

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i kroppsøving**

**Mai 2019**

«Kroppsøvingslæreres opplevelse av minoritetslever»

Magnus Nodland

Kandidatnummer 321



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Masterstudiet har vært en lærerik periode som har gitt meg muligheten til å skape mer forståelse for menneskers ulikheter og likheter. Det startet med opplevelsen av å ikke forstå, eller gjøre seg forstått i utenlands skolepraksis i Madagaskar og som videre har ført frem til en masteroppgave jeg har lært mye av.

I løpet av oppgavens prosess har jeg fått hjelp fra mange kanter. Først og fremst så fortjener min veileder, Marc Esser-Noethlichs, en stor takk for veiledning og gode tilbakemeldinger.

Studiens informanter fortjener en stor takk. Deres ærlighet og åpenhet står det respekt av.

Jeg ønsker også å takke medstudenter og lærere ved OsloMet. Dere har vært til stor inspirasjon.

Videre rettes det en stor takk til Bente, Erik og Kristine for sin hjerte-lunge-redning av oppgaven i form av korrekturlesing og tilbakemeldinger.

Tilslutt vil jeg takke Mathilde som holder ut med en enkel vestlending.

Oslo, mai 2019

Magnus Nodland

## Sammendrag

I denne empiriske studien blir det presentert hvordan kroppsøvingslærere opplever å jobbe med minoritets elever. Dette basert på seks kroppsøvingslærere som har godkjent lærerutdanning/faglærerutdanning, og minst 60 studiepoeng i kroppsøvingsfaget. Gjennom studieperioden på veien til å bli lærer har jeg reist en del, og høsten 2016 var jeg i praksis i fire uker på Madagaskar. Utenlandspraksisen har gitt meg innblikk i andre kulturer med andre rammefaktorer og læringsmål, annerledes pedagogikk, lærings og menneskesyn. Jeg har fått erfart hvordan det er å være minoritet, dette har videre pirret min nysgjerrighet på menneskers likheter og ulikheter, spesielt med tanke på hvilke utslag dette kan få i kroppsøvingsfaget. Dette har ført til følgende problemstilling:

Hvordan opplever kroppsøvingslærere å jobbe med minoritets elever?

Problemstillingen fører med seg flere forskningsspørsmål. Disse skal prøve å få fram nyanser i opplevelsene til kroppsøvingslærere, både når det kommer til deres tid som nyutdannet, hvilke utfordringer de møter på, og hvordan man tilpasser opplæringen. Videre vil forskningsspørsmålene avdekke hvordan informantene opplever trivsel og hvordan faget står som en utviklingsmulighet for minoritets elever. Det teoretiske perspektiv bygger på en interkulturell kompetanse. Dette medfører ulike perspektiver som interkulturell kommunikasjon, flerkulturell og interkulturell læring.

Studien viser at særlig nyutdannede lærere opplever det som utfordrende å jobbe med minoritets elever i kroppsøving. Håndtering av enkelte elever er vanskelig, og enkelte opplever seg ikke kompetente nok. Kun en informant syntes sin lærer/faglærerutdanning har vært bidragsytende. De andre syntes heller undervisningskompetanse i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), hjelp fra kollegaer, og livserfaring har hjulpet. Utfordringene er flere og sammensatte. Blant annet når det kommer til dusjing, høyt temperament, fysiske og verbale konfrontasjoner og mangel på respekt ovenfor kvinnelige lærere. Da enkelte minoritets elever kan bære på en tung bagasje av rystende opplevelser, viser det seg at dette kan være en grunn til at utfordringene er mer komplekse nå enn for bare ti år siden. Lærerne må hele tiden passe på tilpasset opplæring, da med tanke på språk, og det med å hele tiden være et øvingsbilde. Samtidig så opplever kroppsøvingslærere at faget er et sted hvor minoritets elever trives svært godt og som en arena der sosialisering muligheten er unik. Min konklusjon er at minoritets elever trives godt i kroppsøvingsfaget, men at kroppsøvingslærere møter på sammensatte utfordringer som de ikke føler at de har blitt forberedt på i sin utdanning.

## Abstract

This empirical study investigates how teachers in physical education experience how it is to work with minority students. This study is based on six physical education teachers who all have approved teachers' certificate/teacher programme with at least 60 credits within physical education. During my teacher education I have done some travelling, and during the autumn of 2016 I spent four weeks in teacher practice at Madagascar. This period abroad gave me an insight into other cultures, which have different frame factors and different learning objectives, practice a different pedagogy and experienced a different way of looking at humanity. I have had the opportunity to experience what it feels like to be a minority, especially considering what this mean to physical education as a subject.

This has resulted in the following issue:

How do teachers in physical education experience to work with minority students?

This issue leads up to several research questions, trying to bring forward various aspects of the teacher's experiences in physical education, both when referring to the time elapsed since finishing their education, challenges they will meet and how to tailor the teaching. Further on, the issue will reveal how the informants experience job satisfaction, and how physical education as a subject may be perceived as a possibility of development to minority students. The theoretical perspective concerned intercultural competence, leading to different perspectives regarding intercultural communication and multicultural education.

The study shows that particularly newly educated teachers experience challenges when working with minority student in physical education. How handling some of the students is challenging, and some of the teachers experience a feeling of not being competent with the situation. One of the informants thought that the teacher certificate/teacher programme was a contributing factor. The other informants perceived their competence within Christianity, religion, philosophy of life and ethics (shortened KRLE), support from colleagues and life experience as being helpful. The challenges are many and complex, noticed among other things when it comes to showering afters psychical education, a high temper, physical and verbal confrontations and a lack of respect towards female teachers. Since some minority student may carry a heavy burden of negative experiences, the challenges today are considered more complicated compared to ten years ago. The teachers will continuously have to consider the important aspects of customized teaching, considering language, and to act as a role model towards the students. Meanwhile, the teachers experience physical education as a subject in which minority students enjoy, and as an arena with a unique possibility of

socialization. My conclusion is that minority students enjoy physical education but that the teachers in this subject will face different challenges, which they feel that they have not been prepared for, during their education.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag .....	II
Abstract .....	III
Innholdsfortegnelse .....	V
1.0 Innledning.....	1
1.1 Hensikt og problemstilling.....	2
1.2 Oppgavens oppbygning.....	3
1.3 Tidligere forskning.....	3
1.4 Begrepsavklaring .....	6
2.0 Teoretiske perspektiver knyttet til interkulturell kompetanse .....	8
2.1 Flerkulturell læring .....	8
2.2 Interkulturell læring .....	10
2.2.1 Pedagogisk praksis i interkulturell læring.....	11
2.2.2 Interkulturell kommunikasjon .....	13
2.2.3 Perspektiver og formuleringer .....	16
2.3 Interkulturell kompetanse.....	17
2.3.1 Interkulturell kompetanse i skolen.....	17
2.3.2 Interkulturell og flerkulturell læring i kroppsøving .....	21
2.3.3 Elevers livssyn og religiøsitet.....	22
2.3.4 Utfordringer.....	23
2.3.5 Konflikter .....	24
2.3.6 Trivsel og garderobeproblematikk .....	25
3.0 Metode .....	27
3.1 Kvalitativ metode. ....	28
3.2 Utarbeiding og gjennomføring av intervjuguide .....	29
3.3 Utvelgelse av informanter .....	30
3.4 Gjennomføring av intervjuene .....	33
3.5 Kvalitativt intervju - positive og negative egenskaper .....	34
3.6 Kvalitetskriterier .....	35
3.6.1 Validitet .....	36
3.6.2 Reliabilitet.....	37
3.7 Bearbeiding og analyse av data.....	39
3.8 Etske valg .....	41
4.0 Resultat.....	43
4.1 Opplevelsene som nyutdannet .....	43

4.2 Nødvendigheten av ytterligere kompetanse.....	46
4.3 utfordringer.....	48
4.4 Tilpasset opplæring .....	52
4.5 Trivsel .....	53
4.6 Mulighetene til kroppsøvfingsfaget.....	55
4.7 Utdypning og oppsummering.....	57
5.0 Drøfting.....	60
5.1 Opplevelsen som nyutdannet .....	60
5.2 Nødvendig med ytterligere kompetanse?.....	62
5.3 Garderobe og kommunikasjon.....	63
5.4 Tilpasset opplæring og interkulturell læring .....	67
5.5 Elevenes trivsel og kroppsøvfingsfagets muligheter .....	68
5.6 Studiens sterke og svake sider .....	70
6.0 Oppsummering.....	72
6.1 Overførbarhet?.....	74
6.2 Veien videre.....	75
Litteraturliste.....	76
Vedleggliste .....	82





## 1.0 Innledning

Norge er et flerkulturelt samfunn. Dette betyr at befolkningen i flere tilfeller vil møte på personer med ulik bakgrunn, erfaring, opplevelser, språk, religiøsitet og kultur. Jeg er nysgjerrig på menneskers opplevelser og erfaring med ulikhet, og vil i denne oppgaven undersøke dette nærmere rettet inn mot skolen. Først og fremst vil jeg starte med Kong Harald sin skildring av det å være fremmed og betydningen av å møte menneskers ulikhet på;

*Et godt og velfungerende samfunn forutsetter at vi klarer å ta vare på hverandre. Vi har sikkert alle en eller annen gang opplevd å være fremmed, og ikke kunne de uskrevne kodene. Selv fikk jeg i løpet av noen viktige barneår oppleve å være fremmed to ganger, - både da jeg kom til USA som flyktning under krigen, - og da jeg kom hjem igjen til Norge fem år senere. I slike situasjoner er det godt at noen bryr seg og at noen spør hvordan det går. Et inkluderende samfunn overlater ingen til seg selv.*

*I en tid preget av internasjonalisering og en moderne folkevandring, utfordres vi til å leve sammen på nye måter. I våre nærmiljøer må vi lære å verdsette hverandres særpreg, og i våre institusjoner og organisasjoner må vi lære av hverandres fortellinger og tro. I møte med andre mennesker, kulturer og religioner, ser vi også klarere hvem vi selv er, hva vi må ta vare på og hvilke verdier vi selv vil bygge våre liv på. Å være menneske har alltid betydning at man må akseptere å være i forandring.*

Utdrag fra H.M. Kongens nyttårstale 2007 (Kongehuset).

Lærerutdanningen har selv gitt meg muligheten til opplevelsen av å være fremmed, og ikke kunne de uskrevne kodene. Dette skjedde gjennom skolepraksis på Madagaskar, hvor forståelse for språket og nye ukjente koder gjorde det vanskelig å gjøre seg forstått, og forstå. Inntrykkene fra denne reisen har pirret min nysgjerrighet, og dannet grunnlag for refleksjon over hvor ubehagelig og hjelpeløst det kan føles å være minoritet. Hverandres forutsetninger ble fort merkbart ulike, men samtidig også like. Slike opplevelser kan ifølge Leseth (2015) være verdifulle erfaringer som kan utnyttes til å behandle og utnytte forskjellighet på en kunnskapsmessig måte. Verdifulle erfaringer kan en bygge videre på, noe jeg skal gjøre i denne oppgaven, altså se nærmere på minoritets elever fra et kroppsøvingslærers perspektiv.

Skolens gjenspeiling av samfunnet medfører at man kunne forholde seg til flerkulturelle likheter, ulikheter, men samtidig opprettholde retten til en undervisning som er tilpasset elevers evner og forutsetninger. Dermed må lærere kunne jobbe med elever fra alle verdens

land, for å kunne være rettferdig, men samtidig legge til rette for hver enkelt elev, og sørge for en tilpasset opplæring. I kroppsøvingfaget vil dette også være aktuelt. For barn og ungdom kan kroppen oppleves som veldig synlig. Synet til kroppsøvingslærere kan også tildekkes av fordommer og stereotypier, som kan bli til hinder istedenfor å utfordre og diskutere forskjellene og fortolkningene som forekommer (Leseth, 2015). I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan utdannede kroppsøvingslærere opplever å jobbe med minoritets elever.

For å operasjonalisere problemstillingen, ønsker jeg å ta utgangspunkt i noen forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever kroppsøvingslærere å jobbe med minoritets elever som nyutdannet?
- Hvordan opplever kroppsøvingslærere at utdanningen har bidratt til å jobbe med minoritets elever?
- Hvilke utfordringer møter man på med minoritets elever i kroppsøving, og hvordan oppleves og imøtekommes dette?
- Hvordan gir kroppsøvingslærere en tilpasset opplæring til minoritets elever?
- Hvordan er trivselen blant minoritets elever fra kroppsøvingslærers perspektiv?
- Hvilke muligheter har kroppsøvingfaget for minoritets elever?

### 1.1 Hensikt og problemstilling

Norge er et land som er sterkt preget av mangfold i form av mange og ulike nasjonaliteter. Hvordan dette skal håndteres er omdiskutert på et politisk plan. Men i skolen ligger det klare forskrifter om at mangfoldet skal ivaretas og inkluderes. Alle elever skal utvikle sin kulturelle kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Denne studien vil belyse hvordan dette oppleves for kroppsøvingslærere. Tidligere forskning tyder på at interkulturell kompetanse er nødvendig for lærere (Portera, 2014). Det kan også vise seg å være et behov for å øke kroppsøvingslærere sin forståelse for å kunne respondere, imøtekomme og inkludere elever med flerkulturell bakgrunn i kroppsøvingfaget (Dagkas, 2007). Denne studien vinkles fra et lærerperspektiv, og vil rette seg mot seks kroppsøvingslærere sine opplevelser av å jobbe med minoritets elever. Alle kroppsøvingslærere i denne studien har minst 60 studiepoeng innen kroppsøving og godkjent lærerutdannelse. I tillegg vil studien ha tilhørende forskningsspørsmål som kan bidra til å spesifisere kroppsøvingslærernes opplevelser og erfaringer. Det vil blant annet komme frem hvordan man opplever at lærerutdanningen har bidratt, og hvilke utfordringer man kan møte på. Studiens hensikt er å belyse læreres opplevelse av å jobbe med minoritets elever i kroppsøvingfaget.

## 1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven vil først rette fokus mot tidligere forskning på kroppsøvingslærere og minoritetselever i kroppsøvingsfaget. Deretter vil påfølgende del-kapittelet vies til en kort begrepsavklaring for sentrale begreper disponert i oppgaven. Dette for å skape forståelse for hvordan sentrale begreper i denne oppgaven blir forstått. Det vil videre bli presentert teoretiske perspektiver (2.0) som har sitt utgangspunkt i interkulturell kompetanse, som interkulturell kommunikasjon, flerkulturell og interkulturell læring. Videre vil metodekapittelet (3.0) omhandle ulike metodevalg for hvordan data har blitt innsamlet og behandlet for å belyse problemstillingen.

I kapittel 4 presenterer jeg resultater fra intervjuene. Her vil opplevelsene til oppgavens informanter bli delt i syv kategorier og presentert. Disse kategoriene dekker forskningsspørsmål, og har til hensikt å nyansere opplevelsene til studiens informanter. Deretter vil oppgavens teoretiske perspektiver sammen med oppgavens resultater utgjøre en diskusjon i drøftingskapittelet (5.0). Avslutningsvis vil oppgaven bli oppsummert (6.0) og for deretter å peke på veien videre.

## 1.3 Tidligere forskning

Lagestad & Mestad (2018) har gjennomført en studie hvor det fra et lærerperspektiv viser seg at språk er utfordrende med tanke på å inkludere minoritetsspråklige elever i kroppsøving. Denne språkbarrieren blir imøtekommet ved å oversette, demonstrere og med å unngå komplekse regler. Videre kommer det fram at også dusjing og skifte av klær kan være utfordrende. Dette er mer fremtredende blant minoritetsspråklige elever enn etnisk norske. Lærerne prøver å finne løsninger gjennom dialog, og informasjon om betydningen av å dusje til både elevene og foreldre. Videre blir det også åpnet opp for muligheten til å kunne dusje i lærergarderoben, alene eller før/etter andre elever (Lagestad & Mestad, 2018). Choi & Chepyator-Thomson (2011) viser at det er viktig for lærere å ha kulturell kunnskap og kompetanse for å imøtekomme kulturell ulikhet på en positiv måte. Det viser seg i form av at kroppsøvingslærere har varierende kunnskap og forståelse for læring i et flerkulturelt fellesskap, og videre understreker at utdanningen til kroppsøvingslærere burde verdsette flerkulturell kompetanse (Choi & Chepyator-Thomson, 2011).

Ideen bak denne oppgaven har rot i Symeon Dagkas (2007) sitt arbeid. Han intervjuet både greske og engelske kroppsøvingslærere om temaer knyttet opp mot kulturelle forskjeller i kroppsøvingsfaget. Dagkas sine funn viser at lærere har begrenset kunnskap om elevers kultur

og religion. Særlig nyutdannede lærere hadde liten grad av kunnskap og kompetanse i møte med elever med flerkulturell bakgrunn. Dagkas konkluderer med at det er et behov for å øke lærerstudenters kunnskap og forståelse for å kunne respondere, imøtekomme og inkludere elever med en flerkulturell bakgrunn i kroppsøvningsfaget (Dagkas, 2007). Banks viser også til at mer kunnskap og kompetanse er nødvendig for lærere, men da særlig rettet mot å undersøke egne holdninger og fordommer til ulike bakgrunn og etnisitet (Banks, 2015).

I en engelsk studie utført av Dagkas, Benn & Jawad vises det til læreres, foreldres og elevers erfaringer med muslimske jenter i kroppsøvningsfaget. Resultatet viser at de fleste av lærerne hadde opplevd utfordringer med bekledning, garderobe/skifte av tøy, kjønnsblanding, dans og svømming. Flere av kroppsøvningslærere opplevde å ha manglende kompetanse om islam, men også muslimske foreldre hadde ikke tilstrekkelig kunnskap om kroppsøvningsfagets hensikt. Enkelte foreldre uttrykte at de hadde holdt igjen egne barn fra å delta i kroppsøving, særlig i svømming, hvor menns tilstedeværelse var hovedårsaken. Fra et elevperspektiv viser det seg at muslimske jenter fra 5-11 år hadde positive holdninger til kroppsøvningsfaget. Det samme viste seg hos aldersgruppen; 11-16 år, men en større påvirkning fra foreldre viste seg å være gjeldende når det kom til danse- og svømmeundervisning. Åpen kommunikasjon mellom skole og hjem viste seg å være avgjørende for å skape forståelse for at foreldre skal kunne forstå kroppsøvningsfagets hensikt og fordeler (Dagkas, Benn & Jawad, 2011).

Opsal & Skauge (1996) viser til at det fra et lærerperspektiv mangler kunnskap og kompetanse for å se hvilke utfordringer muslimske elever kan møte på i skolen, og at skoler bør bygge opp sin kompetanse og kunnskap for å finne løsninger. God dialog med elev, foreldre og elevens tilhørende trossamfunn kan være gunstig for å skape forståelse, respekt og aktiv deltakelse i skolen (Opsal & Skauge, 1996). Videre har Østberg gjennom sitt ett års feltarbeid besøkt og fulgt fem muslimske familier, hvor man særlig fra et elev/barneperspektiv får innblikk i at det er en sterk variasjon av holdninger og praksis for norsk-pakistanske muslimer (Østberg, 2003). I likhet med Østberg har også Walseth (2013) tatt utgangspunkt i et elevperspektiv hvor det belyses muslimske jenters oppfatning av kroppsøvningsfaget, og hvilke barrierer de møter på. Gjennom kvalitative intervjuer med 21 muslimske jenter som i ulike grad er aktive, viser det seg positive holdninger og erfaringer knyttet til kroppsøvningsfaget. I likhet med Dagkas et al (2011) er det flere positive opplevelser med kroppsøvningsfaget i barneskolen. Religion har lite innflytelse på deres erfaringer med

kroppsøvningsfaget, men svømmeopplæringen og garderobefasilitetene viser seg å være problematisk for noen. Kjønnssdeling i svømmeopplæringen er ønskelig. Det trekkes frem at mer fokus på mestring og bevegelsesglede fremfor testing foretrekkes. Videre opplever disse muslimske jentene at guttene dominerer i faget, og at deres egne holdninger til kroppsøvningsfaget påvirkes av dette. Det blir også henvist til at kroppsøvningsfaget kan bidra til integrering og inkludering, for å bli kjent på en annen måte (Walseth., 2013).

Chinga-Ramirez og Solhaug (2014) viser til at elevers bakgrunn spiller en betydelig rolle i hvordan minoritetselever velger å se seg selv på, og er av betydning når en undersøker elevers erfaring i norsk skole. Videre påpeker de at lærere og skoler har høy grad av forståelse, og har en inkluderende praksis for elever med ulik bakgrunn og forutsetninger, men at skoler bør skape mer rom for ulikhet i skolen på en likeverdig måte. Det bør særlig reflekteres hvordan man oppfatter, stiller forventninger, vurderer og legger til rette for læring for elever med ulik bakgrunn (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014;238-239). En studie fra USA viser at kroppsøvingslærere prioriterer og verdsetter mangfold høyt, men at kvinnelige kroppsøvingslærere har mer positiv holdning til mangfold, og at mannlige kroppsøvingslærere opplever større utfordringer med å tilpasse undervisningen for elever med en flerkulturell bakgrunn (Columna, Foley & Lytle, 2010).

Davis (2013) peker på at mange kroppsøvingslærere ikke har direkte kjennskap til mangfold, og at kroppsøvingslærere bør følge følgende tre prinsipper:

- Det kan være større forskjeller innad i en gruppe, enn to ulike grupper. Dette eksemplifiseres ved at det er større forskjeller mellom afroamerikanere enn det er mellom afroamerikanere og kaukasiere.
- Alle mennesker ønsker å oppnå det samme i livet som omkranser helse, kjærlighet, suksess og lykke.
- Kroppsøvingslærere sine forventninger til elevers bakgrunn er av betydning for hva eleven mestrer og lærer i kroppsøving (Davis, 2013).

Benn, Dagkas & Jawad viser i sin artikkel til at det er komplekse utfordringer mellom religiøs tro og pedagogisk praksis. Det trekkes blant annet frem at man må bygge bro mellom forskningen som foreligger og utdanningspraksis (Benn, Dagkas & Jawad, 2011).

Dette gapet illustrerer også Otterbeck som viser til at mange lærere kjenner seg usikre i møte med muslimske barn og foreldre, hvor man da møter på situasjoner man ikke har opplevd fra før av (Otterbeck, 2000;49).

#### 1.4 Begrepsavklaring

I denne oppgaven vil begrepene «minoritetslever» og «minoritetsbakgrunn» bli brukt.

Begrepsbruken vil ha en viktig betydning gjennom hele prosessen, og særlig i intervjuprosessen, dette for å sikre at informant og intervjuer har en felles forståelse rundt ofte benyttede begrep. Dermed vil en begrepsavklaring rundt ordet «minoritetslever» og «minoritetsbakgrunn» bli foretatt før hvert intervju. Utgangspunktet for ordet minoritet viser Wæhle i Store Norske leksikon: «Minoritet betyr mindretall, og brukes om en folkegruppe som utgjør et mindretall av et lands befolkning» (Wæhle, 2018). Aasen (2012) peker på at betydningen av mindre eller mindretall retter oppmerksomheten til makt og avmakt, hvor da minoriteter står i en avmaktsposisjon, og dermed den svake parten, og avhengig av den sterke siden, majoriteten, sine valg. Historisk sett har minoriteter vært utsatt for undertrykkelse. Et kjennetegn på at man står i en avmaktsposisjon er at minoritetsgruppens levemåte ikke verdsettes av majoritetsbefolkningen som et godt liv å leve. Dermed blir minoritetsgruppen brukt som eksempel på hvordan man ikke skal opptre, og får videre begrensede muligheter i samfunnet. Slike kjennetegn skaper mindreverdighet, eksklusjon og vil være belastende. Samtidig har man lover og regler som skal ivareta og skape anerkjennelse av hverandres ulikhet, men dette er ikke tilstrekkelig for å skape aksept blant en majoritetsbefolkning (Aasen, 2012;21-24). SSB tar i bruk følgende inndelinger for grupperinger av personer med ulik bakgrunn:

1. Født i Norge med to norskfødte foreldre
2. Innvandrere
3. Norskfødte med innvandrerforeldre
4. Norskfødte med én utenlandsfødt forelder
5. Utenlandsfødte med én norskfødt forelder
6. Utenlandsfødte med to norskfødte foreldre (inkluderer utenlandsadopterte). (SSB, 2018).

På bakgrunn av denne inndelingen vil punkt 2-6 bli brukt som avklaring på begrepene «minoritets elever» og «minoritetsbakgrunn». Denne forståelsen for hva som blir ilagt «minoritetsbakgrunn» og «minoritets elever» vil bli presisert ovenfor hver informant før intervju.

Også begrepet «minoritetsspråklig» er et viktig begrep i denne oppgaven, men ikke under intervjuprosessen. Dette ble gjort bevisst siden ordet «minoritetsspråklig» retter seg mot språket, noe som ikke var ønskelig siden det kan motstride oppgavens åpne innfallsvinkel til kroppsøvingslæreres opplevelse. Samtidig støtter denne oppgaven seg på litteratur som bruker ordet minoritetsspråklig. Dermed ses det på som nødvendig å definere; «Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

En interkulturell kompetanse tilsier et samspill mellom kulturer. Dette forutsetter dermed et behov for avklaring av hva kultur er, siden det vil bli tatt i bruk ved ulike sammenhenger i denne oppgaven. Samtidig skal studien undersøke enkeltpersoners opplevelser av andre individ, med ulik kulturell bakgrunn. Derfor er kultur en del av fortolkningsrammen til informantene. Forståelsen for kultur vil i denne oppgaven derfor støtte seg på Øyvind Dahl sin dynamiske forståelse: «Med en dynamisk kulturforståelse er kultur ikke noe et menneske har, men noe posisjonerte individer gjør gjeldende i det sosiale spillet overfor andre mennesker». Dette bidrar til at kulturer ikke blir gjort like, og at den subjektive betingelsen blir vektet, hvor det er noe man gjør, utfører eller konstruerer, som i de fleste tilfeller vil være i interaksjon med andre (Dahl, 2013;42).

