

Martine Anderson Simonsen

Sosial rettferdighet i kroppsøving

En kvalitativ studie om hvordan syv elever på videregående skole erfarer sosial rettferdighet i kroppsøvingsfaget

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

Sammendrag

Tidligere forskning viser at elevgrupper kan bli marginalisert i kroppsøvningsfaget. I tillegg finnes det lite forskning på sosial rettferdighet fra et elevperspektiv. I forbindelse med det var hensikten til studien å belyse elevenes erfaringer om sosial rettferdighet i kroppsøving. Med utgangspunkt i problemstillingen ble prosjektet plassert innenfor det fortolkende paradigme. For å undersøke problemstillingen ble studien gjennomført med en kvalitativ forskningsmetode. Studiens empiri baserte seg på syv semistrukturerte intervjuer med elever på videregående skole. Datamaterialet ble analysert i lys av Freire sin teori om de undertryktes pedagogikk, og modellen «Ni pedagogikker for sosial rettferdighet». I tillegg lente analysen seg på den overordnede delen av lærerplanen, lærerplanen i kroppsøvningsfaget og annen relevant tidligere forskning.

Studiens resultater indikerer at elevene liker kroppsøvningsfaget, til tross for at flere har negative erfaringer tilknyttet undervisningen. De fleste elevene erfarer problematikk rundt kjønn og likestilling, og spesielt jentene forklarer at de kan føle seg ekskludert i ballspill. Noen av elevene forteller om utfordringer knyttet til religion, etnisitet og rasisme, og de opplever ikke at kroppsøvningslæreren tar tak i problemene. Majoriteten av elevene erfarer at læreren behandler alle likt, og de synes at de passive elevene burde bli mer inkludert. På den andre siden viser resultatene at elevene erfarer et godt klassemiljø og gode relasjoner med medelever i kroppsøvningsfaget. Elevene opplever det som inkluderende når læreren praktiserer didaktiske tilpasninger for sosial rettferdighet, og legger opp til elevmedvirkning. Nesten alle elevene erfarer en god relasjon med kroppsøvningslæreren, selv om resultatene viser variasjon i hvor stor grad de kjenner læreren. Elevene uttrykker at det svært sjeldent diskuteres sosiale rettferdighetsspørsmål i kroppsøvningsfaget, og at de selv har et ønske om at det skal snakkes mer om. Studiens hovedfunn tyder derfor på at elevenes erfaringer rundt sosial rettferdighet i kroppsøving preges av bakgrunnen deres, klassemiljøet, relasjoner og kroppsøvningslærerens undervisningspraksis.

Nøkkelord: Sosial rettferdighet, inkludering, kroppsøving, videregående skole, bankpedagogikk, frigjørende pedagogikk

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for studien	7
1.1.1 Forskningsprosjektet: Sosial rettferdighet i kroppsøving	8
1.2 Tidligere forskning	9
1.2.1 Relasjoner	10
1.2.2 Undervisning <i>om</i> sosial rettferdighet	10
1.2.3 Undervisning <i>for</i> sosial rettferdighet	11
1.2.4 Behov for videre forskning	11
1.3 Problemstilling	12
1.4 Begrepsavklaringer	12
1.5 Oppgavens struktur	13
2. Teoretisk rammeverk	15
2.1 Paulo Freire – De undertryktes pedagogikk	15
2.1.1 Freires bakgrunn	15
2.1.2 Paulo Freires utdanningspolitiske filosofi	16
2.1.3 Bankpedagogikk	17
2.1.4 Frigjørende pedagogikk	18
2.1.5 Kritikk av Freire	20
2.1.6 «De undertryktes pedagogikk» i dagens kroppsøving	20
2.2 Pedagogikk for sosial rettferdighet	23
3. Metode	28
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	28
3.1.1 Fenomenologi	28
3.1.2 Hermeneutikk	29
3.2 Forskerens forforståelse	30
3.3 Kvalitativ forskningsmetode	30
3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju	31
3.3.2 Utforming av intervjuguide	32
3.4 Datainnsamling	33
3.4.1 Tillatelser fra Sikt og NIHs etiske komite	33
3.4.2 Rekruttering og utvalg	34
3.4.3 Prøveintervjuer	38

3.4.4	Gjennomføring av intervjuer.....	38
3.5	Analyse av data.....	40
3.5.1	Transkribering.....	40
3.5.2	Temasentrert analytisk tilnærming.....	41
3.6	Forskningens kvalitet	43
3.6.1	Reliabilitet.....	43
3.6.2	Validitet	45
3.6.3	Overførbarhet.....	46
3.7	Forskningsetiske refleksjoner	47
4.	Resultater og diskusjon	50
4.1	Kroppsøvfaget i praksis.....	50
4.2	Elevenes negative erfaringer med sosial rettferdighet	51
4.2.1	Kjønn og likestilling.....	51
4.2.2	Religion, etnisitet og rasisme.....	57
4.2.3	De «passive» elevene	62
4.3	Elevenes positive erfaringer med sosial rettferdighet.....	67
4.3.1	Samhold i klassen.....	67
4.3.2	Den inkluderende pedagogikken i praksis	70
4.3.3	Elevmedvirkning.....	74
4.4	Lærerens rolle i samspillet med eleven	77
4.4.1	Relasjon med læreren	77
4.4.2	Lite dialog i et fysisk aktiv fag.....	81
5.	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	87
5.1	Studiens hovedfunn	87
5.2	Veien videre.....	89
	Referanser	91
	Vedlegg	96
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	97
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	101
	Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT.....	105
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NIHs etiske komite.....	107

Forord

Etter fem lærerike år som student markerer denne masteroppgaven slutten på mitt studieløp hos Norges idrettshøyskole. Etter disse årene sitter jeg igjen med ny og relevant fagkunnskap, gode venner og minner, i tillegg til stor mestringsfølelse. Et jevnt og trutt arbeid gjennom året gjorde det mulig å kombinere masteroppgaven med deltidsjobb som kroppsøving- og idrettslærer, samt semiproff idrettsutøver. Jeg må ærlig innrømme at jeg føler på stolthet og glede for å endelig være ferdig. Samtidig er det trist og litt skummelt å gå fra student, og videre inn i voksenlivet. Likevel er jeg spent og klar for hva arbeidslivet bringer. Jeg har en følelse av at jeg leverer en masteroppgave jeg kommer til å få god bruk for videre i jobbsammenheng, og det har vært en stor motivasjonsfaktor i en til tider tøff tid.

Det er flere personer som har hjulpet meg langs veien som fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg takke mine veiledere som har bidratt med faglig kunnskap, kritiske spørsmål og nyttig konstruktiv kritikk. Det har ført til gode faglige samtaler og refleksjoner. En ekstra takk til Lars Harald Eide for din smittende entusiasme og engasjement rundt forskningstemaet. Det har vært en stor trygghet å vite at du alltid ønsker å strekke ut en hjelpende hånd. Videre ønsker jeg å takke deltagerne som tok seg tid til å bli intervjuet. Oppgavens problemstilling hadde aldri blitt besvart uten deres åpenhet, ærlige meninger og erfaringer.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste for ideell støtte gjennom hele året. Takk til min samboer, kjæreste og bestevenn som har krydret hverdagen med ekstra latter og gøyale øyeblikk. Og en mindre takk for at du presterte å skaffe oss hund i den mest hektiske perioden av livet mitt. Det viste seg likevel at jeg bare hadde godt av litt ekstra kjærlighet og lufteturer i denne perioden. Jeg ønsker også å rette en takk til mine venner, medstudenter og familie som har vist støtte og forståelse til en til tider svært opptatt og emosjonell jente. Jeg hadde ikke klart det uten dere.

Oslo, mai 2023

Martine Anderson Simonsen

1. Innledning

Dette er en masteroppgave ved Norges Idrettshøyskole, med studieretning kroppsøving og pedagogikk. Ifølge nyere forskning blir ulike elevgrupper marginalisert på grunn av sin bakgrunn (Azzarito et al., 2017, s. 206). På bakgrunn av dette har denne kvalitative studien som mål å belyse elevens erfaringer rundt sosial rettferdighet. Innledningen inneholder en redegjørelse av studiens bakgrunn og tema, gjennomgang av tidligere forskning, presentasjon av problemstillingen og definisjonsavklaringer av sentrale begreper. Innledningen vil gi leseren en overordnet oversikt av oppgaven sin oppbygning og struktur.

1.1 Bakgrunn for studien

Sosial rettferdighet i kroppsøving ble en del av forskningsfeltet i flere land på 1980-tallet (Philpot, et al., 2020, s. 58). På slutten av 1990-tallet preget sosial rettferdighet lærerplanene i blant annet Norge og Sverige (Linnér, et al., 2020, s. 229). Til tross for dette er det et problem i dagens skole at elever blir marginalisert på grunn av deres sosiale klasse, etnisitet, fysiske evne eller kjønn (Azzarito et al., 2017, s. 206). Et økende mangfold og globaliseringen i dagens samfunn kan ha skadelig effekt på sosial rettferdighet (Azzarito et al., 2017, s. 205). Elevene har ikke like forutsetninger for å oppnå en sunn og aktiv livsstil og dermed kan kroppsøvingsundervisningen ofte bli sosialt urettferdig (Philpot et al., 2020, s. 58). Anker et al. (2018, s. 58) hevder at troende elever opplever å bli sett på som annerledes på grunn av sin religion. Andre undersøkelser påstår at lærere gir manglende anerkjennelse til elever med ulikt verdisyn som dem selv (Børhaug & Harnes, 2018, s. 164). Maskuline praksiser og konkurransepreget kroppsøving bidrar til at jenter kan oppleve krenkende praksiser i faget (Moen et al., 2023, s. 62). Kroppsøving er et fag der elevene aktivt bruker kroppen, og dermed kan ulikheter blant elever enkelt bli synliggjort. Dessuten har ikke elever uten idrettsbakgrunn like muligheter for å oppnå bra karakter i faget, eller mulighet til å oppleve mestring (Moen et al., 2023, s. 61). Hvis læreren ikke anerkjenner og tilrettelegger for elevenes bakgrunn og forutsetninger, kan faget i praksis føre til urettferdighet i undervisningen. Nye tilnærminger til sosial rettferdighet må tas i bruk for å håndtere ulikhetene i dagens skole (Azzarito et al., 2017, s. 206). Med dette som utgangspunkt ønsker denne studien å rette søkelyset mot hvordan elever erfarer sosial rettferdighet i kroppsøvfaget.

Selv om begrepet «sosial rettferdighet» hverken nevnes eksplisitt i opplæringsloven eller lærerplanen i kroppsøving, er det flere lignende begreper som viser at dette er relevant for kroppsøvingfaget. Formålsparagrafen i opplæringsloven poengterer blant annet at viktige grunnleggende verdier i skolen er at alle mennesker er like mye verdt uavhengig av forskjeller, og lærere skal se den enkelte og anerkjenne menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I den overordnede delen av lærerplanen står det eksplisitt at alle elever skal ivareta sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). I tillegg står det at likeverd og likestilling er viktige verdier, og det er skolen sitt ansvar å sikre, ivareta og forsterke disse verdiene. Den overordnede delen er tydelig på at ingen elever skal utsettes for diskriminering, og alle elever skal bli behandlet likeverdig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Videre står det i læreplanen for kroppsøving, under «fagets relevans og sentrale verdier», at elevene skal reflektere over medvirkning, likestilling og likeverd, og at elevene skal håndtere og løse utfordringer i et mangfoldig læringsfellesskap. Dessuten fremmes det i kjerneelementet «Deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» viktigheten av å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er viktige prinsipper innenfor sosial rettferdighet, og viser en tydelig sammenheng mellom temaet og faget. Jeg håper min oppgave kan bidra til ytterligere forskning på sosial rettferdighet i kroppsøving.

Min egen interesse for forskningstemaet bærer preg av at jeg er oppvokst på et sted med stort mangfold. Jeg har sett med egne øyne at venner blir urettferdig behandlet på grunn av sin bakgrunn. Jeg anser temaet som sårt for noen, og dermed desto viktigere å få kunnskap om. Gjennom praksis og jobb som kroppsøvingslærer har jeg møtt på mange ulikheter blant elever. Dette har gjort meg oppmerksom på flere av utfordringene lærere står ovenfor. Jeg tror jeg vil få kunnskap i løpet av denne prosessen som jeg kan få nytte av senere i profesjonen som kroppsøvingslærer. Ikke minst håper jeg forskningen kan føre til kunnskap om temaet for flere. Jeg tror lærere kan få mer forståelse når prosjektet fremmer kunnskap om hvordan elever selv opplever sosial rettferdighet i kroppsøvingsundervisningen.

1.1.1 Forskningsprosjektet: Sosial rettferdighet i kroppsøving

Masteroppgaven min er skrevet som en del av forskningsprosjektet «Sosial rettferdighet i kroppsøving». «Sosial rettferdighet i kroppsøving» er et prosjekt som tar del av et

større internasjonalt forskningssamarbeid mellom forskere fra Norge, Sverige, New Zealand, Australia, Sør-Afrika og Spania. Forskningsprosjektet er en oppfølger av prosjektet «EDUHEALTH» sitt tilsvarende arbeid som allerede har en rekke publikasjoner. Boken *Sosial justice pedagogies in health and physical education* er et resultat av funnene som har blitt gjort de siste tre årene for suksessfull sosial rettferdighetspedagogikk i Sverige, Norge og New Zealand (Gerdin et al., 2022, s. 6) Det overordnede målet til EDUHEALTH er å vise frem vellykkede praksiser til lærere som bidrar til sosial rettferdighet for elever i kroppsøving (Gerdin et al., 2022, s. 7) Prosjektet som min masteroppgave tar del av er et delprosjekt som ønsker å involvere norske skoler for å øke forståelsen og skape en mer sosial rettferdig praksis i kroppsøving. Min masteroppgave har som mål å undersøke hvordan elever erfarer sosial rettferdighet. Dette er en del av den første fasen i forskningsprosjektet. En medstudent bidrar også i fase én ved å innhente datamaterialet om lærere sin forståelse og praksis rundt fenomenet. Videre i fase to skal kunnskapen benyttes i aksjonsforskning for å samarbeide med lærere om å utvikle sosial rettferdig praksis.

Jeg ønsket først og fremst å ta del i forskningsprosjektet fordi jeg synes temaet virket svært relevant i dagens mangfoldige samfunn. Jeg så på dette som en stor mulighet for å engasjere meg i et betydningsfullt tema innenfor mitt fagfelt, og innhente kunnskap jeg kan få godt bruk for i yrkeslivet.

1.2 Tidligere forskning

I dette delkapittelet blir kunnskapsstatusen for sosial rettferdighet i kroppsøving kort oppsummert, samt eventuelle forskningshull. Masteroppgaven benytter seg av tidligere forskning for å videreutvikle denne kunnskapen, og som bakgrunn for å utarbeide en aktuell problemstilling. Forskningsprosjektet «EDUHEALTH» har vært en sentral del av forskningen de siste årene. For å bygge videre på forskningen er det nødvendig å ha god oversikt over denne litteraturen. Det blir i tillegg involvert litteratur fra andre forskere for å unngå et snevret syn på fenomenet. Det har blitt gjort litteratursøk i flere databaser for å finne troverdig forskningslitteratur. Søkene viste lite forskning på sosial rettferdighet i norsk kroppsøvingkontekst. Etter både systematiske søk og kjedesøking fant jeg dog flere relevante internasjonale forskningsartikler som alle var fagfellevurderte. Det ble også inkludert en fagartikkel som dukket opp i flere databaser, fordi den fremmet konkrete eksempler på hvordan sosial rettferdighet kunne

operasjonaliseres i undervisningen. Etter gjennomlesning av litteraturen bemerket jeg meg noen gjentakende elementer for sosial rettferdighet i kroppsøving. Disse faktorene er: *relasjoner, lære om og for sosial rettferdighet*, og blir presentert videre i delkapittelet.

1.2.1 Relasjoner

Mange kroppsøvingslærerne erkjenner viktigheten av å bygge gode relasjoner og kjenne elevene på et personlig nivå (Gerdin et al., 2020, s. 6; Moen et al., 2019, s. 1020). Artikkelen til Lynch et al. (2020, s. 10) støtter dette og forklarer at kunnskap om minoritetsgrupper og deres kultur kan føre til gode relasjoner med elevene. Funnene til Moen et al. (2019, s. 1020) viser også at det er viktig å ha kunnskap om samfunnet og kulturen til elevene. Studien viser derimot at det ikke alltid er enkelt å skape gode relasjoner. For å skape gode relasjoner må læreren ha kunnskap om elevene, reflektere over hvordan de kan oppnå gode relasjoner og bruke dette sammen med gode omsorgsstrategier (Moen, et al., 2019, s. 1024). Forskerne forklarer videre at omsorgsfull undervisning i praksis kan være å si «hei» til elevene, bruke navn og være positive. Det å ha kjennskap til elevene og utføre omsorgsfull undervisning kan være et eksempel på sosial rettferdighet i praksis (Moen, et al., 2019, s. 1022). I tillegg til å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, ser flere lærere viktigheten av å skape gode relasjoner mellom elevene i klassen, for å oppnå et godt sosialt samhold og inkluderende klassemiljø (Gerdin et al., 2020, s. 8). Dette kan knyttes til funnene i studien til Cameron og Hubert (2019, s. 254) som viser at jentene bruker relasjonene til å støtte hverandre og sammen stå opp i mot sosial urettferdighet.

1.2.2 Undervisning om sosial rettferdighet

Gerdin et al. (2020, s. 14) påpeker viktigheten av å også undervise *om* sosial rettferdighet i praksis. Linnér et al. (2020, s. 237) støtter dette og mener diskusjoner om sosiale rettferdighetsspørsmål kan bidra til sosial rettferdighet i undervisningen. Elevene kan selv bidra til å skape mer rettferdig undervisning hvis de deltar i diskusjoner om temaet (Cameron og Hubert, 2019, s. 258). Selv om lærere forsøker å praktisere sosial rettferdighet i undervisningen, viser det seg å være utfordrende da elevene opplever urettferdig behandling i samfunnet utenfor skolen (Linnér, et al., 2020, s. 239). Lynch et al. (2020, s. 12) mener lærere må gå frem som gode forbilder og tørre å si ifra om

urettferdigheter i skolen. Hvis lærere tar disse kampene gjennom samtaler med elevene, kan de sammen stå opp imot urettferdighet.

1.2.3 Undervisning for sosial rettferdighet

Undervisning for sosial rettferdighet handler om didaktiske tilpasninger læreren kan praktisere for å skape sosial rettferdighet i undervisningen. Lærere kan gjøre unntak i undervisningen for å inkludere alle, som for eksempel å la elever delta uten rett utstyr eller tilpasse reglene i spill for elever med fysiske utfordringer (Gerdin et al., 2020, s. 10). Lynch et al. (2020, s. 9-13) forklarer at elever kan vise frem evnene sine på andre måter ved å forklare, tegne eller lære det bort. Videre i artikkelen nevner de flere praktiske tiltak lærere kan utføre. En lærer kan vise til bilder av ulike kroppsfasonger for å få elever som ikke passer inn i den «ideelle» kroppen til å føle seg inkludert. Elevene skal få samme muligheter i kroppsøving uansett hvilket kjønn de definerer seg etter, og lærere bør se bort i fra normen om kjønnsbaserte aktiviteter. Et annet tips kan være å la elevene ta del i valg av undervisningsinnhold for å fremme inkludering og demokrati. Studien til Moen et al. (2018, s. 80) viser at innholdet i kroppsøving må være variert for å treffe en større andel av elevene. Fra et ideologisk perspektiv kan sosial rettferdighet fremmes i kroppsøving ved lærerens egen tro og verdier (Linnér, et al., 2020, s. 237).

1.2.4 Behov for videre forskning

Majoriteten av forskningen er rettet mot et lærerperspektiv, og flere forskere påpeker behovet for ytterligere forskning på sosial rettferdighet fra elever sitt perspektiv (Gerdin et al., 2020, s. 14; Linnér et al., 2020, s. 240; Moen et al., 2019, s. 1027). Artikkelen til Cameron & Humbert (2019) undersøkte sosial rettferdighet fra et elevperspektiv. Selv om artikkelen benyttet et elevperspektiv, var det kun jenter sine opplevelse av faget. Det mangler derfor kunnskap om både gutter og jenter sin erfaring av sosial rettferdighet i praksis. I tillegg mangler det forskning om elevenes subjektive erfaringer innenfor norsk kroppsøvingssammenheng. For å dekke dette kunnskapshullet og fremme elevens stemme, ønsker denne oppgaven å undersøke begge kjønn sine erfaringer med sosial rettferdighet i kroppsøving.

1.3 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å undersøke elevenes subjektive erfaringer av sosial rettferdighet i kroppsøving. En faglig begrunnelse for problemstillingen er at oppgaven ønsker å undersøke underliggende faktorer fra tidligere forskning om elever som kan bli marginalisert i kroppsøving. I tillegg er problemstillingen samfunnsmessig begrunnet ved at den ønsker å undersøke et viktig problem i dagens mangfoldige samfunn, og kan dermed bidra med kunnskap som har praktisk relevans. På bakgrunn av det er oppgavens problemstilling følgende:

«Hvilke erfaringer uttrykker elever på videregående skole om sosial rettferdighet i kroppsøving?»

1.4 Begrepsavklaringer

I dette delkapittelet blir sentrale begreper fra problemstillingen avklart og definert på en tydelig måte. Hensikten med begrepsavklaringen er å avklare hvordan begrepene blir tolket og forstått i oppgaven. Nøkkelbegrepene som her operasjonaliseres er følgende: *erfaring*, *sosial rettferdighet* og *inkludering*. Inkludering blir operasjonalisert fordi begrepet i stor grad kan knyttes opp mot sosial rettferdighet, i tillegg til at begrepet er fremtredende i norske styringsdokumenter for skolen samt benyttes ofte i norsk kroppsøvingssammenheng. I tilknytning til sosial rettferdighet vil det oppstå flere relevante begreper, som for eksempel likestilling, mangfold og sosiale relasjoner, og disse vil bli kort forklart underveis der det er nødvendig. Andre sentrale begreper rundt Freire sin teori blir behandlet i teoridelen.

Det er flere måter å forstå begrepet *erfaring* på. Dewey (1996, s. 53) forklarer at erfaring er forandring og læring som oppstår hos et enkeltindivid gjennom handling i miljøet, i samsvar med refleksjon. Erfaring er også et viktig begrep innenfor fenomenologien, hvor målet er å beskrive menneskers erfaring (Johannesen, et al., 2016, s. 78). Thagaard (2018, s. 36) påpeker at fenomenologien søker en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoner sine erfaringer. Erfaring anses som noe unikt for hvert enkelt individ, og avhenger av hvordan ulike mennesker oppfatter og tolker sin livsverden. Med bakgrunn i problemstillingen kan elevenes interesser, bakgrunn og forståelse føre til at de erfarer sosial rettferdighet på forskjellige måter. Erfaring er i denne oppgaven et relativt åpent empirisk begrep som elevenes egne uttrykk får fylle.

Sosial rettferdighet som begrep kan ha ulike definisjoner og tolkninger. I lys av denne oppgaven defineres sosial rettferdighet som rettferdige helseresultater som oppnås når kroppsøvingslærere anerkjenner sosiale ulikheter, i stedet for å marginalisere grupper av elever på bakgrunn av for eksempel kjønn, seksualitet, etnisitet eller sosioøkonomisk status (Schenker, et al., 2019, s. 127). Sosial rettferdighet kan bli sett på som en prosess som involverer dialog og demokrati, og som et mål som skaper myndiggjøring av elever og lik fordeling av resurser (Schenker, et al., 2019, s. 127). Begrepet kan praktiseres ulikt i kroppsøvingsundervisningen på grunn av forskjellige regler, lover, normer og lærerplaner i ulike land (Linnér, et al., 2020, s. 240). I Skandinaviske land kan sosial rettferdighet knyttes opp mot velferdspolitikken, som involverer folkehelse, demokrati og solidaritet (Schenker, et al., 2019, s. 134). Det finnes lite forskning på sosial rettferdighet i Norge, og det kan sees i lys av at begrepet blir lite anvendt i norsk kroppsøvingskontekst. Andre lignende begreper som tilpasset opplæring og inkludering står derimot eksplisitt i den overordnede delen av lærerplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-18). Sosial rettferdighet kan sammenlignes med inkluderingsbegrepet og tilpasset opplæring ved at skolen skal legge til rette for alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Sosial rettferdighet ligger i ideologien for inkludering (Haug, 2014, s. 19).

Videre er *inkludering* et begrep som bør bli avklart, fordi det ikke finnes en universiell definisjon av begrepet, noe som kan skape variasjon i praksis (Haug, 2014, s. 12). Bakgrunnen til inkluderingsbegrepet er at skolen skal være for alle (Haug, 2014, s. 7). Inkludering i kroppsøvingfaget handler om å legge til rette for at alle elever får delta, lære, oppleve fellesskap og bli hørt (Standal, 2021, s. 21). Denne forståelsen samstemmer med Haug (2014, s. 12-13) sin oppfatning om at å oppleve fellesskap handler om at elevene skal ta del av det sosiale i klassen. Deltagelsen skal skje ut fra elevenes egne forutsetninger, og de skal ha mulighet til å delta i meningsfulle aktiviteter. Videre skal elever få mulighet til å medvirke, og bli hørt. Til slutt skal utbytte av undervisningen føre til en opplæring som er tilrettelagt, både faglig og sosialt.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler som inneholder egne delkapitler. Kapittel 1 er allerede presentert. I kommende kapittel 2 blir oppgavens teoretiske rammeverk

beskrevet, hvor bankpedagogikk, frigjørende pedagogikk og modellen «pedagogikk for sosial rettferdighet» står sentralt. Videre i kapittel 3 fremstilles oppgavens metodiske valg og begrunnelser i henhold til kvalitativ forskningsmetode. I kapittel 4 presenteres og diskuteres studiens hovedfunn med utgangspunkt i problemstillingen, tidligere forskning og teoretisk rammeverk. I siste kapittel oppsummeres hele oppgaven i korte trekk, og studiens nytteverdi, samt nye aktuelle problemstillinger for kommende forskning blir belyst.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for senere analyse og drøfting av oppgavens empiri. Teorien ble valgt ut ifra forskningsspørsmålet og forskningstemaet til oppgaven. Elever opplever i varierende grad å bli behandlet rettferdig og inkludert i kroppsøving. Tidligere forskning viser at elever blir marginalisert på grunn av sin bakgrunn, som kan føre til at de blir undertrykket i kroppsøving (Gerdin, et al., 2021, s. 6). Med utgangspunkt i dette vil det være relevant å se elevers opplevelse av sosial rettferdighet i kroppsøving gjennom kritisk pedagogikk. Mer spesifikt har jeg valgt å ta utgangspunkt i Paulo Freire sin teori; *de undertryktes pedagogikk* (Freire, 1970/2009). Freire har vært en inspirasjon for forskere til å undersøke temaet sosial rettferdighet i kroppsøving (Gerdin et al., 2022, s. 26). Likevel er teorien til Freire lite brukt i norsk kroppsøvingkontekst (Westerheim, 2004, s. 212). Jeg har derfor valgt å inkludere en beskrivelse av Freires bakgrunn og hvordan denne formet hans ideologi.

Teorien blir først presentert gjennom hans utdanningspolitiske filosofi, før sentrale begreper blir presentert og tolket i lys av problemstillingen min. Videre blir kritikk av Freire diskutert, i tillegg til at teorien blir sett i lys av dagens kroppsøvingundervisning. Avslutningsvis i kapitlet presenteres modellen «Ni pedagogikker for sosial rettferdighet» som sammen med Freire legger hovedgrunnlaget for analysearbeidet.

