

Henriette Sannes

---

## Sosial rettferdighet i kroppsøving

En kvalitativ studie om hvordan et utvalg lærere på videregående skole forstår sosial rettferdighet i kroppsøving og egen kroppsøvingundervisning

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning og friluftlivsstudier  
Norges idrettshøgskole, 2023

## Sammendrag

Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om sosial rettferdighet og kroppsøving i den norske skole, men den eksisterende forskningen viser at faget kan oppleves sosialt urettferdig og at praksis, privilegerer og marginaliserer enkelte elever og elevgrupper. Hensikten med denne studien var å undersøke et utvalg læreres forståelse av sosial rettferdighet i kroppsøvingsfaget, og hvordan de tar hensyn til tematikken i sin undervisning. Studien har en kvalitativ metodisk tilnærming, med en plassering i det fortolkende vitenskapsparadigme. Empirien i studien baserte seg på semistrukturerte intervjuer med seks lærere fra tre forskjellige skoler i ulike sosioøkonomiske deler av Oslo og omegn. Freires teori om frigjørende pedagogikk og modellen “Ni pedagogikker for sosial rettferdighet” ble benyttet som analytisk rammeverk i fortolkning og diskusjon av datamaterialet. Videre er studien forankret i annen relevant tidligere forskning, læreplanen i kroppsøving og den overordnede delen av læreplanen.

Resultatene viser at lærerne har en god forståelse for hva sosial rettferdighet er og hva det innebærer i egen undervisningspraksis, til tross for utfordringer med å gi begrepet et mer definert innhold. Lærernes forståelse av sosial rettferdighet i kroppsøvingsfaget viser seg skole- og kontekstavhengig. Det kommer frem hvordan lærernes verdigrunnlag og identitet som lærer ville bli opprettholdt dersom de hadde byttet skole, mens undervisningen for sosial rettferdighet er avhengig av elevgruppen og omgivelsene rundt og vil følgelig variere. Alle lærerne deler en felles forståelse for at alle elevene uavhengig av forutsetninger skal ha like muligheter i kroppsøvingsfaget. De reflekterer rundt mulige utfordringer i egen undervisningspraksis, men viser en positiv og genuin vilje til å skape et sosialt rettferdig fag for alle.

Likevel fremkommer det gjennom lærernes forklaringer flere marginaliserte grupper i kroppsøvingsfaget. Elever som vegrer seg i møte med faget, samt elevenes idrettslige bakgrunn, funksjonsnedsettelse, kjønn, etnisitet og sosioøkonomiske bakgrunn er tematisert som årsaker til privilegering og marginalisering i lærernes forståelse av sosial rettferdighet og deres egen undervisningspraksis. Men resultatene viser at lærerne mener seg bevisst de ulike marginaliserte gruppene, og at de ikke opplever de overnevnte marginaliserte gruppene som marginaliserte i deres undervisningspraksis. Lærerne er tydelig i sin forståelse om at rettferdig behandling innebærer å behandle

elevene ulikt basert på elevenes ulike forutsetninger. Studien resulterer i fremtidige råd for 4 en sosial rettferdig undervisningspraksis sammenfattet i fire råd; 1. skape gode relasjoner, 2. elevmedvirkning, 3. tydelige rammer og 4. god kommunikasjon.

**Nøkkelord:** Sosial rettferdighet, inkludering, videregående skole, kroppsøving og frigjørende pedagogikk

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 <b>Bakgrunn for studien</b> .....	<b>8</b>
1.2 <b>Kontekst</b> .....	<b>10</b>
1.3 <b>Tidligere forskning</b> .....	<b>11</b>
1.3.1 Sosial rettferdighetsbegrepet .....	12
1.3.2 Kontekstavhengig .....	12
1.3.3 Forskning på undervisningspraksis.....	13
1.4 <b>Problemstilling</b> .....	<b>15</b>
1.5 <b>Oppgavens struktur</b> .....	<b>17</b>
<b>2. Teorikapittel</b> .....	<b>18</b>
2.1 <b>Kontekstualisering av kritisk pedagogikk</b> .....	<b>18</b>
2.2 <b>Paulo Freire- Frigjørende pedagogikk</b> .....	<b>20</b>
2.2.1 Paulo Freires bakgrunn .....	20
2.2.2 Fremveksten av Freires ideologi og pedagogikk .....	20
2.2.3 Freires frigjørende pedagogikk.....	21
2.2.4 Kritikk mot Freire .....	25
2.2.5 Freires relevans i norsk kroppsøving .....	25
2.3 <b>Ni pedagogikker for sosial rettferdighet</b> .....	<b>27</b>
2.3.1 Omsorgspedagogikken (Pedagogies of care for all students).....	29
2.3.2 Forståelsespedagogikken (Pedagogies of understanding) .....	29
2.3.3 Inkluderingspedagogikken (Pedagogies of inclusion).....	29
2.3.4 Relasjonspedagogikken (Pedagogies that build relationships).....	30
2.3.5 Pedagogikk som fremmer gjensidig respekt (Pedagogies that foster reciprocal respect).....	30
2.3.6 Demokratisk pedagogikk (Democratic pedagogies).....	31
2.3.7 Pedagogikk for sosialt samhold (Pedagogies for social cohesion) .....	31
2.3.8 Kulturrelevant pedagogikk (Culturally relevant pedagogies).....	32
2.3.9 Eksplisitte pedagoger for sosial rettferdighet (Explicit pedagogies for social justice) .....	32
<b>3. Metode</b> .....	<b>34</b>
3.1 <b>Vitenskapsteoretisk tilnærming</b> .....	<b>34</b>
3.1.1 Hermeneutikk .....	35
3.1.2 Fenomenologi .....	36

<b>3.2</b>	<b>Kvalitativ forskning.....</b>	<b>37</b>
<b>3.3</b>	<b>Kvalitative forskningsintervju.....</b>	<b>37</b>
<b>3.4</b>	<b>Prosedyre for rekruttering og datainnsamling .....</b>	<b>39</b>
3.4.1	Rekruttering og utvalgskriterier.....	40
3.4.2	Presentasjon av utvalg .....	41
3.4.3	Utforming av intervjuguide .....	43
3.4.4	Gjennomføring av kvalitative intervjuer.....	44
<b>3.5</b>	<b>Forskerens forforståelse og rolle .....</b>	<b>45</b>
<b>3.6</b>	<b>Analyse og bearbeiding av data.....</b>	<b>46</b>
3.6.1	Transkribering .....	47
3.6.2	Tematisk analyse .....	48
<b>3.7</b>	<b>Kvalitetsvurdering .....</b>	<b>50</b>
3.7.1	Validitet .....	51
3.7.2	Reliabilitet .....	52
3.7.3	Overførbarhet.....	54
3.7.4	Etiske betraktninger.....	55
<b>4.</b>	<b>Resultater og diskusjon.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1</b>	<b>Kroppsøvfingsfaget i skolen .....</b>	<b>58</b>
4.1.1	Kroppsøvfingsfagets plass i skolen og «det positive med faget».....	58
4.1.2	Kroppsøvfingsfagets utfordringer .....	61
<b>4.2</b>	<b>Sosial rettferdighet i kroppsøvfingsfaget .....</b>	<b>64</b>
<b>4.3</b>	<b>Marginaliserte grupper i kroppsøvfingsfaget.....</b>	<b>69</b>
4.3.1	Idrettslig bakgrunn.....	69
4.3.2	Elever som vegrer seg i møte med kroppsøvfingsfaget .....	75
4.3.3	Sosioøkonomisk bakgrunn.....	79
4.3.4	Funksjonsnedsettelse .....	82
4.3.5	Kjønn .....	85
4.3.6	Etnisitet.....	89
<b>4.4</b>	<b>Hva lærerne mener er viktig for å skape og ivareta sosial rettferdighet .....</b>	<b>93</b>
4.4.1	Elevenes muligheter til deltakelse i kroppsøving .....	93
4.4.2	Lærernes forebygging og håndtering av urettferdighet .....	94
4.4.3	Lærernes råd til fremtidige lærere .....	97
<b>5.</b>	<b>Konklusjon og implikasjoner.....</b>	<b>99</b>
<b>5.1</b>	<b>Studiens hovedfunn.....</b>	<b>99</b>
<b>5.2</b>	<b>Nytteverdi og videre forskning .....</b>	<b>101</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>104</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>109</b>

## Forord

Det er med blandede følelser at jeg nå leverer denne masteroppgaven, men først og fremst er jeg veldig stolt over det arbeidet jeg har lagt ned og all kunnskapen jeg har tilegnet meg i denne prosessen. Samtidig er det nokså vemodig, fordi det betyr at min tid som student på Norges idrettshøgskole er over for denne gang. Jeg ser tilbake på årene på NIH som fantastiske med både stor faglig og personlig vekst. Fra min tid på NIH er jeg svært takknemlig for all kunnskap, gode vennskap og innholdsrike minner tross et krevende og spennende siste år med masteroppgaven. Jeg kan med hånden på hjertet si at jeg er stolt over å ha kommet i mål med oppgaven takket være et solid støtteapparat av venner, familie og veiledere.

Så først og fremst rekkes en takk til veilederen min Petter Erik Leirhaug, og biveileder Lars Harald Eide, for bidrag av faglig tyngde, konstruktive tilbakemeldinger og motiverende ord i arbeidet med masteroppgaven. Deres engasjement for forskningstemaet har vært alfa omega for gode diskusjoner og refleksjoner som har ført til en enestående veiledning. Videre vil jeg rette en stor takk til lærerne som deltok i denne studien. Uten deres opplevelser og erfaringer omkring sosial rettferdighetsbegrepet, ville det vært umulig å tilegne meg denne kunnskapen.

Takk til venner, samboer og familie for støtte og positive tilbakemeldinger gjennom studieårene. Dere har alltid stilt opp og deres tro på meg har betydd mye. Sist, men ikke minst vil jeg takke mine medstudenter for fast følge gjennom hele året med positive ord, motiverende bidrag og hyggelige avbrekk fra masterlesesalen og biblioteket.

Henriette Sannes, Oslo, juni 2023

# 1. Innledning

Masteroppgaven er skrevet ved Norges idrettshøgskole, med tilhørighet til Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier med studieretningen kroppsøving og pedagogikk. Studien undersøker hvordan lærere forstår sosial rettferdighet i kroppsøving i møte med mangfoldige elevgrupper, og er en selvstendig del av et større internasjonalt forskningsprosjekt kalt Eduhealth 2.0. Innledningsvis vil jeg redegjøre for studiens bakgrunn og tema, løfte frem tidligere forskning på fagfeltet, presentere problemstillingen og definisjonsavklaringer av sentrale begreper.

## 1.1 *Bakgrunn for studien*

Ifølge forskningen til Philpot et al. (2021) viser funn at kroppsøvingsundervisningen ofte oppleves som sosialt urettferdig, da den privilegerer eller marginaliserer enkelte elever og elevgrupper basert på kjønn, seksualitet, kropp, etnisitet, funksjonshemninger, religion og sosioøkonomisk bakgrunn (Gerdin et al., 2021; Gerdin et al., 2019). Videre underbygger forskningen til Westrheim (2014) dette, ved at skolen fortsetter å reproducere ulikheter blant behandling av elever med annen etnisk bakgrunn. Denne internasjonale forskningen på feltet viser at dette er gjeldende for flere land. Et kroppsøvfag med maskuline praksiser bidrar til at jenter kan oppleve krenkende praksiser i faget (Moen et al., 2023, s. 62). Forskningen til Säfvenbom et al. (2015) viser at idrettsaktive elever opplever større tilhørighet til kroppsøvfaget enn elever som ikke driver med organisert idrett. Elever uten idrettslig bakgrunn antas for å ikke ha like muligheter til å oppnå gode karakterer i kroppsøving (Moen et al., 2023, s. 61). Et kroppsøvfag som marginaliserer ulike elever og elevgrupper står i kontrast til formålet med faget, som er å inspirere til en livslang bevegelsesglede. I fagets kjerneelement, understrekes det at alle elever skal inkluderes, uavhengig av deres forutsetninger, og at de skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3). Mangfoldet i Norge har økt de siste årene, der økt innvandring er blant en av faktorene (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 7). Økende mangfold kan føre til at elever marginaliseres på bakgrunn av sin etnisitet, kultur eller religion (Azzariato et al., 2017, s. 206). Sett i lys av et politisk ståsted, er det et mål at samfunnet skal være mangfoldig, og at skolen skal være inkluderende (St. Meld. Nr 49 (2003-2004), 2004). Til tross for fagets formål og overordnede lovverk, fremkommer det i flere studier at lærere opplever det som vanskelig å imøtekomme alle

elevens behov i en mangfoldig elevgruppe (Svendby, 2016; Moen et al., 2018). I en mangfoldig elevgruppe er det flere hensyn å ta, noe sosial rettferdighetspedagogikken ivaretar med å inkludere flere variabler slik som elevenes kjønn, seksualitet, etnisitet, religion, sosiale klasse og kroppslighet (Gerdin et al., 2021, s. 1).

Selv om forskning viser at lærere opplever det som vanskelig å imøtekomme en mangfoldig elevgruppe, påpeker Vinje et al. (2023) at flestepartene av elevene trives i faget. På den andre siden fremhever Moen et al. (2023) at det er bekymringsfullt at hele 10% av elevene gruer seg til kroppsøvningsfaget. Med dette som utgangspunkt, retter denne studien oppmerksomheten mot lærernes forståelse av sosial rettferdighet i kroppsøving og hva det innebærer i egen praksis. Gjennom dette arbeidet ligger det et håp om at en økt innsikt i sosial rettferdighet i kroppsøvningskontekst kan bidra til å motvirke sosial urettferdighet og skape et mer rettferdig fag for alle. Lynch et al. (2020) argumenterer for at dette krever en kontinuerlig innsats for å fremme mangfold, aksept og inkludering. Gerdin et al. (2018) hevder at til tross for at lærere opplever det som vanskelig å imøtekomme en mangfoldig elevgruppe, har ikke forkjemperne for sosial rettferdighet i faget blitt sterkt støttet med eksempler på hvordan kroppsøvningslærere faktisk kan undervise for og om sosial rettferdighet. Videre kommer min interesse for valg av temaet. Rettferdighet i kroppsøving og hvordan det håndteres i faget, har i lengre tid engasjert og interessert meg. For meg var begrepet “sosial rettferdighet” ny i kroppsøvingssammenheng, slik oppleves det kanskje for andre også. Linnèr et al. (2020) beskriver at sosial rettferdighetsbegreper slik som inkludering, har preget læreplanen i flere lang, deriblant Norge, siden 1990- tallet. Begrepet står ikke nedfelt eksplisitt i læreplanen for kroppsøvningsfaget, men det kan likevel dras sammenhenger med andre overordnede begreper. Ifølge opplæringsloven skal alle barn og unge, uansett bakgrunn, har rett til en likeverdig opplæring (Opplæringslova, 1998, §2-3). Utfordringene viser seg å være mange i møte med en mangfoldig elevgruppe i kroppsøvningsfaget, noe jeg selv har opplevd i egne praksisperioder, som lærervikar og lærer. Av egne observasjoner har jeg observert elever som delvis eller helt ekskluderes fra kroppsøvningsundervisningen, fordi undervisningen ikke tilpasses elevens forutsetninger, som regel elever med ulike funksjonsnedsettelse. Disse elevene settes enten til siden for å se på, og får deretter muligheten til å delta når det kommer en øvelse eller lek eleven kan være med på igjen. I flere av de erfarte situasjonene har elevene blitt satt til side med en assistent, og dersom dette ikke lar seg gjøre, ofte alene



med andre arbeidsoppgaver enn resten av klassen. En slik undervisning kan anses å være kritikkverdig og i strid med retningslinjene til faget i henhold til styringsdokumenter og opplæringslovene som fremmer at alle former for diskriminering skal motarbeides (Opplæringslova, 1998, §1-1). Gjennom egne erfaringer i arbeidslivet har jeg selv møtt på problematikken med å skape en kroppsøvingsundervisning tilpasset mangfoldige kroppsøvingsklasser. Dette omfatter større deler av en klasse, enn elever med funksjonsnedsettelse. Elevene har med seg ulike bakgrunner, erfaringer og bagasje i møte med faget som preger elevenes motivasjon, interesse, opplevde inkludering og glede.

Av den grunn at tidligere forskning og egne observerte erfaringer motstrider store deler av opplæringsens grunnverdier og lover, anser jeg det som høyest nødvendig å få en innsikt i hvordan ulike lærere tilrettelegger undervisningen for å treffe og møte elevene basert på deres ulike forutsetninger og behov. Dette er mitt utgangspunkt for forskning i og med at jeg har erfart og observert slike situasjoner i undervisningspraksisen. I den forstand, at jeg selv har erfaringer og gjort meg observasjoner rundt tematikken, kan jeg falle i en «felle» hvor egne antakelser om fenomenet oppstår med tanke på ulike forhåndsbestemte variabler som kan påvirke dem. Likevel ønsker jeg som forsker å opprettholde en vitenskapelig holdning, der jeg møter andre forskeres, samt studiens deltakeres, teoretiske angrepsvinkler og empiri med en åpen og undersøkende tilnærming. En vitenskapelig og åpen holdning er ønskelig for å skape et genuint og troverdig forskningsprosjekt, som forhåpentligvis kan bidra til læring for andre, men også for egen profesjonsutvikling i yrket.

## **1.2 Kontekst**

For å kontekstualisere studiens tema og problemstilling, vil jeg i dypere forstand redegjøre for oppgavens opphav. Gjennom studiet fikk jeg tilsendt en invitasjon om å delta i et internasjonalt forskningsprosjekt i regi av Eduhealth 2.0. Det internasjonale forskningsprosjektet innebærer et forskningssamarbeid mellom forskere fra Sverige, New Zealand, Australia, Sør-Afrika, Spania og Norge. De overordnede målsettingene for forskningsprosjektet er å bidra med ny kunnskap om sosial rettferdighet i kroppsøving, sett fra både elev- og lærerperspektivet, og komme med forskningsbaserte eksempler på hvordan kroppsøvingslærere kan undervise for og om sosial rettferdighet, samt hvordan en slik undervisningspraksis utvikles. I det store bildet er masteroppgaven

en del av et aksjonsforskningsdesign med to hovedfaser; (1) Lærere og elevers forståelse av sosial rettferdighet, og (2) utvikle sosial rettferdig praksis. Lærerne og elevene som takker ja til å delta i prosjektet blir både intervjuet og observert over en periode. Denne masteroppgaven vil plasseres innenfor fase 1 av det overordnede prosjektet, der jeg skal intervju lærere, mens en medstudent skal foreta intervjuer av elever.

### **1.3 Tidligere forskning**

I en tid med økende bekymringer omkring nyliberalismen i samfunnet hevder Gerdin et al. (2019) at forskning på sosial rettferdighet er svært relevant, noe som har resultert i en mengde forskning på feltet de siste årene. Det finnes både nasjonal og internasjonal forskning som berører sosial rettferdighetspedagogikken sett i lys av en kroppsøvingssammenheng. I denne delen av studien presenteres et utvalg av forskning som anses som relevant for min studie, der forskningen også har vært en hjelpende hånd i vinkling og valg av problemstilling. Innledningsvis skal jeg ta for meg den mer generelle forskningen på sosial rettferdighet i skolen og problematikken knyttet til begrepet sosial rettferdighet, før jeg videre knytter forskningen mer direkte opp mot studiens overordnede problemstilling.

Etter å ha utført gjentatte søk kom det frem at det finnes generelt lite forskning på sosial rettferdighet i kroppsøvingsfaget i Norge, og særlig lite omkring deres forståelse av begrepet. Likevel resulterte litteratursøket med relevant forskning som ble vurdert som nødvendig å se nærmere på i forbindelse med denne studien. Felles for de inkluderte studiene er at de undersøker problematikker og sentrale aspekter rundt sosial rettferdighetspedagogikken, men studiene har ulike hensikter, fremgangsmåter og kontekster. De ulike studiene, og deres resultater, har på ulike måter bidratt i utformingsprosessen av denne studien. Tematikken «sosial rettferdighet» var allerede forhåndsplanlagt gjennom forskningsprosjektet, men hvordan jeg ønsket å vinkle oppgaven fant jeg ut gjennom å se på den tidligere forskningen. I de følgende avsnittene presenteres det fire punkter som kom særlig frem i min lesning av eksisterende litteratur og forskning, og disse er; 1) sosial rettferdighetsbegrepet, 2) kontekstavhengig, 3) forskning på undervisningspraksis og 4) forskning på lærerutdanningen. Nedenfor skal jeg kort redegjøre for forskningen innenfor disse punktene, som igjen er med på å begrunne valg av vinklingen på problemstillingen.

### **1.3.1 Sosial rettferdighetsbegrepet**

Tross mye internasjonal forskning på sosial rettferdighet i kroppsøvfingsfaget, viser mye av forskningen til kompleksiteter knyttet til defineringen av begrepet, og dens betydning (Schenker et al., 2019; Gerdin et al., 2020; Gerdin et al., 2019). Bialystoks (2015) forklarer også at det å definere sosial rettferdighet som et enkelt begrep er komplekst, utfordrende og potensielt sett umulig. Schenker et al. (2019) har utført en kvalitativ studie av ungdomsskolelærere med formål om å søke betydningen av begrepet sosial rettferdighet og konseptualiseringen av hva som utgjør pedagogikk for sosial rettferdighet på tvers av ulike HPE-kontekster. Hovedfokuset for observasjonene var å identifisere og beskrive pedagogikk for sosial rettferdighet som ble vedtatt av kroppsøvfingslærerne i praksis, deretter gjennomførte de post-observasjonsintervjuer for å utforske lærernes tankeprosesser omkring likestilling og sosial rettferdighet. Funnene viser at undervisning i kroppsøving preges av de regulerende (lover), normative (pensum) og kulturelt-kognitive elementene (lærernes tolkninger og handlinger) som påvirker hverandre, og er formet av utdannings-, sosiohistoriske- og politiske miljøet som begrenser og muliggjør gjennomføringen av sosial rettferdighet i kroppsøvfingsfaget. Gerdin et al. (2019) gjennomførte en liknende undersøkelse der funnene viste at forståelsen av sosial rettferdighetsbegrepet kunne bety forskjellig både mellom og innenfor de ulike landene (Sverige, Norge og New Zealand), da det viser seg å være kontekstavhengig. Samtidig argumenterer Westlie og Moen (2020) at selv om artikkelen deres bygger på data fra New Zealand, mener de at den er relevant i den forstand at læreres pedagogiske praksis også må forstås som generell, og ikke kontekstuell. Men både Schenker et al. (2019) og Gerdin et al. (2019) konkluderer i sine studier med at hva som anses som viktig innhold i sosial rettferdighetsundervisning varierer fra en kontekst til en annen, fordi marginaliserte grupper varierer, så vel som strategiene for å handle på ulikhetene. På samme måte hevder andre forskere (Bialystok, 2015; Randall & Robinson, 2016) at betydningen av sosial rettferdighet både varierer fra en praksis til en annen, og at det er mangel på konsensus om begrepets betydning. Et begrep med manglende definisjon kan ikke alene ses på som noe negativt, men i større grad åpne for refleksjon rundt dets betydning.

### **1.3.2 Kontekstavhengig**

Tross mye forskning på sosial rettferdighet i kroppsøvfingskontekst, har mye av forskningen undersøkt tematikken på tvers av ulike land og kontekster. Forskerne

tilknyttet Eduhealth 2.0, har gjennomført flere undersøkelser med ulike innfallsvinkler, men store deler av forskningen er gjort på tvers av ulike land, deriblant Norge, Sverige og New Zealand. Dette gjelder blant annet forskningen til Gerdin et al. (2019) som undersøkte hvordan lærerne praktiserer sosial rettferdighet i sin undervisningspraksis. Funnene i forskningen forklarer at sosial rettferdighet viser seg å være kontekstavhengig, og kan av den grunn bety forskjellig både mellom og innenfor de ulike landene (Gerdin et al., 2019). Styrende for kroppsøvfingsfagets gjennomføring bestemmes av nasjonale opplæringslover, læreplaner og andre politiske dokumenter, noe som vil være varierende mellom de ulike landene som har bidratt i undersøkelsene. Gjennom forskningen til Meir (2022) kom det frem at de skandinaviske landene skiller seg fra land som eksempelvis New Zealand, der sosial rettferdighetspedagogikken i New Zealand starter med å anerkjenne elevenes etnisitet, kjønn og klassifisering, mens en slik pedagogikk i de skandinaviske landene oppleves som problematisk på det regulativet- og normative nivået. I liknende forskning til Schenker et al. (2019) viste funnene at det å snakke om etnisitet i Norge og Sverige kan skape konflikter, fremfor å forene dem, mens i New Zealand er sosial rettferdighet og demokrati vedtatt når vi aksepterer etniske, kulturelle og språklige forskjeller. Forskning gjort på tvers av ulike land kan svekke overførbarheten, selv om funnene kan være nyttige for andre land, men det svekker den overordnede overførbarheten til kroppsøvfingsfaget sett i lys av den norske skole.

### **1.3.3 Forskning på undervisningspraksis**

Linnèr et al. (2020) har gjennom sin forskning undersøkt hvordan undervisningspraksis for sosial rettferdighet kan forstås ut ifra regulerende, normative og kulturelle perspektiver på tvers av ulike kontekster. Funnene i Linnèr et al. (2020) viser at elementene påvirker hverandre og samspillet mellom dem gjør at praksisen er formet av utdannings-, sosiohistoriske- og politiske miljøet som kan muliggjøre eller begrense gjennomføringen av sosial rettferdighet i kroppsøving. For å kunne legge til rette for gode forutsetninger for gjennomføring av sosial rettferdighet i kroppsøvfingsfaget, konkluderte Linnèr et al. (2020) om at undervisningspraksisen er avhengig av sammenhengene i samspillet mellom det regulerende (lover), normative (pensum) og det kulturelt-kognitive (lærerens tolkninger og handlinger). Personlig tro på sosial rettferdighet, vektlegging på sosial rettferdighet i læreplanen og sterk lovgivning basert på sosial rettferdighet er nøkkelen (Linnèr et al., 2020).

I forskningen til Moen et al. (2020) var et av de sentrale funnene på hvordan lærere gjennomførte undervisning i sosial rettferdighetspedagogikk at deltakerne i alle de inkluderte landene ved å trekke på å utøve omsorg for elevene gjennom å bygge positive og tillitsfulle relasjoner, og utvikle toleranse og inkludere for å fremme sosialt samhold. Noe av de samme funnene kom frem i et av Eduhealth 2.0 av Linnèr et al. (2020) der de fant ut at lærerne i Sverige og Norge fremmet relasjoner, sosialt samarbeid og aksept av mangfold i samsvar med de regulerende elementene, men at det var en mangel på aktiviteter med sikte på å øke elevenes bevissthet om ulikhet og urettferdighet. Philpot et al. (2021) gjennomførte observasjoner og intervjuer med 13 kroppsøvlingslærere i tre forskjellige land for å undersøke undervisningspraksis som fremmer sosial rettferdighet. De foreslår at undervisning for sosial rettferdighet krever at lærere tar handling på sosiale ulikheter og også lærer om sosial rettferdighet for å forberede elevene til å bli agenter for endring og handle på sosiale ulikheter selv, også utover kroppsøvlingsfaget (Philpot et al., 2021). Oppsummert innenfor dette punktet så har mye av forskningen undersøkt, og/eller, fremmet eksempler på hvordan lærere kan legge opp undervisning som fremmer en sosial rettferdig undervisningspraksis, men Tinning (2018, sitert i Schenker et al., 2019) har gjennom sin gjennomgang av litteraturbasen om sosial rettferdighet funnet at det er lite eksisterende litteratur som rapporterer noe om hvordan lærere tar opp spørsmål om sosial rettferdighet i sin egen undervisningspraksis. Westrheim (2004) fremhever at for å forebygge sosiale ulikheter og undertrykkelse må sosiale rettferdighetspedagoger fortsette å jobbe mot en klarere følelse og forståelse av hva en sosial rettferdighetspedagogisk tilnærming faktisk innebærer.

For å oppsummere så har den eksisterende forskningen spesifikt sett på gjennomføringen av sosial rettferdighet i kroppsøvlingsfaget, samt forsøkt å definere eller forklare hva det innebærer. Andre deler av den eksisterende forskningen har spesifikt sett på gjennomføringen av sosial rettferdighet i faget, men det eksisterer lite kunnskap om hvordan lærere forstår sosial rettferdighet i en kroppsøvlingskontekst. Flere forsøker å definere sosial rettferdighet, eller forklare hva det innebærer, men hvordan kroppsøvlingslærere oppfatter sosial rettferdighet i sin undervisning og forståelse av faget er imidlertid mangelvare i norsk kontekst.

## 1.4 Problemstilling

Tidligere forskning av Philpot et al. (2021) viser at kroppsøving ofte er sosial urettferdig ved at den privilegerer eller marginaliserer visse elever basert på deres kjønn, seksualitet, kropp, etnisitet, funksjonshemming og religion (Gerdin et al., 2021, s. 2). Da tidligere forskning har undersøkt hvordan lærere gjennomfører sosial rettferdighet i sin undervisning, anser jeg det som interessant å undersøke hva lærerne legger i forståelsen av sosial rettferdighet i sin kroppsøvingsundervisning. Snakker de med elevene om sosiale ulikheter og rettferdighet? Hva er rettferdig behandling i kroppsøving? Hvordan tilrettelegger lærerne for ulikheter og det mangfoldet av elever de møter i faget? Hvordan kan kroppsøvingsfaget bidra som en arena for sosial rettferdighet sett fra en kroppsøvingslærers perspektiv? Dette er spørsmål jeg anser som interessante å undersøke.

Formålet med denne studien er å kunne bidra til forskning om læreres forståelse av sosial rettferdighet i kroppsøvkonteksts, hvor hovedfokuset er lærernes subjektive opplevelser, tanker og erfaringer. Med et mål om å undersøke mangfold, ble det benyttet skoler fra ulike sosioøkonomiske deler av Oslo og omegn. Hensikten er å innhente informasjon om situasjoner og fortellinger av opplevelser og erfaringer som implisitt forklarer lærernes forståelse av sosial rettferdighet i møte med elevene i kroppsøvkunnskapen. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling for denne studien;

*«Hvordan forstår et utvalg lærere sosial rettferdighet i kroppsøving og egen undervisningspraksis?»*

Et kriterium for en god problemstilling er at den må være tydelig (Thagaard, 2018, s. 46). For å tydeliggjøre problemstillingen, anser jeg det som relevant å avklare begreper i problemstillingen som kan gi rom for tolkning og forstås på ulike måter. Jeg vil utrede hvordan de sentrale begrepene *forstår* og *sosial rettferdighet* benyttes i denne studien.

Studiens problemstilling etterspør lærernes *forståelse* av tematikken. Sletnes (2021) forklarer at det å forstå noe, innebærer mer enn å forklare noe. Prosessen for å forstå noe, er preget av forforståelse og delforståelser i møte med nye erfaringer og erkjennelser (Sletnes, 2021). På denne måten er begrepet sentralt i vitenskapsfilosofien,

og da særlig innenfor hermeneutikken, for å illustrere hvordan forståelsen for et fenomen endrer seg i løpet av tid. Forståelse ble tidligere oppfattet som en aktivitet for å avdekke sannheter, mens det nå retter seg mot å avdekke mening i eller ved noe. Menneskers forståelse kan ikke forstås som adskilt fra kroppsspråk og handling, da kunsten å forstå, innebærer det å koble andres tegn, slik som; ord, språk, kroppsspråk og handling, med et tilsvarende tegn fra ens egen erfaring eller forståelseshorisont. Inspirert også av fenomenologisk tilnærminger ønsker jeg med denne studien å fortolke deltakernes forståelser ut fra deres opplevelser og erfaringer av tematikken.

*Sosial rettferdighetsbegrepet* består av de to termene: *sosial* og *rettferdig*, men disse kan ha ulike definisjoner og tolkninger i ulike settinger (Schenker et al., 2019, s. 127). Dette skyldes forskjeller i kontekst, deriblant forskjeller i samfunnsregler, normer, kulturer og kognitive forståelser (Schenker et al., 2019). Sosial rettferdighetspraksisen i kroppsøvingfaget kan praktiseres ulikt i ulike land på bakgrunn av forskjellige regler, lover, normer og læreplaner (Linnèr et al., 2020, s. 240). Ifølge Schenker et al. (2019) kan sosial rettferdighet anses som en prosess som involverer dialog og demokrati, og som skaper myndiggjøring av elever og lik fordeling av ressurser. Termen «sosial» involverer kollektiv eller gruppesamhold, men ikke nødvendigvis at de samarbeider. Schenker et al., (2019) forklarer at det kan handle om å handle på sosiale problemer og ta for seg sosiale spørsmål som kan innvirke eller påvirke til sosiale endringer mot et større kollektivt gode. Handlingene er basert på etiske motiver og moralsk ansvar, men kan også baseres på behovet for personlig oppfyllelse. Schenker et al. (2019) forklarer at dette kan i kroppsøving knyttes til urettferdighet i sosiale helseutfall gitt individenes ulike forutsetninger i et gitt samfunn. Rettferdighet er den andre termen, og er opptatt av rettferdighet og oppnåelsen av rettferdige resultater (Deutsch, 1975, sitert i Schenker et al., 2019). Når det settes sammen med det sosiale, tar rettferdigheten hensyn til sosiale konstruksjoner slik som kjønn, seksualitet, sosioøkonomi, etnisitet og ofte kroppslighet i kroppsøvingfaget (Tinning, 2010, sitert i Schenker et al., 2019). Disse to termene sammen inkluderer likeverdig tilgang til enhver form for fysisk aktivitet og deltakelse på like vilkår. Schenker et al. (2019) forklarer at det handler om å gi elevene like muligheter til å lære og til å delta som innebærer rett til likeverdig utdanning. Dette kan bety å ta høyde for kjønn, sosial bakgrunn eller etnisitetsforskjeller i møte med elevenes læring og utvikling, der læringen tilpasses den enkeltes behov (Schenker et al., 2019).

I denne oppgaven defineres sosial rettferdighetsbegrepet som rettferdige helseresultater som oppnås når læreren anerkjenner sosiale ulikheter, fremfor å marginalisere eller privilegere elevgrupper eller elever på bakgrunn av eksempelvis kjønn, seksualitet, etnisitet og sosioøkonomisk status (Schenker et al., 2019, s. 127).