Forskjellen mellom bruken av interkulturell og flerkulturell kan være uklar, og ofte flyter begrepene over hverandre. Det er derfor nødvendig å påpeke, slik Banks (2015) gjør, at flerkulturell læring er tiltenkt å passe alle typer elever for å hjelpe til å delta i et mangfoldig samfunn, mens bruk av interkulturell læring antyder en prioritering av interaksjon og læring mellom ulike kulturer (Banks, 2015;71-72).

## 2.0 Teoretiske perspektiver knyttet til interkulturell kompetanse

Det vil i følgende kapittel bli presentert ulike teoretiske perspektiver som tar for seg interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse kan ses på som egenskaper man har til å endre eget perspektiv i møte med mennesker. Dette betyr at man skal ha innsikt i sine egne tankeprosesser og å utvikle egenskaper til å både møte og forholde seg til annerledeshet (Dypedahl & Bøhn, 2017). Denne tematikken er sammensatt, og det er ingen overordnet og konsistent teori på feltet (Esser-Noethlichs, 2011). Dypedahl & Bøhn viser også til at mange fagfelt vil være relevante for å skape forståelse for feltet (2017). Dessuten krever kompleksiteten i tematikken en pedagogisk vinkling. Det vil i denne oppgaven bli vist til felt fra blant annet en antropologisk side (Seeberg, 2003). Videre vil det også presentert fra Banks (2015) sin side som omhandler flerkulturell læring. Samtidig skal Dahl (2013) sin interkulturelle kommunikasjon, Aasen (2012) sin flerkulturelle pedagogikk, og Esser-Noethlichs (2011) avhandling om sensitivitet i møte med en interkulturell undervisning, underbygge temaets mange innfallsvinkler. Dypedahl & Bøhn (2017) sin bok om interkulturell kompetanse legges også til grunn. Disse ulike innfallsvinklene vil sammen skape et teoretisk rammeverk som skal bestå av interkulturell kompetanse som vil omfavne flerkulturell læring og interkulturell læring. Videre vil dette bli trukket inn i skolesammenheng. Disse tre knaggene vil ha tilhørende underkapitler, og videre skape utgangspunkt for de resultatene som vil bli vist til, samt diskusjonen i drøftingskapittelet.

### 2.1 Flerkulturell læring

«Et flerkulturelt samfunn må forstås på bakgrunn av hvordan majoritetsbefolkningen ser på seg selv, og på de grunnleggende verdier som former både samfunnet og det nasjonale selvbildet» (Seeberg, 2003). Dette utsagnet er hentet fra en sosialantropologisk studie som er utført av Marie Louise Seeberg ved skoler i både Nederland og Norge. Begge disse landene er demokratiske, men hva dette innebærer hos de ulike landenes utdanningsinstitusjoner viser seg å være varierende. I studien blir det presentert at likhet er det mest verdifulle særtrekket i Norge, mens i Nederland er toleranse og frihet mer fremtredende (Seeberg, 2003).

Når en skal se på egne funn i lys av forskning fra ulike land, underbygger dette funnet de utfordringene en kan støte på. Seeberg viser til at disse ulike verdifulle særtrekkene hos utdanningsinstitusjonene betyr at elever lærer å håndtere forskjellighet på ulik måte, og har betydning for hvilke nasjonale selvbilder som skapes (Seeberg, 2003). Selv om ulike land gir ulike premisser vil det bli vist til hvordan en amerikansk forsker presenterer sine fem



dimensjoner for å legge til rette en flerkulturell læring. Man kan på mange måter si at USA har blitt bygget opp på nettopp mangfold fra sin selvstendighet, og kan være et levende bevis på hvordan mangfold kan på mange måter være en utfordring, men også en ressurs. Banks (2015) peker på at et land med et mangfold av flerkulturelle borgere kan være berikende i form av å gi alternative måter å se verden på, og løse sosiale, økonomiske og politiske problemer. Hovedutfordringen er å balansere mangfold med fellesskapet. Dette er gjeldende også i skolen hvor elever, både bevisst og ubevisst, er bærere av en etnisk og kulturell identitet. Skolen har da ansvar for å lære elever å identifisere og reflektere over sine egne kulturelle, nasjonale, regionale og globale identiteter på en positiv måte, noe som vil føre til at elevene stolt bærer på sin identitet.

Videre skal skolen også kunne gi elevene kompetanse, kunnskap, holdninger og ferdigheter som behøves for å være en del av sine ulike identiteter (Banks, 2015;28). Banks presenterer en flerkulturell læring som kan bidra til dette, og har som mål å hjelpe elever til å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter som er nødvendig for å kunne bidra i samfunnet. Dette medfører at både skolens kompetansemål, og lærere legger til rette og har kunnskap om hvordan dette skal gjøres. De dimensjonene som vil bli fremlagt heretter tilhører Banks, og blir sett på som noe lærere bør kunne forstå, og tilpasse i sin undervisning. Et slik rammeverk og tilhørende dimensjoner kan være hensiktsmessig for videre praksis og forskning mot en flerkulturell læring. Disse fem dimensjonene viser seg følgende fra egen oversettelse:

Den første handler om «Content Integration». Dette handler om at man i hvert fag kan ta i bruk innhold og eksempler fra ulike kulturer i sin undervisning. På den måten kan man gjøre undervisningsinnholdet mer interkulturelt siden man presenterer det fra flere kulturelle perspektiv. Eksempler på dette kan være å spille cricket i kroppsøvningsfaget, fordi cricket i India eller England ikke er uvanlig.

Den andre dimensjonen i en flerkulturell læring kalles «The Knowledge Construction». Dette handler om hvordan lærere legger til rette for at elever skal forstå, undersøke og avgjøre betydningen av hvordan egen forståelse og kunnskap blir sosialt konstruert. Dette er aktuelt for både lærere og elever. Lærerens innflytelse er av viktig betydning for å kunne legge til rette for at elevene reflekterer over egen og andres situasjon. Denne dimensjonen uthever Banks (2015) som mest betydningsfull i en flerkulturell læring, og faller innenfor alle de

andre dimensjonene også. Slikt kan fremkalle reflekterende og empatiske elever, som gjør at de kan forstå og sette seg inn i andres livsperspektiv.

Den tredje dimensjon kalles «Prejudice Reduction». Denne dimensjonen beskriver det å hjelpe elever å utvikle demokratiske holdninger og verdier, blant annet på bakgrunn av mange elevers negative holdninger til bakgrunn. Banks viser til at blant annet at kulturell kunnskap kan skape et større rom for å akseptere det ukjente. Det blir vist til at dette kan bli gjort gjennom blant annet dansing fra ulike kulturer (Banks, 2015;13).

Den fjerde dimensjonen er «An Equity Pedagogy» og vil være fremtredende dersom lærere tilpasser og tilrettelegger undervisningen, slik at alle elever uansett bakgrunn, kjønn og språk kan oppleve mestring. Lærere bør tilpasse sine instruksjoner i høyere grad for elever med ulikt språk og etnisitet. Gruppeinndeling med elever som har samme språkforståelse eller kulturelle bakgrunn kan være hensiktsmessig for at elevene bidrar og forstår. Lærere som er flinke, opptatt av pedagogikk og barnets utvikling, samtidig som man har en fagfordypelse i sitt undervisningsfag, vil øke mestringen blant minoritetselever og elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Det vil også være hensiktsmessig at lærere blir kjent med elevers kultur, verdier, språk og elevens forbeholdte læringsmetoder (Banks, 2015;15).

De fire første dimensjonene blir pekt på som en form for et kulturelt eller sosialt system innen utdanningen av elevene. Den femte, og siste dimensjon i en flerkulturell læring av James Banks, kalles «An Empowering School Culture and Social Structure». Dette skiller seg mer fra de fire første i form av at hele skolen skal være en helhetlig institusjon skal legge til rette for en kultur som omfatter at alle elever opplever å bli møtt med likestilling, og at skolen er for alle, som skal gjenspeile seg blant alle skolens ansatte. (Banks, 2015).

En slik inndeling kan hevdes å være idealistisk, noe Banks (2015) selv påpeker, hvor det i realiteten er mer komplekst, enn å kun forholde seg til disse fem overlappende dimensjonene. Men kan bidra til å gi et rammeverk for å kategorisere og gjennomføre relevant forskning, litteratur og praksis.

## 2.2 Interkulturell læring

Interkulturell læring er viktig. Skeie begrunner dette med at skolen er et offentlig rom med enkeltmennesker og grupper som skal få kunne vise sine ulikheter, og på den måten lære om og av hverandre. På denne måten skaper man en sammenheng i samfunnet, demokratiet, og

som deltaker i et samfunnsfellesskap (Skeie, 2018). Interkulturell læring forutsetter at man har interkulturell kompetanse. Dette peker Portera på som nødvendig, og skal bestå av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som et utgangspunkt for å ha relasjoner med personers ulike lingvistiske og kulturelle bakgrunn. Videre vil det være avgjørende hvor god kompetansen er, siden det spiller en viktig rolle for hvordan man møter emosjonelle, kognitive og atferdsmessige forskjeller som oppstår i møte med et mangfold (Portera, 2014). Interkulturell kompetanse, eller ferdigheter som Abdallah-Preteille viser til, kan utvikles ved å forsøke å ta andres perspektiver (Abdallah-Preteille, 2006).

### 2.2.1 Pedagogisk praksis i interkulturell læring

Skolesystemet representerer en viktig del av interkulturell læring hos barn og ungdom, og kan skape grobunn for at elever med ulik bakgrunn lærer fra hverandres bakgrunn. Innledningsvis viste jeg til Seeberg (2003) som peker på at likhetsidealet står sterkt i norsk skole. Fra en flerkulturell forståelse kan det gjøre noe med hvordan man tenker om ulikhet. Horntvedt viser til at ulikhet og mangfold fint kan gå overens med det norske samfunn, men da ofte så lenge det er utenfor fellesskapet. Havner ulikheten innenfor fellesskapet, kan den bli presset ut, eller ulikhetene bli fornorsket. Dette illustrerer assimilering, hvor det å gjøre lik er poenget (Horntvedt, 2012). Nettopp dette kan være problematisk da kroppsøving reproducerer, istedenfor å utfordre sosiale ulikheter (Kirk, 2010). Kroppsøvingklassers heterogenitet kan da synes å være utfordrende, og et behov for kompetanse innenfor interkulturell læring. Esser-Noethlichs (2011) viser til at lærere ofte ikke er forberedt på å jobbe med elever med ulik bakgrunn, og mange jobber heller fra et assimileringperspektiv (Esser-Noethlichs, 2011). Dette vektlegger en interkulturell kompetanse som betydningsfullt i kroppsøving for å integrere alle elever, og at ingen blir segregert og ekskludert. Videre skal alle elever ha rettigheter til undervisning ved sin lokale skole, og ikke egne spesialtilpassede skoler. Dette innebærer også at elever med spesielle behov blir inkludert i alle skoleklasser. Inkludering er mer omfattende i form av at det er en prosess som skal ivareta hver eneste elevs behov, men også skolemiljøet og kompetansemål skal hele tiden være åpen og fleksibel for ulikheter (Standal, 2015;124). Dette kan på mange måter vise seg som komplekst, og kan utfordre det det å finne lette svar. Dette nettopp fordi å finne en bestemt læringsmetode for en klasse med ulik bakgrunn og forutsetninger, vil være umulig. Det kan da være hensiktsmessig å snakke om optimal læring. Da viser Esser-Noethlichs & Midthaugen til at man er avhengig av å bruke ulike læringsstrategier, didaktiske hjelpemidler og varierte metoder for oppfølging (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

Videre viser Esser-Noethlichs & Midthaugen at det er i heterogene klasser interkulturell læring er aktuelt og hensiktsmessig, for å forbedre ferdighetene i hvordan man på en konstruktiv måte imøtekommer hverandre sine ulikheter. Dette vil være både komplekst og utfordrende, hvor det å imøtekomme og erfare ulikheter i seg selv også vil være tilstede i alle læringsprosesser. Interkulturell læring kan bidra til å skape en forståelse for at ulikhet heller kan være en berikelse enn en barriere, og at man kan møtes på tvers av kulturell bakgrunn med respekt for hverandre (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Ulikhet i form av nasjonalitet og opprinnelse kan i seg selv være utfordrende ved at majoritetsbefolkningen ofte kan være av oppfatning av at deres hjemland har en felles forståelse av normer og verdier, noe som bidrar til å forme hvem som er inkludert og hvem som ikke er (Horntvedt, 2012). Dette kan allerede være faretruende når dagens skole og kroppsøvningsfaget er kritisert for å reprodusere sosiale ulikheter (Kirk, 2010). Esser-Noethlichs viser til at det kan være hensiktsmessig å legge til rette for uvanlige aktiviteter som kan bidra til å skape nye situasjoner for elevene, og på den måten kan oppmerksomheten bli rettet mot den nye og uvanlige oppgaven, og at hver elevs bakgrunn kommer frem gjennom å utforske sammen og inkludere hverandre (Esser-Noethlichs, 2011).

Et viktig punkt innenfor interkulturell læring er å være seg bevisst på egne tanker om de stereotypene og fordommene man bærer på. For at interkulturell læring skal være bærekraftig i skolen, er man nødt til å legge til rette for at alle skoleklasser blir eksponert for heterogenitet, for bevisst å jobbe mot eksisterende fordommer (Hüpping & Büker, 2014). Dette kan sies å være utfordrende i Osloskolen hvor andelen av minoritets elever er skjævt fordelt rent geografisk, og kan bære hint av en segregering i form av atskillelse mellom øst/vest. Hüpping & Büker (2014) peker videre på at heterogenitet burde bli sett som en mulighet i all undervisningspraksis, særlig når skolen står som en viktig del av integreringsprosessen til barn og ungdom. Videre underbygges det med at interkulturell læring burde stå sentralt i alle fremtidige utdanningsdebatter og beslutninger for at fremtidige lærere skal inneha en interkulturell kompetanse.

Aasen viser til at et delvis verdifelleskap kan legge til rette for at alle elever har en personlig tilhørighet til skolen, der alle kan få oppleve å få sine verdier bekreftet, og dermed legge til rette for at minoritets elever deltar, og forholder seg positivt til majoritetssamfunnet.

Interaksjon og erfaring med ulike livstolkninger, både fra et utenfra og innenfra perspektiv kan bidra til at elevene ser egen livstolkning fra et bredere perspektiv. (Aasen, 2012;124). Aasen eksemplifiserer dette med aktuell faglitteratur i faget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), som kan utnyttes i kroppsøvningsfaget. Dette for å skape et verdifelleskap med ulike danser, leker, aktiviteter og sportsgrener som representerer elevers ulike ståsted og kulturelle bakgrunn. Læreren må da gjøre seg kjent med hver elev sitt ståsted omkring livssyn, for videre å kunne tilrettelegge undervisningen. Urettmessige stereotyper og fordommer kan fort danne et feil bilde, og kan gjøre at man trår feil, noe som krever dialog med elev og foreldre for å skape tillit og kjennskap. Med dette som bakgrunn, skaper det en god inngang til neste delkapittel som tar for seg interkulturell kommunikasjon.

### 2.2.2 Interkulturell kommunikasjon

Dypedahl & Bøhn peker på at interkulturell kommunikasjon kan være et naturlig startpunkt når man skal forbedre sin egen interkulturelle kompetanse (2017). Med utgangspunkt i at norske pedagoger synes ulikhet er vanskelig å snakke om (Hauge, 2014;285), har interkulturell kommunikasjon et stort forbedringspotensial i norsk skole. Dialog mellom kulturelle ulikheter har som mål å føre til en dypere forståelse, ikke enighet. Dermed er forståelse hovedmomentet, og kan bidra til at den flerkulturelle læringen bygger på forståelse og innsikt. Videre kan det skape forståelse som gjør at elevene lærer seg å leve et godt liv med annerledeshet rundt seg. Det er viktig at dialogen ikke skal føre til noen sannhet, men innsikt i andres forskjellighet kan skape muligheter til at elevene tør å utforske likheter og ulikheter. Aasen peker på at innsikt i egen og andre sin tro og livssyn, og en videre undring over de forskjellene og likhetene som viser seg som mål som er gode nok i seg selv (Aasen, 2012;113-114). Forståelse for interkulturell kommunikasjon kan bidra til at elever forstår seg selv, skape grobunn for å forstå og møte andre mennesker med ulik kulturell forankring. Nyanserte opplevelser med det fremmede kan både utfordre, utvikle og styrke identiteten til elevene (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Men som Aasen (2012) peker på gir ikke kunnskap automatisk respekt for det fremmede, hvor følelsesregisteret til hver enkelt elev også blir styrt av den respekten og toleransen man viser. Videre er det heller ikke skolens ansvar å forhindre eller påvirke dype personlige valg hos elevene (Aasen, 2012;130). Kommunikasjon med hverandre på en måte som verdsetter særpreg kan være et godt utgangspunkt for å forstå og lære av hverandre. Uansett hvor ulike vi er, hvilken kulturell bakgrunn vi har, eller religion man tror på, så kan vi prøve å forstå og lære av hverandre. Slik definerer Dahl interkulturell kommunikasjon: «Interkulturell kommunikasjon er en prosess som innebærer utveksling og fortolkning av tegn og meldinger av tegn og meldinger mellom mennesker som representerer

ulike kulturelle fellesskap som er så forskjellige at deres tilskrivning av mening påvirkes» (Dahl, 2013;85).

I dagens samfunn står hver enkel verdensborger nærmere enn noen gang før. Det viser seg i form av blant annet mer effektive reisemåter, og ikke minst kommunikasjonsplattformer. Forståelse for hverandre og hvorfor man handler som man gjør på tvers av kulturell og religiøs bakgrunn, er også viktig i skolen. Videre viser Dahl (2013) til at man lærer å forstå hverandre, uten at en trenger å bli lik hverandre for å kommunisere. At man har ulik forståelse og meninger, kan i seg selv være utgangspunkt for å lære noe av hverandre, og skape bredere forståelse av sin tilstedeværelse. På den måten kan man skape gylne øyeblikk, som at man forstår at man ikke forstår. Ny kunnskap kan gro, og skape ny forståelse for det ukjente. Da kan et samspill mellom mennesker med ulik bakgrunn skape nye og mer utdypende meninger (Dahl, 2013). Mangel på respekt kan ofte vise seg som en grobunn til dårlig kommunikasjon. Det å være bevisst på hva man selv er skeptisk til kan bidra til å imøtekomme dette (Dypedahl & Bøhn, 2017).

Ulik oppfatning og forståelse av det man opplever gjennom livet vil ofte være forskjellig fra person til person. Dahl (2013) eksemplifiserer dette med når en nordmann ser en tildekket muslimsk kvinne, så kan dette forbindes med underdanig, undertrykkelse og et påbud om å dekke seg til. Fra en annen side så kan, f.eks. en mann som er vokst opp i en muslimsk kultur, få inntrykk av at kvinnen viser seg på en anstendig og sømmelig måte. Inn mot en lærers hverdag kan det tenkes at man leter etter fellestrekk, og årsaksforklaringer som kan fortelle oss noe om eleven. Resultatet kan være at man dømmer eleven basert på tidligere erfaringer med andre elever fra samme land. I stedet for å se hele bildet, ser man heller bruddstykker av det store bildet. Det er en statisk oppfatning av kulturbegrepet og kalles kulturisme, som har en negativ klang, som tillegger noe som ikke er i samsvar med den man er. Man putter da mennesker inn i kategorier i form av egne fordommer, og stereotypier. Samtidig har alle mennesker oppfatninger og sine stereotypier om sosiale grupper, eller medlemmer av en gruppe. Utfordringen med stereotypier kan være at det styrer det vi ser, og at man ofte ser det man vil se. Det kan være til skade, særlig hvis man ikke endrer de forutinntatte stereotypiene underveis i løpet av de erfaringene man gjør seg, og stereotypiene vil da fremstå mer som fordommer (Dahl, 2013). Men Dahl viser også til at stereotypier kan brukes i positiv forstand

når man bruker det bevisst, for eksempel hvis en skal beskrive en gruppes norm, og ikke enkeltindivider. Videre kan det være hensiktsmessig å bruke når man hele tiden korrigerer sine stereotypier, og gir dem mer utdypende beskrivelse slik at de ikke er fastlåste. Det vil derfor være til hjelp for lærere å være bevisst på at den kulturelle bagasjen elevene har på seg er som en ryggsekk de ikke vil bli kvitt. Den er en del av eleven, og gjenspeiler seg gjennom erfaring, holdninger, verdier og kunnskap (Dahl, 2013). Grunnlaget til stereotypier ligger i at mennesker tenker i kategorier slik at man ikke behøver å tenke over hver enkelt situasjon man møter på i hverdagen (Dypedahl & Bøhn, 2017).

Innenfor interkulturell kommunikasjon kan Gadamer's hermeneutiske teori brukes hvor da nærmere bestemt forståelseshorisont og horisontsammensmeltning er relevante innenfor interkulturell kommunikasjon. Vår forståelseshorisont bygger på oppveksten og erfaringene våre, og gjør at man har med seg en hel del førforståelse, og legger til grunn hvert menneskes forståelseshorisont. Videre kan også den hermeneutiske sirkelen til Gadamer skape forståelse for de ulike delene, og skape oversikt over helheten. Deretter kan vi gå tilbake til de enkelte delene, og få en dypere forståelse av hver enkelt del som igjen kan bidra til å skape en enda større forståelse for helheten. I interkulturell kommunikasjon kan dette synes å være relevant gjennom å oppnå forståelse mellom personene, og videre produsere ny kunnskap. Videre kan dette skape et gyllent øyeblikk hvor der produseres ny kunnskap mellom personene, og endrer og tilpasser hver sin horisont, som Gadamer kaller horisontsammensmeltning. Da skapes forståelse, og man trenger ikke nødvendigvis å være enige for å skape forståelse for hverandre. Dahl peker på at en slik evne inn mot interkulturelle møter, utfordrer vår evne til empati, og å sette seg selv inn i andres ståsted (Dahl, 2013). En skolehverdag går nettopp ut på å skape forståelse, hvor man kobler det som er ukjent til kjent, og på denne måten skaper forståelse for elevene (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). På samme måten som man gjør dette med skolefag, kan man også gjøre det med elevene, som alle har hver sin unike bakgrunn og erfaringsgrunnlag.

Fra et lærerperspektiv kan ulikhet være utfordrende, og når vår egen forståelse ikke strekker til kan det blir vanskelig å prøve å forstå. Det er da viktig at lærere har en forankret respekt for ulikhet, selv om man ikke forstår grunnen, som kan være bidragsytende i måten vi møter dette på. Når man ikke forstår, så blir man usikker, og man tar i bruk årsaksforklaringer og dømmende fordommer for å skape trygghet og en forklaring for seg selv. I tillegg peker

Esser-Noethlichs & Midthaugen (2015) også på at det man opplever som fremmed, er en mulighet til å utvide vår egen forståelse og kan skape mer trygghet knyttet til fremmedhet. Det innebærer å ta en risiko, med en grad av trygghet i bunn, hvor en kan møte ulikhet og det å være annerledes på en måte som kan være både identitetsstabiliserende og utviklende for elevene (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

### 2.2.3 Perspektiver og formuleringer

Både lærere og elever er unike, som tilsier at hver lærer sitt møte med elevene vil variere. Aasen viser til Eidhamar (2000;227;2001;129) som har en inndeling på fire perspektiv. Denne inndelingen viser til utenfraperspektiv og innenfraperspektiv, hvert perspektiv kan ha en faglig tilnærming, eller personlig og ikke-faglig tilnærming (Aasen, 2012;116). Poenget Aasen gjør ut av disse kriteriene er ikke at man skal være innenfor eller utenfor en av dem, men at man fra et lærerperspektiv gir bistand til elevene gjennom å skape en trygg forankring i den livstolkningen eleven selv synes er sann og god. Dette vil alltid variere fra elev til elev, og være til bekymring siden mange retninger snakker om den rette vei. Men igjen så er forståelse målet, slik at man enten fra et utenfra eller innenfra perspektiv, og faglig, ikke-faglig, eller personlig eller ei, forholder seg kritisk, men saklig til ulike livssyn og religioner (Aasen, 2012).

Hvilket perspektiv, og hvordan man snakker, kan si mye om hvordan man tenker. F.eks. så viser Aasen til at ved bruken av vi/de kan man bryte med respekten for fagligheten dersom man snakker om at «vi gjør slik og slik i den norske kirke, mens muslimer, de gjør slik og slik». Da snakker læreren om de som er innenfor egen referanseramme gjennom «oss» i den norske kirke, og «dem» blir utenfor referanseramme som til læreren. Fra et faglig ståsted burde man da heller bruke ord som ikke er vurderende, og heller snakke om det på en faglig måte, og fra et utenfra perspektiv. Innenfra perspektiv kan også benyttes, men da må det komme klart frem at det er fra et personlig ståsted (Aasen, 2012). Jortveit peker på at lærerne vil gi mer anerkjennelse og oppmerksomhet til de elevene som har den samme kulturelle og sosiale kapital. Dette fører videre til mer positiv respons til de elevene som deler lærerens verdisyn. Videre er det utfordrende å gi en vellykket tilpasset opplæring til alle elever, og fører til at man da som lærer differensierer sin oppmerksomhet og tilbakemeldinger til de elevene som responderer best lærerens opplegg. På bakgrunn av dette kan det føre til at man gir størst mulig sjanse til de elevene som fører til at man lykkes som lærer. Dette kan skape



avstand til minoritetselever, og videre hindre kunnskap, kompetanse og inkludering (Jortveit, 2014; 82-83).

### 2.3 Interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse blir av Dypedahl & Bøhn sett på som egenskaper til å kunne endre perspektiv i møte med andre mennesker, og videre innsikt i sine egne tankeprosesser. Videre handler det om å utvikle en evne til å møte og forholde seg til annerledeshet. Samtidig er det ingen entydige svar for hva som er viktig eller hvordan det skal utvikles, men et utgangspunkt kan være å legge til rette for at de situasjonene elevene allerede møter på i skolehverdagen kan være i omfang av et interkulturelt innhold. Dette er siden en interkulturell kompetanse kan bidra til at elevene kan fungere godt i mange ulike situasjoner i møte med mennesker med f.eks. ulikt tankesett i form av verdier og trosoppfatning. Definisjonen av interkulturell kompetanse gir også svar på nytteverdien til kompetansen; «evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og/eller kommunikasjonsstiler enn en selv» (Dypedahl & Bøhn, 2017).