2.1 Paulo Freire – De undertryktes pedagogikk

2.1.1 Freires bakgrunn

Paulo Freire var en brasiliansk pedagog som anses å være grunnleggeren av kritisk pedagogikk. Arbeidet hans startet fra han avla sin doktorgrad i 1959, og han var en aktiv og innflytelsesrik pedagog i flere tiår, frem til hans død i 1997. Han har blitt kjent som en av de mest innflytelsesrike og radikale utdanningsteoretikere i senere tid. Han tilhørte en middelklassefamilie som etter hvert ble rammet av den økonomiske krisen som store deler av verden ble utsatt for. Allerede i oppveksten fikk han selv kjenne på sult, fattigdom og undertrykkelse på grunn av økonomiske problemer (Nordland, 2009, s. 10). Freire startet å jobbe som lærer allerede da han selv gikk på videregående. Senere studerte han jus, men bestemte seg for å prioritere pedagogikk og undervisning. Hans metoder for å lære analfabeter bønder å lese og skrive ble spredt over hele Brasil

(Steinsholt, 2004, s. 587). Metoden lærte de svakerestilte i samfunnet til å protestere mot fattigdom, og ble derfor sett på som en trussel for myndighetene. Grunnet dette ble Freire fengslet etter et militærkupp i Brasil (Nordland, 2009, s. 11). Han ble senere sluppet ut av fengsel, men måtte forlate landet. Han flyttet fra Brasil, og arbeidet med kritisk pedagogikk fortsatte i andre land. Han fikk blant annet jobb på Harvard University i USA, og fikk status som en av tidens viktigste pedagoger (Steinsholt, 2004, s. 587). Freire sitt arbeid spredte seg rundt om i verden, og er fortsatt viktig den dag i dag. Boken *De undertryktes pedagogikk* ble gitt ut i 1970, og blir sett på som hans hovedverk. Det er for øvrig den eneste av hans bøker som er direkte oversatt til norsk.

2.1.2 Paulo Freires utdanningspolitiske filosofi

Freire sin bakgrunn hadde stor betydning for utviklingen av hans ideologi. Matmangelen og fattigdommen han opplevde som liten gutt preget han i stor grad. Han oppdaget noe han kalte for den «tause kultur» blant de fattige (Nordland, 2009, s. 10). Det var fullt av samhold og omsorg i kulturen, men det manglet kraft til å forbedre den enkeltes livskvalitet. Det fattige miljøet manglet overskudd til å tenke over muligheter til å forandre sin egen hverdag. De undertrykte var uvitende, og forsøkte dermed ikke å tenke kritisk, protestere eller handle. Freire ønsket ikke å akseptere at han måtte leve i en hverdag preget av fattigdom. Freire ønsket at alle mennesker skulle oppnå sin ontologiske fullbyrdelse, som innebærer at mennesket fullt ut blir klar over hvem og hva det er, og dermed utvikler seg til et aktivt og skapende menneske (Lindgren, 1981, s. 39). Hovedoppgaven for den som blir undertrykket er å frigjøre seg selv (Freire, 1970/2009, s. 25). Denne livserfaringen og tankegangen til Freire fører oss videre mot hans begrep *bevisstgjøring*, som er det første steget mot frigjørelsen av de undertrykte.

For at mennesker skal bli frie, må de bevisstgjøre seg selv. Bevisstgjøring betyr at vi innser at vi er undertrykket, og at vi vet at vi kan frigjøre oss selv ved å forandre den konkrete situasjonen vi står i som undertrykte (Steinsholt, 2004, s. 595). Bevisstgjøring er prosessen hvor mennesket beveger seg fra en naiv til en kritisk bevissthet og består av flere steg. Bevisstgjøringsprosessen starter med en «semi-intransitiv bevissthet» (Steinsholt, 2004, s. 595). På dette stadiet forstår ikke mennesker sin egen livssituasjon, og de tror ikke at verden kan forandres. Det er nettopp dette Freire opplevde i den «tause kulturen». Den «naive transitive bevissthet» er det første steget mot bevisstgjøringen av mennesket (Steinsholt, 2004, s. 596). Her forsøker mennesket å

bryte ut av tausheten, og oppfatter det som fører til undertrykkelse. Denne type bevissthet kan føres i to ulike retninger; «irrasjonell bevissthet» og «kritisk bevissthet». Den irrasjonelle bevisstheten fører til handling på bakgrunn av følelser, og man klarer ikke å benytte seg av dialog. Den kritiske bevisstheten skapes av en aktiv og dialogisk pedagogikk, hvor vi forsøker å oppnå forståelse og tar tak i utfordringer. For å oppnå bevisstgjøring må de undertrykte se kritisk på virkeligheten og samtidig forandre den (Freire, 1970/2009, s. 34).

Bevisstgjøring er en praksis som fører fra en naiv bevissthet, til en mer kritisk og skapende bevissthet. Det er kun når de undertrykte selv vet at de blir undertrykket, og aktivt kjemper for sin frigjøring at de begynner å tro på seg selv. Dette kan bare gjøres gjennom praksis (Freire, 1970/2009, s. 33). Ifølge Freire (1970/2009, s. 48) må denne praksisen inneholde både handling og alvorlig refleksjon. Handling og refleksjon må skje sammen, og sammen skapes en menneskelig verden hvor vi føler at det vi gjør har betydning. Når vi reflekterer ønsker vi å handle, og når vi handler forsøker vi å forandre. Det er et dialektisk forhold mellom refleksjon og handling som er knyttet sammen gjennom praksis (Steinsholt, 2004, s. 594).

Dette tankesettet til Freire overførte han til pedagogikken og skolesystemet. Det var livserfaringene han satt med som overbeviste han om at undervisning aldri kunne bli nøytral, noe som er grunnleggende i hans teori (Lindgren, 1981, s. 39). I Freire sin teori blir elevene sett på som de undertrykte. Han ønsket å bekjempe det asymmetriske forholdet som kan oppstå mellom lærer og elev. Elevene skal ikke lære å tenke slik læreren gjør, men bli bevisst sine egne tanker (Steinsholt, 2004, s. 596). Freires drøm er at en demokratisk skole skal bidra til en mer rettferdig verden. Hovedelementet i teorien er at de undertrykte skal få en menneskeverdig tilværelse, og dette må skje i samarbeid med undertrykkerne og de undertrykte (Freire, 1970/2009, s. 30). Det vil si at de undertrykte må få rom og hjelp til å starte sin bevisstgjørings- og frigjøringsprosess. Videre i kapitlet skal vi både se på hvordan dette kan gjøres og ikke bør gjøres i et pedagogisk perspektiv.

2.1.3 Bankpedagogikk

Tradisjonell undervisning i kroppsøving har i nyere tid blitt kritisert. Denne tilnærmingen baserer seg ofte på en deduktiv undervisningsmetode hvor læreren viser

og forklarer elevene, før de selv får prøve ut ulike aktiviteter. Læreren gir kommandoer, og elevene blir objekter i den forstand at de ikke selv kritisk, men kun gjør det som blir sagt. Denne type undervisning kan umyndiggjøre elevene fordi den undertrykker elevens meningsseekende, utforskende og skapende natur (Jordet, 2023, s. 34). Denne metoden kan sammenlignes med det Freire kaller *bankpedagogikk*. I bank-undervisningen blir læreren subjektet og elevene objekter. I praksis, om enn satt litt på spissen, vil det si at læreren lærer bort, vet alt, tenker og velger pensum. Elevene blir derimot opplært, vet ingenting, lytter og er forventet å føye seg etter alt læreren sier (Freire, 1970/2009, s. 56). Metaforen viser til hvordan lærere kun setter kunnskapen inn i banken, altså elevene. Forholdet mellom lærer og elev bli asymmetrisk, hvor læreren har overtaket og ikke ønsker en dialog med elevene. Elevene blir passive mottakere som fylles av lærerens autoritet (Steinsholt, 2004, s. 598). Freire viser stor misnøye til denne type undervisning, og benytter ordet «nekrofil» som beskrivelse. Han mener bankpedagogikken er glad i det passive, døde og det som ikke vokser og utvikler seg (Freire, 1970/2009, s. 61).

Det som er mest problematisk med bankpedagogikken er at elevene ikke får mulighet til å bevisstgjøre seg selv. Bevisstgjøringsprosessen får ikke rom til å utfolde seg, og det skjer under et «taust maktspill», hvor læreren sitter på all makt. Elevene aksepterer at lærere sitter med den beste kunnskapen. De aksepterer sin egen uvitenhet, uten å tenke kritisk selv. Dette avhumaniserer pedagogikken og fremstår undertrykkende for elevene (Steinsholt, 2004, s. 598). Det er spesielt to ting som må skje for å bli kvitt bankpedagogikken. For det første må elevene selv oppdage at de er passive mottakere. Gjennom erfaringer kan de oppdage at de blir holdt fast i bank-undervisningen, for så å kjempe for sin frigjøring (Freire, 1970/2009, s. 58). I tillegg må læreren legge til rette for et kritisk læringsmiljø gjennom dialog (Steinsholt, 2004, s. 598). Videre blir det beskrevet hvordan dialogen er et viktig verktøy for frigjørende pedagogikk.

2.1.4 Frigjørende pedagogikk

Dialog kan kun oppstå mellom minst to parter, og alle mennesker har rett til å uttale seg. Elever og lærere er likeverdige subjekter som benytter dialog for å lære av hverandre (Steinsholt, 2004, s. 598). Freire mener at de som blir undertrykket må kreve retten til å uttale seg, og har et ansvar om å benytte dialog for å gjøre den som undertrykker bevisst på situasjonen (Freire, 1970/2009, s. 72). Eleven må altså fremme kritiske tanker for å

kunne skape en endring. Ved å stille kritiske spørsmål til elevene åpnes det opp for dialog, og kritisk tenking. Hvorfor bestemmer etnisitet, seksualitet, klasse og kjønn vår plass i samfunnet? Dette er samfunnskritiske spørsmål som er like relevant i kroppsøving som i andre fag.

Ordet er essensen i dialogen og består av både refleksjon og handling (Freire, 1979/2009, s. 71). Ord uten handling skaper uekte tenkning, og ord uten refleksjon skaper uekte handlinger (Steinsholt, 2004, s. 599). Virkelige ord er derfor praksis, på samme måte som at bevisstgjøring er praksis. Ord er praksis fordi det består av refleksjon og handling som sammen kan forandre verden. Dialogen kan ikke eksistere uten en dyp kjærlighet til verden og medmenneskene (Freire, 1979/2009, s. 73). Kjærligheten er grunnlaget for dialogen og står i kontrast med bankpedagogikk. Kjærligheten er preget av mot, og av at vi tar andre mennesker på alvor og viser at vi bryr oss. I en ekte dialog må vi tenke at vi alltid kan lære noe, og ikke at andre er uvitende. Andre faktorer som viser at dialogen er ekte er ydmykhet, tro på andre mennesker, tillit, håp, kritisk engasjement og kommunikasjon (Steinsholt, 2004, s. 599). Med dialogen som utgangspunkt kan pedagogikken føres fra bankpedagogikk mot frigjørende pedagogikk.

Frigjørende pedagogikk står i stor kontrast til bank-undervisning. I denne pedagogikken kreves det kreative elever som er bærere av refleksjon, handling, kritisk bevissthet og åpen dialog (Steinsholt 2004, s. 601). Læreren og eleven har blitt forenet, og begge parter er på samme tid lærer og elev (Freire, 1979, 2009, s. 56). Eleven har blitt et subjekt i undervisningen, og har mulighet til å snakke, tenke kritisk, bli hørt og komme med ønsker. Maktforholdet mellom begge parter har blitt jevnet ut, selv om det aldri blir helt utjevnet. Oppgaven til læreren blir å presentere og diskutere hverdagslige spørsmål med elevene. Denne dialogen skal være motiverende og bestå av problemer som begge er opptatt av. Begge parter samarbeider i utfordringen og deler hverandres perspektiver. Læreren og eleven sin kritiske bevissthet utvikles fordi de sammen reflekterer og handler for å forandre verden (Steinholdt, 2004, s. 600). Eksempler på slike kritiske samfunnsproblemer i kroppsøving kan være økonomiske forskjeller, rasisme og diskriminering. I kroppsøving kan dette være at elevene blir bevisst på ulike strukturer i samfunnet som fører til skeivfordeling av ressurser, ulike muligheter, diskriminering og

marginalisering av ulike mennesker. Gjennom kritisk refleksjon sammen kan man forsøke å endre disse strukturene for seg selv og andre (Darder, 2017, s. 101).

2.1.5 Kritikk av Freire

Freire har blitt hyllet for sin solidaritet med de svake gruppene i samfunnet, og sin pedagogiske praksis for å endre deres livsstil. Likevel har han måtte tåle kritikk. Myhre skriver at:

Det vil si at Freire betraktet lese- og skriveundervisningen som et middel til å gjøre de undertrykte klar over sin stilling, og skape holdninger hos dem som ville føre til at de gjorde krav på en menneskeverdig tilværelse – i sin ytterste konsekvens – gjennom voldelig politisk revolusjon. (Myhre, 1988, s. 223)

Som nevnt tidligere (jf. kap. 2.1.1) var det dette myndighetene følte som en trussel og grunnen til at han ble fengslet. Freire (1970/2009, s. 114) påpeker derimot at de undertrykkede kun bør strebe etter en revolusjon som en vei til frigjøring, ikke som et middel for å herske. Videre uttrykker han at dialogen med folket er grunnleggende for en sann revolusjon. Han skiller revolusjonen og et militærkupp ved at revolusjonen benytter dialog og ikke bedragerier og maktvirksomhet (Freire, 1979/2009, s. 155). Slik jeg oppfatter det så ønsket ikke Freire å skape revolusjon med vold. I den tiden og det samfunnet han levde i var det dog nødvendig med revolusjon for at de undertrykkede skulle bli frigjort, men da med dialog som redskap.

Freire har også blitt kritisert av feminister for hans mannsdominerende språk, og for at undertrykkelsen hører til en historisk kontekst (Westerheim, 2004 s. 214). Hans svar er at det er leseren sitt ansvar å lese hans tekster i dens historiske kontekst. Dermed er det viktig å ha med i betraktning at verden har endret seg siden Freire var aktiv. Selv om pedagogikken hans var knyttet til tiden han selv vokste opp i Brasil, er det interessant å se hvorvidt den kan være relevant i kroppsoving i norsk skole i dag. Dette blir diskutert i kommende kapittel.

2.1.6 «De undertryktes pedagogikk» i dagens kroppsoving

Freire sin pedagogikk stammer fra fattige og undertrykte grupper langt tilbake i tid, i et land som er ganske ulikt Norge. Det er store forskjeller fra da og nå, og konteksten er

svært ulik. Uavhengig av dette har Freire gjort et viktig arbeid for pedagogikken hvor flere faktorer fortsatt spiller en sentral rolle. Han ønsker heller ikke å bli kopiert, men at pedagogikken overføres kritisk og blir lagt til rette for den konteksten den utføres i (Lindgren, 1981, s. 45). Sentralt i Freire sin pedagogikk er målet å være subjekt i eget liv, og at elevene skal oppleve økt frihet og et rikere liv. Hverdagen er full av problemer som vi må gjøre noe med (Freire, 1970/2009, s. 12). Selv om samfunnstilstanden i Brasil ikke gjelder nåtiden i Norge, er det like viktig at elevene tenker kritisk over samfunnsutfordringene de møter. Det finnes dessverre fortsatt diskriminering og andre utfordringer, og da er det nødvendig å benytte seg av refleksjon og handling for å kunne endre situasjonen. Ikke minst er håp et viktig element, for at de som føler seg undertrykket har en tro på at situasjonen kan forbedres.

Mangfoldet av elever i skolen øker med flere immigranter og flyktninger. Som nevnt innledningsvis blir disse gruppene marginalisert. Den økende migrasjonen resulterer i at klasserommene har en sammensetting av barn med ulik bakgrunn (Skrefsrud, 2018, s. 29). Det er forventet at opplæringen tilpasses alle, og Freires solidaritet for de svake i samfunnet er like viktig i dagens skole (Westerheim, 2004, s. 214). Forskning viser at norsk skole står ovenfor flere utfordringer for å tilpasse skolen for alle, noe som er problematisk fordi det betyr at det ikke nødvendigvis er like muligheter for alle (Azzarito et al., 2017, s. 206). Det er viktig å rette søkelyset mot hvordan alle elever uavhengig av bakgrunn kan oppnå muligheter for å lykkes både faglig og sosialt (Skrefsrud, 2018, s. 22). Lærere som unnlater å benytte seg av dialog rundt diskriminering og andre konfliktfylte temaer, kan ubevisst bidra til å skape splittelser mellom elevene (Børhaug & Harnes, 2018, s. 165). Det viser viktigheten av å benytte seg av dialog mellom lærer og elev i dagens kroppsøving. Med utgangspunkt i teorien til Freire kan disse undertrykkede gruppene få like muligheter, tillit, håp, respekt og kjærlighet, som igjen kan føre til mer rettferdig behandling av alle uavhengig av bakgrunn. Bevisstgjøringsprosessen kan føre til at urettferdighet mot svake grupper blir mer synliggjort, og derfor er det viktig å bli inspirert av Freire i dagens skole med multikulturelle utfordringer (Westerheim, 2004, s. 213). Viktige elementer i Freire sin teori er menneskeverd, rettferdighet, gode relasjoner og solidaritet. Dette bør være like viktig i dagens samfunn som i Brasil på 1900-tallet.

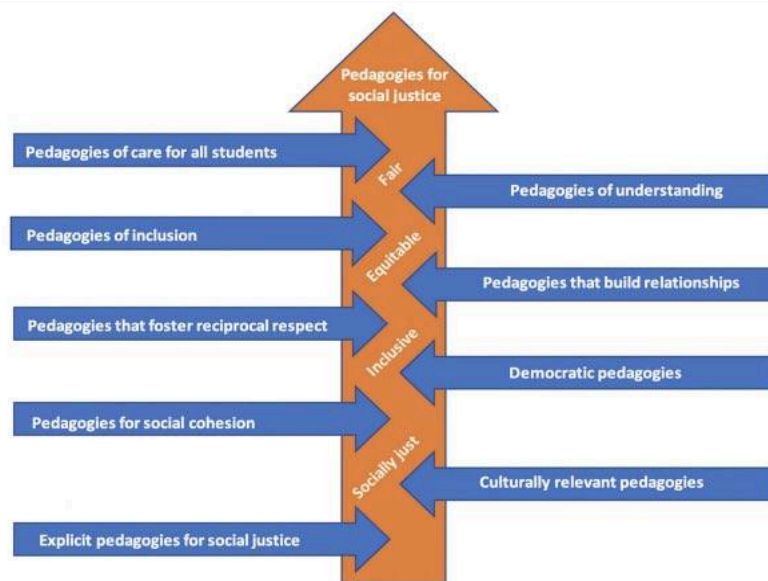
Vi kan trekke paralleller mellom hovedelementene fra teorien og lærerplanen i kroppsøving. En antagelse kan være at parallellene delvis kan skyldes inspirasjon fra blant annet Freire i norsk pedagogisk tenkning. Under «Fagets relevants og sentrale verdier» står det at elevene skal skape med kroppen, ha respekt for hverandre og reflektere over likestilling og likeverd. Faget skal fremme kritisk tenkning om kroppsidealer, som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Her fremmes viktigheten av refleksjon, kritisk tenkning og handlinger som står i tråd med Freire sin teori. Refleksjon og kritisk tenkning blir også nevnt under kjerneelementene «kroppslig læring» og «deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter». Under muntlige ferdigheter i faget skal elevene mestre å lytte og kommunisere, uttrykke egne erfaringer og refleksjoner, og reflektere og drøfte (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3-4). Det er en tydelig sammenheng med dialogen som Freire har et stort fokus på. Drømmen til Freire om at en demokratisk skole skal bidra til en mer rettferdig verden kan knyttes opp mot det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I kroppsøving handler dette om at elevene skal fremme evner til samspill, refleksjon, medvirkning, kritisk tenkning og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

For å oppnå en frigjørende pedagogikk i kroppsøving må elevene som nevnt være subjektet, ikke objektet. De skal være aktive, ikke passive. I praksis betyr det at de skal få mulighet til å tenke kritisk selv, komme med egne forslag og handle. Dette er problematisk ved en tradisjonell, deduktiv undervisningsmetode hvor de kun gjør det de blir fortalt. Derimot får elevene ved en induktiv undervisningsmetode mulighet til å finne ut av problemer på egenhånd og komme med forslag til ulike løsninger. I tillegg til en mindre deduktiv undervisningsmetode er det sentralt å benytte dialog for å reflektere og handle rundt spørsmål knyttet til samfunnsproblematikk. Ved å stille elevene spørsmål om slike utfordringer i samfunnet kan deres kritiske bevissthet utvikles (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 62). Ved å ta utgangspunkt i teorien til Freire på en kritisk måte i dagens kroppsøving kan man endre undertrykkelsen av de svakere gruppene. Dette viser at viktige hovedelementer i Freires teori fortsatt er svært aktuell dagens lærerplan i kroppsøving.

2.2 Pedagogikk for sosial rettferdighet

Modellen «Ni pedagogikker for sosial rettferdighet» er utviklet av flere forskere innenfor forskningstemaet sosial rettferdighet. Modellen er et resultat av funnene i en studie de har utført, hvor det ble observert konkrete eksempler som fremmer sosial rettferdighet (Gerdin., et al., 2021, s. 4.). Målet med modellen er å fremme sosial rettferdighet og trivsel i skolen (Gerdin., et al., 2021, s. 1). Bakgrunnen for pedagogikkene er å bidra til meningsfulle og positive opplevelser for alle, uavhengig av elevens evner, kjønn, seksualitet, etnisitet, kultur og økonomisk bakgrunn. Det er ønskelig å gi elevene erfaringer som utvikler deres evner til kritisk handling med utgangspunkt i verdiene inkludering, demokrati og sosial rettferdighet (Gerdin., et al., 2021, s. 2). Verdibegrepene og vektleggingen av dialog viser hvordan modellen kan knyttes til Freires teori. Det er en klar sammenheng mellom den frigjørende pedagogikken og pedagogikk for sosial rettferdighet. Med tanke på elever er det et felles mål at de som blir undertrykket og ekskludert i skolen skal oppnå en bedre hverdag og en rettferdig behandling.

Modellen er en sentral del av det teoretiske rammeverket som skal benyttes som et analyseverktøy videre i oppgaven. Den går hovedsakelig ut på hvordan lærere bør undervise for sosial rettferdighet og skape et inkluderende klassemiljø med utgangspunkt for kritisk refleksjon, og er relevant fordi det kan knyttes opp mot elevene sine erfaringer. De ni ulike pedagogikkene overlapper hverandre til en viss grad, men blir i dette delkapittelet presentert hver for seg. Pedagogikkene presenteres kort, men likevel utdypende nok til å gi et grunnlag for hvordan pedagogikkene forstås i lys av oppgaven. Figuren viser pedagogikkene på engelsk, men overskriftene blir oversatt til norsk med den originale engelske overskriften i parentes.



Figur 1: Ni eksempler på pedagogikker for sosial rettferdighet (Gerdin., et al., 2021, s. 4).

1. Pedagogikk om å bry seg om elevene (Pedagogies of care for all students)

Det å bry seg og vise omsorg for elevene ligger i kjernen av sosial rettferdighet. Kjennetegn for lærere som jobber mot sosial rettferdighet er at de genuint bryr seg om hvordan elevene har det både fysisk, emosjonelt og sosialt. Men det å vise omsorg handler om mye mer enn å være snill og hyggelig mot elevene. Det viktigste er at man viser at man bryr seg ved å inkludere alle, ha kunnskap om elevene og bygge relasjoner. Sammen med refleksjon kan man deretter benytte strategier for å tilrettelegge for sosial rettferdighet. Det er viktig å påpeke at å bry seg om elevene ikke utelukkende fører til sosial rettferdighet, hvis man ikke bruker det for å ta opp spørsmål og diskusjoner knyttet til temaet (Gerdin., et al., 2021, s. 4-5).

2. Pedagogikk for å forstå elevene (Pedagogies of understanding)

Ved å bli godt kjent med elevene kan man forstå deres egne behov. Elevene har ulike forutsetninger og behov, og rettferdighet handler om å behandle de forskjellig, med tanke på hvilket behov de har. Hvis læreren kjenner til problemer elevene sliter med, kan det være enklere å tilpasse situasjonen. I visse tilfeller kan det være nyttig å vise forståelse i stedet for å straffe elevene. Et eksempel på dette kan være en elev som kommer for sent. Hvis læreren kjenner eleven nok til å vite at den har lang skolevei, kan

man vise forståelse for dette i stedet for å kjeft på vedkommende (Gerdin., et al., 2021, s. 5-6).

3. Pedagogikk for inkludering (Pedagogies of inclusion)

Dette steget krever både omsorg for og kunnskap om elevene. Her utgjør læreren en praksis for å inkludere alle elever. Det er spesielt viktig å inkludere elevgrupper som blir marginalisert på bakgrunn av for eksempel etnisitet, religion, kultur kjønn, seksualitet, språk og fysiske evner. Dette avhenger igjen av at læreren kjenner til elevene. Det hjelper ikke at læreren kun prøver å inkludere alle elevene på lik linje for å skape et godt klassemiljø. Det er viktig at fokuset er spesifikt på å inkludere elever som blir marginalisert. Eksempler kan være å inkludere elever med en annen kultur, eller å inkludere jenter mer i ballspill. Det er også sentralt å diskutere med elevene hva som fører til inkludering og ekskludering (Gerdin., et al., 2021, s. 6-7).

4. Pedagogikk som bygger relasjoner (Pedagogies that build relationships)

I kroppsøving er det viktig med gode vennskap og relasjoner for å ha det bra. Dette gjelder både lærer-elev og elev-elev relasjoner. Samarbeidsøvelser i kroppsøving kan bidra til bedre relasjoner mellom elevene. Lærere kan skape gode relasjoner ved å selv delta i undervisningen, og ved å kommunisere med elevene en- til- en. Andre ting som skaper gode relasjoner er kjennskap til elevene, refleksjon rundt enkeltelever og klassemiljøet og benytte ulike strategier for å bry seg om elevene (Gerdin., et al., 2021, s. 7-8).

5. Pedagogikk som fremmer gjensidig respekt (Pedagogies that Foster Reciprocal Respect)

Denne pedagogikken handler om at læreren behandler elevene med menneskelig respekt. Når læreren viser respekt for elevene, vil elevene vise respekt i retur til læreren. Dette handler om mer enn at læreren kun får respekt av elevene på grunn av sin maktposisjon, eller en «mannlig» lærer som får respekt fordi han er autoritær. Forholdet mellom lærer og elev er mindre hierarkisk, og det forekommer et samarbeid mellom dem. Det er en gjensidig respekt, hvor begge parter gir og tar. Elevene blir respektert ved at de blir inkludert og må ta ansvar selv i undervisningen (Gerdin., et al., 2021, s. 8-9).

6. Demokratisk pedagogikk (Democratic Pedagogies)

Demokratisk pedagogikk kan utføres ved at elevene får mulighet til å være med å bestemme og si sin mening i undervisningen. Det er viktig å skape en dialog med elevene, og inkludere dem i planlegging av timer. Konsekvensene av dette fører til mindre asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. I tillegg bygger det tillit og rettferdighet i klassen, samt at alle får mulighet til å bli hørt. Alle elever har en rett til å stille spørsmål rundt avgjørelser, spesielt hvis de føler at aktivitetene ikke er rettferdige eller at de føler seg ekskludert (Gerdin., et al., 2021, s. 9-10).

7. Pedagogikk for sosialt samhold (Pedagogies for Social Cohesion)

Det viktigste for å skape et sosialt samhold i klassen er å erkjenne og akseptere forskjeller, for så å finne måter å samarbeide på som er inkluderende og rettferdig for alle. Kroppsøving er en fin arena for å bygge et godt samhold, men det kreves god kompetanse fra læreren. Dette er spesielt viktig på skoler med et stort mangfold. Et godt sosialt samhold handler om mer enn å la elevene jobbe sammen i grupper. De må bruke dette samarbeidet for å skape forståelse rundt ulikheter. Elevene lærer å samarbeide med andre som har en annerledes bakgrunn, samtidig som de lærer å akseptere ulikhetene (Gerdin., et al., 2021, s. 10-11).

8. Kulturrelevant pedagogikk (Culturally Relevant Pedagogies)

Denne pedagogikken handler om å la elevene beholde sin kulturelle identitet og integritet i skolen. Det er ikke alle elever som tilhører den dominerende kulturen. Det er viktig at læreren viser forståelse for elever sin kultur, og underviser på en måte som gir mening for elever fra andre kulturer. Læreren må anerkjenne de kulturelle forskjellene, og benytte ulike undervisningsmetoder for forskjellige grupper mennesker. Et eksempel kan være en lærer som tar kontakt med ledere i lokalsamfunnet som kan representere ulike etniske eller religiøse grupper. Lederne kan dele sine tanker og praksiser som videre kan bli brukt i skolen. En lærer i studien tok kontakt med en imam for å diskutere de muslimske elevenes deltagelse i svømming. Et slikt tiltak kan føre til bedre forståelse og respekt for ulike kulturer (Gerdin., et al., 2021, s. 11).