### **1.5 Oppgavens struktur**

Oppgaven er strukturert i fem kapitler. Det første kapitlet tok for seg oppgavens tema, tidligere forskning, begrunnelse for valg av problemområdet og presentasjon av oppgavens problemstilling. Det andre kapitlet gjør rede for oppgavens teoretiske forankring i Freires frigjørende pedagogikk og modellen «Ni pedagogikker for sosial rettferdighet», mens tredje kapittel tar for seg oppgavens metodologi og vitenskapsteoretiske overveielser. I det fjerde kapitlet presenteres- og diskuteres oppgavens resultater, som drøftes i lys av den valgte teorien og tidligere forskningen som anses som relevante for å besvare oppgavens problemstilling. Det femte- og siste kapitlet er studiens konklusjon og implikasjoner.



## 2. Teorikapittel

I studien benyttes Paulo Freires teori om frigjørende pedagogikk som teoretiske rammeverk. Denne, vil sammen med ni pedagogikker som konkretiserer sosial rettferdighet som en form for frigjørende pedagogikk ligge til grunn for senere analyser og drøfting av empirien. Tidligere forskning viser at kroppsøvingsundervisningen ofte oppleves som sosial urettferdig (Philpot et al., 2021) og viser at den norske skole står ovenfor flere utfordringer for å tilpasse skolen til alle (Azzariato et al., 2017, s. 206). Med dette som utgangspunkt anser jeg det som relevant å undersøke hvordan lærerne forstår sosial rettferdighet og egen undervisningspraksis gjennom Paulo Freire sin teori de undertryktes pedagogikk. Teorien til Freire er lite brukt i norsk kroppsøvingskontekst (Westrheim, 2004, s. 212), men har tidligere vært en inspirasjon for andre forskere i Eduhealth 2.0 i undersøkelsen av sosial rettferdighet i faget (Gerdin et al., 2022, s. 26). En annen grunn bunner i inkluderingsbegrepet som tidligere har vist seg å stå sentralt i sosial rettferdighetspedagogikken (Linnør et al., 2020, s. 229). Sett i lys av Freires teori defineres undertrykkelsesbegrepet som en mangel på inkludering (Freire, 1970/1999, s. 13), og er derfor en grunn til å velge Freires pedagogikk da den skisserer mulige måter å få til inkludering på. I tillegg er et av målene med pedagogikken å finne ut av hvordan alle mennesker i samfunnet, uavhengig av sosial status og ulikheter skal kunne delta i samfunnsfellesskapet. Dette bygger opp under loven om at alle barn og unge, uavhengig av bosted, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn og eventuelle spesielle behov, skal ha lik rett til utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5). Jeg fant dermed Freires teori om frigjørende pedagogikk som både relevant og virkningsfull inn i problematikken om sosial rettferdighet i kroppsøvingsfaget.

I kapitlet vil redegjøre Freires bakgrunn, fremkomsten av teorien, dens hovedsynspunkter, kontekst til kroppsøvingsfaget, kritikk og innhold. Avslutningsvis i kapitlet presenteres modellen “Ni pedagogikker for sosial rettferdighet” som sammen med Freires teori danner hovedgrunnlaget for videre analysearbeid

### **2.1 Kontekstualisering av kritisk pedagogikk**

Kritisk pedagogikk er et begrep skapt av Henry i 1983. Kritisk pedagogikk, eller det Gerdin omtaler som “pedagogikk for sosial rettferdighet”, var med på å innlede den pedagogiske praksisen for sosial rettferdighet basert på de kritiske teoriene til

Frankfurtskolen, men også forfatterskapet til Freire (Gerdin et al., 2023). Pedagogikken i Norge har hatt lite av kritikken og opprøret i seg, og har vært underrepresentert i norsk pedagogikk (Westrheim, 2004), men Haug (2000) uttrykte ved århundreskiftet at trenden var nå i ferd med å snu til fordel for forskning der samfunnsperspektivet og individets plass i den sosiale konteksten gradvis tydeliggjøres. Haug (2000) viser til at en av pedagogene som har inntatt et klart kritisk standpunkt er Söder, som sier at den pedagogiske forskningen må representere alternativer til samfunnets makteliter og dominerende grupper ved å velge siden til de svakere og marginaliserte gruppene i samfunnet. Westrheim (2004) henviser til Carr (1995) som forklarer at oppgaven til de pedagogiske forskerne er å stille kritiske spørsmål (Carr, 1995, sitert i Westrheim, 2004). Det innebærer å innta en kritisk og reflekterende holdning til de politiske, historiske, økonomiske og strukturelle kreftene i skolesamfunnet som en helhet. I den nåværende globaliserte verden der de svakere gruppene i økende grad marginaliseres og mistenkeliggjøres blir Carrs utfordring svært dagsaktuell. Bevisstgjøring er et anerkjent begrep innenfor kritisk pedagogikk. Kritisk pedagogikk har som mål å bevisstgjøre de svake og marginaliserte gruppene, slik at urettferdigheten som rammer disse gruppene blir mer synliggjort, også for de som bevisst eller ubevisst utøver den eller rammes av den. I den norske skole bærer det fremdeles preg av multikulturelle utfordringer og marginaliserte vanskeligstilte grupper, og det er derfor dagsaktuelt å hente pedagogiske perspektiver fra Freire inn i dagens forskning på feltet.

I Norge er det lite av forskningen innenfor pedagogikkfeltet som kan plasseres innenfor Freiretradisjonen (Westrheim, 2004, s. 212). Freires menneskesyn, solidaritet og arbeid for at både de undertrykte og marginaliserte gruppene skulle få en stemme er neppe mindre viktig i dag enn før. Dette fordi i Norge og Norden er det en stadig økning og økt nødvendighet å ta imot flere flyktninger og immigranter av ulike årsaker, og det forventes at den norske skolen skal tilpasse opplæringen også for disse marginaliserte gruppene (Westrheim, 2004, s. 214). Westrheim (2004) forklarer at erfaringer viser at marginaliserte grupper og minoritetslever fremdeles er tapere i skolen. Det kan trekkes på at Freires ideologi og kamp for de undertrykte og marginaliserte gruppene burde holdes fremme i lyset i den norske skolen.

## **2.2 Paulo Freire- Frigjørende pedagogikk**

### **2.2.1 Paulo Freires bakgrunn**

Pedagogen Paulo Freire (1921-1997) ble født og oppvokst i Brasil (Steinsholt, 2007, s. 587). Freire ble anerkjent som en radikal og politisk frigjøringskjemper. Hans engasjement startet i en alder av 20 år og helt frem til sin død i 1997. Freires mest aktive periode strakte seg fra 1960- til 1970- tallet, hvor han arbeidet med å utvikle og spre sine ideer om utdanningsreformer i ulike land, samtidig som han kjempet for sosial rettferdighet og demokrati. I senere tid har han blitt anerkjent som en av de mest innflytelsesrike og radikale utdanningsteoretikerne. Idelogien hans var inspirert av marxisme, eksistensialisme og frigjøringsideologi, noe som skapte uro. For å bekjempe undertrykkelse benyttet han utradisjonelle metoder, og ble ansett som en trussel mot det daværende regimet i Brasil. Dette medførte mange år i eksil. Freires engasjement, metoder og arbeid utløste betydelige pedagogiske debatter på 1960- tallet, preget av radikale filosofiske og politiske strømningene i samfunnet (Westrheim, 2004, s. 213). Den pedagogiske arven etter Freire er størst av alt troen på dialogen som et viktig redskap for å frigjøre både undertrykkere og de som er undertrykt. Westrheim (2004) forklarer at Freires arv har inspirert til en universell debatt om dialogbasert pedagogikk, undervisning og læring, makt og undertrykkelse, bygget på verdier som kjærlighet, respekt og solidaritet.

### **2.2.2 Fremveksten av Freires ideologi og pedagogikk**

Brasil, slik Freire forklarer det, var et samfunn langt ifra demokrati der innbyggerne manglet muligheten til å forme fellesskapet eller løse felles problemet (Steinsholt, 2007, s. 588). Landet var preget av politisk, sosial og økonomisk dominans av landeiere og kolonimaktens representanter. Freire mente at "de andres" eneste rett var å være undertrykt, noe som førte til en ukritisk bevissthet og autoritær mentalitet. Hans sin bakgrunn hadde stor betydning for hans engasjement og vilje til å kjempe for de undertrykte. Freire kom opprinnelig fra en middelklassefamilie som etter hvert ble rammet av den økonomiske krisen i 1929 som rammet store deler av verden. Dette førte til at han i oppveksten fikk oppleve sult, fattigdom og undertrykkelse på bakgrunn av de økonomiske problemene (Steinsholt, 2007, s. 588), som resulterte i at han som 11 år besluttet å vise sitt liv til kampen mot sult og nød (Freire, 1970/1999, s. 10).

Freires opplevelse av matmangel resulterte i akademisk svekkelse, preget av sløvhet og tretthet. Det å være politisk og sosial aktivistisk var begrenset, og mulighetene til å uttrykke sin egen stemme var fraværende (Steinsholt, 2007, s. 588). På den måten fikk aldri «de undertrykkede» oppleve ansvar, solidaritet og kjærighet for sitt eget land og folk. Freire oppdaget den «tause kulturen» blant de fattige, preget av samhold og omsorg for hverandre (Freire, 1970/1999, s. 10). Fattigdom var knyttet til uvitenhet og apati, som skyldtes at de ble offer for et økonomisk, sosialt og politisk system. De fattige lærte at de ikke skulle fortelle om sin fattigdom, og det var av den grunn ingen som interesserte seg for urettferdigheten. Den tause kulturen opprettholdt urettferdigheten. Freire ønsket endringer, og så muligheten i relasjonen mellom lærere og elever. Dialogen mellom lærere og elever kunne skape et likeverdig fellesskap og bevissthet om den tause kulturen (Freire, 1970/1999, s. 10). Freires frigjørende pedagogikk bygger på kjærighet og dialog mellom mennesker (Eidsvåg, 2021, s. 22), og i dette tilfellet mellom lærer-elev og elev-elev.

De sosioøkonomiske vanskelighetene tvang familien til å flytte i håp om en ny start, der Freire fullførte videregående og begynte på jusstudier (Steinsholt, 2007, s. 587). Imidlertid fant Freire ikke full tilfredsstillelse i studiene, og skiftet dermed kursen for å følge sin interesse innen pedagogikk og undervisning. Freire holdt sitt løfte om å vie sitt liv til kampen mot håpløshet, sult og nød, og hans pedagogiske ideologi og tenking vokste frem internasjonalt. Metodene han brukte for å lære analfabeter bønder å lese og skrive spredde seg over hele Brasil (Steinsholt, 2007, s. 587). De svakerestilte i samfunnet lærte gjennom hans metoder å protestere mot fattigdom, og ble av den grunn sett på som en trussel for myndighetene. Etter et militærkupp i Brasil, ble Freire av den grunn fengslet, og måtte deretter forlate landet (Freire, 1970/1999, s. 11). Freire fortsatte sitt kritisk pedagogiske arbeid, og ble spredt til store deler av verden, og er fremdeles viktig den dag i dag.

### **2.2.3 Freires frigjørende pedagogikk**

#### **Bevisstgjøring og bankpedagogikk**

Målet til pedagogen Freire var at alle mennesker skulle oppnå egen ontologisk fullbyrdelse, som handler om at mennesket skal bli fullt klar over hvem og hva det er (Lindgren, 1981, s. 39). Mennesket vil da utvikle seg til et aktivt og skapende menneske. Dette henger sammen med Freires ide om å være subjekt i eget liv (Freire,

1970/1999, s. 12). Målet og ideen er å gjennom undervisning skape bevissthet rundt elevenes egne liv, og de samfunnsstrukturer som undertrykker dem. Første steget mot frigjørelse av de undertrykte henger sammen med hans begrep bevisstgjøring. For å frigjøre seg fra undertrykte vaner, må de bevisstgjøre seg selv (Steinsholt, 2007, s. 595). Livet betrakter han som en oppgave, og så selvstendig som mulig må den enkelte forbedre livet og frigjøre seg fra undertrykkede vaner og roller. Freire (1970/1999) hevder den første oppgaven er å bli bevisst seg selv og sin hverdag.

Steinsholt (2007) forklarer at bevisstgjøring betyr at vi innser at vi er undertrykt, og at vi vet at vi kan frigjøre oss ved å forandre situasjonen vi står i som undertrykte. Prosessen mot bevisstgjøring, er en prosess hvor vi beveger oss fra en naiv til en kritisk bevissthet (Steinsholt, 2007, s. 595). Det første steget i bevisstgjøringsprosessen kaller Freire for en «semi-intransitiv bevissthet» som er det laveste menneskelige nivået. I dette steget forstår ikke mennesket sin egen situasjon i livet, og oppfatter ikke hvordan samfunnsstrukturene påvirker deres liv (Steinsholt, 2007, s. 595). Videre steg er den «naive transitive bevissthet» som er det første steget mot menneskets bevisstgjøring (Steinsholt, 2007, s. 596). Mennesket er i stand til å oppfatte det som fører til undertrykkelse, og forsøker deretter å bryte ut av tausheten. Den «naiv transitive bevisstheten, kan ifølge Freire, bevege seg i to retninger; enten mot «irrasjonell bevissthet» eller «kritisk bevissthet». I den «irrasjonelle bevisstheten» handler de på grunnlag av følelser, og man klarer ikke å benytte seg av dialog eller diskusjon. Mens i den «kritiske bevisstheten» vil man gripe tak i utfordringer, og forsøke å forstå den for å se på muligheter til å handle. Sistnevnte blir formidlet gjennom en aktiv og dialogisk pedagogikk. Freire forklarer at en kritisk forståelse, vil føre til kritiske handlinger (Steinsholt, 2007, s. 597). Slik Freire (1970/1999) nevner må de undertrykte se kritisk på virkeligheten og samtidig forandre den for å oppnå bevisstgjøring.

Ifølge Freire (1970/1999) formes mennesket med ord, arbeid, refleksjon og handling, og ikke taushet. Mennesker kan ikke stille seg passive til bevisstgjøringsprosessen. Freire (1970/1999) hevder at frigjøring og endring krever at man oppdager undertrykkelsen, samtidig som det innebærer handling. Handling må ikke skje uten refleksjon, da vil det begrenses som aktivisme (Freire, 1970/1999, s. 48). Freire mente at gjennom å være seg selv og sin situasjon bevisst ville man kunne reflektere og handle for å endre verden, og dermed motsette seg undertrykkelse og urettferdighet (Darder, 2017, s. 101). En

hindring for å oppnå frigjøring er at undertrykkeren sluker det som lever i den (Freire, 1970/1999, s. 33). Undertrykkeren kan knyttes til Freires antakelser om skolesystemet, hvor læreren undertrykker elevene i undervisningen. Freire kritiserer hvordan skolen og lærere henvender seg til det intellektuelle i eleven, og bare det (Darder, 2017, s. 98). Slik undervisning vil undertrykke eleven ved at læreren fungere som et aktivt formidlende subjekt som fyller eleven som en passiv beholder (Freire, 1970/1999, s. 55). Freire forklarer at det må være et samarbeid mellom undertrykkerne og de undertrykte for å bygge den undertrykkedes menneskeverdige tilværelse. Dette fordrer at undertrykkeren behandler elevene med kjærlighet gjennom å se hele mennesket med kropp, sinn og følelser.

I Freires (1970/1999) frigjørende pedagogikk, mente han at eleven må settes som subjektet i undervisningen, og kunne bidra med sine erfaringer, kunnskaper og med muligheten til å være. Læreren og eleven vil kunne utvikle kritisk bevissthet av den grunn at de sammen reflekterer og handler i et forsøk på å forandre verden (Steinsholt, 2007, s. 600). Motsatt vil undervisning der læreren er subjektet, og elevene er objekter identifiseres for det Freire kaller bankpedagogikk. Bankpedagogikken står i kontrast til den frigjørende pedagogikken, da den frigjørende pedagogikken fremmer refleksjon, handling, kritisk bevissthet og åpen dialog (Steinsholt, 2007, s. 601). I bankpedagogikken blir undervisning bygget på en handling der læreren istedenfor å kommunisere sender ut kommunikeer, mens eleven mottar, registrerer og oppbevarer (Freire, 1970/1999, s. 55). Dette står i kontrast til Freires kritiske- og frigjørende pedagogikk hvor dialogen mellom to likeverdige parter skal bidra til kritiske refleksjoner og handlinger i klasserommet. Hensikten var å fremme nysgjerrighet og kritiske evner ovenfor det som diskuteres, slik at ny kunnskap konstrueres (Darder, 2017, s. 102). Gjennom å oppfordre elevene til å reflektere over sosiale, økonomiske og politiske forhold vil eleven kunne myndig gjøres. Eleven i bankpedagogikken blir derimot opplært ved å lytte og føye seg etter det læreren sier, noe som antas å umyndiggjøre elevene (Freire, 1970/1999, s. 56).

På lang sikt kan bankpedagogikken redusere eller tilintetgjøre elevenes skaperkraft og stimulere godtroheten som styrker undertrykkernes interesser (Freire, 1970/1999, s. 56). Lærerne i en slik pedagogikk antas for å misbruke makten, og skape et asymmetrisk forhold mellom lærere og elevene. Når godtroheten hos de undertrykte vokser, kan det

bidra til å skape uvitenhet og hemme kritisk tenkning, noe som avhumaniserer og undertrykker elevene (Steinsholt, 2007, s. 598). Læreren i bankpedagogikken har muligheten til å hele tiden kontrollere det de skal fylle eleven med, som gjør at elevene ikke får muligheten til å bygge opp kritisk bevissthet (Steinsholt, 2007, s. 598). Tidligere nevnt, må de undertrykte og de som undertrykker oppdage undertrykkelsen for å frigjøre seg. For å motvirke bankpedagogikken, må læreren tilrettelegge for et kritisk læringsmiljø gjennom dialogen som verktøy for frigjørende pedagogikk (Steinsholt, 2007, s. 598).

### **Ordet og dialogen**

Dialogen benyttes mellom to likeverdige subjekter, fordi de ønsker å lære av hverandre (Steinsholt, 2007, s. 598). I denne sammenheng refereres det til dialogen mellom lærer og elev. Dialogen slik Freire beskriver den, kan motvirke bankpedagogikken og fremme frigjørende pedagogikk. Essensen i dialogen, er ordet, som er mer enn et redskap som muliggjør dialog. Dialogen består av refleksjon og handling, og dersom en av dimensjonene ofres, vil den andre lide (Freire, 1970/1999, s. 71). Dette forklares følgende; et ord uten handling er et tomt ors som ikke kan anklage virkeligheten, fordi man er ikke opptatt av å forandre. Det finnes ingen forandring uten handling (Freire, 1970/1999, s. 71). Motsatt vil handling uten refleksjon føre til aktivisme, noe som forneker sann praksis og muliggjør dialogen. Forutsetninger for en dialog som skaper forandring bygger på verdier om kjærlighet, håp, ydmykhet og troen på mennesket (Freire, 1970/1999, s. 75). I en slik dialog er det ikke snakk om manipulering, men frigjøring (Steinsholt, 2007, s. 599). Bygger dialogen på disse verdiene vil det igjen kunne føre til en tillit mellom deltakerne i dialogen. En slik dialog i klasserommet kan føre til et sted hvor man kan si hva man mener, og ytre sine ideer og tanker om hva de vet og hva de forsøker å forstå, i en kontekst av et større politisk frigjøringsprosjekt (Darder, 2017).

En oppsummering av Freires begreper og ideologi forklarer han at dialogen kan bidra til å endre og forandre verden gjennom bruk av ordet som det viktigste redskapet mennesker har for å bli bevisst sin undertrykkelse eller utøvelse av undertrykking. Ved bruk av ordet og dialogen har man mulighet til å endre og forandre gjennom å oppfatte livet på en annerledes måte, som kan føre til handling (praksis). Det er på den måten et dialogisk forhold mellom ord og handling som gir mennesket muligheter til å endre og

forbedre sin hverdag og verden. For å få til endring og forandring må de deltagende partene se mål og mening, og håpet er av den grunn et viktig verktøy.

#### **2.2.4 Kritikk mot Freire**

Pedagogen Freire var både elsket, beundret, en kilde til motivasjon og inspirasjon og samtidig foraktet, ignorert og kritisert (Westrheim, 2004, s. 214). Hans vilje og engasjement til å videreføre kampen om å ta ansvar for eget liv for å skape endringer førte til motstand fra ulike grupper. Før den økonomiske krisen tilhørte Freire middelklassen, og ble av den grunn møtt med kritikk fordi han hadde privilegier som følge av sin bakgrunn. Kritikken fremmet at Freire av den grunn ikke kunne forstå de virkelige erfaringene til undertrykte mennesker, da han selv ikke opplevde de samme formene for økonomisk- og sosial marginalisering i ung alder. I tillegg ble hans metoder for å lære de svakerestilte grupper å protestere, som tidligere nevnt, ansett for å være en trussel for myndighetene av den grunn at folk lærte å protestere mot fattigdom og rådende lønns- og arbeidsvilkår (Freire, 1970/1999, s. 11). Freire på sin side, skiller revolusjon fra det myndighetene anså som et militærkupp, da revolusjonen benytter dialog fremfor bedrageri og maktvirksomhet (Freire, 1970/1999, s. 152).

Freires ideologi og pedagogiske ståsted ble i senere tid også kritisert omkring dens relevans, kontekst og overførbarhet. Feminister kritiserte Freires mannsdominerende språk, og at undertrykkelsen tilhører en historisk og lokal kontekst (Westrheim, 2004, s. 214). Freires svar på kritikken er at leseren har et ansvar for å lese tekstene hans i den historiske konteksten. Det er av den grunn viktig å ha det med i betraktningen at verden har endret seg i dens historiske kontekst, men vil likevel være interessant å se i norsk relevans tilknyttet kroppsøvfingsfaget i den norske skole.

#### **2.2.5 Freires relevans i norsk kroppsøving**

På midten av 1960-tallet og utover kom det en bølge av reformer og radikalisme over Europas utdanningsformer. Interessen for minoritetene trådte fremfor interessen til majoritetene, og verdiene frihet, bevisstgjøring og individualismen vokste seg frem som viktigheter i samfunnet. Det pedagogiske oppgjøret flommet også over Norge med en inspirasjon av kritisk pedagogikk, noe som førte til endringer i Mønsterplanen i skolen. Brytningspunktet for kroppsøvfingsfaget anses å være på 1950- og 1960- tallet, da den lærerstyrte, militaristiske Ling- gymnastikken og tradisjonelle turnøvelser ble utfordret



av ballspill, individuelle idretter og vitenskapelige former for trening (Gurholt & Jenssen, 2008, s. 447). Reformspedagogikken gjorde sitt inntog i kroppsøving gjennom pedagogers kritikk mot den stive undervisningen og de autoritære instruksjonsprinsippene. Gurholt og Jenssen (2008) forklarer at det ble skapt en grobunn for en faglig splittelse som ble tolket som en "kjønnskconflikt". Det er her den mannsdominerte idretten møter den rytmisk-estetiske hovedlinjen i den kroppslige dannelsen av kvinner (Gurholt & Jenssen, 2008, s. 456). Men, i søken etter en ny barnesentrert, problemorientert og anti-autoritær kroppslig dannelseskultur, der begge kjønn deltar, møtte de en orientering som vektla konkurranseidrett og et ensidig naturvitenskapelig kunnskapsgrunnlag i faget. Mønsterplanen søker et grunnlag for en fellesundervisning der alle har like rettigheter og muligheter som baseres på felles vilje til respekt og likeverd mellom kjønnene. Det ble her gjort endringer i Mønsterplanen som endte med å gå i favør for elevdemokrati, dialogiske tilnærminger og minoriteter (Westrheim, 2004, s. 216). Den dialogiske tilnærmingen og pedagogikken ble viktig i skolen og vokste seg større med et fokus på gjensidigheten mellom elev og lærer, noe som er likt Freires kampsaker. De historiske endringene rundt om i Europa på denne tiden førte til etablering av dialogspedagogikken i Norge som innebar fokus på likeverd, samtale, gjensidighet mellom lærer-elev, og eleven som subjekt i eget liv (Westrheim, 2004, s. 216).

Dialogspedagogikkens fremvekst i Norge, står for mye av det samme som Freires ideologi og den frigjørende pedagogikken. Den kan gjenkjennes den dag i dag i flere av de overordnede dokumentene i skoleverket, deriblant i den overordnede delen og kroppsøvingsfaget læreplan. I den overordnede delen står det at grunnopplæringen, deriblant kroppsøvingsfaget, skal bidra i prosessen til å utvikle elevene til ansvarlige samfunns- og medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9- 15). På veien til å bli en ansvarlig samfunns- og medborger har faget et stort potensial til å utvikle elevenes selvstendighet og evne til kritisk tenkning, noe som også er sentrale elementer i Freires pedagogikk. Et samfunn i stadig endring og utvikling har ført til et kroppsøvingsfag i endring i håp om å tilpasse seg samfunnets nye krav og forventninger (Aasen et al., 2015). Kroppsøvingsfagets vei mot dagens læreplan har endret seg fra å ha aktivitetene som subjekt, og eleven som objekt, til eleven som subjekt og fokuset for læringen. Læringen av aktivitetene i seg selv er ikke hovedfokuset, men den kroppslige læringen og erfaringene elevene sitter igjen med etter endt aktivitet. Herunder kommer det frem

at grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess, der enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet er målet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9), noe som gjenspeiler mange av Freires kampsaker for de undertrykte. Verdiene om likeverd og likestilling har blitt kjempet frem gjennom historien, også av Freire, og skal fremdeles fremheves som viktige verdier i skolen uavhengig av elevenes ulike forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Både Freires pedagogikk og den overordnede delen av læreplanen for kroppsøvingfaget vektlegger betydningen av inkludering og mangfold. Norge utvikler seg i økende grad til et multikulturelt samfunn som følge av blant annet internasjonal migrasjon og globalisering (Westrheim, 2004, s. 224), og det forventes at skolen skal tilpasse opplæringen også for disse gruppene (Westrheim, 2004, s. 214). Elevene skal gis like muligheter og rettigheter til å ta selvstendige valg som videre skal lære elevene å tenke og handle etisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). For å kunne tenke og handle etisk, må en være bevisst sin situasjon for å kunne endre den (Freire, 1970/1999). Ifølge Westrheim (2004) er det skolens oppgave å hjelpe elevene til å utvikle kritisk bevissthet, som også Freire mente var et av målene med undervisningen og et av hans kjernebegreper. Freire mente at gjennom å være seg selv og sin situasjon bevisst ville man kunne reflektere og handle for å endre verden, og dermed motsette seg undertrykkelse og urettferdighet (Darder, 2017, s. 101). Begreper som likeverd, likestilling, inkludering og evnen til kritisk tenkning har gjennom historien hatt sin inntredelse i kroppsøvingfaget som et resultat av et samfunn i endring og behov for et meningsfylt kroppsøvingfag.

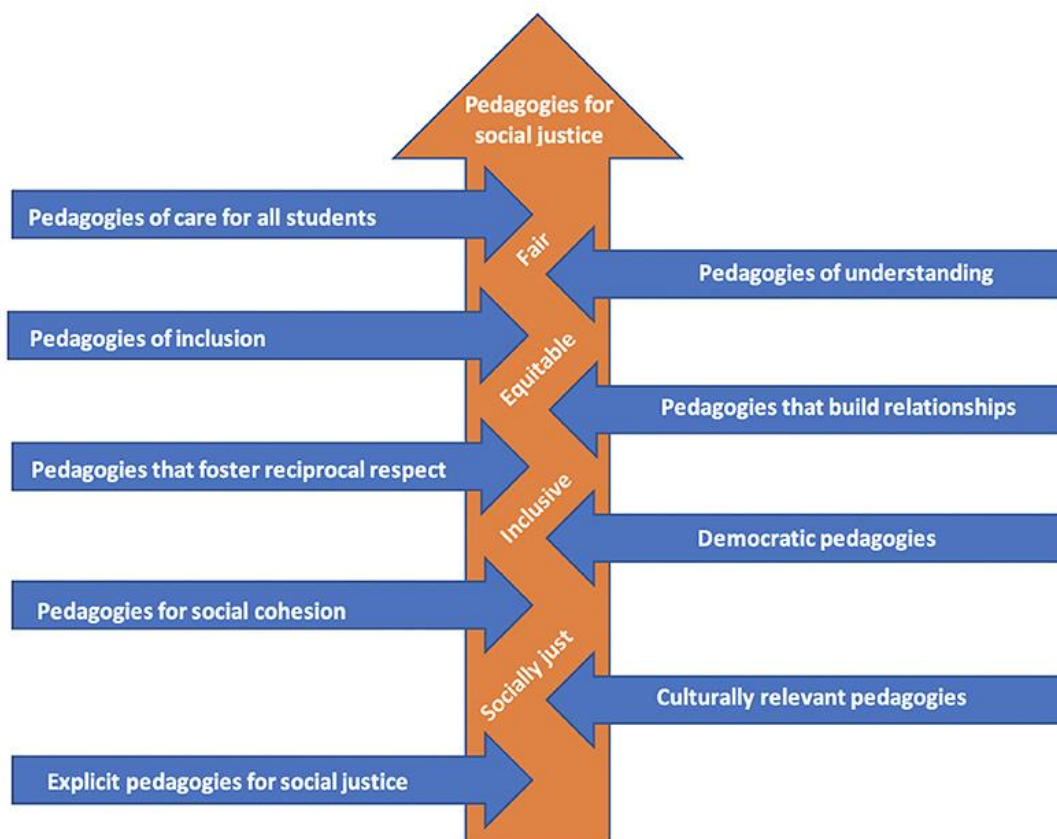
### **2.3 Ni pedagogikker for sosial rettferdighet**

“Ni pedagogikker for sosial rettferdighet” er en modell utviklet av forskere i artikkelen «Teaching for Student and Societal Wellbeing in HPE: Nine pedagogies for Social Justice». Målet med pedagogikkene er å fremme sosial rettferdighet og trivsel i skolen (Gerdin et al., 2021, s. 1). Modellen presentert nedenfor er et resultat av funnene fra studien hvor de observerte gode og konkrete eksempler som fremmer sosial rettferdighet (Gerdin et al., 2021, s. 4). Meningen med pedagogikkene er å bidra til meningsfulle og positive opplevelser for alle, uavhengig av elevenes kjønn, evner, seksualitet, kultur, etnisitet og sosioøkonomiske bakgrunn. I tillegg mener Gerdin et al. (2021) at pedagogikkene har potensiale til å utfordre strukturer som skaper ulikheter,

men også like viktige for å adressere ulikheter forårsaket av disse strukturene. Gerdin et al. (2021) påpeker at pedagogikkene ikke er gjensidig utelukkende, men både overlapper og henger sammen med hverandre. Modellen tar utgangspunkt i å skulle veilede lærere til hvordan de kan undervise for sosial rettferdighet i kroppsøvingsslaget.

De ni pedagogikkene for sosial rettferdighet kan trekkes mot kjennskapen til ulike begreper fra Freires ideologi og pedagogiske kamp og ståsted som vi også fant igjen i skolens overordnede del og kroppsøvingsslagets læreplan. Hensikten med studien er å undersøke lærernes forståelse av sosial rettferdighet i kroppsøving og egen undervisningspraksis i håp om å finne praksiser som skaper sosial rettferdighet og hindrer marginalisering og ekskludering.

I det følgende har jeg valgt å gi plass til å presentere hver av de ni pedagogikkene i modellen punktvis. Dette fordi pedagogikkene for sosial rettferdighet både benyttes i analysen og drøftingen av oppgavens resultat.



Figur 1. Nine pedagogies for social justice (Gjengitt etter Gerdin et al., 2021, s. 5).

### **2.3.1 Omsorgspedagogikken (Pedagogies of care for all students)**

Den første pedagogikken kaller de for omsorgspedagogikken som tar for seg lærernes genuine bekymring for elevenes velvære. Gerdin et al. (2021) forklarer at denne pedagogikken krever mye mer enn å være hyggelig, det inkluderer handlinger som viser at de virkelig bryr seg om og inkluderer alle elevene. Dette innebærer å unngå utenforskap og sørge for at elevene føler seg trygge og komfortable, noe som krever tillit og mot til å handle på sosiale ulikheter. Denne pedagogikken ble ikke mest ytret eksplisitt, men den de åpenbart fremmet implisitt i sine forklaringer og begrunnelser. I omsorgen for elevene brukte lærerne sin kunnskap om elevene, som inkluderer både følelsesmessige og det sosiale, sammen med refleksjon og omsorgsfulle undervisningsstrategier for å legge til rette for et mer rettferdig og sosialt miljø for alle elevene. Når kunnskap, refleksjon og omsorgsfulle undervisningsstrategier eksisterer er det rom for å skape et læringsmiljø som fremmer inkludering og rettferdig utbytte for alle.

### **2.3.2 Forståelsespedagogikken (Pedagogies of understanding)**

Gerdin et al. (2021) forklarer at forståelsespedagogikken er en forlengelse av omsorgspedagogikken, fordi den krever at lærerne forsøker å forstå elevenes ulike forhold og behov. Dette krever at læreren tar grep for å bli kjent med elevene og deres individuelle forutsetninger. I denne fasen handler det om å forstå at likeverd innebærer å behandle enkeltelever ulikt på grunn av deres ulike forutsetninger og behov (Gerdin et al., 2021, s. 6). Elevenes sosioøkonomiske- og kulturelle bakgrunn la føringer for hvilke forventninger og krav som ble stilt til de ulike elevene basert på lærernes kunnskap om eleven. Læreren innenfor denne pedagogikken forstår elevene og gjør deretter handlinger basert på det de vet om eleven. Sentralt innenfor forståelsespedagogikken er lærernes subjektive beslutninger med hensyn til blant annet oppmøte, forsinkelser, klær eller deltakelse basert på lærerens kunnskap om elevenes individuelle forhold.