#### 2.3.1 Interkulturell kompetanse i skolen

Minoritetselever kan bli marginalisert i skolen, hvis de opplever å ikke passe inn i det skolen kan tilby. Dette vil i Hauge sin ånd bli pekt på som en problemorientert forståelse. Dette betyr at skolen er assimilerende og marginaliserende ovenfor elevene, hvor mangfold er et problem, og minoritetsspråklige elever blir ilagt kompensatoriske tiltak. Det motsatte til en problemorientert forståelse kalles ressursorientert, og blir av Hauge kalt en felleskulturell skole. Sentrale begrep som inkluderende, integrerende og likeverd vil være gjeldende, og mangfold blir en ressurs. Elevene vil få både en identitetsbekreftelse og videre muligheter for å utvide sine perspektiver. En slik grov inndeling tilfaller fort en god og ond side, men poenget er ikke at noen skoler er enten eller. De fleste skolene vil befinne seg i midten av disse begrepene, men betydningen ligger i hvilken retning skolen blir styrt i (Hauge, 2014).

Enhetsskolen er et fundament i norsk skole der alle skoleelever, uavhengig av hvilken bakgrunn og bagasje, skal alle ha mulighet til å utvikle seg på skolen. Fra en lærers side, kan man finne ulike undervisningsopplegg og tilnærminger for å planlegge gode timer. Dette gjelder også i kroppsøvingfaget hvor god planlegging kan skape et godt utgangspunkt, men i det realiteten slår inn kan bli kaos. Det er da Standal videre viser til at lærere må kunne

tilpasse og reflektere i hvilken grad planlagt opplegg passer inn for den elevgruppen man står ovenfor for å gjøre kroppsøving til et sted der alle er inkludert (Standal, 2015).

Hvert skolefag har en læreplan som sier noe om formålet og hvilken kompetanse som skal fremmes. Kompetansemålene som er relevante for denne studiens informanter er dem etter 10.årssteget, og blir delt inn i tre temaer; idrettsaktivitet, friluftsliv og trening & livstil. Kun kompetansemålene som retter seg særlig mot minoritetselever, vil bli trukket frem i dette avsnittet.

Det første kompetansemålet står under idrettsaktivitet, hvor man skal kunne danse og utøve danser fra ulike kulturer. Videre står det under trening og livsstil at man skal kunne forklare hvordan ulike kroppsideal og bevegelseskulturer påvirker trening, ernæring, livsstil og helse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Prinsipper for opplæring illustrer hva opplæringsloven innebærer for å klargjøre for hver skoleeier, slik at all opplæring er i samsvar med regelverket. Det innebærer blant annet å utvikle alle elevers ulike bakgrunn og forutsetninger. Det legges også krav til tilpasset opplæring, hvor alle elever skal ha mulighet til å utvikle seg, uavhengig av både kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det legges et stort ansvar på at skoleledelsen realiserer at alle elever får en tilpasset opplæring. Dette innebærer at skolen blant annet må ansette lærere som har kompetanse til å tilrettelegge en opplæring for minoritetsspråklige elever (Hauge, 2014;298). Men dette forutsetter at det finnes nok lærere i den norske skole som har flerkulturell kompetanse, noe som er et krav; «lærere og instruktører må også ha flerkulturell kompetanse og kunnskap om ulike utgangspunkt og læringsstrategier» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det forutsetter også at elevene skal utvikles til å leve i et flerkulturelt samfunn, hvor da kunnskap om kultur skal tilegnes. Dette skal elevene få erfaring med i form av ulike kulturelle uttrykksformer. Videre vises det til at opplæringen av elevene skal fremme kulturforståelse som skal bidra til at elevene utvikler sin egen identitet, selvinnsikt, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dermed skal lærere og skolen ivareta og støtte hver elev. Dette skaper en kompleks hverdag i form av at man jobber med et mangfold av ulike elever som man må prøve å forstå. Schjetne & Skrefsrud peker på at alle fag i lærerutdanningen er utfordret til å øke sin bevisstgjøring om mangfold, og hvordan alle elever med ulik bakgrunn kan få en optimalisert skolehverdag hvor man kan lykkes både faglig og sosialt. Lærere som utøver en kompetent profesjonsutøvelse kan bidra til den pedagogiske utøvelsen blir utført på bakgrunn av et mangfold av ulike perspektiver, og en

bred kompetanse. Med dette menes at man kan åpne opp for faglig refleksjon på et felt, som igjen kan åpne opp ny forståelse på andre felt (Schjetne & Skrefsrud, 2018).

Aamaas & Duesund mener det flerkulturelle perspektivet burde ha en mer sentral plass i grunnskolelærerutdanningen. De legger da vekt på at faget pedagogikk- og elevkunnskap (PEL) i lærerutdanningen, og PEL-lærerne, må bli bevisste på hvordan man skal integrere et flerkulturelle perspektiv. Hvis ikke kan en da stå i fare for at fremtidige lærere har et svakt grunnlag for å mestre utfordringer. Det blir pekt at samfunnsfag og KRLE ikke kan ta det ansvaret fordi det ikke er obligatoriske fag i lærerutdanningen (Aamaas & Duesund, 2016). Den nye femårige masterutdanning fra 2017, som er gjeldende for alle grunnskolelærere, skal styrke lærerrollen i form av mer dybdekunnskap i sine undervisningsfag og pedagogikk. Videre skal dette bidra til at lærere kan bidra til å utvikle skolen som en pedagogisk virksomhet. Inn mot PEL-faget betyr dette blant annet endringer i form av at 15 studiepoeng skal omhandle religion, livssyn og etikk (regjeringen, 2016). Dette betyr at alle grunnskolelærere må ha undervisning i dette faget, og får kompetanse. Det vil si 15 studiepoeng i religion, livssyn og etikk. Dette kan tyde på at skolemyndighetene tar forbehold om det religiøse og kulturelle mangfoldet som befinner seg i dagens skole, som Aamaas & Duesund påpekte. Samtidig kan erfaring med ulik bakgrunn bidra til å håndtere ulikhet, men kombinasjonen mellom teori og praksis vil være mest effektivt. Det kan bidra til at lærere innehar en interkulturell kompetanse som kan imøtekomme ulik holdning og atferd (Dypedahl & Bøhn, 2017).

Skrefsrud peker også på at kunnskap om religiøst mangfold og verdigrunnlag er sentral for en læreres pedagogiske kompetanse. Videre kan dette også styrke lærernes evne til å jobbe med religion, religiøse forestillinger og oppfatninger, men også å motvirke fordommer og stereotypier (Skrefsrud, 2018). Det kan være givende å jobbe for en inkluderende skole hvor nyutdannede lærere har kompetanse og muligheter til å imøtekomme og utvikle minoritets elever, siden flere kroppsøvingslærere opplever at elever med ulikt utgangspunkt er utfordrende (Dagkas, 2007; Otterbeck, 2011; Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dahl peker på at lærere ofte kan møte elevene med ferdig formet kunnskap hvor kunnskapen om eleven blir basert på tidligere erfaring med elev fra samme

land, område eller religion. Kulturell kompetanse kan da åpne mer opp for hvem hver eneste elev er, og hva den eleven kan bidra med i fellesskapet (Dahl, 2013).

Skrefsrud (2018) viser til at både James Banks (2009) og Jim Cummins (2001) mener at en barrieretenkning har preget den offentlige debatten om minoritets elever og skoleprestasjoner. Mangler i form av språk og kultur blir sett som en svakhet, som igjen fører til at pedagogikken blir kompensatorisk. Dette vil si at man skal reparere de feil og mangler som minoritets elevene har, og at holdningen blir å fjerne barrierene som deres kultur har med seg i møte med den kulturen de møter på (Skrefsrud, 2018;33). Det er nettopp da en flerkulturell kompetanse hos lærere kan bidra til å utfordre og motvirke den tenkningen Banks og Cummins viser til, og heller forsøke å løfte frem elevene sine muligheter til å lykkes i skolen, og at minoritetsfamilier ikke opplever fremmedgjøring. Dette betyr at språk ikke er en barriere man hele tiden må løse, men som også er en ressurs. Lærere er forpliktet til at elevene både opplever mestring og læring faglig sett, men også sosialt. Minoritets elever kan ofte ha ulik grad av språklige kompetanse, og kan være det mest tydelige en legger merke til. Derfor kan kommende kompetanse for fremtidens lærere bidra til å se lengre og dypere, som eksempelvis Skrefsrud (2018). Dette er å legge til rette for læring som elevene kjenner seg igjen i. Eksempler på dette kan være tolkningskompetansen som barn med hinduistisk familiebakgrunn, eller memorering og huskereglene som mange elever fra koranskole kan (Skrefsrud, 2018). På den måten kan elever som kanskje har åpenbare barrierer, heller fremme og spre sin kompetanse til resten av klassen, istedenfor at svakheten blir tydeliggjort og gjort til et hinder i skolehverdagen. Dette kan synes å være en realistisk forventning dersom kommende lærere vil være i stand til å utvikle skolen som en pedagogisk virksomhet, og dermed skjerpe blikket for det mangfoldet som befinner seg i skolen (regjeringen.no).

På mange måter står skolen da som et stort fellesskap med et hav av mangfold fra religion og kultur, som ellers i samfunnet. Dette utfordrer elevene til å kunne forholde seg til hverandre uansett hvilken bakgrunn man har, og at man er i stand til å lære av hverandre. Men for å lykkes med interkulturell opplæring i skolen forutsetter det at lærere er i stand til å oppdage hvordan religioner og livssyn er til stede i skolehverdagen (Skeie, 2018).

### 2.3.2 Interkulturell og flerkulturell læring i kroppsøving

Kroppsøvfaget blir fort pekt på som en utfordring for minoritets elever hvor garderobeproblematikken ofte fremtrer, da med tanke på dusjing. Dette kan ses på som et praktisk problem. Hauge (2014) viser til at flere skoler løser det uten at problemene blir store vanskeligheter for elevene. I kroppsøvfaget kan man som lærer utnytte den flerkulturelle kompetansen elever, foreldre og andre lærere har, hvor alle elever får oppleve å spille på hjemmebane. Dette tilsier da at man har ulike aktiviteter som representerer elevenes bakgrunn. Hauge (2014) viser videre til at foreldre kan også brukes, og gi unike aktivitetsopplevelser fra ulike land verden over. Dette er realistisk i syn av at 71% minoritetsspråklige foreldre faktisk ønsker å samarbeide mer med skolen (Hauge, 2014;252).

På mange måter kan tilpasset opplæring synes å ha flere likhetstrekk med interkulturell pedagogikk siden man tar utgangspunkt i elevens forutsetninger, og dermed også den kulturelle og språklige bakgrunnen (Pihl, 2000;126). Videre viser Esser-Noethlichs & Midthaugen til at: «Interkulturell læring skjer i møte mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn (2015;96). Dette vil være høyst relevant i norsk skole, og særlig i Oslo hvor 38,6% av elevene i grunnskolen er minoritetsspråklige (Oslo kommune, 2019). En forståelse av interkulturell læring for lærere kan skape et bedre utgangspunkt for å bli kjent med hverandre. Kroppsøvfaget kan være en mulighet til å bli kjent med hverandre hvor man i større grad kan kommunisere med hele kroppen. Videre peker også Esser-Noethlichs & Midthaugen på kompetanse om interkulturell læring kan være bidragsytende for at både lærere og elever ser betydningen og mulighetene av forskjellighet, og kan være deltakende i kroppsøvingstimer som ivaretar hver enkelt elevs forutsetninger (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

Gruppearbeid og samarbeid kan være hensiktsmessig for at en heterogen klasse kan lære av hverandre. Samtidig kan lite gjennomtenkt bruk av gruppearbeid og samarbeid også skape problemer. Det er derfor viktig at alle former for samarbeid planlegges slik at alle kan bidra på en positiv måte, og at ingen føler seg som en byrde for gruppen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er nettopp her kroppsøving kan stå i særstilling som skolefag da man som kroppsøvingslærer kan legge til rette for at elevene kan møte felleskap i bevegelse og fysisk aktivitet. I kroppsøving kan hver enkelt person bli mer synlig, og dens styrke og svakheter være synligere, men desto mer sårbare. Ulikhet blir da mer synlig, men kan igjen skape muligheter for læring og dannelse gjennom sosiale relasjoner, respekt og bevissthet rundt hver

elevs styrke og svakheter (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Dette kan bidra til å fremheve elevene sine styrker og svakheter, og på den måten lære av hverandre, hvor læreren får innblikk i hvilke utfordringer som er problematiske, og videre legge til rette for å imøtekomme dette.

Læring gjennom samarbeid i kroppsøving kan også gi opplevelse av tilhørighet og anerkjennelse, som igjen kan bidra til å være identitetsstabiliserende for elevene. Videre kan også kroppsøvingstimene bidra til at elevene kan bryte egne grenser og håndtere konflikter som oppstår, som kan være identitetsutviklende for elevene. Dette forutsetter at barrierene man møter som kroppsøvingslærere blir sett på som utfordringer, og ikke et hinder. Vi ser at lærerrollen spiller en avgjørende rolle for at kroppsøvingfaget både skal være lærerikt, og utviklingsfremmende for alle elever, uansett utgangspunkt. Esser-Noethlichs & Midthaugen har erfart fra sitt arbeid at kroppsøvingslærere opplever mangfold som en stor utfordring. Dette er uheldig siden det å jobbe med fremmedhet og mangfold kan være identitetsutviklende og stabiliserende. Det å møte det som er annerledes og fremmed kan i seg selv være utviklende, men det kan også gi en nyansert oppfatning av både det kjente og ukjente. Videre kan det være identitetsstabiliserende ved at elevene blir mer bevisst på egen identitet i forhold til andre når man blir kjent med noe som er fremmed. Erfaringer med det som er fremmed kan også gi nye oppfatninger av å se mer forbi opplagte forskjeller, og heller åpne seg over de fellestrekkene man kan finne med det som fremtrer som fremmed (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

### 2.3.3 Elevers livssyn og religiøsitet

Kunnskap om menneskers bakgrunn blir av Dypedahl & Bøhn pekt som verdifullt (2017). Hvordan barn og ungdom praktiserer religion, har ofte rot fra foreldre og familie. Det kan være en naturlig tankegang, og ofte stemme. Men Anker, von der Lippe & Undheim viser videre til at barn og ungdom forhandler og fortolker religion på andre måter enn sine foreldre, kanskje mer liberalt. Dette viser seg gjennom verdispørsmål som kjønn, seksualitet, likestilling og sosial kontroll. Samtidig tiltrekkes et fåtall ungdom også til ytterpunktene i form av ekstremisme. Ungdoms forhold til religion er varierende fra elev til elev og betyr lite for mange, men samtidig er det veldig viktig for noen, og betydningsfullt at lærere kjenner til skoleelevers forhold til religion. Det viser seg at religion står sterkere hos de med migrasjonsbakgrunn. De med etnisk norsk bakgrunn er en større gruppe av de som ikke er religiøse (Anker et al, 2018). En studie utført av Botvar og Mortensen hvor over 1000 elever i

Oslo-området deltok, viste til at 48% hadde en religiøs tilknytning, og 52% svarte at de ikke var religiøse (Botvar & Mortensen, 2017). Særlig for muslimer betyr foreldrenes religion mye. Dette er betydningsfullt siden hvordan hver familie fortolker og praktiserer religion vil ha sterk innvirkning på barn og ungdoms identitetsarbeid. Det som igjen utfordrer dette er at religion stadig blir mer privat, og at det på mange måter fungerer mer som et indre kompass enn å følge de sosiale reglene (Friberg, 2016).

Ungdom forstår og finner religion på nye måter, og holdninger og oppfatninger preges både av foreldre, men også klassekamerater, venner, media og populærkulturen. Sosiale medier er også med å skape nye informasjonskanaler til hvordan religion oppfattes. Anker et al peker på man må som lærer kunne avkle enkle mediefremstillinger av religion og livssyn, og videre bidra til et mer nyansert bilde. Terrenget vil som oftest ikke stemme med kartet, og på den måten er ikke nødvendigvis faktakunnskap om religion en forutsetning for å møte alle elever og foreldre på en respektfull måte, men at man som lærer kan se og vurdere situasjoner som ikke nødvendigvis trenger å være religiøst betinget (Anker et al, 2018). Nettopp denne kommunikasjonen med elever om religions og livssyn kan ofte være utfordrende da barn og ungdom ofte kan mangle et språk for å uttrykke eget livssyn eller religiøsitet. Dette viser seg i form av at elever som faster blir møtt av lærere som er skeptiske, bekymret og blir sjeldent bekreftet positivt. Sett fra muslimer sin side, så er de ofte stolt over å faste, særlig hvis andre muslimer er tilstede (Nicolaisen & Østberg, 2018).

#### 2.3.4 utfordringer

Samværet med elever hovedmotivet for mange lærere. Dette skaper et godt utgangspunkt siden sosial støtte og trygg tilhørighet til elevene forsterker elevene sin motivasjon, trivsel og læring. Fra et lærerperspektiv er emosjonell og instrumentell støtte av viktig, hvor emosjonell støtte gir verdsettelse og respekt fra lærerens side, og eleven på sin side er trygg på læreren. Instrumentell støtte kan vise seg gjennom veiledning og råd i sitt skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Disiplinproblemer blant elevene viser seg å være en belastning for mange lærere. Utagerende elever forstyrrer ofte en av fire lærere, og en av tre svarer også at de må bruke mye tid og krefter på atferdsproblemer som utfordrer planlagt undervisning. Etter tidspress fremstår disiplinproblemer som den sterkeste årsaken til utmattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

### 2.3.5 Konflikter

Forståelse for kroppsøvlingslærere sin opplevelse av å jobbe med minoritetselever kan fort rette seg mot konflikter i møte med elever med ulike verdier. Skaalvik & Skaalvik viser til at læreryrket er sterkt verdiladet. Trivsel og tilhørighet påvirker hvordan lærere føler de havner i verdikonflikter eller verdisamsvar. Samtidig vil elevers ulike verdier alltid vise seg i skolehverdagen. Verdikonflikter blant lærerne viser seg ved at man må utføre arbeidsmetoder og opplegg som ikke er forenlig med lærerens egne verdier. Dette gjelder 10-12 % av lærere i norsk skole (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Fra et lærerperspektiv vil man uansett møte på konflikter til en viss en grad, enten det er med elever, kollegaer, ledelsen eller foreldre. Dette er naturlig siden man vil aldri ha helt like ønsker og verdier med alle som er en del av skolen på sitt hvis. Det finnes ulike konflikter man kan møte på, noen av disse er interessekonflikter, verdikonflikter, relasjonskonflikter, maktkonflikter og kulturkonflikter (Dahl, 2013;289). Konflikter kan bringe verden fremover, og det å behandle konflikter hvor man først og fremst kommuniserer med hverandre, og eventuelt videre kunne inngå kompromiss for å finne en løsning slik at man ikke ødelegger forhold. Hvis dette ikke kan gå kan ofte en tredjepart inn mot konflikten være til hjelp. I tillegg er det viktig at man møter hverandre med gjensidig respekt og tillit, selv om man er uenige. Dette gjelder de fleste etniske grupper, men verdikonflikter kan ofte vekke følelser, og videre føre til uvennskapeligheter siden det kan være utfordrende å gå på kompromiss med ulike verdier, men en enighet om uenighet kan i alle fall føre til at man opprettholder kommunikasjonen. Eksempler på dette kan være at flere fra Østen har utfordringer med kvinnelige ledere (Dahl, 2018;278-286). Dette kan være utfordrende når demokratisering, religionsfrihet og likestilling står som grunnprinsipper både i skolen og i samfunnet. Dahl (2013) mener at man må si klart ifra hvis noe viker fra disse prinsippene, uten at man skal være redd for å fremstå som rasist. Slike verdikonflikter omkring kvinnens status kan være høyst relevante i skolen ettersom mange minoritetselever har vært på flukt fra land der kvinner blir undertrykt. Verdikonflikter kan være utfordrende for begge parter, men hvis man prøver å behandle det som en interessekonflikt, kan man prøve å løse dette ved hjelp av kompromiss (Dahl, 2018;278-286). Standal peker på at dette kan være relevant i form av noen elever faller innenfor, og andre utenfor. Hvor grensen går for at man faller den ene eller andre veien er til en viss grad opp til læreren å avgjøre. Videre vises det til at sosiale forskjeller i form av blant annet etnisitet blir kan bli forsterket i kroppsøvlingsfaget, og dermed avgjørende



i hvilken grad man blir inkludert. Men en klassifisering av etnisitet vil ikke være gunstig, og kroppsøvlingslærere bør heller møte mangfoldet med å se hver enkelt, og ikke representanter for en kategori (Standal, 2015). Hvis man som lærer ikke evner, eller ønsker å sette seg inn i elevens situasjon, har man kanskje valgt feil yrke, Dahl (2013) peker på at særlig mange konflikter mellom majoritetskulturen og minoritetene i Norge ofte viser seg i form av kulturkonflikter.

Kulturell kunnskap vil da være en forutsetning for å kunne forstå hverandre, men da forutsetter det forståelse for minoritetenes kultur, men også at minoritetene forstår norsk kultur når man er bosatt her. Må man som lærer si ifra til elever som gjør noe galt er det viktig at kritikken ikke retter seg mot personen, men handlingen. Betydning av å kunne sette seg inn i elevens kulturelle bakgrunn for å kunne forstå personens særegenhet kan altså være viktig, men man må også passe på at kultur ikke blir et skalkeskjul for å ikke ta opp konflikter som oppstår, og det å prøve å forstå hvorfor man handler slik man gjør kan bidra til å gi større forståelse. Utfordringen med å havne i en konflikt kan det for den ene parten føles som en kulturkonflikt, men for den andre parten oppleves som en annen type konflikt, f.eks. maktkonflikt. Da vil det være vanskelig å finne noe kompromiss. Kulturkonflikt kan få en for dekkende beskrivelse for utfordringer og konflikter som oppstår, som kan bidra til at man tar for mye hensyn. Dette understreker betydningen av å finne betydningen av handlingen som har skjedd, og ikke personen som står bak. Det å ta for mye hensyn kan igjen være ødelegge hvor man som lærer på huske å ivareta sine ønsker, planer og interesser, men samtidig også ivareta relasjoner og samarbeid med elevene (Dahl, 2013;287-289). Dypedahl & Bøhn viser til at interkulturell kompetanse innebærer å ha forståelse og ikke la seg bli så påvirket negativt av andres ulike utsagn og handlinger (Dypedahl & Bøhn, 2017).

### 2.3.6 Trivsel og garderobeproblematikk

Andre undersøkelser viser at elevene ikke er fornøyd med undervisningopplegget i kroppsøvlingsfaget, og at motivasjonen knyttet til faget er varierende. Særlig jenter viser seg å trives i mindre grad enn gutter. Elevene som deltar i sport på fritiden blir favorisert og får mest utbytte av kroppsøvlingsfaget (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). Dette indikerer da at elever med idrettsbakgrunn fra sin fritid vil trives bedre, noe som også Moen understreker at kroppsøvlingslærere fokuserer på sportslige ferdigheter, og at man har et behov for at fremtidige kroppsøvlingslærere trenger å utvikle didaktiske ferdigheter (Moen, 2011;313). En nylig kartleggingsstudie av kroppsøvlingsfaget i grunnskolen (5-10) viser blant annet til at

flertallet liker kroppsøvningsfaget godt, men avtar med økende alder. utfordringer viser seg i form av bråk, tidsbruk og garderobeproblematikk (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018).

Jenters manglende motivasjon i kroppsøvningsfaget er gjennomgående når man begynner på ungdomsskolen hvor karakterer blir innført, samtidig som garderobeforholdene oppleves som mer sårt og man unngår å dusje, eller innfører strenge dusjeregler i form av ulike former for køordninger eller slukket lyset. Det viser seg å være sårbart å være naken i garderobe og dusj, og baksnakke hverandre om utseendet. Aktivitetsnivået i kroppsøvingstimen blir lavere slik at man unngår å svette, og dermed unngåelse av behovet for å dusje. Dermed har kroppsøvningslærere og elevene motstridende motiv som utgangspunkt for timen. Videre opplever jenter at kroppsøvingstimene som fra barneskolen var fylt med lek og moro blir erstattet med dominerende, og seriøse gutteaktiviteter på ungdomsskolen, hvor da frykten for å dumme seg ut vokser frem. Dermed er innholdet på guttene sine premisser. Jenter føler seg også vurdert både i form av karakterpress, og hvordan de ser ut. Dette betyr at jenter får mange utfordringer på en gang, og negativt ladede erfaringer fører til mindre deltakelse og dårlig forhold til kroppsøvningslæreren (Andrews & Johansen, 2005).

Wabakken viser i sin studie at mange elever, uavhengig av bakgrunn, blir styrt av følelser i form av skam, sjenanse og flauhet i kroppsøving. Dette har videre innvirkning på hvordan elevene deltar, dusjer og skifter. Selve deltakelsen i timen er styrt av mislykkede mestringsforsøk, oppfatninger om egne ferdigheter, misnøye med kropp, dusjing, klesskifte og treningsklær. Særlig jenter blir trukket frem som det kjønn som opplever mest ubehagelige følelser i kroppsøvingstimene. De elevene som har skillevegger i dusjene har i mindre grad ubehagelige opplevelser og følelser omkring dusjing. Generelt viser det seg at elever er flau over egne følelser, noe som fører til at man forsvarer seg selv ved å ha negative følelser for medelever og lærere (Wabakken, 2010). Både Wabakken og Andrews & Johansen viser dermed til at jenters har utfordringer i kroppsøvningsfaget som må tas på alvor. Nye rapport fra Stoltenbergutvalget viser også at jenter skiller seg særlig ut i kroppsøvningsfaget ettersom de gjør det bedre (4-5 skolepoeng) i alle andre fag enn kroppsøving (NOU, 2019:3).