9. Eksplisitt pedagogikk for sosial rettferdighet (Explicit Pedagogies for Social Justice)

Eksplisitt pedagogikk for sosial rettferdighet innebærer å aktivt ta opp samtaler og diskusjoner om sosial rettferdighet som læringsinnhold i undervisningen. Diskusjonene kan handle om diskriminering på grunn av rase, etnisitet, kjønn, seksualitet, religion eller fysisk evne. Disse problemene er aktuelle i kroppsøvingsfaget. Læreren kan også skape en forskjell ved å utfordre stereotypier, og normalisere andre kulturer. Andre tiltak kan være å endre regler i spill for å inkludere alle, eller skaffe ressurser til elever som trenger ekstra støtte (Gerdin., et al., 2021, s. 11).

3. Metode

Forskningsmetode sier noe om hvordan vi bør gå frem for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2020, s. 53). I dette kapittelet blir studiens metodiske tilnærming gjort rede for og begrunnet. Innledningsvis blir fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretiske tilnærminger presentert, i tillegg til min forforståelse. Deretter blir valg av metode redegjort. Datainnsamlingen bestående av tillatelser, rekruttering og utvalg, intervjuguide, pilotintervju og gjennomføring av intervju blir detaljert beskrevet. Videre blir analyseprosessen og bearbeiding av data utdypet, etterfulgt av metodiske refleksjoner rundt studiens kvalitetssikring. Kapittelet avsluttes med forskningsetiske refleksjoner.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vitenskapsteoretisk tilnærming har betydning for hvilken informasjon forskeren søker, og danner forståelsen forskeren utvikler underveis i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 33). De teoretiske tilnærmingene hører til forskjellige paradigmer som søker ulik informasjon. Et paradigme har et felles forskersamfunn hvor de samme reglene og normene benyttes, samt en enighet om hvilke spørsmål som stilles og metoder som brukes (Gilje & Grimen, 1993, s. 86). Prosjektet sin problemstilling er avgjørende for hvilket paradigme forskeren tilhører. Overordnet plasserer min problemstilling seg innenfor samfunnsvitenskapen, og siden den omhandler menneskers erfaringer og opplevelser, finner jeg det mer presist å plassere prosjektet innenfor det fortolkende paradigme. Dette ut fra at det fortolkende paradigme ønsker å forstå sosiale fenomener og vektlegger mening og betydning (Thagaard, 2018, s. 33). Den fortolkede tilnærmingen legger vekt på hvordan vi tolker dataen og hvilken betydning den teoretiske bakgrunnen har for tolkningene (Thagaard, 2018, s. 19). Det fortolkede paradigme har ulike teoretiske retninger, og denne studien er forankret og inspirert i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi betyr læren om fenomenene, og målet er å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen (Johannesen, et al., 2016, s. 78). I fenomenologien er det nettopp individer sin subjektive livsverden som står i fokus og skal fortolkes (Thagaard, 2018, s. 36). Med utgangspunkt i problemstillingen anser jeg

det fornuftig å benytte en fenomenologisk tilnærming da jeg vil undersøke elever sine erfaringer og tanker rundt sosial rettferdighet i kroppsøving. Det er individenes væremåte og virkelighetsoppfatning som studeres, med fokus på et handlede, følende, menende, opplevende og forstående menneske (Johannesen et al., 2016, s. 78). Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) trekker frem *mening* som et fenomenologisk nøkkelord. Thagaard (2018, s. 36) støtter dette og påpeker at fenomenologien søker en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoner sin erfaring. Det er meningen med det som sies og hvilken måte det sies på som skal fortolkes i denne oppgaven. I forkant av datainnsamlingen forsøkte jeg å ta på «forståelsesbriller», nettopp fordi det er den tolkningen av fenomenet deltagerne selv gjør som er mest interessant (Johannesen et al., 2016, s. 172). Personer sine interesser, bakgrunn og forståelse fører til at fenomenet kan oppleves forskjellig (Johannesen et al., 2016, s. 78).

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er i likhet med fenomenologi en teoretisk retning innenfor det fortolkede paradigme. Fenomenologi er som nevnt interessert i å illustrere menneskers opplevelser av fenomener i sin livsverden, mens hermeneutikk handler om fortolkninger av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Et viktig prinsipp i hermeneutikken er at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2018, s. 37). Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) trekker frem den hermeneutiske sirkel som et viktig hermeneutisk fortolkningsprinsipp. I denne studien går prinsippet ut på at intervjueteksten fortolkes i deler, og etter hvert settes disse delene sammen og gir en dypere forståelse av meningen i helheten. Denne oppgaven preges av en «tykk» beskrivelse innenfor hermeneutikken, som inkluderer meningen bak handlingene til personene vi studerer, intervjupersonene sine fortolkninger og forskeren sin fortolkning (Thagaard, 2018, s. 37). Et likhetstrekk med fenomenologien er at hermeneutikken også legger vekt på meningsaspektet, og derfor kan det være hensiktsmessig å kombinere begge tilnærmingene i studien for å finne meningen bak det som blir fortalt. I denne oppgaven vil fortolkningen innebære en dobbel hermeneutikk, fordi jeg som forsker fortolker en virkelighet som fra før er fortolket av personer som deltar i samme virkelighet (Thagaard, 2018, s. 38). Selv om jeg forsøker å opprettholde den fenomenologiske innstillingen med fokus på elevene sine subjektive meninger, vil fortolkningsprosessen være hermeneutisk fordi den preges i en viss grad av min egen forforståelse. Thagaard (2018, s. 27) påpeker at «all forståelse bygger på en

forforståelse», og det vil derfor ikke være mulig å utelukke min forforståelse helt og holdent. Funnene i studien ville ikke kommet frem uten at jeg bruker min forforståelse for å søke mening bak det deltagerne prøver å formilde.

3.2 Forskerens forforståelse

Forforståelsen til enhver forsker kommer alltid til å være med inn i en undersøkelse, og derfor er det nødvendig å være bevisst over den (Dalland, 2020, s. 60). Det har vært viktig for meg å reflektere over meningene mine til fenomenet før jeg startet datainnsamlingen. Det er en forutsetning å forstå sin egen forforståelse for å igjen forstå andre mennesker (Johannesen et al., 2016, s. 172). I tillegg til mine egne meninger rundt temaet, preges også forforståelsen min av kunnskap om tidligere forskning og teori. Når jeg er bevisst over min forforståelse kan jeg unngå å kun lete etter data som bekrefter den. Dette er ofte lettere sagt enn gjort, og forforståelsen min kan påvirke analysen. En annen forsker kunne tolket funnene annerledes, eller valgt og trukket frem andre resultater enn meg. På bakgrunn av dette ønsker jeg å la dataen styre fremfor min egen forforståelse. Dette gjør jeg ved å reflektere og være bevisst over hvordan forforståelsen kan påvirke undersøkelsen, samt å være så objektiv og nøytral som mulig.

Innledningsvis i oppgaven presenterte jeg mine personlige erfaringer rundt temaet. Som tidligere kroppsøvingselev og nåværende kroppsøvingslærer har jeg et godt kjennskap til miljøet. Ifølge Thagaard (2018, s. 190) kan vi utvikle en forståelse «innenfra» når vi kjenner til miljøet, som igjen vil påvirke min forforståelse og tolkning og. Jeg har selv vært vitne til problematikken fra egen skolegang, noe som har preget min forforståelse. Jeg har aldri selv følt meg urettferdig behandlet i kroppsøving. Jeg tror det kan ha en sammenheng med at jeg alltid har vært glad i å bevege meg, og mestret de aller fleste idretter. Likevel har jeg sett og hørt medelever som ikke har hatt det like lett som meg, og opplevd urettferdig behandling og ekskludering i kroppsøving. Min forforståelse som kan påvirke tolkningen er at elevens bakgrunn kan prege deres opplevelse av sosial rettferdighet i kroppsøvingsfaget.

3.3 Kvalitativ forskningsmetode

Valget av metode startet tidlig i planleggingsfasen, og for å besvare problemstillingen til oppgaven anså jeg det mest hensiktsmessig å benytte kvalitativ forskningsmetode.

Kvalitativ metode bidrar til å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og fremhever

mening som ikke kan måles i frekvens eller kvantitet (Thagaard, 2018, s. 15). Formålet med masterprosjektet er å undersøke elever sin erfaring og opplevelse av sosial rettferdighet i kroppsøving, og derfor er en kvalitativ tilnærming gunstig. Kvalitativ metode gir mulighet til å fordype seg i sosiale fenomener for å skape en forståelse av et mindre utvalg personer. En annen begrunnelse for kvalitativ metode er at det i større grad legger til rette for å skape et tillitsforhold mellom lærer og elev (Thagaard, 2018, s. 12). Tillitsforholdet kan forsterkes ved nær kontakt til forskeren, som kan resultere i åpenhet og trygghet blant elevene. Dette vil være svært sentralt i prosjektet, siden temaet kan oppleves sensitivt for noen. I tillegg egner kvalitativ metode seg godt når det finnes lite tidligere forskning om temaet (Johannesen et al., 2016, s. 28), noe som er tilfelle i min oppgave da det finnes lite forskning på sosial rettferdighet i norsk kroppsøvingssammenheng. Det finnes ulike metoder innenfor kvalitativ forskning, og i denne studien ble det kvalitative forskningsintervjuet vurdert som egnet metode.

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et intervju kan være en måte å utvikle en forståelse over hvordan mennesker opplever og reflekterer over en situasjon (Thagaard, 2018, s. 12). Det kvalitative forskningsintervjuet gir en enestående tilgang til personer sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Jeg anser intervjuet som den mest hensiktsmessige måten å få kunnskap om elevene sine forståelser og erfaringer om sosial rettferdighet i kroppsøving. Med bakgrunn i studiens problemstilling og vitenskapsteoretiske tilnærming ble det naturlig å velge intervju som metode. Målet med samtalen er å skape mening og forståelse som igjen fører til kunnskap (Dalland, 2020, s. 68). I denne undersøkelsen vil det foregå et semistrukturert intervju, som innebærer at spørsmålene var bestemt på forhånd, men at rekkefølgen kan forandres i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Fordelen med et semistrukturert intervju er at det sikres svar på relevante spørsmål, samtidig som intervjupersonen kan inkludere andre interessante temaer. I tillegg er det gunstig å benytte et semistrukturert intervju når fenomener fra dagliglivet skal forstås fra deltageren sitt eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

I dette masterprosjektet ble det utført intervju med enkeltpersoner. Begrunnelsen for valget var at temaet kan virke sårbart for enkelte, og det kan bringe frem tidligere erfaringer elevene kanskje ikke ønsker å dele med så mange. En-til-en intervjuer er mest

hensiktsmessig når temaet kan være personlig (Johannesen et al., 2016, s. 146).

Thagaard (2018, s. 89) opplyser om ulike perspektiver på hva intervjuer gir informasjon om. Intervjuene ble utført i tråd med det interaksjonistiske perspektivet hvor jeg som intervjuer samarbeidet med intervjupersonen om å videreutvikle forståelsen og meningen av deres erfaringer.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

I planleggingsarbeidet til intervjuet utarbeidet jeg en relevant intervjuguide i henhold til problemstillingen. Hovedmålet med intervjuguiden er å motta kunnskap om intervjupersonen sine erfaringer og synspunkter om temaet (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden ble utformet for å sikre at sentrale temaer ble undersøkt i løpet av intervjuet, og for å danne grunnlaget for datainnsamlingen i undersøkelsen. Før intervjuguiden ble utarbeidet satt jeg meg inn i tidligere forskning og aktuell teori, som sammen med problemstillingen ble utgangspunktet for intervjuguiden. Intervjuguiden indikerer et semistrukturert intervju, med faste spørsmål og temaer hvor rekkefølgen kan endres underveis i intervjuet. «Tre-med-grener-modellen» ble utgangspunktet for å utforme intervjuguiden (Thagaard, 2018, s. 95). Sosial rettferdighet representerer stammen og hovedtemaet i intervjuet, mens grenene omhandler andre relevante undertemaer som utspilte seg fra tidligere forskning og teori.

Problemstillingen ble brutt ned til mer spesifikke og hverdagslig intervju spørsmål, som søker beskrivelser av sosial rettferdighet i kroppsoving. Spørsmålene er åpne, samtidig som det suppleres med spesifikke spørsmål for å oppnå en mer konkret forståelse av svarene (Thagaard, 2018, s. 97). Ulike personer ytrer seg forskjellig, og noen har behov for oppfølgingsspørsmål for å utdype seg. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 160) bør man tenke over hvorvidt elevene vil reagere med følelser på spørsmålene. Jeg reflekterte over hvordan jeg selv ville reagert, samt forberedte meg på at et par av spørsmålene kunne være følelsesladde. Spørsmålene vil være relativt enkle og forståelige for å tilpasse språket til elevene. Sosial rettferdighet kan være et komplisert begrep for elevene, og derfor ble de fleste spørsmålene stilt uten å benytte begrepet eksplisitt.

Intervjuguiden ble bygget opp med en innledning, hoveddel og avslutning.

Innledningsvis i intervjuene presenterer jeg meg selv, gir informasjon om

forskningsprosjektet og innhenter informasjon om deltageren. I tillegg stilles enkle spørsmål om personene sine fritidsinteresser og tanker rundt kroppsøvfaget. Sett i lys av begrepet *regi* vil målet med innledningen være å skape tillitt, slik at intervjupersonen føler trygghet til å dele sine tanker videre i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 99). Overgangen fra enkle og formelle spørsmål i innledningen til å gradvis komme inn på de viktige temaene viser det dramaturgiske aspektet (Thagaard, 2018, s. 100). Hoveddelen i intervjuguiden var delt inn i ulike temaer: a) inkludering, b) sosial rettferdighet (forståelse, *om* og *for* sosial rettferdighet) og c) relasjoner (Vedlegg 1). Avslutningsvis stilles mer nøytrale og positive spørsmål, for å oppnå en fin og rolig avslutning på intervjuet. I tillegg får intervjupersonen mulighet til å endre eller legge til kommentarer.

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Tillatelser fra Sikt og NIHs etiske komite

I forkant av datainnsamlingen ble det sendt ut søknad til både Sikt (tidligere NSD – Norsk senter for forskningsdata) og NIHs etiske komite. Prosjektet «Sosial rettferdighet i kroppsøving» søkte til Sikt og NIHs etiske komite som et felles forskningsprosjekt, som min masteroppgave tar del av. Sikt vurderer om prosjektet er i tråd med lovverket om lagring av personopplysninger. Sikt opplyser på sine nettsider at personopplysninger er enhver opplysning som kan knyttes til en person, inkludert stemme på et lydopptak (Sikt, u.å). Under intervjuene ble det benyttet diktafon for å ta opp samtalene, og derfor var det nødvendig å sende søknad til Sikt. I søknaden til Sikt ble det lagt ved samtykkeskjema (Vedlegg 2), intervjuguide (Vedlegg 1) og godkjenning fra NIHs etiske komite (Vedlegg 4). Sikt godkjente prosjektet 04. november. 2022 (Vedlegg 3).

Det ble gjort en vurdering av nødvendighet for søknad til NIHs etiske komite sammen med veileder. Elevene som ble intervjuet er over 16 år, og vil kunne gi samtykke selv. Vi konkluderte likevel med å sende inn søknad fordi personopplysningene som skulle samles inn kunne inneholde sensitive opplysninger som blant annet etnisk bakgrunn. Prosjektet ble godkjent av NIHs etiske komite i midten av september 2022 (Vedlegg 4). Godkjennelsen fra NIHs etiske komite bidrar også med å kvalitetssikre forskningen. Mer utfyllende vurderinger rundt de etiske aspektene blir diskutert i slutten av kapitlet.

3.4.2 Rekruttering og utvalg

Rekrutteringen av skoler ble gjort i samarbeid med forskningsprosjektet «Sosial rettferdighet i kroppsøving». Målet var å rekruttere tre skoler i Oslo til forskningssamarbeidet. Det ble sendt ut infoskriv om prosjektet og spørsmål om deltagelse til tre ulike skoler. Skolene som fikk spørsmål om å delta var enten NIH sine praksisskoler, eller skoler prosjektdeltagerne hadde kjennskap til. Det var et ønske om å rekruttere skoler fra ulike sosioøkonomiske deler av Oslo, fordi vi ønsket et mangfold av deltagere. To skoler var interessert i å delta, og vi dro på besøk for å diskutere veien videre. Vi opplevde litt problemer med å rekruttere den siste skolen grunnet mangel på ressurser og tid fra skolen sin side. Dermed satt vi igjen med to skoler som hadde takket ja til å bidra i prosjektet. Ulempen med dette var at skolene var relativt homogene. Ønsket om skoler fra ulike sosioøkonomiske deler av byen ble derfor ikke realisert. Til tross for dette opplevde vi svært engasjerte lærere og elever på skolene som takket ja, noe som forenklet rekrutteringsprosessen. Jeg var i god dialog med kroppsøvingslærerne som deltok, for å rekruttere deres elever. Jeg opplevde det heldigvis lite problematisk å få tak i elever som ønsket å delta. Likevel viste deg seg mer krevende å inkludere gutter enn jenter i studien, og derfor ble majoriteten av deltagerne jenter.

Strategisk utvelgelse ble anvendt i dette prosjektet for å velge ut elever med egenskaper som er relevante med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Kvalitative studier kjennetegnes ofte ved færre deltagere, og derfor var det hensiktsmessig å velge ut elever som kunne bidra til å belyse problemstillingen. I den anledning ble det utarbeidet noen spesifikke utvalgskriterier. Formålet med masteroppgaven er å undersøke elevers erfaring med sosial rettferdighet i kroppsøving. For det første måtte intervjupersonene være elever på videregående skole som deltar i kroppsøvingsfaget. Begrunnelsen for valget av videregående skole var et ønske om å velge elever med mange års erfaring i faget. I tillegg var det nyttig å samarbeide med kontaktlæreren eller kroppsøvingslæreren for å rekruttere reflekterte og engasjerte elever som ønsket å dele sine erfaringer, for å samle inn betydningsfull data. Både jenter og gutter skulle inkluderes, for å ivareta perspektiver fra begge kjønn.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) understreker at det bør intervjues så mange personer som trengs for å finne ut det du vil vite. Det kvalitative intervjuet skal gå i dybden av et

tema, og det er derfor ikke nødvendig med alt for mange intervjupersoner (Dalland, 2020, s. 81). Det er resurskrevende å oppnå omfattende analyser i etterkant av intervjuene. Valget om antall intervjupersoner ble påvirket av omfanget og tidsrammen for masteroppgaven. Jeg siktet meg inn på et antall på seks til åtte elever, med mulighet for å utføre flere intervjuer hvis det ikke førte til nok data for å svare på problemstillingen (Dalland, 2020, s. 81). En styrke ved dette er at jeg som forsker underveis kan vurdere hvor mye data det behøves å samles inn. Etter syv intervjuer opplevde jeg et metningspunkt i innsamlingen av data. Utvalgsstørrelsen i denne undersøkelsen endte dermed på syv deltagere.

Presentasjon av utvalg

Målet med å presentere utvalget er å gi leseren et innblikk i deltagerne sin bakgrunn, samt meninger og erfaringer rundt kroppsøvfingsfaget. Presentasjonen vil først og fremst inneholde informasjon om alder, fritidsinteresser, treningsbakgrunn og tanker angående faget. Bakgrunnsinformasjonen til deltagerne danner et grunnlag for videre drøfting i kapitlet resultater og diskusjon (jf. kap. 4.0). Informasjonen kommer fra det deltagerne selv delte under intervjuet, men det er viktig å bemerke seg at mine tolkninger av kroppsspråk og stemmebruk kan ha påvirket oppfatningen av elevene. Alle intervjudeltagerne gikk studiespesialisering på videregående skole, og deltok i kroppsøvfingsfaget. Utvalget er syv elever, fra to ulike kommunale skoler i Oslo. Begge skolene er fra Østkanten i Oslo og har et stort mangfold av elever. Det var fem jenter og to gutter som deltok i studien. «Mari», «Alicia», «Joakim» og «Mohammed» gikk på samme skole. På den andre skolen gikk «Eline», «Alexandra» og «Petra».

Eline

Eline går i tredje klasse på videregående. Fritidsinteressene hennes er å trene og være sosial. Hun synes som regel kroppsøvfingsfaget er morsomt og et nyttig fag. Dette er fordi det skiller seg ut fra andre teoretiske fag hvor man må sitte stille, og hun synes det er fint å kunne gjøre noe mer praktisk. I tillegg til at man får beveget på seg, liker hun at faget forbedrer klassemiljøet. Hun liker derimot ikke holdninger om at kroppsøvfingsfaget kun skal vurderes etter ferdigheter. Når hun skal beskrive en vanlig kroppsøvfingstime forklarer hun at de som regel starter med innledende teori, og lærer

regler til ulike ballspill. Videre ytrer hun: «Også har det vært mye i det siste at vi har planlagt en del egen timer, eller hvert fall deler av det. Så er det resten utførelse av det vi har planlagt eller det læreren har satt opp».

Mari

Mari går i tredjeklasse på videregående skole. På fritiden liker hun å være med venner og familie, og gå turer. Hun prøver å holde seg i form, og trener styrke rundt tre ganger i uken. I tillegg er hun trener for små barn, hvor det blir en del fysisk aktivitet på Mari også. Hun synes kroppsøvfingsfaget er viktig fordi hun får vært i aktivitet, og ikke bare sitte i et klasserom. Hun nevner også at samarbeid i faget bidrar til et bedre klassemiljø, og sterkere vennskap. Hun er spesielt glad i lek og samarbeidsøvelser. Fotball og ballspill liker hun ikke, fordi hun synes guttene dominerer og jentene blir holdt utenfor. En vanlig kroppsøvfingstime starter med litt løping som oppvarming, før de fokuserer på et tema, for eksempel ballspill, dans eller egentrening.

Alicia

Alicia går i første klasse på videregående. Utenfor skolen er hun glad i musikk og dans. I tillegg til å danse liker hun å være aktiv, og gjøre yoga. Hun synes kroppsøvfingsfaget skiller seg ut fra de andre teoretiske fagene fordi hun får mulighet til å være aktiv og gjøre noe fysisk, og ikke bare sitte å høre på læreren snakke. Hun liker at undervisningen er variert, og at elevene sine ønsker blir ivaretatt. I tillegg har hun lagt merke til at faget bidrar til at klassen blir bedre kjent med hverandre, noe hun synes er fint. En vanlig time varierer mye, men kan for eksempel være en morsom oppvarmingslek før de lærer seg ulike regler og teknikker i en idrett.

Joakim

Joakim går i samme klasse som Alicia. På fritiden er interessene hans musikk, svømming og teknologi. Han drev med svømming og trente styrke før, men har sluttet med det nå. Nå får han mye trening gjennom å være svømmeinstruktør for barn. Han synes kroppsøvfingsfaget er bra, og liker spesielt turneringer med vinnerpremie. Andre aktiviteter han synes er gøy er dans og stikball. Fotball og basket er han derimot ikke

så interessert i. Som regel starter en vanlig time med stikkball eller kanonball som oppvarming, før de lærer regler og teknikk, og avslutningsvis spiller kamp eller har en konkurranse.

Alexandra

Alexandra går i tredje klasse på videregående. Hun er glad i å bake og være med venner på fritiden. Hun pleier å dra på gruppetimer for å trene i helgene. Kroppsøvningsfaget liker hun godt, fordi man får litt fri fra andre fag og kan være i aktivitet med venner. Hun synes det meste i faget er gøy, men uttaler at det hun liker best er: *«Lagspill på en måte, sånn måten vi alle spiller fair i aktivitetene og spiller hverandre gode. Og de ulike aktivitetene, i hvert fall nå holdt vi på med basket og jeg synes det var veldig gøy, måten vi samarbeidet og spilte sammen»*. En vanlig time i deres klasse starter med løping som oppvarming, lære ulike teknikker i en idrett, og spill til slutt.

Petra

Petra går i tredjeklasse på videregående, og utenfor skolen spiller hun håndball, går tur eller er med familien sin. Utenom håndball trener hun litt styrketrening hjemme iblant. Hun liker kroppsøvningsfaget, men synes det kan være litt flaut innimellom fordi det er noen ting jentene i klassen ikke vil være med på. Det hun liker best med faget er at de gjør varierte ting, samt at læreren er motiverende. Hun beskriver en typisk time som en morsom oppvarming, noen øvelser, før de avslutter med spill.

Mohammed

Mohammed går også i tredje klasse på videregående. På fritiden spiller han fotball med venner, trener på treningssenter og gamer. Han er veldig glad i å trene, og liker å holde kroppen aktiv. Kroppsøving er favorittfaget hans, og det han liker best er å prøve forskjellige idretter med alle ulike elevene i klassen. En vanlig kroppsøving beskriver han sånn: *«Vi kan starte med litt oppvarming, for det temaet vi har. For eksempel basketball da. Så starter vi med pasninger. Også kanskje noen konkurranser, så vi får alle med. Også spille, bruke det vi har lært i sporten»*.

3.4.3 Prøveintervjuer

Målet med å utføre prøveintervjuer var å forbedre mine kvalifikasjoner som forsker, og føle meg trygg før selve intervjusituasjonen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 88) presiserer at forskningsintervjuet er et håndverk, og at det forutsetter trening og praktisering for å utføre et intervju av høy kvalitet. I min bacheloroppgave utførte jeg to individuelle intervjuer med lærere, og en med en elev. Denne tidligere erfaringen med intervjuer ga meg et godt utgangspunkt for å føle meg tryggere i denne settingen. Det er likevel viktig med nye prøveintervjuer i hver undersøkelse, for å forberede seg på å intervjuer innenfor nye områder (Thagaard, 2018, s. 94). Prøveintervjuene ble også gjennomført for å sikre at intervjuguiden og det tekniske utstyret fungerte godt.

Det ble utført to prøveintervjuer. Under begge intervjuene benyttet jeg meg av den samme fremgangsmåten jeg hadde planlagt å utføre i de kommende intervjuene. Det første prøveintervjuet var med en annen masterstudent på studiet, som har tidligere erfaring med kroppsøvingsfaget. Hun prøvde å innta en rolle som en nåværende kroppsøvingselev. Selv om intervjusituasjonen virket litt falskt, fikk jeg øvd på intervjusituasjonen og fikk nyttig tilbakemelding. Både medstudenten og jeg bemerket oss aspekter som kunne endres i intervjuguiden. Noen av spørsmålene måtte omformuleres for å bli mer forståelig. I tillegg kunne jeg stille flere oppfølgingsspørsmål for at svarene kunne bli mer utfyllende.

Etter jeg hadde revidert intervjuguiden og tatt til meg tilbakemeldingene utførte jeg det andre prøveintervjuet. Dette intervjuet var med en elev på videregående skole sånn at intervjusituasjonen skulle vært mest mulig lik de kommende intervjuene. Jeg opplevde at dette intervjuet fungerte bedre, og spørsmålene i intervjuguiden ble forstått.

Prøveintervjuet ga meg god erfaring med å stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som jeg ikke skulle avbryte personen. Det som var mest utfordrende var å gi rom for pauser og være tålmodig der det trengtes. Dette var noe jeg ønsket å ha fokus på i de neste intervjuene. Etter begge prøveintervjuene satt jeg igjen med mer selvtillit, og følte meg godt forberedt til å utføre de kommende intervjuene på en god måte.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble utført i perioden mellom desember 2022 og januar 2023. I forkant av intervjuene hadde kroppsøvingslærerne delt ut informasjonsskriv til elevene som skulle

delta. Jeg tok kontakt med elevene gjennom Teams og mail for å avtale tid og sted for intervjuet. Jeg ønsket at intervjupersonene skulle få mulighet til å velge et tidspunkt som passet deres timeplan, så intervjuet ikke skulle komme i veien for undervisning og være minst mulig belastende for elevene. Noen av lærerne synes det var greit at intervjuene ble gjort i kroppsøvingstimen, og da avtalte de direkte med elevene. Jeg opplevde dette som den enkleste måten, som krevde minst planlegging for elevene. Alle intervjuene ble utført på skolene elevene gikk på, og jeg besøkte skolene deres. Intervjuene ble utført i enten grupperom eller dansesal. Det virket som elevene følte at de var i trygge omgivelser, og det var få forstyrrelser utenifra. Et intervju ble forstyrret ved at en annen lærer kom inn i rommet, men det ble oppfattet som lite problematisk for deltageren.