### **2.3.3 Inkluderingspedagogikken (Pedagogies of inclusion)**

Inkluderingspedagogikken krever mer enn å kjenne og bry seg om elevene. Pedagogikken tar et videre skritt for å inkludere alle elevene, og særlig dersom en elev eller gruppe kan bli ekskludert av ulike grunner. Bekymring for ekskludering fra klassen eller klassedynamikken var ofte et resultat av etnisk bakgrunn, religion, kjønn, seksualitet, nasjonalitet, språk, fysiske evner o.l. Pedagogikken starter med å anerkjenne

og erkjenne potensialet for at individer og grupper kan bli marginalisert, noe som krevet at læreren kjenner sine elever og deres individuelle behov. Målet er å bygge et bra klassemiljø, der alle har en opplevelse av å inkluderes. For å kunne knytte det til sosial rettferdighetspedagogikken forklarer Gerdin et al. (2021) at lærerne anerkjenner og adresserer årsakene og praksisene som fører til ekskludering og marginalisering. Anerkjenner viktigheten av å ta opp tematikken, både med de som marginaliserer og ekskluderer, og de som blir marginalisert og ekskludert. Dette innebærer å gå i dialog med eleven, lytte til elevene og fremme kritisk tenkning for å ytterligere reflektere og kunne svare med en inkluderende praksis.

#### **2.3.4 Relasjonspedagogikken (Pedagogies that build relationships)**

Den mest fremtredende pedagogikken i studien var relasjonspedagogikken (Gerdin et al., 2021, s. 7). Det å bygge relasjoner mellom seg selv og elevene, samt elev-elev hadde en stor plass i undervisningen. Pedagogikken har hovedfokuset på at læreren må involvere seg i undervisningen ved å ta seg tid til å snakke en til en med elevene for å lære dem å kjenne. Dette krever godt planlagte undervisningsleksjoner med fokus på samarbeid og trivsel slik at elevene blir kjent med hverandre. Særlig tre momenter er viktig: 1. det å kjenne eleven, 2. refleksjon over individuelle-, miljømessige- og relasjonelle aspekter, og 3. ta i bruk omsorgsfulle undervisningsstrategier.

#### **2.3.5 Pedagogikk som fremmer gjensidig respekt (Pedagogies that foster reciprocal respect)**

I denne pedagogikken fremhever de viktigheten av å behandle elevene med omsorg og respekt, der også hver elev har rett til å bli behandlet med respekt i det sosiale klassemiljøet. En forutsetning for gjensidig respekt er også tilknyttet relasjonen mellom lærer og elever. Dette involverer undervisningsformer som er mindre hierarkiske og mindre lærerstyrte. Samarbeidende og dialogiske undervisningssituasjoner vil kunne fremme den gjensidige respekten (Freire, 1970/1999). Gjennom å aktivt involvere elevene i problemløsninger, fremfor at læreren hever sin maktposisjon over elevene, kan medføre respekt for læreren. Både respekten læreren viser overfor elevene og kravene de setter til og for elevene, kan medføre naturlig retur av respekt til læreren fra elevene. Gerdin et al. (2021) hevder at denne gjensidige respekten er godartet, både i prosessen med å gi og å motta respekten tilbake. I dette ligger det å respektere hverandres ulikheter, la elevene bli hørt og unngå å heve stemmen, samt gi rom for å tulle og le

sammen. For å få til dette må elevene oppfordres til å handle respektfullt ovenfor hverandre.

### **2.3.6 Demokratisk pedagogikk (Democratic pedagogies)**

Sentralt i pedagogikken for å bygge rettferdighet og tillit, og oppmuntre alle elevene til å ytre sine meninger står den demokratiske prosessen (Gerdin et al., 2021, s. 9). Den demokratiske pedagogikken innebærer å gi elevene valg og valgmuligheter i ulike læringssituasjoner. Den demokratiske- pedagogiske tilnærmingen gir både læreren og elevene muligheten til å ha en mening omkring blant annet undervisningens innhold, spilleregler og lag. Elevene har på denne måten en pedagogisk rett til å stille spørsmål og delta i avgjørelser i undervisningen. Undervisningssituasjoner med stor grad av elevstyring inkluderer og øker elevenes stemme. Dette innebærer en ikke autoritær tilnærming gjennom å engasjere seg i samtale eller diskusjoner i stedet for en didaktisk instruksjonsmetode der elevene forblir passive.

### **2.3.7 Pedagogikk for sosialt samhold (Pedagogies for social cohesion)**

Elevgruppene består ofte i stor grad av heterogenitet. Gerdin et al. (2021) hevder at kroppsøvingfaget er en utmerket arena for å bygge og utvikle relasjoner mellom enkeltelever, samt sosial samhörighet på et større gruppe- eller samfunnsnivå. En forutsetning for å få til dette, er at læreren må inneha kompetanse om akseptabel sosial atferd og hvordan skape samarbeid og gruppesamhold som fremmer positive klassemiljøer. Innenfor dette vektlegges meningsfull kontakt mellom ulike individer og grupper for å utvikle forståelsen for den andre som gir muligheter for å utvikle sosialt samhold. Det handler om å gjenkjenne og akseptere forskjeller for å finne måter å samarbeide på for å oppføre inkluderende og rettferdig ovenfor alle. Dette innebærer å jobbe mot et felles mål på tvers av skolekamerater, der samarbeidet er målet med aktivitetene og ikke aktiviteten i seg selv. Målet om å lære å samarbeide er det eksplisitte målet, mens de fysiske, emosjonelle og sosiale helseresultatene ligger som den implisitte læringen. Undervisningspedagogikken for sosialt samhold handler om mer enn å la elevene samarbeide og jobbe sammen i grupper- det handler også om å bygge forståelse og aksept for forskjeller, og lære å sette pris på behovet for å leve og jobbe i et fellesskap eller samfunn med mennesker forskjellig fra en selv. Dette på tvers av verdier og tro.

### **2.3.8 Kulturrelevant pedagogikk (Culturally relevant pedagogies)**

Hensikten i pedagogikken er å gi elevene en måte å opprettholde sin kulturelle identitet og integritet samtidig som de lykkes faglig. Den kulturrelevante pedagogikken bygger på en undervisningspraksis som gjøres på en måte som også gir mening for elevene som ikke assosierer seg til den dominante kulturen. Dette omhandler å ta hensyn til og tilrettelegge for elever som av ulike grunner ikke kan eller ønsker å delta på grunn av eksempelvis annen kulturell bakgrunn. En annen måte å ta hensyn og involvere elever med annen kulturell bakgrunn er å legge opp til prosjekter som representerer og inkluderer ulike kulturer. Hensikten er å inkludere elever med annerledesheter, noe som forutsetter å gjenkjenne og tilpasse undervisningene for å imøtekomme de ulike behovene enten det er av sosioøkonomiske-, språklige- eller religiøse forhold til de ulike elevene. Dette bygger på å vise empati og forståelse på ulike måter og ta opp temaer om eksklusjon og marginalisering.

### **2.3.9 Eksplisitte pedagoger for sosial rettferdighet (Explicit pedagogies for social justice)**

Pedagogikk for sosial rettferdighet blir i denne artikkelen fremhevet som praksiser der lærere reflekterer og handler på sin verden for å endre den (Gerdin et al., 2021, s. 11). I den eksplisitte pedagogikken for sosial rettferdighet søker lærerne aktivt å adressere sosiale rettferdighetsspørsmål i undervisningens innhold eller resultat. Sosiale rettferdighetsspørsmål innebærer å ta opp spørsmål og identitetsposisjonering som både skiller, definerer og diskriminerer minoritetsgrupper (Gerdin et al., 2021, s. 11). I tillegg handler det om å ta opp spørsmål tilknyttet rasestereotypi, nasjonalitet, evner, fysiske forutsetninger og religiøs diskriminering. Dette kan innebære å utfordre elevenes meninger om ulike stereotypier og kjønnsbaserte forventninger knyttet til ulike normer og idretter for å skape sosiale endringer og adressere ulikheter (Gerdin et al., 2021, s. 11). I undervisningssituasjoner kan dette tas hensyn til ved å endre regler for å inkludere elever med ulike forutsetninger i forhold til skader og ulike ferdighetsnivåer og tilpasse skriftlige forventninger til et urbefolkningspråk. Gerdin et al. (2021) forklarer at dette er i samsvar med formålene med eksplisitt undervisning for sosial rettferdighet.

For å oppsummere er de overnevnte ni pedagogikkene en måte å vise praktiske eksempler på ulike pedagogiske tilnærminger til sosial rettferdighet. Men slik Gerdin et al. (2021) påpeker er de ikke gjensidig utelukkende, der flere også overlapper hverandre

og fungerer sammen for å kunne utfordre strukturer som skaper ulikheter og adressere ulikheter som er forårsaket av strukturene. I dette ligger det at læreren må bry seg om elevene, forsøke å forstå elevenes ulikheter, inkludere alle uavhengig av forutsetninger, bygge relasjoner basert på gjensidig respekt som fordrer demokratiske prosesser som vil kunne skape sosialt samhold. Videre i studien skal de ni pedagogikkene for sosial rettferdighet benyttes som et analyseverktøy som videre skal benyttes i drøftingen av oppgavens resultat i henhold til empirien.



### **3. Metode**

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for prosjektets metodiske grunnlag, og vise fremgangsmåten for tilegnelse av nødvendig kunnskap for å besvare prosjektets problemstilling. Innledningsvis forklares valg av vitenskapsteoretisk tilnærming, der den valgte forskningsmetoden begrunnes. For å svare på problemstillingen er det valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Jeg vil redegjøre for det kvalitative forskningsintervjuet, rekruttering av utvalg, intervjuguide og gjennomføring av intervju og forskerens forforståelse og rolle. Videre beskrives valg av analyse og bearbeidelse av innhentet datamateriale før jeg herunder presenterer og diskuterer prosjektets kvalitet og etiske betraktninger.

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at metode er en planlagt og systematisk fremgangsmåte for å produsere og finne materiale som kan belyse problemstillingen på best mulig måte. Med et mål om å oppnå forståelse rundt læreres forståelse av sosial rettferdighet i kroppsøvingfaget, ble en kvalitativ metodisk tilnærming funnet hensiktsmessig da forståelse ikke kan tallfestes, men må fortolkes og uttrykkes på andre måter for å frembringe dypere forståelse av undersøkelsesfenomenet. Formuleringen i problemstillingen stiller spørsmål om «hvordan» med et søkelys på læreres opplevelser og erfaringer, noe den kvalitative forskningsmetoden tar hensyn til (Grimen & Ingstad, 2008, s. 323). Brinkmann og Tanggaard (2012) bemerker at metode, teori og empiri bør ses på som sammenhengende og gjensidige understøttende aspekter i et prosjekt, noe som vil være grunnleggende for denne studien

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

Vitenskapsteori handler om hvilket syn på virkeligheten man velger å posisjonere seg inn i (Ringdal, 2018, s. 37). Valg av vitenskapsteoretisk tilnærming rettes mot hva forskeren skal søke informasjon om og hvilken kunnskap som produseres. Den er med på å danne utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler gjennom studien (Thagaard, 2018, s. 33). Studiens overordnede problemstilling er avgjørende for hvilket paradigme forskeren tilhører. Et paradigme er en vitenskaps grunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke spørsmål som stilles, hvordan spørsmålene skal stilles og hvilke regler som gjelder i tolkningen av de innhentede svarene (Halvorsen, 2008, s. 56).

Prosjektet faller innenfor samfunnsvitenskapelig forskning for å undersøke ulike fenomener knyttet til mellommenneskelige interaksjoner i kroppsøvfaget. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning står det fortolkende paradigme sentralt, da det gjerne handler om å forstå sosiale fenomener og vektlegger betydning og mening (Thagaard, 2018, s. 33), som samsvarer med studiens formål om å undersøke hvordan lærere forstår sosial rettferdighet i kroppsøving og egen praksis. Prosjektet kan plasseres innenfor det fortolkende paradigme. Innenfor det fortolkende paradigme finnes det ulike teoretiske retninger, og jeg har overordnet valgt å bevege meg i retningen til hermeneutikken og fenomenologien. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at der hermeneutikken er opptatt av fortolkning av mening, er fenomenologer opptatte av å illustrere hvordan informantene opplever fenomener i sin livsverden. Forenklet kan et skille mellom fenomenologi og hermeneutikk hevdes å være at førstnevnte er læren om fenomener, mens hermeneutikk er fortolkninger av dem. Fenomenologi og hermeneutikk brukes ofte om hverandre, og det er ikke uvanlig å møte formuleringer som fenomenologisk-hermeneutisk metode. Teoretisk bruker jeg ikke fenomenologi og hermeneutikk mye i oppgaven, men de har informert meg i tenkingen og hvordan jeg utarbeidet og gjennomførte intervjuene. Jeg mener dette var hensiktsmessig for prosjektet da jeg både søker å lære om fenomenene ved å søke etter subjektive tanker, erfaringer og opplevelser av intervjupersonene, samtidig som jeg gjennom intervjuene og analysen skal fortolke fenomenene. I de to neste avsnittene følger en redegjørelse for disse perspektivene.

### **3.1.1 Hermeneutikk**

Valget av hermeneutisk tilnærming i studien avhenger av at jeg skal transkribere de muntlige intervjuene om til intervjutekster, og at jeg som forker nødvendigvis må fortolke intervjusituasjonen og intervjutekstene. Dette samsvarer med det Thagaard (2018, s. 37) skriver om hermeneutikken, der forskeren skal fortolke menneskers handlinger gjennom å trekke et dypere meningsinnhold enn det som først er fremtredende. Særegent er formålet med å avdekke skjulte sannheter som ligger til grunn, og som ikke erkjennes av deltakeren selv (Thagaard, 2018, s. 38). Av den grunn tilegnes handlingene, altså språket og kroppsspråket, en fortolket mening som kan være annerledes enn det som eksplisitt og umiddelbart kommer frem.

I analysen tok jeg i bruk den hermeneutiske spiral. Giljen og Grimen (1993) forklarer den hermeneutiske spiralen ved at forskeren bringer med seg en forforståelse og skaper en ny forståelse, som igjen bringes med når tekstene tolkes mellom deler og helhet. Gjennom intervjuene og intervjuetekstene ønsker jeg å finne betydningen av sentrale temaer knyttet til sosial rettferdighet som intervjuobjektet beskriver i sine fortellinger. Jeg som intervjuer må fortolke mening med det som sies, og på hvilken måte det sies. Dette innebærer en rolle hvor refleksjon over situasjonen jeg og intervjupersonen befinner oss i blir viktig, noe jeg må være bevisst på. Gilje og Grimen (1993) fremhever forforståelse og at vårt grunnlag for forståelse bygger på visse forutsetninger, noe som er viktig innenfor hermeneutikken. Jeg som forsker vil aldri møte verden forutsetningsløs, uten noen form for forståelse i henhold til egne opplevde erfaringer, og vår kunnskap om tematikken inn i forståelsen. Det var dermed viktig at jeg i forkant av studien skrev ned egen forforståelse for å bevisstgjøre egne tanker, og kunne ta stilling til dette i et forsøk på å nøytralisere med i møte med informantene. Forskningsmessig vil det i denne studien føre til en form for dobbel hermeneutikk, da jeg som forsker fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av lærerne jeg intervjuer (Thagaard, 2018, s. 38). I betydning av den hermeneutiske spiral, tok jeg utgangspunkt i hele intervjueteksten, for å så fortolke deler av den, som deretter skapte en ny forståelse av teksten som en helhet. På denne måten skapes det en dypere forståelse av meningen i intervjueteksten enn den som først fremkom.

### **3.1.2 Fenomenologi**

Fenomenologi er i likhet med hermeneutikken en retning i det fortolkende paradigme. I studien ble det benyttet kvalitative forskningsintervjuer som metode, med en hensikt om å få dypere innsikt i hvordan lærere forstår sosial rettferdighet i sin kroppsøvingsundervisning. Dette bringer meg over til den fenomenologiske vitenskapsteoriens betydning for prosjektet. I fenomenologien skal forskeren oppnå kunnskap gjennom erfaring og refleksjon. Den subjektive opplevelsen er utgangspunktet i den fenomenologiske tilnærmingen, og søker å oppnå en dypere meningsforståelse av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Dette samsvarer godt med studiens problemstilling og metodiske valg. I problemstillingen ønsker jeg å forstå sosiale fenomener, og i den forbindelse forstå lærerne. Målet om å forstå lærerne avhenger av fortellinger, beskrivelser og opplevelser fra informantens eget perspektiv og deres livsverden. Fenomenologien lærer meg at dette er subjektivt.

Litt satt på spissen, er hva andre forstår og mener om tematikken i denne sammenheng irrelevant. Hovedsiktet er å forstå fenomenverden slik informanten opplever den, og ikke hvordan andre opplever den (Thagaard, 2018, s. 36). Grunnleggende for fenomenologisk orienterte forskere er å beskrive de erfaringene deltakerne gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 36). Jeg begrunner vektleggingen av fenomenologi som vitenskapsteoretisk inspirasjon med at jeg ønsker at problemstillingen skal besvares ut fra informantenes egne tanker, erfaringer og opplevelser om hvordan lærerne forstår begrepet sosial rettferdighet.

### **3.2 Kvalitativ forskning**

Kvalitative forskningsmetoder har blitt mer benyttet innenfor samfunnsvitenskapene for å oppnå en dypere forståelse av sosiale- og kulturelle fenomener (Thagaard, 2018, s. 15). Formålet med studien er å undersøke læreres forståelse av sosial rettferdighet og tematikken i egen praksis, og kvalitativ tilnærming er av den grunn gunstig. Kvalitativ metode gir gode muligheter for å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 15). I tillegg gjør metodens fleksibilitet det mulig å innhente fyldig data, som danner grunnlag for ny forståelse av de sosiale fenomener som studeres (Brottveit, 2018, s. 66). Tilnærmingen gir forskeren større handlingsrom, sammenlignet med kvantitative metoder, ved å tillate spontanitet og tilpasninger i interaksjonen mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Videre hevder Thagaard (2018) at kvalitativ metode gir muligheter til å skape et tillitsforhold mellom lærer og elev. I lys av studiens tematikk, kan det oppleves sensitivt for noen, og et tillitsforhold kan resultere i åpenhet og trygghet hos lærerne.

Ifølge Thagaard (2018) er et av kjennetegnene ved kvalitativ tilnærming at prosessen kan være dynamisk, der planen og problemstillingen kan både endres og utvikles kontinuerlig i forskningsprosjektet for å tilpasses erfaringer og utfordringer som oppstår underveis. I dette prosjektet ble det i forlengelsen av dette vurdert hensiktsmessig å benytte individuelle dybdeintervjuer med strategiske utvelgelse av informanter.

### **3.3 Kvalitative forskningsintervju**

Formålet med intervju er å innhente fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på de temaene intervjuet dreier seg om (Thagaard, 2018, s. 11), noe som samsvarer med

denne studiens problemstilling og formål. Intervju vil kunne gi innsikt i intervjupersonens erfaringer, tanker og forståelse forankret i hendelser og opplevelser de har møtt på gjennom livets løp (Thagaard, 2018, s. 90). Ettersom sosial rettferdighet varierer fra en kontekst til en annen, og oppleves som vanskelig å definere, anser jeg det som relevant å etterspørre læreres forståelse forankret i deres opplevelser og erfaringer. For å få innhentet slik empiri om intervjupersonens erfaringer, tanker og forståelse av sosial rettferdighet bemerker Christoffersen og Johannessen (2012) viktigheten av å skape tillit til informantene.

Forskningsintervjuene er preget av nærhet og sensitivitet til deltakerne, der intervjuene baserer seg på et subjekt- subjekt- forhold mellom forsker og deltakeren som informant (Thagaard, 2018, s. 16). Slik Kvale og Brinkmann (2009) skriver er det viktig at intervjusituasjonen tilrettelegges på en måte som gjør at informantene betror seg til intervjueren ved å kjenne på trygghet. For å skape tillit og trygghet til lærerne var det viktig at forutsetningene var tilstrekkelige og at intervjuene forekom i informantenes naturlige kontekst med trygge omgivelser. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) er en av forutsetningene for å komme inn på deltakernes menneskelige erfaringer at forskeren er mottakelig, sympatisk og lyttende til informanten. Det ble tatt hensyn til ved å gi deltakerne tilstrekkelig tid til å reflektere og svare på spørsmålene. Intervjuguidens struktur ble nøye utformet og formulert med generelle og åpne spørsmål i starten før de sensitive og spesifikke spørsmålene. Formålet var å ufarliggjøre situasjonen i håp om å skape en god samtale. Thagaard (2018) fremhever viktigheten av bruken av prober for å uttrykke at forskeren lytter, noe jeg gjorde gjennom korte responser slik som «ja, mhm» eller et nikk for å signalisere at informanten hadde min fulle oppmerksomhet.

Det er ulike måter å utforme et intervju på. Jeg benyttet meg av en semistrukturert tilnærming som er den mest anvendte tilnærmingen innenfor kvalitative forskningsintervjuer (Thagaard, 2018, s. 91). Johannessen et al. (2010) forklarer at en semistrukturert tilnærming består av en intervjuguide med forhåndsplanlagte spørsmål og temaer. Rekkefølgen på spørsmålene og temaene bestemmes underveis. Ettersom temaene og spørsmålene i stor grad henger sammen og kan knyttes til hverandre, gir denne tilnærmingen mulighet til å følge informantens fortellinger. Samtidig kan forskeren forholde seg til temaene som er ment for å skulle belyse problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 91). En fallgrube i denne tilnærmingen er at det kan bli rotete og

lage mer arbeid for forskeren i etterkant av intervjuene. Christoffersen og Johannessen (2012) understreker viktigheten av å ha en viss standardisering for å enklere kunne systematisere informantenes svar i ettertid av intervjuene. For å ta hensyn til dette, og forenkle analyseringsprosessen, ble informantene i utgangspunktet stilt de samme spørsmålene. I noen tilfeller ble det nødvendig med oppfølgingsspørsmål for å utdype. Thagaard (2018) skriver at den vanligste fremgangsmåten for å innhente data i semistrukturerte intervjuer er med dybdeintervjuer med én informant fremfor fokusgruppeintervjuer. Jeg anså det som relevant å foreta intervjuer med enkeltpersoner av den grunn at det å snakke om sosial rettferdighet ovenfor kolleger kan være hemmende for hva de vil snakke om og hva de vil fortelle. Derfor kunne jeg i større grad stille individuelle oppfølgingsspørsmål, og gå mer i dybden på det hver informant gav uttrykk for.

### **3.4 Prosedyre for rekruttering og datainnsamling**

Thagaard (2018) forklarer at innsamlingsmetode av datamaterialet for et forskningsprosjekt er i en viss grad utviklet av forskeren, ettersom den preges av måten forskeren forstår de utsagnene og teksten jeg har tilgang til. Før datainnsamling ble det gjort forskningsetiske vurderinger og det var ulike formative oppgaver som måtte ligge til rette og godkjennes for å kunne gjennomføre forskningsprosjektet. Prosjektet ble meldt inn til NIHs etiske komite, og Sikt, for å få en vurdering av innhenting av personopplysninger og om prosjektets formål og nytteverdi (Sikt, u. å). Som en følge av at kvalitative intervjuer ble vurdert som hensiktsmessig metode, ble det benyttet diktafon for lydopptak av intervjusituasjonen. Lydopptakene hadde til hensikt å fange opp informantenes stemmer, noe Sikt (u.å.) definerer som innhenting av personopplysninger selv om informantene ble anonymisert. I søknaden ble prosjektet grundig beskrevet, og det ble tillagt prosjektets intervjuguide (vedlegg 1), og et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 2). Godkjennelsen for prosjektet ble mottatt av Sikt 4.november 2022 (vedlegg 3).

Ettersom at denne studien er en del av prosjekt Eduhealth 2.0, ble studien meldt inn til NIHs etiske komitè. Dette i henhold til punkt 1.2 i NIHs etiske komites retningslinjer hvor det står skrevet følgende: «Idrettsvitenskapelig forskning på mennesker skal ha godkjenning fra NIHs etiske komite dersom forskningsprosjektet involverer mennesker direkte i form av intervensjoner (psykisk og/eller fysisk)» (Norges idrettshøgskole, 2020,

s. 2). I det overordnede prosjektet med Eduhealth 2.0 inkluderes elever i intervjuene, der vi vurderte i samråd med veiledere om psykiske belastninger som kan forekomme utenfor det som regnes som normal risiko, angående deling av sårbar informasjon omkring livssituasjonene. Elever som ikke føler seg inkludert og akseptert av enten medelever eller lærere kan i stor grad påvirkes av å snakke om tematikken. Samtidig kan tematikken oppleves som sensitiv å dele erfaringer og opplevelser rundt fra lærerperspektivet. Forskningsprosjektet ble godkjent av NIHs etiske komite i september 2022 (vedlegg 4). I denne fasen av prosjektet ble det brukt mye tid til å planlegge deler av prosjektet, i henhold til intervjuguide, samtykkeskjema og informasjonsskriv. Et annet hovedfokus var å vurdere etiske problemstillinger som kunne oppstå i møte med informantene, og det ble her satt ulike kriterier for utvelgelse av informanter.

### **3.4.1 Rekruttering og utvalgskriterier**

Hvor mange deltakere som skulle involveres i prosjektet ble diskutert i samråd med veileder og andre forskere i det overordnede prosjektet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) bestemmes utvalgsstørrelsen basert på studiens formål og hvilket utvalg som vil gi mest relevant informasjon for å kunne besvare problemstillingen. Et av formålene med kvalitativ metode er det å komme nært innpå deltakerne forskeren ønsker å tilegne med mer kunnskap om (Johannessen et al., 2010, s. 104), noe som begrenser antallet informanter i et masterprosjekt. Etter innhenting av nødvendige godkjennelser startet arbeidet med å rekruttere informanter til prosjektet, noe som kan gjøres på ulike måter. Jeg valgte å benytte meg av strategisk utvelgelse i rekrutteringsprosessen, av den grunn at strategisk utvelgelse innebærer å rekruttere informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningens problemstilling og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 54). Utvelgelsesmetoden tar hensyn til utvalgskriteriene som er forhåndsbestemte for deltakelse i prosjektet, og som er hensiktsmessige for å kunne belyse problemstillingen med et ønske om vidt spekter av holdninger og erfaringer omkring tematikken. I forberedelsesprosessen ble kriteriene satt til at deltakerne måtte være utdannet kroppsøvlingslærer med antatt reflektert og etablert praksis. Med bakgrunn i ønsket om et mangfold i materialet var det et mål å rekruttere lærere som jobber på skoler i ulike sosioøkonomiske deler av Oslo og omegn, både kvinnelige og mannlige informanter med nåværende arbeidserfaring på videregående skoler. Videre var en vurdering av tid og ressurser avgjørende for utvalgsstørrelsen.

### **3.4.2 Presentasjon av utvalg**

For å opprettholde anonymiteten til enkeltindividene som har deltatt i studien, har jeg tildelt informantene fiktive navn. Alle informantene jobber på videregående skole i Oslo og omegn, og har undervisning i kroppsøvningsfaget som en del av sin stilling når datainnsamlingen fant sted. Utvalget i denne studien består av seks lærere, to kvinnelige og fire mannlige, på tre forskjellige videregående skoler fra ulike sosioøkonomiske deler av Oslo. Gjennom den strategiske utvelgelsen ble det vurdert å inkludere tre av mine kollegaer, noe som kan anses som en mulig feilkilde da jeg har god kjennskap til deltakerne som også vet at jeg kan ha kjennskap til deres praksis. Jeg opplevde at alle de tre intervjuene bar preg av en tillitsfull og taushetsbelagt samtale, der lærerne faktisk åpnet seg mer enn de kanskje hadde gjort uten relasjonen. Fremfor å anse dette som en mulig feilkilde vil jeg anse dette som en styrke i oppgaven. I det følgende presenteres de seks lærerne som er studiens informanter. Hensikten med presentasjonen er å gi et innblikk i informantenes bakgrunn, meninger og holdninger i møte med kroppsøving og skaffe leserne et overordnet bilde omkring lærernes livsverden, interesser og bakgrunn.

#### **«Ola»**

Grunnen til at Ola (mann, 25 år) valgte å gå veien mot å bli kroppsøvningslærer bunner i egne interesser, gleden av aktivitet og gjennom sin tid på idrettsfag som elev så hadde han noen "åltreite lærere". Han hadde også et ønske å jobbe med mennesker fremfor å sitte på et kontor, noe som endte i master i kroppsøving og pedagogikk. Den store interessen har vært fotball, men nå er det mer styrketrening og padel blant annet. Etter endt studietid begynte han å jobbe, og har nå erfaring innenfor kroppsøving og idrettsfag, men også elever med fortrinnsrett (elever med ulike fysiske og psykiske utfordringer- uten karakter).

#### **«Trond»**

Tronds (mann, 32 år) valg om å gå veien mot læreryrket begynte allerede rett etter videregående der han selv gikk på idrettsfag. Idrettsfag var noe Trond trivdes med, og opplevde det som en fin hverdag, der også lærerne så ut til å ha det fint og gøy på jobb. Allerede her starter tanken om at han kunne tenkt seg det selv. Trond var og er interessert i fotball, både som trener og spiller, generell aktivitet og friluftsliv, med et nåværende fokus på å følge opp egne barn med forskjellige aktiviteter. Trond har arbeidserfaringer innenfor kroppsøving og idrettsfag.



### «Oda»

Oda (kvinne, 31 år) gikk selv på idrettsfag på videregående, noe hun trivdes med. Flinker lærere og givende hverdag var det som inspirerte Oda til læreryrket. Det å reise på turer og være mye sammen i aktivitet startet tankeprosessen mot å jobbe på idrettsfag.

Tanken her kom mer mot å jobbe på idrettsfag, men hun har alltid likt kroppsøving på barne- og ungdomsskolen noe som kommer som «en del av pakka» på idrettsfag. Hun jobber nå i en kombinert stilling både på idrettsfag og kroppsøving. Oda har alltid likt fysisk aktivitet og har hatt svømming som sin store idrett opp igjennom. Motivasjonen for å være i fysisk aktivitet har nå gått mer mot å gjøre det for god helse.

### «Tore»

Er det en ting Tore (mann, 52 år) visste før han skulle ta valg om yrkeslivet så var det det at han ikke skulle bli lærer, men slik ble det. Det var først og fremst idretten og gleden av å jobbe med mennesker som førte han mot yrkesretningen. Tore sier at han opp igjennom har tatt valg basert på egne interesser fremfor det han må, bør eller skal, og heller mot det han vil. Utdanningsveien gikk trenerveien, men endte til slutt opp med på lærerstudiet. Han er generelt glad i fysisk aktivitet og friluftsliv, men den store lidenskapen har vært, og er, kickboksing, der han både har vært utøver og trener. Nå trives han med å stå i en gymsal uten særlig utstyr med elever som tilsynelatende trives med det de holder på med. Bandura om mestringsforventning står sterkt i hans undervisningsfilosofi.

### «Håkon»

Håkon (mann, 31 år) sin store interesse er og har vært fotball, både som trener og spiller. Denne interessen førte til at han ønsket å satse på treneryrket, men da han fikk prøve ut dette livet forstod han fort at det spiste han opp og at det kom til å kreve en del flytting. Håkon skjønnte at dette livet ikke funket så bra og sa opp jobben for å studere. Valget om lærerutdanningen falt på tanken om at det kunne vært et fint avbrekk gjennom å gjøre noe annet, og eventuelt falle tilbake i trenerjobben etter hvert. Etter endt studietid fikk han et vikariat på nåværende videregående skole der han trivdes i hverdagen, og har i senere tid takket nei til trenertilbud grunnet trivsel og opplevelse av en givende jobb. Håkon har en stilling kombinert av idrettsfag og kroppsøving.

### «Janne»

Jannes (kvinne, 28 år) store interesse har vært håndball, som hun fremdeles driver med, men også glad i generell fysisk aktivitet slik som buldring, friluftsliv, alpint, ja alt mulig egentlig. Veien til læreryrket beskriver hun som tilfeldigheter, med en tidligere tanke om at «er det noe jeg ikke skal bli så er det lærer». Janne gikk selv på idrettslinjen på videregående, og trivdes med det. Hun sier det best selv om hvordan hun endte som lærer; «ingen langtidsdrøm, men tilfeldigheter som gjorde at det ble sånn». Gjennom praksis på masteren fant hun ut at det var noe hun trivdes med, og kunne tenkt seg å jobbe med likevel. Janne har erfaring innenfor idrettsfag og kroppsøving, deriblant studiespesialiserende med toppidrett og ulike yrkesfaggrupper.

### 3.4.3 Utforming av intervjuguide

I planleggingsarbeidet ble det utarbeidet en intervjuguide i henhold til studiens problemstilling. Hensikten med intervjugudien er å formulere spørsmål som fører til kunnskap fra intervjupersonene sine erfaringer og synspunkter om tematikken (Thagaard, 2018, s. 95). Hvilke spørsmål og temaer som skulle med i intervjuguiden ble vurdert og formulert ut fra studiens teoretiske rammeverk og den overordnede problemstilling. I forkant av utarbeidelsen, satt jeg meg inn i tidligere forskning og relevant teori, som sammen med problemstillingen dannet utgangspunktet for intervjugudien. I studien ble det benyttet semistrukturerte intervjuer med fastlagte hovedtemaer, men selve rekkefølgen bestemmes under selve intervjuet. Ifølge Thagaard (2018) er det en fordel å starte med nøytrale temaer som oppleves som greit å snakke om, før en beveger seg over på temaer som kan være emosjonelt anlagt, for å så avslutte med nøytrale temaer. Thagaard (2018) anbefaler å starte intervjuet med spørsmål om informantens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. I studien er det et ønske om å innhente informantenes personlige erfaringer og opplevelser, og av den grunn bemerker Thagaard (2018) viktigheten av å stille så konkrete spørsmål som mulig.

I intervjufasene er det ulike fallgruver jeg som forsker kan begi meg ut på, men for å kunne gjennomføre gode intervjuer spiller mine kvalifikasjoner en viktig rolle, og Thagaard (2018) nevner at det er nødvendig å utvikle disse kvalitetene med øving i forskerrollen. Thagaard (2018) fremmer viktigheten av at forskeren besitter kunnskap temaet som forskes på, samt at forsker følger retningslinjer for gjennomføring av et godt intervju. Thagaard (2018) forklarer at selvtillit i forkant av intervjusituasjonene kan

skape en vennligere atmosfære fordi forskeren ikke fremstår usikker. Dette kan være med på å betrygge informantene, og danne grunnlag for gode refleksjoner og fylldige kommentarer. I kapittelet nedenfor vil det gis en forklaring på hvordan jeg forberedte meg til intervjusituasjonene.