### 3.0 Metode

Studiens problemstilling har formet hvilken metode som blir tatt i bruk. Samtidig har det gjennom prosessen vært flere valg og muligheter som det nå blir gjort rede for. På søk etter kroppsøvingslæreres opplevelser med minoritets elever er målet å sette seg selv i kroppsøvingslæreres verden, for deretter å forstå og belyse opplevelsen i denne oppgaven. Valget har dermed falt på en kvalitativ metode, som kan bidra til å få frem informantenes erfaringer og opplevelser ut fra deres verden. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann som viser til at formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå intervjupersonens dagligliv fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette så er metoden hensiktsmessig for nettopp å kunne avdekke læreres opplevelse av å jobbe med minoritets elever i kroppsøvingsfaget.

Første steg var først og fremst å lese seg opp på relevant teori. Deretter ble det utarbeidet en intervjuguide som tar utgangspunkt i forskjellige temaer som er gjeldende for informantenes opplevelse og erfaringer med å jobbe med minoritets elever i kroppsøvingsfaget. Deretter har det etter informasjonsinnhenting blitt foretatt en transkripsjon av intervjuene, som videre er blitt analysert. Hele denne prosessen vil i følgende kapittel bli beskrevet.

Oppgavens teoretiske rammeverk har i forkant pekt på interkulturell kompetanse, flerkulturell og interkulturell læring. Dette er videre blitt satt i lys av skolens praktiske hverdag og videre rettet mot kroppsøvingsfaget. Dette kapittelet vil konsentrere seg om innhenting av data, som videre har blitt transkribert, og utsatt for en hermeneutisk fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette utgjør at personen bak denne studien kommer til å ha nær tilknytning til behandlingen både i forkant, underveis og i ettertid. Den forståelsen og oppfatningen personen bak studien sitter inne med har allerede blitt belyst innledningsvis. Det er ikke å komme utenom at forskningen vil bære preg av forskerens forforståelse, og oppfatning av oppgavens tema. Dalen viser til at det vil være betydningsfullt å trekke inn egen forforståelse for å kunne skape mest mulig forståelse av det informantene opplever og beskriver. Denne tilnærmingen bygger på menneskets konstruerte sosiale virkelighet og erfaring. Dette vil da utgjøre en mangfoldig virkelighet som er avhengig av forskeren (Dalen, 2013). Dette har sine positive og negative sider, og er noe som vil bli presentert senere i kapittelet.

I oppgaven blir det gjort flere utvalg. Først og fremst stilles det krav til at informantene har en lærerutdanning eller faglærerutdanning med kroppsøving som tilhørende fag med 60 studiepoeng. De er gjort på bakgrunn av respekt for profesjonen, men mest av alt et ønske om at innhentet informasjon er fra personer med didaktisk, pedagogisk og faglig kompetanse i kroppsøving. Utvalget er også nødvendig i form av nysgjerrighet på hvilken innvirkning deres utdanning har hatt ved å jobbe med elever med minoritetsbakgrunn i kroppsøving. Det ønskes også at informantene jobber på ungdomsskoler. Dette fordi problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål kan være mer komplekse på ungdomsskoler, en tid da kroppen er i utviklingen. Intervjuene er foretatt ved ungdomsskoler i Oslo kommune. Dette er av praktiske årsaker, men også på bakgrunn av at mangfoldet er stort i Osloskolen (Oslo kommune, 2019).

### 3.1 Kvalitativ metode.

Den kvalitative metoden vil i denne oppgaven vise seg nærmere bestemt gjennom et semi-strukturert intervju. Videre vil det skape forståelse for hvordan et mindre utvalg av lærere opplever å jobbe med minoritets elever i kroppsøvingsfaget. Det er ønskelig å få mye informasjon fra et mindre utvalg, enn mindre informasjon fra flere informanter. Dette kan bidra til å beskrive opplevelsene mer nyansert. Det er i tråd med Kvale & Brinkmann, som viser til at det å grave frem nyanser kan bidra til å unngå fastlagte kategoriseringer av deres opplevde fenomen, og videre et mer deskriptivt intervju. Nyanser kan også skape uklarhet, der det som blir sagt mellom linjene, vil være avhengig av at intervjuer er på vakt med oppfølgingsspørsmål som kan åpne opp for å skape forståelse, og ikke minst unngå uriktige fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative intervju gir muligheten til at studiens informanter formulerer sine opplevelser og erfaringer på egne premisser. Denne studiens innfallsvinkel er av en åpen karakter, som betyr at ingenting verken skal bevises eller motbevises. Dette kan skape trygghet til informantene da de selv legger til grunn sine egne premisser for hva de ønsker å fortelle eller ikke. Samtidig kan det også være utfordrende siden en slik åpenhet kan gi mange og ulike opplevelser, og dermed utfordrende å gå i dybden på enkelte opplevelser. Strukturen i intervjuet varierer. Startfasen består av en generell del der spørsmål om utdanning og arbeidserfaring ikke skaper store rom for personlige svar, eller åpenhet, men spørsmålene er enkle og trenger ikke mye refleksjon, noe som dermed kan bidra til en myk start. Videre har det bevisst blitt valgt hvilken rekkefølge temaene skal komme i. Dette er eksempler på en klar struktur i intervjuet. Derimot så åpner intervjuguiden for ulike temaer som informantene snakker fritt om, og intervjuer styrer det i form av å følge opp med tilhørende spørsmål som vil være relevant for å kunne gi mer utfyllende informasjon, og

besvare problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Intervjuguiden er i tråd med Larsen (2007) som viser til at en intervjuguide kan bli brukt som en sjekklister for de temaene som skal dekkes, og at samtalen dreier seg innpå det som er relevant, men desto viktigste at intervjuguiden kan dekke over den aktuelle problemstillingen for oppgaven (Larsen, 2007). Intervjuform som vil bli tatt i bruk i denne oppgaven vil dermed være semistrukturert.

### 3.2 Utarbeiding og gjennomføring av intervjuguide

Ved anvendelse av intervju som metode kan en godt utarbeidet intervjuguide skape bedre rammer for hensiktsmessig informasjons innhentning. På bakgrunn av dette har det blitt foretatt et valg om å ta i bruk en intervjuguide som er semistrukturert. Denne guiden kan fungere som en rettesnor gjennom de aktuelle temaene jeg ønsker å ta opp. Utgangspunktet har vært at gode forberedelser, som Kvale & Brinkmann peker på vil, gir bedre kvalitet på kunnskapen som kommer fram under intervjuet, og vil videre skape en lettere jobb med etterarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). Utgangspunktet for intervjuguiden var å ha en induktiv holdning til utformingen av spørsmålene siden problemstillingen og forskningsdesignet er åpent og utforskende. Det startet med en generell del med spørsmål om erfaring og utdanning. Videre var det også tiltenkt at intervjuguiden skulle deles inn i tre temaer. Dette skulle vise seg å være en gjensidig prosess. Etter gjennomføringen av intervjuene, og under analyse-prosessen, og skrivingen av resultatdelen førte det til endringer. Denne endringen viste at de tre planlagte temaene ble utvidet til syv temaer. Dette ble til ved en gjensidig prosess som følge av at innhentet data var både ulike og komplekse. Dermed førte det til at antall temaer økte til syv stykk. Det bidro til å skape bedre oversikt, dypere mening og lettere bearbeiding av innhentet informasjon.

Intervjudesignet var åpent, men startet med generelle, strukturerte og enkle spørsmål om utdannelsen og erfaringen deres. Videre ble det spurt omkring temaene; «din tid som nyutdannet», «opplevelser og erfaringer» og «dine tanker». Rundt disse temaene hørte det til flere spørsmål og planlagte oppfølgingsspørsmål. Det å stille oppfølgingsspørsmål gjorde hvert intervju mer særegent, og kjentes naturlig for å kunne få ytterligere informasjon om det som omkranser opplevelsen av å arbeide med minoritets elever. Dette merket jeg meg allerede ved gjennomføring av prøveintervju. Dette prøveintervjuet tok jeg med en lærer, og som jeg kjente fra før av. Personen har en fullført lærerutdanning, undervisningskompetanse i kroppsøving, og jobber ved en skole i Oslo. Dermed ble prøvetintervjuet utført på en person som lignet informantene i den grad av yrke, utdanning og undervisningskompetanse, noe som

bidro til at prøveintervjuet lignet mest mulig de fremtidige intervjuene. Videre ble også teknisk utstyr i form av lydopptaker tatt i bruk og testet. Dette bidro til å skape mer trygghet inn mot intervjusettingen. I ettertid ble opptaket lyttet på, noe som bidro til å formulere noen spørsmål litt enklere og tydeligere, videre ble det også bekreftet at lyd kvaliteten var god. Dette er i tråd med det Dalen skriver, som er at ofte i ettertid av et prøveintervju kan være nødvendig med en omredigering av intervjuguiden (Dalen, 2013).

Intervjuet var planlagt å ha en myk start, men samtidig en naturlig startfase. Før lydopptaker startet, ble hensikten med intervjuet presentert. Særlig ble det trukket frem at hensikten var å belyse lærernes side, og at forsker ikke hadde noe som skulle bevises eller motbevises. Det er av oppfatning av dette kunne bidra til å skape lave skuldre, og en form for trygghet blant informantene. Intervjuguidens utforskende design vises gjennom at hvert tema har et introduksjonsspørsmål som starter med om informanten «kan fortelle» eller «kan du beskrive». Dette var lagt inn bevisst for å fremprovosere det utforskende designet, og harmonerer med Kvale & Brinkmann, som viser til at slike åpningsspørsmål kan fremkalle både spontane og innholdsrike beskrivelser, siden personen selv får fortelle om sine opplevelser om temaet i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuer sin rolle ble da å lytte til det som kommer frem og videre følge opp med oppfølgingsspørsmål, som informantene svarte på og dermed ble aktuelle for oppgaven. Det kunne videre føre til mer inngående spørsmål. Mye av responsen må også kunne sies å inngå som spesifiserende spørsmål hvor forsker var ute etter hvordan lærerne tenkte og reagerte. Det kan være bidragsytende for å skape mer utdypende og presis informasjon. Det vil da ifølge Kvale & Brinkmann være viktig at intervjueren har kjennskap til det man skal undersøke for i det hele tatt kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Det utgjorde et behov for å lese seg opp på teori før gjennomføring og utarbeiding av intervjudesign. Intervjuguiden ble også utarbeidet og kvalitetssikret gjennom flere veiledningssamtaler.

### 3.3 Utvelgelse av informanter

Studiens utvalg av informanter legger til grunn at alle informanter har 60 studiepoeng i kroppsøving og med tilhørende faglærerutdanning eller lærerutdanning. Derimot så presenterer utvalget ulike erfaringsbakgrunn og studieretning. På forhånd var det et ønske om to informanter fra hver skole. Det skulle da gi tre skoler med forskjellige andel av minoritetsspråklige elever, og derfra se på forskjeller og ulikheter fra lærer til lærer internt på hver skole, men også fra skole til skole. Dette lot seg dessverre ikke gjøre på bakgrunn av

lærernes timeplaner, men også at flere skoler opplevde å ha «nok» intervjubesøk. Det er i tråd med Malterud, som peker på at et optimalt strategisk utvalg kan være vanskelig (Malterud, 2017). Det viser at metoden har stått ovenfor et tilgjengelighetsutvalg. Dette førte til intervju på fem forskjellige skoler, og av seks kroppsøvingslærere som hadde 60 studiepoeng i kroppsøving og tilhørende lærerutdanning eller faglærerutdanning i kroppsøving. Andelen minoritetsspråklige på informantenes skoler varierte fra 20% til 80%, halvparten av skolene hadde rundt 50%. Det viste seg å være tilstrekkelig med seks informanter, siden det etter hvert ikke kom frem ytterligere ny kunnskap. Dette er noe som harmonerer med Malterud, og kalles metning og er oppnådd når innsamlet data ikke fører med seg ny kunnskap (Malterud, 2017;65).

Begrunnelsen for et krav om 60 studiepoeng var for å øke sannsynligheten for at informantene hadde erfaring, dybde, innsikt og fagforståelse for kroppsøvingsfaget. Videre utgjør også studiens krav at lærerperspektivet er representert av lærere som har en fullført lærer/faglærerutdanning, noe som faller seg naturlig da perspektivet er profesjonsrettet. Det kan underbygge nødvendigheten av at forskeren som intervjuer er godt forberedt, og har kunnskap på det feltet vi skal snakke om. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann som peker på at en intervjuer som har god forståelse av intervjuemnet vil få respekt, og kan bidra til å skape en grad av symmetri i intervjurelasjonen. Videre kan det også bidra til at de ser nytteverdien av deres deltagelse til intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre i prosessen ble det sendt e-post til Oslo-skoler som hadde ulik andel med minoritetsspråklige elever ifølge Statistikkbanken til Oslo kommune. Det var bevisst for å representere ulike andeler, selv om en ren fordeling innledningsvis ikke lot seg gjøre. Skoler i Oslo har svært ulik andel av minoritetsspråklige elever. Dette kan være et kjent fenomen for mange, hvor man f.eks. på den ene siden har Kjelsås skole med 4,2%, og på den andre siden Rommen skole med 98,6% minoritetsspråklige elever (Oslo kommune, 2019). Mangfoldet av mennesker med ulik bakgrunn viser seg også igjen gjennom at samtlige bydeler i Oslo (Marka og Sentrum ikke inkludert) ligger over landsgjennomsnittet i andel med innvandrerbakgrunn, og at hver tredje Oslo-borger har innvandrerbakgrunn. Innvandrerbakgrunn inkluderer også norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2017). På bakgrunn av dette er informanter som jobber på skoler med forskjellig andel representert. Dette valget er på bakgrunn av å gi en mulighet til ulike opplevelser, og dermed en større variasjonsbredde, men det må imidlertid

understrekes at dette ikke er generaliserbart, og heller ikke et mål for oppgaven. Utvalget er strategisk i form av hvilke skoler som er kontaktet, men også hvem som skal bli intervjuet i form av en faglærerutdanning i kroppsøving eller lærerutdanning med kroppsøving som tilhørende fag. Utvalget av informanter i denne oppgaven er dermed strategisk, noe Malterud peker på betyr et utvalg som da er sammensatt med målsetting om at informantene på best mulig måte kan belyse problemstillingen, og videre føre til god informasjonsstyrke (Malterud, 2017).

I løpet av intervjuprosessen viste det seg at en av informantene ikke hadde utdanning innen kroppsøving, men kun underviste etter skolens behov. Dette førte til at denne informanten ble strøket. Nedenunder følger kort informasjon om hvilke informanter som er med i studien. Informantene er rangert etter antall år som er tilbakelagt i læreryrket. Dette er av strukturelle årsaker.

#### Informant 1:

Informanten har faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. I tillegg har informanten et årsstudium i KRLE. Tok deretter master i idrettsvitenskap. Underviser kun i faget kroppsøving. Har jobbet som lærer siden høsten 2018.

#### Informant 2:

Informanten har en faglærerutdanning i kroppsøving. Videre to årsstudier i henholdsvis KRLE og samfunnsfag. Deretter en master i KRLE. Har jobbet et år som deltidsansatt, og fulltid fra høsten 2018.

#### Informant 3:

Informanten har lektorutdanning med hovedfag i engelsk, og samfunnsfag som tilhørende fag. I tillegg et årsstudium i kroppsøving. Har jobbet totalt to år som lærer, på samme skole og underviser i kroppsøving, engelsk og samfunnsfag.

#### Informant 4:

Informanten startet primært med fag ved et universitet i fagene historie, engelsk og religion. Har videre tatt kroppsøving og PPU. Har jobbet 10 år som lærer. 5 år på nåværende skole. Underviser i kroppsøving, samfunnsfag, engelsk og KRLE.

#### Informant 5:



Informanten har grunnfag i idrett, og videre påbygging i kroppsøving gjennom en faglærerutdanning. Videre har informanten også ett årsstudium i matematikk. Har jobbet 11 år som lærer. 2 år på nåværende skole. Har undervist i kroppsøving i alle disse årene, og underviser i fagene kroppsøving og matematikk.

Informant 6:

Informanten har faglærerutdanning i ernæring, helse og sosialfag. Videre også spesialpedagogisk utdanning og et årsstudium i kroppsøving. Har jobbet 20 år som lærer. 3 år på nåværende skole. Ti av de siste årene som lærer har informanten undervist i kroppsøving. Underviser i fagene kroppsøving, mat & helse og spesialundervisning.

### 3.4 Gjennomføring av intervjuene

Før gjennomføring av intervjuene hadde et informasjonsskriv blitt utarbeidet hvor det hovedsakelig kom frem at krav til anonymisering vil bli holdt, og at all innsamlet data vil bli slettet etter innlevering av oppgaven. Det ble også informert om at studien var meldt inn og godkjent fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Videre ble det klargjort at deres deltagelse ikke ville få noen negative konsekvenser. Det for å skape trygghet hos informantene. Videre kom det frem i informasjonsskrivet at man hadde mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet. Tilslutt måtte informantene skrive under på at deres opplysninger ville bli brukt, og at gjennomføringen ville bli gjort ved bruk av lydopptaker. Utenom infoskrivet ble det informert om at studien ikke hadde noen som skulle bevises eller motbevises. Dette var for å skape trygge rammer, og videre at studiens åpne design skal vise seg på alle plan, også for informantene.

Kontakten startet ved å sende informasjon fra student e-post til ulike skoler. Dette førte videre til at enkelte skoler henviste til aktuelle kroppsøvingslærere. Det ble da gitt informasjon, og gjort avtale for sted og tidspunkt ved deres jobb e-post. Det ble da gitt kort informasjon om studien og avtalt tid og sted for intervju. Alle intervjuene ble gjennomført i november/desember 2018, og varigheten på intervjuene var ca. 40 minutter. Lydopptaker ble benyttet i alle intervjuene, og ingen av informantene reagerte på det. Dette bidro til at intervjuer fikk en friere rolle under intervjuet, intervjuer slipper å notere underveis, og kan i høyere grad følge med på informanten og komme med relevante oppfølgingsspørsmål ved behov.

Selve gjennomføringen av intervjuene gikk fint for seg. Alle informantene virket fra intervjuets side å ta temaet på alvor. Svarene varierte fra umiddelbare og utdypende svar til andre som krevde mer oppfølgingsspørsmål og graving fra intervjuers side. Tidligere erfaring, og en gjennomarbeidet intervjuguide var bidragsytende til at gjennomføringen av intervjuene gikk som planlagt. Derimot kunne det vært ryddigere hvis intervjuguiden hadde inneholdt de syv temaene som vokste ut fra de opprinnelige tre temaene. Dette medførte dermed en rekonstruering av antall temaer, men samtidig et bevis på studiens prosess og endringer for å skape ryddighet og klarhet.

### 3.5 Kvalitativt intervju - positive og negative egenskaper

Valg av forskningsmetode har både positive og negative sider. Det er også gjeldende for gjennomførelse av et kvalitativt semistrukturert intervju, hvor forskeren har en avgjørende rolle inn mot informasjonsinnhenting og behandling av data. Dette vil da kunne være hensiktsmessig å reflektere over de negative og positive egenskapene ved valgt metode, slik at man er bevisst på de valgene og utfordringene man står ovenfor. Det kan styrke kunnskapen og kompetansen forskeren har til metoden, og igjen bidra til å gjøre de negative egenskapene til metoden mindre fremtredende. Kontakten til informantene ble knyttet opp gjennom skolen via e-post. Kontakt gjennom e-post har gjort det mulig for at informantene lett kan ta kontakt hvis de ønsker å oppklare eventuelle misforståelser, og eventuelt trekke seg fra undersøkelsen. Det kan bidra til å skape trygghet til informantene, og gjøre metoden fleksibel. Samtidig kan informantene bli bevisst på intervjuet tema, og videre forberede seg før intervjuet og dermed bidra til å dekke over opplevelsene til informantene. I tillegg ble dette tatt til etterretning da kontakten ble knyttet over e-post i form av å kun informere om intervjuets tema, og ikke innhold. Denne type metode er også fleksibel, hvor da intervjuer har mye makt i gjennomførelsen av metoden. Et slikt ansvar underbygger betydningen av å være bevisst på metodens svake og sterke sider slik at man ikke misbruker det, og unngår fallgruver. På den andre siden så kan denne fleksibiliteten være en styrke for metoden da man får muligheten til å grave når man burde grave, og dermed finne interessante funn, ytterligere utdypende svar, og en helhetsforståelse fra et lærerperspektiv. Nettopp dette peker også Larsen på, da muligheten til både utdypende, flere spørsmål, og frittalende informanter, hvor i tillegg intervjuer oppklarer underveis, kan styrke validiteten til undersøkelsen (Larsen, 2007). Ofte følger det ansvar med til det å sitte i en maktposisjon. Dette utgjør at forskeren har stor påvirkningskraft på resultatet av innhentet informasjon, og att på til behandlingen av dette i ettertid. Samtidig kan også en intervju-effekt være fremtredende hvor lærerne i denne studien kan ha ønsker om å fremme allment aksepterte svar. Det vil ikke være unaturlig da oppgavens

tema berører minoritetsgrupper som er mye diskutert av politikere. Dermed var det av betydning å være bevisst på dette, noe som har ført til at hver informant har fått vite hensikten med studien og hvordan dataen blir behandlet. Dette for å skape en trygghet rundt det å fortelle om sine opplevelser og erfaringer.

Videre har denne oppgaven et ganske utforskende design, hvor ingenting skal bevises eller motbevises. Det har informantene blitt gjort klar over, noe som kan ha ført til en mer betryggende intervjustemning. Kvale & Brinkmann uttrykker også betydningen av å ta hensyn til deltakerne av undersøkelsen, og at deres deltagelse ikke medfører negative konsekvenser. Dermed burde de positive sidene veie tyngre, og at hver person kan være åpen, men samtidig dele opplysninger som i senere tid ikke angres på (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene sitt design i form av temaer gir derimot deltagerne en mulighet til å ikke rette seg mot det som oppleves personlig sårt. Men igjen så har gjennomføringen av intervjuene ført til at flere informanter har åpnet seg opp, som krever at informasjonen behandles med respekt og fortrolighet. Hvert intervju var kun engangstilfeller og varte ca. 40 minutter, noe som begrenser muligheten til inngående kjennskap til informantene dersom intervjuene hadde vært en gjentakende prosess og var over en lengre periode.

I prosessen ble også intervjuet på et tidspunkt gjort om fra talespråk til skriftspråk. Dette krever betydning av integritet fra den som utfører transkriberingen. Kvale & Brinkmann peker på at denne integriteten bør være fylt av kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Videre kan omdannelsen fra talespråk til skriftspråk oppleves urettferdig for informanten, siden det man legger mellom linjene kan miste sin verdi når noe muntlig blir skriftliggjort (Kvale & Brinkmann, 2015). For å imøtekomme dette har hver informant blitt fortalt om hvordan dette blir behandlet og muligheten til å få tilsendt transkribert intervju i ettertid. Ingen av informantene har tatt kontakt.

### 3.6 Kvalitetskriterier

Malterud peker på at forskeren skal i prosessen og produktet vise til vilje og evne til å stille spørsmål ved de fremgangsmåtene og konklusjonene man foretar seg ved tvil og ettertanke. Videre viser hun også til uttrykket: «som man roper i skogen, får man svar». Dette betoner dermed et åpent sinn med rom for både tvil, ettertanke og uventede konklusjoner. En bevisstgjøring på at man både er styrt av egne og ytre motiver vil være hensiktsmessig da alle

mennesker har et erfaringsgrunnlag (Malterud, 2017). I denne oppgaven er utgangspunktet ganske åpent, hvor kroppsøvingslæreres opplevelser er det viktigste. Her kan konklusjoner fort trekkes i løpet av prosessen, men som i likhet med politietterforskning, så kan et tunnelsyn skape utfordringer i form av at andre og uventede konklusjoner oversett. Det vil dermed i følgende del-kapittel bli tatt opp viktige momenter som validitet og reliabilitet.

### 3.6.1 Validitet

Allerede i innledningen er det blitt gjort rede for forskers førforståelse av emnet i den grad av erfaring som er knyttet opp til dette feltet. Dette er bevisst, og i tråd med Dalen som peker på at førforståelse kan ha betydning for forskningsprosjektets validitet og at det dermed vil være naturlig å gjøre rede for dette da forsker har en inngående aktør-rolle i analyse og forskningsprosessen (Dalen, 2013).

I følge Malterud så er det å validere å stille aktive spørsmål om kunnskapens gyldighet (Malterud, 2017). Kvale & Brinkmann peker på at validitet i samfunnsvitenskap omhandler at metoden undersøker det den skal undersøke. Dette utgjør dermed at validering skjer gjennom hele forskningsprosessen, og på den måten stå som djevelens advokat overfor sine funn. Dette vil da si at man validerer gjennom å kontrollere og undersøke eventuelle feilkilder. Hvis en påstand eller et funn har stått ovenfor sterke falsifiseringsbestrebelse vil dette styrke både gyldigheten og troverdigheten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden for datainnhenting ble nøye gjennomarbeidet i form av å ha vært gjennom flere runder med veileder, og videre utprøvd gjennom et pilotintervju. Pilotintervjuet ble utført på en kroppsøvingslærer slik at treningen fikk en lik tilnærming til virkeligheten. Pilotintervjuet bidro til å teste lydopptaker, og endre noen formuleringer, og dermed gjøre spørsmålene bedre i form av å gi informantene større mulighet til å komme med innholdsrike svar. Dette samsvarer videre med Dalen som peker på at gode spørsmål gir bedre muligheter for fyldige svar, og videre et fyldig materiell, noe som kan være bidragsytende til å styrke validiteten (Dalen, 2013). Det vil også være nødvendig å understreke at ved å selv analysere data kan det være problematisk å tolke slik det menes fra informantenes side og å hindre at noe som ikke er en utfordring blir tolket dit hen. Det kan på bakgrunn av dette styrke validiteten at en selv har utført intervjuene, og kunne sett, notert og husket kroppsspråket, reaksjoner og responsen til de ulike informantene under intervjuene. Videre ga også bruk av lydopptaker mulighet til å frigjøre mer oppmerksomhet til selve informanten og følge opp nøye opp med oppfølgingsspørsmål. Dette var bidragsytende til å kunne få bekrefte/avkrefte

den informasjon som ble gitt. Dette kan ha styrket muligheten til å unngå misforståelser og styrke validiteten til innhentet material.