Med utgangspunkt i begrepene regi og dramaturgi (Thagaard, 2018, s. 99-100), ønsket jeg å skape trygget og tillit i starten av intervjuene. Selv om jeg som intervjuer skal skape tillit og være omsorgsfull, var det samtidig viktig å opprettholde en profesjonell distanse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Intervjuene startet derfor med en vennlig og uformell prat. Det ble gitt en kort repetisjon rundt formålet med prosjektet og elevene sine rettigheter, før samtykke ble hentet inn. Rett før selve intervjuet startet ble det dobbeltsjekket at diktafonen fungerte som den skulle. Intervjuene ble estimert til å vare rundt 30 - 45 minutter. Alle intervjuene varte mellom 20 – 50 minutter, alt etter hvor mye informasjon eleven delte. Rekkefølgen på temaene fulgte som regel intervjuguiden, men i flere tilfeller tok deltageren selv initiativ til samtaler om andre temaer. Da fløyt samtalen over på det temaet, noe som er en fordel med semistrukturert intervju. Jeg opplevde at stemningen under intervjuene generelt var god. I tillegg virket det som deltagerne hadde tillit til meg da flere ønsket å være åpne og fortelle personlige historier. Det var viktig for meg at jeg lot intervjupersonen velge hva de ville besvare, samarbeidet med dem og ga de positive tilbakemeldinger. Under det første intervjuet forsøkte jeg å ta notater underveis, men opplevde dette som distraherende for den naturlige samtalen, og derfor valgte jeg å ikke fortsette med det. Da intervjuet tok slutt takket jeg for innsatsen og deltagelsen, og for at de bidro til ny kunnskap. Jeg ønsket at de skulle sitte igjen med en godfølelse, og ga de ros for åpenhet. Rett etter intervjuet var ferdig noterte jeg ned de umiddelbare inntrykkene jeg satt med (Dalland, 2020, s. 92). Notatene omhandlet stemningen, rammene rundt intervjuet, spesielle utsagn og generelt helhetsinntrykk.

3.5 Analyse av data

Allerede under intervjuene startet min analyse, og notatene fra intervjuet påvirker hvordan dataene blir tolket. Selv om analyse og tolkning foregår under hele forskningsprosessen, kan vi avgrense denne delen til en såkalt «sluttanalyse» (Nilssen, 2012, s. 101-102). I sluttanalysen blir det sett etter sammenhenger, mønstre, koder og kategorier i dataen. Jeg søker etter informasjon i det empiriske materialet for å finne svar på problemstillingen. I følgende delkapittel blir bearbeidingen og organiseringen av dataene presisert.

3.5.1 Transkribering

Transkriberingen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst må til for at intervjusamtalen kan analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Alle intervjuene ble transkribert så fort som mulig i etterkant, og transkriberingen startet samme dag som intervjuene var ferdig. Deltagerne ble derfor fort anonymisert, og personopplysninger i form av stemmebruk ble slettet. En annen fordel ved tidlig transkribering var at jeg hadde intervjuene frisk i minnet, og det var lettere å huske stemningen og kroppsspråk fra intervjuene. Det ble transkribert syv intervjuer med en varighet på 20-50 minutter. Dette førte til totalt 230 minutter med intervjumateriale, som ble transkribert til 67 sider med tekst på datamaskin. Jeg transkriberte intervjuene manuelt på egenhånd. Selv om transkriberingen var tidskrevende, opplevde jeg det som svært nyttig å utføre transkriberingen selv. Først og fremst handler det om mitt eierskap til prosjektet, i tillegg til at jeg ble godt kjent med materialet. Gjennom prosessen dukket det opp flere tanker og tolkninger som jeg skrev ned underveis som egne refleksjoner. Jeg skrev også opp ideer til koding og kategorisering. En annen viktig grunn for å transkribere selv er det etiske aspektet, og at ingen utenfor prosjektet skulle ha tilgang til datamaterialet. Jeg som intervjuer skapte et tillitsforhold med deltagerne, og de fortalte personlige historier til meg i fortrolighet. Jeg ønsket dermed at ingen andre i forskningsprosjektet skulle ha tilgang til eventuelle sensitive personopplysninger før de var anonymisert.

Ved å gjøre kommunikasjon om til tekst blir blant annet tonefall, kroppsspråk og mimikk borte (Nilssen, 2012, s. 46). Lydopptakeren ble viktig for å registrere tonefall og pauser i samtalen. Notater og hukommelsen min bidro til å huske kroppsspråk og sinnsstemning fra intervjuene. Under transkripsjonen ga jeg deltagerne fiktive navn, for å sikre deres anonymitet. For å bevare anonymiteten på tredjepersoner som ble nevnt,

byttet jeg ut navn med «lærer» eller «medelev». Det finnes ingen standardsvar for hvordan transkriberingen skal utføres, da det avhenger av hva transkriberingen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg valgte å skrive ordrett ned alt intervjupersonene sa, og tonefallet i samtalen ble notert ned. Jeg registrerte de uttalelsene som ble sagt med ironi, samt registrerte ulike følelser som latter eller sukk. Meningsanalysen begynte derfor allerede i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

3.5.2 Temasentrert analytisk tilnærming

Etter transkriberingen var fullført startet arbeidet med sluttanalysen. «Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). De 67 sidene fra transkriberingen ble delt inn i temaer for å forenkle analysen av de mangfoldige historiene og meningene deltagerne delte. Det finnes ingen standard metode for å analysere tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218), men denne studien sin analytiske tilnærming tar utgangspunkt i temaanalyser. Formålet med temaanalyser er å gå i dybden på sentrale temaer, og sammenligne funnene mellom alle deltagerne (Thagaard, 2018, s. 172). På den måten vil vi kunne utvikle en dypere forståelse for hvert tema, noe som er ønskelig i denne studien for å sammenligne elevene sine ulike erfaringer og forståelser av fenomenet som undersøkes. Hele prosessen var en pendling mellom å analysere for å komme frem til funn, og tolking for å skape mening i funnene (Nilssen, 2012, s. 104).

Den tematiske analyseprosessen jeg utførte var inspirert av Braun og Clarke sin praktiske guide for tematiske analyser (Braun & Clark, 2022, s. 35-36). De beskriver en seks-trinns prosess som kan brukes som en guide for å hjelpe deg gjennom analysen. De presiserer at det ikke er en fasit eller en oppskrift, men at man kan bruke guiden som et utgangspunkt for analyseprosessen. De påpeker også at man lærer mye om prosessen mens den blir utført (Braun & Clarke, 2022, s. xxix). Kvale & Brinkmann (2015, s. 221) mener at en trinnvis analysetilnærming kan være til hjelp når man skal analysere lange tekster. Jeg opplevde det som svært nyttig å ta i bruk en slik guide som et utgangspunkt for å utføre analysen min på en ryddig og konkret måte. Det første steget i analysearbeidet handler om å bli kjent med dataen. Jeg startet med en grundig gjennomlesning av materialet for å få en god oversikt og forståelse over innholdet (Thagaard, 2018, s. 151). Underveis i gjennomlesningen skrev jeg opp analytiske ideer

til hvert enkelt intervju, og til det sammensatte datamaterialet. I tillegg skrev jeg er sammendrag for hvert enkelt intervju. Videre i fase to startet kodingen av datamaterialet. Jeg kodet alt jeg anså som relevant og meningsfullt for problemstillingen. Jeg utførte kodingen systematisk og nøye, for så å plassere all relevant data til hver kode (Braun & Clark, 2022, s. 35). Kodene som ble laget var datastyrte koder som symboliserte meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 153). Jeg valgte å sortere alle kodene og sitatene i et Word-dokument for å skape et oversiktlig system. I tillegg til å sortere kodene fra alle intervjuene, lagde jeg en kolonne ved siden av kodene hvor jeg skrev inn mine egne refleksjoner rundt meningsinnholdet av teksten. Noen eksempler på kodene som ble utarbeidet var: «Fysisk evne», «Samarbeid», «Motivasjon», «Klassemiljø» og «Kommunikasjon».

Fase tre, fire og fem handler om å utarbeide kategorier og temaer. Kategorisering hjelper til med å få oversikt over et stort tekstmateriale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Likevel kan kategoriseringen begrense og redusere datamengden (Thagaard, 2018, s. 155). Omfanget til masteroppgaven gjør at det er nødvendig å begrense mengden data, og dette var noe jeg var bevisst over i min analyse. Jeg forsøkte derfor å fokusere på det som var mest relevant for problemstillingen til oppgaven. Arbeidet med kategoriseringen startet med å lage generelle kategorier, ved å se på sammenhenger mellom mønstre i dataene (Braun & Clark, 2022, s. 35). Dette ble gjort ved å legge sammen de kodene som hadde samme mening, og som sammen skapte meningsfulle svar på problemstillingen. Eksempelvis ble kodene «Motivasjon», «Utstyr», «Nivåforskjell», «Tilbakemeldinger» og «Variasjon» slått sammen til underkategorien «Den inkluderende pedagogikken i praksis». Videre sjekket jeg om kategoriene stemte overens med datamaterialet som helhet, og om kategoriene viste de viktigste mønstrene i dataen (Braun & Clark, 2022, s. 35). I denne fasen ble noen kategorier slått sammen, og andre ble delt inn i nye kategorier. Underveis i arbeidet valgte jeg å skrive inn relevant tidligere forskning og teori innenfor hver kategori. De overordnede temaene ble til ved at jeg slo sammen underkategoriene. Eksempelvis delte jeg inn kategoriene under elevenes negative og positive erfaringer. Etter å ha endret kategoriene og lagd navn, satt jeg til slutt med de ferdigstilte underkategoriene og overordnede temaene (Braun & Clark, 2022, s. 36). Hovedtemaene ble følgende: «Elevenes negative erfaringer med sosial rettferdighet», «Elevenes positive erfaringer med sosial rettferdighet» og «Lærerens rolle i samspillet med eleven». Eksempler på underkategorier under lærerens

rolle i samspillet med elev er: «Relasjon med læreren» og «Lite dialog i et fysisk aktivt fag». Etter kategoriene og temaene var ferdigstilt gjensto det siste trinnet som var å skrive ferdig analysen (Braun & Clarke, 2022, s. 36). En del endringer ble gjort underveis. Til slutt satt jeg igjen med en grundig analyse som viste funn som var relevante for problemstillingen.

På bakgrunn av studiens vitenskapsteoretiske perspektiv, var det en fordel å benytte en abduktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225). Ved en abduktiv tilnærming ble dataen analysert både induktivt og deduktivt. Arbeidet startet deduktivt ved at intervjuguiden baserte seg på tidligere forskning og det teoretiske rammeverket, så det var allerede tenkt ut noen aktuelle temaer på forhånd. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet var dermed med på å prege den videre tolkningen og analysen. Jeg ønsket likevel å utvikle datastyrt koder og kategorier med utgangspunkt i empirien for å være åpen for at materialet som ble samlet inn hadde motsetninger til det som var planlagt fra tidligere. Etter hvert i analysen ble den induktive tilnærmingen mer sentral da kodingene og kategoriene tok utgangspunkt i deltagerens fortellinger og mønstre i dataen (Thagaard, 2018, s. 153). Forflytningen mellom en induktiv og deduktiv tilnærming kan ses i lys av den hermeneutiske sirkel som ble nevnt tidligere i kapittelet (jf. kap. 3.1.2).

3.6 Forskningens kvalitet

En kvalitetsvurdering av studien er viktig for å vurdere om forskningen ble utført på en tillitsfull og pålitelig måte (Thagaard, 2018, s. 187). Det er utfordringer i et hvert forskningsprosjekt, og ved å reflektere og argumentere rundt utfordringene kan det sikre troverdigheten. Thagaard (2018, s. 19) trekker frem begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet for å vurdere forskningens kvalitet. Disse begrepene blir sentrale videre i delkapittelet for å belyse de metodiske styrkene og svakhetene i oppgaven.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatene sin troverdighet, som er kjernen i vurderingen av forskningens kvalitet. I klassisk forståelse av reliabilitet er et viktig prinsipp hvorvidt en annen forsker hadde oppnådd de samme resultatene ved like metodiske tilnærminger (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 276). Thagaard (2018, s. 187) opplyser om at repliserbarhet ikke er mulig innenfor kvalitativ forskning og det

interaksjonistiske perspektivet, fordi det baserer seg på relasjon og samarbeid mellom deltager og forsker. I denne oppgaven vil det derfor ikke være et mål at resultatene skal kunne reproduseres. Ingen andre forskere har helt lik erfaring, forforståelse og tolkningsmønstre som meg. Under intervjusituasjonen skaper jeg nær kontakt med deltagerne, som hadde betydning for samtalen og resultatene. En annen måte å argumentere for reliabiliteten er å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Metodekapittelet i oppgaven er en detaljert redegjørelse for alle trinnene i forskningen, og kritiske refleksjoner rundt valgene som ble tatt. Jeg ønsket å være så transparent og konkret som mulig, for å utdype alt som har blitt gjort underveis i prosessen. Alle fremgangsmåtene som har blitt brukt for å utvikle data ble presentert med åpenhet i dette kapittelet.

Troverdigheten er også sterkt knyttet til hvordan data samles inn og bearbeides (Johannesen et al., 2016, s. 231). I forkant av intervjuene ble det utført to pilotintervjuer for å øke kvaliteten på de neste intervjuene. Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet så lite ledende som mulig, for å ikke føre svarene til elevene i noen retning (Thagaard, 2018, s. 97). I selve intervjuene ble det benyttet diktafon, for å sikre at hele dialogen ble tatt opp. Etter intervjuene var jeg svært opptatt av å transkribere intervjuene så nøyaktig som mulig. Analysearbeidet ble utført på en grundig og ryddig måte, hvor jeg tok utgangspunkt i stegene for tematisk analyse. Under resultat- og diskusjonskapittelet skilte jeg mellom utsagn fra deltagerne, og hva som var mine analyser og fortolkninger. Ifølge Thagaard (2018, s. 188) kan dette styrke påliteligheten, fordi uttalelsene til elevene blir mer tydelig.

Thagaard (2018, s. 188) påpeker viktigheten av å reflektere over relasjonene med deltagerne for å styrke reliabiliteten. Etter min vurdering har relasjonene mellom meg og deltagerne vært preget av en god tone, og jeg følte at dette bidro til at de ga ærlige og fyldige svar. Forskerens kjønn og alder kan ha betydning for kontakten mellom forsker og deltager (Thagaard, 2018, s. 105-107). Jeg opplevde det som en fordel at jeg er relativt ung, og det virket som deltagerne følte at jeg forsto dem. Det var viktig for meg å fremtre som forståelsesfull for å minske avstanden mellom deltagerne og meg. Jeg følte ingen stor forskjell på relasjonen med jentene og guttene som ble intervjuet. Likevel opplevde jeg en dypere kontakt med jentene under visse samtaleemner som var kjønnsrelatert. Jeg følte at jentene opplevde at jeg hadde forståelse for hvordan det er å

være jente i kroppsøving, og at de derfor ønsket å utdype følelsene og erfaringene sine i større grad.

3.6.2 Validitet

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og gyldighetene av de tolkningene forskeren gjør (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet i kvalitativ metode handler om hvorvidt metoden er hensiktsmessig for formålet med studien (Johannesen et al., 2016, s. 232; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Siden formålet med denne studien er å undersøke elevers oppfatning og erfaring med sosial rettferdighet i kroppsøving, egner det kvalitative forskningsintervjuet seg godt. Valg av metode ble reflektert over flere ganger i forskningsprosessen, og ble begrunnet tidlig i dette kapitlet. En semistrukturert intervjuguide var nyttig for å sikre at resultatene var i sammenheng med forskningstemaet. I tillegg påvirkes validiteten av forskerens moralske integritet, praktiske klokskap og håndverksmessige dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Det var derfor viktig for meg å skape gode relasjoner, opptre tillitsfullt for deltagerne og utføre flere pilotintervjuer før datainnsamlingen.

Thagaard (2018, s. 189) mener at «vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert». Tolkningen og analysen i studien preges av den vitenskapsteoretiske tilnærmingen og det teoretiske utgangspunktet, og begge er tydelig presentert i oppgaven. Jeg har fokusert på å begrunne tolkningene for funnene i diskusjonskapitlet på en overbevisende måte, basert på tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. En annen måte å styrke validiteten på er å tilbakeføre resultatene til deltagerne for å få bekreftelse på funnene (Johannesen et al., 2016, s. 232). Thagaard (2018, s. 191) argumenterer for at det kan være problematisk hvis den faglige tolkningen til forskeren ikke samstemmer med deres forståelse. Siden det teoretiske rammeverket ligger til grunn for tolkningen ville ikke deltagerne vurderinger dannet grunnlaget for validiteten i denne oppgaven.

I delkapitlet «forskerens forforståelse» (jf. kap. 3.2) reflekterer jeg over hvordan min tilknytning til miljøet påvirket min forforståelse. Jeg anser det som positivt for validiteten å være bevisst på hvordan tilknytningen til miljøet kan påvirke analysen og tolkningen. Jeg vurderer det som en styrke å kjenne miljøet jeg skal undersøke fordi jeg

enkelt kan forstå deltagerne ut ifra mine egne erfaringer. Konsekvensene av et godt kjennskap til miljøet er derimot at jeg kan se bort i fra deltagerne sine uttalelser som ikke samsvarer med mine egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). Thagaard (2018, s. 191) presiserer at det viktigste var å presentere min tilknytning til miljøet slik at leseren kan vurdere utgangspunktet for tolkningene. En mulig feilkilde i et forskningsintervju kan være at det elevene sier ikke er sant. En utfordring i dette prosjektet kan ha vært at jeg intervjuet noen elever på skolen jeg selv jobbet på. Noen av deltagerne kunne ha unnlatt å svare ærlig på spørsmål om deres kroppsøvlingslærer, fordi de visste at jeg kunne ha kjennskap til denne personen. Jeg opplevde likevel ikke at dette påvirket elevene i noen grad. I den anledning var jeg ekstra tydelig på at jeg har taushetsplikt, og at ingenting de fortalte til meg ville bli sagt videre. Jeg vurderte det som en styrke at jeg hadde kjennskap til miljøet fordi jeg opplevde at elevene fortalte utfyllende og sanne historier og erfaringer.

Videre styrkes validiteten av forskningen når tolkningene fra ulike studier samsvarer med hverandre (Thagaard, 2018, s. 191). I analysearbeidet ble funnene i min studie sammenlignet med andre studier, og det viste seg at mange av funnene stemte overens med tidligere forskning. Grunnen til at ikke alle funnene stemte overens kan være ulike tolkninger og teoretiske utgangspunkt. Validiteten vil også styrkes ved å gi begrunnelser for egne tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg valgte derfor å være ekstra tydelig over mine egne tolkninger i diskusjonen, sett i sammenheng med tidligere forskning og teori. Forhåpentligvis kan dette studiet sammenlignes med andre studier i ulike kontekster for å sikre validiteten.

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarheten til en undersøkelse dreier seg om resultatene kan overføres til andre lignende fenomener (Johannesen et al., 2016, s. 233). Det er tolkningen av resultatene i oppgaven som gir grunnlaget for overførbarhet i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 193). Studiens utvalg er sentralt innenfor spørsmålet om overførbarhet, fordi utvalget representerer ulike utgangspunkt for forståelse (Thagaard, 2018, s. 195). Utvalget i denne studien er som nevnt syv elever fra videregående skole. Siden utvalgsstørrelsen er relativt lav, vil det ikke nødvendigvis være representativt for alle elever i videregående skole. Ettersom forskningstemaet kan oppleves svært individuelt ut ifra elevenes bakgrunn, er det ikke sikkert at funnene er gjenkjennelig for alle. Det er heller ikke

hensikten med studien, som heller ønsker å gå i dybden på hvordan disse elevene opplever sosial rettferdighet i kroppsøving. I tillegg til utvalget vil demografi, geografi og miljøet på skolen gi særtrekk. Siden begge skolene som deltok i undersøkelsen var relativt homogene, er det ikke sikkert funnene vil kunne overføres til andre skoler. Det er dog grunn til å anta at deler av funnene i studien kan være overførbare til andre skoler i lignende miljøer. Selv om tolkningene av resultatene er gjort i en gitt kontekst, kan det vise seg at de har en overføringsverdi til andre kontekster som for eksempel idretten eller skolen i sin helhet.

3.7 *Forskningsetiske refleksjoner*

Etikk er svært viktig i kvalitativ forskning der man forsker på det levende, talende og handlende mennesket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Jeg som forsker må reflektere over etiske vurderinger og konsekvenser for deltagerne i prosjektet og gruppen disse representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Etiske og moralske spørsmål er integrert i alle fasene av en intervjuundersøkelse, og er noe jeg som forsker har tatt hensyn til under hele forskningsprosessen. Mitt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Retningslinjene sikrer at forskningen foregår på en etisk forsvarlig måte, og forskersamfunnets normer og verdier blir tydeliggjort. Det var noen praktiske etiske tiltak som ble utført før prosjektet kom i gang. Prosjektet fikk både godkjenning av Sikt og NIH etiske komite (Vedlegg 3 og 4). Gjennom søknadsprosessen til Sikt og NIH etiske komite fikk jeg innføring i de forskningsetiske retningslinjene tidlig i prosessen.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 95) fremhever betydningen av disse etiske retningslinjene innenfor kvalitativ forskning: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle, som er i tråd med retningslinjene til NESH. Før jeg setter i gang med innsamlingen av data trenger jeg deltagerne sitt samtykke. Informert samtykke betyr at deltagerne informeres om det overordnede formålet med undersøkelsen, samt risikoer og fordeler ved prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Et informert og frivillig samtykke gjorde at deltagerne i prosjektet deltok på et fritt og selvstendig grunnlag, med mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten negativ påvirkning. Deltagerne i denne studien fikk utdelt informasjonsskriv med samtykkeerklæring i

forkant av intervjuene (vedlegg 2). Jeg anså det som viktig å benytte et mindre akademisk språk i samtykkeskjemaet for å tilpasse elevenes forståelse. I forkant av intervjuene leverte deltagerne samtykke til meg, samtidig som jeg repeterte informasjonen for å sikre deres forståelse. I tillegg til samtykke fra deltagerne fikk prosjektet og godkjenning fra ledelsen til skolen før intervjuene ble utført.

Konfidensialitet handler om at personopplysninger som identifiserer deltagerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det er svært viktig at deltagerne sin anonymitet blir ivaretatt. I informasjonsskrivet ble det tydeliggjort for elevene hvordan deres opplysninger skulle bli behandlet. For å beskytte deltagerens identitet utarbeidet jeg fiktive navn allerede i transkripsjonsarbeidet, og navnene på skolene elevene tilhørte ble ikke nevnt. I tillegg til at deltagerne anonymiseres i presentasjonen av resultatene, er det like viktig at identifiserbare opplysninger lagres på en trygg måte (Thagaard, 2018, s. 24). All oppbevaring av data ble lagret på en passordbeskyttet laptop, i henhold til NIH sine retningslinjer for lagring. Elevens virkelige navn og andre personopplysninger ble oppbevart i en egen passordbeskyttet mappe som var separert fra andre data. Diktafonen som ble benyttet var godkjent og lånt fra NIH. Lydfilen ble bevart på et trygt og sikkert sted som ingen andre enn meg hadde tilgang til. Intervjuene ble slettet fra diktafonen så fort de var transkribert til laptop-en. Ved prosjektets slutt blir alle personopplysninger, samt transkriberingen slettet. Ikke minst tenkte jeg godt gjennom hvordan teksten av deltagerne skulle bli presentert på en måte slik at det ikke var mulig å identifisere vedkommende. På denne måten ble anonymiseringen av deltagerne og konfidensialiteten bevart.

Konsekvensene ved å delta i prosjektet handler om mulig skade eller fordeler deltagerne oppnår ved å være med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Thagaard (2018, s. 26) opplyser om at forskeren forplikter seg til å beskytte deltagerne sin integritet. Det var mitt ansvar å reflektere over og vurdere mulige konsekvenser for deltagelse i studien. Siden det først og fremst er forskeren som får fordeler fra datainnsamlingen ønsket jeg at de negative konsekvensene skulle være minst mulig. Det var viktig for meg å reflektere over hvordan deltagerne kunne reagere på eventuelle sårbare temaer, for å forberede meg på dette på forhånd. Sosial rettferdighet er et personlig og sensitivt tema som kan bringe frem ubehagelige erfaringer knyttet til tidligere opplevd sosial urettferdighet. Når deltagerne snakket om situasjoner som preget følelsene deres i

intervjuet valgte jeg å lytte og være forståelsesfull. Jeg ønsket å vise respekt ved å ikke grave unødvendig, og la deltageren frivillig dele det den selv ønsket. Et annet tiltak ble gjort ved å informere helsesykepleiertjenesten ved skolen i forkant av prosjektet, hvis det skulle bli behov for oppfølging av enkeltelever etter prosjektdeltagelse. Jeg håper at elevene opplevde positive konsekvenser av å delta, ved at de får mulighet til å reflektere over temaene i intervjuene, samt at de bidrar til produksjon av ny kunnskap.

Forskerens rolle sett fra det etiske perspektivet tar utgangspunkt i forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det kan oppstå flere etiske dilemmaer gjennom hele forskningsprosessen, og hovedansvaret mitt som forsker er å vise moralsk ansvarlighet for deltagerne (Thagaard, 2018, s. 27). Selv om jeg som intervjuer ønsker å samle inn relevant data, må dette balanseres med etisk respekt for deltagerne sin integritet og autonomi. Dette var noe jeg ønsket å være bevisst over på grunn av den asymmetriske maktrelasjonen i intervjuforskning hvor forskeren oftest er den sterkeste parten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Ved å både skape gode relasjoner og opprettholde den profesjonelle distansen sikret jeg at deltagerne delte utfyllende opplysninger etter sine ønsker. I tillegg er det mitt ansvar som forsker å vise til alle mulige funn så nøyaktig som mulig, og ikke utelukke funn som eventuelt ikke passer inn i forskningen.

4. Resultater og diskusjon

I analysen av empirien ble følgende hovedtemaer identifisert: *Elevenes negative erfaringer med sosial rettferdighet, elevenes positive erfaringer med sosial rettferdighet og læreren i samspillet med eleven*. I dette kapittelet vil jeg først presentere elevenes opplevelser av kroppsøvningsfaget i praksis. Videre blir relevante funn fra datamaterialet presentert og diskutert. Resultater og diskusjon er samlet i samme kapittel for å unngå gjentakelser og skape et helhetlig bilde av datamaterialet. Hovedpoengene og spesifikke sitater fra deltagerne blir drøftet opp mot det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og annen relevant litteratur. Noen av sitatene som fremkommer i resultatpresentasjonen er relativt lange og utfyllende. Dette er for å vise nyanser i elevenes erfaringer som bidrar til å belyse problemstillingen.

4.1 Kroppsøvningsfaget i praksis

Elevenes generelle oppfatning av kroppsøvningsfaget og beskrivelse av en vanlig time blir presentert her som en videre ramme for oppgaven. Det gjør det mulig for leseren å danne et overordnet bilde av elevenes erfaringer. I tillegg kan potensielle idrettslige erfaringer forklare eventuelle forskjeller på evner, samt kjønnsproblematikk i kroppsøvningsfaget. Dette kan bidra til et helhetsinntrykk som danner et utgangspunkt for videre drøfting i oppgaven. Oppsummert uttrykker samtlige elever at de liker kroppsøvningsfaget, og at de synes det er et gøy og nyttig fag. Flere trekker frem helseperspektivet som viktig, og de trives med å ha et aktivt fag i en ellers stillesittende skolehverdag. Annen forskning tyder også på at elever opplever faget som et positivt avbrekk fra resterende skolefag (Jordet, 2023, s. 32). Alle elevene driver med en form for fysisk aktivitet utenfor skolen. Det kan følgelig anses å være en sammenheng mellom at elevene liker å være i bevegelse, og det å ha et positivt syn på faget. Videre forteller flere av elevene at de liker kroppsøvningsfaget fordi det er fokus på samarbeid, gode relasjoner og variasjon. Dette er elementer som også står sentralt i sosial rettferdighet. Elevenes beskrivelse av en typisk kroppsøvingstime viser at idrettsdiskursen står sterkt i faget. De forteller om en typisk tradisjonell undervisning, med oppvarming, øvelser, teknikk, regler og spill til slutt. Det betyr ikke at elevene ikke opplever andre undervisningsmetoder, men det kan indikere at flestparten av timene utspiller seg på den måten. Når undervisningen er preget av mye instruksjon kan faget bidra til å umyndiggjøre elevene (Jordet, 2023, s. 34). Denne formen for undervisning

kan med et kritisk blikk sammenlignes med bankpedagogikk i Freire sin teori. Læreren forteller elevene hva de skal gjøre, og elevene følger instruksjoner uten kritisk tenkning (Freire, 1970/2009, s. 56). Med dette som utgangspunkt vil det være interessant å kartlegge elevens erfaringer med sosial rettferdighet knyttet opp mot tidligere forskning og «de undertryktes pedagogikk».