#### **3.4.4 Gjennomføring av kvalitative intervjuer**

Datainnsamlingen til prosjektet ble gjennomført i slutten av november 2022 til slutten av januar 2023 med ansikt til ansikt intervju i lærernes vanlige omgivelser på arbeidsplassen. I tråd med det Thagaard (2018) og andre fremmer med viktigheten av øving i forskerrollen ble det gjennomført pilotintervjuer med to lærere på en videregående skole der jeg er ansatt, samt med medstudenter, for å utvikle mine kvalifikasjoner, og for å bygge opp selvtillit i rollen. Pilotintervjuene hadde også til hensikt å undersøke flyten i intervjuguiden, og undersøke om spørsmålene i intervjuguiden var forståelige for de som senere skulle delta. På denne måten fikk jeg som forsker øvd meg i intervjurollen, noe som førte til små endringer på formuleringen av spørsmålene i retning av en mer åpen formulering som oppmuntret informantene til å utdype seg i tematikkene. Jeg opplevde betydningen av det Thagaard (2018) tilføyer om at intervjupersonens kvalifikasjoner til å være en aktiv lytter øves i gjennomføringen av pilotintervjuene.

Studien er basert på informert samtykke og før intervjuene ble informasjonsskrivet, som ligger under vedlegg sist i oppgaven, utdelt og gjennomgått sammen med deltakerne. Informasjonsskrivet var kjent for informantene da de tidlig i prosessen fikk det tilsendt på e-post. For å unngå misforståelser og for å sikre at informantene hadde fått med seg nødvendig informasjon omkring den videre prosessen, valgte jeg å gjennomgå informasjonsskrivet detaljert, før informantene skrev under på skjemaene. Informantene var tidligere informert om bruk av lydopptak. I informasjonsskrivet ble det klargjort hvilke retningslinjer og rettigheter informantene har både før, under og etter selve datainnsamlingen, hvor det forekom repetisjon om anonymitet og etterbehandlingen av dataen.

I gjennomføringen av intervjuene fungerte intervjuguiden som en hjelpende hånd, og det ble underveis gjort noen endringer på rekkefølgen og tillagt oppfølgingsspørsmål ut ifra det informantenes svar. Rekkefølgen i intervjuguiden ble i de fleste intervjuene stilt

slavisk. Oppfølgingsspørsmål ble i større grad varierende for å få informanten til å utdype seg og forklare for å unngå misforståelser og mistolkning av informantens utsagn. Ved intervjuets slutt fikk informantene muligheten til å legge til informasjon dersom det var noe informanten mente var relevant for studien som de ikke fikk nevnt underveis. Informantene fikk mulighet til å uttrykke seg dersom de følte jeg misforstod noe de sa før jeg takket for deltakelsen. Varigheten på intervjuene varierte alt ifra 30-60 minutter.

### **3.5 Forskerens forforståelse og rolle**

I etterkant av intervjusituasjonene ble intervjusamtalen transkribert fra lydopptak om til intervjutekst, der det blir tillagt tolkning og mening til tekstene. Johannessen et al. (2010, s. 38) hevder at mennesker med sine erfaringer møter verden med en forforståelse og ubevisste oppfatninger om den virkeligheten situasjonen forekommer i, noe som ofte påvirker vår tolkning av det som skjer rundt oss til enhver tid. Det sies at valg av tematikk og problemområde i oppgaver ofte preges av forskerens forståelse, noe som stemmer i dette tilfelle. Nemlig av den grunn av at forståelsen setter føringer for hva forskeren ønsker å tilegne seg av informasjon i intervjuet, samt hvordan denne informasjonen tolkes og analyseres. Det å distansere seg fra egen forståelse og tidligere erfaringer i møte med informanten opplevdes som vanskelig. Thagaard (2018) skriver at det er når man først aksepterer at det kan finnes en annen sannhet at man er i stand til å innta en åpen holdning til datainnsamlingen, fortolkningen og analyseringen av datamaterialet. Det å opprettholde en vitenskapelig holdning gjennom prosjektet spilte en viktig rolle for å kunne stå inne for prosjektets troverdighet selv om informantens erfaringer og opplevelser noen ganger motsa min forståelse av fenomenet.

Innledningsvis i masteroppgaven begrunnet jeg for valg av tematikk, der den i noen grad er påvirket av tidligere erfaringer og opplevelser fra egen utdanningsbakgrunn og arbeidslivet. Tidligere erfaringer er med på å skape et bilde over lærernes forståelse og undervisningspraksis for og om sosial rettferdighet. Egen forforståelser og holdninger ble satt til side i møte med prosjektet og informantene, for å få tak i virkeligheten som kom frem i intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at når en forsker står nært knyttet til forskningsfeltet, slik som i individuelle intervjuer, kan det iblant føre til at man søker etter data som understøtter egne meninger og erfaringer. I forkant av

intervjuene var det viktig at jeg som forsker møtte informantene med et åpent sinn for å ikke påvirke utfallet.

Videre understreker Kvale og Brinkmann (2009) betydningen av å sette egen forforståelse til side i møte med i informantene, og være bevisst den rollen forsker besitter. Intervjuene betraktes som en sosial interaksjon mellom forskeren og informanten, der informanten skal snakke om sine erfaringer og opplevelser om tematikken sosial rettferdighet ut ifra sitt perspektiv og ståsted. Det vil derfor ikke være en fullstendig åpen og fri dialog med to likestilte parter i intervjusituasjonene, det er mer en spesifikk profesjonell samtale med et asymmetrisk forhold (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Intervjuet som en enveisdialog preges av at jeg stiller spørsmål, mens informanten svarer på spørsmålet uten å få et motargument eller en særlig bekreftelse. På denne måten besitter jeg som forsker monopol på å fortolke informantens svar fra intervjusituasjonen, og på bakgrunn av min dominans kan enkelte velge å tilbakeholde informasjon eller unngå å snakke om temaet for å bli mistolket eller kritisert (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 53). Kvale og Brinkmann (2009) oppfordrer forskeren til å anerkjenne maktrelasjonen og fremstå som lyttende fremfor dømmende og kritisk for å unngå dette. Til tross for bevissthet om egen forforståelse og forskerrollen kan egen interesse for sosial rettferdighet i kroppsøvingundervisningen likevel hatt en innvirkning på hvordan jeg tolket og analyserte dataene på en subjektiv måte.

### **3.6 Analyse og bearbeiding av data**

Forskningsprosessen med å analysere og fortolke datamateriale i kvalitativ forskning kan gjøres med bruk av ulike metoder. Analysen av innsamlet data handler om å dele materialet opp i elementer, sammenfatte og fortolke det for å finne ut av hva dataene kan om studiens problemstilling (Brottveit, 2018, s. 136). Analyse- og tolkningsprosessen av datamaterialet begynte allerede i transkriberingsprosessen. Prosessene pågikk kontinuerlig gjennom forskningsprosessen, da disse fasene ikke kan skilles ifra hverandre ifølge Thagaard (2018, s. 28). Analysen legger grunnlag for å studere hvordan informantene skaper mening gjennom måten de ordlegger seg på (Thagaard, 2018, s. 111). Små detaljer slik som endring i stemmeleie og pauser ble viktige og sentrale aspekter i forståelsen om hva informanten faktisk mente og det kan ha gitt grunnlag for å studere hvordan informantene skapte mening gjennom måten de ordla

seg på. I og med at kvalitative metoder kjennetegnes med fleksibilitet i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 16), skapes det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utformingen av problemstilling, innsamling av datamateriale, analyse og tolkning. Analysen kan av den grunn betraktes å begynne allerede under intervjuene og i transkriberingen. Med hensyn til at studien tar utgangspunkt i intervjuguiden, anser jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av en temasentrert tilnærming for analysen.

I analysearbeidet ble det benyttet en abduktiv tilnærming, som innebærer at datamaterialet ble analysert både deduktivt og induktivt. Den deduktive analyseringen kobles til arbeidet med intervjuguiden som baserte seg på tidligere forskning og studiens teoretiske rammeverk. På denne måten var noen av temaene på forhånd ansett som aktuelle. På den andre siden, gjennom induktiv analysering, ønsket jeg å opprettholde en åpen holdning i møte med datamaterialet ved å innhente koder og kategorier gjennom empirien. Dersom datamaterialet fremmet motsetninger til antatte aktuelle kategorier, var jeg åpen for å skrote tidligere antakelser. Dette gjorde at den induktive tilnærmingen fremstod som mer sentral da kodene som kom frem tok utgangspunkt i empirien (Thagaard, 2018, s. 153).

### **3.6.1 Transkribering**

I studien ble det gjennomført x-antall intervjuer på samme dag eller i løpet av få dager etter den første gjennomføringen. Det å transkribere handler om å transformere, ved å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187), og i denne sammenheng fra talespråk til skriftspråk. I studien ble det gjort lydopptak av dybdeintervjuene mellom meg som forsker og informant. Når intervjusamtalene ble transkribert, ble lærerne gitt fiktive navn for å sikre deres anonymitet av hensyn til etiske betraktninger og prinsipper. Det å transkribere materialet bidrar til forskerens oversikt over materialet. Kvale og Brinkmann (2009) kaller denne prosessen for begynnelsen på analysen.

Varigheten på intervjuene i denne studien hadde en variasjon på 30-60 minutter som til sammen resulterte i 263 minutter med lydopptak. Transkripsjonen av alle intervjuene endte opp med om lag 73 dataskrevne sider med intervjutekst. Tjora (2018) forklarer en fordel med at forskeren både intervjuer og transkriberer. Fordelen er at jeg enkelt kan dras tilbake til intervjusituasjonen og se for meg informantens kroppsspråk og uttrykk

fra situasjonen. I tillegg vil dette medføre en fordel ved at jeg har en større nærhet til datamaterialet og situasjonen datamaterialet ble hentet inn på.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det ikke finnes en konkret fasit på hvordan den muntlige samtalen skal transkriberes, da dette avhenger av formålet med transkriberingen. I prosjektet var målet å transkribere så ordrett som mulig fra lydopptaket. Hvor detaljert transkripsjonen skal være, og utvelgelse av hva man tar med kan være vanskelig å definere. Dessuten påpeker Kvale og Brinkmann (2009) at fortolkningsprosessen i transkriberingen fra talespråk til skriftspråk kan by på en rekke praktiske og prinsipielle problemer, der de små detaljene slik som kommasetting kan ha stor betydning for å forstå hva informantene faktisk mente. På bakgrunn av dette var det viktig for meg å bruke god tid på setninger, da en liten kommafeil kunne vri om og vende på meningsinnholdet i informantens uttrykk. I transkriberingen fjernet jeg mine ord slik som «mhm» og «ja» som var bekreftelser på at jeg lyttet underveis i intervjuet. Derimot inkluderte jeg tenkepauser og enkelte bemerkninger der informanten endret tonefall, eller andre uttrykksformer slik som å sukke. Grunnen til at jeg inkluderte dette var at jeg vurderte det som nyttig for å fremheve meningsinnholdet i studien som åpnet for å forstå informantens reaksjoner. I tillegg til lydopptakene ble det foretatt notater underveis, der jeg hadde spørsmålsarket foran meg med god avstand mellom spørsmålene som gav plass til kommentarer underveis om kroppsspråk og andre ting jeg la merke til, eventuelle tanker. Dette ble deretter sett i sammenheng med det som kom frem i lydopptakene. På denne måten åpnet det opp for å reflektere over skriftspråket, men også det emosjonelle og de sosiale aspektene rundt intervjusituasjonene. Det er dette Kvale og Brinkmann (2009) betrakter som begynnelsen på meningsanalysen.

### **3.6.2 Tematisk analyse**

Intervjuene i denne studien ble analysert med utgangspunkt i Braun og Clarke sin praktiske guide for tematiske analyser for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 35-36). Formålet med temasentret tilnærming er å sammenligne på tvers av dataene slik at vi kan gå i dybden på de ulike temaene, og sammenlikne funnene mellom deltakerne (Thagaard, 2018, s. 172). Det er ønskelig å sammenlikne lærernes forklaringer og forståelser av fenomenet av den grunn at det kan utvikle en dypere forståelse omkring de ulike temaene. Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler bruken av trinnbaserte analysetilnærminger for analyse av lengre tekster.

Braun og Clarke (2022) har utarbeidet en seks-trinns prosess for hvordan man kan gjennomføre den tematiske analysen. Retningslinjene i min analyse ble anvendt som en inspirasjon og et rammeverk i framgangsmåten for å avdekke mønstre og temaer i den innsamlede empirien. Det er gjort nødvendige endringer tilpasset min studie. Nedenfor er framgangsmåten i min analyse detaljert beskrevet innenfor de seks ulike trinnene, men framgangsmåten har ikke vært lineær- da jeg har beveget meg frem og tilbake i de ulike trinnene underveis for å best mulig finne svar på spørsmålene i studien.

### **Trinn 1- Bli kjent med data**

Analysens første trinn retter oppmerksomheten mot å gjøre seg kjent med datamaterialet, som startet allerede i den ordrette transkriberingen av intervjuene. Deretter gjennomførte jeg en grundig gjennomlesing av intervjuene en ekstra gang for å forsikre meg om at transkriberingen var gjort skikkelig. Dette førte til en god oversikt og forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 151). For å korte ned og skaffe bedre oversikt, ble sammenfattet i korte sammendrag for å oppsummere hovedtrekkene. Det ble underveis gjort notater i sidemargen med eventuelle spontane tanker og analytiske ideer tilknyttet teorien og studiens forskningsspørsmål. Braun og Clarke (2022) forklarer denne praksisen for en fordypningsprosess.

### **Trinn 2- Koding**

Etter å ha blitt kjent med datamaterialet startet kodingsprosessen av datamaterialet. Thagaard (2018) betrakter koding som oppdeling av tekst som karakteriserer utsnitt av teksten med kodeord. Kodingen tok utgangspunkt i interessante trekk, forklaringer, eksempler og forståelser tilknyttet studiens problemstilling. I tillegg ble utdrag og annen relevant data lagt inn i kodene. For å plassere all relevant data i hver kode gjennom å kode systematisk og nøye (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Word-dokument ble benyttet for å kode materialet ved å markere ulike meningsbærende enheter i hvert av sammendragene ved å legge kodene som “merknad” i margin. Deretter lagde jeg en tabell for å sammenfatte, med egne tanker og refleksjoner i egen kolonne. Fremgangsmåten opplevdes som en nyttig, ryddig og oversiktlig for å skaffe oversikt over meningsbærende likheter og ulikheter. Eksempler på utarbeidede koder var «relasjoner», «dialog», «samarbeid», «mangfold», «forventninger», «tidsutfordringer», «inkludering» og «elevmedvirkning». Meningsenhetene ble mer forståelige i sammenheng med problemstillingen.



### **Trinn 3, 4, 5- Utarbeidelse av kategorier og temaer**

I Braun og Clarke (2023) sin foreslåtte fremgangsmåte handler trinn tre, fire og fem om å utarbeide kategorier og temaer. Sammenslåingen av de tre ulike trinnene gjøres på bakgrunn av den konstante frem og tilbake bevegelsen mellom de ulike trinnene. Transkriberingen av intervjuene førte til stort tekstmateriale. Kvale og Brinkmann (2009) forteller at kategorisering hjelper med å skaffe en oversikt over den store datamengden. Hensikten med å besvare studiens problemstilling ble også avgjørende i datamengdens begrensninger ved å plukke ut kun det som var mest relevant. Det jeg tidligere hadde underlagt ulike koder, ble i denne prosessen satt sammen i en kategori med tilsvarende koder som sammen kunne skape en større mening. Dette definerer Braun og Clarke (2022) som starten på kategoriseringen, ved å se på sammenhenger mellom mønstre i dataene. Kodene «forskjellsbehandling», «dialog», «forståelse», «forventninger» og «tilpasset opplæring» ble satt sammen til underkategorien «Lærernes forebygging og håndtering av urettferdighet». Braun og Clarke (2022) peker på analyseprosessen som lærerik underveis i de ulike trinnene, noe som stemmer med min opplevelse. På bakgrunn av læringen underveis ble noen av kategorier slått sammen, koder ble flyttet til andre kategorier, mens andre ble delt inn i nye kategorier. Gjennomgåelsene og evalueringen av kategoriene førte på denne måten frem et større meningsinnhold i materialet.

### **Trinn 6- Ferdigstille analysen**

Etter å ha revidert kategoriene, fikk noen av kategoriene tildelt nye navn. Deretter satt jeg igjen med å skrive ferdig underkategorier og temaer (Braun og Clarke, 2022, s. 36). De ferdigstilte temaene fikk navnene «Kroppsøvfaget i skolen», «Sosial rettferdighet i kroppsøvfaget», «Marginaliserte grupper i kroppsøvfaget» og «Hva lærerne mener er viktig for å skape og ivareta sosial rettferdighet» med tilhørende underkategorier for å utdype og konkretisere meningsinnholdet. Det siste, og gjenstående trinnet var å ferdigstille analysen (Braun & Clarke, 2022, s. 36), som viste relevante funn opp mot problemstillingen.

## **3.7 Kvalitetsvurdering**

I masteroppgaven er de ulike delene tett knyttet til hverandre. Dette medbringer innsikt om at studiens kvalitet i oppstartsfasen ble minst like viktig som i slutfasen, om ikke viktigere, da kvaliteten på intervjuene er med på å avgjøre kvaliteten på den senere

analyse, verifisering og rapporteringen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 174). Det at teori var med i planleggingen av intervjuene var med på å styrke kvaliteten i første del av dette prosjektet. Kvalitetsvurdering av kvalitative studier kan knyttes til begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet, tross at betydningen av de to første er omdiskutert i kvalitative tilnærminger (Thagaard, 2018, s. 19). Ettersom alle delene i masteroppgaven henger tett sammen med hverandre, fordrer det at jeg som forsker tar hensyn til de nevnte begrepene gjennom alle delene av forskningsprosjektet for å kunne underbygge studiens troverdighet i den helhetlige gjennomføringen. For å underbygge troverdigheten ble forskningsprosessen detaljert beskrevet med fremgangsmåten for hvordan jeg kom frem til sluttresultatene med bruk av metode og analyse. Thagaard (2018) bemerker at det er flere faktorer som kan prege studiens utfall, deriblant min forforståelse og evne til å forstå sammenhenger mellom studiens metode og analyse, og følsomhet til informantene.

I oppstartsfasen handlet kvalitetssikringen om å sende inn studien til vurdering av ulike overordnede hold. Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å bevisstgjøre forskerrollen min i håp om å unngå uhensiktsmessig påvirkning basert på egen forforståelse og oppfatninger omkring tematikken. Jeg vil nedenfor i lys av begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet redegjøre for kvalitetsvurderinger som ble gjort både før, underveis og i etterkant av studien. Jeg har valgt å skrive litt fyldig om begrepene også for å utlegge og styrke min egen forståelse av hvordan jeg vurderer studiens resultater og har håndtert utfordringer i oppgaven.

### **3.7.1 Validitet**

Et spørsmål som stilles ved presentasjonen av resultatene i en studie er hvor godt eller relevant dataen er representert omkring fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Validitetsbegrepet knyttets til tolkning av den innsamlede dataen og gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til i en studie (Thagaard, 2018, s. 189). Gjennomsiktighet er en måte å sikre validiteten i et prosjekt. Thagaard (2018) skriver at gjennomsiktighet i forskningen innebærer at jeg som forsker tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger med å redegjøre for hvordan jeg kom frem til konklusjonene gjennom studiens analyse.

I tillegg er forskerens posisjonering i forhold til miljøet betydningsfull for validiteten i studien. Den forståelsen og tolkningene forskeren foretar seg avhenger av om jeg som forsker har en tilknytning til miljøet som studeres eller ikke (Thagaard, 2018, s. 190). Det kan være både fordeler og ulemper med å ha tilknytning til forskningsmiljøet. I innlednings- og metodekapittelet ble forforståelse for tematikken gjort rede for og reflektert over. På den ene siden kan vi se på mine erfaringer med tematikken som en styrke for å i større grad kunne forstå informantenes erfaringer, men på den andre siden kan jeg som forsker overse nyanser, noe som kan virke begrensende for validiteten i forskningen. I innsamlingen og fortolkningen av dataen har bevissthet overfor egen forskerrolle og forforståelse stått sentralt, samt å opprettholde et kritisk syn på egne fortolkninger for å opprettholde en vitenskapelig holdning. Validiteten sikres på den måten ved å fremstille mine resultater og tolkninger i samsvar med de erfaringene og opplevelsene som lærerne gav uttrykk for i intervju situasjonen, og ikke på bakgrunn av egen forforståelse. Dette bemerker Thagaard (2018, s. 191) ved at validiteten i et prosjekt styrkes når forskeren begrunner egne tolkninger.

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at validiteten dreier seg om hvorvidt den valgte metodikken egner seg til å undersøke prosjektets formål. Ifølge Thagaard (2018) er det av den grunn sentralt med en kritisk gjennomgang av prosjektets undersøkelsesopplegg, datainnsamling og analyseprosess underveis i forskningsprosessens gang for å sikre dette. Det metodiske valget i studien falt på kvalitativ metode med semistrukturerte dybdeintervjuer og en analyse med tematisk tilnærming. Problemstillingen for studien ble avgjørende for valg av metodisk tilnærming, da formuleringen og formålet var å gå i dybden på forhåndsbestemte temaer blant lærernes forståelse av sosial rettferdighet i kroppsøving og egen undervisningspraksis.

### **3.7.2 Reliabilitet**

I gjennomføringen av forskningsprosjektet ønsket jeg som forsker å utføre prosjektet på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Forskningens pålitelighet knyttes til reliabiliteten i den forstand om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitetsbegrepet knyttes til spørsmålet om repliserbarhet, altså om en annen forsker ville kommet frem til det samme resultatet ved å benytte de samme metodene som jeg benyttet (Thagaard, 2018, s. 187). Ettersom resultatene i kvalitativ forskning er avhengig av relasjonen som oppstår mellom forsker og informant har graden av

repliserbarhet i kvalitative tilnærminger blitt omdiskutert omkring relevans for pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 187). Resultatene i denne studien bygger på de relasjonene jeg som forsker klarte å bygge med informantene, noe som vil påvirke datainnsamlingens omfang og utfall. Informantene kan velge å holde tilbake informasjon dersom de ikke ønsker å enten svare eller utdype seg rundt sentrale spørsmål innenfor temaet. Thagaard (2018) påstår at dersom informanten skal svare ærlig og utfyllende, er forskeren avhengig av å bygge tillitsfulle relasjoner til informanten. Det vil si at dersom en annen forsker ønsket å gjennomføre samme intervju, er det ikke sikkert at relasjonene dem imellom kan sammenliknes med den relasjonen jeg som forsker opparbeidet, noe som vil kunne prege utfallet. På bakgrunn av dette må jeg som forsker innenfor kvalitativ metode argumentere for reliabilitet ved å gjøre rede for hvordan dataene er blitt utviklet under hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188).

Det er flere måter å styrke studiens reliabilitet. Reliabiliteten kan styrkes av at andre forskere trekkes inn for å kritisk evaluere forskningsprosessens fremgangsmåter (Thagaard, 2018, s. 188). Veileder og biveileder ble en viktig brikke ved at vi utviklet et tett samarbeid, der jeg oversendte kapittelutkast gjennom hele prosessen for å få kritiske tilbakemeldinger på arbeidet. I tillegg til veileder og biveileder ble medforskerne i det overordnede prosjektet involverte i diskusjon av de ulike delene i masteroppgaven, deriblant valg av teori og analysemetode. En annen måte å styrke studiens reliabilitet på var gjennom detaljert beskrivelser av metodekapittelet med grundige argumenter for metodiske valg. En grundig redegjørelse for fremgangsmåtene i prosjektet vil kunne styrke prosjektets reliabilitet gjennom å vise nøyaktighet. Når det er snakk om prosjektets nøyaktighet viser Christoffersen og Johannessen (2012) til spørsmål om hvilke data som brukes, måten data samles inn på, og hvordan de bearbeides. Jeg har derfor i metodekapittelet vist til åpenhet med tanke på valg og kritiske refleksjoner, samt gjennomført et grundig arbeid med intervjuguiden.

I et forsøk på å unngå å svekke studiens reliabilitet ble det gjennomført pilotintervjuer. Pilotintervjuene spilte en særdeles stor rolle i det å trygge meg som forsker i rollen som intervjuer, og i størst mulig grad til å formulere spørsmålene mot åpenhet og forståelse. I spørsmålet om åpenhet i intervju spørsmålene, var det viktig å unngå ledende spørsmål som kunne svekke reliabiliteten ved å påvirke informanten til å svare på det jeg som

forsker ville høre (Kvale & Brinkmann, 2009). På denne måten ble spørsmålene i større grad rettet mot å søke etter erfaringer og opplevelser for å forklare forståelsen, fremfor å søke etter begrepsavklaringer. Dette henger sammen med at jeg som forsker skal gjennom analyse og fortolkning finne en dypere mening i det informantene uttrykker, for å bruke erfaringene og opplevelsene de sitter med til å videreutvikle en sosialt inkluderende undervisningspraksis. Dette bevisstgjorde meg på å være tydelig på å skille mellom informasjonen jeg tilegnet gjennom datainnsamlingen, og informasjon basert på egne tolkninger og analyser.

Datainnsamlingen i studien ble foretatt med bruk av diktafon i intervjuene, for å få samtalen på lydopptak, for å deretter transkribere samtalen til intervjuetekst. Lydopptak av intervjuene var en viktig faktor for at jeg kunne legge frem direkte sitater og unngå rekonstruering av det informantene gav uttrykk for (Tjora, 2018, s. 82). På denne måten kunne jeg gjenfortelle det informantene uttalte direkte, noe som ifølge Tjora (2018) bidrar til å styrke reliabiliteten. Dette gjorde at jeg i resultat- og diskusjonskapittelet presenterte større tekstutsagn av informantens uttalelser som kunne gi leserne mulighet til å forstå helheten slik at det informantene sa ikke ble tatt ut av dets kontekst.

### **3.7.3 Overførbarhet**

Dersom resultatene av en intervjustudie kan vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, skriver Kvale og Brinkmann (2009) at det gjenstår et spørsmål om resultatene kan overføres til andre informanter, kontekster og situasjoner. Den innsamlede dataen ble tolket av meg som forsker, der tolkningene gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 194). Thagaard (2018) nevner at overførbarheten begrenses av valg av problemstilling, metode og utvalgsstørrelse. For det første søker problemstillingen etter lærernes menneskelige erfaringer, opplevelser og forståelser. Hvordan vi erfarer, opplever og forstår et fenomen er subjektcentrert og individuelt, og derfor vanskelig å kunne direkte overføres. For det andre må det presiseres at utvalgsstørrelsen i studien er liten med kun seks lærere, noe som svekker overførbarheten selv om ikke representativitet for populasjonen er et mål. For det tredje skal jeg i min rolle som forsker tolke informantens uttrykk, noe som kan føre til tolkninger som andre forskere ikke ville tolket på samme måte. Tross dette, kan det i en enkeltstående studie likevel stille spørsmålet om den tolkingen som utvikles omkring den gitte tematikken kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 94).

Selv om resultatene ikke kan sies å være representative for forståelsen til alle lærere på videregående skoler, kan de likevel være relevant for hvordan andre lærere oppfatter og/eller opplever tematikken i sin undervisning og skape refleksjon rundt dette.

Thagaard (2018) påpeker at lærernes gjenkjennelser i resultatene kan gi en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, og samtidig overskrive lesernes forståelse. Dersom noen kjenner seg igjen, vil dataene i prosjektet øke sin troverdighet. Et av trekkene med kvalitative forskningsintervjuer er at utfallet av studien ofte er kontekstavhengig, men kan likevel ha en overføringsverdi til andre kontekster i kroppsøvfingsfaget.

#### **3.7.4 Ethiske betraktninger**

I all forskning kreves det at jeg som forsker forholder meg til etiske retningslinjer, både før, underveis og i etterkant av forskningen. Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at kvalitativ forskning, herunder intervjuer, er fylt med moralske og etiske spørsmål. Dette medfører at det er nødvendig for meg som forsker å følge nedskrevne forskningsetiske normer før, under og etter forskningsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap (NESH) er nedskrevne forskningsetiske retningslinjer som anses som verktøy for å sikre forsvarlig forskning (NESH, 2021, s. 4). Retningslinjene er ment å være rådgivende og skal bidra til å utvikle mine forskningsetiske evner til å utøve skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlighet og forebygge uredelighet (NESH, 2021, s. 7). Innunder forskningsetiske normer finner vi det å innhente samtykke fra informantene, anonymisere og sikre konfidensialitet, i tillegg ble det nødvendig i mitt prosjekt å sende søknader til NIHs etiske komite og Sikt (tidligere NSD).

I mitt tilfelle måtte det sendes inn meldeskjema til Sikt, ettersom studien innhenter personopplysninger om informantene. I Norge er det et forskningsetisk krav om at alle prosjekter som inneholder innhenting av personopplysninger som behandles ved bruk av elektroniske hjelpemidler har meldeplikt til Sikt sin seksjon for personvern.

Datainnsamlingen startet derfor med å sende inn søknad til Sikt for å vurdere om informantenes personopplysninger ble planlagt å behandles på en forsvarlig måte. I søknaden ble det lagt til en grundig forklaring av prosjektet og hvordan datamaterialet skulle behandles, samt et informasjonsskriv med samtykkeskjema og intervjuguide. Søknaden til Sikt ble godkjent i november 2022. I den forstand at prosjektet er en del av

et større prosjekt, ble det også søkt om godkjenning fra NIHs etiske komite, da det i andre deler av studien ble inkludert elever. I tillegg er sosial rettferdighet et personlig og sensitivt tema som kan frembringe ubehagelige erfaringer om sosial urettferdighet under intervjuet med lærerne eller knyttes til ulike sensitive forhold som kjønn, etnisitet, religion og seksualitet. Denne søknaden ble godkjent i september 2022.

Ifølge Thagaard (2018) er det særlig tre etiske utfordringer som anses som viktige innenfor kvalitativ forskning: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i prosjekt. Bakgrunnen for de tre overnevnte etiske utfordringene kan ses i sammenheng med at kvalitative forskningsprosjekter ønske å få tilgang på informantenes personlige og nærgående livsfortellinger. Inkludering av mennesker i forskningsprosjektet fordrer informert samtykke som betyr at deltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål, hovedtrekkene i designet, samt fordeler og ulemper med å delta, og godtatt disse betingelsene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Videre bemerker Kvale og Brinkmann (2009) at samtykke til prosjektet skal sikre at informantenes deltakelse er frivillig, og at de kan trekke seg når som helst. Det betyr at selv om informantene skriver under på samtykket i starten av prosjektet, må jeg være innstilt på at deltakerne kan trekke seg underveis. Etter å ha innhentet informanter ble det informerte samtykke ivarettatt ved å sende ut informasjonsskrivet hvor de avslutningsvis måtte gi sin underskrift rett før intervjuene (vedlegg 2).

Thagaard (2018) fremhever videre prinsippet om konfidensialitet for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Konfidensialitet innebærer at informasjon som identifiserer informantene ikke er gjenkjennbare for utenforstående (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). For å ivareta lærernes konfidensialitet i prosjektet ble det foretatt fortløpende anonymisering ved bruk av pseudonym av personidentifiserbare opplysninger både i transkriberingsprosessen, og i det videre arbeidet med datamaterialet. Resultatene i studien kan derfor ikke knyttes direkte til hovedkilden da alt er formidlet anonymt med fiktive navn. Selv om informantene er gitt fiktive navn, kan lærerne i miljøet informanten er en del av likevel knytte informantens navn til utsagnene, noe informanten informeres om i samtykkeskjemaet. Konfidensialitet fordrer også varsomhet om hvordan vi foretar lagring av datamateriale og personopplysninger (Thagaard, 2018, s. 26). Det første steget for å sikre dette var å oppbevare og behandle dataen på en data som krevde passord for innlogging. Ivarettelse av

konfidensialiteten gjaldt også for opptakene som ble gjort på diktafonen under intervjuene. Opptakene fra intervjusituasjonen ble slettet etter transkriberingen, og ved prosjektets slutt ble alle opplysninger knyttet til informantene slettet, og det meldes inn til Sikt for informering om prosjektets slutt.

Det siste prinsippet knyttes til hvilke konsekvenser det har for informantene å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 22). I forskningen ønsket jeg å få tilgang til informantenes personlige livsfortellinger av opplevelser og erfaringer omkring fenomenene som undersøkes. For informantene i studien kan det oppleves som vanskelig å snakke med en ukjent person om sine opplevelser og erfaringer om sin forståelse av sosial rettferdighetsbegrepet, og hvordan informantene tar hensyn til dette i undervisningen. Dette kan fremprovosere ubehagelige og vonde følelser for enkelte av lærerne. I et forsøk på å gjøre situasjonen trygg og behagelig for informantene har jeg forsøkt å unngå formuleringer som åpenbart virket ledende eller som lærerne kunne oppleve press til å svare på en bestemt måte.

I min rolle som forsker har jeg også et ansvar for å ikke utsette deltakerne for fare eller andre belastninger som intervjusituasjonen kan medføre, samt respektere deres autonomi og integritet. Samtidig som det var viktig å skape en god og nær relasjon til deltakerne, forklarer Kvale og Brinkmann (2009) at det også er viktig å være min rolle som forsker bevisst gjennom å vise hensyn og respekt for deltakernes grenser og meninger. Bevisstheten rundt å beholde en analytisk distanse var for å unngå en for nær og god relasjon til deltakerne, fordi en for nær relasjon kunne medført at deltakerne delte informasjon som de senere vil angre på og som kunne gi uheldige konsekvenser og opplevelse. Et av målene jeg hadde med intervjuene var at de skulle oppleves som tillitsfulle og lærerike både for meg og informantene. Jeg opplevde intervjusituasjonene som komfortable og interessante med en god flyt og relasjon mellom begge partene. Informantene delte sine opplevelser og forståelser basert på deres oppfatning av spørsmålene, og opplevdes som komfortable både i situasjonene og delingen av ulike hendelser og situasjoner innenfor tematikken.