Dalen trekker frem tre utfordringer som kan være fremtredende for forskere som står ovenfor tolkning og teoretisering av intervjumateriale. Den første er den holistiske feilantagelsen. Dette kan forekomme hvis man hevder selv å være godt kjent i det feltet man undersøker, men samtidig tolker og forstår uriktig på bakgrunn av feilaktig førforståelse (Dalen, 2013). Denne utfordringen kan fort synes å være faretruende for å bevare datainnsamlingen og behandlingen på et vitenskapelig nivå. Dette er i tråd med Malterud som peker på at vitenskapelig kunnskap skal være resultat av kritisk refleksjon, og ikke selvbekreftende påstander eller tilfeldige inntrykk (Malterud, 2017). Oppgavens åpne forskningsdesign kan også bidra til å imøtekomme denne utfordringen ved at ingenting skal verken bevises eller motbevises, og at denne inngående åpenheten kan bidra til å finne belysende opplevelser, og ikke svar på forskers tiltale.

Videre trekker Dalen frem eliteskjevhet som en utfordring, siden personen bak studien kan ha kan ha inngående kunnskap om enkelte informanter, som videre kan fremstå som nøkkelinformanter i forhold til det fenomenet som blir undersøkt, og videre pålegges stor vekt (Dalen, 2013). Dette har ikke vært faretruende da en ikke har noen kjennskap til de informantene som er brukt i denne studien. Samtidig er variasjonen mellom informantene stor i forhold til alder, utdanning og erfaring. Alderen og erfaringen til informantene er tilfeldig da dette verken har vært et krav, eller kommet frem under e-post utvekslingen før intervjuene.

### 3.6.2 Reliabilitet

Det å legge til grunn for reliabilitet i sin forskning vil tilsi at forskningsresultatene er troverdige og konsistente. Videre tas reliabilitet ofte opp i sammenheng om i hvilken grad et resultat kan reproduseres ved andre anledning av ulike forskere. Kvale & Brinkmann viser til at det er ønskelig med høy grad av reliabilitet i sine intervjufunn. Dette er på grunn av å unngå vilkårlig subjektivitet. Samtidig så kan dette igjen motvirke kreativ og spontan tenkning og variasjon, hvor f.eks. improvisasjon underveis og å følge opp ulike eller overraskende oppfatninger kveles (Kvale & Brinkmann, 2015).

Under intervjuet kan reliabiliteten bli både utnyttet, men også utfordret gjennom bruk av ledende spørsmål. Ledende spørsmål kan på den ene siden få frem et bestemt svar, men på den andre siden så kan det brukes for å teste konsistensen i svarene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var bevisst ved utarbeiding av intervjuguide, hvor da særlig rekkefølgen og retningen spørsmålene hadde var bevisst for å få frem særtrekk fra kroppsøvingslærere sine opplevelser. Det kan hevdes å være litt forutinntatt, men samtidig så påpeker Kvale & Brinkmann at ledende spørsmål antakeligvis ikke blir brukt for mye, men heller for lite i kvalitative forskningsintervju. Men betydning ligger ikke i om man stiller ledende spørsmål eller ikke, men hvor intervju spørsmålene leder, og videre i retning til kunnskap som er troverdig, ny og interessant. Det kan videre bidra til å avklare hva informantene skildrer (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuene som ble foretatt kom det i enkelte tilfeller veldig fort frem utfordrende opplevelser fra informantenes side. Dette har det blitt reflektert over og vurdert om kan spille negativt inn på reliabiliteten til studiens funn, og om intervjuer har fremprovosert dette. Samtidig ble det tydelig etter prøveintervjuet om å forankre spørsmål som rettet seg inn mot opplevde utfordringer ikke skulle komme frem før i siste tredjedel av intervjuguiden. På forhånd ble informantene informert på forhånd at deres opplevelser var det som skulle stå i sentrum gjennom et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet som ble signert av alle studiens informanter før intervjuet startet ligger vedlagt i vedleggs liste.

I denne oppgaven har all datainnhenting og behandling blitt utført av samme person som fører til at alle transkriberte intervjuer har blitt gjort ved samme skriveprosedyre. I tillegg til dette vil en også under transkribering ta opp igjen de tidligere sanseintrykkene man har fra intervjuene og starte meningsanalysen. Databehandling har dermed konsekvent blitt behandlet og utført av en og samme person, noe som kan bidra til at behandlingen er konsistent. Dette samsvarer med Kvale & Brinkmann som også viser til at transkribering utført av to ulike personer kan føre til forskjellige resultater (2015).

Tidligere erfaring som intervjuer har ført til å se betydning av å være vennlig, åpen og avslappet overfor informantene. Dette kan bidra til å skape trygghet og tillit i intervjurelasjonen. Samtidig som man må være tydelig på hva man ønsker å få ut av intervjuer og ikke la digresjonene vokse seg for store. Kvale & Brinkmann peker på at det å være erindrende kan bidra til å ta opp løse tråder under intervjuet og knytte opp meningen bak interessante utsagn. Dette kan bidra til å få avkreftete eller bekrefte tolkning av

intervjuobjektets utsagn, og dermed være en kvalitetssikring for begge parter (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.7 Bearbeiding og analyse av data

Analysemetoden fra innhentet data ble gjort ved hjelp av tematisering. Bearbeidelsen av innhentet data startet ved transkribering av seks kvalitative intervju, og ble gjort ved institusjonsansvarlig sin data, hvor lydopptakene ble åpnet opp i Windows Media Player, som gjorde det mulig å skru ned avspillingshastigheten, noe som gjorde arbeidet mer effektivt og presist. I tillegg var også lydkvaliteten god, noe som ifølge Kvale & Brinkmann (2015) gjør en allerede anstrengende oppgave enklere.

Tolkningsprosessen er utført ved hjelp av tematisering og lydopptaker. Dette betyr at hele prosessen er utført av en og samme person. Dermed vil forståelse og kompetansen som er opparbeidet under prosessen blant annet skape utgangspunkt for analysen. Dette er dermed en prosess som vil fungere vekselvis mellom førforståelse, og ny vitenskap. I denne sirkulære forståelsen kan det åpne seg en stadig dypere forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Datamaterialet som er innhentet, transkribert, bearbeidet, analysert og presentert i resultatdelen (4.0), er basert på det som er relevant for å kunne belyse problemstillingen og medfølgende forskningsspørsmål som foreligger innledningsvis (1.1). Både individuelle og felles beretninger vil bli presentert for å kunne si noe om kroppsøvingslærere sin opplevelse av å jobbe med minoritets elever.

I en kvalitativ analyse analyserer man kvalitative data. Det er nedtegnede erfaringer som beskrives med ord. Utgangspunktet er å stille spørsmål og slutte når man finner svar. En analyse er en prosess som drives frem av spørsmål, hvor man leter i sin data etter svar på de spørsmålene man har stilt. Tema og kategorisering vil i dette del kapitlet bli brukt om en annen. Etter transkribering startet jobben med å finne noe interessant i innhentet datamaterialet. Valget av analyse falt på en tematisk analyse. Fremstilling av en tematisk analyse er i denne studien inspirert av Johannessen et al, (2018). Det er en fleksibel og grunnleggende tilnærming, og kan være nyttig for kvalitativ analyse, og innebærer at man ser etter temaer i dataene sine. Analysen av denne studiens data må sies å være dynamisk i form av det som i utgangspunktet skulle være tre temaer, ble til syv. Temaene ble i denne studien mer og mer tydeligere underveis i intervjuprosessen, og gjorde utslag i særlig transkriberings og analysefasen, da antall fellestrekk i dataene viste seg som mer oversiktlig gjennom syv

temaer. Et tema i denne sammenhengen er grupperinger eller kategorier som ut ifra data skaper betydningsfulle fellestrekk, noe som kan være utfordrende i form av at tematisk analyse ikke har noen særlige føringer for hva man skal se etter, men heller en oppskrift på fire steg (Johannessen et al, 2018;280).

Det første steget heter forberedelse og har i denne studien betydd å lese over den ferdig transkriberte dataen og kun skape oversikt. Dette er i tråd med Johannessen et al (2018) som også peker på at dette kan være nyttig for å få øye på interessante funn. Neste steg kalles kodefasen og defineres følgende: «koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» (Johannessen et al, 2018;284). Det ble i denne studien gjort i Word ved å markere med fet skrift over det som var interessant. Deretter ble alt skrevet ut, og ble så lest over, og påført med nøkkelord for å oppsummere det som var uthevet. Videre ble det notert umiddelbare refleksjoner rundt hvert avsnitt noe som er i tråd Johannessen et al (2019:291).

Steg tre kalles kategorisering og innebærer at man sorterer den dataen som har vært gjennom steg en og to, videre blir satt i kategorier. Kategoriene vokste frem som sagt underveis i prosessen, og tilsvarer de funn som foreligger i de syv temaene i resultatdelen. Hver kategori har et navn som skal prøve å være dekkende for innholdet. Johannessen viser til at antall temaer bør være 3-5 stykk. Oppgaven viker dermed fra anbefalte antall temaer, men igjen så kan kategoriseringsfasen gjøres på mange måter. Kriteriet til å være med i et tema, og hva som skal være innholdet peker Johannessen på opp til en selv.

Som tidligere nevnt har antall temaer vokst fra tre til syv stykk. De tre temaene ble til da intervjuguiden ble utarbeidet, og det tenktes da at tre temaer vil være dekkende for opplevelsene som skulle innhentes. Det var først i transkriberingsprosessen og i analysedelen at dette ble utfordrende siden informasjonen var omfattende, og fort uoversiktlig. Det ble dermed gjort en beslutning om å øke antall kategorier til syv for å skape en oversikt over opplevelsene og erfaringene til lærerne. De syv kategoriene viser seg som følgende:

- Opplevelsen som nyutdannet
- Nødvendigheten av ytterligere kompetanse



- utfordringer
- tilpasset opplæring
- trivsel
- kroppsøvingfagets muligheter
- utdypning av sine opplevelser

Tilslutt i steg fire starter man å skrive resultatdelen, og rapporterer om gyldige og interessante funn. Denne fasen og steg nummer tre er tett forbundet. Johannessen viser til at det er typisk at nye sammenhenger i dataen oppstår, og at noen temaer ikke blir like bidragsytende.

Resultatdelen ble skrevet ut ifra å fremheve interessante funn, men samtidig på en strukturell og ryddig måte (Johannessen et al, 2018;301).

### 3.8 Ethiske valg

Gjennomføring av et kvalitativt forskningsintervju betyr blant annet at datainnhenting skjer gjennom dialog mellom mennesker. Malterud peker på at dette forutsetter gjensidig tillit og respekt. Informasjon kan bli holdt tilbake hvis informanten føler seg utrygg eller har manglende tillit til intervjueren. Det betyr at intervjuer burde gi inntrykk av å behandle dataen på forsvarlig vis. Derfor ble alle informantene informert om hvordan informasjonen ville bli behandlet. Noe som også er i tråd med Malterud, som peker på at lojalitet ovenfor informanten kan fremprovoseres ved at deltakerne vet hvordan dataen behandles (Malterud, 2017). Det kom også frem i det informerte samtykke som ble lest og underskrevet av alle informanter.

I ettertid kan det å lese ferdig transkribert intervju hvor man selv har vært informant, fort oppfattes ubehagelig i form av å ha sagt lite gjennomtenkte setninger, eller bli misforstått og fremstilt mindre intellektuell enn ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2015). For å imøtekomme dette og skape en trygg forankring før intervjuene, ble informantene informert at deres samtykke betyr full anonymisering, og at deres deltakelse ikke vil ha noen negative konsekvenser for dem eller deres virke. Om ønskelig kunne informantene få tilsendt ferdig transkribert versjon av intervjuet i ettertid. Ingen av informantene ønsket dette. Videre har også alle intervjuobjektene full mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen. Søknaden til NSD var godkjent før intervjuene startet, og er lagt til som vedlegg.

I denne oppgaven har valget falt på å anonymisere lærerne sitt kjønn og arbeidssted slik at det er liten sannsynlighet for at noen kan kjenne igjen informantene. Det er i tråd med forskningsetiske retningslinjer som tilsier at de som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at deres personlige informasjon blir behandlet konfidensielt (Etikkom, 2016). Denne tryggheten i bunn fra begge sider kan tenkes å skape mulighet for åpenhet og ærlighet fra informantenes side. Dette betoner dermed å beskytte konfidensialiteten til både informantene, men også situasjoner og opplevelser lærerne trekker frem. Bevisstheten rundt de forskningsetiske retningslinjene rundt datamateriale ble ivaretatt gjennom at innsamlet materiale ble kun lagret og behandlet på maskinvare som er tilhørende behandlingsansvarlig institusjon. Innhentet data ble allerede anonymisert da behandlingen av råtkastet startet, og slettet etter ferdig bruk. Det er i tråd med Kvale & Brinkmann som bedyrer at allerede i transkripsjonsstadiet vil være hensiktsmessig å skjule identiteten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Personvernet skal i hele prosessen bli tatt vare på, og i denne oppgaven har det vært utfordrende i form av gjengivelse av utsagn. Flere kan bli fristet til å inngå kompromisser for å få frem god dokumentasjon, men som kan gå utover informantens personvern. Noe slikt vil aldri være etisk akseptabelt. Samtidig gjør det mulig arbeidet mer utfordrende, men desto mer forsvarlig og lojalt ovenfor de etiske forskningsetiske reglene og informantene (Etikkom, 2016).

## 4.0 Resultat.

Det vil i følgende kapittel bli presentert resultater fra intervjuene som er relevant for å kunne belyse og fremheve kroppsøvingslæreres opplevelse av å jobbe med minoritets elever. Dette vil videre i oppgaven skape en grobunn for drøfting i kapittel 5. Intervjuet startet med begrepsavklaring rundt «minoritetsbakgrunn» og «minoritets elever» slik at intervjuer og informant hadde lik oppfatning av begrepene som gikk igjen i intervjuet. Videre gikk det over til generelle spørsmål som ga grunnlag for informasjon om informantenes erfaring, utdanning og undervisningsfag som ble presentert i delkapittelet, utvelgelse av informanter. Deretter fortsatte en med mer dyptgående spørsmål. Som kjent i analysedelen er resultatene delt inn i syv kategorier, og informantenes opplevelser av disse kategoriene vil nå bli presentert. Presentasjonen av funnene vil bli delt inn i lik kategoriseringsrekkefølge som de ble presentert i analysedelen. I en del av presentasjonen vil direkte sitater fra informanter bli tatt i bruk, og markeres ved innrykk og bli stående i kursiv.

### 4.1 Opplevelsene som nyutdannet

Denne kategorien vil gi svar på hvordan kroppsøvingslærere opplevde å jobbe med minoritets elever da de var nyutdannet. Videre ble det også spurt etter hvordan studietiden har bidratt til å jobbe med minoritets elever, og hvordan de innhentet den eventuelt manglende kompetansen. Hver informant vil bli presentert systematisk en for en.

Informant 1 er nyutdannet, og hadde jobbet tre måneder i skolen da intervjuet ble gjennomført. Det viser seg her at informanten er av oppfatning at minoritets elevene ikke skiller seg fra hverandre når det kommer til bakgrunn, bortsett fra språket. Informanten trekker videre frem at det er spesielt minoritets elever som er de mest høyrøstede, og som en har måttet jobbe mest med gjennom å markere tydelig autoritet. Det har vært en utfordring fra starten, og foregår fremdeles. Videre viser det seg at ingenting fra studietiden har hjulpet til å imøtekomme disse utfordringene, og følgende oppfølgingsspørsmål ble stilt med svar:

Intervjuer: Hva har hjulpet deg med å undervise for elever med minoritetsbakgrunn i kroppsøving da?

*Noe ligger, jeg kommer jo fra et sted i \*, gått på skole der. Der har det jo vært skole med ca. 40% med minoritetsbakgrunn. Jeg føler erfaringen derfra har hjulpet meg i måten å tilnærme meg på, sånn man blir vant med ulike kulturer for hvordan man snakker sammen f.eks. Det har hjulpet i større grad enn selve lærerutdanningen.*

Informant 1 forteller her at det som har hjulpet til å innhente den manglende kompetanse er erfaringen fra egen skolegang fra grunnskolen, hvor oppveksten med barn fra ulike kulturer har spilt en avgjørende rolle. Dette trekker informanten fram som verdifull erfaring, enn sin utdanning. I tillegg viser det seg at også årsstudium i KRLE har hjulpet gjennom en dypere forståelse for andre religioner, og hvordan religion og kultur går inn i hverandre.

Informant 2 på sin side har ikke noen særlig sterke opplevelser fra sin første tid som kroppsøvingslærer, men trekker frem at:

*Minoritetsbakgrunn eller ikke, jeg vet ikke om det spiller noen rolle i det hele tatt. Det er mest språk jeg tenker er mest en utfordring.*

Denne informanten har selv minoritetsbakgrunn, og oppgir at bakgrunnen til elevene ikke spiller noen rolle, men at heller språket er utfordrende i undervisningssammenhenger og følgende har ført til en bevisstgjøring på dette. Denne informanten trekker i motsetning til informant 1 frem hensyn til individet – individualisering, tilpasse opplegget og å demonstrere fremfor å forklare, som bidragsytende fra sin utdanning for å jobbe med minoritets elever i kroppsøving.

Informant 3

De første erfaringene og opplevelse til informant 3 ble skildret følgende:

*For meg som kommer fra \*(sted i Norge) så var det veldig annerledes. Jeg hadde en ide om hva det betydde og hva som lå i det. Men ikke i så stor grad som det jeg møtte og følte på. Eeh, ikke en anelse, i ettertid så ser jeg ser jeg at jeg ikke hadde en anelse hva det innebar da.*

Videre ble det spurt hva som har bidratt til å få hjelp til å få den kompetansen informanten ikke fikk i studietiden da til å jobbe med elever med minoritetsbakgrunn?

*På mange måter så føler jeg meg ikke kompetent, men på andre måter så er det nok kollegaene mine så har hjulpet meg til å klare å, på en måte å navigere meg til det da.*

Informant 3 forteller videre at lærerutdanningen ikke har forberedt studentene på skolehverdagen, og trekker heller frem sine kollegaer som bidragsytende for å imøtekomme den manglende kompetansen.

#### Informant 4

Informant 4 opplevde å få lite veiledning til å håndtere en elevmasse bestående av flere minoritetselever, og som svært vanskelig. Det oppleves som at ingenting fra utdannelsen har vært til hjelp på dette temaet. Informanten forteller derimot at dette har forandret seg betraktelig til den dag i dag gjennom prøving, feiling, og mer krav til nøyere tankegang gjennom alt man gjør. Informanten har også jaktet på manglende kompetanse gjennom leting etter relevante kurs, som har ført til deltagelse om fysiske konfrontasjoner.

Informant 4 skiller seg her veldig ut sammenlignet med informant 2 sitt syn om elevers bakgrunn, da forandringen fra første opplevelse som nyutdannet til nå har ført til:

*Jeg prøver å være åpen. Jeg er klar på hvilke kompetansemål de skal gjøre, og vi har jo en plan. Men jeg har i større grad tatt elevene mer med på å utarbeide planen. Prøvd å unngå å legge det tyngste arbeidet der jeg vet det er en del elever som faster. Prøver å ta litt hensyn hvis det er noen konflikter elevene mellom. Det kan simpelthen være ut ifra hvilket land de er i fra. De har et syn som: «den liker jeg ikke». Det er mye hensyn å ta. Fra en normal klasse så krever det mye mer. Litt mer planlegging og litt mer nøye tanke gjennom en del valg, før jeg tok uten å tenke på.*

Her opplever informant 4 det motsatte av informant 2 med tanke på betydningen av elevers bakgrunn. Videre trekker også informant 4 i likhet med informant 1 at religion-faget har vært til stor hjelp, særlig inn mot det å forstå ulike kulturer, og særlig islamske verdier.

Videre ble informant 4 spurt om hva som har bidratt til å imøtekomme den manglende kompetansen.

*Det har jo vært noe vi har tenkt på. Også når vi har gått på utdanning. Det er veldig lite som faktisk klargjør for deg variasjonen du har i klasserommet. Det er jo absolutt noe som kunne vært bruk for, særlig i storbyer. Som nyutdannet har det vært veldig vanskelig. Du må være veldig fleksibel i forhold til elevmassen.*

#### Informant 5

Kan ikke huske noen opplevelser fra sitt første møte med å jobbe med minoritetselever i kroppsøving og begrunner dette med «å være ganske trygg når jeg begynte som lærer» og, «når jeg ble lærer, så var jeg klar». Praksisen til læreren har heller ikke endret seg noe.

Kan ikke huske noe spesifikt fra sin utdanning som har omhandlet minoritets elever, men trekker frem generell tilpasset oppøring.

Informant 6

I likhet med informant 5, så kan ikke informant 6 huske noen spesifikke minner fra dette, og begrunner dette med erfaring som lærer, før en tok utdanning. Utdanningen bidro ikke til noen ny kunnskap om minoritets elever. Videre fortelles det her om andre nyutdannede på skolen hvor det viser seg at personen må ofte hjelpe nyutdannede, hvor en må f.eks. fortelle dem at «de ikke er de første til å gråte på lærerværelset». I tillegg må personen minne nyutdannede på at det er et liv utenfor skolen, siden mange nyutdannede planlegger ned til siste detalj, blir utbrent, og noe som videre fører til sykemelding. Læreren forteller også at en ikke opplever slik blant erfarne lærere.

Kort oppsummering av nyutdannede kroppsøvlingslæreres opplevelser av å jobbe med minoritets elever:

Det viser seg særlig at informant 1, 2, og 4 møter og har møtt på mange forskjellige og komplekse utfordringer fra første stund, som de ikke var forberedt på. Informant 1 og 3 føler seg ikke kompetent. Informant 3 trakk kun frem språk som utfordrende, og er den eneste informanten som husker noe spesifikt fra sin utdanning som har bidratt til å forberede dem på det de møter i jobben med minoritets elever i kroppsøving, men de informanter med undervisningskompetanse i KRLE trekker frem dette som bidragsytende. Informant 5 og 6, som er de lærere med mest erfaring, fortalte at de opplever likt som de gjør nå, og at det verken har forandret sin praksis eller væremåte i forhold til det å jobbe med minoritets elever i kroppsøving. Alder, erfaring og trygghet inn mot læreryrket trekkes frem som grunnen til at de ikke opplevde noe umiddelbart etter utdanning. Informant 6 peker på at nyutdannede på deres skole har det tøft.

#### 4.2 Nødvendigheten av ytterligere kompetanse

Dette temaet inneholdt kun ett spørsmål. Det var om informantene synes det kunne være nødvendig å lære mer om hvordan man kan jobbe med minoritets elever i kroppsøvlingsfaget.

Informant 1 på sin side ser et klart behov for å lære mer:

*Ja, absolutt. Jeg syntes det var ganske statisk, den der pedagogikken vi gikk gjennom på skolen. Det ble ikke godt nok eksemplifisert for hvordan vi kan bruke metoder. Og ulike elevcases. Det gjelder jo generelt alle elever, men særlig de med*

*minoritetsbakgrunn. Så det hadde vært nyttig å bli forklart mer om bakgrunn. Der føler jeg studiet i KRLE har hjulpet litt inn med forståelse for andre religioner, og sånn sett hvordan religion og kultur går ganske inn i hverandre. Det kan være det også har gitt en litt bredere forståelse.*

Informant 2:

Informanten var velkommen for ytterligere kompetanse, men mer rettet inn mot språk utfordringen.

Informant 3 på sin side var mer usikker på bakgrunn av følgende sitat:

*Jeg opplever at de har veldig lave motoriske ferdigheter. Så det blir litt som du ikke har lært subtraksjon i matte så skal man gå inn på 2.grads ligninger. Så på mange måter så vet jeg ikke hvor stor grad en kroppsøvingslærer kan bidra.*

Informant 4:

*Jeg har jo for så vidt vært så heldig og studert religion, så jeg har litt kunnskap om islamske verdier også videre, men jeg har jo mange lærere som har det litt vanskeligere for å sette seg inn i de problemstillingene elevene møter. Jeg tror også det ville vært relevant i et lærerstudium. Der man går inn og prøver å ikke greie over en elevmasse med en kam og si dette funker, fordi det er, i realitet ikke tilfelle. Her må det tilpasses, det er noe jeg tenker er noe som kunnet hjulpet, samtidig med litt forståelse fra andre kulturer, enkelt og greit.*

Informant 5 ser ikke det samme behovet:

*For meg, når jeg har en gymtime så er det litt sånn, mennesker er mennesker. Alle er mennesker, tenker jeg. Det er, og de har en annen bakgrunn, men de er fysisk og jeg ser ikke den store forskjellen.*

Informant 6:

Informanten var usikker på om det var nødvendig.

Informant 1,2 og 4 var tydelig på at ytterligere kompetanse var nødvendig. Alle disse tre informantene har alle til felles at de har undervisningskompetanse i KRLE. Informant 3 var usikker på hvor mye kroppsøvlingslærere kan bidra siden det var så mange andre grunnleggende utfordringer. Informant 5 og 6 ga ikke uttrykk for at mer kompetanse var nødvendig.

### 4.3 Utfordringer

På spørsmål om informantene opplever noen spesielle utfordringer med elever med minoritetsbakgrunn i kroppsøvlingsfaget var det mange ulike erfaringer. For å skape en ryddig presentasjon av deres opplevde utfordringer, vil hver og en informants opplevelse blir presentert.

Informant 1:

Opplever du noen spesielle utfordringer med minoritets elever i kroppsøvlingsfaget?