4.2 Elevenes negative erfaringer med sosial rettferdighet

Problemstillingen til oppgaven ønsker å belyse elevenes erfaringer med sosial rettferdighet i kroppsøvingfaget, og i kommende delkapittel blir det presentert elevenes negative erfaringer. Elevene delte flere negative opplevelser og tanker fra kroppsøvingfaget som blir drøftet videre. De negative erfaringene omhandler i hovedsak kjønn og likestilling, religion, etnisitet og rasisme og passive elever. Det vil derfor være relevant å diskutere hvordan noen elevgrupper erfarer å bli marginalisert og ekskludert på grunn av sin bakgrunn.

4.2.1 Kjønn og likestilling

Et gjennomgående funn i analysen viser at flesteparten av elevene som deltok i undersøkelsen trakk frem urettferdige opplevelser knyttet til kjønn. Den eneste som ikke merket noe forskjell på jenter og gutter i kroppsøving var Joakim. I den overordnede lærerplanen påpekes det at likeverd og likestilling er viktige verdier som fortsatt må ivaretas og forsterkes, og at det er skolen sitt ansvar å sikre disse verdiene. Ingen elever skal utsettes for diskriminering, og alle elever skal bli behandlet likeverdig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Likevel har kjønn og likestilling stor betydning for jenter sin opplevelse av inkludering eller ekskludering i kroppsøving, og maskuline praksiser bidrar til at flere jenter enn gutter opplever krenkende praksiser i faget (Moen et al., 2023, s. 62). Det samsvarer med funnene i undersøkelsen som indikerer at det største problemet jenter opplevde rundt ekskludering var kjønnsrelatert.

Alexandra, Alicia og Mari forteller om ballspill som ekstra utfordrende knyttet til kjønn. Alexandra påpeker at det var et større problem da hun var yngre når hun forteller at: *«Alltid på barneskolen så var det sånn at guttene alltid sentret til guttene, men nå legger jeg merke til at de er mer inkluderende, og de motiverer laget selv om man ikke spiller like godt som de andre»*. Alicia forteller at hun derimot fortsatt føler på ekskludering når hun sier at: *«Ofte så merker man litt utestenging, hvis det er gutter og*

jenter i ballspill for eksempel. Da har jeg merket at guttene spiller alene, jentene spiller litt alene, og da kan man ofte føle på utestenging og ikke inkludering». Mari gir uttrykk for det samme gjennom dette sitatet:

«I klassen vår er flesteparten jenter, men under ballspill dominerer guttene veldig mye, og da får ikke jentene gjort så mye. Hvis vi for eksempel spiller med blandet lag, så sentrer ikke guttene til jentene, og guttene fokuserer bare på å spille til de andre guttene. De spiller på en måte en kamp uten oss jentene, og vi er alltid bakerst og skal liksom passe på at ingen scorer». (Mari)

Sitatene tyder på at jentene enten tidligere har eller fortsatt opplever å bli utestengt fra aktivitetene i ulike ballspill. I klassen til Alexandra erfarer hun at guttene er mer inkluderende enn før. Begrunnelsen for det kan tolkes forskjellig; det kan være alt fra modenhet, godt samhold i klassen eller fokus på «fair play» og inkludering. Det er likevel problematisk at både Alicia og Mari opplever at jentene i deres klasser blir ekskludert i kroppsøving. Annen forskning støtter opp under problematikken og viser at konkurranseaspektet knyttet til ulike ballspill får jenter til å trekke seg i bakgrunnen (Moen., et al. 2023, s. 62). Det uttrykker Mari tydelig når hun sier at det blir en kamp mellom guttene og uten jentene. Det tyder på at verdiene om likeverd og likestilling ikke alltid blir praktisert når det er ballspill i undervisningen. Ingen av jentene forteller at de har forsøkt å snakke med læreren om problemet, så tolkningen min er at de har akseptert at de blir undertrykket i ballspill. I lys av Freire sin teori viser jentene en «irrasjonell bevissthet» ved at de oppfatter det som fører til undertrykkelse, men de forsøker ikke å forandre situasjonen (Freire, 1970/2009, s. 34). Det er nødvendig at elevene benytter dialog for å gjøre læreren bevisst på at de føler på ekskludering, for at det skal oppstå en endring.

Petra forteller at kroppsøvingslæreren hennes aktivt prøver å inkludere jentene med i ballspill, siden guttene i deres klasse deltar i større grad enn jentene. Dette er et godt eksempel på praktisering av sosial rettferdighet og pedagogikken for inkludering (Gerdin., et al., 2021, s. 7). Læreren har ekstra fokus på å kun inkludere jentene i ballspill. Det kan virke som læreren kjenner elevgruppen godt, og utgjør en spesifikk praksis for å inkludere de elevene som kan bli marginalisert. Petra opplever heller ingen ekskludering på bakgrunn av kjønn, noe som kan tyde på at lærerens operasjonalisering

av pedagogikken for inkludering av jenter i ballspill fungerer godt. Alicia forteller derimot at jentene og guttene som regel blir behandlet likt i undervisningen. Det tyder på at kroppsøvingslæreren til Alicia ikke fokuserer på å spesifikt inkludere jentene i ballspill, som igjen kan gi en forklaring på hvorfor hun føler seg ekskludert. For å skape sosial rettferdighet og inkludering kan lærere gjøre unntak i undervisningen som for eksempel å tilpasse reglene i spill (Gerdin et al., 2020, s. 10). Oppsummert viser dette at det er et problem at jenter ikke blir inkludert i ballspill, og at læreren må praktisere tiltak i undervisningen for å få jentene til å bli mer inkludert.

Andre utfordringer knyttet til kjønn som deltagerne har opplevd er valg av aktiviteter og kjønnsdelt undervisning. Alicia forteller dette sitatet om hva som kan være urettferdig i kroppsøving: *«Ofte på ungdomsskolen så drev vi med aktiviteter som bare guttene likte, så det var litt urettferdig. Læreren hadde liksom et bedre bånd med guttene, og valgte de tingene guttene ville gjøre»*. Det virker som Alicia har en negativ opplevelse med at læreren ofte valgte de aktivitetene guttene ønsket å ha, og at hennes ønsker ikke ble ivaretatt. Studien til Moen et al. (2018, s. 80) viser at kroppsøving preges av ballspill, og at dette må endres for at faget skal treffe en større bredde av elevmassen, og da særlig jenter. Annen forskning viser også at kroppsøvingfaget favoriserer gutteaktiviteter og konkurransepreget aktiviteter som for eksempel ballspill (Moen et al., 2023, s. 62). Dette tyder på at innholdet i kroppsøving vektlegger aktiviteter som ballspill i stor grad, noe som stemmer overens med deltagelsene sine utsagn om en typisk kroppsøvingstime. Det som er mest problematisk med at hovedvekten av innholdet i faget er ballspill er at funnene i studien viser at det er her jentene føler seg mest ekskludert. Det viser igjen at jentene blir marginalisert i store deler av undervisningen. For å oppnå inkludering og sosial rettferdighet i kroppsøving må man, i tillegg til å inkludere jentene spesifikt i ballspill, variere undervisningen slik at jentene får deltatt i andre aktiviteter hvor de føler seg mer inkludert.

Alexandra får også spørsmålet om hva hun synes kan være urettferdig i kroppsøving og svarer dette: *«Kanskje det å fordele gutter og jenter, sånn med vilje»*. Jeg tolker utsagnet slik at hun opplever kjønnsdelt undervisning urettferdig. Alicia forteller derimot om en positiv opplevelse med kjønnsdelt undervisning gjennom dette sitatet:

«Allerede når vi starter kroppsøvingstimen og skal sitte i sirkel så merker man ofte at guttene sitter på den ene siden og jentene sitter på den andre siden. Jeg merker at på starten av året og sånt, at hvis vi jentene skulle ha basket så ville vi ofte ikke spille med guttene. Det var sånn, noen av jentene spurte sånn ofte, kan vi dele opp jenter og gutter? Og da fikk vi spille sånn. Og da merket jeg at mange jenter turte å spille da. Men om vi hadde spilt med guttene så er det mange av jentene som hadde basket litt ut». (Alicia)

Jeg tolker dette sitatet som at det er et skille mellom guttene og jentene i kroppsøvingsskolen til Alicia, og at flere jenter tør å involvere seg mer i spillet uten guttene. Det kan virke som at samholdet mellom guttene og jentene i klassen ikke er så bra. For å skape et godt sosialt samhold i klassen er det viktig at elevene får mulighet til å samarbeide med hverandre, for å skape forståelse rundt ulikheter og lære å akseptere disse (Gerdin., et al., 2021, s. 10). Det er læreren sitt ansvar å legge til rette for samarbeid som bidrar til inkludering og rettferdighet for alle. Selv om det virker som jentene i klassen til Alicia synes det var komfortabelt å få spille uten guttene, bidrar ikke kjønnsdelt undervisning til forståelse og aksept blant forskjeller på jenter og gutter. Mari forteller at kroppsøvingslæreren deres skiller guttene og jentene, og at de gjør ulike aktiviteter. Hun forklarer videre at læreren bestemmer at guttene skal spille basket eller fotball, og jentene badminton. De fikk heller ikke lov til å velge selv hvilket ballspill de ønsket. Senere under intervjuet forteller hun at hun har brukt unnskyldninger for å ikke delta, nettopp fordi hun synes det er uinspirerende med lite variasjon. Hun uttrykker det sånn her:

«Jeg vet ikke om det akkurat er unnskyldninger for å ikke delta, men heller unnskyldninger for at vi burde bytte litt på hva vi gjør, og hvis vi ikke bytter så deltar jeg ikke. Fordi det var en veldig lang periode hvor vi bare hadde badminton vi jentene, også var guttene ute eller så spilte de fotball, de fikk gjøre veldig mye forskjellig. Og jeg synes det var skikkelig kjedelig å drive med badminton hver gang. Så vi kom med unnskyldninger hvor vi sa at vi hadde vondt i magen eller følte oss dårlig. Også spurte vi om vi kunne bytte, kan vi gjøre noe annet? Kan vi bare sitte å tøy? Det er mye bedre enn å ha badminton hele tiden. Vi har prøvd å ta det opp av og til, men det hjelper ikke». (Mari)

Jeg tolker dette sitatet sånn at jentene synes det var urettferdig at de måtte spille badminton over en lengre periode, mens guttene fikk mer variert undervisning. Jentene gikk sammen om å kommunisere til læreren at de ønsket en annen type aktivitet i undervisningen. Dette samsvarer med funnene i studien til Cameron og Hubert (2019, s. 254), som viste at jentene benyttet relasjonen til hverandre til å støtte hverandre, og stå opp imot sosial urettferdighet. Jentene har innsett at de blir undertrykket, og forsøkte å forandre situasjonen. Dette viser at Mari er godt i gang med prosessen mot bevisstgjøring (Steinsholt, 2004, s. 595). Jentene viser en kritisk bevissthet hvor de forsøker å ta tak i utfordringen de står ovenfor som undertrykte (Steinsholt, 2004, s. 596). Gjennom praksis benytter de refleksjon som et ønske om forandring, og handling gjennom å forsøke å forandre situasjonen (Freire 1970/2009, s. 48). Sånn jeg forstår sitatet til Mari, så blir det ingen endring når de prøver å kommunisere med læreren. Disse «unnskyldningene» for å ikke delta blir da en annen løsning. Hadde de kunne benyttet dialog med læreren for å ytre sine ønsker, kunne det vært mindre sannsynlighet for at de hadde tatt i bruk unnskyldningene. Problemet i denne situasjonen er at læreren ikke legger opp til et kritisk læringsmiljø gjennom dialog (Steinsholt, 2004, s. 598), og dermed fremmes ikke den frigjørende pedagogikken. Resultatet av dette fører til et asymmetrisk forhold mellom elevene og læreren, fordi de ikke samarbeider mot frigjøringen. Elevene blir dermed låst fast i bankpedagogikken, selv om de benytter dialog for å gjøre den som undertrykker bevisst på situasjonen (Freire, 1970/2009, s. 72).

Elevene opplever også at vurdering kan være en utfordring knyttet til kjønn. Eline forteller at det hun ikke liker med kroppsøving er: «*At mange gutter mener at kroppsøving bør være ferdighetsbasert, og at man skal få karakterer etter det*». Når jeg spør om det kun er guttene som mener det, så svarer hun: «*Ja, egentlig. Jeg tror jeg aldri har hørt noen jenter si noe om det*». Kroppsøvingsfaget skal vurderes etter kompetansemålene i lærerplanen, i tillegg til at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Selv om oppfatningen til Eline er at mange gutter mener at man skal få vurdering etter ferdighet, viser kompetansemålene at det er mange andre faktorer som skal spille inn i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9-11). Tidligere forskning viser at idrettsferdigheter har stor betydning for å oppnå de høyeste karakterene i faget (Moen et al., 2023, s. 61).

Dette kan tyde på at ferdighetene til elevene kanskje har større betydning for karakteren enn det lærerplanen forsøker å operasjonalisere.

Mari forteller at hun også synes kroppsøving kan være urettferdig på grunn av vurderingen:

«På ungdomsskolen og videregående har jeg merket at de fleste gymlærerne jeg har hatt ser på deg en gang også tenker de hvilken karakter du er verdt. Eller at en person er en 6er-elev i gym på grunn av hvordan de er eller ser ut, eller kjønn. Læreren vår tenker veldig at guttene i klassen er en toppkarakter i gym, og at jentene er på en god 4ér. Noen 3ér også». (Mari)

Jeg tolker sitatet til Mari som at hun mener lærere gir karakter basert på førsteinntrykk av hvordan man ser ut. Det virker som om hun føler det er vanskelig å forbedre karakteren sin etter læreren har bestemt seg, i tillegg til at guttene i hennes klasse automatisk får bedre karakter enn jentene. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019, s. 11) skal elevene i tredjeklasse på videregående vise kompetanse ved å blant annet øve og utvikle ferdigheter. Da kan verken utseende eller kjønn ha betydning for karakteren, samt at elevene må få mulighet og tid til å forbedre seg. Lærere favoriserer elever som driver med idrett på fritiden og gir de bedre karakter, samt at elever som ikke driver med idrett ikke har samme mulighet til å mestre og oppleve mestring (Moen et al., 2023, s. 61). Etter tolkning av sitatet til Mari kan det virke som guttene i klassen driver med idrett på fritiden og er atletiske, og dermed oppnår bedre karakterer enn jentene i klassen. Det som blir sosialt urettferdig er at jentene ikke får muligheten til å vise sin kompetanse i henhold til kompetansemålene, når læreren allerede har bestemt seg for hvilken karakter de ligger på. Jentene som en undertrykket gruppe i kroppsøving vil dermed ikke ha like muligheter som guttene, som kan føre til at de ikke føler på håp, rettferdig behandling og likestilling.

Mohammed forteller på andre siden at det han ikke liker med kroppsøving er:

«Det har bare vært noen lærere som har vært mye snillere mot jenter, også strengere med gutter. Det har vært mye sånt. Selv om vi var minst like aktive som jentene, så fikk vi bare dårligere karakterer liksom. Så jeg synes vurderingen var urettferdig. Men bortsett fra det synes jeg faget har vært veldig rettferdig». (Mohammed)

Dette funnet står i kontrast med at jentene i klassen til Mari opplever å få dårligere karakterer enn guttene. Det viser at det er ulike opplevelser rundt hvordan elevenes kjønn påvirker hvordan de blir vurdert. Videre forteller Mohammed at han synes en rettferdig praksis i kroppsøving er at alle blir vurdert på det samme. Han tenker seg litt om før han spør meg om det er forskjell på vurdering av jenter og gutter på styrketester. Jeg svarer at *«hvis man skal gi en vurdering på styrketester ville det nok vært naturlig at jentene hadde litt lavere krav, fordi ofte så er forutsetningene til jentene at de klarer å løfte mindre enn guttene»*. Når jeg spør han om hva han tenker om det så svarer han: *«Nei jeg tenker at det er bare sånn det er, så det er greit at det er sånn. Det synes jeg er rettferdig»*. Jeg tolker meningen til Mohammed som at han synes at alle skal bli vurdert på det samme, men at det er rettferdig at forutsetninger blir tatt hensyn til. I forskriften til opplæringsloven står det at forutsetninger ikke skal være del av vurderingen i et fag, men på grunn av kroppsøvingfagets egenart tar flere av kompetansemålene utgangspunkt i elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). Det viser viktigheten av at elevens bakgrunn bør bli tatt hensyn til, noe som er i tråd med sosial rettferdighet. Funnene viser dermed at elevene opplever utfordringer rundt kjønn, spesielt knyttet opp imot ballspill, kjønnsdelt undervisning og vurdering.

4.2.2 Religion, etnisitet og rasisme

Datamaterialet viste at noen elever hadde negative erfaringer knyttet til religion og etnisitet. På grunn av det økende mangfoldet kan elever bli marginalisert på grunn av sin etnisitet, kultur eller religion (Azzarito et al., 2017, s. 206). Lærere skal bidra til å hindre fordommer mot religiøse elever, og alle skal bli møtt på en respektfull måte (Anker et al., 2018, s. 69). Når jeg spør elevene hva de tenker på når jeg sier «sosial rettferdighet» uttrykker Alicia og Joakim seg slik:

«Ehm. Jeg vet ikke helt. At man skal være rettferdig, assa, uavhengig av person, sånn rase og etnisitet osv.». (Alicia)

«(...) Sånn generelt religion og alt sammen. Kjønn, religion, etnisitet, bakgrunn, hvor dine foreldre er fra. At ingen blir dømt etter det, på en måte.». (Joakim)

Utsagnene til Alicia og Joakim samsvarer med oppfatning av hva sosial rettferdighet innebærer. Funnene viser også at de trekker frem rettferdig behandling av alle, og da spesielt med fokus på etnisitet og religion. Sitatene samsvarer med annen forskning som viser at rettferdig og inkluderende behandling av alle uavhengig av bakgrunn er viktig for sosial rettferdighet (Schenker, et al., 2019, s. 127). I tillegg kan uttalelsene knyttes opp mot de ni pedagogikkene for sosial rettferdighet, som ønsker å bidra til positive erfaringer for alle uavhengig av blant annet etnisitet, religion og kultur (Gerdin., et al., 2021, s. 1). Spesielt pedagogikk for inkludering samt pedagogikk for sosialt samhold kan knyttes opp mot sitatene. Det skal være ekstra fokus på å inkludere elevgrupper som blir marginalisert på grunn av sin bakgrunn (Gerdin., et al., 2021, s. 6), samt at det er viktig å erkjenne og akseptere ulikheter og samarbeide slik at alle blir inkludert og rettferdig behandlet i et mangfoldig samfunn (Gerdin., et al., 2021, s. 10). Videre i delkapittelet blir det presentert og diskutert flere negative erfaringer elevene har opplevd rundt etnisitet og religion.

Når jeg spør Joakim om han har noen eksempler på hvordan sosial (u)rettferdighet kan se ut i kroppsøving forteller han:

«Det er en del som har hijab, eller tradisjonelle plagg som de ikke kan ta av. Og det er ikke alle lærere som sier at det går greit. Flesteparten av lærerne forstår det og sier at det går fint, men noen lærere sier fortsatt at man må ta det av hvis man skal få en bra karakter. Den «attituden» der passer ikke inn, det synes jeg ikke er rettferdig.». (Joakim)

Mari forteller om en annen opplevelse med tradisjonelle plagg som hun synes er urettferdig i kroppsøving:

«(...) Jeg snakket om dette her før jeg kom inn hit, med jentene i klassen, også var det veldig mange av de som hadde hijab som sa at de føler selv at læreren ikke prioriterer dem når det kommer til å se på dem når de driver med aktiviteter. Og når læreren skal drive å sette målsetning og alt det der, så ser ikke læreren på dem, eller læreren bryr seg ikke engang». (Mari)

Erfaringene elevene har er at læreren ikke godtar eller ser de som benytter seg av hijab som tradisjonelt plagg. Anker et al. (2018, s. 58) hevder at en del troende ungdommer opplever å bli sett på som annerledes på grunn av sin religion. Det er problematisk for sosial rettferdighet når noen elever opplever å bli krenket og diskriminert av lærere på grunn av deres praktiserende tro. I flere undersøkelser kommer det frem at lærere gir manglende anerkjennelse til elever med ulikt verdisyn (Børhaug & Harnes, 2018, s. 164). Skolen skal respektere og anerkjenne alle uavhengig av religiøs bakgrunn. Formålsparagrafen i opplæringsloven poengterer at de viktige grunnleggende verdiene i skolen er at alle mennesker er like mye verdt uavhengig av forskjeller, og lærere skal se den enkelte og anerkjenne menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I tillegg står det tydelig i den overordnede delen av lærerplanen at alle elever skal ivareta sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Sett opp i mot den kulturelle pedagogikken skal elevene beholde sin kulturelle identitet, og motta forståelse og respekt (Gerdin., et al., 2021, s. 11). Hvis elever som ikke tilhører den dominerende kulturen føler at de ikke får lov til å bruke hijab, eller føler seg mindre sett på grunn av dette, går det både i mot skolens verdigrunnlag, i tillegg til at det påvirker den sosiale rettferdigheten.

Mari forteller om en annen erfaring hun har rundt etnisitet:

«Det var en annen elev som gjorde noe som ikke var riktig, også sa læreren til meg at det var jeg som gjorde det. Men det vakke meg. Men læreren ser jo ikke forskjell, hun jenta kommer fra samme land som meg, men læreren ser ikke forskjell på oss». (Mari)

Ut i fra sitatet kan det tydes at Mari synes det er urettferdig at hun fikk kjeft for noe hun ikke hadde gjort, fordi kroppsøvlingslæreren blandet henne med en annen i klassen med lik etnisitet. Det kan stilles spørsmål rundt læreren sin kunnskap, kjennskap og

relasjon med elevene når de opplever å bli forvekslet med hverandre. Dette står i stor kontrast til hvordan en lærer kan fremme sosial rettferdighet, samt flere av pedagogikkene i modellen «ni pedagogikker for sosial rettferdighet» (Gerdin., et al., 2021, s. 5). To deltagere har opplevd situasjoner i kroppsøving hvor det har blitt sagt rasistiske kommentarer fra andre elever. I begge situasjonene har elevene prøvd å ta det opp med læreren, men det har ikke blitt gjort noe med saken. Det er to ulike erfaringer, og elevene forteller dette:

«Det var en elev som sa et rasistisk ord til en annen elev, også ble den eleven veldig såret, men turte ikke å gå å si det til læreren. Også til slutt gikk den å sa det til læreren, men læreren hadde ingen reaksjoner. Og det var skikkelig dumt, siden hun var jo kjemperedd for å gå å si fra». (Mari)

«Jeg har fått slengt på meg kommentarer som «ja din kullsvarte tulling». Men jeg bare tar det inn i det ene øret og slipper det ut det andre øret. Jeg orker ikke, jeg har ikke lyst til å klage eller lyst på noen fight.(..) Jeg har vokst opp med de kommentarene, så jeg har lært meg å bare ignorere det. Fordi det er ikke noe spesielt noen kan gjøre med det. Det er ikke noen som har gjort noe heller. Det er ikke vits å krangle på det engang, fordi jeg har prøvd å fikse det tidligere på barneskolen, men det funker ikke. Det ble en sak der, de greide ikke å løse det, de lot det bare gå. Jeg gidder ikke bry meg lenger. Hvert fall siden jeg startet på videregående har jeg fått mye mer kommentarer enn jeg fikk på barneskolen og ungdomsskolen. Men jeg orker ikke ta det opp igjen». (Joakim)

Mari sitt sitat tyder på at hun har vært vitne til situasjonen, mens Joakim har selv opplevd det. I begge situasjonene har elevene tatt problemet videre, med et håp om endring. Det viser til en bevisstgjøringsprosess, hvor de som blir undertrykket ønsker å frigjøre seg selv (Steinsholt, 2004, s. 595). Elevene forsøker å benytte seg av dialog for å ta tak i utfordringene de står ovenfor, noe som tyder på en kritisk bevissthet. Til tross for det vil ikke elevene oppnå bevisstgjøring når læreren ignorerer problemet. Det er ingen samarbeid mellom elevene og læreren, og derfor heller ingen rom for dialog mellom begge parter. Når læreren ignorerer problemet legges det ikke til rette for et kritisk læringsmiljø gjennom dialog (Steinsholt, 2004, s. 598). Som Freire (1979/2009, s. 73) påpeker kan ikke dialogen eksistere uten en kjærlighet som er preget at vi tar

andre mennesker på alvor og viser at vi bryr oss. Min tolkning er at elevene har opplevd det motsatte, nettopp at lærerne ikke tar tak i situasjonen eller bryr seg. Da blir det vanskelig med en ekte dialog for å forandre utfordringene elevene erfarer. Som Lynch et al. (2020, s. 12) presiserer er lærere nødt til å gå frem som gode forbilder og tørre å si ifra om urettferdighetene i skolen, sånn at de sammen med elevene kan stå opp i mot urettferdighet. Dette skjedde ikke i disse to situasjonene, og dermed sto elevene alene. I tillegg kan denne opplevelsen gjøre at elevene mister håpet om endring, som Joakim påpeker når han sier at han «*ikke orker å ta det opp igjen*». Han sitter igjen med en negativ følelse om å ikke bli hørt eller tatt på alvor, og en tanke om at problemet ikke kan løses. Hadde elevene derimot opplevd at situasjonen endret seg når de forsøkte å si fra, ville det nok vært mer sannsynlig at de hadde forsøket å frigjøre seg fra å bli undertrykt i en lignende situasjon i senere tid.

Dette påpeker viktigheten av at lærere faktisk må åpne opp for diskusjoner og dialog med elevene om ulike urettferdige samfunnsproblemer (Gerdin., et al., 2021, s. 11). Hvis læreren hadde stilt kritiske spørsmål til elevene om rasisme og diskriminering, ville det vært større rom for kritisk tenking for elevene, og dialog mellom elev og lærer. For å utvikle elevenes kritiske bevissthet om hvordan kultur og etnisitet kan påvirke fysiske erfaringer må disse spørsmålene tas opp i kroppsøvingundervisningen (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 62). Selv om kroppsøving er et fag preget av fysisk aktivitet, er det like viktig med åpenhet rundt slike temaer. Joakim forteller at dette er problemer som oppstår i kroppsøvingstimen når han sier at: «*(...) Det har jo hendt at det har skjedd i timene. Men læreren hører det ikke, fordi gymsalen er jo såpass stor, det er ikke mulig å høre så langt heller*». Tidligere forskning viser at diskusjoner om sosiale rettferdighetsspørsmål kan bidra til mer sosial rettferdighet i undervisningen (Linnér et al., 2020, s. 237). Samtaler rundt rasisme kan føre til bevisstgjøring for elevene som opplever diskriminering, noe som er like relevant i kroppsøving som andre skolefag. Læreren og eleven må sammen benytte seg av en dialog som består av problemer begge er opptatt av (Steinholdt, 2004, s. 600), og bare på den måten kan de sammen forsøke å forandre urettferdige situasjoner for seg selv og andre. Sitatene til Mari og Joakim tyder på at de ikke har blitt utført samtaler om sosial rettferdighet knyttet opp mot religion og etnisitet, verken i plenum eller en til en, og resultatet av dette er at elevene kan erfare diskriminering og sosial urettferdighet.

4.2.3 De «passive» elevene

Når elevene får spørsmål om hva rettferdighet er, svarer samtlige at alle skal bli behandlet likt. De aller fleste forteller at de synes det er rettferdig at det er likt for alle, samt at alle har like muligheter. Eline, Petra og Joakim er enig i at utgangspunktet skal være at alle blir behandlet likt, men med unntak. Eline mener at det ikke alltid er rettferdig at alle blir behandlet likt, fordi læreren burde tilrettelegge etter elevens erfaring med fysisk aktivitet. Petra virker som å ha samme oppfatning som Eline når hun forteller at læreren behandler alle likt, men forklarer videre at:

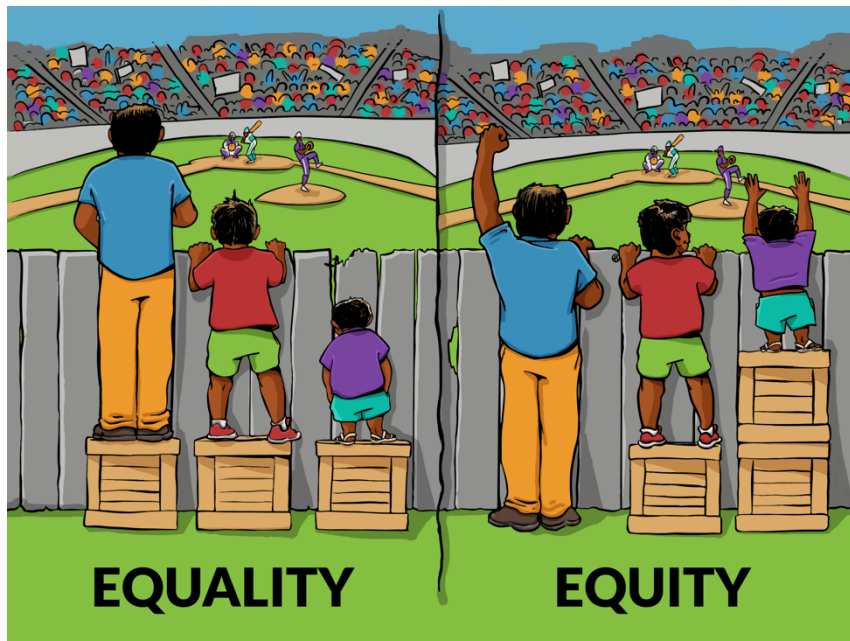
«Noe som er litt dumt egentlig. Alle er ikke like gode fysisk, og da bør man legge til rette for at ikke alle har like bra kondis eller styrke. Men vi får fortsatt beskjed om å gjøre ti push-ups i blant, og ikke alle klarer det». (Petra)

Sitatene fremmer viktigheten av at elevene trenger å få ulike mål og utfordringer etter sin fysiske kapasitet. Det vil være urettferdig hvis alle blir behandlet helt likt, og det kan føre til utilpasset opplæring. Lærere bør tenke over hvordan alle elever uavhengig av bakgrunn kan lykkes faglig og sosialt (Skrefsrud, 2018, s. 22). Mohammed uttrykker også at de fleste kroppsøvingslærere behandler alle likt uavhengig av ferdigheter. Joakim nevner at hvis læreren skal behandle elevene forskjellig skal det være en ordentlig grunn, og kommer med eksempler som:

«Enten at man har tatt hensyn til at en elev har en eller annen sykdom, eller ett eller annet. Sånn hvis en person har skadet seg, har allergier, andre spiserutiner eller diabetes som man må ta hensyn til. Det er litt forskjellig fra elev til elev. Ved behov kan man legge til rette for den eleven». (Joakim)

Oppsummert tolkes sitatene sånn at elevene i utgangspunktet ønsker lik behandling, men med unntak av tilpasninger etter elevers fysiske evne eller ved spesifikke behov. Det virker som elevene har forståelse for at læreren tilrettelegger for noen elever, og at de opplever det som rettferdig praksis. Det de derimot ikke synes er rettferdig er når læreren åpenbart favoriserer noen spesifikke elever uten noen grunn. Svarene til elevene kan sees i sammenheng med sosial rettferdighet og pedagogikken for å forstå elevene, hvor læreren skal forstå elevene sine ulike behov, samt legge til rette for dem (Gerdin., et al., 2021, s. 5). Rettferdighet handler derfor ikke om at alle skal bli behandlet likt,

men at man tar hensyn til elevene sine behov og behandler de deretter. Sitatene til elevene tyder likevel på at kroppsøvingslærerne behandler de fleste elever likt, og det kan føre til urettferdig behandling av elever. Eksempelvis kan elever med svakere fysisk evne føle seg urettferdig behandlet fordi de blir bedt om å gjøre det samme som alle andre, uten å mestre det. Dette poenget blir illustrert i figur 2 nedenfor.



Figur 2. Bildet illustrerer hvordan lik behandling kan føre til urettferdighet, men det å tilpasse etter hvert enkelt behov kan føre til rettferdighet (Maguire, 2016).

Gjengitt med tillatelse, © Interaction Institute for Social Change | Artist: Angus Maguire

Videre kommer elevene med eksempler på hvordan læreren bør tilrettelegge og inkludere de litt mer «passive» elevene i klassen. Flere av deltagerne gir uttrykk for at det er elever i klassen som er mer passive enn andre. Petra meddeler at kroppsøving kan være litt flaut i blant, og at ikke alle har lyst eller tør å være med på alt. Joakim forklarer med følgende sitat at: «Om jeg ikke er inkludert, så har jeg ikke så lyst til å være med. Det blir en veldig rar følelse, hvorfor er jeg her liksom? Det blir litt kleint også for han eller hun som ikke blir inkludert». Oppfatningen min er at faget synliggjør kroppslige og fysiske ferdigheter i større grad enn andre fag, og dermed blir de som ikke mestrer noe lagt ekstra godt merke til. Mari og Eline deler sine erfaringer med hvordan læreren håndterer de passive elevene:

«I klassen så ser man veldig klart hvem som er litt mer sjenerte, hvem som ikke tør. Og jeg ser veldig godt at når vi skal ha aktiviteter hvor alle sammen egentlig må være med, så ser jeg at de som ikke klarer det eller er litt sjenerte, løper til garderoben eller setter seg ned på sidelinjene. Jeg ser ikke at læreren gjør noen ting med det, noe som er veldig leit egentlig». (Mari)

«Vi har noen i klassen som er veldig passive på en måte, snakker veldig lite generelt og holder seg mest med sine venner. Det virker ikke helt som at læreren ser det noen ganger, og heller bare snakker til alle på samme måte. For mange så går jo det helt fint, men i andre tilfeller så kan jeg på en måte tenke over det, at læreren kanskje burde snakke litt med de på en annen måte. Som kan hjelpe liksom med at de kan være mer åpne også, i tilfelle de kanskje ikke har det så bra». (Eline)

Mari sin erfaring tyder på at de mer passive elevene i klassen melder seg ut av timen når det er noe de ikke ønsker eller tør å være med på. Det virker som kroppsøvingslæreren ignorerer dette, og ikke forsøker å få de med igjen. Lærerplanen i faget fremmer viktigheten av at alle skal bli anerkjent og inkludert, uavhengig av forutsetninger og ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Et legitimt spørsmål er om ulikhetene og forutsetningene til elevene blir anerkjent hvis læreren ikke ser eller utfører noen tiltak for å inkludere de passive elevene. Jeg tolker Eline sitt sitat slik at hun tenker at læreren burde legge merke til de som er mer passive, og snakke med dem på en annen måte enn resten. Det virker som hun ønsker at læreren skal ha en annen tilnærming til de elevene, sånn at de skal føle seg mer sett og inkludert. Med utgangspunkt i pedagogikken for å forstå elevene kunne læreren i disse situasjonene snakket med elevene, skapt forståelse og prøvd å ta tak i problemene (Gerdin., et al., 2021, s. 6). Elevene kan føle seg ekskludert, samt at de blir marginalisert på bakgrunn av deres fysiske evne. Da er det spesielt viktig at læreren faktisk ser elevene, og utgjør en praksis for å inkludere akkurat dem (Gerdin., et al., 2021, s. 6). Erfaringene til Mari og Eline tilsier at læreren gjør det motsatte, ved å ignorere elevene og behandle alle på samme måte. Sitatene samsvarer også med oppfatningen Alexandra sitter med:

«Jeg kjenner noen elever som ikke er like aggressive i spill, men fortsatt viser engasjement, og er fortsatt med i spillet, men det er ikke mange lærere som ser

på det som at de bidrar i timen, fordi de er mer forsiktig. Men det kan samtidig være ganske vanskelig for dem å være aggressiv mot de andre, når de andre elevene er ganske aggressive allerede. (..) Det hender at mange lærere ser på en type oppførsel i kroppøving som den riktige oppførselen og ser ned på de andre. Det er ganske urettferdig da». (Alexandra)

Mari og Alexandra forklarer begge at kroppøvlingslæreren bør ha mer fokus på å hjelpe de elevene som ikke mestrer øvelser så godt, i stedet for å bare fokusere på de som får det til. Mohammed synes at kroppøvlingslæreren bør tilpasse nivået sånn at alle har mulighet til å kunne delta. Han mener det ikke skal være for vanskelig for noen, og at de som synes det er lett kan få andre utfordringer. Videre forteller han hva læreren kan gjøre for å inkludere alle: «Kanskje ha litt ulike sporter. Nå skal vi egentlig ha turn, som kanskje kan passe bedre for noen enn en annen sport. Så ha litt varierende sporter, også ikke legge press på å gjøre det for bra». Dette er gode eksempler på sosial rettferdighet som lærere kan praktisere i undervisningen. Eline påpeker viktigheten av kommunikasjon fra læreren sin side for å skape inkludering:

«(..) det kan være litt dumt til tider også da, for hvis det er noen som er veldig gode og veldig ivrig så kan de på en måte, assa de som ikke er like ivrig og like gode kan bli litt mer passive av det, og skremt av at noen er så ivrig da, og da synes jeg at gymlæreren kan være mer bestemt på å nevne det med inkludering. Sånn, husk å spille ballen. Jeg husker hvert fall på ungdomsskolen, så var det mye snakk om at man skulle få ekstra poeng, eller at det ikke går an å score før man har sentra til alle sammen. Og det tvinger jo folk til å spille sammen, selv om de kanskje ikke er like gode. Tvinger folk til å tenke på akkurat det å sentre til alle sammen». (Eline)

Sitatet tyder på at Eline mener at læreren bør snakke mer om inkludering, i tillegg til å endre reglene i spillet. Eksplisitt pedagogikk for sosial rettferdighet handler om nettopp dette (Gerdin., et al., 2021, s. 11). Læreren kan gjøre ulike tiltak i undervisningen som gjør at flere føler seg inkludert, for eksempel at alle må ha vært nær ballen før man kan score. Det tvinger elevene til å inkludere alle, og spesielt de som blir marginalisert i spillet. Å snakke om sosial rettferdighet og utføre tiltak for inkludering kan fremme refleksjon hos elevene. Slike diskusjoner kan bidra til sosial rettferdighet i

undervisningen (Linnér et al., 2020, s. 237), samt gjøre elevene mer bevisst på det. Aktuelle problemer i kroppsøving som diskriminering på grunn av fysisk evne viser seg å være relevant i denne sammenhengen. I tillegg skal elevene mestre å uttrykke egne erfaringer og refleksjoner i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3-4), noe som blir vanskelig hvis ikke læreren legger opp til diskusjoner. Alexandra synes også at man bør snakke mer om inkludering i undervisningen og forteller dette:

«Jeg har ikke opplevd at så mange snakker om det, men det er ganske viktig for at alle skal føle seg inkludert og er mer komfortable til å delta i gymmen. For hvis folk føler seg mer komfortable så kan de oppnå mye mer og vise frem ferdighetene sine. Mange kan føle seg mer inkludert og det kan være at mange av de flinke elevene ikke føler på den følelsen. Men de mindre svake elevene som ikke er like trygge på seg selv kan føle at noen kan se det fra dem sitt perspektiv og at det er sånn de har det, og hvis noen andre føler det sånn også så kan de prøve å forbedre det eller gjøre noe med det. Så får de hjelpen de trenger og».
(Alexandra)

Sitatene til både Eline og Alexandra viser at de ikke opplever at det blir snakket så mye om inkludering og sosial rettferdighet. Knyttet opp imot teorien til Freire blir de passive elevene undertrykket av læreren når de ikke blir inkludert og sett i undervisningen. Det virker som elevene ser at det er et problem at noen elever ikke blir inkludert, og de ønsker å hjelpe dem mot sin bevisstgjøring. I motsetning hjelper ikke lærerne elevene som opplever ekskludering. Funnene viser derfor at de passive elevene blir undertrykket og diskriminert fordi de ikke blir inkludert av lærerne. Lærerne benytter seg heller ikke av dialog for å skape refleksjon rundt urettferdigheter, noe som igjen undertrykker elevene fordi de ikke oppnår bevisstgjøring. Det blir imidlertid vanskelig for de undertrykte å forandre situasjonen når læreren ikke samarbeider om å løse problemet. Alexandra påpeker dette når hun forklarer at ved å snakke om at alle skal bli inkludert kan de som blir ekskludert føle seg forstått og få hjelp til å bli mer inkludert. Dette er et godt eksempel på hvordan bruk av dialog kan føre til bevisstgjøring i praksis. Pedagogikk for sosial rettferdighet handler om å skape trivsel og meningsfulle opplevelser for alle, uavhengig av blant annet elevens evne (Gerdin., et al., 2021, s. 1). Funnene tyder derimot på at mer passive elever ikke føler seg inkludert, nettopp fordi lærerne behandler de likt som alle andre. Det kan igjen føre til at de litt svakere elevene

ikke opplever stimulering til livslang bevegelsesglede, tilhørighet og mestring, noe som står i stor kontrast med formålet til kroppsøvingsfaget. Alexandra poengterer dette på denne måten: *«Det er viktig med inkludering fordi kroppsøving handler også om å ha det gøy, så det er veldig viktig at man inkluderer alle og gir alle den muligheten».*

4.3 Elevenes positive erfaringer med sosial rettferdighet

For å svare på problemstillingen fra motsatt side, handler dette delkapittelet om elevenes positive erfaringer med sosial rettferdighet. Elevene delte noen felles positive opplevelser som blir drøftet videre. Erfaringene ble kategorisert etter samhold i klassen, den inkluderende pedagogikken i praksis og medvirkning. I den sammenheng vil det være sentralt å diskutere hvordan og hvorfor elever føler seg rettferdig behandlet og inkludert i kroppsøving.

4.3.1 Samhold i klassen

Nesten alle deltagerne fremmer viktigheten av at resten av klassen inkluderer de elevene som kan være mer passive enn andre. De kommer med eksempler som kan være å hjelpe andre, gi de ballen, motivere hverandre, og ikke la noen stå utenfor. Alexandra uttrykker dette: *«Det er mye enklere å tørre å spille og prøve ut nye ting hvis man blir oppmuntret til det, i stedet for å bli kjeftet på».* Alicia forteller også at: *«når du føler deg inkludert så føler du at du kan gi din fulle innsats».* Mohammed kommer med et eksempel på hvordan man kan føle seg inkludert fra resten av klassen når han uttaler: *«Jeg føler meg inkludert, også vet jeg at folk liker å gi meg ballen. Så da føler jeg meg hvert fall inkludert».* Alicia forklarer at man bør la andre få delta og hjelpe dem til å være mer aktive, uavhengig av personens fysiske evne. Mari og Petra påpeker også viktigheten av å inkludere de elevene som er litt nervøse og kanskje ikke tør å bli med. Sitatene til elevene stemmer godt overens med pedagogikken for inkludering (Gerdin., et al., 2021, s. 6-7). Elevene virker å være ganske observante over hverandres fysiske ferdigheter i faget. Jeg oppfatter det sånn at de elevene som er mer passive og sjenerte ofte er de med svakere fysiske ferdigheter. Det kan være at noen trekker seg litt tilbake fordi de ikke ønsker å bli sett. Da er det spesielt viktig at resten av klassen viser at alle skal få være med, uavhengig av sine ferdigheter. Alle sitatene peker i retning mot at elevene ønsker å inkludere hverandre, samt anerkjenner og aksepterer hverandres ulike fysiske evner, som er utgangspunktet til pedagogikk for sosialt samhold (Gerdin., et al., 2021, s. 10).

Klassemiljøet spiller en stor rolle for at elevene føler seg inkludert. Alle deltagerne føler at de har et godt klassemiljø, og flere nevner at kroppsøvningsfaget bidrar til bedre relasjoner mellom elevene. Pedagogikken for å bygge relasjoner viser at et godt klassemiljø skaper gode elev-elev relasjoner, og at det er viktig med gode vennskap for å ha det bra i kroppsøving (Gerdin., et al., 2021, s. 8). Alicia utdyper dette på følgende måte:

«På starten var det litt sånn vanskelig fordi vi var en ny klasse, og du følte deg ikke komfortabel. Jeg la merke til at det var vanskelig for mange å gi sin fulle innsats, fordi man ikke ville føle seg dårlig. Men etter hvert har det blitt bedre fordi man begynner å bli bedre kjent med hverandre». (Alicia)

Sitatet tyder på at det er enklere å tørre å delta når elevene blir bedre kjent med hverandre og utvikler relasjoner. Flere av elevene uttrykker at det er sentralt å føle seg komfortabel i faget for å vise god innsats. Elevene forteller at de forsøker å gjøre andre komfortable ved å motivere hverandre, gi positive tilbakemeldinger og fokusere på «fair play». Mari forteller om en opplevelse der hun følte at læreren ikke lærte de hvordan de skulle spille volleyball, men at elevene hjalp hverandre og forsøkte å gi hverandre positive tilbakemeldinger, selv om ikke alle fikk det til. Studien til Cameron og Hubert (2019, s. 254) viser også at elevene benytter seg av gode relasjoner for å stå opp mot sosial urettferdighet. Det kan være sosialt urettferdig hvis noen elevs fysiske evne gjør at de ikke klarer å delta i for eksempel vanlig spill i volleyball. Det kan gjøre at disse elevene trekker seg unna, ikke ønsker å få ballen og føler seg ekskludert i spillet. Mari sier selv at hun «*suger i volleyball*», men at de gode relasjonene i klassen gjorde at hun likevel følte seg inkludert i spillet. Funnene viser derfor at et godt klassemiljø og gode relasjoner mellom elevene er avgjørende for at alle skal føle på inkludering og sosial rettferdighet.

Majoriteten av deltagerne trekker frem samarbeid som en positiv faktor i kroppsøving. De synes at samarbeidsøvelser bidrar til et bedre klassemiljø. Dette samsvarer med pedagogikkene for å bygge relasjoner og sosialt samhold (Gerdin., et al., 2021, s. 7-11). Samarbeidsøvelser i kroppsøving kan bidra til bedre relasjoner mellom elevene, men et godt sosialt samhold handler om mer enn å la de jobbe sammen i grupper. For å samarbeide på en inkluderende og rettferdig måte må elevene lære å akseptere og

anerkjenne hverandres ulikheter (Gerdin., et al., 2021, s. 10). Sentrale verdier i lærerplanen fremmer også viktigheten av at elevene reflekterer over likeverd og likestilling, samt å løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Først og fremst tyder det på at elevene aksepterer hverandre når de uttrykker at de liker å samarbeide med alle i klassen. Det at de har fokus på å inkludere de elevene som lettere kan trekke seg vekk fra timen viser også at de anerkjenner at alle har ulike forutsetninger i faget. Ingen av elevene ytrer at de ikke ønsker å inkludere noen på grunn av deres bakgrunn, samtidig som de aksepterer at alle er forskjellige. De reflekterer også over at alle har ulike forutsetninger, og at alle fortjener de samme mulighetene. Mari forteller at de er veldig opptatt av at alle skal få være med, og at hvis noen ikke har en gruppe å være på så tilbyr de alle å bli med i sin gruppe. Det er et eksempel på hvordan alle blir inkludert uavhengig av sin bakgrunn.

Elevene kommer med ulike eksempler på hvordan de samarbeider i praksis. De samarbeider blant annet når de blir delt inn i grupper under dans eller ballspill. Mohammed uttrykker at han liker spesifikke oppgaver som krever samarbeid og forteller at de har hatt ulike samarbeidsøvelser, hvor en av de var at alle skulle stå på to matter og samarbeide om å flytte mattene uten å røre bakken. Det kommer også frem at elevene samarbeider når de har individuelle aktiviteter som styrketrening. Alicia forklarer dette med følgende sitat: *«Vi har styrke nå, og da samarbeider vi ofte ved at vi lærer hverandre opp, hjelper hverandre hvis vi ser at noen sliter med noe. Motiverer personen»*. Det viser at samarbeid er en gjenganger i forskjellige typer aktiviteter i kroppsøving, og det er noe elevene liker best med faget. Alexandra uttrykker det på denne måten *«Jeg liker lagspill, sånn måten vi alle spiller fair og spiller hverandre gode på en måte. I hvert fall da vi holdt på med basket, jeg synes det var veldig gøy måten vi samarbeidet og spilte sammen»*. Alicia forteller at hun synes inkludering handler mye om samarbeid, og at spesielt i ballspill er det viktig å la alle være med og ikke utestenge noen. Selv om jentene opplevde ekskludering i ballspill virker det som at de i utgangspunktet liker ballaktiviteter når det er fokus på samarbeid og inkludering. Det viser igjen viktigheten av at læreren fokuserer på disse faktorene i spillet. Hvis målet med ballspill er samarbeid og inkludering i laget, vil mest sannsynlig flere føle seg inkludert. Det viser nødvendigheten av at læreren bør legge opp til, og minne elevene på å spille hverandre gode. Eline forteller at læreren hennes ofte legger opp til at lagene skal ha fokus på å skape et bedre miljø gjennom «teambuilding». Selv om

funnene viser at samholdet og relasjonene innad i klassen er viktig for sosial rettferdighet, kan også læreren bidra i stor grad. I kommende delkapittel fremmes flere eksempler som ble gjort i praksis av den inkluderende læreren.

Freire var tydelig på at han ikke ønsket å bli direkte kopiert, og at teorien hans kunne tolkes forskjellig avhengig av kontekst (Lindgren, 1981, s. 45). Min tolkning er at flere sentrale elementer i teorien kan knyttes opp mot elevenes erfaringer om samholdet i klassen. For det første kan det tenkes at færre elever føler seg undertrykt hvis de blir inkludert av resten av klassen. Det kan være at det også finnes et maktforhold mellom de fysisk sterke og svake elevene i klassen, som igjen kunne ført til enda mer undertrykkelse for de svakere elevene. Funnene viser derimot at elevene ikke utestenger eller ekskluderer andre elever. Elevene viser solidaritet for minoritets elever ved at de aksepterer, inkluderer og erkjenner dem, noe som fører til flere muligheter for alle, uavhengig av bakgrunn. De reflektere over at alle har forskjellige fysiske forutsetninger, og handler for at alle skal bli inkludert. Dette er et godt utgangspunkt for bevisstgjøring, men i retning av en «irrasjonell bevissthet», fordi de handler på bakgrunn av følelser og ikke benytter dialog med læreren (Freire, 1970/2009, s. 34). Elevene kunne benyttet seg av de gode relasjonene til hverandre for å si ifra om sosial urettferdighet, slik som funnene i studien til Cameron og Hubert (2019, s. 254) viste. Selv om et godt sosialt samhold i klassen ikke nødvendigvis bekjemper det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev, så bidrar det høyest sannsynlig til at flere får positive opplevelser i faget. Det fører til at de undertrykte elevene kan føle på tillit, kjærlighet og respekt fra resten av klassen.

4.3.2 Den inkluderende pedagogikken i praksis

I dette underkapittelet gir elevene konkrete eksempler på hva de opplever som inkluderende og sosial rettferdighet i praksis. Elevene gir flere eksempler på hva den inkluderende læreren gjør, eller hva en lærer kan gjøre for at de skal føle seg inkludert og rettferdig behandlet. Først og fremst fremmer flesteparten av elevene at de føler seg inkludert når læreren motiverer dem. Det kan være i form av motivasjon gjennom spennende undervisning, positive tilbakemeldinger eller at elevene blir oppmuntret hvis de ikke mestrer noe så godt. Alicia og Alexandra gir uttrykk for dette gjennom følgende eksempler:

«Når vi gjorde styrke og sånt, så pleide ikke læreren bare sitte å se på oss gjøre styrke, men gikk liksom rundt og motiverte og sa: «okei vi greier dette, det er bare 3 minutter igjen». Det er ganske fint, da føler man at okei jeg kan greie dette!». (Alicia)

«Jeg føler meg inkludert hvis læreren motiverer meg. Vi hadde volleyball for noen uker siden, og det er ikke en av mine sterkeste sider. Men læreren fortsatte å motivere meg og sånt, og fortalte meg ulike metoder for å skyte ballen som hjalp veldig mye». (Alexandra)

Sitatene viser at elevene trives bedre i faget når læreren er motiverende. I tillegg hjelper læreren elevene ved å gi de ulike tips som fører til mestringsfølelse. Alicia har samme erfaring som Alexandra, og forklarer at læreren hennes har fokus på å hjelpe og motivere de elevene som sliter litt mer enn andre. Igjen fremmer dette viktigheten av pedagogikken for å inkludere elever som har en større risiko for å føle på ekskludering (Gerdin., et al., 2021, s. 6). Det er likevel viktig at alle elevene føler seg sett, uavhengig av sin bakgrunn. Det vil si at de elevene som mestrer aktiviteter i stor grad, også trenger at læreren tilpasser aktivitetene for dem. Mohammed synes en inkluderende praksis i faget er: *«At det ikke blir for vanskelig for noen, også de det blir for lett for kanskje får noen andre utfordringer»*. Flere av elevene nevner at kroppsøvlingslæreren er flink til å tilrettelegge nivået i undervisningen etter elevenes ulike evner. Alicia og Joakim påpeker at læreren legger merke til ulike fysiske nivå i klassen, og gir elevene utfordringer deretter. Alexandra har samme oppfatning og forklarer at: *«Læreren kommer med et forslag som er litt vanskelig, og et annet som er litt enklere. Så hvis du ikke greier det, så kan du gjøre noe annet. Så alle får vært med å delta»*. Sitatene viser at læreren er bevisst på at det er ulike nivåforskjeller i klassen, og klarer både å tilrettelegge for de som har vanskeligheter for å mestre, i tillegg til de elevene som enkelt mestrer. Det kan tyde på at læreren har god kjennskap til elevene og forstår elevenes ulike behov (Gerdin., et al., 2021, s. 5). Dette viser eksempler på hvordan en kroppsøvlingslærer kan fremme sosial rettferdighet i undervisningen.

Elevene trekker frem konkrete tilbakemeldinger som et annet eksempel på inkludering fra læreren. Petra og Eline forklarer begge at de føler seg inkludert når læreren kommenterer hva de gjør bra, og hva som kan forbedres. Det virker som elevene ønsker

å bli sett og lagt merke til av læreren. Mari føler seg inkludert fordi læreren kan navnet hennes og snakker direkte til henne. Hun synes det har mye å si for inkludering at læreren kan navnet til elevene. Tidligere forskning presiserer også viktigheten av at læreren bruker navn for å praktisere omsorgsfull undervisning. I praksis kan det å ha kjennskap til elevene samtidig som læreren tar i bruk omsorgsfull undervisning være et eksempel på sosial rettferdighet (Moen, et al., 2019, s. 1022). I denne sammenhengen blir omsorgsfull undervisning praktisert når læreren viser at elevene blir sett, samt at læreren bryr seg om elevenes utvikling.

Alicia og Mohammed synes et viktig tiltak lærere kan gjøre for å skape inkludering i kroppsøving er å ikke legge for mye press på at elevene skal gjøre det bra. De ønsker at læreren skal legge til rette for at det skal være rom for å ikke mestre alt første gang de forsøker. Dette tiltaket kan føre til at elevene blir tryggere på å prøve ut nye ting, samt å ikke være redde for å gjøre feil. Det er en forutsetning for at eleven faktisk tør å øve og utvikle ferdigheter i bevegelsesaktiviteter, noe som er et av kompetansemålene etter tredje klasse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 11). Det kan også tyde på at lærere forsøker å legge opp til mindre fokus på ferdigheter i faget. Alicia utdyper dette gjennom følgende sitat:

«Selv om noen kan bedre enn andre så er jo noen av kompetansemålene at vi skal lære hverandre opp, også hjelpe hverandre, så ofte når det er lag og sånt, så er det fokuset. Det er ikke den som greier mest som er best, men den som klarer å hjelpe andre og motivere andre. Og det er noe som jeg alltid har lagt merke til i alle årene at lærerne fokuserer på». (Alicia)

Det er flere kompetansemål i faget som fremmer viktigheten av samarbeid og å bidra til å gjøre andre gode i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9-11). Når læreren legger opp til at fokuset i lagspill er å bidra til å gjøre andre gode, vil det bli mer fokus på samarbeid i stedet for individuelle ferdigheter. Det viser også viktigheten av at læreren er tydelig med elevene om hva som er målet med aktiviteten.

Petra forteller at kroppsøvingslæreren er flink til å motivere elevene, og at de gjør forskjellige og morsomme aktiviteter. Alicia synes også at læreren hennes er flink til å legge opp til et variert og spennende opplegg. Målet til kroppsøvingsfaget er blant annet

å føre til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det at elevene trives i faget og synes det er gøy, er en god forutsetning for at de fortsetter å være i aktivitet etter endt skolegang. Eline nevner at læreren kommer med forslag om at elevene kan spille volleyball utenfor skolen også, noe som kan tyde på at læreren forsøker å oppfordre elevene til å fortsette med aktivitetene.

Både Alexandra og Joakim synes også det er gøy at læreren selv deltar i aktivitetene.

Alexandra ytrer seg slik:

«Læreren pleier ofte å delta i aktivitetene våre sammen med oss. Det at han deltar i aktiviteten viser at han selv liker faget og vil delta. Fordi noen ganger så er det sånn at lærerne bare står på siden og ber oss gjøre det. Men det ser ut som om at han også vil være med og er interessert i at vi også har det gøy og bra». (Alexandra)

Pedagogikk som bygger relasjoner viser at læreren kan skape gode relasjoner ved å selv delta i undervisningen (Gerdin., et al., 2021, s. 7). Gode relasjoner er en viktig del av sosial rettferdighet, som blir diskutert videre i kapittel 4.4.1. I denne sammenheng viser sitatet at det også er motiverende for elevene når de ser at læreren er interessert i faget. Lærers holdninger og opptreden viser seg å smitte positivt over på elevene i denne situasjonen. Læreren kan dermed bidra til at faget oppleves som artig, både ved å legge opp til varierende og spennende undervisning, og selv delta i aktivitetene selv. En annen tolkning er at det asymmetriske forholdet mellom lærer og elevene kan bli redusert når læreren selv deltar i undervisningen, noe som er et av målene med den frigjørende pedagogikken (Steinsholt, 2004, s. 596). Læreren legger seg på nivå med elevene, og har ikke noe behov for å tydeliggjøre sin plass i hierarkiet. Det kan igjen føre til mindre sprik mellom lærer og elev, og det blir et mer symmetrisk forhold. Hvis maktforholdet blir mindre, er det mulig at elevene føler det er enklere og tryggere å benytte seg av dialog med læreren. I dialogen er tillit og kritisk engasjement sentralt (Steinsholt, 2004, s. 599), og hvis læreren viser dette i deltagelsen, kan dette brukes videre inn i dialogen.

Noen av deltagerne forteller at skolen har utstyr de kan låne hvis det er behov. Petra sier at det ikke har vært stort behov for det i kroppsøving, men at de har fått låne skøyter.

Alexandra forteller at skolen har det meste av utstyr, og forklarer videre at *«lærerne tar*

godt vare på at alle kan delta, og at vi får med alle på aktivitetene. I hvert fall under vinterturer, så var det veldig nyttig at de hadde sånt utstyr å låne ut». Sitatene tyder på at elevene opplever det som inkluderende hvis alle har mulighet til å låne utstyr fra skolen. I en mangfoldig skole kan det ikke bli tatt for gitt at elevene har masse utstyr som de kan bruke i all undervisning. Det kan være alt fra kulturelle forskjeller, hvor familier ikke er vant til å være ute på tur, eller familier med lavere sosioøkonomisk tilstand som rett og slett ikke har råd. Et tiltak lærere kan gjøre er å tenke over hvilke aktiviteter som krever mye utstyr, og spørre elevene om de har tilgang til det. Joakim og Mari påpeker også viktigheten av at skolen eller læreren må komme med informasjon om steder elevene kan låne utstyr gratis, hvis skolen selv ikke har det utstyret som trengs. Det kan for eksempel være nyttig å informere om gratis utlån hos Bua, som har som formål å arbeide for likeverdige tilbud uavhengig av hvor i landet man bor (Bua, u.å.).

Når det gjelder vanlig treningstøy uttrykker flere av elevene at ikke alle bruker dette. Petra sier videre *«Men det går som regel fint, og de får lov til å delta uansett».* Det er et konkret eksempel på sosial rettferdighet, samt pedagogikken for å forstå elevene. Lærere viser forståelse for at det kan ligge noe mer bak problemet og tilpasser situasjonen (Gerdin., et al., 2021, s. 6). I min egen lærerjobb har jeg vært vitne til problematikken. En elev hadde ikke med treningsklær, og forklarte at hun hadde skilte foreldre og byttet hjem ofte. I dette tilfelle hadde hun ikke treningsklærne sine der hun var. I denne situasjonen trengte nok vedkommende behov for forståelse, i stedet for kjeft for å ikke ha med riktig tøy.

4.3.3 Elevmedvirkning

I lærerplanen i kroppsøving står det eksplisitt flere steder at elevene skal ha mulighet til medvirkning. Under de tverrfaglige temaene, kjerneelementene og fagets relevans og sentrale verdier fremmes viktigheten av medvirkning for å fremme læring, samt refleksjon rundt medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3). De fleste elevene gir uttrykk for at de får lov til å bestemme innholdet i kroppsøvingstimen i ulik grad. Joakim og Mohammed forklarer at læreren iblant spør elevene om de vil ha en spesifikk aktivitet i timen, og at de da får være med å bestemme. Alicia, Alexandra og Petra forteller at de får være med å påvirke planleggingen av året. Læreren spør elevene hva de ønsker å ha av innhold i starten av skoleåret, eller i en fagsamtale. Elevene føler at de

fleste ønskene sine blir hørt, og de føler seg sett og verdsatt når de får lov til å være med å bestemme. Sett opp i mot lærerplanen så tyder det på at elevene får praktisert medvirkning. Det kan derimot være mindre sannsynlig at medvirkningen fremmer læring og refleksjon, hvis det eneste elevene gjør er å komme med ønsker. Eline har erfaringer med at elevene i sin klasse får være med å planlegge timer, og hun forklarer det gjennom dette sitatet:

«I det siste har det vært mye at vi har planlagt en del egne timer, eller hvert fall deler av det. Sånn oppvarming for eksempel. (..) Vi får mulighet til å bestemme selv i blant, spesielt når vi skal lage timer selv. Også vurderer læreren det vi gjør da, så vi burde gjøre det gymlæreren vår vil da». (Eline)

Sitatet viser at Eline opplever at klassen hennes får ta større del av planleggingen enn kun å komme med ønsker. Det kan tenkes at denne formen for medvirkning fremmer mer læring og refleksjon hos elevene. De blir nødt til å reflektere over hvilke aktiviteter eller øvelser som hele klassen skal gjennomføre, og får et større ansvar. I tillegg sier hun at læreren vurderer det som blir gjort, noe som kan føre til at elevene blir mer oppmerksomme på hva de blir vurdert etter. Det å planlegge og gjennomføre egne økter er også en del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 11), og kan dermed føre til at medvirkningen fremmer læring. Når elevene får ta del i valg av undervisningsinnholdet fremmes inkludering og demokrati (Lynch et al., 2020, s. 10). Det kan særlig knyttes opp mot to spesifikke pedagogikker for sosial rettferdighet. Pedagogikk som fremmer gjensidig respekt trekker frem viktigheten av at det forekommer et samarbeid mellom lærer og elev som gjør at forholdet blir mindre hierarkisk (Gerdin., et al., 2021, s. 9). Gjennom medvirkning får elevene ta ansvar i undervisningen, og læreren gir mer makt og rom til elevene som viser en gjensidig respekt hvor ønskene til begge parter blir ivaretatt. Når elevene opplever medvirkning fremmes også den demokratiske pedagogikken (Gerdin., et al., 2021, s. 10). Elevene får mulighet til å si sin mening og bli hørt ved at de blir inkludert i planleggingen av timer. Dette fører igjen til et mindre asymmetrisk forhold mellom lærer og elev.

Både medvirkning og de nevnte pedagogikkene for sosial rettferdighet samsvarer svært godt med Freire sin teori om bevisstgjøring og frigjørende pedagogikk. Freire sin drøm er som tidligere nevnt at en demokratisk skole skal bidra til en mer rettferdig verden.

Medvirkning fører til at elevenes ønsker blir hørt, som er et viktig demokratisk prinsipp. Bankpedagogikken dreier seg om at læreren selv vet best og velger pensum, mens elevene kun gjør det de blir fortalt (Freire, 1970/2009, s. 56). Eline uttrykker at: *«Jeg kan se for meg at det kan være et problem også, det å ikke kunne delta så mye med læreren på en måte»*. Når læreren legger opp til elevmedvirkning så bidrar det til at elevene blir mer aktive og skapende, noe som er det motsatte av bankpedagogikk. For at de undertrykte skal oppnå en menneskeverdig tilværelse må det forekomme et samarbeid mellom de undertrykte og undertrykkerne (Freire, 1970/2009, s. 30). Medvirkning i kroppsøving bidrar til et samarbeid mellom elevene og lærerne. Det kan hjelpe elevene mot sin bevisstgjøringsprosess, fordi elevene får rom til å tenke kritisk og ytre sine meninger. I tillegg får elevene mulighet til å forandre undervisningen. Alexandra liker at de får være med å bestemme, og forklarer det gjennom følgende sitat:

«Jeg synes det er mye bedre fordi sånn før så var det mer at læreren bestemte, og vi hadde samme time om og om igjen, og den samme idretten, så da var det litt mer kjedelig. Men i løpet av de siste årene har vi fått vært med på å velge de ulike aktivitetene, og da har det blitt mye gøyere å delta». (Alexandra)

Det kan virke som Alexandra liker at undervisningen har gått fra typisk bankpedagogikk, mot en mer frigjørende pedagogikk. Medvirkning bidrar til en mer frigjørende pedagogikk ved at elevene blir subjektet i undervisningen. De får mulighet til å være kreative, tenke, bli hørt, snakke og komme med ønsker. Likevel er en stor del av den frigjørende pedagogikken åpen dialog mellom elever og lærere (Steinholdt 2004, s. 601). Selv om elevene får sagt sine ønsker om innholdet i kroppsøving, så handler den frigjørende pedagogikken også om å diskutere samfunnsrelevante spørsmål. Elevmedvirkning i seg selv skaper ikke automatisk en frigjørende pedagogikk, med mindre elevene og læreren diskuterer, reflekterer og handler for endringer i samfunnet. Samtidig er det positivt å skape en kultur i klassen hvor elevene sin stemme blir hørt, og hvor det er lov å ytre sine meninger. Det kan åpne opp for at flere elever tør å si det de mener og ting de eventuelt ønsker å endre. Dette gjelder både innholdet i undervisningen og andre ting som kan oppleves som undertrykkende for elever. Hvis elevene føler at noen aktiviteter er urettferdig eller de føler seg ekskludert, har de en rett til å stille spørsmål ved avgjørelsene (Gerdin., et al., 2021, s. 10), og medvirkning for

elevene kan åpne rom for dette. Alt i alt bidrar elevmedvirkning med at undervisningen går i riktig retning, fra bankpedagogikk og mot en mer frigjørende pedagogikk.

4.4 Lærerens rolle i samspillet med eleven

Siste del av problemstilling, og det siste hovedtemaet dreier seg om hvordan lærerens rolle er i samspill med eleven. I «de undertrykkedes pedagogikk» blir læreren sett på som undertrykkeren, og dermed er det sentralt å undersøke hvordan forholdet med kroppsøvingslæreren påvirker elevenes erfaringer med sosial rettferdighet. Relasjoner, maktforhold og dialog er sentrale elementer som blir diskutert i kommende delkapittel.

4.4.1 Relasjon med læreren

Tidligere forskning hevder at det er viktig med gode relasjoner mellom elev og lærer i kroppsøving (Moen et al., 2019, s. 1020) Dette funnet støttes også i min oppgave, og nesten alle elevene opplever at de har en god relasjon med kroppsøvingslæreren. Eline forteller at hun synes de har en grei lærer, og Alicia påpeker at hun liker læreren sin. Pedagogikk om å bry seg om elevene kan bidra til å skape sosial rettferdighet i faget (Gerdin., et al., 2021, s. 4). De fleste elevene føler at læreren bryr seg om hvordan de har det både fysisk, emosjonelt og sosialt. Mohammed forteller at læreren støtter han hvis han har det dårlig. Alicia og Joakim virker å være enig med Mohammed, og sier at læreren viser støtte, forståelse og gir de andre valg hvis de føler seg syke. Petra kommer med eksempler på hvordan læreren bryr seg om elevene: *«Han vil at jeg skal være med i timen, han spør dersom noen er borte, det ser ut som han bryr seg om oss»*. Det kan se ut til at det henger sammen at elevene føler at læreren genuint bryr seg om deres velvære, og at de har en god relasjon. På den andre siden synes ikke Mari at hun har en særlig god relasjon med kroppsøvingslæreren sin, og utdyper seg slik:

«Jeg føler ikke læreren bryr seg om meg så veldig. Jeg tenker sånn, han bryr seg bare at vi er med i timen, og det er det. Jeg vet ikke om det er fordi han tenker at det ikke er hans rolle, siden han bare er kroppsøvingslærer og vi bare har han en gang i uka». (Mari)

Mari er den eneste av deltagerne som ikke opplever en god relasjon med læreren sin. En viktig del av å vise at man bryr seg om elevene er ved å inkludere alle (Gerdin., et al., 2021, s. 4). For at elevene skal føle at læreren bryr seg hjelper det å føle seg inkludert av

læreren. Tidligere i oppgaven (jf. kap. 4.2.1) har Mari uttrykket at hun ikke alltid føler seg så inkludert, og spesielt på grunn av sitt kjønn. Sett opp mot pedagogikken for å bryr seg om elevene kan det tyde på at det er en sammenheng mellom at hun ikke føler at læreren bryr seg og at hun ikke føler seg inkludert. På spørsmålet om hvordan Mari tror resten av klassen sitt forhold med kroppsøvingslæreren er svarer hun: «*Hvis jeg tenker de guttene i klassen, de liker læreren, men jentene vi har ikke et så godt forhold, så ja, nei*». Det kan tolkes slik at jentene har en dårligere relasjon med læreren fordi de føler seg urettferdig behandlet fordi de er jenter. Det virker ikke som guttene i klassen har det samme problemet, og at de har et bedre forhold med kroppsøvingslæreren.

En annen viktig del av pedagogikk for å bygge relasjoner handler om å snakke med elevene en- til- en (Gerdin., et al., 2021, s. 7). Elevene har veldig ulike erfaringer med hvor ofte de snakker med kroppsøvingslæreren en- til- en. Mari og Alicia sier de aldri gjør det. Eline, Alexandra og Petra forklarer at de kun snakker alene med læreren når de har karaktersamtaler, sannsynligvis et par ganger i halvåret. Joakim og Mohammed opplever derimot å snakke en- til- en med læreren ofte, og Mohammed uttrykker: «*Hm, kanskje en gang ukentlig hvert fall. Bare situasjoner hvor man ender opp med å snakke med læreren alene*». Det er interessant at flere av elevene mener de har en god relasjon med kroppsøvingslæreren selv om de sjeldent eller aldri prater sammen en- til- en. Det kan tyde på at det er andre faktorer også spiller en stor rolle for å skape en god relasjon, som for eksempel at elevene synes læreren er snill, at læreren bryr seg om og har kjennskap til elevene. Kanskje elevene ikke tenker at det skaper gode relasjoner å prate med læreren siden kroppsøving er preget av så mye bevegelse? Det er likevel en forskjell å slå av en hverdagslig prat med elevene før og under timen, enn å kun snakke med de en sjelden gang i en fagsamtale. Gerdin et al. (2021, s. 7) påpeker at samtalen med elevene bør inkludere spørsmål for å bli kjent med dem. En fagsamtale er ofte basert på hvilken kompetanse en elev har vist i faget, hvor en hverdagslig samtale vil i større grad være personlig preget. Sistnevnte kan også være med å fremme relasjonen mellom lærer og elev.

Under intervjuet delte deltagerne sine oppfatninger om hvorvidt læreren prøver å bli kjent med dem. Svarene her viser også veldig ulike erfaringer. Mohammed og Mari synes ikke læreren i noen særlig grad prøver å bli kjent med elevene. Gerdin et al. (2021, s. 8) påpeker at kjennskap til elevene skaper gode relasjoner. Mari sin oppfatning

samsvarer med forskningen fordi hun heller ikke føler en god relasjon med læreren. Mohammed synes derimot han har en god relasjon med læreren, selv om han ikke føler at læreren prøver å bli kjent med han. Det er interessant at Mohammed er den deltageren som opplever å snakke med læreren mest en- til- en, men samtidig ikke føler at læreren prøver å bli kjent med han. Det kan tyde på at samtalene ikke innebærer å bli kjent med elevene på et personlig nivå, som er viktig for å skape relasjon (Moen et al., 2019, s. 1020). På den andre siden opplever Alexandra og Petra at læreren i stor grad prøver å bli kjent med dem. Alexandra utdyper følgende:

«I starten av året så var det mer at det så ut som han brydde seg om oss også, fordi vi brukte en hel time i starten av skoleåret der han bruke tiden sin på å huske navnene våres, bli kjent med oss og lære om klassen. Så jeg synes det var ganske bra». (Alexandra)

Kjennskap og omsorg for elevene handler om å få kunnskap om elevene og lære navnene deres, og kan være et eksempel på praktisering av sosial rettferdighet (Moen, et al., 2019, s. 1022). Alexandra sin positive erfaring samsvarer med forskningen. Petra forteller også at hun har fortalt kroppsøvlingslæreren hva hun gjør på fritiden, og at læreren lytter og stiller spørsmål knyttet til dette. Det viser et konkret eksempel på hvordan læreren kan bli kjent med eleven og bry seg om eleven, samt bruke dette for å skape en god relasjon. Sitatene samsvarer også med Anker et al. (2018, s. 58) som påpeker at læreren må ha kompetanse og kjenne til elevenes sosiale, økonomiske, kulturelle og religiøse bakgrunn. Joakim synes kroppsøvlingslæreren prøver å bli kjent med dem i en viss grad. Han forklarer videre at læreren snakker litt med dem, men mer i felleskap enn privat. Det virker som Eline har samme oppfatning når hun forteller at:

«Helt på en måte vanlig grad for å være lærer, han tar ikke noe aktiv rolle i å gå bort å spørre hva du gjorde i helgen og sånt, men ja, det er ikke noe sånt at han tar avstand for det heller». (Eline)

Jeg tolker sitatet slik at Eline synes det er normalt at læreren ikke aktivt prøver å bli godt kjent med elevene, men at han er åpen for det hvis elevene selv tar initiativ. Det problematiske i en sårn situasjon kan være at læreren kun oppnår en god relasjon med de mest utadvendte elevene. Det er ikke tatt for gitt at ulike grupper som blir

marginalisert i kroppsøving har denne personlighetstypen. Kanskje er det nettopp de gruppene som allerede føler seg ekskludert, som ikke tør å ta initiativ til en samtale med læreren, men trenger det mest? For å skape gode relasjoner og sosial rettferdighet er det viktig at læreren har kunnskap om elevers bakgrunn, kultur og samfunn (Lynch et al., 2020, s. 10). For å praktisere pedagogikk for å forstå elevene og pedagogikk for inkludering kreves det at læreren har kunnskap om elevene (Gerdin., et al., 2021, s. 6). Hvordan skal læreren kunne forstå elevenes ulike behov og legge til rette for disse hvis læreren ikke kjenner elevene? Sett fra et kroppsøvingslærers perspektiv kan det likevel være krevende å bli godt kjent med mange elever som læreren kun ser et par timer i uken, og det virker som elevene har en viss forståelse for dette. Majoriteten av elevene fortalte i tillegg at de kjente læreren godt nok, og flere påpekte: «*så godt som man kjenner en lærer*». Det kan dermed virke som elevene opplever det som vanlig og ikke ha relasjoner på et mer personlig nivå med kroppsøvingslæreren. Funnene tyder på at ikke alle elevene oppfatter at en- til- en samtaler og personlig kjennskap til elevene er viktig for å oppnå en god relasjon mellom lærer og elev. Til tross for det samsvarer funnene med at de fleste elevene føler at de har en god relasjon, fordi læreren bryr seg.

Når det gjelder teorien til Freire er blant annet rettferdighet, gode relasjoner og solidaritet sentrale elementer, og Freires solidaritet for de svake i samfunnet er like viktig i dagens skole (Westerheim, 2004, s. 214). Det å ha kjennskap til elevene på et personlig nivå er sentralt for å kartlegge og reflektere over hvem som eventuelt kan bli marginalisert på grunn av sin kultur og religion. Dermed kan kjennskap til elevene ikke bare skape gode relasjoner, men også bidra til å bli bevisst over grupper som kan bli undertrykket i kroppsøving. De undertrykte må få hjelp til å starte sin bevisstgjøringsprosess, og det må skje i samarbeid med undertrykkerne (Freire, 1970/2009, s. 30). Hvis læreren er bevisst over de elevene som blir undertrykket, kan læreren enklere tilpasse sin undervisningspraksis for å hjelpe de undertrykte elevene med å starte sin bevisstgjøringsprosess. I tillegg kan det tenkes at en lærer som genuint bryr seg om elevene, i større grad ønsker å hjelpe elevene mot en frigjørende pedagogikk. I datamaterialet sees det en større sammenheng mellom elevenes følelse av inkludering, og relasjonen med læreren. De elevene som opplever å bli ekskludert og urettferdig behandlet har en dårligere relasjon med læreren, og de elevene som opplever inkludering har oftere en god relasjon med læreren. Funnene viser dermed at elevens opplevelse av undertrykkelse påvirker relasjonen med læreren.

4.4.2 Lite dialog i et fysisk aktiv fag

I lærerplanen i kroppsøving handler muntlige ferdigheter om å «kunne lytte og kommunisere i bevegelsesaktiviteter og å kunne forklare og uttrykke egne erfaringer og refleksjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). I tillegg skal muntlige ferdigheter utvikle refleksjon og drøfting rundt sentralt innhold i faget. Videre under fagets relevans og sentrale verdier skal elevene blant annet reflektere over likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det fremmer viktigheten av at elevene skal være muntlige aktive, samt reflektere og diskutere om sosiale rettferdighetsspørsmål i kroppsøving, som for eksempel likestilling mellom kjønn. Funnene viser allerede at flesteparten av elevene sjeldent snakker med læreren en- til- en. Nesten halvparten av elevene meddeler at de aldri har opplevd at læreren tar opp en samtale om sosial rettferdighet i kroppsøving. Flere forteller at læreren kan nevne at alle må tenke på inkludering, samarbeid og «fair play», men at det aldri er noen dypere diskusjon rundt teamene. Erfaringene til elevene er ikke forenlige med lærerplanen, og heller ikke eksplisitt pedagogikk for sosial rettferdighet. Pedagogikken innebærer at læreren aktivt tar opp diskusjoner om sosial rettferdighet, samt dagsaktuelle problemer i dagens kroppsøving (Gerdin., et al., 2021, s. 11). Datamaterialet viser allerede at elever opplever utfordringer i kroppsøving knyttet til kjønn, religion, etnisitet og fysisk evne. En viktig del av å skape sosial rettferdighet i praksis dreier seg om å diskutere de aktuelle temaene med elevene. Det kan ikke bli tatt for gitt at elevene oppnår kritisk refleksjon av seg selv, hvis ikke læreren legger til rette for læringsinnhold i undervisningen gjennom diskusjoner og dialog. Da hjelper det lite at læreren kun nevner at elevene må fokusere på sosial rettferdighet, uten at elevene selv får sagt sine meninger og refleksjoner rundt temaene.

Petra er den eneste som har opplevd en relevant diskusjon i plenum som er relevant i denne sammenheng. Diskusjonen skjedde en gang i starten av skoleåret og handlet mest om inkludering. Hun forklarer videre at: «*Man fikk snakke frem og tilbake, man fikk snakke til læreren eller mot læreren*». Sitatet tyder på at det var rom for at elevene kunne si sin mening, uavhengig om de var enig med læreren eller ikke. Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i lærerplanen har som mål at elevene skal få forståelse av demokratiske verdier og spilleregler, kritisk tenking og lære å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Sitatet til Petra viser et eksempel på hvordan man kan praktisere det tverrfaglige temaet opp mot

sosial rettferdighet i kroppsøving. Elevene fikk lov til å ytre sin mening om inkludering, og det ble lagt opp til diskusjon rundt temaet som kan fremme kritisk tenkning og uenigheter. Videre forteller Petra at: *«Vi snakker ikke så veldig mye i gymtimen egentlig, vi bare starter med det vi skal gjøre med en gang. Det er ikke så veldig mye samtaler»*. Til tross for at Petra har opplevd å ha en diskusjon om inkludering én gang, tyder sitatet på at det skjer veldig sjeldent. Alicia mener det er viktig å snakke om sosial rettferdighet i undervisningen, og uttaler at:

«Assa det hjelper veldig mye sånn videre i livet generelt, sånn på jobb eller på skole. Men det er også viktig for at du skal kunne tørre å være deg selv, si det du mener og ikke være redd for hva andre skal mene». (Alicia)

Sitatet til Alicia kan også sees i sammenheng med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og eksplisitt pedagogikk for sosial rettferdighet. Hun ser viktigheten av at elevene skal tørre å si sin mening, og ta nytte av det videre i livet. Diskusjoner om sosial rettferdighet er en viktig bidragsyter for å skape sosial rettferdighet i undervisningen (Linnér et al., 2020, s. 237). De fleste deltagerne så viktigheten av å snakke om sosiale rettferdighetsspørsmål i fellesskap, selv om kroppsøving er et fag med fokus på aktivitet og bevegelse. Det er et interessant funn at både elevene, lærerplanen og tidligere forskning fremmer det positive med å diskutere sosial rettferdighet, men at elevene nesten aldri opplever å snakke om det i undervisning. Børhaug & Harnes (2018, s. 164-165) opplyser at mange lærere er redde og usikre for å ta opp temaer som for eksempel religion og diskriminering fordi de ikke vet hvordan de kan takle elevens negative atferd og motstand. Noen av elevene i undersøkelsen forteller at de tror det kan være vanskelig å snakke om, fordi noen elever kan føle at det er sensitivt, eller at det kan skape unødvendige problemer. Det viser en enighet mellom tankene til elevene og tidligere forskning. Det å ta opp sosiale rettferdighetsproblematikk sammen med elevene kan virke skummelt for lærere, fordi man bør trå varsomt. Likevel må lærere gå frem som gode forbilder og tørre å snakke om urettferdigheter i skolen, sånn at de sammen med elevene kan stå opp imot urettferdighet (Lynch et al., 2020, s. 12). Lærere som derimot unnviker konfliktfylte temaer, kan ubevisst bidra til å skape skillelinjer i klasserommet (Børhaug & Harnes, 2018, s. 165). I lys av Freire sin teori er dialogen avgjørende for å fremme frigjørende pedagogikk. Læreren og elevene må samarbeide i utfordringene, og sammen diskutere

og handle for å skape endringer. Bare sånn utvikles begge parter kritiske bevissthet (Steinholdt, 2004, s. 600). For å skape sosial rettferdighet og frigjørende pedagogikk er det avgjørende at lærerne tør å ta opp samfunnsproblemer med elevene, og gir elevene rom til å si sin mening, reflektere og bevisstgjøre seg selv.

Elevene har ulike oppfatninger om hvorfor det er viktig å snakke høyt om spørsmål knyttet til sosiale rettferdighet. Mohammed sier at han synes det er fint hvis læreren tar initiativ, fordi det ikke er alle elevene som tør å ta det opp foran hele klassen. Mari mener det er viktig for å kunne skape endring og forbedringer. Petra synes det er nødvendig å snakke om, og uttaler at: *«Sånn at alle skal føle seg like viktig. At alle skal føle at læreren ser dem, at man får være med»*. Alle sitatene samsvarer uansett med tidligere forskning og eksplisitt pedagogikk for sosial rettferdighet (Gerdin., et al., 2021, s. 11). Mari påpeker viktigheten av å snakke om sosial rettferdighet for at elevene skal vite at det er rom for å ta opp ting. Selv om de fleste elevene ser viktigheten av å snakke om det, forteller halvparten at de ikke har tatt opp utfordringer med læreren. Det kan tenkes at grunnen skyldes maktforholdet mellom elevene og læreren. Hvis forholdet mellom elevene og læreren er asymmetrisk og læreren ikke ønsker dialog med elevene (Freire, 1970/2009, s. 56), kan det være vanskelig for elevene å tørre å ta opp problemer med læreren. Mari forteller at: *«Det kan hende læreren tar seg nær av det, eller ikke vil høre på og blir sur»*. Hun forklarer videre at hun likevel synes de bør ta det opp med læreren, men at hennes tidligere erfaringer er at de ansatte på skolen ikke gjør noe med saken, og at man uansett ikke ser noen forandring. Mohammed og Joakim sitter med samme opplevelse som Mari. Erfaringene til elevene tyder på et asymmetrisk forhold mellom elevene og læreren, hvor elevene opplever frykt for å si ifra og ikke blir tatt på alvor.

På den andre siden påpeker resten av jentene som deltok i undersøkelsen at den gode relasjonen med kroppsøvingslæreren gjør at de tør å si sin mening. De føler at de kommuniserer godt med læreren, og at det er rom for å ytre sine tanker. Alicia forteller at hun er trygg på kroppsøvingslæreren, og Petra ytrer at læreren hører på henne. Eline og Alexandra utdyper følgende:

«Jeg føler jeg kan si fra til kroppsøvingslæreren hvis det er noe jeg synes er urettferdig. Det er ikke alle lærere jeg føler meg trygg nok på til å si ifra til eller

være sur, han er en av de lærerne jeg kan si fra til utenat jeg skal være redd for at det skal gå utover videre vurderinger og sånt. Men samtidig at jeg kan ha en ordentlig samtale med han om hva som helst annet». (Eline)

«Jeg føler vi har veldig god kommunikasjon. Vi kommuniserer med hverandre, hvis jeg har et problem så spør jeg om det. Det er sånn vi pleier å kommunisere. Og vi kan bare gå bort til han dersom det er noe vi lurere på. Alle får muligheten til å si det de mener, og spørre dersom de har et spørsmål». (Alexandra)

Selv om elevene ikke opplever at læreren tar opp spørsmål knyttet til sosial rettferdighet foran klassen, er det likevel positivt at flere av deltagerne opplever at det er mulig å si sine meninger og bli hørt. De er ikke redde for å ta opp et problem med læreren, og det kan tyde på at de opplever et mindre asymmetrisk forhold. Likevel vil maktforholdet aldri bli helt jevnet ut, for som Eline påpeker; læreren har makten over å bestemme karakterene til elevene. Til tross for det opplever elevene at det ikke påvirker dem negativt å si ifra om urettferdighet. Jeg tolker det sånn at en god relasjon med læreren også bidrar til å motvirke frykten for å si ifra om ulike utfordringer. Det kan tenkes at en god relasjon med læreren kan føre til en ekte dialog, og at det vil være enklere å snakke om utfordrende problematikk. Kjærlighet og tillit er sentrale elementer i dialogen (Steinsholt, 2004, s. 599). En god relasjon kan forhåpentligvis føre til at læreren tar elevene på alvor, bryr seg om utfordringer og dermed styrke dialogen. Selv om det i utgangspunktet er læreren sin oppgave å benytte dialog med elevene (Steinsholt, 2004, s. 598), kan elevene også benytte dialog med læreren for å oppnå bevisstgjøring og frigjørende pedagogikk. Freire (1970/2009, s. 72) påpeker at de undertrykte har et ansvar om å benytte dialog for å gjøre undertrykkeren oppmerksom på situasjonen, og sitatene til elevene tyder på at de føler at de har mulighet til det.

Elevene forteller at det er flere temaer de gjerne skulle snakket mer om i kroppsøving. Det viser at elevene ser viktigheten av å bruke undervisningen til diskusjoner rundt ulike sosiale rettferdighetsutfordringer som kan oppstå i kroppsøving. Eline skulle ønske at det ble snakket litt mer om at alle har ulike fysiske forutsetninger, og hvordan man kan ta hensyn til det. Mari forteller at hun ønsker å snakke mer om likestilling mellom kjønn. Mohammed sier at han skulle ønske det ble snakket mer om kroppspress, og utdyper det gjennom følgende sitat:

«Kanskje kroppspress. Jeg vet det ble snakket om mye før, men jeg har ikke hørt så mye om det i det siste. Men det er fortsatt folk som er usikre på kroppen sin og som kanskje ikke har så lyst til å delta i gym. Så det er kanskje ikke så gøy hvis man bare tenker at man ser feil ut liksom». (Mohammed)

I dagens samfunn hvor mange ungdommer er opptatt av sosial medier, kan kroppspress være et svært aktuelt problem. I lærerplanen under fagets relevans og sentrale verdier står det konkret at «Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring påpeker viktigheten av at kroppsøving skal fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Det viser at sitatet til Mohammed støttes av lærerplanen, og derfor er det viktig å reise denne debatten med elevene. Spesielt med tanke på at kroppsøvingfaget kan synliggjøre kroppslige forskjeller i større grad enn andre fag. Temaet er også relevant i et sosialt rettferdighetsperspektiv, nettopp fordi at ingen elever skal føle seg ekskludert på grunn av hvordan de ser ut. Eksplisitt pedagogikk for sosial rettferdighet innebærer også at læreren skaper en forskjell ved å utfordre stereotyper (Gerdin., et al., 2021, s. 11). Lynch et al. (2020, s. 11) ser viktigheten av at kroppsøvingslæreren har fokus på at alle elever skal føle seg komfortable i egen kropp, samt få alle til å føle seg inkludert uavhengig av hvordan ens kropp ser ut. Det er derfor viktig at læreren snakker med elever om kroppspress, samt legger opp til læringsinnhold i kroppsøving for å skape et inkluderende klasse miljø hvor alle typer kropper er like akseptert.

I tillegg til å snakke mer om fysiske evner, kjønn og kroppspress, nevner flere av elevene at de ønsker å snakke mer om sosial rettferdighet generelt. På slutten av intervjuet konkluderte både Petra og Joakim med at de synes det var viktige og bra spørsmål de måtte svare på. Joakim utdyper at: *«Sånne her samtaler burde også kommet i fellesskapet, noen av disse spørsmålene kunne læreren også spurt oss om, tenker jeg».* Da Alexandra fikk spørsmål om det var noen spesielle temaer hun ønsket å snakke mer om i kroppsøving svarer hun:

«Kanskje det vi nettopp har snakket om, fordi det er jo et ganske viktig tema og jeg har ikke opplevd at så mange snakker om det, men det er ganske viktig at alle føler seg inkludert og er mer komfortable til å delta i gymmen. For hvis folk føler seg mer komfortable så kan de oppnå mye mer og vise frem ferdighetene sine». (Alexandra)

Sitatene viser at elevene ønsker å snakke mer om spørsmål knyttet til sosial rettferdighet i kroppsøving. Oppsummert tyder funnene på at dialogen ikke er fremtredende i kroppsøvfaget. Det kan være problematisk fordi en stor del av å oppnå sosial rettferdighet, er å lære *om* sosial rettferdighet. I tillegg fremmer lærerplanen, tidligere forskning og elevene selv viktigheten av å diskutere aktuelle temaer i fellesskap. Til tross for det er det positivt at flere av elevene uttaler at de føler de kan ta opp vanskelige temaer med kroppsøvingslæreren.

5. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Innledningsvis ble problematikken rundt sosial rettferdighet presentert, og i lys av det ønsker jeg å presentere studiens viktigste funn i tråd med oppgavens problemstilling. I dette avsluttende kapittelet blir hovedfunnene fra forrige kapittel oppsummert i korte trekk. Avslutningsvis fremmes studiens nytteverdi og implikasjoner for videre forskning, med utgangspunkt i forslag til andre hensiktsmessige forskningsmetoder og problemstillinger.

5.1 Studiens hovedfunn

Formålet med studien er å svare på problemstillingen: «*Hvilke erfaringer uttrykker elever på videregående skole om sosial rettferdighet i kroppsøving?*». Gjennom kvalitative intervjuer ble elevenes erfaringer og tanker rundt sosial rettferdighet i kroppsøving belyst. Som nevnt tidligere er ikke målet med oppgaven å generalisere funnene, men å gå i dybden på hvordan elevene selv erfarer forskningstemaet. I lys av fenomenologien er det elevenes subjektive livsverden og virkelighetsoppfatning som skal fortolkes, og deltagerens sine personligheter og forståelse kan føre til at fenomenet oppleves ulikt (Johannesen et al., 2016, s. 78). Elevene delte flere like erfaringer, men det fremkom også store forskjeller i datamaterialet. Det kan skyldes elevenes ulike bakgrunner, kroppsøvingslærere og undervisningspraksis. Jeg forsøkte å finne en dypere mening bak elevens sitater med bruk av tolkning og drøfting rundt tidligere forskning og det teoretiske rammeverket, noe som er et likhetstrekk i både fenomenologien og hermeneutikken. Selv om analysen ble fortolket i ulike deler, var målet å sette delene sammen for å oppnå en dypere forståelse av meningen som helhet. Det er utgangspunktet for videre oppsummering av hovedfunnene i oppgaven.

Resultatene viser at samtlige av elevene opplever kroppsøvingfaget som gøy og nyttig, og de synes det er positivt med et aktivt fag i en ellers stillesittende skolehverdag. Det kan sees en sammenheng med at elevene har et positivt syn på faget, og at samtlige uttrykker at de liker å være i bevegelse og driver med en form for fysisk aktivitet ellers i hverdagen. Elevene trekker frem samarbeid, gode relasjoner og variasjon som positive elementer i faget, noe som indikerer at deler av sosial rettferdighet praktiseres i kroppsøving. På den andre siden viser funnene at elevene ofte erfarer en tradisjonell deduktiv undervisningsmetode, som kan sammenlignes med Freire sitt begrep

bankpedagogikk. Det er problematisk fordi elevene kan bli umyndiggjort (Jordet, 2023, s. 34), i tillegg til færre muligheter for bevisstgjøring og frigjørende pedagogikk.

I datamaterialet kommer det frem flere negative erfaringer elevene har tilknyttet sosial rettferdighet i kroppsøving. Resultatene viser at majoriteten av deltagerne trekker frem urettferdige erfaringer knyttet til kjønn og likestilling. Flere av jentene som deltok i undersøkelsen påpeker at de føler seg ekskludert i ballspill. Funnene viser at lite variert innhold med mye fokus på ballspill kan bidra til at jentene blir marginalisert. Læreren må legge opp til et bedre samarbeid mellom jenter og gutter i faget for at elevene skal akseptere og forstå ulikheter (Gerdin., et al., 2021, s. 10). Joakim og Mari forteller om andre negative erfaringer knyttet opp mot etnisitet og religion. Funnene tilsier at læreren bør ha mer fokus på kjennskap og aksept for elevenes religion, samt benytte dialog for å diskutere problematikken med elevene. Videre erfarer flesteparten av elevene at læreren behandler alle likt, noe som kan føre til urettferdighet. Hovedfunnene viser at elevene opplever å bli ekskludert når ikke læreren tar hensyn til ulikheter, samt å gjøre spesifikke unntak og tilpasser undervisningen for å inkludere elevgrupper som blir undertrykket og marginalisert i faget.

På den andre siden viser resultatene flere positive erfaringer elevene har i kroppsøving. Nesten alle deltagerne poengterte viktigheten av å inkludere hverandre innad i klassen, uavhengig av hverandres forutsetninger. Funnene viser at elevene opplever at kroppsøvingfaget bidrar til et bedre klassemiljø og relasjoner innad i klassen, særlig gjennom samarbeidsøvelser og ved å akseptere at alle er forskjellige. Majoriteten av elevene opplever å føle seg inkludert når læreren er motiverende, gir konkrete tilbakemeldinger, tilpasser undervisningen etter nivå og ser elevene. Når læreren legger opp til variasjon og selv deltar i timen bidrar det til å fremme livslang bevegelsesglede, som er formålet med kroppsøvingfaget. Til tross for at det varierer hvor ofte elevene får mulighet til medvirkning, erfarer de fleste at de får være med å bestemme til en viss grad. Hovedfunnene tyder på at når læreren viser omsorgsfull undervisning og legger opp til elevmedvirkning, vil det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev minskes, og dermed føre til mer frigjørende pedagogikk og sosial rettferdighet.

Nesten alle elevene gir uttrykk for at de har en god relasjon med kroppsøvingslæreren, og de føler at læreren bryr seg om deres velvære. Til tross for det erfarer ikke elevene så

ofte å snakke med læreren en- til- en, noe som er viktig for å skape gode relasjoner. Elevene gir også varierte svar på om de føler at læreren prøver å bli kjent med dem. Funnene viser at læreren må ha kjennskap til elevene sin bakgrunn for å kunne praktisere pedagogikk for inkludering. Kjennskap til elevene er sentralt for å reflektere over elevgrupper som kan bli undertrykt, for videre å forsøke å forhindre det. Kun én elev opplever å ikke ha en god relasjon med kroppsøvingslæreren, og vedkommende føler heller ikke seg inkludert eller rettferdig behandling i kroppsøving. Hovedfunnene tyder på at elevenes opplevelse av sosial (u)rettferdighet påvirker relasjonen med læreren. Elevene opplever svært sjeldent å diskutere spørsmål knyttet til sosial rettferdighet i kroppsøvingsfaget, til tross for at lærerplanen, tidligere forskning og ikke minst elevene selv påpeker hvor viktig dette er for sosial rettferdighet. Funnene viser i sin helhet at kroppsøvingslærere må tørre å ta opp konfliktfylte temaer med elevene for å sammen skape mindre ekskludering, og frigjørende pedagogikk. Til slutt viser funnene at en god relasjon mellom elev og lærer kan gjøre det enklere for begge parter å diskutere sosial rettferdighetsproblematikk.

5.2 Veien videre

Først og fremst håper jeg studien har en nytteverdi for flere. Jeg håper elevene erfarte at det er viktige temaer å snakke om selv om det kan være utfordrende, og at de selv tør å bidra til å skape mer diskusjon om sosial rettferdighet i fremtiden. Videre håper jeg at lærere kan få innsikt i elevenes erfaringer og se det fra deres perspektiv. Det er tross alt elevene som preges mest av lærerne sine undervisningsvalg. Forhåpentligvis kan lærere benytte funnene til å reflektere over egen praksis, og forandre den ved behov etter elevenes negative og positive erfaringer. Selv om studien tar utgangspunkt i kroppsøvingsfaget, kan den likevel være relevant i andre fag for å fremme dialog rundt konfliktfylte temaer. Siden det finnes relativt lite forskning på sosial rettferdighet fra elevers perspektiv anser jeg undersøkelsen som nyttig fordi den bidrar til ny forskning. Tidligere forskning tyder på at elevgrupper kan bli marginalisert i kroppsøvingsfaget (Azzarito et al., 2017, s. 206), og denne undersøkelsen kan bidra med konkrete eksempler på hvordan dette kan unngås. Jeg opplever i stor grad at funnene i undersøkelsen samstemmer med tidligere forskning om sosial rettferdighet i kroppsøving. Med utgangspunkt i funnene mener jeg undersøkelsen er svært viktig og dagsaktuell.

Det er likevel behov for mer forskning nasjonalt og internasjonalt om elevers erfaringer tilknyttet sosial rettferdighet i kroppsøvingsfaget, spesielt med tanke på det store mangfoldet i Norge og i verden. For å videreutvikle kunnskapen kunne det vært aktuelt å inkludere observasjoner av kroppsøvingsundervisning. Det ville vært interessant å undersøke et større antall elever, da denne studien sitt utvalg baserer seg på et lavt antall deltagere. Som nevnt innledningsvis er masteroppgaven en del av et større forskningsprosjekt. En medstudent undersøker sosial rettferdighet i kroppsøving sett fra et lærerperspektiv. Med utgangspunkt i Freires teori vil det være relevant å motta kunnskap fra «undertrykkeren» sitt perspektiv. Det vil være interessant og spennende å se om erfaringene til elevene og læreren samsvarer, til tross for at funnene ikke er generaliserbare. Forskningsprosjektet planlegger å benytte seg av den innhentende kunnskapen for videre bruk i aksjonsforskning. Forhåpentligvis kan resultatene benyttes for å praktisere tiltak som skaper mer sosial rettferdighet i kroppsøvingsundervisningen. Resultatene i studien er preget av elevenes erfaringer og bakgrunner, og dreier seg i hovedsak om utfordringer knyttet til kjønn, religion, etnisitet og fysisk evne. Det vil være aktuelt å undersøke hvordan andre marginaliserte grupper erfarer sosial rettferdighet. Andre eksempler på faktorer som kan føre til marginaliserte elevgrupper er seksualitet, funksjonsnedsettelse og sosioøkonomisk status, men disse temaene fremkom ikke i mitt datamateriale. Avslutningsvis håper jeg at min studie har bidratt til nye innsikter og fremmet ideer til videre forskning.

Referanser

- Anker, T., Lippe, M, V, D. & Undheim, S. (2018). Ungdom og religion: tradisjon, nyskaping og individuelle valg. I E. Schetne & T, A, Skrefsrud. (Red.), *Å være lærer I en mangfoldig skole* (s. 58-73). Gyldendal.
- 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>
- Braun, V. & Clark, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Bua. (u.å). *Om oss*. Hentet 17. april 2023 fra <https://bua.no/om-oss>
- Børhaug, F, B. & Harnes, H, B. (2018). Verdirefleksjon I pedagogisk arbeid mot frykt i et samfunn preget av kulturelt og religiøst mangfold. I E. Schetne & T, A, Skrefsrud. (Red.), *Å være lærer I en mangfoldig skole* (s. 162-177). Gyldendal.
- Cameron, N. & Humbert, L. (2019). ‘Strong girls’ in physical education: opportunities for social justice education. *Sport, Education and Society*, 25(3), 249-260
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1582478>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Taylor and Francis.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling*: Klassiske tekster (s. 53-66). Ad Notam Gyldendal.

- Freire, P. (2009). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.) (S. Lie, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1970).
- Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, 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., Smith, W., Philpot, R., Schenker, K., Moen, K. M., Linnér, 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.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A, N. (2023). Anerkjennelse i kroppsøving. I K.-M. Moen & A.-N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvingsfag* (s. 23-52). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Lindgren, G. (1981). Paulo Freire: De undertryktes pedagogikk. I J. Naeslund (Red.), *Pedagogene: Gamle og nye ideer i aktuell skoledebatt* (s. 38-45). Tanum-Norli.
- Linnér, S., Larsson, L., Gerdin, G., Philpot, R., Schenker, K., Westlie, K. & Smith, W. (2020). 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. L. (2020). The A-Z of Social Justice Physical Education: Part 1. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 91(4), 8-13.
 1080/07303084.2020.1724500.
- Maguire, A. (2016). *Illustrating Equality VS Equity* [Bilde]. Interaction Institute for Social Change. <https://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/>
- Moen, K. M., Aasland, E & Løndal, K. (2023). Krenkelser og patologier i norsk kroppsøving. I K.-M. Moen & A.-N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvingfag* (s. 53-79). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En Nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5. - 10. trinn). (*Oppdragsrapport nr.1-2018*) *Høgskolen i Innlandet*.
https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, 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* 9, 25(9), 1015-1028.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>.
- Myhre, R. (1988). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal Norsk Forlag.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordland, E. (2009). Paulo Freire: Pedagogikk for medmenneskelighet og samfunnsendring. I P, Freire., *De undertryktes pedagogikk* (s. 9-17). Gyldendal.
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S. & Westlie, K. (2020). Exploring social justice pedagogies in health and physical education through Critical Incident Technique methodology. *European Physical Education Review* 27(1), 57–75.
<https://doi.org/10.1177/1356336X20921541>.
- Schenker, K., Linnér, S., Smith, W., Gerdin, G., Mordal, K., Philpot, R. & Westlie, K. (2019). Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? *Curriculum Studies in Health and Physical Education* 10(2), 126-140.
<https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1609369>.
- Sikt. (u.å). *Hva er personopplysning?* Hentet 29. mai 2023 fra <https://sikt.no/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Skrefsrud, T, A., (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I E. Schetne & T, A, Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole* (s. 22-38). Gyldendal.
- Standal, Ø., F. (2021). Inkludering og kroppsøving. I G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2.utg) (s. 14-23). Cappelen Damm Akademisk.
- Steinsholt, K. (2004). Paulo Freire: Håpets pedagogikk. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 588-601). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Thorjussen, I, M. & Sisjord, M, K. (2020). Inclusion and exclusion in multi-ethnic physical education: an intersectional perspective. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 50-66.
<https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1648187>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Lærerplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Lærerplanverket for kunnskapsløftet 2020:
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 06. April). *Vurdering i kroppsøving - elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Westerheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen: Noen sentrale perspektiv. *Nordisk pedagogisk*, (24)3, 212-226.
<https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1891-5949-2004-03-03>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 4: Godkjenning fra NIHs etiske komite

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Kvalitativt forskningsintervju (semistrukturert) med elever

Tema: Sosial rettferdighet i kroppsøving

Tid: Ca. 30-45 min

Problemstilling: *Hvilke erfaringer uttrykker elever om sosial rettferdighet i kroppsøving?*

Før intervjuet

- Presentere meg selv
- Informasjon om forskningsprosjektet og prosjektets formål
- Forklare hvordan intervjuet vil foregå (tid, lydopptak, lagring av data)
- Repetere frivillig deltagelse, og retten til å trekke seg når som helst
- Garantere anonymisering, taushetsplikt og sletting av data
- Ufarliggjøre situasjonen, skape tillit og en god atmosfære
- Eventuelle spørsmål fra informant

Innledning og kroppsøvingsfaget

- Informasjon av informant
 - Hvor gammel er du?
 - Hvilket kjønn er du?
 - Hvilken klasse går du i?
- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Hvilket forhold har du til trening?
- Hva synes du om kroppsøvingsfaget?
- Hva liker du best med kroppsøvingsundervisningen?
 - Er det noe du ikke liker?
- Kan du fortelle om en vanlig kroppsøvingstime?
- Får dere mulighet til å være med å bestemme hva dere skal gjøre i timene?
 - Hvis ja: Kan du gi noen eksempler?
 - Hvis nei: Skulle du ønske dere fikk bestemme mer, eller er du fornøyd?
- Hvordan pleier læreren å dele opp klassen?

- I ulike lag?
- I ulike aktiviteter?
- Annet?
- Har du noen gang funnet på unnskyldninger for å ikke delta i undervisningen?
 - Hvordan og hvorfor?
- Har du opplevd at utstyr (sko, klær, ski ect.) har begrenset din eller andre sin deltagelse i faget?

Inkludering

- Hva legger du i ordet «inkludering»?
- Synes du det er viktig med inkludering i kroppsøving?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Har du noen forslag til hvordan man kan inkludere alle i undervisningen?
 - Har læreren din utført noen av de forslagene? Hvordan?
 - Har læreren din gjort andre tiltak for å skape inkludering i kroppsøving?
- Føler du at du blir inkludert i undervisningen, i så fall hvordan?
- Har du opplevd å føle deg annerledes i kroppsøving, i så fall på hvilken måte?

Forståelse av begrepet sosial rettferdighet

- Hva betyr rettferdighet for deg?
- Hva mener du kan være en rettferdig praksis i kroppsøving? Eksempler?
- Føler du kroppsøvingundervisningen er rettferdig eller urettferdig?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hva synes du kan urettferdig i kroppsøving?
- Hvis jeg sier «sosial rettferdighet», hva tenker du på da?

Om sosial rettferdighet

- Har du opplevd at læreren din har startet samtaler eller diskusjoner om rettferdighet eller inkludering i kroppsøvingundervisningen?
 - Hva handlet samtalen om?
 - Deltok du i denne diskusjonen?
- Er det noen spesielle temaer du skulle ønske dere snakket mer om i kroppsøving?

- Har elevene tatt opp samtaler med hverandre eller læreren om rettferdighet eller inkludering? Eksempler?
- Har du noen tanker om hvorfor det kan være viktig å snakke høyt om disse temaene i kroppsøving?
 - Ser du noen negative sider ved disse samtalene i kroppsøving?

For sosial rettferdighet

- Hvordan legger kroppsøvingslæreren til rette for ulike forutsetninger blant elevene?
- Hvordan behandler læreren ulikheter hos elevene?
 - Behandler læreren alle likt? Eksempler?
 - Hva synes du om det?
 - Hva med kjønn? Behandles gutter og jenter likt i kroppsøving?
- Hva pleier læreren din å gjøre hvis noen elever ikke kan delta i kroppsøving av ulike grunner?
- Pleier dere å samarbeide i grupper? Liker du dette?
- Har du sett en situasjon på skolen hvor noen har blitt behandlet urettferdig på grunn av sin bakgrunn?
 - Har du opplevd noe lignende i kroppsøving?
 - Hva følte du da du så dette?
- Kommer du på noen eksempler hvor du har følt at din bakgrunn har ført til urettferdig behandling i kroppsøvingsundervisningen?
 - Har du opplevd urettferdig behandling utenfor skolen på grunn av din bakgrunn?

Relasjoner

- Hvordan er forholdet ditt med kroppsøvingslæreren?
- Hvordan tror du de andre i klassen din synes forholdet sitt med kroppsøvingslæreren er?
- Hvor godt føler du at du kjenner kroppsøvingslæreren din?
- Hvor ofte snakker du med kroppsøvingslæreren en til en?
- I hvilken grad synes du kroppsøvingslæreren prøver å bli kjent med deg?
 - Føler du at læreren bryr seg om deg? (f.eks emosjonelt eller sosialt)

- Hva synes du om miljøet i klassen?
 - Er dere gode venner?
 - Er det rom for å snakke om alt mulig?

Avslutning

- Har du noen kommentarer eller noe du vil legge til?
- Har du noen flere tanker du ønsker å dele om kroppsøvingsfaget?
- Har du noen spørsmål til prosjektet?
- Har du noen spørsmål til meg?
- Takke for innsatsen og deltagelse

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 med mål om å forstå sosial rettferdighet i kroppsøving og bedre undervisningen i kroppsøving med tanke på dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Om prosjektet

En forskningsgruppe fra Norges idrettshøgskole (NIH) vil i samarbeid med lærere på tre videregående skoler utforske sosial rettferdighet i kroppsøvingsundervisningen.

Prosjektgruppa består av prosjektleder Mats Hordvik, Lars Harald Eide, Ellen Berg og Petter Erik Leirhaug fra NIH og medforskende lærere fra skolene. I tillegg vil det involveres masterstudenter med oppgaver innenfor prosjektets formål. Sosial rettferdighet i kroppsøving er et utforskende aksjonsforskningsprosjekt 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. Prosjektgruppen deltar i et større internasjonalt forskningssamarbeid om sosial rettferdighet i kroppsøving mellom forskere fra Sverige, New Zealand, Australia, Sør-Afrika, Spania og Norge.

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 du er elev av en av kroppsøvingslærerne som deltar i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et aksjonsforskningsprosjekt der vanlig undervisning i kroppsøving vil utgjøre noe av grunnlaget for forskningen. Prosjektet bruker ulike metoder som observasjon av

undervisning og intervju, samt at det kan bli aktuelt med spørreskjema. Konkret betyr dette at det i forbindelse med undervisning i kroppsøving vil det kunne bli gjennomført observasjoner og at du senere i skoleåret kan få forespørsel om deltakelse i intervju. Det er helt frivillig å delta, og det vil være mulig å reservere seg fra deltakelse i hele og deler av prosjektet. Om du ikke vil delta i forskningen vil du allikevel gjennom undervisningen i kroppsøving være til stede der noe av forskningen skjer. Hvis du ikke deltar i forskningen vil opplysninger om deg ikke bli notert eller på andre måter brukt i forskningen. Deltakelse eller ikke-deltakelse er som sagt helt frivillig, og vil på ingen måte virke inn på vurdering i faget (karakter), ei heller innvirker hvilke svar du oppgir i intervju eller eventuelle spørreskjema. Vi vil at du skal svare ærlig og oppriktig. Svarene vil anonymiseres og dine individuelle svar vil ikke bli kjent for din lærer.

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 lærer og skole hvis du velger ikke å 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. Digitale opptaksfiler lagres på passordbeskyttet PC og vil bli omskrevet (transkribert) til tekstmateriale for analyse. I den prosessen kodes og anonymiseres personlig identifiserbare opplysninger. Det samme vil gjøres med alt av observasjonsnotater og lignende. Du som deltaker vil ikke individuelt kunne gjenkjennes i publikasjoner og presentasjon av resultater. Hvis du som deltager nevner identifiserbare personopplysninger om en tredjeperson (lærer/medelev), vil også disse personopplysningene aidentifiseres og omskrevet ved å benytte andre ord som «lærer» eller «medelev».

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. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger, lydopptak og annet personidentifiserende materiale slettes. I henhold til NIHs krav for oppbevaring av data vil forskningsdata bli lagret i 5 år for etterprøvbarehet og kontroll.

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:

- *Norges Idrettshøgskole* ved Mats Hordvik, tlf. 93047202, epost matsh@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

Mats Hordvik

(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Sosial rettferdighet i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til [sett kryss]:

- at undervisning der jeg deltar kan observeres
- å kunne delta i individuelle intervju
- å kunne delta i gruppeintervju
- å bli forespurt om å svare på spørreskjema tilknyttet prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT

30.05.2023, 14:03

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[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 personvernelverket.

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.

<https://meldeskjema.sikt.no/63072c28-4f03-4edc-a8fb-8bc675618ea0/vurdering>

1/2

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 lengre 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 kroppsøving

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 etterprøvnbarhet 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

- *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