## 4. Resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg foreta en presentasjon av resultatene fra datainnsamlingen sammen med diskusjon rundt sentrale funn etter endt analyse. For å hente opp tråden til oppgavens hensikt og formål trekker jeg frem studiens problemstilling «Hvordan forstår et utvalg lærere sosial rettferdighet i kroppsøving og egen undervisningspraksis?». De ulike temaene anses å være sterkt knyttet til oppgavens problemstilling, og vil bestå av ulike utsagn, sitater og hovedpoeng fra de deltakende lærerne. Disse er igjen knyttet opp mot relevant teori og tidligere forskning på tematikken. Tilhørende punkt 4.1 er med for å kontekstualisere og ramme inn resultatene, mens hovedsvarene fra analysen presenteres og utdypes under punkt 4.2, 4.3 og 4.4.

### 4.1 *Kroppsøvingfaget i skolen*

I studiens problemstilling presiseres det at ønsket er å undersøke lærernes forståelse av sosial rettferdighet i kroppsøving og egen undervisningspraksis. Innledningsvis i intervjuene ble det stilt spørsmål om hvilke generelle tanker og opplevelser lærerne har til faget. Jeg spurte både om hva de liker med faget og om de ser noen utfordringer tilknyttet faget. Dette temaet vil derfor inneholde hva lærerne i studien tenker om kroppsøvingfagets nytteverdi, plass i skolen, positive sider og utfordringer.

#### 4.1.1 **Kroppsøvingfagets plass i skolen og «det positive med faget»**

Kroppsøvingfaget har gjennom flere år møtt motstand og spørsmål rundt dets plass i skolen, der faget har slitt med faglig status. Flere av lærerne kommenterer dette og ytrer bekymring for at faget anses som mindre viktig enn andre teoretiske fag. Særlig Oda og Janne trekker frem at «*Det er et fag som må kjempes litt for*», der Janne forteller hvordan hun har måttet ta noen kamper i sosiale lag hvor det snakkes om faget “gym” og de fremmer at «*Jeg var jo best i det*». Janne er tydelig på at det ikke er det kroppsøving handler om, men opplever at dette er en vanlig oppfatning. Alle sekks lærerne nevner at faget burde ha en høyere status og større plass i skolen. Håkon sier;

*«Jeg tenker at det er et fag som sliter litt med statusen sin i skolen og i samfunnet. At alle forventninger til faget er at man kommer til timen, er med litt, så får man minst en 5'er. Det syntes jeg er dumt at man liksom skal gjøre det*

*faget til mindre viktig enn andre fag, men at det heller burde ha høyere status enn det det har».*

Lærerne beskriver at mange har fordommer til faget gjennom at det er lite som skal til for å få høy måloppnåelse, fordi det kun fordrer oppmøte. I kroppsøvingslærernes forsøk på å møte disse fordommene til faget, mener de at særlig oppstarten av året er viktig for å sette rammer som er med på å skape en større forståelse omkring fagets hensikt. Særlig Oda forklarer at hun alltid begynner skoleåret med mye samarbeid med et mål om å skape en forståelse på at det ikke er prestasjoner nødvendigvis, men samholdet i klassen, hvordan vi snakker til hverandre på, hvordan vi løser ting sammen, det å ha det gøy sammen og innsatsen er viktigere enn sluttproduktet.

Videre nevner Oda at *«Det er mye mer latter og smil i undervisningen enn det er i klasserommet. Det trenger ikke alltid å være så seriøst, heller løfte fokuset på å ha det gøy sammen»*, noe hun setter veldig pris på. Lærerne gir uttrykk for at det er et fag som er marginalisert i skolen, men lærerne i denne studien, deriblant Tore, forklarer at *«Er det et fag jeg gjerne vil ha, så er det kroppsøving»*. Også Trond trekker frem opplevelsen av en overordnet positiv stemning i faget, men forklarer også at han opplever å ha elever som ikke gleder seg til faget. Det han trekker frem som fint med faget i den sammenheng, er at man i kroppsøvingsfaget har gode muligheter til å legge opp undervisningen slik at de også kan glede seg og at opplevelsen blir positiv for flest mulig. I dette får han medhold fra Tore som forklarer at; *«Det er fint og givende å jobbe med de som kanskje ikke er så glad i fysisk aktivitet og har dårlige erfaringer. Det å være med på å utgjøre en forskjell er fint, og det å se gleden- sola i ansiktet på elevene»*. Tronds forklaring og utsagnet til Tore kan tenkes at lærerne indirekte jobber for å sosialt utjevne ulikheter i et forsøk på å skape positive opplevelser for alle elevene. Dette kan ses i sammenheng med Haug (2000) sin henvisning til Søder som påpeker at den pedagogiske forskningen må representere alternativer mot dominerende grupper ved å velge siden til de svakere og marginaliserte gruppene. Tores svar på hvordan han gjør dette bunner i vide kompetansemål i faget som gjør at læreren har gode muligheter til å tilpasse faget til den enkelte. Ordet «muligheter» er noe alle lærerne nevner underveis i intervjuene som noe positivt. Da jeg spurte Janne om hva hun mente med muligheter, fortalte hun;

*«Med muligheter så mener jeg spillerommet og kreativiteten. Og det at man møter hver klasse annerledes, man kan ikke bare liksom gi den samme prøven til alle klassene og, slik som i andre fag. (...) sånn som jeg har en studieklasser med toppidrett og senere på dagen har jeg interiør yrkesfag- og da må jeg tenke annerledes. Så det utfordrer og du har så mye muligheter da, så det er mulighetene i faget som jeg syntes er veldig kult».*

I Jannes forklaring av fagets muligheter, fremkommer det at kroppsøvfingsfaget må tilpasses den elevgruppen man møter, noe som er mulig i faget på grunn av mulighetene. Alle lærerne mener at kroppsøvfingsfaget er et viktig og givende fag i skolen. Tronds begrunnelse for dette er møte med elevene i faget som ofte består av positive opplevelser, glede, mestring, inkludering og samarbeid, bare for å nevne noen. Kroppsøvfingsfaget er, ifølge Håkon, først og fremst viktig for å lære om det å være i fysisk aktivitet i relasjon til andre, og vektlegger læren om relasjonskompetansen. Dette mener alle lærerne, som overordnet trekker frem kroppsøvfingsfaget som en fin sosial arena, der læren om aktiviteter, kropp og helse ikke er primær fokuset, men den sosiale læringen. En tilnærming der den sosiale læringen er primærfokuset står nært knyttet til det eksplisitte målet i pedagogikken for sosialt samhold (Gerdin et al., 2021, s. 10). Håkon forklarer dette i lys av mestring; *«Det å se at elevene prøver seg på ulike aktiviteter sammen, og plutselig får en følelse av å mestre noe, vil forhåpentligvis gjøre at elevene har lyst til å drive med det på egenhånd».* Dette er helt i tråd med kroppsøvfingsfaget overordnede mål og sentrale verdier om å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lærerne virker oppriktig opptatte av at elevene skal ha positive opplevelser i faget i form av glede og mestring. Kroppsøvfingsfaget, sett i forhold til andre fag, er det eneste faget i skolen der læring i, om og gjennom bevegelse står i fokus. Faget skiller seg derfor fra andre fag, noe Janne bruker i argumentet for viktigheten av et praktisk fag for elever som ikke opplever mestring i teoretiske fag på denne måten;

*«Det er et praktisk fag der man kan og skal være i bevegelse, og jeg som er vokst opp med mye bevegelse, og som i perioder kanskje syntes at de praktiske fagene var noe jeg selv mestret best på skolen. (...) Jeg opplevde selv mye mestring i kroppsøvfingsfaget, fremfor de teoretiske fagene».*

Oda tror at det at faget er mer praktisk rettet, også gjør at det treffer flertallet av elevene, noe som samsvarer med forskningen til Vinje (2023) der nærmere 80 prosent oppgir å trives godt eller veldig godt med faget. Kroppsøvningsfaget kan, og anses ofte, som et avbrekksfag i skolen (rekreasjonsfag), noe som lærerne i denne studien hevder er en feiloppfatning av fagets innhold og relevans i skolen. Dette, ifølge Ommundsen (2008) kan føre til at kroppsøvningsfaget ikke ses på som et viktig læringsfag på lik linje med teoretiske fag. Slik oppfatning henger tilbake i praktiseringen av det Janne uttaler som “gamleskolen” med et fokus på ferdigheter der elever med idrettslige ferdigheter foretrekkes. En slik praktisering av faget, mener hun at medfører ulike forutsetninger som gjør at elevene har ulike muligheter til å oppleve mestring og rettferdighet. Lærere praktiserer Jannes forståelse av “gamleskolen” vil fortsette dreiningen mot et sosialt urettferdig kroppsøvningsfag, av den grunn at elevene ikke har like muligheter til å lære og til å delta (Schenker et al., 2019).

Gjennom intervjuene med lærerne kom det frem at undervisningen bidrar til bevegelsesglede, fordi faget inneholder en god kombinasjon av mange kreative aktiviteter og bevegelsesformer som kan bidra til en fysisk aktiv livsstil. Dette er helt i tråd med fagets sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019) og pedagogikkene for sosial rettferdighet, der et av målene er å inkludere alle elevene. Dette samsvarer også med sosial rettferdighet og inkluderingspedagogikken (Gerdin et al., 2020). Slik flere av lærerne, deriblant Tore og Ola, forteller fremmer de viktigheten av at det er et fag der det stort sett er noe for enhver, der det handler om å finne det, fordi det er et fag der vi prøver å treffe alle litt, og at den store variasjonen av aktiviteter er viktig for å prøve å nettopp treffe alle. Dette underbygger Tores mål med undervisningen som er; *“Mestring og gode opplevelser for alle fremfor karakter, fordi for noen er det utfordrende nok å bare være der”*.

#### **4.1.2 Kroppsøvningsfagets utfordringer**

Selv om lærerne forsvaret fagets plass i skolen og peker på flere positive sider og effekter av faget, så er det som Janne sier; *«Åja, det er masse utfordringer også»*. Ola på sin side trakk på smilebåndet og humret da jeg spurte om fagets utfordringer på en måte som antydte *«Hvor skal jeg begynne?»*. I intervjuene relaterte alle lærerne til opplevelser knyttet til fagets tidsrammer. Håkon opplever relasjonsbyggingen i kroppsøvningsfaget som særdeles viktig, men også vanskeligere sammenliknet med en

del andre fag grunnet liten tid med elevene. Ola forteller at han ikke får nok tid til hver elev, noe han gjerne ville hatt. Håkon sammenlikner kroppsøving med aktivitetslære der han sier;

*«Så er det jo bare et totimers fag så det blir ikke like mye relasjonsbygging der som i aktivitetslære. Det er mye lettere å bli kjent med noen som du har 5-10 timer i uka enn to timer i uka».*

Lærerne opplever i liten grad å ha elevene fra kroppsøvingfaget i andre fag, noe som er mer tilfellet på idrettsfag slik Håkon forklarer i utsagnet. I utsagnet forklarer Håkon at han mener at relasjoner og relasjonsbygging er en viktig del av faget, men også noe av det mest utfordrende, fordi det krever tid. Håkon sier det best selv; *«Utfordringene er at det tar lang tid å bygge opp en god relasjon og kort tid å bryte ned»*. I pedagogikkene til Gerdin et al. (2021) var relasjonspedagogikken den mest fremtredende, der lærerne forklarte at de tar seg tid til å snakke med elevene. Tore på sin side forteller selv at han heller stjeler tid fra andres timer for å snakke 1 til 1 med elevene, fordi han føler at han mister oversikten over elevene og stjeler av tiden til å være i aktivitet dersom han skulle hatt samtaler i undervisningen. Utsagnet til Håkon og opplevelsene til Tore av fagets tidsrammer henger trolig sammen med “fagets plass i skolen” der kroppsøvingfaget har fått tildelt få undervisningstimer i løpet av et år. I tillegg til liten tid i løpet av en uke, uttrykker Tore også utfordringer knyttet til organiseringen av et treårig kroppsøvingfag;

*«(...) sånn som det er nå så kastes du inn i en klasse også har du en ny klasse neste år. Og jeg trenger tid på å bli kjent med elevene, og elevene trenger tid på å bli kjent med meg, så det begynner å hjelpe nå etter et halvt år, men faren er jo at da neste år så har jeg ikke klassen lengre».*

Flere av lærerne, deriblant Håkon og Janne, deler samme opplevelse som Tore. Håkon på sin side forklarer at skolen prøver å legge opp til at samme lærer følger samme klasse i kroppsøving i de tre årene, men at det er en kabal som sjeldent går opp. Både Tore, Håkon og Janne opplever å få tildelt en klasse med en stor sannsynlighet for at du ikke får følge de videre. Janne fra samme skole, har lignende opplevelser som Håkon, der hun uttrykker frustrasjon over følgende;

*«(...) jeg syntes det er kjempevanskelig på hvordan skal man egentlig vurdere det for at det skal oppleves rettferdig for elevene. Jeg har min tanke på hvordan og hva jeg vurderer, men det treffer ikke typisk fotballgutter som føler at det er deres fag, men som ofte ikke gjør sitt beste og samarbeider med andre, fordi det ikke er idretten de liker best. Da blir det en krasj i forhold til forventning og hva de vurderes på, og det er vanskelig og den prosessen med å få de til å forstå det, og det er ikke alltid man får det til heller på et år. (...) Man merker ofte rundt påske at nå begynner ting å bli skikkelig bra- de som hadde veldig ferdighetsfokus har nå skjønt. (...) de som var veldig usikre og syntes at det var et skummelt fag, og kanskje hadde dårlige opplevelser syntes nå at det er ok. Men så er det sommerferie og etter ferien er det bare å begynne på nytt igjen med en ny klasse».*

Tore nevner en videre utfordring som dette byr på. Kroppsøvfagets vide kompetansemål gir hver enkelt lærer muligheter til å legge opp undervisningen på sin måte, noe Tore menes at fører til ulike praktiseringer av faget. Janne deler samme utfordring som Tore, der hun vet at flere fremdeles underviser på den måten hun kaller for “gamleskolen” selv etter revideringen av faget. I gamleskolen henvender hun seg til lærere som ikke forholder seg til endringene som kom ved innføringen av fagfornyelsen, men heller med et fokus på idrettslige ferdigheter. Det kan tenkes å være en sammenheng med Tores forklaring om ulikheter i den praktiske gjennomføringen av faget, og Jannes forklaring om gamleskolen. Dette igjen kan antas og hatt en påvirkning på elevenes fordommer i møte med kroppsøvfaget, som både Oda og Janne nevner som den største utfordringen. Oda forklarer det slik;

*«Det er jo kanskje hvis de har fordommer, at man må bruke mye tid i starten på elever som ikke har likt faget i så stor grad tidligere. Og ja, liksom vise elever at det kan være gøy, og at man trenger ikke være flink for at man skal kunne delta og lære noe og utvikle seg».*

Det virker som om at Oda og Janne forsøker å endre elevenes syn på hva kroppsøvfaget er gjennom at alle skal kunne lykkes med et fokus på inkludering. Dette faller inn under inkluderingspedagogikken i Gerdin et al. (2021) ved at lærerne fokuserer på å bygge et klassemiljø der alle har en opplevelse av å inkluderes. Lærerne

nevnt ovenfor bemerker at de opplever å bruke mye tid på å snu om disse fordommene, og Oda henviser seg særlig til elever som ikke har likt faget tidligere av ulike grunner. Herunder er Tronds største utfordring der han forteller;

*«I og med at man er en kropp i bevegelse, så er det utfordringer bare der. Man er ulike og på ulike nivåer, erfaringer og ferdigheter som gjør at det kan by på utfordringer når det skal slås sammen. Det kan være ubehag som kan knyttes til kroppsøving, og at det er noen som vegrer seg rett og slett for å være i aktivitet sammen med andre også. Så det er en del utfordringer som er helt åpenbare som man må jobbe med for å fjerne flest mulig».*

Trond sine bekymringer knyttes mot elevenes ulike opplevelser tilknyttet til faget, der enkelte kan oppleve ubehag av å være til stede. Kroppsøvfingsfaget skal være en arena som skal stimulere til en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019), noe som viser seg å ikke være tilfellet for alle. Janne opplever utfordringen med store klasser med store individuelle forutsetninger, interesser og behov.

For å oppsummere lærernes forklaringer og opplevelser av utfordringene i kroppsøvfingsfaget henvender alle lærerne seg til tid og relasjoner. Det virker som om lærernes undervisningspraksis bygges i stor grad på relasjonspedagogikken til Gerdin et al. (2021), noe de også har et ønske om å ha mer tid til. En av begrunnelsene til at de ønsker mer tid til å bygge relasjoner er at flere elever har en feiloppfatning av hva faget er, og ofte opplever ubehag grunnet tidligere erfaringer med faget. For å snu om dette trenger lærerne tid på å få elevene til å forstå hva faget handler om. Dette i et forsøk på å få med alle elevene, også de som tidligere ikke har likt faget. Lærerne ønsker av den grunn å skape et fag der alle opplever å inkluderes, noe som er en viktig pedagogikk for sosial rettferdighet (Gerdin et al., 2021, s. 6).

## **4.2 Sosial rettferdighet i kroppsøvfingsfaget**

I lærernes fortellinger om opplevelser og tanker med kroppsøvfingsfaget, kom det frem at faget på den ene siden har flere ulike positive argumenter, men på den andre siden er det også flere utfordringer med faget. Begge perspektivene anser jeg som viktige i forståelsen av sosial rettferdighet i kroppsøvfingsfaget, noe som presenteres og diskuteres i neste del. Jeg anser det som relevant å trekke frem lærernes oppfattelser av

sosial rettferdighet i forkant av videre utdyping, da tidligere forskning viser at det å definere sosial rettferdighetsbegrepet er komplekst, utfordrende og potensielt sett umulig (Bialystoks, 2015). Dette funnet støttes også i min studie. Alle lærerne i studien brukte lang betenkningstid før de kom med sine tanker rundt begrepet, og forklarte at de opplevde det som vanskelig å sette ord på. Tore og Ola begynte sin forklaring på denne måten;

*«Ja, jeg må jo være ærlig da å si at det begrepet det er ikke ... det har jeg ikke tygd på før».* (Tore)

*«Det spenner over ganske mye for min del, eller jeg er litt sånn usikker på definisjonen for jeg føler det handler om ganske mye i forhold til ulike faktorer som spiller inn og muligheter man har».* (Ola)

Tore og Ola sin innledende ord i defineringen er nokså lik mitt første møte med begrepet. Etter hvert kommer lærerne med sine tanker og forståelser rundt hva sosial rettferdighet er, der alle nevner at sosial rettferdighet handler om at alle skal ha like muligheter. Like muligheter er noe også Schenker et al. (2019) benytter seg av i sin forklaring av begrepet. Ola utdyper videre at; *«Alle skal ha like muligheter ut ifra de forutsetningene de har, både kroppslig, men også ut ifra andre faktorer slik som økonomi i familien».* Janne virker enig med Ola om at alle skal ha like muligheter, men at det er store sosiale ulikheter i samfunnet på bakgrunn av blant annet økonomi, kultur og utdanning. I Ola og Jannes forståelse av sosial rettferdighet finner vi tilsvarende variabler som i Gerdin et al. (2019) sin forklaring om at sosial rettferdighetspedagogikken inkluderer variabler som elevenes kjønn, seksualitet, etnisitet, religion, sosial klasse og kroppslighet. Janne forklarer at det er mye som gjør at elevene har ulike utgangspunkt, fordi det er store sosiale ulikheter generelt i samfunnet. Hun mener at sosial rettferdighet i kroppsøvningsfaget handler om at man likevel skal få likhet til å oppnå. Slik jeg forstår det, mener Janne at selv om det er store sosiale ulikheter i samfunnet så skal læreren i kroppsøvningsfaget likevel forsøke å oppnå likhet, noe også Håkon og Oda forklarer gjennom at sosial rettferdighet handler om at;



*«Jeg som lærer skal prøve å balansere den her forskjellen i hva man har av utgangspunkt for at begge skal ha muligheter til å få det så bra som mulig, uavhengig om det er kroppsøvfingsfaget eller om det er livet generelt». (Håkon)*

*«Noen elever har med seg ulike fordeler inn i faget, og sånn sett stiller de ulikt, men at de her på skolen skal ha de samme mulighetene uavhengig av sosial bakgrunn og foreldrenes sosiale status». (Oda)*

Lærernes forklaringer gir uttrykk for at elevene skal møte faget på samme premisser, noe som samsvarer med opplæringsloven (1998, § 2-3) om elevenes rett til likeverdig opplæring. Forklaringene viser at lærerne er reflekterte rundt ulike forhold som kan medføre urettferdighet i møte med andre elever og kroppsøvfingsfaget. Læringen i faget skal ifølge Schenker et al. (2019) tilpasses den enkelte elevs behov, noe lærerne i denne studien videre forklarer at de forsøker å ta hensyn til. Ola, Håkon, Tore og Janne er tydelig på at dersom elevene skal ha like muligheter må det tas utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Tore utdyper at like forutsetninger har de ikke, men at han prøver å legge opp undervisningen slik at de har det. Janne kommer med et eksempel på hvordan hun tar utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger i møte med rettferdigheten;

*«Liksom bare ta det ekstreme eksempelet. (...) se for deg en tegning av et tre der det er førstemann til å klatre til toppen av treet. På bunnen står det en ape, en fisk og elefant ikke sant. Da er det jo ikke rettferdig. Så viktig å lage mål, undervisningsopplegg og vurderingssituasjoner som gir alle muligheter til å mestre og derfor også muligheten til å nå høy måloppnåelse, fordi høy måloppnåelse skal ikke være beskrevet ut ifra en type forutsetninger, så ja det er rettferdighet da».*

I eksempelet til Janne trumfer urettferdigheten dersom undervisningen og rammene rundt ikke er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger. For at det skal være mulig for alle elevene å oppleve utvikling og mestring, mener Janne at undervisningen ikke skal rettes mot et felles mål som alle skal oppnå, men uavhengig av hvilket nivå elevene er på, skal de ha mulighet til å oppleve utvikling og mestring. Trond forklarer at om det ikke skal være en likhet, så skal det hvert fall være medbestemmelse, følelse av inkludering, og opplevelse av å bli ivaretatt i den gruppa man har og er i ved å bli tatt på

alvor. Det kan ses i sammenheng med Olas forståelse av sosial rettferdighet som mener at det handler om at enkelte ikke skal favoriseres, men at elevene behandles stort sett på lik måte.

Tores opplevelser av kroppsøvfingsfaget er at det ofte er blodig urettferdig, noe som samsvarer med forskningen til Philpot et al. (2021) som hevder at faget ofte er sosial urettferdig ved at den privilegerer eller marginaliserer visse elever og/eller elevgrupper. For å nærme oss et rettferdig kroppsøvfingsfag, mener Tore at lærerne må kunne; «*Møte den enkelte elev, der den enkelte er*». For å kunne møte den enkelte elev der den enkelte er fordrer kjennskap til elevens forutsetninger og behov, noe som er kjernen i relasjonspedagogikken til Gerdin et al. (2021). Tore selv, mener at; «*Det er flotte ord, men jeg får ikke til det*». Det kan ses i sammenheng med forskningen til Svendby (2016) og Moen et al. (2018) som forklarer at mange lærere syntes det er vanskelig å imøtekomme alle elevers behov i en mangfoldig elevgruppe. Janne har inntrykk av at det å se og høre alle, gi alle oppgaver, tilbakemeldinger og framover meldinger er med på å skape et rettferdig kroppsøvfingsfag der alle blir gitt muligheten til å mestre og utvikle seg. Dette fremheves også i pedagogikken til Gerdin et al. (2021) om gjensidig respekt, der det å se og høre alle elevene er med på å lede mot sosial rettferdighet.

Videre forklarer både Janne og Håkon at de har snakket med elevene om rettferdighet i møte med kroppsøvfingsfaget. Janne fortalte at i oppstarten av hvert skoleår gjennomfører hun en nettbasert forms-undersøkelse som en forventningsavklaring til faget og til henne som lærer. Gjennomgående i svarene fra elevene kom det frem “at du er rettferdig”. Janne selv, syntes at rettferdighetsbegrepet er stort og komplekst, og spurte derfor om elevene kunne utdype hva de mente er rettferdig behandling før hun deretter presenterte sin egen oppfattelse av det. Kunnskapsdepartementet (2017) hevder at det å gå i dialog med elevene er et virkemiddel som kan medføre forståelse.

Forståelsespedagogikken krever at lærerne forsøker å forstå elevenes ulike forhold og behov (Gerdin et al., 2021, s. 5). Flere av lærerne påpeker viktigheten av at elevene forstår lærerens ulike forhold og behov for å begrunne sine handlinger og valg. Dette var målet til Janne da hun videre utdypet; «*Da får man liksom en felles forståelse som kan minske situasjoner og gnisninger oss imellom underveis*». Samtidig påpeker Håkon viktigheten av å prate med elevene om rettferdighet, fordi det ofte oppstår situasjoner i

undervisningen i eksempelvis spillsituasjoner gjennom en “urettferdig dommeravgjørelse” som han forklarer slik;

*«En dommeravgjørelse kan gå imot deg av og til og det må man bare lære seg å akseptere. Man lærer av det å måtte forholde seg til om ting er rettferdige eller ikke. Et lag kan bli delt inn i noe som ikke oppleves som rettferdig, men da må man bruke de forutsetningene man har for å prøve å lykkes best mulig så vil det jo være sånn at i dag uflaks, de andre var gode, det er ikke noe urettferdig i det i mitt hode da, det må man bare klare å tilpasse seg til”. (...) men tanken min er jo at det er det som skal til for at faget skal være en best mulig arena for utvikling og at den enkeltpersonen også har godt av å lære om det å forholde seg til andre».*

Håkon setter rettferdighet i en større kontekst enn skolen, for å lære elevene at de senere i livet og utenfor skolen vil møte på situasjoner som vil oppleves som urettferdig. Han mener det er en viktig lærdom å ha opplevd hva som er rettferdig og urettferdig, og hvordan takle urettferdighet. Hva som oppleves som urettferdig i kroppsøvingfaget, mener Håkon at vil være avhengig av konteksten. Dette funnet samsvarer med funnene til Gerdin et al. (2019) som forklarer at begrepet viser seg å være kontekstavhengig. Alle lærerne i studien virker enig med Håkon i refleksjonene rundt egen undervisningspraksis dersom de skulle undervist på andre skoler. Gjennomgående forteller lærerne at sosial rettferdighet vil være avhengig av og varierer ut ifra elevgruppen og omgivelsene rundt, der de påpeker at hvilke bakgrunner og erfaringer elevene har påvirker hva som oppleves som rettferdig. Også hvor du er, og hvor du er fra er med på å skape ulike dilemmaer tilknyttet sosial rettferdighet. Alle lærerne påpeker at dersom de skulle undervist på en annen skole ville de hatt en annen praksis, men sin egen grunnbasis i bunn. Trond begrunner dette med at hans undervisningspraksis bygger på det han står for og den han er, og at han derfor ville endret deler av undervisningspraksisen dersom han hadde flyttet, men at den han er vil fremdeles ligge til grunn. Jannes argument bunner i at undervisningspraksisen formes både av henne som lærer, men spesielt av elevgruppen som vil variere fra skole til skole, sted til sted, men at målet vil være det samme; «Å skape et motiverende og inkluderende fag, der alle kan være med på sine premisser og forutsetninger». For å få til dette mener alle lærerne at det ikke går an å; «Ta med seg en undervisningspraksis

*fra ett sted til et annet, for du må være åpen for endring, du kan ikke copypaste».*

Lærernes forståelse av begrepet kan ses i sammenheng med Linner et al. (2020) som forklarer at undervisningspraksisen for sosial rettferdighet er avhengig av blant annet lærernes tolkninger og handlinger.

### **4.3 Marginaliserte grupper i kroppsøvningsfaget**

Tidligere forskning har vist at kroppsøvningsfaget privilegerer eller marginaliserer elever og elevgrupper basert på deres kjønn, seksualitet, kropp, etnisitet, funksjonshemninger og religion (Gerdin et al., 2021, s. 1). I lærernes forklaringer om ulike tematikker tilknyttet sosial rettferdighet kommer det frem ulike grupper, implisitt og eksplisitt, som anses som marginaliserte i kroppsøvningsfaget i den forstand at de ikke møter faget med like forutsetninger. Felles i lærernes opplevelse av å jobbe med mangfoldige elevgrupper er at det gir mange muligheter, og at alle uansett forutsetninger og behov skal kunne komme til faget å få noe tilrettelagt. Via spørsmål om læreres tanker om rettferdighet i kroppsøvningsfaget, kom det frem ulike grupper som framtrer som marginaliserte i kroppsøvningsfaget. Slik Håkon forklarer det; *«Kroppsøving er et fag der mange enten melder seg ut eller detter ut, og at det er noen særlig utsatte grupper».* Det støtter opp under tidligere forskning, da det gjelder elever uten idrettslig bakgrunn, ulik sosioøkonomisk bakgrunn, elever som vegrer seg i møte med faget, elever med funksjonsnedsettelse, kjønn, etnisitet og religion. I henhold til stortingsmelding nr. 49 er det et mål at samfunnet skal være mangfoldig og at skolene skal være inkluderende (Meld. St. Nr 49 (2003-2004)). Lærerne i denne studien deler sine opplevelser av et mangfoldig kroppsøvningsfag, både dets utfordringer og fordeler som videre presenteres i kapittelet.

#### **4.3.1 Idrettslig bakgrunn**

Säfvembom et al. (2015) fant i sin studie at idrettsaktive elever opplever større tilhørighet til kroppsøvningsfaget enn elever som ikke driver med organisert idrett på fritiden. Lærerne i denne studien opplever liknende, noe de forsøker å snu om på. Gjennom spørsmål om lærernes oppfattelse av elevenes muligheter til å delta i faget, kom elever uten idrettslig bakgrunn frem som en marginalisert gruppe. I dette menes det at enkelte elever har før eller ved siden av skolen deltatt i ulike organiserte idrettslag, mens andre elever mangler disse erfaringene. Tore og Ola begrunner elevenes fordel med idrettsbakgrunn slik;

*«Hvis man har de klassiske store aktivitetene, ja hvem er det som belønnes da? Det er jo elever som tilfeldigvis har holdt på med den aktiviteten og drevet med/driver med, har tilfeldigvis holdt på med aktiviteten før». (Tore)*

*«Elever med idrettslig bakgrunn eller erfaringer vil kunne ha en fordel med seg inn i faget på grunn av forutsetninger kroppslig. Sånn er det jo i matte også at de som er gode i matte eller de som tenker og tar ting for i matte- de har jo en fordel der, og sånn er det på en måte litt i kroppsøving også, og hvert fall hvis man skal nå helt til toppkarakter så er det til dels en del av vurderingsgrunnlaget (...) så det er en fordel å komme inn med gode forutsetninger kroppslig, og sånn er det også i andre fag». (Ola)*

Erfaringene til Tore er at elever med idrettsbakgrunn vil kunne ha med seg kroppslige fordeler inn i kroppsøvingfaget, dersom undervisningen består av klassiske idrettsaktiviteter slik som ballspill. Annen forskning viser at kroppsøvingfaget anses som et fag for de idrettsflinke og trente, og hevder at faget på den måten kan bidra til å forsterke sosiale forskjeller (Dowling, 2016). Ifølge Tore, Ola og Dowling (2016) vil et fag for de idrettslig flinke elevene ekskludere elever uten idrettslig bakgrunn. Sett i sammenheng med inkluderingspedagogikken, fremkommer det i Gerdin et al. (2021) at ekskludering fra klassen eller klassesdynamikken ofte er et resultat av blant annet fysiske evner som samsvarer med forståelsen til Tore, Ola og Dowling (2016). Dette vil ifølge Gerdin et al. (2021) motvirke pedagogikken som forsøker å inkludere elevene som er med på å skape sosial rettferdighet. Dette, slik Trond og Ola forklarer det, skjer på bakgrunn av at elevene møter faget med ulike muligheter, fordi de kroppslige ferdighetene og erfaringene er ulike. Janne derimot, sier følgende;

*«Noen ganger opplever jeg en krasj med typiske fotballgutter som møter kroppsøvingfaget og føler at dette er mitt fag, fordi dette er jeg god i, men som i mine øyne ikke alltid følger beskjeder og som gjør litt mer som han vil og kanskje ikke gjør sitt beste alltid fordi det ikke er den idretten man syntes er gøyeste og kanskje ikke er best i. En slik elev vil nok ikke få den karakteren de mener er rettferdig når de sammenlikner seg med andre elever som ikke besitter samme ferdigheter, og da er det jo en krasj i forhold til forventninger og hva de vurderes på. Den prosessen med å få de til å forstå det er ikke alltid like lett».*

Jeg tolker Jannes utsagn på den måten at hun ikke mener at elever med idrettsbakgrunn har en fordel med seg inn i faget. Dette begrunner hun med å ha et større fokus på de som faller utenfor og blir ekskludert fra undervisningen, og opplever heller en “klinsj” med elever som besitter gode idrettslige ferdigheter. Klinsjen utspiller seg av den grunn at elever med gode idrettslige ferdigheter forventer å få en bedre karakter enn de med “svakere” ferdigheter, men Janne er tydelig på at ferdigheter ikke er en stor del av vurderingen. Jannes forståelse av vurderingspraksisen i faget, viser å være i en overenstemmelse med fagets formål og retningslinjer for vurdering. Selv om elever tror at de skal få vurdering basert på ferdigheter, viser kompetansemålene at det er mange ulike faktorer som spiller inn i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9-11). På den andre siden er det forståelig at flere elever oppfatter ferdigheter som en del av vurderingen, fordi tidligere forskning viser at idrettslige ferdigheter har stor betydning for å oppnå de høyeste karakterene i kroppsøving (Moen et al., 2023, s. 61). Prosessen med å snu om og få elevene til å forstå hva som ligger i vurderingen opplever hun som problematisk, da det ikke er populært i møte med en idrettsflink elev. For å få elevene til å forstå hva som ligger i vurderinger forteller Tore at han ofte går i dialog med eleven for å avklare hva som forventes fra hans side. Han sier følgende;

*«I kroppsøving handler det jo om innsats, jeg blir ikke imponert av ferdigheter hvis det er null innsats og det tror jeg at jeg er ganske god på å kommunisere, så handler det om hva du putter inn i det. Det berømmer jeg nok kanskje mer enn jeg burde, fremfor faktiske ferdigheter. Et eksempel er gjennomføring av en beeptest- er det en som løp i særklasse, han hadde mer å gi, men gav seg, det er jo dårlig. Null innsats, kunne pusha deg mer kontra de som spyr på lavere tid. Så har vi en samtale rundt det da».*

Jeg tolker dette sitatet slik at Tore prøver å sette ting på spissen for å tydeliggjøre hva han mener med innsats. Forklaringen kan ses i sammenheng med sosial rettferdighet og forståelsespedagogikken der likeverd innebærer å behandle elevene ulikt på grunn av deres ulike forutsetninger og behov (Gerdin et al., 2021, s. 5). Det er tydelig at Tore setter krav og forventninger basert på kjennskap til eleven, fremfor å sette et felles mål som alle skal oppnå. Ola forteller også at ved å fjerne idrettsbiten vil faget bli mer rettferdig for alle av den grunn at læreren skal måle kompetanse på andre måter enn rene ferdigheter. Han mener at elever uten idrettslig bakgrunn og gode ferdigheter har

like muligheter til høy måloppnåelse som de med gode ferdigheter. Ola opplever at elevene har gode muligheter til å lykkes basert på sine forutsetninger, noe han er veldig glad for. Når jeg stiller oppfølgingsspørsmålet om hva han legger i forståelsen på at disse elevene også kan lykkes, forklarer han; «*Ved å vise fantastisk innsats som gjør at de kan utvikle seg og få progresjon, men også gjennom å samarbeide og lykkes sammen med andre*». Dette utsagnet står nært knyttet til fagets kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9-13) og sosial rettferdighetspedagogikken for sosialt samhold (Gerdin et al., 2021, s. 10). Håkon fremhever viktigheten av at læreren må heller ikke dra ned de som har et godt utgangspunkt i møte med faget, og fremmer viktigheten av at dette også må anerkjennes gjennom en balansegang.