*Jeg har f, eks noen som ikke ønsker å skifte sammen med andre. Som syntes det er en ubehagelig del. De har vært med minoritetsbakgrunn. Så der har jeg hatt en liten case, men vi har en ekstra lærergarderobe de kan bruke til det. Så har det vært det å, rundt språk, spesielt hvordan de prater til hverandre. Det å bruke term som «svarting», ting som skolen ikke anser som greit, men som elevene føler er greit å si til hverandre fordi de er jo venner, og da kan de tulle med det. Så det har vel vært de største utfordringene med språk og skifte av tøy. Men ellers så dusjer ingen av elevene på skolen. Men det har blitt en konsensus blant elevene at det er ikke noe man gjør på skolen. Jeg tror jeg har 2 elever som dusjer.*

Her kom det frem at garderobeproblematikk ved å skifte, dusje og bruke treningstøy i timene, men læreren var usikker på hvorfor, og fremstod mer som en konsensus blant elevene på skolen. Læreren imøtekommer dette med å oppfordre til dusjing, tilbud om bruk av lærergarderobe, snakke med foreldrene og elevene om hygiene. Tidligere på skolen var det å dusje og skifte tøy/bruke treningsklær ikke nødvendig. Dermed opplever informanten det som å jobbe mot innarbeidede rutiner. Informanten har tro på å imøtekomme disse utfordringene, men ikke dette skoleåret. Oppsummerer det med å si at ting går litt opp og ned. Noen ganger oppleves det som håpløst, mens andre ganger så ser en bedring som gir håp.

Videre var også språk som elevene brukte seg imellom også vanskelig siden de bruker en term som er i orden mellom dem, men ikke fra skolens side. Også utfordringer som omkranser atferd er vanskelig. Dette vises gjennom høyt temperament som bunner i fra



konkurransinstinkt som kan føre til konfrontasjoner både verbalt, og fysisk.

Kroppsøvingslæreren prøver da å tone ned konkurranseperspektivet, og prøver å trekke frem mer samarbeid og fair play i timene. Videre opplever informanten at minoritets elever sliter med å se verdien av å samarbeide, følge regler og vise fair play i kroppsøving. Det er heller viktigere å løpe kjapt og hoppe høyt som står i fokus.

Det må understrekes at informanten er bevisst på en som nyutdannet ikke kan flytte fjell, og heller bygge opp et erfaringsgrunnlag. Men informanten er tydelig preget av dårlig samvittighet og setter spørsmålsteget ved seg selv og sin kompetanse til å jobbe med enkelte av minoritets elevene i klassen. Dette kommer frem under følgende sitat:

*Tilsynelatende så har det gått bra, men det har vært noen helger der jeg har gruet meg til å gå på jobb fordi det er så store utfordringer, hvor et par elever ødelegger for klassen som har minoritetsbakgrunn, som gjør at det er vanskelig å tilpasse for resten av klassen. Da er det ikke til å stikke under en stol at man revurderer litt om det er lærerjobben man skal være i, og om det er jeg som kan gi det beste til disse elevene, når man føler at man ikke greier å hankses med noen elever.*

Informant 2:

Opplever friluftsliv og kommunikasjon som utfordrende, hvor mangel på gode klær og utstyr er tilfelle, og turer blir krevende. Prøver å imøtekomme dette gjennom å bruke tid på å finne ut hvem det gjelder og passe ekstra godt på at de har det med seg eller får låne. Eksempel på hvor lista ligger kommer følgende frem:

*Ja. Kommunikasjon og friluftsliv. f.eks. nå når vi skulle på tur. Lavvo og sånn. En del minoritets elever som dukket opp med koffert og stiletter. Da blir turen krevende. Folk som skal ha på seg jeans og fine klær på tur. Og dermed ikke har den erfaringen fra å vite at det funker dårlig. Elever som fryser på natten pga. mangel på ulltøy. De har en helt annet erfaringsgrunnlag. Mens etnisk norske dukker opp med stormkjøkken, turbukse og kniv.*

For å imøtekomme disse utfordringene bruker læreren bevisst seg selv og sitt erfaringsgrunnlag:

*Nei jeg er fra \* og flyttet hit som voksen. Så jeg sier at «vi er de samme vi». hvis jeg kan være ute i 10 grader så kan du også. Så snakker vi om at det er sånn klima er i*

*Norge og at hvis det er sånn at man skal være inne når det er kaldt så kan man aldri være ute nesten. Så er det å holde de i aktivitet så fryser de mindre. Det hjelper at jeg ikke er norsk da kanskje for da kan de ikke si: «du er vokst opp her, du er vant med det og sånn». Det hjelper litt kanskje.*

Informanten har imøtekommet dette ved å være tydeligere, og mer bevisst på å demonstrere fremfor å forklare.

Informant 3:

Informanten opplever at minoritets elever ligger bak i den motoriske utviklingen, og at dette sammen med samarbeid er veldig utfordrende. Dette blir imøtekommet med å ha mange samarbeidsøvelser i timene, og opplever små forbedringer. Det kommer også frem at dusjing er en utfordring;

*Veldig få ønsker å dusje. Maks, maks, maks 1/5 dusjer.*

Intervjuer: Hva gjør du med det da?

*Nei det er veldig utfordrende å jobbe med. Men det handler jo om å få inn og endre rutiner. Og at de forstår at hygiene er viktig. Men det er vanskelig å ha kontroll over hvem som gjør hva inni garderoben også. Jeg vil liksom ikke overvåke dem helt heller da.*

Informanten forteller videre at en prøver å skape forståelse av betydningen av å dusje, skifte og ivareta god hygiene.

Informant 4:

Denne informanten forteller følgende om opplevde utfordringer:

*Hvis jeg skal putte det under en kam så opplever jeg ofte at de med minoritetsbakgrunn er dårligere til å følge regler. I flere idretter. Det er ofte mer armer og bein, litt vanskeligheter med å konsentrere seg også til tider voldelige og utagerende tendenser. Vi kan f.eks., vet ikke om det er relevant, men jeg har opplevd 3 ganger å bli slått, og da har det vært minoritets elever. Alle sammen.*

Intervjuer: Er det noen utfordringer som går igjen?

*Atferd. Det med å følge instruksjoner og irttesette seg.*

Læreren føler seg trygg på å imøtekomme disse utfordringene. Forteller at dette gjøres gjennom å bygge relasjoner til elevene, og å vise forståelse for deres synspunkt. Har lagt vekk anmerkninger eller ting som oppfattes som straff, men heller rolig prat og forklarer hvorfor ting blir praktisert som de gjør, og bruker tid til å prate med dem.

Har opplevd en gang som ikke være i stand til å imøtekomme en utfordring hvor det ble fysisk konfrontasjon mellom to elever med minoritetsbakgrunn, og kollegaer måtte tilkalles.

Opplevde seg likevel kapabel til å jobbe videre med disse elevene, og å løse situasjonen i ettertid. Forteller at ingenting fra lærerutdannelsen har bidratt til å imøtekomme dette, men at Utdanningsdirektoratet har hatt noen kurs som personen har deltatt på. Når det strider mot religionen til strengt praktiserende elever, kan en kaste inn håndkledet når det kommer til dusjing i kroppsøvfingsfaget. Informanten prøver så langt det lar seg gjøre å inngå kompromiss, men det oppleves vanskelig.

Informant 5:

Opplever det som utfordrende at minoritets elever tar «rasist-kortet» veldig fort. Betydningen av «rasist-kortet» er elevene oppfatter lærerne som rasister. Informanter mener selv at en behandler alle likt. Videre må informanten bruke lengre tid på å bygge opp relasjoner til minoritets elever, og føler selv at en må trå varsomt for å ikke havne inn i misforståelser. Samtidig føler informanten å ha funnet en grei måte å gjøre det på, gjennom relasjonsbygging. Opplever også at en person med minoritetsbakgrunn ikke blir inkludert, og kommer frem på følgende måte:

*Jeg har en elev som ikke har noe skolebakgrunn. Da er det jo, hun/han er jo svak i alle fag. Aldri gått på skole. Kun 1 år på en eller annen, nedpå sånn mottaks skole. Også skal du da, han/hun har aldri vært i en gymsal, den er vanskelig. Men hun /han er positiv og gjør så godt en kan, men er ikke inkludert i klassen. Det er problematisk.*

Informanten prøver å inkludere ved å sette denne personen sammen med elever som er inkluderende, og som eleven selv ser på som snille.

Informant 6:

Forteller om utfordringer i form av påkledning. Opplever også at bagasjen minoritets elevene bærer på nå er verre enn for 20 år siden i form av traumer og rystende opplevelser. Det gjør at utfordringene er mer komplekse blant minoritets elever enn tidligere i sin lærerkarriere.

Forrige arbeidsgiver hadde høyere andel minoritetselever, likevel var utfordringene og problemene mer ensartete og enklere enn nå.

#### 4.4 Tilpasset opplæring

I denne delen av intervjuet kommer det frem hvordan kroppsøvlingslærerne opplever å tilpasse sin opplæring i kroppsøvlingsfaget for minoritetselever. Informant 1,2 og 4 hadde alle til felles at det tilpasses særlig inn mot det å bryte ned språket gjennom begreper innenfor styrke-, og utholdenhetstrening slik at de er forståelige. Det samme viser seg å gjelde regelforklaring, hvor de bruker mer tid, passer ekstra godt på at de forstår, og at en gjerne utnevner en person som er rundt dem som forklarer og hjelper. Informant 1 og 4 opplever at en har vært veldig bevisst på å justere språket sitt betraktelig ned. Informant 1 synes fremdeles det er utfordrende å bryte begreper nok ned innen styrke og utholdenhetstrening til at de fremdeles skal ha samme betydning.

Informant 3 opplever det vanskelig å tilpasse opplæringen siden alle elevene i så stor grad krever en trygg voksen som må styre det som skjer. Dette fører til at den tilpassede opplæringen skjer ved at hver aktivitet/idrett skjer ved å starte på et lavt nivå, slik at alle henger med fra starten av.

Informant 5 fortalte følgende:

Intervjuer: Hvordan opplever du å gi en tilpasset opplæring til elever med minoritetsbakgrunn i kroppsøvlingsfaget?

*Ja, i utgangspunktet så vil jeg jo ikke det, men noen av guttene, hvis de kommer fra noen land, så er det jo veldig til skeptisk til dans da. At man skal danse sammen med en jente. At hvis det er imot det de tror på er riktig, må jeg jo gjøre tilpasninger selvfølgelig. Men jeg prøver jo å få dem til å skjønne at det er ikke så farlig. Og det har gått ganske greit.*

De gangene dette skjer imøtekommes det med å kommunisere med gjeldende elever, og i noen tilfeller at noen gutter danser sammen.

Informant 6 trekker ikke frem noe særlig rettet mot tilpasset opplæring til dem med minoritetsbakgrunn, men er bevisst på å tilpasse opplæringen slik at alle elever, uansett kroppslig utgangspunkt kan bidra på sin måte, og med mest mulig bevegelse.

## 4.5 Trivsel

I denne delen skulle informantene fortelle om trivselen blant minoritetslevene er i kroppsøvningsfaget. Videre ble det fulgt opp med spørsmål om endringer i sin praksis, eller væremåte som kroppsøvingslærer for å eventuelt skape bedre trivsel. Det kom frem veldig mange forskjellige fremstillinger. På bakgrunn av dette vil svar fra informantene bli presentert hvert for seg.

Informant 1:

Informanten opplever trivselen blant minoritetslever på følgende måte:

*Virker som de trives veldig godt. Det mye latter og smil. Man har det gøy sammen. Men alle ting er jo ikke like gøy og det er noen med minoritetsbakgrunn som uttrykker det spesielt negativt. F.eks. hvis vi skal ha noen turnelementer så merker man veldig at de gir uttrykk for det at de er misfornøyd. En stor ærlighet, men et problem rundt holdning.*

Informanten har tilpasset sine metoder for at flere skal bli inkludert gjennom mer og tydeligere elevmedvirkning. Har blitt mer oppmerksom på å unngå at de som skriker høyest hele tiden skal bli hørt. Opplever at utviklingen går litt i bølgedaler hvor på den ene siden så er det positive lysglimt som gir håp, men allikevel episoder i form av holdninger, og verbale og fysiske konfrontasjoner som gjør at det kan bli litt overveldende.

Informant 2:

Opplevelsene fra det denne kroppsøvingslæreren forteller er at trivselen er veldig avhengig av hvilke aktiviteter man har, og at fotball er veldig populært. Guttene trives særlig godt. 2-3 per klasse vil helst ikke gjøre noen ting, eller de glemmer gymtøy ofte. Prøver å forhindre dette med å gi dem advarsler (ikke anmerkninger), og heller snakke med dem. Skjer det for ofte, snakker en med kontaktlærer. Videre blir det sendt varselbrev med fare for nedsatt karakter. Det er faste elever dette går igjen hos, og elevene er av minoritetsbakgrunn. På nåværende tidspunkt i intervjuet understreker læreren videre at dette ikke har noe med deres bakgrunn å gjøre, men at de ikke liker fysisk aktivitet. Forteller videre at en sliter med å finne aktiviteter som de er villig til å prøve. Derimot så avsluttes det med en lang tenkepause, og uttrykker at:

*Kanskje når du sier det, så kan det ha noe med bakgrunnen deres allikevel.*

Angående deltagelsen har informant 3 opplevd positiv utvikling hvor det å ha kontakt med foreldrene har hjulpet litt. I tillegg trekkes frem betydningen av å vise at man ønsker at de skal

bli med, og at man ikke gir dem opp. Har endret seg på dette feltet gjennom å være tydeligere på å vise at man bryr seg når elever ikke deltar i timen.

Informant 3:

Ser en helt klar forskjell på jenter og gutter. Jentene er mer passive og tilbaketrukne. De trenger mer oppmuntring og støtte, mens guttene hiver seg utpå. Derfor er personen oppmerksom på å fremme trivsel i timene da dette er avgjørende for jentene. De behøver trygghet for å trives i timene. Ufine tilbakemeldinger fra guttene til jentene kan spesielt være ødeleggende.

Læreren har endret seg på dette, og blir mer oppmerksom på å skape trygghet, særlig for jentene, og at de ikke blir så synlige ved å legge opp øvelser som i mindre grad synliggjør elevene.

Informant 4:

Alle trives veldig bra utenom på ski og hvis man har kroppsøving ute når det er kaldt. Fra et kroppsøvingslærerperspektiv blir det pekt på at minoritets elevene synes kroppsøving er av de fagene de trives best i.

Har måttet tilpasse seg som lærer ved det å akseptere, tilrettelegge i større grad og bruke elevene til å planlegge i forhold til tider på året muslimer faster. Man bør f.eks. ikke planlegge tungt fysisk arbeid i kroppsøvingstimene når flere av elevene faster. Informanten har også blitt mer oppmerksom på hvor elevene kommer fra, siden informanten opplever av konflikter på bakgrunn av nasjonalitet kan oppstå. Denne kompetanseutviklingen har kun kommet gjennom prøving og feiling. Informanten avslutter med å understreke at erfaring og opplevelsene som kroppsøvingslærer har ført til at det man foretar seg i undervisningen krever nøyere tankegang.

Informant 5:

Opplever at trivselen er bra, men for enkelte så er det motsatt.

Har ikke forandret sine metoder eller seg selv som lærer. Informanten påpeker at hun/han er veldig glad i folk, og var i voksen alder da hun/han begynte i yrket, og følte seg dermed klar.

Informant 6:

Forteller at det ofte er slik at man enten liker det eller ikke. Opplever at flere med minoritetsbakgrunn av begge kjønn, ikke er så aktive, men så viser det seg også at de som ramler litt av i andre fag blomstrer i kroppsøvingstimene, får tatt ut mye energi og kanskje litt aggresjon.

Informanten tror ikke hun/han har forandret seg så mye i løpet av lærerkarrieren.

#### 4.6 Mulighetene til kroppsøvingfaget

I denne bolken skal det belyses hvilke muligheter kroppsøvingslærere ser kroppsøvingfaget kan ha for minoritets elever. I likhet med forrige avsnitt så kom det her forskjellige beretninger, og en systematisk gjennomgang av hver informant vil dermed fremkomme.

Informant 1:

Informanten forteller at sosialiseringprosessen fremstår som en unik mulighet i kroppsøvingfaget. Opplever selv at mange med minoritetsbakgrunn kommer fra en prestasjonskultur, og dermed opptatt av å vise det man selv er flink i, men desto mer negative holdninger til det man ikke synes er gøy, og ikke flink i. Det fremstår da som en unik mulighet for kroppsøvingslæreren å tilpasse undervisningen slik at de kan oppleve mestring fra ukjente aktiviteter, og luke vekk negative holdninger til det man ikke mestrer. Videre er også kommunikasjon og samarbeid en fin mulighet til å lære mer om i kroppsøvingfaget. Informanten forteller at en stor andel av minoritets elever har et stort forbedringspotensial på denne fronten, men desto bedre mulighet til å lære mer om det i kroppsøvingfaget.

På spørsmål om informanten gjør seg opp noen spesielle tanker før hver time på bakgrunn av elever med minoritetsbakgrunn, så forteller han/hun tanker om enkelte elever for å opprettholde en viss gruppedynamikk i klassen. Informanten tenker også over hvem elevene liker å samarbeide med.

Informant 2:

Forteller at kroppsøvingfaget står i en posisjon til å bygge broer mellom ulike erfaringsgrunnlag og kulturelle forskjeller. Informanten har selv opplevd at de elevene med majoritetsbakgrunn, som går mye på tur, og minoritets elever som aldri har vært på tur før, får et unikt innblikk i hva det innebærer når de ser alt som kreves av utstyr, klær og alt de kan lære ute i naturen. Dette fremstår som en unik læringsmetode, siden minoritets elevene får mulighet til å se og oppleve det selv, istedenfor at læreren forteller om det.

Forteller at en tar kroppsøvingstimer uten noen spesielle tanker om de elevene med minoritetsbakgrunn i klassen og forteller til slutt følgende:

*Egentlig, behandler jeg alle på samme måte egentlig.*

Informant 3:

Forteller at for en stor andel av de med minoritetsbakgrunn er kroppsøvingsfaget yndlingsfaget, særlig det å føle mestring i skolehverdagen er en fin mulighet i faget. Det trekkes frem som et ønske at det er mange motoriske utfordringer blant dem med minoritetsbakgrunn, og informanten ønsker at disse elevene kunne fått en ekstra ressurs, slik de som behøver ekstra hjelp i matematikk får.

Gjør seg opp spesielle tanker gjennom at den ene klassen liker mer konkurranse enn den andre klassen. Dermed blir timene planlagt litt ut fra det, men ikke noe nærmere bestemt fra deres bakgrunn.

Informant 4:

Trekker frem at det er unike muligheter i form av integrering og språk. Lettere å lære språk i idrett hvor det ofte kan være mer internasjonalt språk.

Gjør seg opp spesielle tanker før hver kroppsøvingstime i forhold til ulike elev-caser en står overfor.

Informant 5:

Forteller at faget står som et fag med mulighet for større sannsynlighet for mestring enn i andre fag, som videre fører til bedre selvtillit. For enkelte kan kroppsøving være et sted å få utløp for energi og frustrasjon. Holdninger kan være fint å jobbe med i kroppsøvingsfaget siden det kommer synlig frem der.

Informant 6:

Personen opplever språk og kommunikasjon med minoritetslever som mye enklere i kroppsøvingsfaget, enn i andre fag. Læreren selv opplever aldri noen språkbarriere i kroppsøvingsfaget.



#### 4.7 Utdypning og oppsummering

Siste del av intervjuet ble avsluttet med et åpent spørsmål som skulle gi informantene mulighet til å poengtere, rette eller trekke noen skildringer som var gitt under intervjuet. Ingen informanter ønsket å trekke tilbake noe. Enkelte informanter ønsket å poengtere og tydeliggjøre sine opplevelser, mens andre hadde kun korte enkle kommentarer.

##### Informant 1:

Forteller helt avslutningsvis at minoritets elever er de elevene som viser mest kjærlighet og ærlighet, gjennom å komme å gi klem, hilse på en hyggelig måte og alltid smile. Å reagere negativt på det som ikke er gøy kan være slitsomt, og er merkbart, og som lærer settes det pris på at man får direkte tilbakemeldinger på hva som funker eller ikke. Selv om det blir mye av det negative. Dette har gjort læreren usikker på om den negative fremtoningen fra elevene går på som læreren som person, eller de valgene en må ta som lærer.

Men på den andre siden så kan ærligheten i form av å reagere negativt på det som ikke er gøy være slitsomt. Samtidig ser informanten verdien av ærligheten siden man lærer umiddelbart hva som funker og ikke. Derimot kan det bli mye negative tilbakemeldinger. Dette har ført til at informanten er usikker på om den negative fremtoningen er rettet mot læreren som person, eller de valgene en må ta som lærer.

##### Informant 2:

Forteller at forskjellene mellom elevene blir mindre i kroppsøving, og at kroppsøvingssalen er et sted der alle er like, kun barn, men bare at noen er bedre eller dårligere i basketball og fotball.

##### Informant 3:

Påpeker at skolen ofte ikke kan hjelpe med de utfordringer mange minoritets elever møter, og at andre instanser i større grad må inn for å hjelpe minoritets elever.

##### Informant 4:

Forteller om utagerende atferd og vansker med å rette seg etter lærere er utfordrende. I denne delen av intervjuet kommer følgende frem:

Intervjuer: Er det noe du ønsker å legge til, endre eller fjerne?

*Nei. Jeg kan vel si den store utfordringen med de med minoritetsbakgrunn er ofte den utagerende atferden og vansker med å irettesette seg ovenfor en lærer. Det når læreren setter seg i respekt så er det veldig ofte elevene ikke hører på. Spesielt er tilfelle blant kvinnelige kroppsøvingslærere. Vi diskuterer mye sammen hvordan timene går. Det er noe som går igjen dessverre.*

Intervjuer: Opplever du at kvinnelige kroppsøvingslærere kan ha det mer utfordrende enn mannlige?

*Når det gjelder det å få respekten av disse elevene så tror jeg det kan være vanskeligere og det er nok fordi at i disse familiene så er det mennene som er autoritetspersonen.*

Intervjuer: Ser du noen bedring eller forståelse for dette blant gjeldende elever?

*Både og kan man vel si. Noen tar det. Andre sliter fortsatt.*

Denne utfordringen viser seg gjennom alle fagene på skolen, og han/hun opplever selv at utagerende minoritetselever har lettere for å høre på en mannlig lærer enn kvinnelig. Jobber hele tiden med dette, men en bedring blant gjeldende elever er kun for enkelte. En annen informant i denne studien jobber på samme skole, men har ikke opplevd det samme.

Informant 5:

I likhet med informant 4 er det en utfordring når det gjelder minoritetselever og kvinnelige kroppsøvingslærere basert på følgende utdrag fra intervjuet:

Intervjuer: Kan du fortelle om hvilke muligheter kroppsøvingsfaget kan ha ved å jobbe med minoritetsbarn?

*Ja jeg tror det er lettere for de å få til noe bra der. Altså der er det jo at mange av dem flinke til i fotball i f.eks. de sliter i mange andre fag. De har liksom noen styrker, de får en boost, får selvtillit fra å være med i kroppsøving. For der får de utløp for frustrasjon og kan være seg selv litt mer, enn i et klasserom. Men så er det litt holdninger de har som man må ta. Det er lett å ta i gymmen og siden det er så synlig.*

Intervjuer: Hvilke typer holdninger er det?

*Det er litt sånn. Holdninger mot damer blant annet. Som vi har slitt litt med. I alle fag. Det er liksom, de har ikke noen spesiell respekt for damer. Nå snakker jeg mest om gutter.*

Intervjuer: Bli det mer synlig i kroppsøvfingsfaget?

*Ja, eller det er lettere å ta det der siden kommer mer synlig frem. Og må minne dem på det da. De er veldig opptatt av at kvinnelige lærere er rasister da. Fordi de er veldig opptatt av at de blir tatt og ikke blir skjønt. De henger litt etter der.*

Videre blir det spurt hvordan de jobber med dette og om det er en utfordring de ser en løsning på. Svaret er at det tar lang tid før minoritets elever forstår, men føler selv fremgang. Dette gjøres gjennom å bruke mye tid på å snakke med disse elevene, bygge opp et vennskap, og å få dem til å forstå at lærerne ikke er ute etter dem, men kun vil deres beste. For kvinnelige kroppsøvfingslærere kan slike type utfordringer være mer problematiske ifølge informanten. Grunnen til dette er siden mannlige lærere ifølge elevene (fra et lærerperspektiv) er mer rettferdige. Informanten opplever at slike type utfordringer går bedre og bedre, men at det tar tid. Avslutter med å uttrykke at det viktigste er å bygge vennskap og skape tillit.

Informant 6:

Viktig at lærerne har forskjellig erfaring, siden dette bidrar til at lærerne og kan lære mye av hverandre.

## 5.0 Drøfting

Det teoretiske rammeverket som omkranset interkulturell kompetanse, vil i dette kapittelet bli diskutert opp mot noen av kroppsøvingslæreres opplevelser av å jobbe med minoritets elever. Først vil opplevelsene som nyutdannet bli diskutert, og deretter nødvendigheten av ytterligere kompetanse. Videre vil det bli diskutert om kroppsøvingslærerne sine opplevde utfordringer. Flere utfordringer som garderobeproblematikk, kommunikasjon og atferd vil også fremkomme.

Kroppsøvingslærernes opplevelse av å tilpasse opplæringen sin for minoritets elever vil også bli diskutert opp mot relevant teori. Avslutningsvis vil trivselen og kroppsøvingsfagets muligheter for minoritets elever fra et lærerperspektiv bli diskutert. Tilslutt vil det fremkomme en diskusjon omkring denne oppgavens svake og sterke sider.

### 5.1 Opplevelsen som nyutdannet

Fra tidligere studie viste Dagkas (2007) til at nyutdannede lærere har liten grad av kunnskap og kompetanse i møte med elever med flerkulturell bakgrunn i kroppsøvingsfaget. Det er et behov for å øke lærerstudenters kunnskap og forståelse for å kunne respondere, imøtekomme og inkludere elever med en flerkulturell bakgrunn i kroppsøvingsfaget (Dagkas, 2017). Samtidig viser det seg i denne studien at flere informanter ble overrasket over hvor utfordrende det er som nyutdannet (og var) å jobbe med minoritets elever i kroppsøvingsfaget. Det viste seg at man ikke følte seg kompetent pga. negativ atferd og holdninger hos minoritets elever i kroppsøvingsfaget. Derimot vil overgangen fra studenthverdag til jobbhverdag alltid være forbundet med et slags sjokk. Likevel fortalte en informant om sin usikkerhet knyttet til videre fortsettelse i læreryrket, på tross av syv års utdanning. Dette kan på mange måter være urovekkende, og et levende bevis på at det kan være stor forskjell på liv og lære i lærerutdanningen, og det beviser Dagkas (2007) sine funn. Samtidig så behøver ikke erfaring alltid være det som skal stå som svar, da en annen informant med 11 års erfaring i yrket fortalte om sine utfordringer ved å inkludere en minoritets elev sammen med resten av gruppen.

Flere av de nyutdannede informantene i denne studien fortalte også om utfordrende opplevelser, og at deres lærerutdanning i liten grad hadde bidratt til å imøtekomme dette. Informanten med lengst fartstid i yrket pekte på at det ikke var uvanlig at nyutdannede lærere gråt på lærerværelset, og at mange har det tøft, og «jobber seg i hel». Skaalvik & Skaalvik

(2014) viser til at disiplinproblemer blant elevene er den sterkeste årsaken til utmattelse etter tidspress hos lærere. Dette skinner også gjennom flere av informantenes opplevelser, hvor da disiplinproblemer i form av atferdsproblemer er sterkt fremtredende. For å imøtekomme dette kan kunnskap om ulike livssyn og religioner bidra til en flerkulturell kompetanse. Aasen (2012) peker også på at erfaring og interaksjon med ulike livstolkninger, inkludert eget fra et lærerperspektiv, kan bidra til at både en selv og elever ser egen livstolkning fra et bredere perspektiv. Dette samsvarer med Dypedahl & Bøhn, men som også understreker at en kombinasjon mellom teori og praksis vil være mest effektiv for å håndtere ulikhet mest effektivt (2017). Samtidig viser samtlige informanter i denne oppgaven at undervisningskompetanse i KRLE skaper grunnlag for å jobbe med minoritets elever. Dette bekrefter dermed behovet som regjeringen har imøtekommet i form av 15 studiepoeng som omhandler religion, livssyn og etikk i PEL faget i den nye femårige masterutdanningen som startet i 2017. Derimot vil ikke terrenget stemme med kartet, f.eks. er sterk variasjon i holdninger og praksis hos norsk-pakistanske familier (Østberg, 2003). Dette tilsier at terrenget ikke har en klar rettesnor, og at et kart med kunnskaper ofte kan komme til kort. Derimot viser Nicolaisen & Østberg (2018) til at elever som faster blir møtt av skeptiske lærere, og sjelden blir bekreftet positivt, selv om det fra et muslimsk perspektiv er noe man er stolt av. Dette kan være faretruende ettersom Davis (2013) peker på at kroppsøvlingslærere sine forventninger til elevers bakgrunn er av betydning for hva elevene mestrer og lærer i kroppsøvlingsfaget. Derimot pekte en informant på 2-3 faste elever i hver kroppsøvlingsklasse som ikke deltok i faget. Dette var minoritets elever, men informanten påpekte selv at dette ikke hadde noe med deres bakgrunn. Abdallah-Pretceille (2006) viser til det å utvikle interkulturell ferdigheter ved å forsøke å ta andres perspektiver. Nettopp dette gjør informanten på et senere tidspunkt i intervjuet, og uttrykte at bakgrunnen deres likevel kan spille en rolle. Dette utsagnet kan ses i lys av to andre informanter med lengre erfaring i læreryrket. De påstod at i løpet av sine de to-tre første årene som lærer ha bidratt til en langt dypere forståelse for hva ulik bakgrunn har å si, og at alt krever nøyere tankegang i hva man foretar seg, enn man først trodde da man begynte som nyutdannet lærer. Dette viser seg blant at gjennom følgende kommentar:

*Jeg prøver å være åpen. Jeg er klar på hvilke kompetansemål de skal gjøre, og vi har jo en plan. Men jeg har i større grad tatt elevene mer med på å utarbeide planen. Prøvd å unngå å legge det tyngste arbeidet der jeg vet det er en del elever som faster. Prøver å ta litt hensyn hvis det er noen konflikter elevene mellom. Det kan simpelthen være ut ifra hvilket land de er i fra. De har et syn som: «den liker jeg ikke». Det er*

*mye hensyn å ta. Fra en «normal» klasse så krever det mye mer. Litt mer planlegging og litt mer nøye tanke gjennom en del valg, før jeg tok uten å tenke på.*

Dette kan da tyde på at det kreves en viss tid i læreryrket for å opparbeide seg en interkulturell kompetanse. Dette peker Portera på som ferdigheter, kunnskaper og holdninger som skaper utgangspunkt for å ha relasjoner til personer med ulike lingvistiske og kulturell bakgrunn (Portera, 2014). Særlig det å bygge opp relasjoner pekte en informant i studien på som essensielt. Det kan sies å samsvare med interkulturell kompetanse, siden det å møte og forholde seg til ulikhet i form av bl.a. verdier og trosoppfatning er sentralt for en interkulturell kompetanse (Dypedahl & Bøhn, 2017).

### 5.2 Nødvendig med ytterligere kompetanse?

Banks (2015) peker på at skolen har et ansvar for at elever lærer å identifisere og reflektere over egne kulturelle, nasjonale, regionale og globale identiteter på en positiv måte. Det kan hevdes at dette forutsetter at man må jobbe med elever som har ulike forutsetninger. Nettopp variasjon i elevers forutsetninger viser seg for mange lærere å være en stor belastning (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dermed kan det fort tenkes at ytterligere kompetanse om interkulturell kompetanse, flerkulturell og interkulturell læring var av interesse for denne studiens informanter. Derimot viste det seg at kun tre av seks lærere var tydelige på at dette var nødvendig. Disse tre hadde alle undervisningskompetanse i KRLE. En av informantene skildrer dette følgende:

*Det har jo vært noe vi har tenkt på. Også når vi har gått på utdanning. Det er veldig lite som faktisk klargjør for deg variasjonen du har i klasserommet.*

*Det er jo absolutt noe som kunne vært bruk for, særlig i storbyer. Som nyutdannet har det vært veldig vanskelig. Du må være veldig fleksibel i forhold til elevmassen.*

Dette kan illustrere Dahl sin forståelse av et gyllent øyeblikk, som forutsetter at det er først når man forstår at man ikke forstår, et gyllent øyeblikk kan oppnås, og dermed ny kunnskap kan skapes. Samtidig viser også Dahl til at hvis man ikke forstår at man ikke forstår, så har man et problem (Dahl, 2013). Men nettopp dette burde være kjent for alle lærere, da det å gjøre det som er ukjent til kjent er en viktig del av en lærers jobb. Kunnskap om en flerkulturell læring gjennom Banks (2015) sine fem dimensjoner kan være bidra til å skape kjennskap til flerkulturell læring, og videre en forankring i læreres hverdag. Samtidig kan rammeverket til Banks virke å være rigid, og overse kompleksiteten i en lærers hverdag.

Derimot kan nettopp mangel på kjennskap til flerkulturell læring føre til at kulturisme preger læreres hverdag, hvor da lærere tilegner elever noe som ikke samsvarer realiteten. På en side så kan en slik ubevisst holdning bidra til stereotypiene og fordommene som alle bærer på, styre det man ser. På en annen side så kan nettopp en bevisstgjøring rundt egne stereotyper brukes i positiv forstand ved at man korrigerer og utdyper egne stereotyper, og at alle mennesker er bærere av en kulturell bagasje. Den er med oss både bevisst og ubevisst, og viser seg igjen gjennom erfaring, holdninger, verdier og kunnskap (Dahl, 2013). Dette legger til grunn respekt for forskjellighet, men samtidig kan forskjelligheten bli oversett for mulig å gjøre ting lettere for seg selv. Det viser en av studiens informanter ved følgende:

*For meg, når jeg har en gymsøktime så er det litt sånn. Menneske er menneske. Alle er mennesker, tenker jeg. Det er, og de har en annen bakgrunn, men de er fysisk og jeg ser ikke den store forskjellen.*

Samtidig viser Dypedahl & Bøhn til at man ikke skal undervurdere det å kjenne godt til mennesker bakgrunn. Esser-Noethlichs & Midthaugen på sin side viser til at ved å nettopp utforske det som er fremmed som en mulighet til å utvide forståelse og fortrolighet for det som er fremmed. Dette vil da innebære risiko, men med en grad av trygghet i bunn, kan man møte de forskjeller og ulikheter på en måte som kan være både identitetsstabiliserende og identitetsutviklende for elevene (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Det viser seg igjen ved at en annen informant i studien viser til at bakgrunn og det som er fremmed ikke blir tatt frem som en mulighet. Dette viser seg ved følgende sitat:

*Minoritetsbakgrunn eller ikke, jeg vet ikke om det spiller noen rolle i det hele tatt.*

Davis (2013) peker derimot på at kroppsøvlingslærere sin forventning til elevens bakgrunn har innvirkning på hva elevene vil mestre og lære i kroppsøvlingsfaget. Samtidig påpeker informanten bak utsagnet, på et senere tidspunkt i intervjuet, at bakgrunn kan ha noe å si for at enkelte minoritetselvers ikke deltar i faget.

### 5.3 Garderobe og kommunikasjon

I denne studien viste det seg at kroppsøvlingslærere møter på mange ulike utfordringer med minoritetselver. Utfordringer kan være lite dekkende for majoritetselver, men det tas det ikke hensyn til i denne oppgaven. Tidligere studier (Moen et al, 2018; Lagestad & Mestad, 2018; Walseth, 2013; Dagkas et al, 2011; Wabakken, 2010; Andrews & Johansen, 2005) har

vist til at garderobesituasjoner er utfordrende i skolen. Andrews & Johansen (2005) viser til at man lager dusjregler eller unngår å dusje, som igjen fører til lavere innsats i kroppsøvingstimen slik at man ikke blir svett, og dermed kan kroppsøvingslærer og elever ofte ha et motstridende motiv for timen. Dette er i samråd med flere av denne studiens informanter:

*... Men ellers så dusjer ingen av elevene på skolen. Men det har blitt en konsensus blant elevene at det er ikke noe man gjør på skolen. Jeg tror jeg har 2 elever som dusjer.*

Samme tilfelle viser seg også ved en annen informant:

*Veldig få ønsker å dusje. Maks, maks, maks 1 av 5 dusjer.*

Walseth (2013) har i sin forskning vist til at religion spiller en rolle i deltakelsen til muslimske jenter i kroppsøving når det gjelder dusjing og svømmeundervisning. Lagestad & Mestad (2018) sine funn viser også at fem av deres seks informanter peker på utfordringer som dreier som mot dusjing, og gjeldende i større grad blant minoritetsspråklige enn etnisk norske. Dermed samsvarer dette med Walseth (2013), men Lagestad & Mestad viser til at det gjeldende blant begge kjønn, selv om det er mer problematisk blant jentene. Samtidig viser Hauge (2014) til at flere skoler tilpasser gardrobeutfordringer rent praktisk, uten at det går utover elevsituasjonen. Informantene i denne studien peker også på at man tilpasser garderobesituasjonen gjennom blant annet å tilby lærergarderoben til enkelte elever. En av studiens informanter pekte på at man prøver å nå frem til foreldre og elever om at dusjing er nødvendig fra et helseperspektiv. Lagestad & Mestad viser til like funn, og peker samtidig på at dette kan føre til at elevenes grunn til å ikke dusje blir rettet mot hygiene istedenfor elevenes religiøsitet (Lagestad & Mestad, 2018). Derimot viser en av informantene til dusjutfordringene ikke nødvendigvis alltid handler om enkelte elevers religiøse eller kulturelle bakgrunn, da det viser seg at informantens elever har erfaringer med kroppsøvingslærere som ikke har prioritert et behov for verken treningstøy eller dusjing i kroppsøvingsfaget. Dermed opplever informanten å jobbe mot innarbeidede rutiner. Samtidig peker en annen informant på at det å kontrollere i garderoben er utfordrende i seg selv, siden det går en grense for hvor langt man kan gå. Men informanten, som jobber med elevenes innarbeidede rutiner, forteller at det gradvis blir bedre og bedre, og i likhet med andre informanter er tilbud om lærergardrobe en benyttet metode å imøtekomme utfordringen på.



Dette viser seg også å være tilfelle blant Lagestad & Mestad (2018) sine informanter. Samtidig peker Wabakken (2010) på at både minoritets- og majoritets elever møter på ubehagelige opplevelser i garderoben. Majoritets elevers utfordringer vil som sagt ikke bli tatt hensyn til, men underbygger kompleksiteten i utfordringen, og nødvendigheten av at kroppsøvingslærere setter seg inn i hver elevs livsverden, viser forståelse og gjør tilpasninger deretter. Dette vil samsvare med en interkulturell kompetanse, som vil innebære å vise forståelse og ikke bli påvirket i negativ forstand ved å møte på utsagn og handlinger som skiller seg fra ens egen (Dypedahl & Bøhn, 2017).

Konflikter vil alltid i ulik grad være en del av skolehverdagen til en lærer. På den ene siden viser Dahl til at man burde først og fremst kommunisere med hverandre når man havner i en konflikt, og eventuelt kunne gå på kompromiss med hverandre for å finne løsninger begge kan leve med. Det kan også være aktuelt at en tredjepart trer inn i konflikten, noe som kan sørge for at hver part møter hverandre med gjensidig respekt og tillit (Dahl, 2013). På den andre siden så trekker en informant i denne studien frem at selv om man prøver å gå med på alle mulige kompromiss så lar ikke garderobeproblematikken seg løse. Dette kan fort vise seg som en verdikonflikt, som Dahl (2013) viser til kan vekke følelser, og være sårbart. Nettopp det å kunne se hvilke konflikter man er oppi kan sies å være avhengig av at lærere har kunnskap og kompetanse til å se hvilken bakgrunn eleven bærer med seg, og hvilken betydning det har i kroppsøvingsfaget. Konflikthåndtering kan derimot være utfordrende, men også en fallgrube for å behandle en type konflikt, som for den andre oppleves som en annen type konflikt. Det kan være vanskelig å inngå kompromiss med hverandre når f.eks. lærer og elev ikke ser hverandres syn på konflikten. Dahl (2013) peker nettopp på verdikonflikter som utfordrende, og de vekker fort følelser, men det å opprettholde kommunikasjonen mellom partene burde være høyt prioritert. Dermed kan enighet om uenighet fremstå som en løsning.

I denne studien viste også to informanter fra ulike skoler til at minoritets elever har dårlige holdninger til kvinnelige lærere på skolen. Det viste seg da fra et lærerperspektiv at flere minoritets elever har negative holdninger, og ikke respekterer kvinnelige kroppsøvingslærere. Dette viser seg gjennom blant annet følgende sitat:

*Jeg kan vel si den store utfordringen med de med minoritetsbakgrunn er ofte den utagerende atferden og vansker med å irettesette seg ovenfor en lærer. Det når*

*læreren setter seg i respekt så er det veldig ofte elevene ikke hører på. Spesielt er tilfelle blant kvinnelige kroppsøvingslærere. Vi diskuterer mye sammen hvordan timene går. Det er noe som går igjen dessverre.*

Dette kan være problematisk siden mangel på respekt ofte kan være grobunn til dårlig kommunikasjon (Dypedahl & Bøhn, 2017). Samtidig pekte en informant på at kroppsøving er et fag der man jobbet med holdninger, siden dette var mer synlig i kroppsøvingsfaget, og dermed lettere å jobbe med det umiddelbart. Det viste seg også fra en annen informant at gutter ofte hadde nedsettende kommentarer om jenter i kroppsøving, men dette var både gjeldende for majoritets- og minoritets elever.

I konflikten mellom minoritets elever og kvinnelige lærere beskrev den ene informant at man brukte en tredjepart i konflikten, noe som harmonerer med Dahl (2013), som selv viser til at flere fra Østen kan ha utfordringer med kvinnelige ledere, hvor flere barn og ungdom kan ha flyktet fra land der kvinner blir undertrykt. Samtidig peker Columna et al (2010) på at kvinnelige kroppsøvingslærere har mer positive holdninger til mangfold, og at mannlige kroppsøvingslærere har det mer utfordrende med å tilpasse undervisningen for flerkulturelle elever. En av de mannlige informantene peker på at det tar lengre tid å bygge opp relasjoner til minoritets elever, og at en må passe på å trå varsomt for å ikke havne inn i misforståelser. Man kan hevde at slike type konflikter kan være grobunn for å havne utenfor. Standal peker på at læreren spiller en avgjørende rolle om eleven faller utenfor eller innenfor, hvor sosiale og etniske forskjeller kan bli forsterket i kroppsøvingsfaget. Det forsterker dermed behovet for at lærere har kompetanse til å møte mangfoldet ved å se hver enkelt, og ikke representanter for en kategori (Standal, 2015). Dahl peker på at mange konflikter mellom majoritets- og minoritetskulturer ofte viser seg som kulturkonflikter. Dette forutsetter dermed at lærere har en kulturell kunnskap for å forstå minoritets elevs kultur, men samtidig også at minoritets elever forstår norsk kultur når man er bosatt her (Dahl, 2013).

En av informantene i studien pekte på at flere minoritets elever tok i bruk «rasist-kortet» (informantens begrep). Det betyr at minoritets elever ser på lærere som rasister, siden de fra sin side føler seg urettferdig behandlet, men fra informantens sin side kun blir irettesatt. Samtidig påpeker samme informant at man behandler alle likt. Derimot understreker et slikt

utsagn en form for urettferdighet, da det å behandle alle likt i utgangspunkt er urettferdig siden hver elev har ulik bakgrunn og forutsetninger. Det kan tyde på at kritikken er rettet mot handlingen fra informantens perspektiv, mens det fra eleven er rettet mot personen. Dahl viser til at på den ene siden må man kunne sette seg inn i elevens kulturelle bakgrunn slik at man skaper en forståelse for hver elev sin særegenhet. På den andre siden så kan kulturkonflikt også fremstå som et skalkeskjul for å ta opp konflikt. Dette blir som å balansere på en knivsegg hvor man kan ta for mye hensyn, og dermed være ødeleggende for de ønskene, planene og interessene man ønsker å realisere fra et lærerperspektiv i klassen. På den andre siden må man også ivareta relasjoner og samarbeid med alle elevene. Det kan være ulike grunner til at «rasist-kortet» blir dratt frem, men det å lete etter begrunnelsen bak handlingen, og ikke selve handlingen isolert kan skape forståelse for hvorfor «rasist-kortet» blir brukt (Dahl, 2013).

#### 5.4 Tilpasset opplæring og interkulturell læring

Esser-Noethlichs & Midthaugen peker på at møte mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn skaper en forutsetning for interkulturell læring (2015;96). Det kan på mange måter forutsette en tilpasset opplæring. Pihl er av samme oppfatning om at interkulturell pedagogikk synes å ha flere likhetstrekk på bakgrunn av at utgangspunktet er elevene sine forutsetninger, og dermed også den kulturelle og språklige bakgrunnen (Pihl, 2000;126). Prinsipper for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015a) for norsk grunnskole viser til at elevers ulike bakgrunn og forutsetninger skal utvikles, uavhengig av blant annet kulturell og språklig bakgrunn. Flere informanter pekte særlig på at man tilpasset opplæringen ved å bryte ned språket og demonstrere fremfor å presentere. Dette samsvarer med Lagestad & Mestad som også viser til at deres informanter skaper større forståelse for minoritetsspråklige elever ved å ta i bruk «tale- og vise strategier» (Lagestad & Mestad, 2018).

Videre viser Hauge til at det pålegges et stort ansvar på skoleledelsen gjennom å ansette lærere med kompetanse til å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever, og samtidig virkeliggjøre et flerkulturelt perspektiv i skolen (Hauge, 2014;298). Derimot så peker en av informantene på at en tilpasset opplæring er vanskelig, siden så mange av elevene krever en voksen til stede, og dermed blir den tilpassede opplæring først og fremst utført gjennom at alle aktiviteter starter på et lavt nivå slik at alle henger med fra starten av. Dette kan på mange måter være også være en tankevekker for lærerutdanningen, hvor Schjetne & Skrefsrud peker

på at alle fag i lærerutdanningen er utfordret til å øke sin bevisstgjøring om mangfold, og hvordan alle elever med ulik bakgrunn kan få en optimalisert skolehverdag hvor man kan lykkes både faglig og sosialt (Schjetne & Skrefsrud, 2018).

I likhet med Schjetne & Skrefsrud peker også Aamaas & Duesund på at hovedansvaret ligger i utdanningen av lærerne, og særlig PEL-lærerne må bli bevisst på hvordan de kan flette inn et flerkulturelt perspektiv i sin undervisning og opplæring av elevene, i frykt for at fremtidige lærere får et svakt grunnlag for å imøtekomme utfordringer og tilpasse for en heterogen klasse. Det pekes videre på at samfunnsfag og religionsfaget ikke kan ilegges dette siden det ikke er obligatoriske fag (Aamaas & Duesund, 2016). Men undervisningskompetanse i KRLE viser seg i denne studien å være gunstig for kroppsøvlingslæreres møte med minoritetselever, da dette nevnes som bidragsytende i deres møte med minoritetselever. Derimot så må det påpekes at det i 2017 startet en ny femårig masterutdanning for alle grunnskolelærere. Denne skal nettopp bidra til å styrke lærerrollen i form av mer dybdekunnskap i sine undervisningsfag og i pedagogikk. Videre skal denne føre til at skolen utvikler seg som en pedagogisk virksomhet, og har ført til 15 studiepoeng som skal omhandle religion, livssyn og etikk (Regjeringen, 2016). Det kan hevdes at regjeringens kompetanseløft av lærerutdanning kan styrke fremtidige læreres læringsstrategier, didaktiske hjelpemidler og varierte metoder. Det er nettopp dette Esser-Noethlichs & Midthaugen (2015) peker på som grunnpilarer for å legge til rette for en optimal læring av en skoleklasse med ulik bakgrunn og forutsetninger. Fra et kroppsøvlingsperspektiv vil dette også være gunstig i form av at Moen peker på at kroppsøvlingslærere behøver å utvikle sine didaktiske ferdigheter (Moen, 2011;313).

Det kan hevdes at så lenge man møter minoritetselever med låste fordommer og stereotyper så er tilpasset opplæring urealistisk. Dahl viser til at lærere kan møte elevene med ferdig formet kunnskap, og basert på tidligere erfaringen læreren har med elever fra samme land, område eller religion (Dahl, 2013). I teori-kapittelet viste både Skrefsrud (2018;33) og Hauge (2014) til at en kompensatorisk tankegang om minoritetselevens mangler vil være ugunstig, og at det heller burde foreligge en flerkulturell kompetanse som kan motvirke en tankegang om at man skal fikse de hull og mangler hos minoritetselever.

### 5.5 Elevenes trivsel og kroppsøvlingsfagets muligheter

I denne studien viser det seg at kroppsøvlingslærerne opplever at minoritetselever trives veldig godt i kroppsøving, og fører med seg mye latter og smil. Derimot viser det seg også at det

varierer fra aktivitet til aktivitet. Dette samsvarer med Säfvenbom et al, 2014 som også viser til at 43% fra deres studie ikke er fornøyd med undervisningsopplegget i kroppsøving. Men på den ene siden så viser Nicolaisen & Østberg (2018) til at lærere møter muslimske elevers faste-perioder med skepsis, bekymring og sjeldent blir bekreftet positivt. Dette kan på mange måter utfordre trivselen til særlig muslimske elever som feirer ramadan, ved blant annet å faste. En lærers forståelse, slik Nicolaisen & Østberg viser, til kan hevdes å utfordre trivselen i kroppsøvingsfaget. Det vil også være stikk i strid med Hauge (2014) sin forståelse av en felleskulturell skole, som man inkluderer og integrerer mangfoldet som en ressurs, og videre skape forståelse for hverandre. På en annen side så viser en av studiens informanter til det å planlegge halvårsplanen i kroppsøving sammen med klassen bidrar til at man imøtekommer, og skaper forståelse for enkelte elevers faste-perioder i løpet av året. Eksempel på dette kan være å unngå harde fysiske kroppsøvingstimer i de periodene muslimene faster. Dette blir av læreren påpekt som en positiv effekt på flere av minoritetselevne sin trivsel i kroppsøving.

Fra et elevperspektiv viser det seg også at muslimer er stolte over at man faster (Nicolaisen & Østberg, 2018), og en planlegging slik denne studiens informant viser til, kan vise seg som en positiv bekreftelse på muslimers faste-perioder og skape trivsel. Videre kan det bidra til å skape et mer nyansert bilde av religion og livssyn for andre elever i klassen, noe Anker et al (2018), peker på at lærere burde kunne. Når det kommer til religion og livssyn, vil ikke kartet nødvendigvis stemme med terrenget, og dermed kan dette være en måte å avkle og endre fremstillinger til et mer nyansert bilde av ramadan. Rettet mot kroppsøvingsfaget kan dette ha sin hensikt siden kompetansemålene sier man skal kunne forklare ulike kroppsideal og bevegelseskulturers påvirkning på trening, ernæring, livsstil og helse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Utgangspunktet for å lære av hverandre i kroppsøving fremstår også fra studiens informanter som gunstig for minoritetselever. Flere pekte på fagets unike muligheter for ulike sosialiseringprosesser i forhold til andre fag, fordi det er lettere å forstå hverandre, siden kroppsspråket og praktiske eksempler lett lar seg bruke på en hensiktsmessig måte i faget. Dette illustrerer dermed en interkulturell kompetanse i kroppsøvingstimene, som elevene får muligheten til å lære av hverandres ulike og unike bakgrunn.

På den ene siden pekte en av informantene på at forskjellene mellom elevene er mindre i kroppsøvingsfaget, og at de kun er mer eller mindre gode i basketball eller fotball. Et slikt utsagn rettferdiggjør at man har et behov for at fremtidige kroppsøvingslærere trenger å

utvikle sine didaktiske ferdigheter (Moen, 2011). På den andre siden så blir faget kritisert for å reprodusere sosiale ulikheter (Kirk, 2010). Samtidig peker en annen informant på at lærere ikke kan hjelpe minoritets elever i like stor grad som med majoritets elevene, siden utfordringene er i større grad avhengig av hjelp fra ytre instanser. Sett i ettertid påpeker også en annen informant at bagasjen minoritets elever bærer på er verre nå enn for tjue år siden. Dette viser seg i form av at utfordringene nå er mer krevende og komplekse, blant annet i form av traumer og rystende opplevelser. Informanten jobbet før på en annen skole med høyere minoritetsandel, men utfordringene var færre, mer ensartet og derfor enklere. Med dette i tankene, kan det hevdes å være lett å kritisere lærere for manglende kompetanse da utfordringene er såpass komplekse, og avhengig av ytre instanser for å imøtekomme dem. Samtidig går det en grense for hvor mye kompetanse og kunnskap man kan kreve at lærere skal kunne ha for å imøtekomme hver elev.

### 5.6 Studiens sterke og svake sider

Denne studien har flere klare svakheter. Vanligvis er dette noe man skal unngå, men samtidig kan en bevisstgjørelse rundt studiens svakheter styrke den. For det første så har oppgaven mangel på et teoretisk rammeverk som ikke har en overordnet og konsistent teori. Videre kan et kroppsøvlingslærerperspektiv med fokus på tilhørende opplevelser kun skape et bredt og vidt perspektiv. For det tredje utgjør dette brede perspektivet at ingen opplevelser, erfaringer eller utfordringer blir gått nok i dybden på, og dermed ikke skaper noen ny forståelse eller kunnskap for verken fremtidig forskning eller praksis. Dette kan være faretruende for hele masterprosjektet sånn sett. Derimot så illustrer nettopp dette en lærers hverdag, hvor opplevelsene, erfaringene og utfordringene er mange og komplekse, som man aldri får nok tid til, eller mulighet til å gå til bunns i. Dermed kan denne oppgaven på mange måter illustrere og gjenspeile lærerperspektivets virkelighet og utilstrekkelighet.

Flesteparten av studiens informanter påpekte at det er lite fra lærerutdanningen som faktisk klargjør en for den variasjonen man møter på i klasserommet. Spørsmålet ble tydelig hvordan informantene da innhenter den manglende kompetansen. Den ene pekte på det å prøve og feile, mens en annen fikk hjelp av kollegaer. En annen trakk frem verdien av egen oppvekst, mens en annen mente at egen oppvekst gjorde det til et større sjokk. Derimot pekte de mest erfarne informantene i studien på seg selv som kompetente. Dette viser kompleksiteten innenfor skoleforskning, og særlig ved å ta et lærerperspektiv. Hver lærers særegenhet spiller en viktig del av lærerrollen. Samtidig må det stilles krav til at lærere undersøker egne

holdninger og fordommer slik Bank (2015) ønsker. Skaalvik & Skaalvik (2014) peker på læreryrket som sterkt verdiladet. Noe som utgjør betydningen av det å starte med seg selv, og sine egne fordommer og stereotypier som et naturlig startpunkt. Derimot har det blitt påpekt at endringen av lærerutdanningen åpner opp for mer kunnskap og kompetanse som omhandler religion, livssyn og etikk. Samtidig betyr ikke dette at fremtidige lærere i større grad vil være seg selv bevisst på egne stereotypier. At det er store forskjeller i kroppsøvfingsfaget og skolen ellers, er allerede påvist i denne oppgaven hvor Kirk (2010) viser til at kroppsøvfingsfaget reproducerer sosiale ulikheter. Dette viser betydningen av å være seg selv bevisst sine stereotypier, noe Leseth (2015) viser til kan være et hinder for å nettopp utfordre de forskjellene som faktisk viser seg.

Denne studien har tatt i bruk vide begreper som «minoritets elever» og «minoritetsbakgrunn». Dette betyr at en stor gruppe mennesker med vidt forskjellig bakgrunn blir tillagt opplevelsene og erfaringene fra et lærerperspektiv. Det kan fremstå som urettferdig å gre over mange med en kam, og videre være styrende for hvordan man ser på minoritets elever. Samtidig viser Davis (2013) at det kan være større forskjeller innad i en gruppe enn to ulike grupper. Noe som kan illustrere utfordringen ved å snakke om en gruppe. Samtidig understreker Dahl (2013) til det å vise betydningen av å være seg selv bevisst på stereotypier, og hele tiden korrigere og utype egne stereotypier. Det samme vil være gjeldende for denne oppgaven da den kan inneholde stereotypiske opplevelser fra informanter som kan tolkes på fastlåst og enkel måte, og for deretter å si at minoritets elever er en utfordring eller et problem. Derimot er det heller ikke oppgavens hensikt. Den skal heller bidra til å peke på at vår egen og andre sin bakgrunn er med oss uansett, og viser seg ved vår erfaring, holdning, verdier og kunnskap (Dahl, 2013). Dette vil dermed være avgjørende for at interkulturell læring skal være bærekraftig i skolen, slik at lærere legger til rette for at elever bevisst jobber mot de eksisterende fordommene som viser seg i skolehverdagen (Hüpping & Büker, 2014).

## 6.0 Oppsummering

I denne oppgaven var hensikten å undersøke læreres opplevelse av å jobbe med minoritets elever i kroppsøvingsfaget. Det teoretiske perspektivet har pekt på ulike perspektiv som omkranset interkulturell kompetanse. Det var da særlig interkulturell kommunikasjon, flerkulturell og interkulturell læring. All informasjon er innhentet gjennom intervju med en varighet på ca. 40 minutter. Studiens seks informanter har lærerutdanning/faglærerutdanning og minst 60 studiepoeng i kroppsøving. Informasjonen som ble innhentet har senere i drøftekapittelet skapt en diskusjon opp mot oppgavens teoretiske rammeverk. Her kom det også frem denne studiens styrke og svakhet. Først og fremst så var opplevelsene svært ulike. Det vil derfor videre bli vist til svar på oppgavens tilhørende forskningsspørsmål. Disse skulle bidra til å operasjonalisere oppgavens problemstilling, og skape en mer konkret forståelse av informantenes opplevelser og erfaringer.

Det første forskningsspørsmålet handlet om hvordan kroppsøvingslærere som nyutdannet opplever, og opplevde å jobbe med minoritets elever. Det viste seg her at informanten med minst erfaring syntes det var utfordrende fra første stund, og er usikker på om læreryrket er det rette og følte seg ikke kompetent. To andre informanter, forteller om møter med utfordringer de verken hadde kunnskap om. Det viser seg i form av man må ta mye mer hensyn, planlegge og forebygge mer enn man først trodde. En av informantene peker på at det er først i ettertid en ser at en ikke hadde forståelse for hva yrket virkelig innebærer, og da særlig med minoritets elever i kroppsøvingsfaget. De to informantene med lengst erfaring skiller seg fra de fire andre informantene da de ikke husker noen spesielle opplevelser. Samtidig forteller den informanten med lengst erfaring at nyutdannede lærere har det tøft og ofte jobber seg i hjel.

Neste forskningsspørsmål er; Hvordan opplever kroppsøvingslærere at utdanningen har bidratt til å jobbe med minoritets elever?

Samtlige informanter med undervisningskompetanse i KRLE peker på det faget som bidragsytende i form av kunnskap, forståelse og betydningen av ulike religioner og kulturer kan ha i faget. Utenom KRLE-faget er det kun en informant som opplevde at lærerutdanningen har vært rettet mot arbeidet med minoritets elever. Dette gjelder individualisering, tilpasset opplæring og demonstrering. De informantene som syntes det er utfordrende, forteller at man innhenter manglende kompetansen fra kollegaene sine, eller



erfaringer fra egen oppvekst. Det er også kun de med undervisningskompetanse i KRLE som ser behovet for ytterligere kompetanse om interkulturell kompetanse og flerkulturell læring.

Videre tok neste forskningsspørsmål for seg hvilke utfordringer kroppsøvlingslærere opplever i sitt arbeid med minoritets elever?

Følgende utfordringer som angår minoritets elever i kroppsøvlingsfaget ble nevnt en eller flere ganger:

Garderobeproblematikk (skifte, dusje), bruke treningstøy i timene, språk, atferd, høyt temperament som viser seg gjennom konfrontasjoner (verbale og fysiske), samarbeid, irettesettelser, sliter med å se bilde av hva kroppsøvlingsfaget innebærer, følge regler og fair play. Videre viser det seg at det blant flere minoritets elever er viktigere å løpe kjapt og hoppe høyt enn å samarbeide. Samtidig er det vanskelig å tilpasse opplæringen, hvor en informant forteller om å grue seg til jobb, og revurderer lærerjobben. Dette viser seg i form av at enkelte minoritets elever man ikke greier å hankses med. Videre forteller informantene om utfordringer i friluftsliv, (bekledning i form av tynnkledd og ikke ull) og lav grad av motorisk utvikling. Skolen har derfor behov for mer hjelp fra ytre instanser. En informant forteller også om at det tar lengre tid å bygge opp relasjoner. To informanter pekte også på at minoritets elever peker på enkelte lærere som rasister og at de behandler dem urettferdig. Det ble også pekt på at enkelte minoritets elever har mangel på respekt for kvinnelige lærere. Den eldste informanten peker på at utfordringene som angår minoritets elever er mer komplekse nå enn for ca. 10 år siden. Dette viser seg i form av at mange minoritets elever bærer på en tung bagasje i form av rystende opplevelser og traumer.

Neste forskningsspørsmål tok opp hvordan man opplever å tilpasse opplæringen for minoritets elever i kroppsøvlingsfaget. Her viste det seg at den tilpassede opplæring skjer som oftest ved å bryte ned språket, og at de har med seg en person som kan veilede de som ikke forstår. Videre blir også undervisningen lagt på et lavere nivå slik at alle henger med fra starten. Samtidig peker en informant på at det er utfordrende å tilpasse da det krever en voksen person tilstede hele tiden. Videre tilbys lærergarderoben som en mulighet for dem som vil skifte på egenhånd. En informant peker på at man planlegger opplegget i kroppsøving ut ifra når enkelte elever faster, slik at de tyngste fysiske anstrengelsene ikke er under ramadan. Dette viser seg å hjelpe på motivasjonen knyttet til faget.

Et annet forskningsspørsmål tok for seg hvordan trivselen er blant minoritets elever i kroppsøvfingsfaget. Her viste det seg at flere av informantene peker på at minoritets elever trives veldig godt. Samtidig peker en informant på at det varierer fra aktivitet til aktivitet, mens en annen viser til at noen bestemte elever ikke har kroppsøving, og at jenter er mer passive, og behøver mer trygghet. Det er særlig ufine tilbakemeldinger fra guttene som fører til utrygghet. Det viser seg også at kroppsøving fremstår som en mulighet for de som faller litt ut av andre fag.

Siste forskningsspørsmål tok for seg hvilke muligheter kroppsøvfingsfaget har for minoritets elever. Det viser seg at flere av informantene peker på sosialisering prosessen som unik i faget. Samtidig viser det seg at mange liker å få vist seg selv frem i faget. Også holdninger blir mer synlige i faget, og fremstår dermed som en fin mulighet til å luke vekk uønskede holdninger. Videre er det også en fin mulighet til å jobbe med kommunikasjon og samarbeid, fra informantenes side pekes også det som en utfordring, siden mange ikke er flinke til det. Kroppsøving er for mange minoritets elever yndlingsfaget, og det er en fin måte å integrere elevene. Språkbarrieren blir også mindre i kroppsøvfingsfaget siden det er lettere å både gjøre seg forstått og å forstå hverandre.

Min oppfatning av studien er at kroppsøvfingsfaget må ha lærere som innehar en interkulturell kompetanse for å vise forståelse og ivareta alle elevers særpreg i kroppsøving. Derimot er opplevelsene, erfaringene og utfordringene mange og komplekse, noe informanten med lengst erfaring peker på som tydelig, da utfordringene er mer komplekse nå enn for ti år. Den nye lærerutdanningen, med KRLE bakt inn i PEL-faget, kan vise seg som nyttig da flere informanter peker på at lærerutdanningen ikke har vært bidragsytende i jobb med minoritets elever i kroppsøvfingsfaget. Undervisningskompetanse i KRLE, og hjelp fra kollegaer og livserfaring, er det som har vært til hjelp. Samtidig er det viktig å påpeke at selv om utfordringer er mange og komplekse så fremstår kroppsøvfingsfaget som en mulighet og et sted der minoritets elever trives godt, men likevel utfordrende for særlig nyutdannede lærere.

### 6.1 Overførbarhet?

Denne studien er kun basert på intervjuer med seks ulike lærere med en varighet på ca. 40 minutt. Likevel er jeg av oppfatning av at de opplevelsene og erfaringene informantene har

fortalt er gyldige, og kan være gjeldende for flere kroppsøvingslærere. Derfor kan denne oppgaven bidra til kunnskap som sier noe om hvordan kroppsøvingslærere opplever å jobbe med minoritets elever. Nettopp deres erfaringer kan være nyttige for andre lærere, kommende generasjons lærere, og videre forskning på området. Samtidig kan denne kvalitative studien ikke gi noe svar på om disse opplevelsene og erfaringene er gjeldende generelt i den norske skole, men likevel kan erfaringene være nyttige for å skape mer kunnskap, kompetanse og forståelse for en lærers hverdag i møte med minoritets elever, og dermed være et lite bidrag til et komplekst felt.

## 6.2 Veien videre

Forskjellighet er utfordrende. Dette har tidligere forskning allerede pekt på før i denne oppgaven. Utgangspunktet for å skape kommunikasjon er ikke enighet, men forståelse. Et stort rom for hverandres ulikhet kan være veien å gå videre. Dette kan gjøres ved å skifte perspektiv hvor en da kan se både kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærere fra minoritets elevs perspektiv. Dette kan gi en dypere forståelse for mulige og lignende opplevelser som denne studiens informanter opplever. En dypere forståelse ved å se problemstillingen fra flere perspektiv kan bidra til å gi videre forklaringer og dypere forståelse for hvordan kroppsøvingslærere kan imøtekomme og jobbe med minoritets elever på best mulig måte. Dette er et komplekst felt, hvor ulike og særegne opplevelser kan gjøre det utfordrende og vanskelig å forholde seg til. Dette bidrar enda mer til å skape større forståelse for mangfoldet, og tilhørende utfordringer som kan være gjeldende for kroppsøvingslærere. Det vil derfor være hensiktsmessig at veien videre går i retning av å se en lignende oppgave som denne fra minoritets elevs perspektiv. Samme prosess kan gjøres ved å se kroppsøvingsfaget fra minoritetsforeldre sitt perspektiv. Uansett hvilket perspektiv man tar, er jeg av oppfatning av at det kan skape større forståelse for hverandres ulikhet i skolen, som videre kan bidra til å se bedre hvem vi selv er.

## Litteraturliste

- Aamaas, Å. & Duesund, K. (2016). Lærerutdanning i ei tid prega av mangfald. I V. Solbue, & Y. Bakken, Y. (Red.), I *Mangfold i skolen – fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (27-45). Fagbokforlaget: Bergen.
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring* (rev. utg). Vallset: Oplandske bokforlag
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity, *Intercultural Education*, 17:5, 475-483, DOI: 10.1080/14675980601065764
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89, 302 – 314. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym\\_er\\_det\\_faget\\_jeghatermest](https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest)
- Anker, T., von der Lippe, M. & Undheim, S. (2018). Ungdom og religion: tradisjon, nyskaping og individuelle valg. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T, A, (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole – kulturelt og religiøst mangfold, progresjonsverdier og verdigrunnlag*. 58-70. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Banks, J., A. (2015). *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching* (6.utg.). New Jersey: Pearson Education
- Benn, T., Dagkas, S. & Jawad, H. (2011). Embodied faith: islam, religious freedom and educational practices in physical education, *Sport, Education and Society*, 16:1, 17-34, DOI: 10.1080/13573322.2011.531959
- Botvar, P. K. & Mortensen, B. S. (2017). Tro, tillit og toleranse - unges holdninger til menneskerettigheter i en flerkulturell kontekst (KIFO Rapport 2017: 2). Hentet fra <http://www.kifo.no/kifo-rapport-ungdoms-holdninger-menneskerettigheter/>
- Choi, W. & Chepyator-Thomson, R. (2011). Multiculturalism in Teaching Physical Education: A Review of U.S. Based Literature, *Journal of Research*, 6(2), (14-20). Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ954492>
- Chinga-Ramirez, C., & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes! – en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen (217–239). I K. Westheim og A. Tolo

- (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det minoritetsspråklige Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Columna, L., Foley, J. & Lytle, K. R. (2010). Physical Education Teachers' and Teacher Candidates' Attitudes Toward Cultural Pluralism, *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3):295-311, DOI: 10.1123/jtpe.29.3.295
- Dagkas, S., Benn, T., & Jawad, H. (2011). Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport, *Sport, Education and Society*, 16:2, 223-239, DOI: 10.1080/13573322.2011.540427
- Dagkas, Symeon. (2007). Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross-cultural study, *European Journal of Teacher Education*, 30:4, 431-443, DOI: 10.1080/02619760701664219
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker – innføring i interkulturell kommunikasjon*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. 2013. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg. 2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, K. (2013). Physical Educators Must Address Diversity Now! *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81:2, 4-14, DOI: 10.1080/07303084.2010.10598421
- Det norske Kongehuset. (2007). Nyttårstalen 2007. Hentet fra <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=35275&scope=0>
- Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving – noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø., F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 96-117). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2011). *Sensitivity towards strangeness (STS): Development of a concept-based measuring instrument in the context of Intercultural Movement Education* (Doktoravhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Etikkom. (De nasjonale forskningsetiske komiteene). (2016). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

- Friberg, J. H. (2016). Assimilering på norsk - sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn (Fafo-rapport 2016:43). Hentet fra <https://www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/assimilering-pa-norsk>
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hornstvedt, T. (2012). Utvalgte begreper i flerkulturell forståelse. I P., I. Båtnes & S. Egden (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis* (221-251). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hüpping, B. & Petra Büker, P. (2014). The development of intercultural pedagogy and its influences on primary schools: conclusions and perspectives, *Intercultural Education*, 25:1, 1-13, DOI: 10.1080/14675986.2014.878072
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole: en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere* (Doktorgradsavhandling). Universitet i Agder, Kristiansand.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Oslo: Universitetsforlaget
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lagestad, P. & Mestad, I. (2018). Inkludering av minoritetspråklige elever i kroppsøvingsfaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. Hentet fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1159>
- Larsen, A., K. (2007). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Leseth, A, B. (2015). Etnisitet. I Ø., F, Standal. & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 58-75). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Elverum: Elverum.
- Moen, K. M. (2011). «*Shaking og stirring*»? - a case-study of physical education teacher education in Norway (Doktoravhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Nicolaisen, T. & Østberg, S. (2018). Religion og livssyn som del av barns og unges livsverden. Erfaringer blant barn med bakgrunn i islam og hinduisme. I T., A.
- NOU 2019:3. (2018). *Nye sjanser – bedre læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/sec1>
- Opsal, J., & Skauge, I. L. (1996). *Muslimske elever i norsk skole: en ressursbok for lærere*. Oslo: Kulturbro Forlag.
- Oslo kommune. (2019). Andel minoritetsspråklige elever i grunnskolen – 2018/2019. Hentet fra <http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/>
- Otterbeck, J. (2000). *Islam, muslimer och den svenska skolen*. Lund: Studentlitteratur.
- Pihl, J. (2000). Skoleledelse i det flerkulturelle Norge. I U. Stålsett (Red.), *Ledelse av skoleutvikling – oppfølging av Luis-programmet*. (117-137). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Portera, A. (2014) Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy, *Intercultural Education*, 25:2, 157-174, DOI: 10.1080/14675986.2014.894176
- Regjeringen. (2016). Slik blir den nye lærerutdanningen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015) Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20:6, 629-646, DOI: 10.1080/17408989.2014.892063
- Schjetne, E. (2018). Forståelse av mening som mangfoldskompetanse. I T., A. Skrefsrud, (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole – kulturelt og religiøst mangfold, progresjonsverdier og verdigrunnlag*. (112-129). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Schjetne, E. & Skrefsrud, T, A (Red.). (2018). *Mangfoldig skole – bred kompetanse. Å være lærer i en mangfoldig skole – kulturelt og religiøst mangfold, progresjonsverdier og verdigrunnlag.* (11-20). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view.* (NOVA rapport 18/03). Oslo: NOVA
- Skaalvik, E, M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2014. *Skolen som arbeidsplass. Bedre skole, 2014* (nr. 3). (10-15). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2014/bedre-skole-3-2014.pdf>
- Skeie, G. (2018). Religioner, livssyn og interkulturell opplæring. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T, A, (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole – kulturelt og religiøst mangfold, progresjonsverdier og verdigrunnlag.* (39-54). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skrefsrud, T, A (Red.). (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I *Å være lærer i en mangfoldig skole – kulturelt og religiøst mangfold, progresjonsverdier og verdigrunnlag.* (22-36). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skrefsrud, (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole – kulturelt og religiøst mangfold, progresjonsverdier og verdigrunnlag.* (74-94). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Standal, Ø. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø., F, Standal. & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-21). Cappelen akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2018). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2017. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2017-03-02>



Utdanningsdirektoratet (2016). Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Prinsipper for opplæringen. Hentet fra

[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskap\\_sloeftet/prinsipper\\_1k06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_1k06.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2015b). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>

Wabakken, T. V. (2010). Et følelsesladet valg. *Om prosesser og mekanismer bak ikke deltakelse i kroppsøving, dusj og garderobeaktiviteter* (Masteroppgave). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.

Walseth, K. (2013). Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport, Education and Society* 20(3), 304–322. DOI: 10.1080/13573322.2013.769946

Wæhle, E. (2018). *Minoritet*. Hentet fra

<https://snl.no/minoritet>.

Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget

## Vedleggliste

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv

Vedlegg 3 – NSD

.

## Vedlegg 1 - Intervjuguide

### **Generelt:**

- Hva slags utdanning har du, og hvor tok du denne?
- Hvor lange har du jobbet som lærer? Hvor lenge på denne skolen?
- Hvor lenge har du undervist i kroppsøving?
- Hvilke andre fag underviser du i?

### **Din tid som nyutdannet:**

Hvordan opplevde du som nyutdannet lærer å jobbe med minoritets elever i kroppsøvingsfaget?

- *Har dette forandret seg? Hvordan?*

Hvordan har studietiden din hjulpet/bidraget i møte med minoritets elever i kroppsøving?

- *Er det noe spesifikt som har vært til hjelp?*
- *Hvis ikke, hva har hjulpet deg med å undervise for elever med minoritetsbakgrunn i kroppsøving?*

### **Opplevelser og erfaring:**

Kan du fortelle om du opplever det nødvendig å lære mer om flerkulturell eller interkulturell læring?

- *Hvordan kunne dette hjulpet deg?*

Opplever du noen utfordringer med minoritets elever i kroppsøvingsfaget?

- *Hvilke da? Er det noen som utfordringer som går igjen?*
- *Lærte du noe om dette i din lærerutdanning?*
- *Føler du deg trygg på å imøtekomme de utfordringene?*
- *Hvordan løser du dem?*
- *Har du opplevd noen utfordringer som for vanskelig, hva gjør du da? Hvem spør du om hjelp?*

Hvordan opplever du å tilpasse opplæringen til minoritets elever i kroppsøvingsfaget?

- *Hvordan tilpasser du som oftest?*
- *Opplever du det som utfordrende?*

Kan du fortelle om hvordan minoritets elevene dine trives i kroppsøvingsfaget?

- *Har du som lærer måtte tilpasse deg og dine metoder for at elever med minoritetsbakgrunn skal trives bedre?*

### **Dine tanker:**

Kan du fortelle om hvilke muligheter kroppsøvingsfaget er for minoritets elever?

- *Gjør du deg opp noen spesielle tanker før du skal ha kroppsøvingstime med mange minoritets elever?*

**Avslutning:**

Er det noe omkring dine opplevelser av å jobbe med minoritets elever i kroppsøvingsfaget du ønsker å legge til, presisere eller endre?

**Vil du delta i forskningsprosjektet:  
«Kroppsøvingslærere sin opplevelse av minoritets elever».**

Jeg tar en master i utdanningsvitenskap med fordypning i Kroppsøving. I år så skriver jeg masteroppgave og ønsker å skrive om kroppsøvingslærere sitt arbeid med elever med minoritetsbakgrunn.

Formålet er å få frem kroppsøvingslærere sitt perspektiv i det å jobbe med minoritets elever. Du vil bli helt anonym, og vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg og ditt virke. Du vil hele tiden ha muligheten til å trekke deg. Jeg ønsker å intervjuere kroppsøvingslærere fra forskjellige skoler, og er interessert i dine tanker og erfaringer.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet.

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

Utvalget er på bakgrunn av at du er lærer med kroppsøving som fag.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et intervju med meg på ca. 40 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker og brukt i forskningen, og vil bli slettet etter oppgaveslutt.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

- Kun forsker og veileder ved OsloMet vil ha tilgang på din besvarelse
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Etter prosjektslutt vil alt av personlig data bli slettet.

**Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Magnus Nodland. Student og forsker ved denne oppgaven. Epost:  
[s321182@oslomet.no](mailto:s321182@oslomet.no)
- Marc Esser-Noethlichs. Veileder. Epost:  
[Marno@oslomet.no](mailto:Marno@oslomet.no)
- OsloMet sitt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. E-post:  
[ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. E-post:  
[personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ***Kroppsøvingslærere sin erfaring med elever med minoritetsbakgrunn***, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i *Intervju- På lydopptaker*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Kroppsøvingslærere i sitt arbeid med et flerkulturelt mangfold

### Referansenummer

843108

### Registrert

21.09.2018 av Magnus Nodland - s321182@stud.hioa.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marc Esser-Noethlichs , marno@oslomet.no, tlf: 4741274375

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Magnus Nodland, s321182@oslomet.no , tlf: 92434884

### Prosjektperiode

01.10.2018 - 15.05.2019

### Status

05.11.2018 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 05.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 05.11.2018. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

**LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT**

Lærere tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, etnisitet og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

**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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles 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**

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

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

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**

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

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)