Videre ble lærerne stilt ovenfor en case om ekskludering av elever med svakere ferdigheter i ballspill med et mål om å vinne kampen. Dersom elevene tror at karakteren settes på bakgrunn av ferdigheter, kan det ende opp i ekskludering i spillet av elever med svakere ferdigheter for å kunne vise seg frem og vinne kampen. For å skape sosial rettferdighet og inkludering fremhever Gerdin et al. (2021) viktigheten av å ta opp tematikken som marginaliserer og ekskluderer enkelte elever, noe Janne, Ola og Tore gjør i sin undervisning. Begge lærerne anerkjenner og erkjenner ekskluderingen, og går deretter i dialog med både med den som ekskluderer og den som opplever ekskluderingen. I dialogen gir Ola et ekstra ansvar til de ferdighetsmessig flinke elevene uten at det blir for synlig for andre elever for å unngå at svakere elever føler på det. Han forklarer forskjellene mellom klassene. Ola viser til ulik undervisningspraksis med en elevgruppe der elevene byr på seg selv og tåler mer, da tar han praten felles gjennom å stille spørsmål i plenum; «*Hvorfor sentret du ikke der nå når du kunne spilt ballen sånn og sånn?*». Ola forklarer at ofte er det ikke sånn, og at han derfor forsøker å jobbe i det skjulte. Oda fremhever viktigheten av å snakke om hva som er fokuset, og da henvender hun seg til kompetansemålene med eksempelvis samarbeid og hvordan eleven som lag kan gjøre hverandre gode. En slik tilnærming kan føre til sosial rettferdighet ved å fremme pedagogikk som tar hensyn til inkludering og forståelse som videre kan føre til et bedre sosialt samhold i klassen (Gerdin et al., 2021, s. 5-11).

Gerdin et al (2021) mener at dialog med elevene vil kunne forebygge ekskluderende og marginaliserende praksiser av ulike elever og elevgrupper. Sett i lys av Freires frigjørende pedagogikk skal dialogen bidra til kritiske refleksjoner og handlinger i

klasserommet, og på denne måten frigjøres fra å undertrykke og bli utsatt for undertrykkelsen (Freire, 1970/1999). Lærernes handlinger kan ses i sammenheng med Freires kritiske bevissthet, fordi lærerne tar tak i utfordringen og forsøker å få elevene til å forstå (Freire, 1970/1999, s. 34). Lærernes dialog med elevene kan på den måten motvirke både undertrykkelse og opplevelsen av å undertrykkes gjennom å skape en forståelse for “den andre” (Gerdin et al., 2021, s. 6). Elevene som tidligere har opplevd ekskludering fra spillsituasjoner vil kunne oppleve å ha like muligheter til å delta og bidra i faget selv om de ikke besitter gode ferdigheter i aktiviteten. Det er tydelig at lærerne har en forståelse for fagets formål og hensikt, noe de benytter seg av i undervisningen. Slik tidligere forskning viser er det mange lærere som ikke endret undervisningspraksisen etter fagets revideringer. Fagets omdreining har eleven som subjektet, fremfor aktiviteten slik det var tidligere. Trond opplever dette som noe positivt, og forklarer at; *«Idrettsaktiviteten har jo blitt veldig nedtonet i faget med de nye læreplanene, og at de derfor stiller mer på lik linje»*. Tore forklarer at det er mye læring av å være aktivitet sammen med andre, også i idrettsaktiviteter, og forklarer at han er; *«Jeg er mest ivrig i å la aktiviteten og det vi gjør snakke for seg selv»*. Jeg tolker utsagnet til Tore slik at aktiviteten ikke er målet i seg selv, men andre faktorer som kan fremmes gjennom å være i aktivitet sammen med andre. Dette er et godt eksempel på praksis for sosial rettferdighet og sosialt samhold (Gerdin et al., 2021, s. 10). Håkon forteller om et godt eksempel på dette;

*«I den ene klassen jeg en sportsidiot, kjempegod i masse idrett, men forholder seg ikke best til regler, fair play osv. Han ble paret opp med en som var dårlig i dobbelturnering i badminton. I kampene lyste det frustrasjon og kokte i hele han, og det så ikke noe hyggelig ut å være på lag med han. (...) Så jeg tok en prat med han for å få han til å reflektere over situasjonen, noe som snudde om på hele situasjonen (...) det hjalp både på ferdighetene til begge to og på det å utvikle relasjon- og for at han skal kunne få den karakteren han ønsker å få så er det bra, så gav det en bedre relasjon i gruppa»*.

Lærerens handlinger kan knyttes til Freires frigjøringspedagogikk. Håkon benytter seg av kritisk bevissthet ved å ta tak i utfordringen med et håp om å skape forståelse (Steinsholt, 2007, s. 596). Håkon stiller spørsmål til eleven slik at eleven selv oppfordres til å se ulike strukturer som kan medfører urettferdighet, marginalisering og



diskriminering, noe som står sentralt hos Freire (Freire, 1970/1999). Eleven fikk selv reflektere over situasjonen, fremfor at læreren gav kommandoer. I undervisningssituasjoner hvor læreren fungerer som et aktivt subjekt som fyller eleven, mens eleven kun mottar kalles for bankundervisning (Freire, 1970/1999, s. 55). Fremfor å gi elevene kommandoer på hva eleven burde gjøre annerledes utfordret Håkon eleven til å reflektere over situasjonen ved å stille spørsmålene; «*Hva tenker du den andre eleven opplever nå? Hva positivt kommer det ut at du opptrer på en sånn måte?*». Involvering av elevene i problemløsninger, fremfor at læreren hever sin maktposisjon over elevene er god praktisering av sosial rettferdighet og pedagogikken for gjensidig respekt (Gerdin et al., 2021, s. 9). Håkon bidrar til læring hos eleven ved å henvende seg til elevens kritiske refleksjoner og tenkning, noe som ifølge Freire (1970/1999) medfører bevissthet gjennom å reflektere og deretter handle for å endre verden. I tillegg er kritisk refleksjon og tenkning nøkkelen til å kunne svare med en inkluderende praksis (Gerdin et al., 2021, s. 6).

Dersom Håkon ikke hadde tatt tak i situasjonen kan det tenkes at eleven kun godtar ting som de er uten å reflektere over situasjonen, noe som ikke vil medføre en endring. Det er tydelig at dialogen førte til endringer hos eleven, noe eleven selv opplevde. “Sportsidioten” kom bort til Håkon etter undervisningen og sa; «*Jeg skjønnte hva du mente, det her hjalp*». Håkon så også endringer ved at medelev gav tips til eleven med svakere ferdigheter som gjorde at de mestret mer sammen, og fikk en bedre relasjon. Relasjonsbyggingen kan begrunnes med en opplevd trivsel og bedre samarbeid mellom elevene (Gerdin et al., 2021, s. 8). Jeg tolker det slik at eleven fikk et innblikk og forstod de ulike strukturene som medførte til urettferdighet og diskriminering, og gjorde deretter endringer gjennom handlinger som medførte et positivt utfall. Dette bidro til utvikling av sosial rettferdighet ved å skape en forståelse for den andre slik det står nedfelt i pedagogikken for sosialt samhold (Gerdin et al., 2021, s. 6). Håkon forklarer viktigheten av slike situasjoner, og dannet doubleparene med en intensjon om at; «*En del av det elevene skal lære i faget er å forholde seg til folk man nødvendigvis ikke syntes er de letteste å forholde deg til*». Det kan antas at Håkons intensjon fungerte i møte med elevgruppen og gjennom hans handlinger. Oda henvender seg også til viktigheten av denne læringen, og forklarer hvordan hun ville møtt elever som opplever urettferdighet i henhold til laginndeling;

*«(...) presiserer til elevene hvorfor det er viktigere senere i livet, det at du kommer alltid til å møte folk som du er nødt til å samarbeide med selv om dere ikke er de likeste personene i verden. Jeg presiserer jo at uavhengig av hvem man jobber med, så skal man prøve å gjøre hverandre bedre. Jeg tenker at vi har mye å lære av en som er ferdighetsmessig bedre enn deg».*

Oda har også en intensjon i laginndelingene av den grunn at elevene har mye å lære av en som besitter bedre ferdigheter enn seg selv. Hun begrunner at det er læring for begge elevene i den relasjonen. Dette begrunner hun slik; *«En som besitter gode ferdigheter får reflektert mye mer over det hvis vi skal bidra til at andre blir bedre også».* Det å gjøre hverandre gode opptar mye av oppmerksomheten til Oda med et fokus på at elevene må samarbeide for å lykkes. Dette henger godt sammen med sosial rettferdighet og pedagogikk for sosialt samhold, der samarbeidet på tvers av skolekamerater er målet med aktivitetene og ikke aktiviteten i seg selv (Gerdin et al., 2021, s. 10). Ola, Håkon og Odas måte å møte elevenes opplevelse av urettferdighet i undervisningen står også i tråd med kroppsøvingsfagets kjerneelementer om at alle elevene skal inkluderes, uavhengig av forutsetninger, og håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3). For å oppsummere er lærerne enige i at kroppsøvingsfaget er på vei mot målet om et rettferdig kroppsøvingsfag ved å bevege seg bort fra idrettsbiten, og ha eleven som subjektet i undervisningen.

#### **4.3.2 Elever som vegrer seg i møte med kroppsøvingsfaget**

Selv om tidligere forskning viser at flesteparten av elevene trives i kroppsøvingsfaget (Vinje et al., 2023), forteller lærerne i denne studien om bekymringer tilknyttet elever som ofte forteller om dårlige opplevelser og erfaringer med kroppsøving. Også Moen et al. (2018) ytrer bekymringer om at hele 10% av elevene gruer seg til kroppsøvingstimene. Lærerne argumenterer for et mer rettferdig kroppsøvingsfag dersom faget beveger seg i retningen bort fra idrettslige ferdigheter. I lærernes argumenter kom denne marginaliserte gruppen fram, av den grunn at de ofte ekskluderes fra kroppsøvingundervisningen, og særlig klassiske ballspill. Flere av lærerne benytter seg av kartleggingskjemaer i oppstarten med nye klasser for å kartlegge elevenes erfaringer og opplevelser med kroppsøving. Lærernes benyttelse av kartleggingskjemaer kan sees i sammenheng med sosial rettferdighet og pedagogikken for å forstå elevene, hvor læreren skal bli kjent med elevene for å kunne legge til rette

for dem (Gerdin et al., 2021, s. 5). Lærerne opplever at mange elever ytrer at de ikke liker faget, syntes det er skummelt og ubehagelig. For å få disse elevene til å trives i faget, mener flere av lærerne, deriblant Håkon, at det er særlig viktig å skape gode relasjoner med disse elevene. Relasjonspedagogikken var den mest fremtredende pedagogikken i Gerdin et al. (2021) for sosial rettferdighet, og henger sammen med at gode relasjoner med og mellom elevene er viktig for å ha det bra i kroppsøving (Gerdin et al., 2021, s. 8). Lærernes refleksjoner rundt viktigheten av relasjoner, samstemmer av den grunn med sosial rettferdighetspedagogikken.

Når lærerne får spørsmål om elever de opplever det som lettere å danne relasjoner med, og om det var noen de anså som spesielt viktig å danne gode relasjoner med i kroppsøvingfaget, var en gjennomgående respons at; *«Relasjoner er først og fremst viktig med alle»*. Lærerne opplever det lettere å danne gode relasjoner med elever som har samme interesser som seg selv eller som har gode opplevelser med kroppsøvingfaget. Et gjennomgående funn er at lærerne deler samme opplevelser som Ola; *«Det er særlig viktig med de som er litt sjenerte og som syntes at kroppsøving er vanskelig»*. Janne utdyper; *«Det er viktig for at de i det hele tatt skal komme til undervisningen»*. Det å bry seg om elevene, slik Janne uttrykker her, handler om å vise omsorg for elevene og er selve kjernen av sosial rettferdighet (Gerdin et al., 2021, s. 4). Samtidig forteller Håkon om utfordringen i møte med disse elevene; *«Det er utfordrende å bygge relasjoner til noen som kommer og i utgangspunktet ikke ønsker å være til stede, og som er veldig utrygge på faget, fordi de har hatt noen negative opplevelser»*.

For å få elevene til å møte til undervisningen, mener Trond at en forutsetning er; *«Å danne gode relasjoner som bygger på tillit, det at man kan stole på hverandre, for da vil du møte opp og gjøre ditt beste (...)*». Ifølge Tronds forklaring er en opplevelse av trygghet en forutsetning for at elevene skal møte til undervisningen, noe som også fremstår som viktig i omsorgspedagogikken (Gerdin et al., 2021, s. 4). En annen lærer som viser en grunnleggende positiv vilje til å ivareta og bygge relasjoner med disse elevene er Tore. Selv om det er utfordrende å ivareta og møte alle elevene så opplever han det også som fint å jobbe med de som i utgangspunktet ikke liker fysisk aktivitet eller har dårlige erfaringer. Det er her han nevner at; *«Det å kunne bli med på å utgjøre*

*en forskjell for disse elevene, det syntes jeg er fint». Liknende forståelse og opplevelser finner jeg igjen i Jannes eksempel i møte med en elev annerledes enn seg selv;*

*«De som ikke har de samme gode opplevelsene av faget som jeg hadde, de er jo ofte annerledes enn meg, slik som han ene sitter og leser en japansk bok som går opp og ned og har lært seg japansk, fordi hans favoritt tegneserie var på japansk. Å få en relasjon til en sånn elev, og få et innblikk i den verdenen er jo bare så kult og lærerikt da, og det beriker jo meg. Jeg utvider jo min horisont også når jeg møter mennesker som kommer med eksempelvis kattehale på skolen, fordi det var aldri meg. Jeg forsøker å forstå hvorfor eleven kommer med kattehale. Åja, jo det er fordi man har en interesse av den type fanficton. Når du får de gode relasjonene der, det syntes jeg er skikkelig kult».*

I en tolkning av lærernes forklaringer, kan det tenkes at relasjonspedagogikken oppleves som vanskeligere å oppnå med elever som ikke liker faget eller som er veldig ulik læreren, men når disse relasjonene faller på plass så er det ekstra givende. Janne imøtekom eleven ulik seg selv ved å vise genuin interesse og respekt for eleven ved å vise at hun bryr seg om elevens interesser. På denne måten mener hun at de utviklet en bedre relasjon. Dette er et godt eksempel som viser at de ni pedagogikkene for sosial rettferdighet både overlapper og bygger på hverandre. Janne viser at hun bryr seg om eleven (omsorgspedagogikk) når hun forsøker å forstå eleven (forståelsespedagogikken) som fører til at eleven kan oppleve respekt fra læreren (pedagogikk for gjensidig respekt) som videre skaper bedre relasjoner mellom læreren og eleven (relasjonspedagogikken). Selv om lærerne opplever det som givende, forteller Håkon om sine opplevelser med elever ulik seg selv slik; *«Elever helt forskjellig fra meg som jeg har to timer i uka, de kommer aldri til å komme til meg hvis det er noe».* Videre forteller han om viktigheten av å koble på kontaktlærer for oppfølging, men at han samtidig må være tilgjengelig for det og ha et blikk som fanger opp hvem som har behovet.

Samtidig forteller Janne på sin side om viktigheten av å prate med elever ulik seg selv for å prøve å forstå og bygge relasjoner. Sett i lys av Freires teori, kan møte og dialogen mellom lærer og elev skape et likeverdig fellesskap og bevissthet rundt den tause kulturen (Freire, 1970/1999, s. 10). Eleven vil trolig føle seg sett, hørt og respektert i

dialogen med Janne. Jeg tolker det slik at Janne forsøker å forstå eleven og ser alle for den de er, og at det på denne måten skapes og er rom for å være annerledes. Dette er et godt eksempel på hvordan undertrykkede elever ulik mange andre kan oppleve en følelse av å bli inkludert, og av den grunn skape sosial rettferdighet (Gerdin et al., 2021, s. 6). Dette er en måte å vise respekt for elevenes ulikheter. Sett opp mot pedagogikken som skaper gjensidig respekt viser det seg at dersom læreren viser respekt overfor elevene, kan det medføre retur av respekten til læreren fra eleven. Respekten i en slik dialog, vil ifølge Freire, innebære en dialog basert på kjærlighet som videre vil kunne føre til tillit mellom partene i dialogen (Darder, 2017, s. 98).

Håkons opplever at elever som ikke liker faget, mistrives i aktivitet med andre, sliter med sitt eller som er ulik resten av klassen ofte faller ut av faget. For å unngå dette er det, ifølge Håkon, avgjørende å være obs på hva man gjør i en tidlig fase. Dette er noe Oda også forklarer viktigheten av;

*«Det er spesielt viktig å fange opp elevene som ikke har likt faget før slik at de kan få et nytt bilde av hva faget er og hva det kan være. At de også skal få muligheten til å delta og utvikle seg, slik at de ikke forsvinner helt ut i løpet av de tre årene».*

Håkons videre steg for å fange opp elevene i en tidlig fase er gjennom å ty til dialog med alle slik at alle får en tidlig opplevelse av å bli sett. Fremgangsmåten til Håkon samsvarer med Gerdin et al. (2021) som hevder at det å gå i dialog med elevene en til en er hovedfokuset i pedagogikken som bygger relasjoner for å lære dem å kjenne. Lærerne virker å ta steget videre fra å kjenne og bry seg om eleven, til å kjenne elevenes individuelle behov gjennom kartleggingsundersøkelser. På denne måten anerkjenner de potensialet for at disse elevene kan marginaliseres i kroppsøvningsfaget, og forsøker å unngå dette med å finne måter å inkludere elevene på gjennom å ta hensyn (Gerdin et al., 2021, s. 6). En måte Janne forsøker å ta hensyn til disse elevene forklarer hun slik;

*«Hvordan jeg deler inn elevene i lag, kommer helt an på gruppa. Det er sjeldent at jeg lar de velge grupper og par, fordi jeg har hatt klasser der det da alltid er en som blir stående alene og det syntes jeg er uaktuelt. Så jeg tar veldig bevisste valg slik at de som ikke opplever å ha en klikk i klassen blir stående alene med en klump i magen».*

Janne uttrykker bekymring for at enkelte elever skal oppleve følelsen av å bli ekskludert i situasjoner der elevene skal deles inn i par og grupper. For å unngå ekskludering hvor elever blir stående uten partner eller grupper, velger Janne å dele inn gruppene selv fremfor å la elevene velge selv. Janne anerkjenner og erkjenner potensialet for at enkelte elever kan oppleve ekskludering. Dette samsvarer med undervisningspraksis for sosial rettferdighet og inkludering (Gerdin et al., 2021, s. 6-7). Håkon er også bevisst på sine valg av par- og laginndelinger. Han nevner to ulike klasser for å forklare hvilke hensyn han tar i møte med ulikheter innad i en klasse;

*«Jeg har en gruppe som er studie med toppidrett, alle der er relativt gode og det er godt sosialt miljø og kan dele inn litt annerledes enn i en annen klasse der flere sliter mer med det sosiale eller som syntes det er mer utfordrende å være i aktivitet (...) deler inn i grupper slik at det kan være noen som ikke vil være synlig på et eller annet vis, så da må man jo være bevisst på det».*

Det å være bevisst sin egen klasse er noe flere av lærerne nevner som forebyggende tiltak mot ekskludering i kroppsøving. Dette innebærer å bli kjent med elevene for å fange opp elever som ikke trives eller liker faget, for å deretter kunne gjøre tilpasninger for en inkluderende undervisningspraksis for alle elevene. Dette gjør de gjennom å snakke med eleven, skape forståelse for eleven og forsøker deretter å ta tak i problemene. En slik undervisningspraksis bygger godt opp under frigjørende pedagogikk gjennom «kritisk bevissthet» og sosial rettferdighet (Steinsholt, 2007, s. 595).

### **4.3.3 Sosioøkonomisk bakgrunn**

Sentralt i pedagogikkene for sosial rettferdighet er at læreren må ta hensyn til, inkludere og imøtekomme elevenes ulike behov, derunder elevenes ulike sosioøkonomiske forhold (Gerdin et al., 2021, s. 6). Når lærerne får spørsmål om deres oppfatninger av rettferdighet i kroppsøvingfaget, kom elevenes sosioøkonomiske ulikheter frem som en marginalisert gruppe. Elevenes sosioøkonomiske ulikheter knytter lærerne ofte sammen med elevenes og deres foresattes ulike bakgrunner. Annen forskning fremhever også denne gruppen som marginalisert ved at elever privilegeres eller marginaliseres på bakgrunn av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (Gerdin et al., 2021, s. 1). Elevene har

med seg ulike forutsetninger ikke bare kroppslig, men også basert på elevens og familiens økonomiske forhold. Oda forklarer det slik;

*«Noen elever kommer kanskje fra litt vanskeligere stilte kår og har kanskje ikke hatt de samme mulighetene til det, og til det å delta. Og sånn sett så stiller de litt ulikt, men at de på skolen skal ha de samme mulighetene da uavhengig av sosial bakgrunn og foreldrenes sosiale status».*

Jeg tolker Oda sitt sitat slik at hun tenker at elever som ikke har råd til å delta i organisert idrett har dårligere utgangspunkt på bakgrunn av færre kroppslige erfaringer. Selv om hun fremmer dette som en mulig utfordring, nevner hun at det ikke skal være tilfelle i hennes undervisning. Oda forteller at hun tar hensyn til elevenes ulike sosioøkonomiske bakgrunner, og gjør tilpasninger deretter. Forståelsespedagogikken for sosial rettferdighet handler om nettopp dette (Gerdin et al., 2021, s. 5- 6). Tore opplever også at elever med gode økonomiske forhold kan ha en fordel inn i faget av den grunn at de kan ha utstyr som gjør det lettere. Freire (1970/1999) opplevde at de fattige hadde dårligere muligheter i samfunnet, noe som kan sammenliknes med Tores opplevelse av elevens muligheter i kroppsøvfaget. På den andre siden, mener både Trond, Oda og Ola at økonomiske forhold ikke skal påvirke elevenes deltakelse i kroppsøving. Ola forklarer sin mening slik;

*«Når det kommer til det med treningstøy, så har mange på denne skolen dårlig råd og kommer fra familier med dårlig økonomi. Så det med gymtøy for eksempel, det er jeg ikke noe streng på, der kan de få lov til å ha på seg det meste. Eneste grensen er litt det med å bruke utesko inne, det er vel den eneste grensen som går. Ellers er det bare positivt at alle er med».*

Ola setter forventninger og krav til elevene basert på kjennskapen til elevenes individuelle forutsetninger. Dette er et godt eksempel på praktisering av sosial rettferdighet og forståelsespedagogikken (Gerdin et al., 2021, s. 6). På lik linje med Ola stiller ikke Trond og Oda krav til treningstøy. Oda sier at; «Altså utstyr, klær og sko også sånne ting er ikke så viktig her». De tre lærerne mener at det viktigste er at alle skal få være med og delta i undervisningen, og tar stiller av den grunn lite krav til elevenes bekledning. Dette er et tydelig eksempel på hvordan lærerne unngår å

ekskudere elever fra undervisningen på bakgrunn av utstyr, noe som fremmer sosial rettferdighet gjennom å inkludere elevene ved å ta individuelle hensyn (Gerdin et al., 2021, s. 6). Begge lærerne jobber på en skole, der flesteparten har annen etnisk bakgrunn. Ola forklarer at han tidligere jobbet på en skole i et annet område hvor han stilte høyere krav i en elevsammensetning som var nokså homogen. Gruppen bestod av en lik gruppe elever fra hjem med god økonomi som førte til at han hadde andre krav og forventninger til bekledning. Basert på kjennskapen til elevgruppen var forventningene og kravene annerledes enn der han nå jobber. Dette er et eksempel som går inn under pedagogikken om å forstå elevene basert på sosioøkonomiske forhold, for å deretter sette kursen for hvilke krav og forventninger som kan stilles til eleven (Gerdin et al., 2021, s. 6).

I henhold til opplæringsloven (1998, §2-3) skal alle elevene gis like muligheter til å delta i opplæringen, noe som ifølge Schenker et al. (2019) kan bety å ta høyde for blant annet elevenes sosiale bakgrunn og forskjeller. Gerdin et al. (2021) forklarer at dersom en lærer tar hensyn til elevenes økonomiske bakgrunn, vil læreren være med på å utjevne sosiale forskjeller i møte med kroppsøvningsfaget. Ola bruker skjønn i møte med elevene når det gjelder økonomiske forhold som for eksempel bekledning og utstyr, og sier følgende om dette:

*«(...) ofte så er det sånn som med for eksempel gymklær så kan man på en måte forstå det litt, man må liksom ikke spørre om de har god råd for å på en måte skjønne at det kanskje er litt sånn dårlig råd hjemme holdt jeg på å si».*

Det kan tenkes at Ola har forståelse for “den tause kulturen”, der han forstår at elevene ikke forteller om sin fattigdom, men at det er hans oppgave å oppdage det. I “den tause kulturen” ble de fattige lært opp til å ikke fortelle andre om fattigdommen (Freire, 1970/1999, s. 10). Det å snakke om andres økonomiske forhold kan være sårbart for elever med dårlig økonomi. Ola er tydelig på at han gjør individuelle tilpasninger basert på kjennskapen til elevens forhold. For å vise at Ola bryr seg om elevene, mener han at det er viktig å jobbe i det skjulte for å usynlig gjøre forskjeller. Lærere som bryr seg om eleven og tar individuelle hensyn og gjør tilpasninger basert på kjennskapen til eleven samsvarer med omsorgs-, forståelses- og inkluderingspedagogikken for sosial rettferdighet (Gerdin et al., 2021, s. 4-7). Ola forteller at dette krever at læreren klarer å



være klassen sin bevisst. Det å ikke snakke om økonomiske ulikheter, men handle på bakgrunn av forståelsen kan knyttes til den «irrasjonelle bevisstheten» hvor man ikke klarer å benytte seg av dialogen (Freire, 1970/2009, s. 34). Bevisstheten fremkom på bakgrunn av observasjoner fremfor å gå i dialogen ved å poengtere at noen har dårligere råd enn andre.

Janne poengterer lærernes ansvar om å få likhet til å oppnå. Dette virker Håkon å være enig i, han forklarer det slik; «*Om du kommer fra en velstående familie der alt liksom er helt etter boka så skal ikke jeg gjøre noe forskjell på deg og en som kom som innvandrer for to år siden*». Uttalelsene kan knyttes opp mot omsorgspedagogikken for sosial rettferdighet, som viser at lærerne virkelig bryr seg om elevene. Alle lærerne forklarer at de tar hensyn til elevenes ulike økonomiske forhold. Tinning (2010, sitert i Schenker et al., 2019) forklarer at slike hensyn følger opp under sosial rettferdighetspedagogikken. Dette, fordi læreren verken marginaliserer eller privilegerer ulike elever eller elevgrupper på bakgrunn av økonomisk status og bakgrunn. Dette viser at lærerne respekterer og viser aksept for elevenes ulikheter, slik Gerdin et al. (2021) fremmer viktigheten av gjennom omsorgspedagogikken og pedagogikken for sosialt samhold.

#### **4.3.4 Funksjonsnedsettelse**

I den overordnede delen står det at; «*skolen skal gi alle elever like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av forutsetninger*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Likevel, i denne studien, fremkom elever med ulike funksjonsnedsettelse som en marginalisert gruppe som nødvendigvis ikke har like muligheter til å delta i faget, dersom undervisningen, ifølge Ola, ikke tilpasses og åpner opp for ulikheter. Slike funn har også kommet frem i tidligere forskning, der hovedfunnene til Rekaa et al. (2019) viser at elever med nedsatt funksjonsevne opplever ekskludering i kroppsøvningsfaget. En viktig påpeking i denne studien er at ingen av lærerne mener at disse elevene ikke kan delta i undervisningen sammen med andre elever, slik forklarer Håkon dette;

*«Har du et fysisk handicap så er det utrolig vanskelig å klare å legge alt mulig til rette for at du skal ha like muligheter som alle andre (...), men det viktige i kroppsøvningsfaget er å prøve å sørge for at det er en positiv arena for alle».*

Alle lærerne viser en grunnleggende positiv vilje til inkludering og inkluderende pedagogikk. Håkon forklarer at inkludering innebærer at alle skal få delta på like premisser og føle at de er en del av faget. Det kan og skal være på tvers av ulike faktorer, deriblant fysiske funksjonsnedsettelse. Standal (2021) mener at inkludering er en viktig del av kroppsøvingfaget, noe som samsvarer med forståelsen Gerdin et al. (2021) legger i utarbeidelsen av pedagogikken for sosial rettferdighet. Oda mener at inkludering handler om tilpasset opplæring som innebærer at alle skal kunne delta. Definisjonen til Ola henger tett opp imot Oda sin forståelse, der han også legger til at det handler om at alle skal kunne delta på alt uavhengig av forutsetninger. Ola har erfaringer med å undervise i en klasse med fortrinnsrett bestående av ulike funksjonsnedsettelse, diagnoser og psykiske utfordringer. I denne klassen var hovedfokuset på å gi elevene gode opplevelser, men også en opplevelse av læring. Dette er noe Oda også forteller om. For at elevene skal oppleve læring i kroppsøvingfaget, mener hun at det er viktig å være tydelig på; *«Hvorfor vi gjør det vi gjør for å skape en forståelse på hva faget handler om, hva de skal lære og hvorfor»*. Oda opplever at elevene da ser meningen med kroppsøvingundervisningen, og av den grunn bidrar mer, inkluderer hverandre mer og drar hverandre opp. For å skape sosial rettferdighet og inkludering skal læreren jobbe for å bygge et bra klassemiljø slik at alle har en opplevelse av å bli inkludert (Gerdin et al., 2021, s. 6), noe lærerne i denne studien har et fokus på gjennom å få alle med.

På skolen til Oda har de ulike grupper for elever med funksjonsnedsettelse. Tidligere har hun hatt elever med funksjonsnedsettelse i undervisningen, der hun forteller at; *«Disse elevene er med i like stor grad, men bare med noen justeringer eller tilpasninger som gjør at de får bli med»*. For å skape sosial rettferdighet og inkludere elever med ulike forutsetninger kan læreren gjøre unntak i undervisningen gjennom ulike tilpasninger (Gerdin et al., 2021, s. 11). Oda gjør ulike tilpasninger i undervisningen, og kan derfor antas for å være en eksplisitt pedagog for sosial rettferdighet. Jeg finner likheter mellom Oda og Tronds forklaringer, der han forklarer følgende;

*«(...) men det er ikke verre at man får det til. Det krever litt mer arbeid, litt mer tankevirksomhet rundt planlegging og gjennomføring. (...) fordi har man en god aktivitetsbank så skal man alltid kunne finne noe som kan treffe alle elevene*

*eventuelt gjøre gode tilpasninger underveis slik at en eventuell elev med funksjonsnedsettelse også ivaretas og inkluderes i undervisningen».*

Annen forskning viser at elever med funksjonsnedsettelse ofte ekskluderes fra kroppsøvningsundervisningen (Svendby, 2016; Moen et al., 2019), noe som ikke samsvarer med utsagnet ovenfor eller Odas tidligere forklaringer. For å unngå ekskludering av disse elevene råder de om å lage undervisningsopplegg som inkluderer de inn i undervisningen. Dette kan ses i sammenheng med Standal (2021), som mener at inkludering i kroppsøvningsfaget handler om å utvikle gode læringsrom som favner alle elevene, snarere enn å rette tiltak mot enkeltelever. Dette er et godt eksempel på praktiseringen av sosial rettferdighet og pedagogikken for inkludering (Gerdin et al., 2021, s. 7).

Det å inkludere elever med ulikheter kan, ifølge Gerdin et al. (2021), utvikle en forståelse for den andre som er med på å skape en forståelse for den andre som gir muligheter for å utvikle sosialt samhold (Gerdin et al., 2021, s. 10). Selv om det i dagens skole opprettes spesialklasser for å ivareta elever med funksjonsnedsettelse, ble det ovenfor forklart av lærerne at disse elevene også har en plass i kroppsøvningsfaget og kan delta på like premisser ut ifra sine forutsetninger. I pedagogikken for sosialt samhold, vektlegges viktigheten av å utvikle forståelse for den andre (Gerdin et al., 2021, s. 10). Dersom elever med ulike funksjonsnedsettelse trekkes ut av undervisningen og inn i spesialklasser vil det ikke gi elevene mulighet til å utvikle en forståelse for "den andre". Selv om Håkon, Trond og Oda forklarer at det er krevende mer arbeid, uttrykker de et ønske om å inkludere elevene i undervisningen. På den andre siden ytrer de utfordringer med å følge opp elevene i en stor klasse. Dette samsvarer med funnene i studiene til Svendby (2016) og Moen et al. (2019) som forteller at lærerne opplever det som vanskelig å imøtekomme alle elevenes behov i en mangfoldig elevgruppe. Dette forklarer Ola om hvordan han inkluderer alle i undervisningen; «*Det vil ikke være mulig å inkludere alle dersom man setter opp helt ville aktiviteter som stiller høye krav, men det gjør man jo ikke for alle skal kunne delta*».

For å oppsummere, oppstod denne marginaliserte gruppen i spørsmål om lærernes oppfattelse om elevene har lik mulighet til å delta i faget. Slik tidligere forskning har vist, både nasjonal og internasjonal, marginaliseres og ekskluderes elever på bakgrunn

av funksjonshemninger i kroppsøvfaget (ref; Gerdin et al., 2021; Svendby, 2016; Moen et al., 2019). I en analyse av intervjuene er det tydelig at lærerne mener at disse elevene likevel kan inkluderes i kroppsøvfaget med ulike justeringer og tilpasninger. Dette viser at lærerne bryr seg om elevene og er villige til å ta det ekstra skrittet for å inkludere elever med ulikheter gjennom å tilpasse undervisningen, noe som står i enighet med omsorgs- og inkluderingspedagogikkene (Gerdin et al., 2021, s. 4-7). En slik lærer vil også anses som en eksplisitt pedagog for sosial rettferdighet gjennom å endre undervisningssituasjoner for å tilpasse gruppen.

#### **4.3.5 Kjønn**

Et gjennomgående funn i analysen viser at alle lærerne trakk frem urettferdighet i faget tilknyttet kjønn. Historien til kroppsøvfaget viser at faget har gjennomgått store endringer med tanke på kjønn og fysisk aktivitet. I utgangspunktet ble faget etablert som et skolefag for å fysisk oppdra gutter med et mål om å forbedre landets militære evne, noe som senere ble utfordret av den rytmisk-estetiske hovedlinjen i den kroppslige dannelsen av kvinner (Gurholt & Jenssen, 2008, s. 447). På denne tiden var kroppsøvfagsundervisningen kjønnsdelt, noe som er viktig å påpeke at ingen av lærerne i denne studien benytter seg av. Slik opplæringsloven (1998) fremmer, er kjønnsblandet kroppsøvfagsundervisning normen i den norske skole. Alle lærerne i denne studien forklarer viktigheten av kjønnsblandet undervisning av den grunn at de opplever mye læring på tvers av kjønnene. Janne forklarer det slik;

*«Guttene har godt av å være med jentene, fordi de i for eksempel fotball må ta hensyn på en helt annen måte dersom de møter en jente som syntes er litt skummelt med fotball da, og ikke er en fotballjente. Samme også motsatt i for eksempel dans- hvis du er en gutt som syntes dans er dritt, så er kanskje det å være på en gruppe med jenter mye morsommere og mye mer læring i».*

Blant funnene i studien til Gerdin et al. (2021) var kjønn en av faktorene som kan medføre ekskludering fra klassen eller klassesdynamikken. Til tross for dette opplever Janne at kjønnsblandet undervisning er mer en måte å inkludere elevene på ved å lære av hverandre. Oda forklarer liknende, og legger til at hun opplever positive relasjoner på tvers av kjønnene, der de kan gi og få tilbakemeldinger til og fra hverandre. Gode relasjoner og inkludering kan ifølge Gerdin et al. (2021) bidra til sosial rettferdighet i

kroppsøvningsfaget. Oda har tidligere spurt elevene om de ønsker kjønnsdelte turneringer, men elevene ønsket heller å spille sammen. På den andre siden forteller Tore at han har noen elever som ønsker å bli tatt hensyn til, særlig jenter. Han argumenterer for en bevisst inndeling med tanke på kjønn med at flest mulig kan oppleve glede og mestring. Selv om han gjør dette, er Tores eget ønske å unngå inndeling basert på kjønn og heller fokusere på å utjevne ferdighetsnivået. Dette begrunner han slik; «*Det ikke slik at guttene må fordeles av den grunn at de er best, fordi det er mange jenter som er rå gode*». Når det kommer til laginndeling, forklarer Ola følgende;

*«Det er jo.. faktisk ganske mange sterke jenter i den klassen jeg har så det er på en måte ikke noe sånn ehm.. at guttene dominerer der, der er det faktisk noen jenter som er flinkere enn mange av guttene».*

Sitatene tyder på kjønnsnormer tilknyttet kjønn i kroppsøvningsfaget, der Tore og Ola har en oppfatning av at gutter i utgangspunktet er flinkere enn jenter. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skal ingen elever utsettes for diskriminering, og alle elever skal bli behandlet likeverdig. Likevel viser tidligere forskning at kroppsøvningsfaget ofte er preget av en guttedominans (Evans, 1989). Derimot viser forklaringene til begge lærerne at de utfordrer kjønnsnormene ved å ta jentenes parti i den forstand at de også er flinke i faget, og i noen tilfeller bedre. Det å utfordre ulike stereotypier og kjønnsbaserte forventninger kan medføre sosiale endringer på veien mot sosial rettferdighet i kroppsøving (Gerdin et al., 2021, s. 11). Maskuline praksiser i kroppsøvningsfaget bidrar til at flere jenter enn gutter opplever krenkende praksiser (Moen et al., 2023, s. 62). I den sosiale utjevningen av opprettholdte kjønnsbaserte forventninger, forklarer flere av lærerne, deriblant Ola og Håkon, at det er viktig å unngå et kroppsøvningsfag som favoriserer enkelte. Ola forklarer at det innebærer å ikke legge opp til aktiviteter som kun matcher guttenes behov slik som for eksempel fotball, noe han mener er typisk. Dette samsvarer med den tidligere forskningen til Andrews og Johansen (2005) som fremmet at kroppsøvningsfaget er et fag som ofte tilrettelegger for guttenes interesser og forutsetninger. Flesteparten av lærerne forsøker å tilrettelegge for begge kjønns interesser, noe Ola forklarer slik; «*Jeg prøver å treffe jentene litt mer med aktiviteter som dans hvis du har en gruppe som er veldig glad i det. Det er jo veldig sånn (hehe) typisk eksempel da men*». I lys av Freire sin teori viser lærerne en kritisk

bevissthet ved å innse at elevene undertrykkes på bakgrunn av kjønn og valg av aktiviteter (Steinsholt, 2007, s. 596). Dette medfører en muligheter for endringer mot et mer sosialt rettferdig kroppsøvingsfag.

Flere av lærerne virker enig med Ola. Janne, Tore og Trond nevner også fotball som en aktivitet for guttene av den grunn at de ofte dominerer i idretten og ballspill generelt. Annen forskning støtter opp under lærernes opplevelser som viser at konkurranseaspektet til ulike ballspill får jenter til å trekke seg i bakgrunnen (Moen et al., 2023, s. 62). I spørsmålet om håndteringen av en fotballcase som ekskluderer enkelte elever ønsket jeg svar på hvordan de ville løst casen. I motsetning til tidligere forskning (ref; Andrews & Johansen, 2005) tydeliggjør Janne, Tore og Trond at de sjeldent legger opp til fotball i kroppsøvingsundervisningen, av den grunn slik Janne forklarer at;

*«Ferdighetsnivået er så forskjellig der fotballguttene ikke syntes det er gøy, fordi de andre ikke er gode nok, og de som ikke er gode nok syntes ikke det er gøy, fordi de som spiller fotball er for gode».*

Janne forteller at hun i en slik case ville pratet med eleven som ekskluderer for å få eleven til å reflektere rundt spørsmål om; «Hva er målet her? Hva jobber vi med? Er det om å score for egen vinning?», og i en situasjon som utspiller seg kollektivt ville hun satt dem i grupper for å diskutere for å forstå. Slik Freire forklarer kritisk bevissthet skapes den av en aktiv og dialogisk pedagogikk, der det tas tak i utfordrende situasjoner for å forandre den (Freire, 1970/1999, s. 34). Janne er på sin side tydelig på at hun i en slik situasjon ønsker å skape en kritisk bevissthet hos elevene for å skape sosial rettferdighet. Gerdin et al. (2021) forklarer at eksplisitte pedagoger for sosial rettferdighet inkluderer elever med ulike forutsetninger ved å endre regler for å tilpasse. Dette er noe både Ola, Tore og Trond gjør, ved å legge til regler om at alle skal innom ballen og regler på antall touch før scoring. Ved å legge til reglene opplever både Trond og Ola at jentene involveres mer inn i spillet. Dette er gode eksempler på sosial rettferdighetspedagogikk med fokus på inkludering.

Lærerne forsøker også å treffe alle elevenes interesser gjennom å gi elevene mulighet til medbestemmelse i undervisningsinnholdet. For å legge opp undervisningen til elevenes

interesser, mener Tore at innspill gjennom plenum ikke er veien å gå. Dette begrunner han ved at det da er guttene med utestemme som går gjennomslag, av den grunn at; *«Det skal mye til for at en introvert langsomtenkende jente skal komme med det hun egentlig mener, når alle andre sier noe annet, for å sette det på spissen»*. På den ene siden kan det være en måte å motvirke funnene i forskningen til Andrews og Johansen (2005) som hevder at faget oftere tilrettelegges for guttenes interesser. På den andre siden står ideen om å være subjekt i eget liv sentralt i Freires teori (Freire, 1970/1999, s. 12). Undervisningen skal, ifølge Freire, skape bevissthet rundt strukturer som virker undertrykkende på dem, og i det videre ta egne initiativer både for å forandre og forbedre den (Freire, 1970/1999, s. 12). I den demokratiske pedagogikken for sosial rettferdighet skal læreren oppmuntre alle elevene til å ytre sine meninger og engasjere seg i samtaler eller diskusjoner (Gerdin et al., 2021, s. 10). Videre nevner Tore at han istedenfor plenumsdebatten, innhenter elevønsker gjennom spørreundersøkelser på digitalt slik at alle får kommet med sine ønsker, og på denne måten også inkluderes i utformingen av undervisningsinnholdet. På denne måten, sett i lys av Freires frigjørende pedagogikk (1970/1999), må elevene ha ansvar og kjenne seg som likeverdig deltaker i fellesskapet, noe Tore tar hensyn til ved å åpne opp for at en større del av klassen tør å komme med sine meninger. Dette står også i tråd med den demokratiske pedagogikken til Gerdin et al. (2021) med å gi elevene valg og mening rundt undervisningsinnholdet.

Gjennom spørreundersøkelsen er egentrening et gjennomgående elevønske, noe Tore mener gir gode muligheter til å tilpasse kjønnes ulikheter. Med gode muligheter, henviser han seg til fysiologiske forskjeller og endringer mellom kjønnene i videregående alder, noe han mener kan skape sosial urettferdighet i kroppsøvingfaget dersom det ikke snakkes om. Han gir et eksempel for å tydeliggjøre hva han mener;

*«Gutt vg1 full av testo kan gjøre hva som helst og det er utvikling, mens en jente kan oppleve en negativ prestasjonsutvikling i lange perioder der syklusen taler imot henne i timene hvis vi har aktiviteter som går mer på det fysiske fremfor det tekniske og taktiske».*

Tore tenker spesifikt på en jente i den ene klassen som har lite bevegelseserfaring, men som prøver og prøver uten særlig fremgang og ser guttene rundt ha stor progresjon ved å gjøre mindre. For å stå opp i møte med den opplevde urettferdigheten, mener Tore at

det er viktig å snakke med elevene for å gjøre dem bevisst på forskjellene. Manglende forståelse for hvorfor det er sånn kan skape negative opplevelser for elevene og av den grunn motvirke livslang bevegelsesglede som står sentralt i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I samtalen med eleven opplever Tore at det går opp noen lys, særlig hos jentene, i samtalen om at jenter vil i ulike perioder få et godt utbytte av treningen, mens i andre perioder vil feil hormoner kunne påvirke. Tore nevner at det handler om; «Å tørre å ta samtalen for å sette ord på forskjellene», noe som kan medføre kritisk bevisstgjøring. Den kritiske bevisstheten Tore legger opp til i samtalen kan medføre at eleven oppnår en forståelse av virkeligheten (Freire 1970/1999, s. 34), noe som kan unngå opplevelsen av sosial urettferdighet. På denne måten viser også Tore en forståelse og omsorg for eleven, noe han mener kan gjøre det lettere for eleven å komme til han i senere tid hvis det er noe. Sett i lys av omsorgspedagogikken til Gerdin et al. (2021) kan slike undervisningssituasjoner der kunnskap, refleksjon og omsorg er til stede er det rom for å skape læringsrom som fremmer inkludering og rettferdighet for alle.

En videre analyse av Tores utsagn “om å tørre og gå i samtalen” med eleven om den opplevde urettferdigheten kan det tenkes at han er noe tilbaketrukket gjennom hans opplevelse av relasjoner. Tore forklarer at han kan oppleve det som enklere å skape gode relasjoner med elever som er av samme kjønn, men er tydelig på at han ikke favoriserer elever på bakgrunn av kjønn. Samtidig henvender han til positive opplevelser når han går i samtalen, noe som kan ses i sammenheng med at samtaler en til en bygger relasjoner (Gerdin et al., 2021, s. 8).

#### **4.3.6 Etnisitet**

Datamaterialet viste at lærerne opplever å ha mangfoldige elevgrupper, men få av lærerne opplever dette som utfordrende. På grunn av det økende mangfoldet i samfunnet kan elever bli marginaliserte på bakgrunn av sin etnisitet og kultur (Azzariato et al., 2017, s. 206). Samtidig står det i stortingsmeldingen at alle elevgrupper skal ha de samme mulighetene og rettighetene, også elever med flerkulturell bakgrunn (St.meld. Nr. 17 (1996-1997), s. 69). Skolene som lærerne jobber på anses å bestå av en representativ elevmasse bestående av mange ulike nasjoner og etnisiteter med annen kulturell bakgrunn. Dette gjelder særlig to av skolene, mens den siste skolen består av et flertall elever med norsk bakgrunn. Trond tilhører en av de to representative skolene



med flerkulturell bakgrunn. Han opplever en mangfoldig elevgruppe som en styrke i kroppsøving, fordi; «*Det skaper og gir mange forskjellige inntrykk av en aktivitet. Det er veldig mange varierte ferdigheter i ulike aktiviteter også kan man spille på det*». I motsetning til Trond som anser en mangfoldig elevgruppe som en styrke, viser funnene til Svendby (2016) og Moen et al. (2020) at andre lærere opplever det som utfordrende å imøtekomme en slik gruppe. For å imøtekomme en mangfoldig elevgruppe, nevner Trond viktigheten av å legge opp undervisningsinnhold og vurderingssituasjoner som treffer alle elevene. Han forteller at det innebærer å ta hensyn til elevenes ulike kulturelle og etniske bakgrunner. Trond forsøker å legge opp undervisningen på en måte som gir mening for elever fra andre kulturer enn den dominerende kulturen. Dette er et godt eksempel på praktisering sosial rettferdighet og den kulturelevante pedagogikken (Gerdin et al., 2021, s. 11). Ola forklarer liknende, og utdyper ved at han forsøker å finne aktiviteter fra alle elevenes interesser og kulturer, og på den måten forsøker å ta hensyn til mangfoldet. Også Tores forklaring kan ses i sammenheng med Trond og Ola. I kroppsøvingsundervisningen til Tore har han lite klassiske ballspill av den grunn at;

*«Jeg prøver møte de på like vilkår, for hvis vi har fotball så er det de som har spilt mye fotball som favoriseres, mens en minoritetspråklig muslimsk jente ikke favoriseres, fordi hun kanskje har lyst til å finne på noe annet».*

En forståelse av Trond, Ola og Tores forklaringer er at de anerkjenner de kulturelle forskjellene i kroppsøvfingsfaget, og tar hensyn til elevenes interesser og kulturer i et forsøk på å inkludere elevene. Lærernes refleksjoner samsvarer med annen forskning som forklarer at rettferdig og inkluderende behandling av alle elevene uavhengig av deres bakgrunn er viktig for sosial rettferdighet (Schenker et al., 2019, s. 127). Det å ta hensyn til elever som ikke nødvendigvis assosierer seg med den dominante kulturen kan også, ifølge Gerdin et al. (2021), føre til at elevene opplever en større tilhørighet til faget. Gjennom lærernes anerkjennelse og forståelse for elevenes ulike kulturelle bakgrunner, kan antas å vise en form for respekt fra lærerens side ved å respektere elevenes forskjeller (Gerdin et al., 2021, s. 8). I motsetning til lærernes forklaringer viser forskningen til Westrheim (2014) at skolen fortsetter å reproducere ulikheter blant behandling av elever med annen etnisk bakgrunn. Dette motsier eksempelet til Håkon, der han forklarer om sin elevgruppe som anses som “stereotypisk homogen”, der alle er

“like”. I den klassen kom det inn en elev som flyktning fra krig, og Håkon forteller følgende;

*«Det merkers i gruppa at eleven er noe annerledes, og elevene er ikke så vant til å tenke seg om på hva folk har av bakgrunn fra tidligere, fordi alle her er nokså “like” så kommer det noen som kanskje ikke helt klarer å klaffe med en gang, og da er det vanskelig, fordi det er en veldig homogen gjeng».*

Selv om Håkon har en positiv holdning og innstilling på å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til elever med annen etnisk- og kulturell bakgrunn, forteller han også om utfordringene tilknyttet store sosiale ulikheter. Westrheim (2014) forklarer at det forventes at den norske skolen skal tilpasse opplæringen for marginaliserte grupper, derunder flyktninger og immigranter. I starten forklarer han det som utfordrende å inkludere eleven og få elevene til å inkludere eleven som anses som noe annerledes enn den dominante kulturen i klassen. Etter hvert utspilte situasjonen seg til noe positivt, der han opplevde relasjonskompetansen i klassen som han ikke så umiddelbart. Han forklarer det slik;

*«Der og da var det jo det å hjelpe hun med ferdighetsutvikling, der de prøvde å gi hun tips om hva hun kunne gjøre for å få til et baggerslag, men det som egentlig skjedde var at ho fikk en trygghet på at folk her vil meg vel, her er det folk som ønsket at hun skulle få det til».*

Lærerne i studien til Gerdin et al. (2021) ytret bekymringer for ekskludering av elever med annen etnisk bakgrunn. For å skape sosial rettferdighet skal det være et fokus på å inkludere elevgrupper som blir marginalisert på grunn av sin bakgrunn (Gerdin et al., 2021, s. 6). Utsagnet til Håkon viser at eleven, fremfor å ekskluderes, inkluderes i undervisningen gjennom elevenes bruk av relasjonskompetansen i klassen. Håkon selv, forklarer at han i starten ikke anerkjente denne kompetansen i klassen, men i etterkant forteller han om viktigheten av å bruke denne kompetansen. Spesielt pedagogikken for gjensidig respekt kan knyttes mot denne situasjonen for å skape sosial rettferdighet. Undervisningspraksisen til Håkon kan antas å være lite hierarkisk og lærerstyrt av den grunn at elevene involveres i problemløsningen ved innlæring av teknikken, noe som ifølge Freire (1970/1999) og Gerdin et al. (2021) kan medføre gjensidig respekt som i

dette tilfelle utspiller seg mellom elevene. Videre gav han elevene anerkjennelse i form av ros for måten de bidro til læring for hverandre, og bevisstgjorde elevene om at dette bestod av mer enn kun innlæring av ferdigheter. Selv om dette er en ubevisst handling av Håkon, ble elevene på denne måten bevisst på den faktiske læringen, noe som er målet med Freires frigjørende pedagogikk (1970/1999), der undervisningens kal skape bevissthet rundt elevenes liv og strukturer som kan virke undertrykkende. På denne måten bevisstgjorde han elevene på bruken av relasjonskompetansen. Bevisstgjøring betyr at vi innser at vi er undertrykket (Steinsholt, 2007, s. 595). Bevisstgjøringen kan medføre at elevene forstår hvordan de kan inkludere elever ulik seg selv fremfor å undertrykke. Dette kan bidra til at elevene i senere situasjoner bevisst benytter seg av denne kompetansen i senere anledninger, og på den måten bidrar mot et sosialt rettferdig kroppsøvingsfag. Elevene kan oppleve og lære å sette pris på det å leve og jobbe i et fellesskap med mennesker forskjellig enn seg selv, kan medføre sosial rettferdighet (Gerdin et al., 2021, s. 10). I utgangspunktet kan innlæringen av aktiviteten antas å være primærmålet i denne situasjonen, men resulterte i at samarbeidet og den sosiale læringen kom frem som primærmålet. Dette er selve kjernen i pedagogikken for sosialt samhold (Gerdin et al., 2021, s. 10-11).

Det er tydelig at Håkon har opplever etnisitet som en mulig marginalisert gruppe i kroppsøvingsfaget, noe han forklarer i sin forståelse av sosial rettferdighet; «*Uansett hvor du kommer fra og hvilken bakgrunn du har, så skal jeg prøve å balansere den forskjellen her i kroppsøvingsfaget*». For å kunne balansere forskjellene i faget, mener Janne at det er viktig å snakke om forskjellene med elevene av den grunn at faget består av store synlige og usynlige forskjeller mellom elevene. Ola derimot, fremmer viktigheten av å jobbe i det skjulte for å unngå tydeliggjøring av elevenes forskjeller. Dette for å skjerme elevene fra å bli oppmerksom på forskjellene. Forskningen til Schenker et al. (2019) støtter både Janne og Olas forklaringer. Det å snakke om etnisitet i Norge kan skape konflikter, fremfor å forene dem, mens det i New Zealand anses for å fremme sosial rettferdighet ved å akseptere etniske og kulturelle forskjeller (Schenker et al., 2019). Odas refleksjoner støtter opp under Janne, og mener at det er viktigere å reflektere rundt det i en samtale med elevene enn å ikke ta det opp i frykt for at noen skal føle seg truffet. For å unngå Olas bekymringer for å “henge ut elever”, går hun i dialog med eleven som kan oppleve dette i forkant av samtalen med elevene som en gruppe. Det jeg anser som viktigst i lærernes forklaringer er at alle deler en liknende

forklaring slik som Håkon i det han forteller at; «*Uansett hvor elevene kommer fra og hvilken bakgrunn de har, så skal alle ha muligheter til å få det til så bra som mulig, uavhengig om det er kroppsøvfingsfaget eller livet generelt*». Alle lærerne har en positiv holdning og et fokus på inkluderingspedagogikken i møte med elever med annen etnisk og kulturell bakgrunn.

#### **4.4 Hva lærerne mener er viktig for å skape og ivareta sosial rettferdighet**

Avslutningsvis i intervjuene anså jeg det som interessant å få innsikt i hvilke tanker lærerne hadde om elevenes muligheter til å delta i kroppsøvfingsfaget. Kapittelet vil i noen grad oppsummere tidligere empiri om belyste temaer for å kortfatte og oppsummere lærernes erfaringer og tanker. Videre presenteres en forståelse for hvordan lærerne i denne studien både forebygger og håndterer urettferdighet i kroppsøvfingsfaget. I denne avsluttende delen av intervjuene ønsket jeg også å forhøre meg med lærerne om hvilke råd de har til andre for å tilrettelegge for sosial rettferdighet i faget, som presenteres avslutningsvis.

##### **4.4.1 Elevenes muligheter til deltakelse i kroppsøving**

Som tidligere nevnt skal elevene, ifølge alle lærerne i denne studien, ha like muligheter til å delta i kroppsøvfingsfaget. Forklaringene bunner i at elevene ikke har like utgangspunkter i møte med kroppsøvfingsfaget, men at de basert på sine forutsetninger skal ha like muligheter til å få høy måloppnåelse. Selv om elevene har ulike forutsetninger og bakgrunner, hevder flere av lærerne at kompetansemålene og rammene til faget skaper store muligheter for å skape et mer rettferdig kroppsøvfingsfag. For å få til dette, forklarer lærerne at undervisningsopplegget, vurderingssituasjoner og målsetninger ikke kan stålsettes til en type elev, men må tilrettelegges for den enkelte elev. Selv om elevene kan ha noen bakenforliggende som gjør at elevene ikke har like muligheter utenfor kroppsøvfingsfaget, er lærerne i denne studien tydelige på at elevene alltid skal kunne komme til faget å få noe tilrettelagt. Dette kan by på sine utfordringer i forhold til tid og ressurser med tanke på en lærer og mange elever å ta hensyn til, men alle lærerne inntar en positiv holdning til inkluderingspedagogikken for å sørge for at elevene opplever like muligheter til mestring, læring og utvikling.

#### 4.4.2 Lærernes forebygging og håndtering av urettferdighet

Analysen av empirien i denne studien resulterte i ulike grupper som er, eller kan antas, å være marginaliserte i kroppsøvfingsfaget. Lærerne påpeker at de ønsker et rettferdig kroppsøvfingsfag som ivaretar alle elevene. Det var derfor av min interesse å undersøke hva lærerne gjør for å forebygge marginalisering og urettferdighet, og hvordan de håndterer situasjoner der urettferdighet fremheves av elevene. Trond forteller at rettferdighet er noe vi lærer fra vi er små, og det er derfor naturlig at rettferdigheten står høyt hos elevene. Flere av lærerne i studien, deriblant Janne og Håkon, har opplevd konfrontasjoner av elever som uttrykker seg slik; «*Du behandler han sånn og sånn så gjør du annet med meg, det er ikke rettferdig i det hele tatt*» (Janne). Ved å kaste et blikk tilbake på lærernes forklaringer av rettferdighet i kroppsøvfingsfaget, mener lærerne at rettferdighet innebærer å behandle elevene ulikt, fordi de har ulike forutsetninger og behov. Janne og Håkon forsøker å tilrettelegge for å skape et rettferdig kroppsøvfingsfag gjennom å behandle elevene ulikt basert på kjennskap til eleven, noe elevene opplever som urettferdig på grunn av forskjellsbehandling. Håkon forklarer om en slik situasjon;

*«Jeg har en elev som har en sykdom som gjør at jeg må behandle han annerledes enn andre, og jeg vet at andre i den klassen syntes det er urettferdig, fordi de kjenner ikke til sykdommen og bakgrunnen. Jeg har jo fått kommentarer på at han får lov til sånn og sånn, så må man jo bare prøve å forklare det uten å- jeg har ikke lov til å si noe om hvorfor, men forklare dem i utgangspunktet at vi er forskjellige, det er forskjell på hvilke rammer vi trenger».*

I eksempelet til Håkon kommer det frem at eleven ikke ønsker å fortelle de andre elevene om sykdommen som gjør at han trenger ulike tilpasninger, noe som setter Håkon i en vanskelig situasjon ovenfor rettferdigheten. Håkon på sin side er klar på at han tilpasser og tilrettelegger for elevens sykdom som ikke er populært i møte med de andre elevene. Flere ganger har elevene påpekt Håkons forskjellsbehandling i undervisningen som har medført til flere samtaler for å få elevene til å forstå. I Håkons forståelse av rettferdighet forteller han at; «*Elevene må behandles ulikt ut ifra hvem de er, hvilken relasjon man har til eleven og hvilken relasjon eleven har til de andre elevene*», noe han mener kan skape utfordringer.

Janne forteller også om et eksempel fra sin kroppsøvingsundervisning;

*«Jeg har hatt en klasse der det var en jente som hadde skiftet kjønn. Og vi har ikke da veldig gode garderobefasiliteter. Den eleven ville ikke inn i jentegarderoben og jentene ville heller ikke at hun skulle inn der, og hun ville heller ikke inn i guttegarderoben for der hører hun selvfølgelig ikke hjemme. Og da er spørsmålet «hva gjør man da». og da lagde vi en avtale på at så lenge man kan være med i det tøyet man hadde så blir man bare med for det er viktigere det enn at man har på seg en treningsbukse kontra olabukse».*

I eksempelet til Janne forklarer hun om dialogen som endte i en avtale med eleven.

Janne er tydelig på at det viktigste er at alle elevene er med i undervisningen.

Situasjonen virket å være løst, men dette medførte et annet problem. Selv om Janne inngikk avtale med denne eleven, oppstod det en krasj med andre elever som fikk påpekt at de måtte huske å ha på seg treningsklær. Hun forklarer det slik;

*«Da var det en elev som slang en kommentar på det, og da er det knyttet til at den eleven mest sannsynlig opplevde det som urettferdig at jeg poengterte at hun ikke hadde på seg sko, men så var det en annen som fikk trene i andre klær».*

Jannes måte å håndtere situasjonen på var å ta eleven til siden for å prate om den opplevde urettferdigheten. Uten å utlevere den tredje eleven, forsøkte Janne å skape en forståelse for situasjonen og Jannes valg gjennom å få eleven til å reflektere over hvorfor eleven trodde det var sånn. Elevens refleksjoner førte til at eleven forstod at det var en unødvendig kommentar. Håkon opplever at samtalene med elevene fungerer så lenge man i utgangspunktet har en god relasjon med eleven og er åpen for å gå i dialogen. Håkon forklarer at dialogen dem imellom er med på å skape forståelse for den andre, forståelse for lærerens handlinger og er med på å gjenoppbygge relasjonen som muligens ble svekket i den opplevde situasjonen.

Både Håkon og Janne forsøker å møte urettferdigheten gjennom å behandle elevene ulikt basert på kjennskapen til elevene; noe som skaper en utfordring for andre elever. Håkon forklarer at det ikke bare er elevenes ulike forutsetninger og behov som påvirker hvordan han behandler elevene, men at det også handler om alle måter han snakker med

hver enkelt elev på påvirkes av hvor godt han kjenner eleven og hvor godt han kjenner til elevenes reaksjoner på handlingene Håkon gjør. I eksemplene til både Håkon og Janne er det tydelig at håndteringen av opplevd urettferdighet går veien gjennom dialog med eleven som opplever urettferdigheten. Dialogen brukes i disse situasjonene som et verktøy for å få elevene til å få en forståelse for at vi i utgangspunktet er ulike, og at de behandles ulikt, nødvendigvis ikke er urettferdig. Håkon og Janne forsøker å håndtere situasjonene også uten å utlevere “den andre” for å ivareta og ikke henge ut elevens ulikheter som kan medføre usikkerhet. Janne forteller at noe av det hun jobber mye med er det å få elevene til å forstå, og at lærere må være forberedt på å tåle og stå i slike situasjoner inni mellom, fordi rettferdighet er noe som står høyt hos mange.

Videre nevner alle lærerne at samtalerne 1 til 1 med eleven er med på å skape gode relasjoner med eleven. Dette begrunner de slik Janne og Håkon forklarer, ved å oppnå en større enighet gjennom forståelse for hverandre, noe eksemplene nevnt ovenfor er et godt bilde på. I eksemplene ovenfor ble dialogen benyttet som et verktøy for å håndtere elevens opplevde urettferdighet. Andre lærere forklarer at dialogen sammen med elevene også kan fungere som forebyggende. Måten Janne forsøker å forebygge situasjoner som kan oppleves som urettferdig på er gjennom å kommunisere egne forventninger til elevene, men også lytte til elevenes forventninger til henne som lærer. I forventningsavklaringen opplever Janne at flere av elevene skriver; «*At du er rettferdig*». Av den grunn spør Janne elevene om hva de legger i at læreren skal være rettferdig. Janne påpeker at dette er med på å skape felles kjøreregler og forståelser for hverandre, noe som står sentralt i sosial rettferdighet og forståelsespedagogikken (Gerdin et al., 2021, s. 6). Dette kan ses i sammenheng med Oda som nevner at hun sjeldent møter på situasjoner der elevene har ytret opplevelse av urettferdighet. Hennes forståelse på hvorfor det sjeldent oppstår slike perspektiver, forklarer hun gjennom tydelighet. I oppstarten av året er Oda tydelig på hvilke krav og forventninger hun har til elevene, noe som fører til at elevene er klar over ulike utfall og konsekvenser av handlinger. Oda og Janne forsøker på denne måten å være i forkant av slike situasjoner som medfører en større forståelse for hverandre.

En annen metode lærere benytter seg av for å forebygge marginalisering er ved å unngå innspill på ønsker i plenum, men snarere sende ut skjemaer digitalt hvor de får kommet med sine ønsker. Dette er en måte å forebygge marginalisering, fordi tidligere resultater

viser at elever som vegrer seg i møte med kroppsøvningsfaget og sjenerte jenter ofte ikke blir hørt i plenumssituasjoner. Trond forklarer viktigheten av en retning mot demokrati hvor medbestemmelse skal inn der det er mulig å si sin mening, og samtidig kunne komme med sine tilbakemeldinger og betraktninger. Lærerne prøver å ta hensyn og involvere elevene til å bidra i utformingen av undervisningsinnholdet. På denne måten kan elevene oppleve undervisningen som mer meningsfylt gjennom å ha et eierskap til kroppsøvningsundervisningen. Lærerne forklarer at de setter de største rammene for faget for å sikre faglig utvikling og individuelle tilrettelegginger, men påpeker at det er viktig å involvere elevene. For å få til faglig utvikling, og gi muligheten til å tilrettelegge undervisningen for elevene, er det en forutsetning at læreren er bevisst sin egen klasse. I dette fremhever lærerne at de tar bevisste valg basert på kjennskapen til elevgruppen for å kunne tilpasse undervisningen best mulig. Slik Janne forklarer forskjellen mellom kroppsøvningsfaget og andre fag, så kan læreren ikke gi den samme prøven til alle elevene, og heller ikke til ulike klasser. Undervisningsopplegget må tilpasses og formes for hver enkelt klasse. Dette begrunner Janne med at; *«Jeg har opplevd at noe fungerte veldig bra i den ene klassen, men overhodet ikke i den andre klassen»*.

#### **4.4.3 Lærernes råd til fremtidige lærere**

Som en avslutning på intervjuene spurte jeg lærerne om hvilke konkrete råd de ville gitt til fremtidige kroppsøvningslærere for å tilrettelegge for sosial rettferdighet. Gjennom analysen av datamaterialet fremkom flere likheter i lærernes råd, og ble av den grunn sammenfattet til fire gjennomgående råd; 1. skape gode relasjoner, 2. elevmedvirkning, 3. tydelige rammer og 4. god kommunikasjon. Det første rådet for å skape en sosial rettferdig undervisningspraksis er evnen til å skape gode relasjoner til elevene gjennom å se og lytte til alle. Det å skape gode relasjoner handler om å bli kjent med elevene, og Håkon forteller at det innebærer å bruke tid med alle og være tålmodig. Janne nevner at gode relasjoner fordrer gjensidig åpenhet mellom lærer og elev. Åpenhet, er ifølge Janne, viktig for å at elevene skal kunne få og gi tilbakemeldinger til læreren, men også motsatt. Flere av lærerne nevner dette, og sier at det er nødvendig for å kunne utvikle og forbedre egen praksis. Med en god relasjon vil elevene kunne komme til læreren og dele erfaring av sosial urettferdighet.

Det andre rådet baserer seg på hvordan lærerne trekker frem viktigheten av å gi elevene muligheter til å påvirke undervisningsinnholdet for å skape en sosial rettferdig



undervisningspraksis. Begrunnelsene for elevmedvirkning bunner i lærernes ønske om å møte elevenes ulike interesser og behov slik at alle får muligheten til å gjøre noe de mestrer og liker. Lærerne argumenterer for å gå bort ifra klassiske ballspill på veien mot sosial rettferdighet, slik at elevene stilles mer på lik linje. Oda og Tore nevner at ved å involvere elevene kan de også bidra til egen, men også andres, læring og utvikling. Det kan ses i sammenheng med Håkon som fremhever viktigheten av å erkjenne potensialene i elevgruppen. I Håkons forklaring av potensialene, henviser han til elevenes kunnskaper, kompetanser og ferdigheter.

Det tredje rådet alle lærerne trekker frem er å etablere gode rammer. Lærerne vektlegger at elevene må ta del i å skape rammene for at de skal oppleves rettferdige begge veier. Både Janne, Ola, Håkon og Oda gjennomfører forventningsavklaringer via undersøkelser på nett i oppstarten med en ny klasse. Forventningsavklaringen er, ifølge lærerne, helt sentral for å skape en forståelse og tydelighet for hverandres forventninger og forståelse til en god undervisningspraksis. Det å snakke med elevene om forventninger og tydeliggjøre krav er med på å skape en forutsigbarhet for elevene. Oda sier rett fram at hun opplever at dette er med på å forebygge misforståelser som ellers kunne oppstått. Og med det berøres det fjerde rådet som løftes fram i analysen; god kommunikasjon. Trond uttrykker at god kommunikasjon med og mellom elever er nøkkelen for å unngå misforståelser. Oda forklarer at god kommunikasjon kan bidra til å skape en større forståelse og aksept for hverandre. God kommunikasjon er noe alle lærerne henvender seg til for å skape en sosial rettferdig undervisning og dette gjerde rådet ligger på en måte til grunn også for å lykkes med de tre andre rådene. Som en av lærerne sier, handler det om å; «Skape en forståelse for at man skal til målet sammen, og på den veien så må man faktisk samarbeide både med elevene og elevene imellom». Dialogen med elevene er hele veien sentral i rådene og i analysen av lærernes råd fant jeg, om enn i varierende grad, spor av alle ni pedagogikkene som underbygger sosial rettferdighet. Til dels brukes også begrepet tilknyttet Freires frigjørende pedagogikk. Lærernes råd til andre lærere tyder på at de har en forståelse om sosial rettferdighet i kroppsøving og egen undervisningspraksis. Av den grunn anser jeg lærernes råd som gode og nyttige på veien mot et mer sosialt rettferdig kroppsøvingsfag

## 5. Konklusjon og implikasjoner

Dette siste og avsluttende kapittelet henter opp studiens problemstilling og er ment som en presentasjon av studiens hovedfunn ut fra det som ble drøftet og utbrettet i forrige kapittel. Til slutt fremmes noen egne refleksjoner omkring studiens nytteverdi og mulige veier videre på bakgrunn av eget arbeid med studiens hovedtema.

### 5.1 Studiens hovedfunn

Formålet med studien var å søke innsikt i problemstilling; «Hvordan forstår et utvalg lærere sosial rettferdighet i kroppsøving og egen undervisningspraksis». Funnene viser at lærerne har en god forståelse for hva sosial rettferdighet er og de forklarer hva det innebærer i egen undervisningspraksis. Lærerne viser en del like tanker og oppfattelser rundt flere av temaene som er presentert i kapittel 4, men samtidig kom det frem flere individuelle forskjeller mellom dem. Likhetene og ulikhetene kan påvirkes av lærernes ulike bakgrunner, personligheter og graden av mangfold ved den enkelte skole.

Funnene viser at flere av lærerne deler samme oppfattelse som Tore om at kroppsøving kan bli blodig urettferdig, noe som støtter tidligere forskning (Ref; Philpot et al., 2021). Lærernes forståelse av rettferdig behandling av elevene innebærer å behandle elevene ulikt basert på elevenes ulike forutsetninger. Alle lærerne mener at elevene er ulike, men at de uansett hvem de er og hvor de kommer fra skal ha like muligheter til å oppleve mestring og utvikling ut ifra der de selv er. Sammenlignet med tidligere forskning som viser at elever med funksjonsnedsettelse opplever ekskludering i faget (Rekaa et al., 2019), er det verd å merke seg at ingen av lærerne i denne studien mener at disse elevene ikke kan delta i faget. Resultatene viser eksempler på at lærerne tilpasser undervisningsinnholdet, vurderingssituasjoner og målsetninger basert på elevenes ulike forventninger for å skape like muligheter og av den grunn sosial rettferdighet. Funnene viser videre at lærerne uttrykker at deres tilnærminger til å fremme sosial rettferdighet i kroppsøvingundervisningen kan variere avhengig av hvilken skolekontekst og elever de jobber med.

Alle lærerne forteller om gode relasjoner med flesteparten av elevene, og uttrykker at de bryr seg om elevenes trivsel i faget. De utpeker kroppsøvingfaget som en god arena å bygge relasjonene i klassen på gjennom samarbeid og ulike aktiviteter. Lærernes

forståelse er at kroppsøvningsfaget går veien mot sosial rettferdighet ved å bevege seg bort fra idrettsfokus. På den andre siden mener flere av lærerne at det er mye læring mellom elever ulik seg selv, deriblant elever som er ferdighetsmessig svakere eller sterkere enn deg.

Funnene viser at lærernes praktisering av sosial rettferdighet i liten grad er planlagt (bevisste) og eksplisitt i undervisning, men fremkommer heller implisitt gjennom tolkning av lærernes forklaringer og forståelser av handlinger. Lærernes forståelse av sosial rettferdighet i kroppsøving og egen undervisningspraksis førte frem mulige marginaliserte grupper i faget. Selv om lærerne fremhever flere mulige marginaliserte grupper avdekker funnene at lærerne i denne studien ikke identifiserer noen marginaliserte grupper i egen kroppsøvningsundervisning. Dette kan ses i sammenheng med Freire (1970/1999) som påpeker at det finnes uendelig mange undertrykkende lærere som ikke forstår at de fratar mennesker deres menneskeverd. Selv om lærerne nevner at alle har like muligheter i undervisningen, er det ikke nødvendigvis en sannhet, men kun deres opplevelse av det. Tidligere forskning tyder på at elever privilegeres eller marginaliseres i kroppsøving basert på kjønn, seksualitet, kropp, etnisitet, funksjonshemninger, religion og sosioøkonomisk bakgrunn (Philpot et al., 2021). Resultatene viser at elevenes idrettslige bakgrunn, sosioøkonomiske forhold, funksjonsnedsettelse, kjønn og etnisitet er av større betydning enn seksualitet, kropp og religion når det gjelder lærernes oppfatning av elever som privilegeres eller marginaliseres i kroppsøvningsfaget. I tillegg kom gruppen med elever som vegrer seg i møte med kroppsøving frem som en gruppe flere av lærerne ytret bekymringer for.

I datamaterialet kommer det frem flere råd fra lærerne for å tilrettelegge for en sosial rettferdig undervisningspraksis i kroppsøving. Resultatene viser at alle lærerne trekker frem at idrettslige og maskuline praksiser bidrar til at flere gutter enn jenter møter krenkende praksiser i kroppsøving. Samtidig mener Janne og Oda at elever med idrettslig bakgrunn ikke har en fordel i deres undervisning. Resultatene viser at et stort idrettslig fokus ofte privilegerer idrettslige elever og gutter, og marginaliserer jenter og elever uten idrettslig bakgrunn. Funnene tilsier at læreren bør gå bort ifra klassiske ballspill for å likestille elevene i større grad, og legge opp aktiviteter som matcher begge kjønn. Dette vil også, ifølge lærerne, bidra til å inkludere elever med annen etnisk bakgrunn. I motsetning til Azzariato et al. (2017) som forteller at elever kan bli

marginalisert på grunn av sin etnisitet, fremhever Trond en mangfoldig elevgruppe som en styrke. Lærernes refleksjoner viser at elever med dårligere sosioøkonomisk grunnlag kan oppleve marginalisering, noe som kan oppleves som urettferdig, men uttrykker samtidig at dette ikke er tilfelle i deres undervisning. Lærerne viser skjønn og gjør tilpasninger på bakgrunn av kjennskapen til elevene, og setter deretter forventninger og krav blant annet rundt gymklær. Lærerne anser det som viktigere at alle elevene kan delta.

Lærerne fremmer viktigheten av å bevare og styrke faget i skolen. Resultatene viser gjennomgående flere positive oppfatninger av faget, deriblant glede, inkludering og relasjoner. Relasjonsbyggingen er særlig viktig med elever som vegrer seg i møte med kroppsøving. Lærernes råd for å forebygge marginalisering og krenkelser av elever i kroppsøving er å skape felles rammer for godt læringsmiljø gjennom relasjonsbygging og klargjøring gjennom dialog om rammer og forventninger. Funn viser at utfordringen er hvordan sette dette i forgrunnen for arbeidet i kroppsøving, også fordi det i enhver elevgruppe vil være mange ulike oppfatninger av formålet til kroppsøving med dets fordommer.

## **5.2 *Nytteverdi og videre forskning***

Mitt håp er at denne forskningen kan ha en nytteverdi for flere. Først og fremst håper jeg at det har vært nyttig for lærerne som deltok i denne studien, og at de føler at deres deltakelse har bidratt til økt refleksjon og forståelse rundt sosial rettferdighet i egen undervisningspraksis i kroppsøving. Videre håper jeg at andre lærere kan få nytte av deltakernes forståelser og erfaringer for å kunne videreutvikle egen sosial rettferdighetspraksis. Lærernes råd og forståelser kan virke som en inspirasjon til andre lærere, da den belyser utfordringer og positive sider tilknyttet sosial rettferdighet. Dette kan medføre muligheter til å bevisstgjøre og videreutvikle andre læreres undervisningspraksis for å sikre en mer sosial rettferdig undervisningspraksis og læringsopplevelser for alle elevene. Videre mener jeg at forskningen kan ha en nytteverdi for skoleledere og utdanningsmyndigheter. Resultatene fra studien kan bidra til å øke bevisstheten rundt utfordringene lærerne nevner tilknyttet sosial rettferdighet faget som kan føre til endringer på skole- og systemnivå. Dette, som nevnt innledningsvis, av den grunn at tidligere forkjempere for sosial rettferdighet ikke har

opplevd sterk støtte med eksempler på hvordan kroppsøvingslærere faktisk kan undervise for og om sosial rettferdighet (Gerdin et al., 2018).

Store deler av funnene i studien stemmer overens med tidligere forskning om sosial rettferdighet, men denne studien kan bidra med forståelser, eksempler og råd på hvordan lærere kan tilrettelegge for en sosial rettferdig undervisningspraksis. Dette anser jeg som nødvendig da tidligere forskning viser at kroppsøvingsundervisningen ofte oppleves som sosial urettferdig (Philpot et al., 2021). Samtidig kan refleksjonene og eksemplene på en sosial rettferdig undervisningspraksis bidra på veien mot en tydeligere definisjon av sosial rettferdighetsbegrepet som Bialystoks (2015) uttrykker som komplekst og utfordrende. Lærernes forståelser av sosial rettferdighet og sosial rettferdighet i egen undervisningspraksis resulterte i ulike mulige marginaliserte grupper. De marginaliserte gruppene som fremkom gjennom lærernes forståelser og forklaringer av sosial rettferdighet var tilknyttet elever som vegrer seg i møte med kroppsøvingsfaget, elevenes idrettslige bakgrunn, funksjonsnedsettelse, etnisitet, kjønn og sosioøkonomiske bakgrunn. Tidligere forskning viser at elevenes religion, kropp og seksualitet kan medføre marginaliserte grupper i faget, men dette fremkom ikke i mitt datamateriale. Denne studien førte frem en ny gruppe; elever som vegrer seg i møte med kroppsøvingsfaget, og det kan av den grunn være interessant å undersøke andre læreres opplevelse og forståelse av marginaliserte grupper. Bakgrunnen for forskjellene kan knyttes til Schenker et al., (2019) og Gerdin et al., (2019) som konkluderte med at innholdet i sosial rettferdighetsundervisning varierer fra en kontekst til en annen av den grunn at de marginaliserte gruppene varierer. Hovedbudskapet i lærernes forståelser og eksempler er at alle elever uansett forutsetninger har muligheten til å komme til kroppsøvingsundervisningen å få noe tilrettelagt. Lærerne fremhever et mål om at alle skal føle inkludering, mestring og utvikling fra der de selv er. Studien gir en pekepinn på lærere kan legge grunnlag for en mer sosial rettferdig praksis i kroppsøvingsundervisningen. Satt i praksis råder lærerne andre om å 1. skape gode relasjoner, 2. elevmedvirkning, 3. tydelige rammer og 4. god kommunikasjon.

Det finnes generelt lite forskning på læreres forståelse av sosial rettferdighet i kroppsøvingsfaget, og jeg anser derfor denne studien som et viktig og nyttig bidrag til forskningsfeltet. Etter mitt syn er det behov for mer forskning i norsk kroppsøvingsssammenheng om hvordan lærere opplever tematikken på grunn av fåtall

lærere i studien. Begrunnelsen for dette er at lærerne uttrykker store bekymringer for elever som faller utenfor faget, og at det er utfordrende å skape en sosial rettferdig undervisningspraksis. Utvalget i denne studien består kun av lærere, og med utgangspunkt i studien kunne det vært interessant å undersøke elevers opplevelser av tematikken. Et elevperspektiv ville vært interessant for å undersøke elevenes opplevelser opp imot lærernes forståelser av sosial rettferdighet. Som tidligere nevnt er denne studien en del av et større forskningsprosjekt hvor en medstudent undersøker tematikken i kroppsøving sett fra elevperspektivet. Det overordnede forskningsprosjektet har til hensikt å anvende den oppnådde kunnskapen fra masteroppgavene til fremtidig bruk innen aksjonsforskning. Avslutningsvis har jeg en tro og et håp om at denne studien kan bidra inn i den videre forskningen for å skape et mer sosialt rettferdig kroppsøvingsfag.

## Referanser

- 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  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1176935>
- Bialystok, L. (2015). Politics without "Brainwashing": A philosophical defence of social justice education. *Curriculum Inquiry*, 44 (3), 413-440,  
<https://doi.org/10.1111/curi.12047>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit, *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129-152). Gyldendal.
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign. I G. Brottveit, *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62-68). Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Routledge.
- Dowling, F. J. (2016). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe' særlig om- her er det 'Blenda- hvitt'!" Lærerutdanneres diskurser om hvithet, 'rase' og (anti)rasisme. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101 (3), 252-265.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Eidsvåg, I. (2021). Paulo Freires dialogpedagogikk- og noen egne erfaringer. *Bedre skole*, 33 (3), 11-15.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BS0321-WEB.pdf?fbclid=IwAR38X2sbVGjJkOhWRok5HWEVTvGSC1yBI0qd3j2YNB87bGqDTt3NnSiMON0>
- Evans, J. (u.d.). Swinging from the crossbar. Equality and oppurtunity in the physical education curriculum. *British Journal of Physical Education*, 20(2), 84-87.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg) (S. Lie, Overs.). Ad Notam Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Gerdin, G., Philpot, R., Smith, W., Schenker, K., Moen, K. M., Larsson, L., Westlie, K. (2021). Teaching for Student and Societal Wellbeing in HPE: Nine Pedagogies

for Social Justice. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 1-14.  
<https://doi.org/10.3389/fspor.2021.702922>

- Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnèr, S., Moen, K. M., Westlie, K. & Philpot, R. (2020). Social Justice Pedagogies in School Health and Physical Education — Building Relationships, Teaching for Social Cohesion and Addressing Social Inequities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (18), 6904  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17186904>
- Gerdin, G., Philpot, R. A., Larsson, L., Schenker, K., Linnèr, 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.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X18783916>
- Gerdin, G., Philpot, R., & Smith, W. (2018). It is only an intervention, but it can sow very fertile seeds: graduate physical education teachers' interpretations of critical pedagogy. *Sport, Education and Society*, 23 (3), 203-215,  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1174846>
- Gerdin, G., Smith, W., Philpot, R., Schenker, K., Moen, K. M., Linnèr, S., Westlie, K. & Larsson, L. (2022). *Social Justice Pedagogies in Health and Physical Education*. Routledge.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Ingstad, B. (2008). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B. R. Olsen, & H. B. Benestad, *Forskning i medisin og biofag* (s. 321-350). Gyldendal akademisk.
- Gurholt, K. P., & Jenssen, R. (2008). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91 (6), 447-458,  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-06-03>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk .
- Haug, P. (2000). *Regimes of Special Education Research. Trends in special education research in Norway*. Paper presented at European Educational Research Association Conference, Edinburgh.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til vitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Utdanning- fra barnehage til voksenopplæring*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kd\\_f4133b\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kd_f4133b_web.pdf)



?fbclid=IwAR0xGkOZOVSRm7aZWLD8iv4\_iI7-  
StgDQIg6HnTMOJRSfnJSMr1sQLH4PsY

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsinterju* (2.utgave). Gyldendal akademisk.
- Linnèr, S., Larsson, L., Gerdin, G., Philpot, R., Schenker, K., & Westlie, K. (2020, November 30). The enactment of social justice in HPE practice: how context(s) comes to matter. *Sport, Education and Society*, 27 (3), 228-243. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1853092>
- Lynch, S., Sutherland, S., & Walton-Fisette, J. (2020). The A–Z of Social Justice Physical Education: Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91 (4), 8-13. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1724500>
- Meir, D. (2022). A qualitative systematic review of critical pedagogy in Physical Education and Sport for Development: exploring a dialogical and critical future for Sport for Development pedagogy. *Sport, Education and Society*, 27 (3), 300-319. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825934>
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjoner møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn). (*Oppdragsrapport nr. 1-2018*) *Høgskolen i innlandet* [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&fbclid=IwAR07a10gfzyH11D0EfqEDhioc1SjKDpr9j9zd7-W1SLt6waNJ3O6eKIN1h8](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&fbclid=IwAR07a10gfzyH11D0EfqEDhioc1SjKDpr9j9zd7-W1SLt6waNJ3O6eKIN1h8)
- Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnèr, S., Philpot, R. & Larsson, L. (2019). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 25 (9), 1015-1028. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>

- Moen, K. M., Aasland, E., & Løndal, K. (2023). Krenkelses og patologier i norsk kroppsøving. I K. M. Moen, & A. N. Jordet, *Et anerkjennende kroppsøvingsslag* (s. 53-79). Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Norges idrettshøgskole. (2020). *Retningslinjer for søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker ved Norges idrettshøgskole (Versjon 07)*. [https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/afb/kvalitetssystem-for-forskning/retningslinjer-for-soknad-til-nihs-etiske-komite\\_07\\_20042020.pdf](https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/afb/kvalitetssystem-for-forskning/retningslinjer-for-soknad-til-nihs-etiske-komite_07_20042020.pdf)
- Philpot, R., Gerdin, G., Smith, W., Linnèr, S., Schenker, K., Westlie, K., Moen, K. M. & Larsson, L. (2021). Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26 (6), 662-674. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867715>
- Randall, L., & Robinson, D. B. (2016). An introduction. I D. B. Robinson, & L. Randall, *Social justice in physical education: Critical reflections and pedagogies for change* (s. 1-14). Canadian Scholars press.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold- samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Schenker, K., Linnèr, S., Smith, W., Gerdin, G., Moen, K. M., Philpot, R., . . . Westlie, K. (2019). Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10 (2), 126-140. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1609369>
- Sikt. (u.å.). *Hva er personopplysning?* <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Sletnes, K. B. (2021). *Forståelse*. Store norske leksikon: <https://snl.no/forst%C3%A5else>
- Standal, Ø., F. (2021). Inkludering og kroppsøving. I G. Rugseth (Red), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg) (s. 14-23). Cappelen Damm Akademisk.
- Steinsholt, K. (2007). Paulo Freire: Håpets pedagogikk. I K. Steinsholt, & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 587-601). Universitetsforlaget.
- Svendby, E. B. (2016). (Re)Telling lived experiences in different tales: a potential pathway in working towards an inclusive PE. *Sport, Education and Society*, 21 (1), 62-81. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1113166>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020:  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Westlie, K., & Moen, K. M. (2020). Kroppsøvingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4 (1), 19-33.  
[https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2732046/Westlie\\_2020\\_Kroppsovingslaereren.pdf](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2732046/Westlie_2020_Kroppsovingslaereren.pdf)
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen: Noen sentrale perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 24 (3), 212-226.  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2004-03-03>
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim, & A. Tolo, *Kompetanse for mangfold- Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96-118). Fagbokforlaget.
- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education: Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents*.  
<http://hdl.handle.net/11250/2599239>
- Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (6), 417-433.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 4: Godkjenning fra NIHs etiske komite

# ***Vedlegg 1: Intervjuguide***

## **Problemstilling**

*Hvordan forstår et utvalg lærere sosial rettferdighet i kroppsøvfingsfaget og egen undervisningspraksis?*

## **Oppstart**

- Presentere meg selv
- Informasjon om forskningsprosjektet og dets formål
- Fortelle intervjuets gang (tid, lydopptak, lagring av data)
- Informere om frivillig deltakelse, retten til å trekke seg
- Garantere anonymisering, taushetsplikt, behandling av data
- Eventuelle spørsmål
- Dele ut samtykke skjema, og få underskrift

## **Lærerens bakgrunn og erfaring med kroppsøvfingsfaget**

- Jeg ønsker å starte med å stille noen innledende spørsmål om deg;
  - o Hvor gammel er du?
  - o Hvilket kjønn identifiserer du deg som?
  - o Hvor kommer du opprinnelig fra?
  - o Hvor lang jobberfaring har du videregående skole?
- Hvilke fritidsinteresser har du?
  - o Har du eller driver du med organisert idrett?
- Hvilken høyere utdanning har du?
- Hva var det som fikk deg til å ville bli lærer?
- Hvilke tanker har du generelt om kroppsøvfingsfaget?
- Hva liker du best med kroppsøvfingsfaget? Eksempler
- Hva er utfordringene med kroppsøvfingsfaget?

## **Organiseringen av kroppsøvfingsundervisningen**

- Kan du fortelle litt generelt om din forrige kroppsøvfingstime?

- Rutiner og organisering
- Hvor mange kroppsøvingstimer har du i løpet av uken? Hvilke klasser?
- Hvordan deler du opp elevene dine i lag/øvelser?
  - Kjønn?
  - Ferdighetsnivåer?
- Hvordan er sammensetningen av klassen med tanke på kjønn, etnisiteter og liknende?
- Hva gjør du med elever som ikke kan delta i den ordinære kroppsøvingundervisningen av ulike grunner?

### **Inkludering**

- Hva legger du i ordet «inkludering» i kroppsøvingsfaget?
- Kan du fortelle litt om hvordan du jobber for å inkludere elever i undervisningen?
- Case: Du legger opp til fotball i kroppsøvingundervisning. Du observerer at elever med gode ferdigheter unngår å sentre til elever som ikke har samme ferdighetsnivå for å ikke tape kampen. Hva gjør du?

### **Relasjoner**

- Hva kjennetegner gode relasjoner for deg i kroppsøvingsfaget?
- Synes du at det er viktig med gode relasjoner til elevene i kroppsøvingsfaget?
  - Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hvordan vil du beskrive din relasjon med elevene?
  - Hvordan opplever du at relasjonene er innad i klassene dine?
- Er det noen elever du opplever det som lettere å utvikle gode relasjoner med enn andre? Eventuelt; hvilke?
- Er det noen elever du tenker at det er spesielt viktig å ha en god relasjon til?
- Kan du forklare hvordan du jobber for å utvikle relasjoner med elevene?
  - Hvordan opplever du det å bygge relasjoner?

### **Sosial rettferdighet og mangfold:**

- Hva betyr sosial rettferdighet for deg?
- Hva tenker du om rettferdighet i kroppsøvingsfaget?

- Hva mener du er rettferdig behandling av elevene?
- Snakker du med elevene dine om rettferdighet?
  - Hvis ja; hvordan?
- Har du noen tanker om hvorfor det kan være viktig å snakke med elevene om sosial rettferdighet og inkludering i kroppsøving?
  - Negative sider?
- Har du vært i situasjoner der du har vært usikker på hva du skal gjøre i forhold til rettferdighetsprinsipper? Fortell
- Hvordan tilrettelegger du for ulikheter blant elevene i faget?
  - Med tanke på kjønn, etnisitet, kultur, seksualitet, sosioøkonomisk status eller generelle ulikheter?
- Dersom du hadde undervist på en annen skole i et annet område, tror du at undervisningspraksisen for og om sosial rettferdighet ville vært den samme? Hvorfor/ hvorfor ikke?

### **Avslutning:**

- Oppsummering
  - Hva vil du si er det viktigste å tenke på når du skal danne gode relasjoner med elevene?
  - Hvilke råd ville du gitt til andre lærere om det å tilrettelegge for en inkluderende og sosial rettferdig undervisningspraksis?
  - Føler du at alle elevene har lik mulighet til å delta i kroppsøvingfaget?
- Føler du at det er noe du har sagt som jeg kan ha misforstått?
- Helt til slutt: er det noe du har lyst til å si som du ikke har fått sagt knyttet til tematikken?
- Takke for intervjuet

## *Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema*

# **Vil du delta i forskningsprosjektet**

## *Sosial rettferdighet i kroppsøving*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om sosial rettferdig undervisning i kroppsøving og gjennom dette bidra til utvikling av kroppsøvingsfaget både i Norge og internasjonalt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Sosial rettferdighet har vært på agendaen, og blitt fremhevet som sentralt, innen kroppsøvingsforskningen internasjonalt i flere tiår. Vi har imidlertid lite kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere i Norge forstår og praktiserer sosial rettferdighet knyttet til sin undervisningspraksis. På bakgrunn av dette er det utforskende aksjonsforskningsprosjektet Sosial rettferdighet i kroppsøving utformet for å (i) undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår sosial rettferdighet, og i samarbeid med kroppsøvingslærere ii) å utforske og utvikle undervisningspraksis som bidrar til sosial rettferdig undervisning i kroppsøving. Motsatt kan prosjektet også bidra til å identifisere og forstå hvilke faktorer som kan føre til sosial urettferdig undervisningspraksis i kroppsøving. Dette aksjonsforskningsprosjektet som du som kroppsøvingslærer i Norge blir spurt om å delta i, er del av et større internasjonalt forskningssamarbeid mellom forskere fra Sverige, New Zealand, Australia, Sør-Afrika, Spania og Norge. Det overordnede formål er å øke forståelsen for sosial rettferdighet i kroppsøving og utvikle kunnskap som bidrar til sosial rettferdig kroppsøvingspraksis.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Norges Idrettshøgskole* er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir spurt om å delta i prosjektet fordi jeg ønsker å høre om hvordan du forstår begrepet sosial rettferdighet i kroppsøvingsfaget, og hvordan du tar hensyn til dette i ditt



møte med elevene. Du blir spurt fordi du er lærer på en videregående skole, og anses å ha en reflektert praksis.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dette er et aksjonsforskningsprosjekt der du vil være med på å forme din rolle og ha påvirkning på prosesser underveis. Du vil med andre ord ha en aktiv rolle og prosjektet vil omtale deg som medforskende lærer. Prosjektet vil bruke ulike metoder for å samle data og informere arbeidet underveis: Ulike former for intervju og observasjon av undervisning er sentralt. Det vil også bli intervju med utvalgte elever. Det vil bli spurt om å gjøre lydopptak ved noen møter og refleksjonssamtaler i tilknytning til forskningen og du kan bli spurt om å skrive ned refleksjoner og svare på evalueringer om hva det du har vært med på. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du samtykker i at denne type materiale og annet som produseres tilknyttet aksjonsforskningen kan benyttes i forskningsprosjektet som er beskrevet i dette skrivet.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til Norges Idrettshøgskole og ansatte der hvis du velger å ikke delta i prosjektet eller trekke deg underveis i prosjektperioden.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til Norges Idrettshøgskole og ansatte der hvis du velger å ikke delta i prosjektet eller trekke deg underveis i prosjektperioden.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og det er bare forskerne, andre medforskende lærere og masterstudenter som inkluderes i prosjektet som skal ha tilgang til datamaterialet. I refleksjonstekster og andre dokumenter vil individuelle opplysninger bli kodet. Digitale opptaksfiler lagres på passordbeskyttet PC og vil bli omskrevet (transkribert) til tekstmateriale for analyse. I den prosessen kodes og anonymiseres personlig

identifiserbare opplysninger. Du som deltaker vil ikke individuelt kunne gjenkjennes i publikasjoner og presentasjon av resultater. Det er likevel slik at kolleger ved samme skole, eller som på andre måter kjenner prosjektet godt, vil kunne identifisere deg indirekte som en deltaker og informant til dette forskningsprosjektet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.12.2025, da det legges opp til halvannet år etter aksjonsforskningens avslutning med tanke på bearbeiding av data. Etter prosjektslutt vil alt datamateriale anonymiseres. Personopplysninger, lydopptak og annet personidentifiserende materiale slettes.

### **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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Henriette Sannes, tlf. 94889951, epost [henrietts@nih.no](mailto:henrietts@nih.no)
- Norges Idrettshøgskole ved Mats Hordvik, tlf. 93047202, epost [matsh@nih.no](mailto:matsh@nih.no)
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik, e-post: [personvernombud@nih.no](mailto:personvernombud@nih.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Prosjektmedarbeider

*Mats Hordvik*

*Sannes*

(Forsker/ veileder)

*Henriette*

Masterstudent

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Sosial rettferdighet i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å kunne delta som medforskende lærer i prosjektet og mer detaljert gir jeg mitt samtykke til [sett kryss]:

- å være med å utvikle og gjennomføre undervisning knyttet til prosjektet
- å delta ved å skrive refleksjonsskriv og svare på åpne spørreskjema
- å delta ved at min kroppsøvingsundervisning blir observert
- å delta i individuelle intervju
- å delta i gruppeintervju
- at det på forespørsel kan gjøres lydopptak av samtaler mellom lærere og mellom lærere og aksjonsforskere/lærerutdannere.
- at jeg kan spørres om videre oppfølging i forlengelsen av prosjektet, eller jeg underveis skulle skifte arbeidsplass eller slutte i jobben.

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

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [\(Re\)examining and developing pedagogies for social justice in Health a...](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
118336

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
04.11.2022

**Prosjekttittel**

(Re)examining and developing pedagogies for social justice in Health and Physical Education

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

**Prosjektansvarlig**

Mats Hordvik

**Prosjektperiode**

01.10.2022 - 31.12.2028

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2028.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

**OM VURDERINGEN**

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

Vi legger til grunn for vurderingen at etisk komité ved Norges Idrettshøgskole godkjenner prosjektet.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse, religion og seksuelle forhold eller orientering frem til 31.12.2028.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NIHs etiske komite

Mats Hordvik  
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

OSLO 12. september 2022

### Søknad 241 –080922 – Sosial rettferdighet i kroppøving

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og innsendt melding til NSD.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, ble det i komiteens møte av 8. september 2022 konkludert med følgende:

#### Vurdering

I informasjonsskrivet opplyses det at ifbm undervisning i krø-faget vil det kunne bli gjennomført observasjoner og at elevene senere kan bli spurt om å delta i intervjuer. Som ledd i observasjon minner komiteen om prosjektledelsens ansvar for å sikre at alle elevene får informasjon om forskningen i forkant. Foruten de som formelt har samtykket til å delta i prosjektet, gjelder dette også de elever som ikke har samtykket men som allikevel er med i den ordinære undervisning. Om det er elever som ikke vil være tilstede, bør også prosjektledelsen i samarbeid med lærer legge til rette for meningsfylt alternativt opplegg for disse elevene. Komiteen savner ellers en beskrivelse av mulig opplevd press for elevene til å delta i forskningsprosjektet. Prosjektledelsen bør derfor være tydelig på kravet om «frivillighet» i selve rekrutteringsprosessen.

Komiteen ber videre om at informasjonsskrivet justeres i henhold til NIHs krav for oppbevaring av data i fem år etter prosjektslutt for etterprøvbarehet og kontroll. Det må komme tydelig frem at dataene ikke er anonymisert før fem år etter prosjektslutt.

Komiteen finner også grunn til å minne om at dersom data skal deles med samarbeidene institusjoner må det inngås nødvendige avtaler for datadeling

#### Vedtak

*På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:*

- *At vilkår fra NSD følges*
- *At prosjektledelsen i samarbeid med skolens ledelse legger til rette alternativt undervisnings opplegg for elever som ikke vil delta i observasjon*

**NIH** NORGES  
IDRETTSHØGSKOLE

Besøksadresse: Sognsveien 220, Oslo  
Postadresse: Pb 4014 Ullevål Stadion, 0806 Oslo  
Telefon: +47 23 26 20 00, postmottak@nih.no  
[www.nih.no](http://www.nih.no)

- *At prosjektleder påser at elevene ved rekruttering av deltakere ikke opplever et press til å delta*
- *At informasjonsskrivet oppdateres i samsvar med komiteens merknad*

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.

Med vennlig hilsen



Professor Anne Marte Pensgaard  
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole