

Malin Huke Tjøstheim

Et inkluderende kroppsøvfingsfag med rom for alle - eller?

En kvalitativ studie om kroppsøvfingsminoriteters
opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i
kroppsøvfingsfaget

Masteroppgave i kroppsøving og idrettsfag

Veileder: Arve Hjelseth

Juni 2022

Malin Huke Tjøstheim

Et inkluderende kroppsøvfingsfag med rom for alle - eller?

En kvalitativ studie om kroppsøvfingsminoriteters opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvfingsfaget

Masteroppgave i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Arve Hjelseth
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien omhandler kroppsøvingsminoriteters opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøving og hvilken betydning deres økonomiske, kulturelle og sosiale kapital har for opplevelsen av et inkluderende kroppsøvfag. Med kroppsøvingsminoriteter menes de elevene som faller utenfor felleskapet i visse situasjoner, og som i varierende eller begrenset grad deltar i faget. For å undersøke tematikken, ble det gjennomført en empirisk undersøkelse med utgangspunkt i kvalitativ metode. Studiens design er dybdeintervju med en fenomenologisk tilnærming, hvor jeg har gjennomført intervju med åtte ungdomsskoleelever. De empiriske funnene i studien er diskutert i relasjon til tidligere forskning på feltet, teori om inkludering og ekskludering, samt den sosiokulturelle teorien til Pierre Bourdieu, der begrepene habitus, kapital og felt er sentrale.

Studiens hovedfunn viser at kroppsøvingsminoriteter trives i faget, men at det eksisterer ulike inkluderings- og ekskluderingsmekanismer. Elevene opplever at majoriteten dominerer i faget og styrer mye av fagets innhold. I tillegg finner jeg at klassemiljø, aktivitet, kjønn og kropp blant annet påvirker elevenes opplevelse av et inkluderende kroppsøvfag. Økonomisk kapital ser derimot ut til å ha lite å si for elevenes opplevelse av inkludering og ekskludering i kroppsøving. Når det gjelder elevenes kulturelle kapital, ser det derimot ut som minoritets elevene behersker de kulturelle kodene i mindre grad enn majoriteten. I tillegg er sosial kapital en viktig forutsetning for at elevene skal bli anerkjent og sett i kroppsøvfaget. Dette med bakgrunn i at mangel på sosial tilhørighet gjør at faget oppleves som mindre inkluderende.

Nøkkelord: kroppsøving, minoritet, majoritet, inkludering, ekskludering, kapital og habitus.

Abstract

This study deals with physical education minorities' experience of inclusion and/or exclusion in physical education and the significance of their experience of an inclusive physical education subject based on their economic, cultural and social capital. When using the term “physical education minorities”, I refer to those students who fall outside of the fellowship in certain situations, and who participate in the subject to a limited degree. To investigate the topic, an empirical study was performed, using a qualitative method. The study's design is an in-depth interview with a phenomenological approach, where I have conducted interviews with eight middle school students. The empirical findings in the study are discussed in relation to previous research in the field, theories of inclusion and exclusion, as well as the sociocultural theory of Pierre Bourdieu, where the concepts of habitus, capital and field are central.

The main findings of the study show that physical education minorities thrive in the subject, but that there are various inclusion and exclusion mechanisms. The students experience that the majority dominates the subject and controls much of the subject's content. In addition, I find that class environment, activity, sex and body, among other things, effect the students' experience of an inclusive physical education subject. Economic capital, on the other hand, seems to have little impact to the students' experience of inclusion and exclusion in physical education. When it comes to the students' cultural capital, it seems that the minority students master the cultural codes to a lesser extent than the majority. In addition, social capital is an important prerequisite for students to be recognized and to be seen in physical education. This is based on the fact that the lack of social affiliation makes the students perceive the subject as less inclusive.

Forord

Arbeidet med å skrive masteroppgave har vært en lærerik og utfordrende prosess. Gjennom arbeidet har jeg utviklet meg både i akademisk sammenheng, men også personlig. Å få studere og fordype meg i et tema jeg finner spennende og interessant, har vært givende. Jeg håper mitt fokus på elever som i varierende og begrenset grad deltar i kroppsøving, kan være med å gi ny kunnskap til kroppsøvingsfeltet og hjelpe med inkluderingsarbeidet, slik at elever får en bedre opplevelse av kroppsøvingsfaget.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Arve Hjelseth, som har gitt meg gode, kritiske og motiverende kommentarer gjennom hele prosessen. Han er kunnskapsrik og har fått meg til å tro på egne evner. Jeg er takknemlig for vårt samarbeid og de gode samtalene. Jeg vil også takke familie, kjæreste og venner som har støttet meg og holdt ut med meg gjennom denne prosessen. Takk til Magnus, som alltid har troen på meg, viser engasjement og oppmuntrer. Det er også på plass med en stor takk til Siren, Nadine og Johanne, som har vært mine trofaste venner gjennom lektorløpet. Det er ingen jeg setter mer pris på å dele både personlige og faglige gleder og sorger med. Sist, men ikke minst, vil jeg takke informantene mine. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet. Tusen takk for at dere tok dere tid til å dele erfaringer og refleksjoner med meg.

Trondheim, juni 2022

Malin Huke Tjøstheim

Innhold

Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	3
1 Innledning	8
1.1 <i>Bakgrunn og problemstilling</i>	8
1.2 <i>Begrepsavklaringer</i>	9
1.3 <i>Oppgavens struktur</i>	11
2 Kroppsøving og inkludering – før og i dag	12
2.1 <i>Kroppsøvingsfagets idé</i>	12
2.2 <i>Inkludering og ekskludering i kroppsøvingsfaget</i>	14
2.3 <i>Tidligere forskning på inkludering og ekskludering i kroppsøving</i>	16
2.3.1 <i>Kjønn og konkurranse</i>	17
2.3.2 <i>Anerkjennelse, tilhørighet og fellesskap</i>	17
2.3.3 <i>Relasjon</i>	18
2.3.4 <i>Kort oppsummering om tidligere forskning på feltet</i>	18
3 Teoretisk rammeverk	20
3.1 <i>Habitus</i>	20
3.2 <i>Bourdieus begreper om kapital</i>	21
3.2.1 <i>Økonomisk kapital</i>	22
3.2.2 <i>Kulturell kapital</i>	23
3.2.3 <i>Sosial kapital</i>	26
3.3 <i>Feltspesifikk kapital</i>	28
4 Metode	29
4.1 <i>Vitenskapsteoretisk utgangspunkt</i>	29
4.2 <i>Valg av metode</i>	30

4.2.1 Intervju som metode.....	30
4.2.2 Utvalg og rekrutteringsprosessen	31
4.2.3 Pilotintervju	34
4.2.4 Intervjuprosessen.....	35
4.3 Analyseprosessen	36
4.3.1 Transkribering	37
4.3.2 Koding og analyse.....	37
4.4 Metodiske refleksjoner	38
4.4.1 Validitet.....	38
4.4.2 Reliabilitet	39
4.4.3 Forskningsetiske betraktninger	40
5 Analyse og diskusjon.....	42
5.1 Kroppsøvingsfagets mål og mening: «jeg har faktisk ikke tenkt på det før»	42
5.2 Et inkluderende kroppsøvingsfag – ulike forståelser	44
5.3 Elevenes opplevelse av inkludering og ekskludering i kroppsøving	46
5.3.1 Klassemiljø.....	46
5.3.2 Aktivitet.....	47
5.3.3 Kjønn.....	54
5.3.4 Kropp.....	56
5.4 Elevene trenger ikke store økonomiske ressurser for å oppleve inkludering i kroppsøvingsfaget.....	58
5.5 Kroppsøvingminoriteter behersker de kulturelle kodene i mindre grad enn majoriteten	60
5.5.1 Trening og fysisk aktivitet som forutsetning for å bli inkludert i kroppsøvingsfaget	61
5.5.2 Idrettslige prestasjoner anerkjennes og produserer forskjellighet.....	65
5.5.3 Fysiske forutsetninger: «Jeg er litt sånn lang og tynn, tror jeg»	67
5.6 Sosial kapital som forutsetning for å bli anerkjent og sett i kroppsøvingsfaget	69
5.6.1 Tilgangen til sosiale nettverk og medlemskap i grupper.....	69
5.6.2 Elevmedvirkning: «Jeg blir litt lei når det er de samme som spør om de kan gjøre den samme tingen hver gang»	71

5.6.3 Å bli anerkjent: en viktig forutsetning for å oppleve inkludering i kroppøving....	72
6 Avslutning og konklusjon	74
6.1 Gjennomgang av hovedfunn.....	74
6.2 Implikasjoner og videre forskning.....	76
7 Litteratur.....	77
8 Vedlegg	80
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	80
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elev.....	84
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte	86
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærer.....	89
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD.....	92

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Kroppsøving er et fag der elever og lærere møter hverandre på en kroppslig og umiddelbar måte. Forskjellighet blir dermed mer tydelig enn i andre fag, i form av fysiske ferdigheter, kjønn, kroppslig form og bekleddning (Leseth, 2015). Forskjellene oppstår når elevene driver aktiv samhandling med hverandre og er i bevegelse. Kroppsøvingens struktur gjør at det dermed ikke er mulig å late som man deltar, noe som gjør at de fleste handlinger direkte og umiddelbart blir synlige for medelever. I kroppsøving gjør elevene oppgaver med hele kroppen i bevegelse, i samarbeid med andre og alene (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

Kroppsøvingens fag åpner også for et variert innhold innenfor områdene lek, livsstil, trening, idrettsaktiviteter og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fellesskap omkring bevegelse og fysisk aktivitet står dermed helt sentralt i kroppsøving, hvor elever møtes og samhandler med sine unike personligheter, erfaringer og forutsetninger (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Denne nærheten og kroppslige synligheten i ulike aktiviteter og aktivitetsformer, gjør dermed at det kan oppstå noen utfordringer som lett kan bli problematisk hvis læreren ikke er bevisst dem. Spesielt tydelig er dette i forbindelse med spørsmål om inklusjon og eksklusjon, som elevene får erfare med kroppen. Emosjonell delaktighet blir dermed en vanlig del av faget, hvor reaksjoner på noe kjent eller ukjent umiddelbart blir synlig (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

Videre kan elevens erfaringer og deltakelse i kroppsøving ifølge Berg (2021) karakteriseres som en pendling mellom å være innenfor og/eller utenfor. Dette har å gjøre med at elevens erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingens fag sjeldent oppleves som statisk. Det er derimot noe som påvirkes av relasjonelle og kontekstuelle forhold. Som resultat oppleves kroppsøvingens fag forskjellig, hvor elevene kan oppleve å være innenfor i noen situasjoner og utenfor i andre (Berg, 2021).

I den sammenhengen er det flere som har sett på hvordan kjønn og konkurranse (Karterud, 2020; Skjærstein, 2019; Thorjussen, 2021; Thorjussen & Sisjord, 2018; Østmoen, 2016), samt anerkjennelse og tilhørighet (Hovi-Gulowsen, 2021; Karterud, 2020; Qi & Wang, 2018) påvirker elevens opplevelse av kroppsøvingens fag som inkluderende og/eller ekskluderende.

Andre har også pekt på at fellesskap (Heggedal, 2020; Hovi-Gulowsen, 2021; Karterud, 2020; Østmoen, 2016) og relasjon (Hovi-Gulowsen, 2021; Karterud, 2020; Qi & Wang, 2018) vil kunne påvirke elevers opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i faget. Til tross for dette er det visse sider ved kroppsøving som forsvinner under radaren, siden det legges vekt på tradisjonelle ulikhetsdimensjoner. Derfor kan det være en idé å se på det mer bredt, siden det er få som tar for seg de elevene som i varierende eller begrenset grad deltar i kroppsøvingfaget, og hvordan de opplever et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingfag. Min ambisjon er å gi et lite bidrag til å øke kunnskapen når det gjelder dette.

Med utgangspunkt i dette er ønsket med prosjektet å rette fokuset mot kroppsøvingminoriteters opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvingfaget. Jeg ønsker å skape innsikt i elevers opplevelse av dette temaet for å kunne bidra til økt kunnskap, refleksjon og diskusjon i arbeidet med å utvikle et inkluderende kroppsøvingfag. Formålet med prosjektet er å bli bedre kjent med elevers opplevelse av kroppsøvingfaget som inkluderende og/eller ekskluderende. Dette for å få innsikt i deres mulighet til å utvikle seg, uavhengig av kjønn, alder og funksjonsevne, samt sosial-, geografisk-, kulturell- og språklig bakgrunn. Prosjektet er sosiologisk forankret, med fokus på Pierre Bourdieus kapitalbegreper for å kunne forstå og forklare følgende problemstilling:

Hvordan opplever kroppsøvingminoriteter inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvingfaget, og hvilken betydning har elevenes økonomiske, kulturelle og sosiale kapital for opplevelsen av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvingfaget i ungdomsskolen?

1.2 Begrepsavklaringer

Minoritetsbegrepet blir ofte brukt som beskrivelse av når noen er i mindretall. Spesielt i dagligtalen bruker man begrepet for å snakke om antall personer, for å beskrive hvem det er færrest eller flest av (Ulriksen, 2019). Ofte er det majoriteten i befolkningen som sitter med makt til å kunne kontrollere hva som er rett eller galt, noe som kan få konsekvenser for minoritetene. Minoriteter føyer seg eksempelvis ofte etter hva majoriteten bestemmer (Ulriksen, 2019). I skolen snakker man også om det å være i mindretall eller i minoritet som følge av at enkeltelever ikke får mulighet til å delta i klassens læringsfellesskap. Elever blir eksempelvis tatt ut av klasserommet for særskilte tiltak, opplever å ikke bli anerkjent av

majoriteten eller opplever å ikke delta på lik linje som de andre i klassen. Ut ifra dette foreslår jeg et nytt begrep knyttet til det å være i minoritet i kroppsøvningsfaget, kalt kroppsøvningsminoriteter. Kroppsøvningsminoriteter er ment å beskrive elever som føler seg ekskludert i ulike kroppsøvningsammenhenger. Som resultat melder de seg ut eller faller utenfor fellesskapet i visse situasjoner i kroppsøvningsfaget. I oppgaven vil dermed begrepet kroppsøvningsminoriteter referere til elever som i varierende eller begrenset grad deltar i kroppsøvningsfaget.

Videre i denne oppgaven vil forståelsen av inkludering bygge på en bred forståelse, hvor inkludering kjennetegnes ved at alle elever deltar i skolens læringsfellesskap sammen med andre elever. Det innebærer å skape en læringsarena der elever opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende (Standal, 2015). Videre vil begrepet også bygge på en forståelse av tilpasset opplæring, hvor ulike former for tilpasninger bidrar til at elevene lærer og utvikler seg personlig og faglig innenfor fellesskapet. Dette skjer med utspring i læringsmiljøet og elevenes evner og forutsetninger. Det handler altså om at enkelte elever vil kunne ha behov for mer omfattende tilpasninger av opplæringen som følge av at de ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Berg, 2021; Standal, 2015). Ifølge dagens opplæringslov §5-1, har elevene blant annet en individuell rett, hvor ekstra tilpasninger gjøres i størst mulig grad innen fellesskapets ramme, i klassen eller i mindre grupper av elever (Berg, 2021; Opplæringslova, 1998). Med bakgrunn i dette vil inkludering i denne oppgaven defineres som elevers mulighet til å kunne lære, delta, bli hørt og oppleve fellesskap i kroppsøvningsfaget sammen med andre.

Til forskjell fra inkluderingsbegrepet betyr det å ekskludere å utelukke eller utestenge. Ekskludering innebærer at man ikke får mulighet til å delta i noe man ellers ønsker å delta i. Det vil eksempelvis være ekskluderende hvis en person ikke får delta i idrett på grunn av foreldrenes økonomiske bakgrunn eller på grunn av etnisitet, kjønn, funksjonshemming eller overvekt (Standal, 2015). I skolen ser man også at ekskluderende praksiser oppstår når man begynner å trekke en grense mellom hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. Denne grensen er ikke stabil, men flytende, fordi skolen, elevene, lærerne og foresatte gjør prioriteringer i hva som er viktig og hva som er verdifullt. Gjennom disse valgene, er de med på å avgjøre hvem som havner innenfor, og hvem som havner utenfor. Elever kan dermed oppleve å havne innenfor noen ganger og utenfor andre ganger (Standal, 2015).

En forståelse av segregerende og ekskluderende praksiser i skolen kan også innebære at elevene ikke får mulighet til å delta i klassens læringsfellesskap (Svendby, 2013). Det å bli sendt på styrkerommet istedenfor å få være sammen med resten av klassen, kan for eksempel oppleves som både stigmatiserende og isolerende. Ofte handler det dermed om skolekulturen og at kroppsøvlingslærerne ikke har kompetansen som skal til for å gi disse elevene et opplæringsstilbud i faget (Berg, 2021). Ut ifra dette vil ekskludering i denne oppgaven defineres som det å ikke få muligheten til å delta i klassens læringsfellesskap grunnet ulike ekskluderende praksiser.

1.3 Oppgavens struktur

Innledningsvis i denne studien vil jeg ta for meg kroppsøvlingsfagets idé, gjøre rede for inkludering og ekskludering i kroppsøvlingsfaget, samt presentere tidligere forskning om temaet. Deretter presenteres oppgavens teoretiske forankring med utgangspunkt i Bourdieus begreper om økonomisk-, kulturell- og sosial kapital, som videre er brukt for å tolke resultatene. Det teoretiske rammeverket består dermed av fire komponenter: Forståelsen av kroppsøvlingsfagets idé, teoretiske avklaringer av inkludering og ekskludering, tidligere forskning på feltet, samt Bourdieus begreper om kapital. I det påfølgende metodekapitlet vil oppgavens forskningsmetode, forskningsprosess og etiske overveielser bli redegjort for. Studiens empiri vil deretter analyseres opp mot relevant teori. Avslutningsvis presenterer jeg studiens hovedfunn og forslag til videre forskning.

2 Kroppsøving og inkludering – før og i dag

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå kroppsøvingens idé, samt gjennomgå kroppsøvingens historie for å kunne etablere en forståelse av ulike årsaker til at elever opplever faget som inkluderende og/eller ekskluderende. Dette med utgangspunkt i kroppsøvingens verdier og diskurser. Videre vil jeg gjøre rede for begrepene inkludering og ekskludering i kroppsøvingen, som tar utgangspunkt i forskning som sier noe om tiltak og barrierer i faget. Deretter vil jeg med utgangspunkt i tidligere forskning på feltet gjøre rede for hvordan elever opplever å bli inkludert og/eller ekskludert i kroppsøvingen. Her presenteres tre sett av kategorier som kan si noe om hva som er tilbakevendende i tidligere forskning. Dette er (1) kjønn og konkurranse, (2) anerkjennelse, tilhørighet og fellesskap, samt (3) relasjon, som kan si noe om elevenes opplevelse av de ulike inkluderings- og ekskluderingsmekanismene i kroppsøvingen.

2.1 Kroppsøvingens idé

Kroppsøvingens praksiser og forståelser kan ses i lys av den historiske og utdanningspolitiske konteksten. Det blir derfor relevant å se nærmere på kroppsøvingens idé, for å kunne forstå elevers erfaringer med faget (Berg, 2021). Kroppsøvingen kan nemlig identifiseres gjennom en rekke karakteristiske trekk som skiller det fra andre fag i skolen. Et utgangspunkt er derfor fagets dominerende verdier og diskurser (Berg, 2021). For skal vi se tilbake på fagets idé, har det vært knyttet til kroppsøving som gymnastikk og som idrett. I de senere årene har det derimot dreid seg om fagets potensial til å forebygge overvekt og fedme, samt hvordan faget og fysisk aktivitet i skolen kan bidra til økt konsentrasjon og læringsutbytte (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte, & Ruud, 2016).

Historisk sett har kroppsøvingen vært i kontinuerlig forandring. Avhengig av hva samfunnet har sett på som viktig eller relevant kunnskap, har innhold og metodikk variert. I 1889 ble kroppsøving obligatorisk for elever som gikk på skole i byen (Augestad, 2003). Kroppen hadde på den tiden lenge blitt sett på som et privat anliggende i Norge. I 1889 skjedde det derimot en endring, hvor et eksplisitt kroppsøvingenspensum ble realiteten for den norske skolen, med ønske om å skolere elevenes kropper på en bestemt måte (Augestad, 2003). Med bakgrunn i den militære institusjonen skulle elevene utvikle bestemte mentale og fysiske egenskaper. Det var likevel ikke før i 1936 at alle elever, både gutter og jenter, skulle ha kroppsøving som et obligatorisk fag (Augestad, 2003).

Etter første verdenskrig ble de militære komponentene fjernet fra kroppsøvningsfaget. Gymnastikk ble i stedet innført, med bakgrunn i svenske prinsipper. Det handlet blant annet om ulike bevegelsesformer tilpasset barn og samtidighet etter kommando. Som resultat fikk Norge en statlig initiert kroppskoreografi som var fanget i svenske tankebaner (Augestad, 2003). Gymnastikk ble dermed brukt som instrument for å bedre forutsetningene for et nasjonalt forsvar. I tillegg skulle lek være en del av gymnastikken, men måtte virke disiplinierende og inneholde regler eller lover som måtte følges. Det ble brukt som et instrument for å motivere de unge til fysisk innsats (Augestad, 2003). I 1920 begynte ulike ballspill å bli vanlig i skolen. De skulle virke disiplinierende og karakterdannende (Augestad, 2003). I tillegg ble også idrett en del av leken, som gjorde det mulig å sammenligne fysiske prestasjoner, ettersom det var leker eller øvelser som innebar en individualisert konkurranse mellom to eller flere deltakere (Augestad, 2003).

I perioden fra 1925 til 1960 ble fagets målsetning endret fra karakterdannelse til helseoppdragelse. Fysiologien, biologien og anatomien ble viktige byggesteiner i faget. Leken gikk fra regellæring til bevegelseserfaring. Elevene skulle lære om kroppens bygning, funksjoner og bevegelsesapparat med mål om å øke kroppens muskelkraft, bevegelighet, kondisjon og reaksjonsevne (Augestad, 2003). Økt fokus på idrett i skolen førte også med seg et behov for nye instrumenter og nye anlegg. Målebånd og stoppeklokker reflekterte en normaliserings- og prestasjonslogikk. Diskursen om idrett gjorde at skolen ble som et laboratorium for å måle helse og normalitet. Elevenes idrettslige prestasjoner ble brukt som indikator på deres velbefinnende (Augestad, 2003).

På 70-tallet skjedde det derimot en endring fra dette konkurranse- og idrettsfokuset. Nye pedagoger kom inn og var kritiske til fokuset på tapere og vinnere. Som resultat ble konkurranse mer eller mindre tabu. Ønsket var å utslette konkurransemomentet (Augestad, 2003). Dette skiftet førte med seg en ny-liberalistisk tankegang som resulterte i at man i 2006 fikk ny læreplan som åpnet opp for metodisk ansvar under frihet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det nye skiftet i kroppsøvningsfaget gjorde likevel ikke at det lekne og utforskende kom til gode for kroppen i kroppsøvningsfaget. Det ble lagt vekt på testing for å kunne dokumentere grunnlag for vurdering, men dette endret seg når innsats ble lagt til grunn for vurdering i 2012

(Utdanningsdirektoratet, 2012). Fra 1889 og fram til i dag kan vi likevel se at det har skjedd en endring i fagets praksiser og forståelser. I dag handler kroppsøvingfaget om å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Idrettsaspektet er tonet ned og faller inn under kjerneelementet som handler om bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er likevel interessant å se nærmere på diskusjonen rundt fagets vekt på instrumentelle mål. Det innebærer et fokus hvor kroppsøvingfaget skal bidra til god helse, samt et fokus hvor gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger er dominerende for opplæringen (Berg, 2021). En slik helse- og idrettsdiskurs resulterer i at oppmerksomheten trekkes mot kroppen som en maskin eller et objekt som skal reguleres og kontrolleres. Som resultat får ulike elevkropper ulik status, og de kroppene som ikke når opp til samfunnets ideal vil kunne ekskluderes (Berg, 2021). Dette står i kontrast til dagens læreplan i kroppsøving der et mer helhetlig og mangfoldig syn på helse og kropp vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig ser man at fagets aktivitetsdiskurs, der elevene introduseres for mange idretter og aktiviteter, medfører et økt fokus på aktivitet fremfor læring (Berg, 2021).

2.2 Inkludering og ekskludering i kroppsøvingfaget

Bakgrunnen for begrepet inkludering er ønsket om at skolen skal være for alle. Inkludering er en prosess der det er skolen og undervisningsmåtene som må endres slik at det blir tatt hensyn til alle elever (Haug, 2014; Standal, 2015). Dermed må alle tiltak i skolen, fra politiske vedtak til den daglige undervisningen, være utformet slik at det tar høyde for hele elevmangfoldet. Skolen og kroppsøvingfaget må legge til rette for at alle får delta, lære, oppleve felleskap og bli hørt (Standal, 2015). Meningen er at elevenes deltakelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktivitet skal øke, samtidig som ekskluderingen fra skolekulturen og skolens læreplanbaserte virksomhet skal minimaliseres (Haug, 2014). I kroppsøving innebærer det å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre kan man trekke fram fire utfordringer en inkluderende skole må arbeide med. Ifølge Standal (2015) handler dette om å øke felleskapet, deltakelsen, læringsutbyttet og demokratiseringen. Elevene skal gjennom inkluderende undervisning oppleve at de er aktive deltakere i et fellesskap. Det innebærer at det ikke er nok å bare være der, men at alle elever,

gjennom å delta, også bidrar til fellesskapet (Standal, 2015). I tillegg er det viktig at skolen ikke bare er en plass å være, men også en plass å lære. Demokratisering vil derimot si at flere ulike synspunkter og stemmer kommer til orde i klassen. I kroppsøving vil det si at det ikke er nok å inkludere elever til å delta i faget, men at stadig flere elever får et større læringsutbytte (Standal, 2015).

Det er ingen spesiell paragraf i opplæringsloven som spesifikt nevner inkludering som rettighet på lik linje med retten til tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Likevel brukes opplæringsloven §9a, som handler om retten til et trygt og godt skolemiljø, for å argumentere for at inkludering er en rettighet elevene har (Hølland, 2021). Det innebærer at elever helst skal motta eksempelvis spesialundervisning innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet, med vekt på elevenes beste hvis det anbefales undervisning i mindre grupper. Dette for å unngå en lærers ønske om en roligere eller mer homogen klasse (Hølland, 2021).

Et mål for inkluderende opplæring er å anerkjenne forskjellighet som et nødvendig element for sosial læring. Dette med utgangspunkt i at elever er forskjellige med unike personligheter, erfaringer og forutsetninger. For at forskjellighet skal bli utgangspunkt for læring og utvikling må forskjellene oppleves som meningsfulle for eleven (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Gjennom åpenhet for forskjellighet er dette mulig. Det forutsetter at man er åpen for å bruke forskjellene til å revurdere sine egne normer og verdier kritisk. En slik åpenhet kan dermed bli utgangspunkt for å endre elevenes meninger, og kan i neste omgang føre til utvikling. En slik diskurs kan blant annet bidra til at elever forstår seg selv og andre bedre (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

Lærerens arbeid opp imot inkluderende læring handler dermed om å tilrettelegge for «optimal» læring og utvikling av hver enkelt elev. Ifølge Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015) innebærer «optimal» læring at undervisningen tilpasses ved at det tas hensyn til og utgangspunkt i elevenes individuelle forutsetninger, og at man fremmer deres læring i fellesskap og samhandling ved å ta hensyn til forskjellighet (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Dette står også sentralt i læreplanen i kroppsøving, hvor elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap, hvor de skal kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Her står verdien om deltakelse, samarbeid og medvirkning

sterkt, for å kunne fremme læring hos seg selv og andre. Det handler om å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dessverre gjør politiske tiltak det ikke alltid lettere å håndtere slike utfordringer, som ekskludering, på en fornuftig måte. Myndighetenes fokus på resultater skaper eksempelvis hindringer. Resultatorienteringen begrunnes med at elevprestasjoner skal gjøres sammenlignbare både nasjonalt og internasjonalt, som ved PISA og nasjonale prøver (Hovdenak & Stray, 2015). Som følge av økt fokus på resultater, er faren for at undervisningen og læring blir redusert til å skåre best mulig, mens selve læringsprosessen forsvinner. Problemet blir dermed at man får et bilde av at alle elever har like forutsetninger, noe som underkommuniserer forskjellene blant elevene (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

2.3 Tidligere forskning på inkludering og ekskludering i kroppsøving

Uten å gjøre noen geografiske begrensninger viser forskning på inkludering og ekskludering i kroppsøvingfaget at det varierer hvor inkludert eller ekskludert elever opplever å være. Med utgangspunkt i empiriske studier gjort på feltet viser forskning at enkelte elever opplever å ikke få den tilpassede opplæringen de har krav på. Flertallet opplever kroppsøvingfaget som problematisk, som følge av at idrettslige ferdigheter og prestasjoner dominerer fagets praksiser (Hovi-Gulowsen, 2021; Karterud, 2020; Skjærstein, 2019; Thorjussen, 2021; Thorjussen & Sisjord, 2018; Østmoen, 2016). På spørsmål om hvilke verdier som anses som viktigst for at faget skal oppleves som meningsfylt og inkluderende, blir det blant annet lagt vekt på anerkjennelse og tilhørighet (Heggedal, 2020; Hovi-Gulowsen, 2021; Karterud, 2020; Qi & Wang, 2018).

Elever i kroppsøving ønsker et fag hvor de føler de kan bidra, hvor samhandling og likeverdighet er viktig for dem (Heggedal, 2020; Østmoen, 2016). Til tross for dette viser forskning gjort av Hovi-Gulowsen (2021) og Østmoen (2016) at fokuset er rettet mot aktiviteten framfor elevenes mulighet til å bestemme innhold eller type aktivitet i timene. Jeg vil i det følgende se nærmere på tre sett av kategorier som kan belyse hva som er tilbakevendende i tidligere forskning og som kan si noe om elevenes opplevelse av de ulike inkluderings- og ekskluderingsmekanismene i kroppsøvingfaget. De tre kategoriene er som følger: (1) kjønn og konkurranse, (2) anerkjennelse, tilhørighet og felleskap, samt (3) relasjon.

2.3.1 Kjønn og konkurranse

I lys av forskning på feltet er kjønn en tilbakevendende faktor i elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget. Østmoen (2016), Thorjussen og Sisjord (2018), Skjærstein (2019), Karterud (2020) og Thorjussen (2021) finner at jentene blant annet opplever guttene som ekskluderende. I Thorjussens (2021) studie finner man at jentene får negative kommentarer fra guttene, blir ledd av og opplever å bli oppfattet som dårlige. Karterud (2020) finner også at guttene holder jentene ute av aktivitetene og plasserer dem på sidelinjen ved å unnlate å sentre til dem under spill. Et resultat av dette er at jentene mister lysten til å delta (Skjærstein, 2019).

Videre er fotball en aktivitet som flere av elevene ikke foretrekker. Jentene opplever at guttene bestandig vil ha ballen, kjefter og blir hardhendte. Som følge av dette praktiserer elevene ulike skjuleteknikker ved å trekkes seg unna for å unngå ubehag (Karterud, 2020; Østmoen, 2016). Slike tendenser finner også Hovi-Gulowsen (2021) som finner at elever blir passive deltakere når det er fokus på idrettsspesifikke regler, fordi de opplever å ikke ha kjennskap til reglene. I tillegg skaper gutter som har drevet med idrett et press og en forventning om å prestere på et nivå få jenter klarer å oppnå. Jentene blir i dette tilfellet taperne og føler seg ekskludert (Karterud, 2020).

Thorjussen og Sisjord (2018), Skjærstein (2019), Heggedal (2020) og Thorjussen (2021) poengterer også betydningen av konkurranse i sammenheng med elevenes opplevelse av det å bli inkludert eller ekskludert i faget. Kjønn påvirker blant annet hvem det er som opplever å bli inkludert eller ekskludert. Guttene setter begrensninger for jentenes følelse av inkludering på grunn av deres interne konkurranser, hvor konkurranseinstinktet gjør at de tar mye plass og oppleves som voldsomme og aggressive. I konkurransepregede aktiviteter opplever flere at guttene kommer med negative kommentarer, samt at de blir latterliggjort (Thorjussen, 2021).

2.3.2 Anerkjennelse, tilhørighet og fellesskap

Flere elever betoner betydningen av det å bli anerkjent og sett av både lærere og medelever. De opplever blant annet å føle seg isolert og ignorert (Hovi-Gulowsen, 2021; Karterud, 2020; Qi & Wang, 2018). De opplever at lærere ikke skjønner eller lytter til dem. Som følge av dette finner Qi og Wang (2018) at det å ikke bli anerkjent kan sette begrensninger for elevers deltakelse i kroppsøvningsfaget.

I Heggedals (2020) studie finner man også at en følelse av fellesskap påvirker elevens opplevelse av et inkluderende læringsmiljø. Elevene uttrykker blant annet betydningen av det å få lov til å være med på det alle andre gjør, samt å få muligheten til å bidra til fellesskapet. Karterud (2020) finner også at læreren kan være med på å forsterke følelsen av det å bli satt utenfor fellesskapet, hvor det å bli sendt på styrkerommet eller plassert på sidelinjen kan oppleves som ekskluderende. Å tilrettelegge for hver enkelt elev påvirker også elevens deltakelse i fellesskapet. Heggedal (2020) finner at det å bli ekskludert fra fellesskapet ved å eksempelvis få beskjed fra lærere om at man ikke trenger å delta, kan oppleves som irriterende og kjipt.

Videre opplever også elever å bli sett på som annerledes, sammenlignet med majoriteten (Qi & Wang, 2018; Thorjussen & Sisjord, 2018; Østmoen, 2016). Som resultat blir elever ekskludert på grunn av annerledeshet. Østmoen (2016) finner blant annet at elevene tillegger hverandre en identitet som «de» og «oss», ettersom elever som holder seg litt for seg selv og som er i mindretall oppleves som vanskelige å inkludere i fellesskapet.

2.3.3 Relasjon

Tidligere forskning viser også at elevenes relasjon til læreren kan påvirke deres opplevelse av et inkluderende kroppsøvningsfag (Hovi-Gulowsen, 2021; Karterud, 2020; Qi & Wang, 2018). Læreren kan blant annet være med på å forsterke følelsen av det å være annerledes. Dette gjennom hvordan hen forholder seg til elevene og om hen ser elevene (Qi & Wang, 2018). Karterud (2020) finner også at læreren påvirker elevenes trivsel og positive opplevelse med faget. Videre finner Hovi-Gulowsen (2021) at elever har behov for en lærer som lytter, som ser dem og som forstår dem. Dette som følge av at en lærer som kommer med negative bemerkninger og er avvisende gjør at de føler seg mindre verdsatt og lite respektert. Elevene i Hovi-Gulowsens (2021) studie trekker blant annet fram viktigheten av å bli akseptert og imøtekommet som en viktig forutsetning for å kunne oppleve å bli inkludert i kroppsøvningsfaget.

2.3.4 Kort oppsummering om tidligere forskning på feltet

Tidligere forskning vitner om at det er ulike kategorier som er tilbakevendende på elevens opplevelse av kroppsøvningsfaget og de ulike inkluderings- og ekskluderingsmekanismene.

Kjønn, konkurranse, anerkjennelse, tilhørighet, fellesskap og relasjon har blant annet betydning for elevers opplevelse av faget. Mindre belyst er imidlertid elever som i varierende eller liten grad deltar i kroppsøvningsfaget og hvordan de opplever kroppsøvningsfaget som inkluderende og/eller ekskluderende. Ønsket er dermed å se nærmere på kroppsøvningsminoriteters opplevelser med faget. Før det vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske forankring.

3 Teoretisk rammeverk

Elever opplever i varierende grad å bli inkludert og/eller ekskludert i kroppsøvningsfaget. Som nevnt kan dette blant annet ha å gjøre med det å bli sett og anerkjent, å føle seg en del av fellesskapet eller det å oppleve en relasjon til medelever og lærer. Kroppsøvningsfaget og dets strukturer gjør derfor at man kan se på det som et mini-samfunn, der elevene må forholde seg til regler, læreren, medelever, samt rammene rundt faget og skolen. Med utgangspunkt i dette vil det i denne studien være relevant å se på kroppsøvningsminoriteters opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i et sosiokulturelt lys. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Pierre Bourdieus teori og hans begreper habitus og kapital. I følgende kapittel vil jeg gjennomgå begrepet habitus, økonomisk-, kulturell- og sosial kapital, samt feltspesifikk kapital.

3.1 Habitus

Et av Bourdieus mest sentrale begreper er habitus, som viser til et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan man oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden. Habitus er handlingstilbøyeligheter som setter sitt preg på alt man tenker og gjør og hvem man er (Aakvaag, 2008). Habitus er kroppsliggjort, fordi våre handlinger er basert på en førrefleksiv og nærmest instinktiv forståelse av hva vi må gjøre i en situasjon. At habitus er kroppsliggjort gjør dermed at den er varig og stabil og er derfor kjernen i en persons identitet (Prieur, 2006; Aakvaag, 2008).

Ifølge Aakvaag (2008) er habitus også «strukturerende». Det vil si at habitus virker muliggjørende for vår deltakelse i sosiale situasjoner. Det er habitus og de ferdigheter og disposisjoner som er forankret som gjør det mulig for aktører å delta i sosiale praksiser på en kompetent måte. Som resultat gjør habitus at man har en evne til å orientere seg på en fornuftig og selvstendig måte i samfunnslivet (Aakvaag, 2008). I tillegg er habitus «strukturerende». Det innebærer at habitus formes ved at vi inkorporerer de sosiale betingelsene vi vokser opp under. Vi kroppsliggjør de forventningene som vårt sosiale miljø stiller til oss, som eksempelvis de kodene og reglene man må kjenne for å kunne delta i ulike sosiale miljøer. Et resultat er at man utvikler forskjellig habituser, siden man vokser opp i ulike sosiale miljøer. Habitus gjenspeiler dermed personens posisjon i det sosiale rom og er dermed klassespesifikk (Aakvaag, 2008). Systemet av strukturerte strukturer, som virker

strukturerte på våre videre handlinger, oppfattes deretter som prinsipper som er frembringende og organiserende for våre praksiser (Bourdieu, 2006b; Prieur, 2006).

Habitusbegrepet forsøker altså å løse handling-struktur-problemer gjennom en konstruktivistisk-strukturalistisk teori om praksis, makt og reproduksjon av ulikhet. Derfor må det også ses i sammenheng med felt, sosialt rom og kapital. En habitus kan forstås som en agents kroppsliggjøring av deler av de historisk produserte strukturene som man finner i feltet og i det sosiale rommet (Korsnes, 2019). Den kroppsliggjorte historien tar form av et sett relativt stabile handlingsgenererende disposisjoner, som over tid vil virke til å opprettholde maktstrukturene i et felt. Personer som står i like eller likeartede posisjoner i et felt eller i det sosiale rommet, vil ofte framstå med, eller over tid utvikle, visse former for systematiske likheter med hensyn til strukturene i habitus (Korsnes, 2019). Det skaper fellestrekk i deres opplevelse av verden, samt i deres måte å klassifisere omverdenen på. Som resultat danner deres habitus handlingsdisposisjoner og praksisformer som likner på hverandre. På den måten vil også det relasjonelle systemet av ulikheter som man kan finne mellom personer eller grupper sine posisjoner i det sosiale rommet, komme til uttrykk i de posisjonene de inntar i ulike felt (Korsnes, 2019).

Videre refererer habitusbegrepet til det trege, men ikke uforanderlige i mennesket. Habitus er i utvikling gjennom hele livet. Dette i takt med at ens livsbetingelser skifter, men det nye møtes hele tiden med det gamle som utgangspunkt (Prieur, 2006). En habitus som er lært i hjemmet ligger eksempelvis til grunn for hvordan skolen erfarer, samt hvordan kunnskapen som skolen formidler, oppfattes. Gjennom erfaringer i skolen, og den nye habitusen preget av skolen, forandres habitusen og vil sette preg på strukturene eller de senere erfaringene i livet. Habitusformer vil som resultat hele tiden forandres av nye erfaringer, men aldri radikalt, siden det nye tas inn med utgangspunkt i de verdiene og oppfatningene som man har med seg fra tidligere av (Prieur, 2006).

3.2 Bourdieus begreper om kapital

De ulike kapitalformene som Bourdieu (1986) presenterer er et bidrag til å utdype forståelsen av inkludering og ekskludering i kroppsovingfaget. Alt samfunnsliv består nemlig i at individer og grupper kjemper om posisjoner, og ulike former for kapital er virkemidler for å oppnå slike posisjoner. Aktørene investerer den kapitalen de allerede har, i forsøket på å

akkumulere mer. Ut ifra dette vil det oppstå kamper mellom de forskjellige aktørene, hvor ønsket er å akkumulere mest kapital på feltet (Aakvaag, 2008). Derfor blir kapital både mål og middel i samfunnslivet. Med utgangspunkt i dette er all sosial samhandling ifølge Bourdieu (1986) egentlig et spill om å akkumulere mest kapital, og er derfor ulikt fordelt mellom individer og grupper i samfunnet. Dette gir grunnlag for dominans og makt. Individene eller gruppene som dermed har mye kapital, kan dermed bruke denne til å dominere individer og grupper som har mindre (Aakvaag, 2008).

Bourdieu (1986) presenterer tre ulike former for kapital: økonomisk-, kulturell- og sosial kapital. Som en forlengelse av kulturell kapital presenterer Bourdieu (1986) også fysisk kapital. Ut ifra dette, kan forståelsen av kapital være med på å belyse elevens opplevelse av inkludering og ekskludering i kroppsøvningsfaget. Teorien om kapital vil derfor være utgangspunktet for utformingen av spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 1).

3.2.1 Økonomisk kapital

Økonomisk kapital utgjøres av tilgang til økonomiske ressurser som kan investeres og gi økonomisk avkastning, som eksempelvis inntekt, eiendommer, redskaper eller penger. Økonomisk kapital gir altså økonomisk makt og handler i korte trekk om alle former for økonomiske ressurser som direkte kan konverteres til penger (Bourdieu, 2006a; Aakvaag, 2008). I tillegg kan økonomisk kapital klassifisere individer i ulike samfunnsgrupper ut ifra hvor mye økonomisk kapital de har. Ifølge Bourdieu (1986) kjemper dermed aktører om posisjoner og innflytelse, som vil ha betydning for menneskers klasseposisjon eller posisjon i det sosiale rom.

Skolen har i utgangspunktet et ideal om gratis utdanning og likhet. Det kan likevel virke som at skolen i noen tilfeller ikke fullt ut er gratis. Ifølge Myklebust (2012) oppstår det eksempelvis en sjelden gang at utstyr i form av for eksempel ski kan skape ulikhet. Å ha foreldre med mye økonomisk kapital kan dermed, med fordel, investeres i barns fysiske aktiviteter og nødvendige utstyr. Et resultat av dette er at det kan gi avkastning i kroppsøvningsfaget (Myklebust, 2012).

Når det gjelder elevens økonomiske kapital, trekker regjeringen fram sosioøkonomisk status som en årsak til at elever opplever stress i skolehverdagen. Forskning viser også at god økonomi gjør det enklere å legge de materielle forholdene til rette for læringen i skolen (NOU

2010:7). Som resultat kan dårlig økonomi føre til at elever i noen tilfeller blir stresset, som kan påvirke dem negativt. Økonomisk kapital kan dermed forlenges til en økonomisk eller «materialistisk» forståelse av kroppsøvningsminoriteter. Det innebærer at ressurser, utstyr og økonomi påvirker mulighetene til å utvikle et inkluderende kroppsøvningsfag (Berg, 2021). Elever som eksempelvis ikke har råd til å kjøpe klær eller sko til kroppsøvingstimene kan oppleve at dette setter begrensninger for deres deltakelse i faget og kan påvirke det å eksempelvis være i minoritet i klassen. Videre kan også kulturell kapital spille en rolle for hvordan elever opplever kroppsøvningsfaget som inkluderende og/eller ekskluderende.

3.2.2 Kulturell kapital

For å kunne forstå hvordan sjansene for å lykkes i utdanningssystemet er ujevnt fordelt i befolkningen, utviklet Bourdieu begrepet kulturell kapital. Med kulturell kapital menes det å ha kjennskap til og å være fortrolig med samfunnets hegemoniske kulturelle koder (Bourdieu, 2006a; NOU 2010:7). Det vil si at man tilegner seg og mestrer den dominerende kulturelle koden i samfunnet. Gjennom vennskap, tilgang til attraktive posisjoner på arbeidsmarkedet, generell status og prestisje eller gjennom resultater i utdanningssystemet vil kulturell kapital gi makt (Aakvaag, 2008).

Kulturell kapital kan deles inn i tre undergrupper: kroppsliggjort-, objektivert- og institusjonalisert tilstand (Bourdieu, 2006a). Tilegnelser av kunnskap, ferdigheter og holdninger er eksempler på kulturell kapital som blir kroppsliggjort. Det forutsetter at individet blir eksponert for en kultur og praksis der dette kan tilegnes. Sosialisering blir dermed sentralt for ervervelsen av denne formen for kapital. Ifølge Bourdieu (2006a) kan dette ses på som en indre form for kulturell kapital, og eksisterer som kroppsliggjort og internalisert. I kroppsøving kan dette være i form av bestemte ferdigheter som elevene må kunne beherske, og som legger grunnlaget for karakteren i faget. En kultur for bestemte standarder, normer og krav gjør dermed at inkluderings- og ekskluderingsmekanismer oppstår (Berg, 2021).

Den ytre formen for kapital er derimot interiør, utdanningstitler eller kunstverk (Aakvaag, 2008). Den objektiverte tilstanden av kulturell kapital kommer derfor til uttrykk gjennom kulturelle eller materielle goder, som eksempelvis gjennom instrumenter, malerier eller skrifter (Bourdieu, 2006a), men kan også være bøker eller idrettsutstyr. Det vil si materielle objekter og media som er overførbare i sin materialitet, som forutsetter økonomisk kapital

(Bourdieu, 2006a). Den tredje undergruppen, institusjonalisert tilstand, handler derimot om institusjonell anerkjennelse, hvor ulike prestasjoner anerkjennes og produserer forskjeller, som igjen skaper en form for anerkjent kompetanse og en mindre anerkjent kompetanse. I skolen innebærer det at aktørene får overført institusjonell anerkjennelse til den kulturelle kapitalen som aktøren besitter. Dermed blir den en sammenligning av de som innehar kvalifikasjoner og de som ikke innehar dette (Bourdieu, 2006a).

Som nevnt kan familiens økonomiske situasjon få betydning for elevers skolehverdag, men har likevel mindre betydning enn den kulturelle kapitalen. Unge som vokser opp i familier der foreldrene eksempelvis har evne til å formidle verdier, kunnskap, språk og kompetanse som går i akademisk retning, vil ha en læringsmessig fordel i skolen (NOU 2010:7). Økonomisk kapital kan likevel investeres i utdanning og slik sett omformes til kulturell kapital (Bourdieu, 1986, 2006a). Foreldre kan for eksempel øke sitt barns kulturelle kapital ved å betale kostnaden av utstyr.

Kulturell kapital handler altså om de dominerende verdiene og forestillingene i skolen og andre institusjoner innenfor det kulturelle feltet. Dette gjøres gjeldene i kommunikasjon mellom elev og lærer (NOU 2010:7). For elever som ikke behersker de dominerende kulturelle kodene, vil dermed skolen oppleves som et fremmed sted. I praksis vil det si at deres estetiske preferanser, samhandlingsformer og språklige stil ikke blir like positivt sanksjonert av læreren slik som elever som på en overbevisende måte viser at de behersker samfunnets dominante kulturelle koder (NOU 2010:7). I tillegg til at innehavere kan oppleve en slags anerkjennelse som følge av deres kulturelle kapital, kan kulturell kapital også anerkjennes som legitim kompetanse og som en autoritet som utøver en virkning av anerkjennelse eller kjennelse. Ifølge Bourdieu (2006a) vil en som anses som naturlig begavet dermed kunne tillegges en kvalitet som vedkommende ikke hadde hatt uten slike disposisjoner.

Ved å se kroppsøvingsminoriteter i lys av en kulturell forståelse kan man se på hva som verdsettes i kroppsøvingskulturen og hvilke typer forståelser av kroppsøvingsminoritetene som dominerer i subkulturen i skolen (Berg, 2021). Hvis kroppsøvingsminoriteter for eksempel blir sett på som avvikende og annerledes vil det sette begrensninger for å kunne utvikle et inkluderende kroppsøvmiljø. Blir kroppsøvingsminoriteter derimot akseptert for sin «annerledeshet» vil dette kunne være med på å styrke et inkluderende kroppsøvmiljø.

I neste underkapittel skal vi se nærmere på hvordan kroppøvningsminoriteter kan ses i lys av fysisk kapital.

3.2.2.1 Fysisk kapital

Bourdieu (1986) kapitalbegreper inkluderer også en form for kroppsliggjort kapital som har en spesifikk anerkjennelse i sitt respektive felt, også kalt fysisk kapital. Fysisk kapital dannes gjennom et individs deltakelse i trening eller andre sportslige aktiviteter, hvor individet har ulike muligheter til å tilegne seg fysisk kapital (Bourdieu, 1986). Dannelsen av fysisk kapital avhenger av at man har økonomiske ressurser, tid og lyst til å trene. Disse tre faktorene gir fysisk kapital sosial verdi og anerkjennelse. Som resultat er det ikke alle som har egenskaper og muligheter til å oppnå det selv (Shilling, 1991).

Ifølge Bourdieu (1986) er dannelse av fysisk kapital ikke bare aktuelt for klassesdistansering, men kan også skape sosial ulikhet i samfunnet. Forståelsen av kroppen som en form for fysisk kapital kan assosieres med status og makt, som er viktige for å konvertere til ulike ressurser (Shilling, 1991). Som resultat av aktørens fysiske kapital og habitus vil man kunne oppleve at objektive sosiale betingelser setter begrensninger for ens handlinger og væremåte. Aktørens habitus gjør blant annet at man vil fungere i noen sosiale miljøer, og dårlig i andre (Aakvaag, 2008). Fysisk kapital har derfor sitt utspring fra det sosiale felt, hvor habitusen dannes. Gjennom sosialiseringprosesser og rollemodeller vil habitus legge føringer for hvordan man utvikler den fysiske kapitalen, gjennom ens grunnleggende holdninger til trening og fysisk aktivitet (Shilling, 1991). I lys av dette kan begrepene brukes for å analysere hva som gjør at noen føler seg vellykket eller ikke i kroppøvningsfaget i skolen, samt hvorfor noen opplever å ha mer eller mindre nytte av kroppøvningsfaget.

Fysisk kapital kan også endres ut ifra kulturell- og økonomisk kapital. I tillegg kan forholdet mellom smak og kropp øke sosiale ulikheter, siden individer har ulike muligheter for å konvertere fysisk kapital til andre former for kapital. Kraften, hastigheten og smidigheten som blir investert i kroppen blir dermed gjenstand for bytteverdi (Shilling, 1991). Den viktigste faktoren som påvirker de relative verdiene av fysisk kapital, er den nominerende klassens evne til å definere sin orientering mot kroppen og livsstilen som overlegen, verdig belønning, og som metaforisk og bokstavelig talt legemliggjør klassen. Med andre ord bestemmer majoriteten hva som er «riktig». Det kan dermed variere hvor mye verdi en aktørs fysiske

kapital vil ha. En type sport eller en type trening vil for eksempel ikke være populært for alltid, men vil variere ut ifra hva som har verdi (Shilling, 1991).

Videre kan en fysisk eller «medisinsk» forståelse av kroppsøvningsminoriteter være relevant i denne oppgaven. Det handler om at elevers begrensede deltakelse har å gjøre med elevers fysiske kapital eller funksjon. Som resultat kan elever oppleve å bli kategorisert, av både lærere og foreldre, som et avvik som gjør at de ikke forventer at elever deltar på lik linje som de andre i kroppsøvningsfaget (Berg, 2021). Eleven blir dermed sett på som «problemet», ikke kroppsøvningsfaget. Det kan være beskrivende for hvorfor noen lærere ikke ser på det som problematisk å sende elever på styrkerommet. Et resultat er at det oppstår ekskluderende praksiser, hvor læreren ikke ser på det som mulig å skape et opplæringstilbud innenfor rammen av fellesskapet (Berg, 2021). Videre utspiller dette seg i den sosiale situasjonen i kroppsøvningsfaget, som blant annet kan ses i lys av begrepet sosial kapital.

3.2.3 Sosial kapital

I tillegg til den kulturelle delen er skolen en arena hvor man til stadighet har en relasjon til andre. Det kan handle om tilknytninger og sosiale forpliktelser så vel som vennskap og andre nettverk. Det sosiale vil dermed skje på en sosial arena hvor makt og sosiale relasjoner påvirker handlingene til de som er en del av den sosiale arenaen (Scambler, 2012). Ved å ta i bruk terminologien sosial kapital kan man dermed se nærmere på dette og forstå hvorfor noen elever i større eller mindre grad føler seg inkludert eller ekskludert.

Ifølge Bourdieu (1986) handler sosial kapital om sosiale relasjoner som består av noe mer enn tilfeldige forhold mellom mennesker. Den består i tilgang til sosiale nettverk og medlemskap i grupper, som for eksempel venner, familie, bekjente, kolleger eller naboer. Gjennom slike nettverk kan man opparbeide seg makt, ettersom nettverket kan mobiliseres hvis man ønsker å oppnå noe (Aakvaag, 2008). For at dette skal kunne gå, må de sosiale relasjonene ha en viss varighet hvor aktørene må oppvise en viss forpliktelse overfor dem. Gjennom subjektive og gjensidige følelser av respekt, takknemlighet, vennskapelighet og fortrolighet bindes grupper sammen. Dette sikrer at den sosiale kapitalen forvaltes, hvor integrasjonen skaper og opprettholder legitime og ikke-legitime medlemmer av gruppen (Bourdieu, 1986). Et resultat av dette er at noen vil bli inkludert, og andre ekskludert. Tilgangen til gruppen er derfor knapp, fordi den ikke er like tilgjengelig for alle medlemmer. For å opprettholde gruppens

sosiale integrasjon og forskjellen mellom medlemmer og ikke-medlemmer, forutsetter sosial kapital et kontinuerlig reproduksjonsarbeid (Bourdieu, 1986).

Videre avhenger den sosiale kapitalen av størrelsen på nettverket av forbindelser. Volumet av den sosiale kapitalen kan også økes ved besittelse av kulturell og økonomisk kapital (Bourdieu, 2006a). Når den som inngår i den sosiale relasjonen har rikelig med kapital, kan eieren bruke det til sin fordel, fordi de blir ettertraktet for sin sosiale kapital.

Investeringsstrategiene som settes i gang, bevisst eller ubevisst, rettes dermed mot å etablere eller reprodusere sosiale relasjoner som kan sikre utbytte på kort eller lang sikt (Bourdieu, 2006a). Å ha et nettverk av forbindelser kan derfor øke muligheten for å oppleve anerkjennelse og tilhørighet. I den sosiale konteksten i kroppsøving, kan dermed elevenes sosiale kapital øke deres sjanser for å oppleve inkludering i faget (Berg, 2021).

Kapital ses også på som en ressurs som kan brukes til å kunne forhandle gjennom og til å kunne handle i feltet. Aktører vil kunne forme handlingene, i tillegg til å begrense handlinger, som legger grunnlaget for at ulike verdier vil være forskjellige fra felt til felt (Scambler, 2012). I sosiale settinger vil også ulik oppførsel fremmes, og den sosiale kapitalen vil være med på å påvirke handlinger som vil bli gjort av de som er til stede. Her vil fellesskapet, følelsen av å høre til, samt trygghet styrkes eller svekkes gjennom individuelle eller kollektive karakterer (Day & Steensen, 2010). I skolen har man blant annet sett at majoritetsgrupper unngår samarbeid med minoritetsgrupper. Som et resultat ser man at minoritetsgrupper gjerne søker de som har samme forutsetninger eller bakgrunn (NOU 2010:7).

I lys av sosial kapital vil det i kroppsøvingfaget etableres nettverk, hvor man kan oppleve å bli inkludert eller ekskludert. Som en forlengelse av dette kan en sosial forståelse av kroppsøvingminoriteter handle om elevenes manglende muligheter for deltakelse i kroppsøving, forårsaket av forhold i miljøet (Berg, 2021). Det blir derfor sett på som at det er kroppsøvingfaget det er noe «galt» med, ikke eleven. Ifølge Berg (2021) har dette å gjøre med kroppsøvingfagets rigide innhold og manglende differensiering av undervisningen som forklaring på at elevenes deltagelse i faget ofte begrenses. Et poeng er dermed at faget bør endres, slik at det gir rom for et større elevmangfold (Berg, 2021).

3.3 Feltspesifikk kapital

Som nevnt snakker Bourdieu også om sosiale felt. Det er en sfære, arena og institusjon innenfor det sosiale rom. Det sosiale rom er derimot samfunnet og består av ulike objektive posisjoner som samfunnsmedlemmene kan inneha, avhengig av hvor mye og hvilken type ressurser og kapital de besitter. Et felt er dermed ikke like omfattende som det sosiale rom, fordi man for eksempel har politiske-, økonomiske- eller vitenskapelige felt. Det sosiale rom og det sosiale felt har likevel til felles at det eksisterer en objektiv struktur av sosiale posisjoner en aktør kan inneha. Det vil si at posisjonene eksisterer og påvirker aktørene uavhengig av om aktørene er seg bevisst dette eller ikke. I tillegg har hvert felt sin egen kapitaltype der posisjonene i et sosialt felt blir bestemt av den mengden en aktør besitter av den feltspesifikke kapitalen.

I kroppsøving kan feltspesifikk kapital innebære at man er fysisk sterk, smidig eller hurtig. Elever med fysisk styrke kan dermed oppnå en høyere posisjon i faget, siden deres feltspesifikke kapital verdsettes og fungerer som gjeldene kapital i kroppsøving og ikke i andre skolefag. Dette viser hvordan det enkelte felt er skjermet fra både andre sosiale felt og det sosiale rommet. Det har å gjøre med at det bare er feltets egen kapital, som gir innflytelse.

Ut ifra dette vil det også oppstå tilfeller hvor aktører prøver å forsvare og/eller forbedre sine posisjoner. Den første strategien er dermed å forsøke å tilegne seg mest mulig av den gjeldende kapitalen i feltet, som for eksempel fysisk styrke gjennom å trene på treningssenter utenom kroppsøvingstimene (Bourdieu, 2006a; Aakvaag, 2008). Den andre strategien er å forsøke å redefinere hva som skal gjelde som kapital på feltet, ved å utfordre den sosiale praksisen. Ønsket er nemlig å akkumulere mest kapital på feltet. Et resultat av dette er at man bygger opp egen makt på feltet, som har en tendens til å vedvare (Bourdieu, 2006a; Aakvaag, 2008).

4 Metode

I arbeidet med dette prosjektet har jeg vært interessert i å undersøke elevers opplevelser knyttet til ulike inkluderings- og ekskluderingsmekanismer i kroppsøvingfaget. Med dette som utgangspunkt har jeg tatt ulike valg, samt gjort meg ulike refleksjoner knyttet til metode, som jeg vil gjennomgå i dette kapitlet. Først presenterer jeg studiens forskningsdesign og bakgrunn for dette. Deretter redegjør jeg for utvalg, datainnsamlings- og analyseprosessen, etterfulgt av et avslutningskapittel med noen metodiske refleksjoner rundt prosjektets troverdighet, gyldighet og forskningsetiske betraktninger.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Når det gjelder hvordan man kan framskaffe eller generere informasjon om samfunnet, for deretter å analysere dette, framstår kvalitativ og kvantitativ forskning som to vesentlige tenkemåter eller paradigmer innenfor samfunnsforskningen (Tjora, 2017). Begge hovedtilnærmingene er nødvendige for en bredt sammensatt forskning, hvor forskjellige forskningsspørsmål eller problemstillinger peker i retning av ulike metodologiske tilnærminger (Tjora, 2017). I studiet av elevers opplevelse av kroppsøvingfaget som inkluderende og/eller ekskluderende, er det naturlig å vektlegge forståelse snarere enn forklaring og nærhet til dem jeg forsker på. Dette med en åpen interaksjon mellom meg som forsker og informant heller enn avstand til respondentene (Hammersley, 2017). Jeg er opptatt av hvordan elever forstår inkludering og ekskludering, heller enn hvor utbredt fenomenet er. Dette har ført til at jeg har hentet inspirasjon fra fenomenologien.

I denne studien er ønsket å undersøke elevers opplevelse og erfaring med kroppsøvingfaget og dets inkluderings- og ekskluderingsmekanismer, noe som gjør at en fenomenologisk tilnærming er godt egnet. Fenomenologi tar utgangspunkt i subjektet (eleven) og forsøker å få en forståelse av den dypere meningen i hans erfaring og opplevelse av et fenomen (Tjora, 2017). Ønsket er å få en forståelse av elevenes opplevelse i kroppsøving ut ifra deres perspektiv, og få et innblikk i deres tanker, opplevelser og erfaringer i forbindelse med inkludering og/eller ekskludering i kroppsøving. Studiens fenomenologiske tilnærming egner seg derfor godt til å forstå og forklare handlinger og prosesser som er relevant i denne studien, i tillegg til at det gir innblikk i fenomenet som en helhet fra elevens ståsted.

4.2 Valg av metode

Ofte brukt i fenomenologien er dybdeintervju (Tjora, 2017). Med bakgrunn i studiens fenomenologiske tilnærming, hvor ønsket er å få informantene til å sette ord på hvordan de forstår sin verden, ble det derfor naturlig å velge dybdeintervju som metode. I følgende delkapittel vil jeg ta for meg intervju som metode, rekrutteringsprosessen, utvalget og intervjuprosessen.

4.2.1 Intervju som metode

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen finner man flere typer metoder, hvor intervju og observasjon er de mest utbredte. Ifølge Silverman (2017) og Atkinson (2015) er intervju den mest utbredte metoden innenfor kvalitativ forskning. Dybdeintervju er en av de mest utbredte typene intervju og har som mål å skape en avslappet stemning mellom informant og intervjuer, hvor informanten skal reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til tema.

Felles for alle typer intervju er at de blir brukt til å undersøke kunnskap, holdninger og meninger hos informanter angående det temaet eller fenomenet man ønsker å undersøke nærmere (Hammersley, 2017). I korte trekk betyr det at man får tilgang til informanters holdninger, meninger eller perspektiver rundt et sosialt fenomen eller tema. Metoden brukes også som et verktøy til å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener som ikke lar seg forklare på en like god måte gjennom statistikk eller observasjon (Kusenbach, 2003; Roulston, 2010). Med utgangspunkt i dette egner dybdeintervju seg godt som metode for denne studien, da ønsket er å undersøke elevers opplevelser knyttet til ulike inkluderings- og ekskluderingsmekanismer i kroppsøvingsfaget.

Dybdeintervju egner seg godt for å få en forståelse av elevers opplevelser og erfaringer gjennom deres egne refleksjoner, tanker og uttalelser. Ved bruk av dybdeintervju fikk jeg som forsker muligheten til å skape en situasjon med en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som ble bestemt på forhånd (Tjora, 2017). Meningen var å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til inkludering/ekskludering i kroppsøving. Med åpne spørsmål, som ga informantene mulighet til å fortelle med egne ord, fikk informantene mulighet til å komme med digresjoner. Som resultat fikk de mulighet til å snakke om tema eller momenter som ikke nødvendigvis var tenkt ut på forhånd, men som i ettertid har vært viktig informasjon (Tjora, 2017).

Basert på et fenomenologisk perspektiv, var ønsket med dybdeintervju å forstå informantenes opplevelser, samt hvordan informantene reflekterte over dette. Jeg kunne også vurdert en mer kvantitativ spørreskjemaundersøkelse, men i denne studien egnet det seg best med dybdeintervju, siden ønsket var å utforske nyansene i elevenes opplevelser og erfaringer (Tjora, 2017). Med dybdeintervju fikk jeg muligheten til å studere hvordan informantene skapte mening og/eller forståelse av sin virkelighet. Dette på bakgrunn av deres erfaringer og opplevelser, som må betraktes som subjektive (Tjora, 2017).

4.2.2 Utvalg og rekrutteringsprosessen

I denne studien ble utvalget valgt på bakgrunn av at informantene skulle kunne uttale seg på en reflekter måte om inkludering/ekskludering, også kalt strategisk utvalg. Valget ble tatt på bakgrunn av alder og består av elever i ungdomsskolen. Med tanke på elevenes erfaringsgrunnlag, som de har opparbeidet seg gjennom skolegangen, egner de seg godt til studien. Deres erfaringer fra forskjellige skoletrinn er hensiktsmessige med tanke på å gi relevant data til studien, siden de både har perspektiv fra nåtiden, men også fra tidligere skolegang.

Før jeg kunne gå i gang med å rekruttere elever til studien, måtte jeg sende inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette for at data jeg skulle samle inn kunne hentes, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig. Jeg var tidlig ute med å sende inn søknad. Av tilbakemeldingen gikk det fram at noen elementer måtte justeres og sendes inn til vurdering på nytt. Deretter gikk det et par dager før den nye søknaden ble godkjent (se vedlegg 5) og jeg kunne starte arbeidet med å rekruttere elever i ungdomsskolen.

I utgangspunktet var tanken at intervjuene skulle bestå av kroppsøvingsminoriteter. Som nevnt innebærer det elever som tilsynelatende deltar i varierende eller begrenset grad i kroppsøvingsfaget. Elevene var deretter tenkt rekruttert ved at jeg skulle møte opp i klasserommet og snakke med elevgrupper om prosjektet og hvem jeg ønsket skulle delta. I samråd med veileder kom vi fram til at denne måten å rekruttere informanter på kunne virke stigmatiserende for denne elevgruppen. Jeg bestemte meg derfor for å heller ta kontakt med kroppsøvingslærere, for å rekruttere elever.

Da utvalgsriteriene var bestemt, tok jeg kontakt med en ungdomsskole i Trøndelag, og avtalte møte med to av kroppsøvingslærerne på skolen. På møtet presenterte jeg prosjektet og

utvalget jeg ønsket å rekruttere. Deretter ble vi enige om at det beste var at lærerne kunne finne aktuelle kandidater, snakke med dem og høre om de var interesserte, for deretter å sette dem i kontakt med meg. En fordel med en slik tilnærming var at lærerne kjente elevene sine best og kunne finne aktuelle kandidater knyttet til begrepet kroppsøvingsminoriteter. Til tross for dette er begrepet kroppsøvingsminoriteter et vidt og flytende begrep. Det gjør at utvalget vil ha ulike erfaringer og vil oppleve kroppsøvingfaget ganske forskjellig. Det er jo grunn til å tro at elevenes opplevelser i kroppsøving er et subjektivt anliggende i utgangspunktet, og den subjektive opplevelsen gjør at det er vanskelig på forhånd å vite hvor godt hver enkelt elev passet til min forforståelse.

Det kan også tenkes at jeg gjennom rekrutteringsprosessen går glipp av noen elever, da det er lærerne som avgjør hvem som er «riktige» kandidater. Men jeg snakket med lærerne om hva som lå i begrepet kroppsøvingsminoriteter. Ved å gjøre rede for begrepet og komme med eksempler på dette, økte muligheten for at elevene som ble plukket ut var elever som hadde erfaring med det å være i minoritet. Senere i oppgaven skal vi se nærmere på hvordan det å være i minoritet ikke nødvendigvis er noe enkeltpersoner eller mindre grupper opplever, men er noe de fleste kan kjenne seg igjen i, også kjent som pendlerstatus.

Til sammen ble det rekruttert ni elever som viste tendenser til å delta begrenset eller i varierende grad i faget. Elevgruppen lærerne mente var aktuell, var elever i alderen 14 til 16 år. Under intervjuene kom det fram at flere av informantene hadde erfaring med det å i varierende eller begrenset grad, delta i faget. Dette ved å bli passiv deltaker under aktiviteter eller ved å gå i garderoben. Informantene kan dermed ses i sammenheng med begrepet kroppsøvingsminoriteter.

Videre fikk jeg presentert meg selv og studien min for elevene. Fem av elevene møtte jeg for en felles prat på et møterom på skolen, mens de tre andre hadde jeg en én til én samtale. Det ble delt ut et skriftlig informasjonsskriv til elevene (se vedlegg 2), samt et skriftlig informasjonsskriv til foresatte med samtykkeerklæring (se vedlegg 3). For at elevene skulle bli intervjuet, måtte de sammen med foresatte skrive under på om de ville delta i studien eller ikke. Alle elevene som var til stede ved informasjonsgjennomgangen eller som møtte meg til én til én samtale, takket ja til å delta i intervjuet. Til tross for dette var det én elev som senere måtte trekke seg. Til sammen ble det derfor åtte elever som deltok i intervjuene, fem jenter og tre gutter.

I samråd med NSD kom vi også fram til at lærerne til de utvalgte elevene i en slik studie som dette måtte få muligheten til å samtykke til behandlingen og få informasjon om studien. Dette med bakgrunn i tredjepersonsopplysninger som ville komme fram i elevenes opplevelser og erfaringer med kroppsøvningsfaget. Lærerne til elevene fikk dermed utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 4).

4.2.2.1 Presentasjon av utvalg

Informantene i dette prosjektet går i niende- og tiendeklasse på én skole, og er fordelt på tre forskjellige klasser. I oppgaven blir informantene gitt et pseudonym. I tabell 1 presenteres informantene med navn, alder, klasse, interesser, samt forhold til fysisk aktivitet og kroppsøving. Som nevnt er utvalget rekruttert ved hjelp av lærere. Et resultat av dette er at Anders ikke passer helt inn i beskrivelsen som kroppsøvningsminoritet, fordi han som regel er deltakende og har det ganske bra i faget. Til tross for dette har jeg valgt å ta han med, siden han er et godt eksempel på hvordan kroppsøvningsfaget kan oppleves som inkluderende. Anders beskriver blant annet situasjoner der inkluderende mekanismer oppstår som følge av klassemiljø, åpenhet for mangfold, samt lærerens tilpasninger opp imot elevgruppen. I analyse- og diskusjonsdelen kommer jeg dermed til å trekke inn Anders som et godt eksempel på hvordan og hvorfor noen elever opplever kroppsøving som inkluderende.

Med bakgrunn i elevenes beretninger viser det generelle bildet at elevene har ulikt forhold til fysisk aktivitet og kroppsøving. De fleste har vært innom organisert idrett og prøvd ulike aktiviteter (se tabell 1). Når det gjelder deres forhold til kroppsøving, er det flere som opplever kroppsøving som helt greit, hvor noen er mer motivert enn andre. Hvilke aktiviteter de har i kroppsøving ser blant annet ut til å påvirke hvordan de har det. Noen vedkjenner også mindre positive opplevelser, som at medelever kommer med negative kommentarer. Dette ser ut til å påvirke deres opplevelse av faget.

Tabell 1: Oversikt over informantene og deres alder, hvilken klasse de går i, samt forhold til fysisk aktivitet og kroppsøving.

Navn	Alder og klasse	Interesser	Forhold til fysisk aktivitet	Forhold til kroppsøving
Silje	14 år, 9. klasse	Liker å lese bøker og se på serier.	Var opptatt med å være i aktivitet før og hadde behov for å trene på grunn av kommentarer om hvordan hun så ut.	Blir ofte utestengt ved at andre kommer med kommentarer og forteller hva hun skal eller ikke skal gjøre. Hun har det bra når andre inkluderer henne.

Tabell 1: Oversikt over informantene og deres alder, hvilken klasse de går i, samt forhold til fysisk aktivitet og kroppøving (fortsettelse).

Anders	15 år, 10. klasse	Liker å spille og henge med venner.	Synes det er helt greit å være i fysisk aktivitet. Dro på jakt og fjellturer med faren sin i barndommen, men også i dag.	Har det ganske bra og prøver å gjøre sitt beste ut ifra egne evner. Han opplever å være mer positiv til faget i dag, sammenlignet med tidligere.
Elias	16 år, 10. klasse	Liker å lære, klatre, og å lære seg språk.	Følte han måtte være i fysisk i aktivitet før, men i dag legger han selv opp til trening og trener når han vil. Til vanlig klatrer han to til tre ganger i uken, samt drar på treningssenteret. Har drevet med fotball, svømming og basket.	Har det bra, men det kan variere hvor motivert han er ut ifra hvilken aktivitet de har. Liker aktiviteter hvor de må samarbeide og får til ting som et lag.
Anne	16 år, 10. klasse	Liker å danse.	Synes fysisk aktivitet er bra og gøy. Trener på treningssenter og danser ved et dansestudio. Som liten gikk hun på turn, rytmisk gymnastikk, taekwondo, ballett og orientering.	Har det greit, men det er ikke «super» gøy. Hun føler det blir mye av det samme. Kan oppleve å bli stående på utsiden ved ballaktivitet. Liker best aktiviteter som ikke er så «vanlige».
Lukas	15 år, 10. klasse	Driver med orientering og liker å spille.	Trener vanligvis tre ganger i uken, hvor det som regel er orientering det går i. Som liten gikk han lenge på ski og turn. Har også gått på fotball og skiskyting.	Har det ganske fint. Føler at han mestrer det meste og prøver sitt beste når det er noe han ikke føler at han mestrer. Trives ikke så godt ved fotball og basket.
Mia	14 år, 9. klasse	Liker å henge med venner og å trene.	Synes fysisk aktivitet er veldig gøy. Liker å dra på treningssenteret. Som liten trente hun ikke mye, men var mye ute og lekte og syklet. Gikk på både turn og svømming som liten.	Trives og er motivert, men opplever at det kan komme en del spydige kommentarer fra guttene. Noen aktiviteter oppleves dermed som ubehagelige. Spesielt hvis de skal gjøre noe mens andre ser på.
Tone	15 år, 9. klasse	Er glad i å tegne, spille, male og å ri på hest.	Er glad i å være i fysisk aktivitet, men ikke i store grupper eller sammen med andre. Før gikk hun på kampsport, fotball og allidrett.	Er ikke motivert på grunn av kommentering fra medelever. Melder seg ut i aktiviteter hvor kroppen blir synlig. Spesielt vanskelig er det ved stafett, da hun ikke føler hun har god nok kondisjon. Liker helst at de deles inn i gutte- og jentelag.
Lene	15 år, 10. klasse	Synger og spiller gitar i et band. Driver også med teater og svømmer.	Har drevet med svømming i klubb siden hun var syv år gammel og fram til i år. På det meste kunne hun ha fire til fem treninger i uken. Nå svømmer og trener hun på treningssenteret. Som liten prøvde hun seg på turn og dans.	Synes det er ganske gøy og er motivert, men synes ikke det er så kjekt når det blir for mye av de samme aktivitetene. Hun føler ikke at hun får vist fram svømmeferdighetene sine og føler ikke at hun er et naturtalent i kroppøving,

4.2.3 Pilotintervju

I forkant av intervjuene ble det gjennomført to pilotintervju høsten 2021 med én elev i ungdomsskolen og én elev på videregående skole. Grunnen til at piloten ble gjennomført med elever, var å gjøre det så realistisk som mulig, siden ønsket var å intervju elever på ungdomsskolen. Hensikten med pilotintervjuene var dermed å teste ut intervjuguiden, både i forhold til hvordan spørsmålene var utformet, samt om rekkefølgen de kom i fungerte. I tillegg til å gjennomgå spørsmål og formuleringer, fikk jeg gjennom piloten et innblikk i hvordan jeg som intervjuer gjennomførte intervjuet. Ut ifra dette erfarte jeg at man aldri blir

helt forberedt på i hvilken retning samtalen utvikler seg eller hvilke svar man får. Fordelen var dermed at jeg lærte at det å ta seg god tid, lytte og stille gode oppfølgingsspørsmål kunne være nøkkelen til å få en god samtale og gode svar.

I samråd med veileder diskuterte vi hvordan jeg kunne omformulere spørsmålene, legge fram spørsmålene, samt hvordan jeg kunne hjelpe informantene inn i samtalen. Jeg måtte dermed være bevisst på hensikten med spørsmålene. Etter piloten fant jeg blant annet ut at noen av begrepene i intervjuguiden ble for vanskelige. Begrepet ekskludering var for eksempel et begrep som var vanskelig for elevene å forstå. Dermed endret jeg oppfølgingsspørsmålet «opplever du dette som ekskluderende?» til «opplever du å bli utestengt?».

4.2.4 Intervjuprosessen

Det ble gjennomført i alt åtte intervjuer. Intervjuguiden ble utformet relativt detaljert og utformulert (se vedlegg 1). Den ble delt opp i fire temaer for at det skulle være lettere for både meg og informantene å holde orden på de mange spørsmålene. For å gi informantene noen rammer for tematikken hadde jeg også overganger for hvert tema. Informantene hadde likevel mulighet til å snakke bredt om temaet. Temaene var som følger: (1) innledende spørsmål med eleven i fokus, (2) elevens forhold til kroppsøvingfaget, (3) inkludering og tilpasset opplæring og (4) avsluttende spørsmål. Først- og sistnevnte tema besto av typiske oppvarmings- og avslutningsspørsmål. De mest interessante temaene rent intervjuguide-teknisk var dermed det andre og tredje temaet, som danner overganger.

Det var ønskelig at intervjuene skulle bære preg av åpenhet og fleksibilitet, ettersom hensikten var å avdekke ny kunnskap. Det ble derfor lagt opp til en fri, uformell samtale, lett forstyrret av intervjuguiden. Dette med bakgrunn i at det er ungdomselever, som kanskje har en forventning om at de skal svare på forhåndsoppsatte spørsmål, heller enn å snakke om løst og fast i en times tid. Ifølge Tjora (2017) kan dette skape en atmosfære av seriøsitet for informantene. Målet var dermed at alle spørsmålene som sto i intervjuguiden skulle stilles i løpet av intervjuet. Intervjuguiden vekslet likevel mellom fullstendig formulerte startspørsmål på hvert tema og mer uformelt samtalerettede oppfølgingsspørsmål og stikkord. Dette kan skape god flyt i intervjuet og samtidig opprettholde forventningen om intervjuet som en intervjustyrt, asymmetrisk interaksjon (Tjora, 2017).

Asymmetrien i intervjusituasjonen gjorde det mulig for meg som intervjuer å be informantene konkretisere og eksemplifisere sine tanker og erfaringer, utover det som gjerne blir sett på som vanlig høflighet i en dagligdags samtale. Spørsmål jeg kunne stille var «hvordan opplever/opplevde du det?», «kan du fortelle litt mer om ...?» eller «hvordan føles/føltes det?». Dette kan være viktige spørsmål i en intervjusituasjon, hvor informantene kan tro at det de opplever og erfarer ikke er av interesse for meg som intervjuer (Tjora, 2017). I forbindelse med det å få mer konkrete og detaljerte beskrivelser av opplevelser og erfaringer, er det viktig å informere informantene om at de når som helst kan avslutte intervjuet og velge å ikke svare på spørsmål som kan oppleves som ubehagelige (Tjora, 2017). I mitt tilfelle ga informantene uttrykk for at intervjusituasjonen og spørsmålene ikke var ubehagelige. Dette velger jeg å anta har noe å gjøre med møtet jeg hadde med elevene før intervjudagen, samt presiseringen av at de ble anonymisert og hadde muligheten til å trekke seg.

Intervjuene ble gjennomført i perioden fra 4. til 14. februar 2022. For at informantene skulle føle seg trygge og avslappet under intervjuet, fikk de selv velge passende tid og sted for gjennomføringen av intervjuet (Tjora, 2017). Alle ønsket å bli intervjuet i skoletiden enten i språktimene eller i kroppsøvingstimene, noe lærerne godkjente. Under intervjuene ble det brukt diktafon til å ta opp samtalen, med samtykke fra foresatte. Intervjuene hadde en varighet på mellom 20 og 45 minutter og ble gjennomført på et møterom på elevenes skole. Senere ble intervjuene transkribert slik at systematiseringen og analyseringen av datagrunnlaget skulle bli mer oversiktlig.

Under intervjuene var intervjuguiden svært nyttig å ha. Jeg fikk stilt omtrent de samme spørsmålene til alle informantene og den hjalp meg med å holde fokus på temaene. I tillegg var det noen av spørsmålene som virket vanskelige å svare på. Jeg fikk dermed muligheten til å stille spørsmålet annerledes. Spesielt på spørsmål om hva målet med kroppsøving er, var det flere som var usikre på hva de skulle svare. Jeg spurte derfor hva de *trodde* målet var og ga dem tid til å svare. Som resultat fikk jeg svar på spørsmålet, selv om det i utgangspunktet virket vanskelig for dem å svare.

4.3 Analyseprosessen

Videre vil jeg gi en redegjørelse av hvordan analysearbeidet av datamaterialet tok form. Først tar jeg for meg transkriberingen, etterfulgt av kodingen og analysearbeidet.

4.3.1 Transkribering

I første omgang av analysen gjorde jeg meg kjent med datamaterialet gjennom selv å gjennomføre intervjuene, for deretter å transkribere dem. Jeg benyttet meg av en kryptert diktafon fra NTNU, hvor intervjuene ble transkribert fra lydfil og over som skrift på personlig hjemmeområde i februar 2022. Dette for å sikre at intervjuene bare kunne leses av meg. Alle informantene ble anonymisert i den grad det lot seg gjøre gjennom transkriberingen, og opptakene ble slettet etter transkribering.

For at transkriberingen skulle være så nyttig som mulig, valgte jeg å transkribere fullstendig. Det innebærer at jeg transkriberte alt som ble sagt på detaljnivå. Hvis informantene lette etter ord, valgte jeg eksempelvis å sette inn «...». Dette for å synliggjøre usikkerhet eller at de slet med å ordlegge seg. Dette kan ifølge Tjora (2017) være en fordel, selv om man ikke vet om det vil ha noen betydning for analysen. I ettertid har det vært til fordel med tanke på å forstå helheten i mine informanternes svar. For å anonymisere valgte jeg også å normalisere transkripsjonen, ved å transkribere på bokmål og ikke dialekt (Tjora, 2017).

4.3.2 Koding og analyse

I analysen av datamaterialet i denne studien har jeg benyttet meg av en stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode, også nært knyttet til abduktiv metode. Det innebærer at man både kan jobbe induktivt, fra det empiriske til det teoretiske, samt deduktivt, fra det teoretiske til det empiriske. Som resultat har jeg hatt mulighet til å jobbe oppover med en induktiv tilnærming til empirien, samtidig som jeg har kunnet dobbeltsjekke dette ved deduktive tilbakekoblinger. Ifølge Tavory og Timmermans (2014) benytter man seg av både empiri og teori i bearbeiding av forskningsmaterialet ved en abduktiv tilnærming. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i en induktiv tilnærming til empirien, hvor jeg også har latt teorier og perspektiver innvirke både før, i løpet av og etter forskningsprosessen (Tjora, 2017). Videre vil jeg beskrive hvordan de ulike stegene i analysearbeidet gikk for seg.

Med utgangspunkt i en abduktiv tilnærming gikk jeg først i gang med å bli kjent med datamaterialet. Denne prosessen startet jeg allerede under datainnsamlingen, hvor jeg begynte å analysere informasjonen som ble formidlet. Dernest ble intervjuene lyttet til og transkribert, noe som gjorde det lettere å analysere videre. På bakgrunn av teorien, som kunne samle ulike interessante aspekter fra datamaterialet, utarbeidet jeg deretter koder. Med utgangspunkt i de

ulike kodene, startet jeg med en grundig gjennomgang av transkriberingen og markerte sitater. Sitatene samlet jeg deretter i et eget dokument. Dette utgjorde grunnlaget for det videre arbeidet med kodingen.

Videre hadde jeg allerede utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i teori om Bourdieus kapitalbegreper, samt inkludering og ekskludering. Det falt seg dermed naturlig å kode intervjuene ut ifra disse temaene. I analysen av de innsamlede dataene var jeg interessert i elevenes opplevelser og refleksjoner og gikk dermed i gang med å systematisere sitatene for å belyse problemstillingen. Deretter satte jeg sammen de sitatene som kunne høre til de ulike kodene og temaene. Noen sitater kunne dermed plasseres under flere temaer. Jeg gikk også over sitatene og så om de var relevante for problemstillingen min eller ikke. Sitater som ikke var relevante ble fjernet, mens sitater som var relevante ble inkludert.

Til slutt gjensto det å presentere og diskutere funnene med utgangspunkt i de ulike temaene. Dette skal vi se på i kapittel 5, hvor jeg presenterer og diskuterer elevenes opplevelser og erfaringer som tolkes i lys av større kontekster og med bakgrunn i teori og tidligere forskning. Som resultat kan det tenkes at oppgavens problemstilling og min teoretiske bakgrunn bidro til å danne grunnlaget for vurderingen av hvilke temaer som var mest hensiktsmessige og relevante. Det kan dermed tenkes at andre ville kodet og tematisert materialet annerledes.

4.4 Metodiske refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg i dette delkapitlet gjennomgå studiens kvalitet, hvor jeg vil se nærmere på studiens validitet, reliabilitet, generaliserbarhet, samt forskningsetiske betraktninger.

4.4.1 Validitet

Når det kommer til kvaliteten på intervjuet og dets datamateriale, snakker man gjerne om validitet eller gyldighet. Det handler om hvor godt man har oppnådd å måle det som er ønskelig, hvor det i dette tilfellet handler om hvorvidt datamaterialet svarer på problemstillingen (Tjora, 2017). For å sikre dette, er det viktig at metoden produserer relevant empiri for problemstillingen. Studiens gyldighet er dermed basert på at teorien har vært styrende for store deler av prosessen, hvor denne studien blant annet har tatt utgangspunkt i Bourdieus begreper om kapital, samt teori og forskning om inkludering og ekskludering for å kunne utforme intervjuguiden. Dette kommer ikke tydelig fram i intervjusituasjonen, siden intervjuguiden er laget for å ha en så naturlig samtale som mulig. Til tross for dette er

spørsmålene utarbeidet med utgangspunkt i teori om kapital, inkludering og ekskludering. Et resultat av dette er at man får data som svarer på hvorvidt kapital, inkludering og ekskludering har betydning for elevers opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvfingsfaget. På den måten sikret jeg at intervjuguiden ga utgangspunkt for å samle empiri for det jeg var interessert i å undersøke.

4.4.1.1 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er også en kvalitetsindikator for forskning, og handler om ytre validitet. I denne studien har jeg samlet empiri fra åtte informanter. Med utgangspunkt i dette er studien sterkt avgrenset og dermed vanskelig å generalisere. Basert på studiens fenomenologiske perspektiv, er elevenes opplevelser og fortellinger subjektive og unike. Det blir dermed relevant å trekke inn den naturalistiske formen for generalisering, som ifølge Tjora (2017) baseres på personlige erfaringer, som gir forventinger heller enn formelle forutsigelser. Det at utvalget er lite gjør at det er mulig å gå i dybden av temaet. På den måten kan prosjektet gi en indikasjon på hvordan enkelte elever opplever inkludering og/eller ekskludering i kroppsøving. Selv om generell overførbarhet ikke er målsettingen i dette prosjektet, er ønsket at studien kan bidra til å belyse viktige sider ved tematikken. Ønsket er at det kan brukes til videre refleksjon av både forskere, men også lærere. Det er likevel grunn til å tro at det hadde vært bedre mulighet for generalisering, hvis jeg kunne skrevet en større oppgave, samt hatt bedre tid, økonomiske ressurser og mer erfaring i forskerrollen, med et større utvalg.

4.4.2 Reliabilitet

Videre er det av interesse å se nærmere på reliabilitet eller pålitelighet. Ifølge Tjora (2017) handler pålitelighet om hvorvidt man opplever at det er en klar sammenheng mellom de ulike stegene i datainnsamlingen. Det vil si at det er en klar sammenheng mellom resultatet, empirien og analysen. Dette er viktig for å unngå at det blir styrt av for eksempel personlige faktorer. I studien av elevers erfaringer med kroppsøvfingsfaget, vil teorien om kapital, inkludering og ekskludering i kroppsøving blant annet være utgangspunktet for intervjuguiden, analysen og resultatene. Dette sier noe om oppgavens pålitelighet, noe man også vil se i diskusjonskapitlet.

For å oppnå idealet om en så nøytral forskning som mulig, er det viktigste innen samfunnsforskning at man er åpen for at egne faglige eller hverdagslige forutforståelser kan justeres underveis (Tjora, 2017). Før jeg intervjuet informantene, gjorde jeg meg derfor

bevisst på hvilken påvirkning mine uttrykk og responser kunne få for elevenes inntrykk av meg som forsker. Dette for å unngå at mitt engasjement innen inkludering av elever i skolen, ikke skulle kunne påvirke resultatene. At jeg brenner for at elever skal inkluderes og aksepteres for dem de er, var dermed noe jeg måtte legge til side i møte med informantene og deres positive og negative opplevelser omkring inkludering i kroppsøving.

Mine tidligere kunnskaper om inkludering og ekskludering i kroppsøving er for så vidt en fordel for å kunne stille presise spørsmål, men kan også være en ulempe ved at jeg har med meg mange forutinntattheter. Dette er noe jeg har tatt hensyn til når jeg har analysert intervjuene. I analyse- og diskusjonskapitlet presenterer jeg direkte sitater, slik som informantene la dem fram. Ifølge Tjora (2017) kan dette styrke påliteligheten, da informantenes «stemme» gjøres synlig. Intervjusitatene er valgt ut med bakgrunn i elevenes subjektive opplevelser knyttet til inkludering og/eller ekskludering i kroppsøving. Sitatene sier noe om hvordan de opplever inkludering og/eller ekskludering, samt hvilke faktorer som påvirker dette med utgangspunkt i Bourdieus begreper om kapital.

4.4.3 Forskningsetiske betraktninger

Ved innhenting av informanter aksepterer de at noen får tilgang til deres hverdagsliv (Atkinson, 2015). Det gir meg som forsker tilgang til områder som i en ellers sosial setting muligens hadde vært mer begrenset. Som resultat kan dette medføre etiske problemer, men også en enda større tillit mellom meg som forsker og informantene.

På bakgrunn av dette var jeg opptatt av å følge noen forskningsetiske hensyn, da disse kunne være avgjørende for informantenes delaktighet. Jeg var dermed avhengig av NSDs godkjenning, for å kunne gjennomføre prosjektet, siden studien innebar forhold knyttet til personvern. Gjennom godkjenning (se vedlegg 5), samt å følge NSDs regler om eksempelvis å oppbevare lister med navn eller andre identifiserbare opplysninger, har jeg forsøkt å ivareta informantenes personvern på best mulig måte.

Som forsker blir man også personlig forpliktet til prosjektet, samtidig som man er direkte knyttet til informantene. Derfor er det vanlig at man vil kjenne på en følelse av å bry seg om deres liv og personvern (Atkinson, 2015). Denne tilliten mellom forsker og informant kan bli brutt og utnyttet, noe som er uetisk. De fleste forskere vil til tross for dette respektere denne tilliten, nettopp fordi de er personlig tilknyttet informantene. Derfor er det viktig å ha en klar

avtale mellom forsker og informant før studien gjennomføres (Atkinson, 2015). Her innebærer det at man garanterer anonymitet og at forskningen ikke skal skade individet eller organisasjonen. Det vil dermed si at informantene har rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette skal få negative konsekvenser for dem. Et godt utgangspunkt for god etisk forskning vil dermed innebære at man som forsker praktiserer vanlig høflighet overfor dem man er i kontakt med (Tjora, 2017).

Å formidle at deltakelsen til studiens prosjekt var frivillig, ble derfor viktig for meg. Ved å informere informantene om prosjektet, samt vise til deres rettigheter, fikk jeg bygget en tillit og et samtykke der de ble informert og fikk stille spørsmål hvis det var noe de lurte på. Dette med bakgrunn i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som informantene fikk og måtte skrive under på. Der ble de blant annet informert om prosjektets hensikt, hva deres deltakelse innebar og at intervjuene ville bli anonymisert. Ved å sikre full anonymitet, var det mulig for elevene å kunne prate fritt om temaet, uten å bekymre seg for at andre skulle kunne kjenne igjen eller konfrontere dem med egne utsagn.

En annen betraktning er maktforholdet i en intervjusituasjon. Som utgangspunkt er det derfor viktig å bygge tillit til informantene (Roulston, 2010). Å generere informasjon med god kvalitet er avhengig av at informantene føler seg trygge, siden jeg som intervjuer i utgangspunktet har makt over informanten, i og med at jeg bestemmer hva det skal snakkes om (Roer-Strier & Sands, 2014). Et resultat av dette er et asymmetrisk og hierarkisk forhold mellom intervjuer og informant. Dersom den grunnleggende tilliten ikke er på plass, kan det oppstå en mistillit som øker. I verste fall ender det opp med at informanten ikke våge å si sin egen mening rundt fenomenet (Roulston, 2010). For å unngå at informantene skulle ende opp med å justere svarene sine, etter det hen trodde jeg var ute etter, informerte jeg elevene i starten om at jeg ønsket at elevene kom med så ærlige og personlige svar som mulig.

Med bakgrunn i forskningens validitet, reliabilitet og forskningsetiske betraktninger, hvor jeg har reflektert over valgene jeg har tatt, handler transparens om hvor godt disse valgene blir gjort rede for (Tjora, 2017). Som en del av denne studien er det dermed blitt redegjort for hva som er forsøkt undersøkt, hvilke valg som er tatt, hvordan deltakerne er rekruttert og hva slags teori som er benyttet. Dette gir studien kvalitet og viser stor grad av transparens. Neste kapittel tar for seg studiens problemstilling, som analyseres og diskuteres i lys av teori om inkludering og ekskludering, tidligere forskning, samt Bourdieus begreper om kapital.

5 Analyse og diskusjon

Utvalget i denne studien har gitt beskrivelser av sin opplevelse av kroppsøvningsfaget som inkluderende og/eller ekskluderende. I dette kapitlet vil jeg presentere funnene, samt analysere og drøfte funnene fra intervjuene opp mot relevant teori og aktuell forskning. Problemstillingen som danner bakgrunn for analysen og drøftingen er: *hvordan opplever kroppsøvningsminoriteter inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvningsfaget, og hvilken betydning har elevenes økonomiske, kulturelle og sosiale kapital for opplevelsen av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvningsfaget i ungdomsskole?*

Først diskuterer jeg hvordan elevenes tidligere erfaringer påvirker deres opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvningsfaget i dag, og hvordan dette gir ulike opplevelser av faget. Her tar jeg utgangspunkt i elevenes egne forståelser av målet og meningen med faget. Deretter diskuterer jeg hvilke opplevelser elevene har med inkludering og ekskludering i kroppsøvningsfaget, der fire faktorer viser seg som tilbakevendende i deres opplevelse av inkludering og ekskludering. De er som følger: klassemiljø, aktivitet, kjønn og kropp. Til slutt diskuterer jeg hvilken betydning elevenes økonomiske, kulturelle og sosiale kapital har for opplevelsen av inkludering og/eller ekskludering i faget.

5.1 Kroppsøvningsfagets mål og mening: «jeg har faktisk ikke tenkt på det før»

Dagens kroppsøvningsfag skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra elevenes egne forutsetninger. Som resultat er idrettsaspektet, som sto sterkt i tidligere læreplaner, tonet ned (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel er det interessant å se nærmere på hva elevene mener er målet og meningen med faget. Dette for å kunne forstå hvordan de ulike praksisene fører til inkluderende og/eller ekskluderende opplevelser.

På spørsmål om hva som er målet med kroppsøvningsfaget svarer elevene noe variert. Det er likevel noen likhetstrekk. Karakterer har eksempelvis verdi for noen av elevene. På spørsmål om hva Tone mener er målet med faget svarer hun:

***Tone:** Jeg er ikke kjempeopptatt av gymfaget, men jeg prøver jo å få litt høyere karakter enn det jeg har nå, sånn at jeg ikke drar ned snittet mitt så veldig, sånn at jeg kan komme inn på den videregående skolen som helst har lyst å komme inn på.*

***Meg:** Ja. Og hva tror du er målet med faget da?*

***Tone:** Sånn at de som ikke er med på fysisk aktivitet skal komme seg i litt bedre form og fortsette å være i fysisk aktivitet, for det er jo veldig bra egentlig, å være i fysisk aktivitet.*

Samtalen reflekterer hvordan Tone vektlegger karakter som en del av fagets mål. Det er ikke før jeg spør om hva hun *tror* målet er, at hun kommer inn på hva som kan være målet og meningen med faget. At karakter er noe som er fremtredende i elevenes syn på fagets mål har også betydning for Silje. Silje sier:

Jeg prøver å komme meg opp, for å få bedre karakter. Jeg har gått ned ganske mye. Og så har jeg også følt at jeg har blitt trukket ned av de andre elevene. At de stirrer på meg når jeg ikke er med. Og da blir jeg ganske nervøs, da. (Silje)

Det virker som målet med faget, som i utgangspunktet handler om at elevene skal få mulighet til å bli kjent med ulike bevegelsesaktiviteter og som skal stimulere til livslang bevegelsesglede, forsvinner i iveren etter gode nok karakterer. Kanskje henger det igjen en diskurs som er basert på å teste og dokumentere elevenes ferdigheter i kroppsøvningsfaget. Videre forteller Silje:

Jeg føler jeg må være med, for jeg kan ikke, ikke være med. (Silje)

Jeg forstår det slik at Silje opplever faget som lite motiverende og spennende, hvor hun ikke opplever bevegelsesglede og kjenner på lysten til å øve og utforske, men fokuserer på å få best mulig karakter med utgangspunkt i at hun *må* delta. Dette strider mot kroppsøvningsfagets egentlige mål og verdi, og reflekterer et resultatorientert fag hvor fokuset er elevprestasjoner. Det blir dermed vanskelig å se hvordan man skal kunne få til et inkluderende kroppsøvningsfag, når de politiske tiltakene skaper et press med fokus på prestasjon heller enn utforskning, øving og feiling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for dette kan det virke som målene i den nye læreplanen sakte, men sikkert, tar form i noen klasser. Lene forteller:

Målet med faget er jo at man kanskje skal bli litt tryggere med fysisk aktivitet og vite litt mer om kroppen sin, og hva man takler og hva man tåler, og hva man kan gjøre. Og kanskje det å venne seg til å holde seg i fysisk aktivitet til man blir eldre da. (Lene)

Videre forteller hun:

Det er jo viktig, fordi man er nødt til å holde seg i fysisk aktivitet for å holde kroppen frisk og sunn. Og det er viktig at man ... I alle fall når man er ungdom, så har man jo mye mer å gi kroppen sin, og det er viktig at man husker på det til man blir eldre også. Når man kanskje ikke vokser og ikke bare kan spise det man vil og trene når man vil, men at man på en måte får inn gode vaner og ... kanskje også at man skal synes at ting blir gøy da. Sånn at man kanskje prøver å utforske andre ting som man ikke visste at man likte. (Lene)

Lenes syn på fagets mål står mer i stil til dagens læreplan, hvor hun blant annet ser verdien av å utforske og prøve ut ulike aktiviteter, som man kan ta med seg videre i livet. Hun trekker også fram viktigheten av å innarbeide gode vaner knyttet til det å være i fysisk aktivitet, noe som også står sentralt i dagens læreplan i kroppsøving. Flere av elevene deler de samme tankene som Lene om fagets mål og mening. Lukas og Mia sier:

Målet er jo å komme litt i fysisk aktivitet og kanskje lære om hvorfor det er positivt. Fordi da kan jeg leve et sunt liv, og fordi da slipper jeg å leve med helseproblemer og slik. (Lukas)

Målet med faget er jo å få litt fysisk aktivitet inn i hverdagen. Fordi hvis du ikke har nok fysisk aktivitet, så går det utover helsen din. Og flere ting, og det har veldig mye å si om du er i god form for hvordan du blir når du blir eldre og sånn. (Mia)

Sett i lys av tidligere læreplaner kan elevenes beskrivelser av kroppsøvingsfagets mål reflektere et fag som fortsatt preges av en helsediskurs, hvor målet med faget fortsatt vektlegger å danne sunne og friske elever. Dette minner om helseoppdragelsen som var et av fagets målsetting fra 1925 til 1960 (Augestad, 2003). Dermed kan det tenkes at faget tuftes på hvem som er sunnest, har best helse eller er best trent. Målet om en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger tones dermed ned og blir heller byttet ut med en kamp om å være sprekest og se sunnest ut. Som resultat dyrkes en ekskluderende praksis, hvor elevene kjemper om å ha mest kapital, noe vi skal se nærmere på senere i oppgaven. Videre skal vi se på hvilke forståelser elevene har av inkludering og ekskludering i kroppsøvingsfaget.

5.2 Et inkluderende kroppsøvingsfag – ulike forståelser

Informantene i denne studien går som sagt på ungdomsskolen i niende og tiende klasse, og har dermed minst åtte års erfaring med kroppsøving fra tidligere skolegang. Elevenes erfaringer er forskjellige, noe som gir dem varierende syn og oppfatninger av inkludering og ekskludering i kroppsøvingsfaget. I intervjuene kommer de forskjellige erfaringene fram, hvor det er interessant å se nærmere på hva elevene selv mener er viktigst for at alle skal føle seg inkludert. Elias sier:

At alle elever på en måte tar ansvar for å få med alle sammen. At det ikke er noen som tar større plass enn andre. (Elias)

Anders er inne på det samme og mener at læreren også er en viktig bidragsyter:

Det er vel at det er en lærer som åpner opp for at det skal være inkluderende. Og en klasse som er villig til å godta at andre er annerledes. (Anders)

Både Elias og Anders mener man må få med hele mangfoldet av elever, også de som er annerledes. Dette ved hjelp av læreren, samtidig som elevene selv må være åpne for et inkluderende miljø. Tidligere forskning viser også til verdien av å være en del av fellesskapet for å kunne oppleve et inkluderende læringsmiljø (Heggedal, 2020), hvor læreren også er en viktig faktor som vil kunne forsterke følelsen av det å være en del av fellesskapet eller ikke (Karterud, 2020). Videre forteller elevene hvorfor noen kan oppleve å bli ekskludert i kroppsøvningsfaget. Silje og Tone forteller:

Det er jo kommentarer ... stirring ... og hvis man blir utsatt for mobbing og det går over lengre tid. At man prøver å få ned samme personen, om og om igjen, fordi det er den personen som ikke er med. Og da kan jo den personen bli såret, fordi man blir utsatt fra klassen. (Silje)

Ja, det kan jo være liksom press og at folk kommenterer og at man er redd for å bli sett ned på, eller sånn type ting. (Tone)

Både Silje og Tone opplever at kommentering kan være med på å påvirke deres opplevelse av inkludering i kroppsøving. Silje forteller blant annet om hvor stigmatiserende det kan være å få negative kommentarer fra medelever. Videre opplever elevene at det også kan være vanskelig å føle seg inkludert, hvis man ikke får vist hva man er god til. Lene mener det er viktig med variasjon og å få vist egne ferdigheter:

Jeg tror at noen ikke trives i gym fordi de fysiske tingene ikke er deres sterkeste side, og så får de ikke helt vist fram det de skal gjøre, fordi det ikke legges opp til nok variasjon. Kanskje at de ikke får vist fram noe som de er gode i, for alle trenger jo litt bekreftelse noen ganger, på at man får til noe, for at det skal være gøy. Og at ... hvis det er noen som ikke er et naturtalent i gym da ... ikke helt får til den delen og aldri får gjort noe som de får til, så tror jeg ikke at man synes at det er så gøy. (Lene)

Disse tankene kan være med på å understreke hvor viktig det er for elevene at undervisningen i kroppsøving tilrettelegges for elevgruppen og hver enkelt elev. Her trekker Lene fram betydningen av det å ikke være «god nok», hvor de som ikke er et naturtalent har lettere for å falle utenfor. Dette reflekterer hvordan faget domineres av idrettslige ferdigheter og prestasjoner. I lys av tidligere forskning kan det være med på å sette begrensninger for elever som ikke har de rette ferdighetene, og som blir passive og lite deltakende som resultat (Hovi-Gulowsen, 2021; Karterud, 2020; Skjærstein, 2019; Thorjussen, 2021; Thorjussen & Sisjord, 2018; Østmoen, 2016). Lenes opplevelse kan i den sammenheng reflektere resultatet av en slik diskurs, hvor faget blir mindre motiverende for de som ikke oppfyller disse kravene. Videre i oppgaven skal vi se nærmere på hvordan elevenes tanker om inkludering og

ekskludering også reflekteres gjennom deres opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvningsfaget.

5.3 Elevenes opplevelse av inkludering og ekskludering i kroppsøving

Elevenes forståelse av inkludering og ekskludering i kroppsøvningsfaget vitner om at temaet er kjent og er noe de kontinuerlig må forholde seg til, bevisst eller ubevisst. I dette delkapitlet skal jeg diskutere hvordan elevene opplever kroppsøvningsfaget som inkluderende og/eller ekskluderende. Problemstillingen spør om følgende: *Hvordan opplever kroppsøvningsminoriteter inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvningsfaget?* Elevenes opplevelser av inkludering og ekskludering i kroppsøvningsfaget kan betraktes fra ulike synsvinkler. Dette med bakgrunn i at elevene kommer med ulike syn på hva som er avgjørende for deres opplevelse av inkludering og ekskludering i faget. Med utgangspunkt i dette har jeg sett på hva som er tilbakevendende i elevenes ulike opplevelser. Som resultat har jeg utarbeidet fire kategorier som kan si noe om elevenes opplevelse av de ulike inkluderings- og ekskluderingsmekanismene. Kategoriene er klassemiljø, aktivitet, kjønn og kropp.

5.3.1 Klassemiljø

Å oppleve en fellesskapsfølelse har i lys av tidligere forskning vist seg å være avgjørende for elevers opplevelse av kroppsøvningsfaget som inkluderende (Heggedal, 2020). Funnene mine samsvarer med Heggedals (2020) funn, ettersom flere av elevene opplever at det er vanskelig å delta i fellesskapet på grunn av dårlig klassemiljø. Flere av elevene er blant annet redd for å dumme seg ut. Anne og Lukas forteller:

Jeg er ikke superredd for å dumme meg ut, men jeg tenker jo litt på det, sånn "vær forsiktig" liksom ... Det er jo ikke så farlig hvis jeg gjør det. Jeg har jo gjort det før òg. Så det går greit, for jeg har en ganske snill klasse. Men det er jo ikke gøy på en måte ... hvis man gjør litt feil og sånn. (Anne)

Jeg skjønner jo at folk kan være litt redd for å dumme seg ut da. Det hender jo at jeg er redd for å dumme meg ut selv, selv om det liksom ikke ... Hehe ... Ja, jeg vet ikke helt. Det er jo som med alt annet. Du har ikke lyst til liksom ... som i matten ... du har jo ikke lyst til å rekke opp hånden hvis du vet at det liksom er 40/60. (Lukas)

Anne er redd for å dumme seg ut, siden det oppleves som ubehagelig å gjøre feil. Jeg forstår det også slik at Lukas er redd for å dumme seg ut, fordi det er en mulighet for at det kan skje. Det kan dermed tenkes at det ikke eksisterer en kultur for prøving og feiling. Som resultat kan det tenkes at det dermed blir vanskelig å oppsøke situasjoner som er utfordrende eller

fremmede, noe som går på bekostning av elevenes mulighet til å kunne øve og utforske i kroppøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lene deler samme opplevelse som Anne og Lukas, men opplever også at medelevers kommentering gjør at hun blir mer usikker:

Jeg kan jo kjenne meg igjen i at man ikke vil dumme seg ut, fordi ungdommer kan jo være ganske brutale og det kan være ganske mye de sier, og man har lyst å vinne, og man har lyst å gjøre ting. Og da kan det komme en del kommentarer hvis man ikke får til noe. Så jeg kan godt kjenne meg igjen, men jeg pleier å på en måte utføre det selv om jeg ikke er sikker og vet at jeg kanskje ikke er så god på det, så pleier jeg bare å gjøre det, fordi jeg har venner som gjør at jeg føler meg trygg til at jeg kan gå til dem hvis jeg ikke får det helt til. Men jeg har veldig stor forståelse for dem som kanskje ikke har like mange venner i klassen eller ikke har så bra klassemiljø som gjør at det er skummelt å gjøre ting, fordi det er ganske brutale kommentarer som kan komme noen ganger. (Lene)

Ifølge Lene er det lettere å teste ut nye ting og prøve seg fram, selv om det er en mulighet for at man dummer seg ut, hvis man har venner man kan støtte seg på. Det kan dermed tenkes at jo bedre klassemiljø, dess større sannsynlighet er det for at elevene opplever å bli inkludert. Anders opplever blant annet å være en del av et godt klassemiljø:

Det er ganske bra stemning og miljø i gymtimene. Folk støtter hverandre og hjelper hverandre med å gjøre det som skal gjøres i timene. (...) Det er ikke noe utestenging, som jeg føler i alle fall. (Anders)

Dette tolker jeg som et eksempel på hvordan et inkluderende klassemiljø kan oppleves i praksis. Anders opplever å kunne delta i skolens læringsfellesskap sammen med andre elever, hvor han har mulighet til å oppleve sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende (Standal, 2015). Videre skal vi se nærmere på kroppøvningsfagets inkluderings- og ekskluderingsmekanismer som følge av et idrettslig fokus og prestasjonspress.

5.3.2 Aktivitet

I den nye læreplanen i kroppøvningsfaget kommer det fram at idrettsaspektet, som helt siden 1920 har vært en del av faget, er tonet ned (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for dette er det flere av elevene i denne studien som opplever det omvendte. Elevene uttrykker misnøye når det kommer til dagens kroppøvningsfag hvor ballspill blant annet preger store deler av kroppøvningsstimene. På spørsmål om det er noen aktiviteter elevene gjør mer av enn andre svarer Anne følgende:

Stikkball. Det er veldig mye stikkball, kanonball og fotball. Veldig mye sånn. Jeg synes det blir litt kjedelig. Jeg synes ikke at det er sånn super gøy fra før av. Det er ganske mange i klassen

som liker det. Det er jo veldig sånn ... sportsklasse. Så de synes jo at sånt er veldig gøy, mens jeg synes jo ikke det. Så jeg blir veldig sånn "årh. Igjen?". (Anne)

Videre sier Lene:

Ja, definitivt. Veldig mye kanonball. Gjennom de tre årene her, så har vi hatt veldig mye kanonball. Jeg er ikke så veldig glad i kanonball, fordi jeg er ikke så god til å kaste ballen, og vi har liksom ikke øvd så mye på det. Så for meg kan det bli litt mye. Det kan være gøy med kanonball sånn innimellom, men det blir veldig mye og da blir det ikke så gøy for dem som ikke helt ... som meg da, som ikke helt får det til. Men vi gjør ikke noe annet enn det, så det blir veldig mye det. Men vi får liksom ikke øvd oss eller lært oss det, så da blir det kanskje litt kjedelig for oss, og litt vanskelig, og ikke så gøy. (Lene)

Fra elevenes perspektiv, virker det som kroppøvingstimene ofte inneholder aktiviteter som har med ball å gjøre. Både Anne og Lene trekker fram kanonball som en gjenganger. Lene opplever at de aldri får øvd eller lært seg teknikk innen kanonball. Som resultat oppstår det ekskluderende praksiser hvor det virker som elevene ikke får mulighet til å forbedre seg innen ballspill. Trolig eksisterer det en tanke om at alle har «gode nok» ferdigheter innen kanonball, noe Lene selv ikke opplever. I lys av dette kan det tenkes at læreren fokuserer på aktivitet fremfor læring (Berg, 2021). Lene og Annes opplevelser kan blant annet reflektere dette:

(...) Og så er det mye, at man starter med én ting og så avslutter vi ofte timen med kanonball. Så det blir mye kanonball. For etter at vi er ferdige med en hinderløype eller samarbeidsoppgaver, så er det et kvarter igjen, og da blir det kanonball på det siste kvarteret. (Lene)

Det samme opplever Anne:

Som regel har hen (læreren) et opplegg (...) Og på sånn styrke, så har hen (læreren) lagt opp noe, men så gjør vi det én gang. Og så er det liksom stikkball. Og det er veldig vanlig at vi gjør sånn. Vi gjør noe i starten, men så ender vi alltid opp med å spille stikkball eller kanonball på slutten. (Anne)

Dette reflekterer hvordan lærerne prioriterer at elevene skal være i mest mulig aktivitet, noe som sannsynligvis går på bekostning av elevenes mulighet til å kunne reflektere over egen faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). I både Lene og Annes tilfelle velger læreren ofte å avslutte med ballaktivitet. Dette velger jeg å stille meg kritisk til, fordi det er med på å sette begrensninger for elevenes mulighet til å bli stimulert til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil, ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg ser det dermed som relevant å stille spørsmålene: hva skjer med tiden til å reflektere og fordøye det

som har skjedd i timen, hva var målene for timen og hva skulle de øve på? Som følge av en aktivitetsdiskurs hvor elevene skal være i så mye aktivitet som mulig, mener jeg at viktig læring går tapt. Konsekvensen er at elevene får feil inntrykk av hva målet med faget er, nettopp fordi de tror at faget handler om å være i fysisk aktivitet, for å få best mulig helse. Dette samstemmer med elevenes beretninger, hvor faget blir sett på som en mulighet til å få litt fysisk aktivitet inn i hverdagen. I lys av Lene og Annes opplevelse kan det være med på å sette begrensninger for et inkluderende kroppsøvingsfag.

Videre belyser elevenes opplevelser hvordan deres evner og kompetanse i varierende grad blir verdsatt og anerkjent, fordi de møter et kroppsøvingsfag som i liten grad gir rom for en bred forståelse av bevegelse. Som resultat virker det som det i større grad handler om å løse forutbestemte bevegelsesoppgaver, som i dette tilfellet er idrettslig aktivitet, på den «riktige» måten. Dermed kan det tenkes at lærernes forståelse og praksiser i kroppsøving er basert på en snever forståelse av evne knyttet til ferdigheter, prestasjon og idrett. Dette istedenfor en bred forståelse av evne som blant annet læreplanen og lovverket legger opp til. Elevene i min studie erfarer blant annet at den kompetansen og de erfaringene de selv har med idrett og fysisk aktivitet ikke er noe som tillegges vekt i kroppsøvingskonteksten. Lene forteller:

Jeg har jo hatt en del forutsetninger innenfor svømming, for jeg har jo drevet med det veldig lenge. Men jeg føler ikke at hen (læreren) har brukt det må noen måte. (Lene)

Dette viser hvordan Lene opplever at hennes ferdigheter innen svømming, ikke blir prioritert eller lagt vekt på i kroppsøving. Det er altså tydelig at det blir lagt vekt på bestemte aktiviteter, gjerne med bakgrunn i idrettslige aktiviteter, hvor det fortsatt regjerer en idrettsdiskurs. Dette opplever elevene som hemmende for egen deltakelse, fordi det blir kjedelig og demotiverende, i mangel på medvirkning. Det kan ha en sammenheng med at det ofte er majoriteten som legger føringer for kroppsøvingstimene. Tone forteller:

(...) Det er jo de som snakker høyest som får viljen sin, på en måte. Det synes jeg er litt dumt, for da blir det stort sett aktiviteter som kanonball. Det har vi liksom på slutten av nesten hver time (...). For det er jo de stemmene som snakker høyest som får viljen. Og siden de snakker høyest, så er de flest. (Tone)

Tone opplever å være en av dem som ikke snakker høyest. Majoriteten snakker derimot høyest og velger ofte ballaktivitet. Tone ender dermed opp med å føye seg etter majoritetens ønsker. Som resultat forsvinner kroppsøvingsminoritetene i mengden og får ikke mulighet til å være med på å legge føringer for egen læring. Flere elever opplever også at majoriteten

bestemmer hva de skal gjøre. Det skaper et press om at man må være «god nok» for å kunne delta. Silje forteller:

Jeg blir ganske ofte utestengt. Og føler at guttene også, og jentene, sier “du kan bare stå der. Du trenger ikke å gjøre det”, og så blir de sure hvis jeg ikke er med. Det blir gruppepress. (Silje)

Det er tydelig at majoriteten ekskluderer minoriteten ved å fortelle hva de skal gjøre. Silje opplever blant annet å bli utestengt som følge av å ikke være «god nok», og blir dermed plassert på sidelinjen. Flere av elevene opplever også at majoriteten ikke er interessert i å samarbeide med dem, med mindre de er på samme nivå som dem. Tone forteller:

(...) Det er tydelig at de ikke har lyst til å spille med eller mot noen som ikke er like interessert eller på like høyt nivå som dem selv. (Tone)

Dette vitner om hvordan noen elever velger å ekskludere de som ikke har «de rette» ferdighetene. Som resultat ekskluderes elever som ikke når opp til disse målene. Igjen ser vi hvordan kroppsøvingsfagets strukturer legger opp til at elevene må løse forutbestemte bevegelsesoppgaver der minoriteten ekskluderes som følge av at de ikke gjør ting på den «riktige» måten. De samme tendensene ser man ved konkurransepregede aktiviteter.

5.3.2.1 Konkurransen

Som et idretts- og prestasjonspreget fag er det også andre faktorer som påvirker om elevene føler seg inkludert eller ekskludert i kroppsøvingsfaget. Samtlige elever opplever blant annet at medelever kommer med stygge kommentarer under konkurranse og lagspill. Lene forteller:

(...) Man kan kanskje bli litt frekke mot dem man ikke er på lag med, og litt sånn språkbruk som ikke er helt innafor. Og det kan jo bli ukomfortabelt. Så det har jeg opplevd jeg også, og flere av vennene mine. I for eksempel ballspott blir det mye sånn “hold kjeft” eller “flytt deg” eller “drit i”, og liksom “oi, hun må ikke ha ballen, for hun er så dårlig”, og så blir det liksom kommentarer i bakgrunnen når folk holder på da. (Lene)

Anne beskriver også hvordan konkurransepregede aktiviteter påvirker hennes deltakelse i kroppsøving:

(...) Jeg er jo så vidt med egentlig. Jeg springer jo litt fram og tilbake, og jeg er jo borti ballen litt. Jeg merker at de andre har konkurranseinstinkt og skal vinne og slik, men jeg står over det. (Anne)

Lene og Anne beskriver en praksis hvor konkurranseinstinktet tar over. Som resultat opplever de ubehag, noe som gjør at Anne velger å distansere seg fra medelevene og aktiviteten. Gjennom disse forklaringene virker det som at det eksisterer et press om å være «god nok» i de ulike aktivitetene. Hvis de ikke er «gode nok» eller gjør «feil» får de enten høre det ved at noen kommenterer på det eller så velger de å trekke seg unna og distansere seg fra situasjonen. Jentene er ikke alene om å oppleve ivrige medelever ved konkurranse. Elias forteller:

Det spørres kanskje hvilken konkurranse, men det blir jo fort at konkurranseinstinktet overtar. Hvis lagene er godt fordelt, så blir det bra, men hvis det blir ujevnt, så blir det ikke like bra. Det er jo også noen som har høyere konkurranseinstinkt enn andre. Og det kan ødelegge for resten av laget. (Elias)

Tone deler samme opplevelse som Elias, men opplever også et press om å prestere:

Det kommer litt an på hvilken konkurranse det er. Men det er veldig sånn at, hvis man er på lag med noen av disse guttene som kommenterer mest, da er man liksom nødt til å få det til. Hvis ikke begynner de å klage på at man ikke får det til, og de har et så innmari høgt konkurranseinstinkt. Det er liksom som om de tror at det er VM. Haha. Da er det stort sett slik at guttene sentrer mellom hverandre. Og at man stort sett bare er der. Man bare står der eller, ja ... prøver ikke så hardt på å være med heller, fordi man ikke vil bli kommentert på. (Tone)

Elias og Tone opplever at konkurransepregede aktiviteter kan påvirke deltakelsen, men avhenger av type konkurranse. I tillegg føler Tone et press om å prestere for å ikke få kommentarer. Funnene samsvarer med Karteruds (2020) undersøkelse, hvor elever opplever at det skapes et press og en forventning om å prestere på et nivå få klarer å oppnå. I lys av funnene virker det dermed som at konkurransepregede aktiviteter skaper sammenligning av ferdigheter, hvor elevene ekskluderes. Dermed kan det tenkes at de med «gode nok» ferdigheter opplever mer interesse for aktivitetene, mens de uten særlige ferdigheter blir ekskludert. På en ungdomsskole vil man mest sannsynlig se tendenser til begge deler, som gjør at begge utfall blir gjeldende. Samtlige elever i denne studien ser ut til å havne i gruppen som ikke innehar «gode nok» ferdigheter og ekskluderes. Dette kan skyldes elevenes egenskaper, siden flere av elevene opplever å ha bedre egenskaper innen eksempelvis bevegelighet sammenlignet med hurtighet eller ball-teknikk.

Tidligere forskning gjort av Karterud (2020) og Østmoen (2016) viser også at jentene ofte opplever et høyt konkurransenivå blant guttene, som gjør at de trekker seg unna for å unngå

ubehag. Dette samsvarer med mine funn, hvor guttene oppleves som vanskelige å samarbeide med. På spørsmål om hvordan det er å samarbeide med medelever, sier Tone følgende:

Jeg synes det er ganske vanskelig. Eller med jentene går det greit. De går det an å samarbeide med, men de fleste av guttene, de har ikke lyst til å samarbeide med noen av jentene i klassen. Så da blir det litt vanskelig å prøve å samarbeide med dem også. (Tone)

Silje deler samme opplevelse som Tone, men trekker også fram en følelse av uro:

Uro. Spesielt mellom guttene. For de blir så ivrige på fotball, kanonball og sånne ting. (...). (Silje)

Dette tolker jeg som at både Tone og Silje opplever at guttene er vanskelige å samarbeide med, i tillegg til at de skaper uro ved konkurransepregede aktiviteter. Det kan dermed tenkes at et bedre klassemiljø med fokus på respekt og samarbeid kunne gjort det enklere å delta ved konkurranse. Anders opplevelser kan blant annet beskrive et klassemiljø og en praksis som til fordel skaper ro, respekt og samarbeid. På spørsmål om hvordan Anders synes det er å samarbeide med andre, svarer han følgende:

Nei, det går ganske greit ja. Folk respekterer hverandre, så da er det jo mye lettere å arbeide sammen. Så folk hjelper hverandre da. (Anders)

Og på spørsmål om hvordan han opplever konkurranse, forteller Anders:

Nei det synes jeg bare er kjekt jeg. Jeg har konkurranseinstinkt, så jeg har ikke noe imot det. (Anders)

Anders synes altså at det ikke er problematisk å delta i konkurransepregede aktiviteter. Det velger jeg å se i sammenheng med Anders opplevelse av et godt og trygt miljø, hvor elevene respekterer hverandre. Som resultat kan det tenkes at elevene i Anders sin klasse er tryggere i møte med konkurransepregede aktiviteter, fordi de respekterer hverandre og er åpne for samarbeid. Videre i oppgaven er det også relevant å analysere elevenes forståelse av det å være innenfor og utenfor. Elevene opplever blant annet at det kan variere om de føler seg inkludert eller ekskludert i kroppsøving.

5.3.2.2 Pendlerstatus

Som nevnt innledningsvis kan elevens erfaringer og deltakelse karakteriseres som en pendling mellom å være innenfor og/eller utenfor (Berg, 2021), noe elevene i denne studien opplever.

De forteller blant annet om situasjoner hvor de bevisst trekker seg unna og blir passive. Anne forteller:

Jeg har det jo greit. Det går greit liksom. Det er ikke sånn super gøy. Jeg føler det blir mye av det samme. Det er liksom sånne ting jeg ikke er god på. Det er vel kanskje litt sånn når det er stikkbull og kanonball og sånn. Eller hvis det er fotball. Da blir jeg litt mer stående på siden og bare "hva skal jeg gjøre?". For jeg skjønner det jo ikke. Eller, skjønner jo litt da, men det er litt sånn at jeg får ikke til å være med like mye. Mens sånn styrke eller når vi driver på med litt andre ting, som turn og sånn, som vi driver på med nå. Turn, dans eller basket. Sånn som ikke er like vanlig, hvis det gir mening? Da synes jeg at det er gøy. For da er det litt mer jevnere for alle. (Anne)

At Anne opplever noen aktiviteter som mer motiverende enn andre kan ses i sammenheng med det å pendle mellom å være innenfor og/eller utenfor, også kjent som pendlerstatus (Berg, 2021). Dette reflekterer hvordan elevenes erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvningsfag sjeldent oppleves som statisk, ettersom det påvirkes av både relasjonelle og kontekstuelle forhold. Som vi så tidligere påvirkes dette blant annet av en følelse av fellesskap, anerkjennelse og aksept for forskjellighet. Dette for å fremme en inkluderende skole, hvor det å bli sett, hørt, godtatt, og møtt støtter opp om slike verdier. Det viser seg imidlertid å være vanskelig å få til i praksis. På spørsmål om hva elevene tenker om elever som føler seg utestengt fra fellesskapet etter å ha blitt tatt ut av klassen, sier Silje:

Den følelsen har jeg noen ganger hatt selv. Om det ikke er jeg som spør om jeg kan gå ned eller gå ut av miljøet i klassen. Om jeg blir fortalt, så kan jeg føle det. Det kan jeg få beskjed om før gymtimen starter, av læreren. (...) Noen ganger kan jeg bli såret, for det ikke er jeg som kommer med forslaget, dagen før, eller den dagen etter at vi har hatt gym. (...) Det er jo fordi jeg har sagt at jeg ikke vil være med og at de kan finne på noe annet til meg, men at jeg også burde fått spurt selv og at det ikke er de som bestemmer. Egentlig vil jeg være sammen med de andre. (Silje)

Silje forteller om det å bli ekskludert fra fellesskapet, uten å egentlig ha blitt sett og hørt. Hun opplever at læreren tar konklusjoner på bakgrunn av feil informasjon. Selv om Silje noen ganger ønsker å gjøre noe annet enn det de andre gjør, opplever hun at det å få beskjed om å gjøre noe annet, når hun selv ikke har gitt uttrykk for dette, er ekskluderende. Dette strider imot §9a i opplæringsloven, hvor eleven skal motta spesialundervisning innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet, hvor det er elevens beste som er utgangspunktet hvis det anbefales undervisning i mindre grupper (Hølland, 2021). I lys av Siljes opplevelse kan det tenkes at læreren har gjort dette for å få en mer homogen klasse, hvor alle «gjør som de skal», hvor læreren får gjennomført eget opplegg uten forstyrrelser. På samme spørsmål uttrykker

derimot flesteparten av elevene at de ikke opplever at noen blir sendt bort fra fellesskapet.

Anne forteller:

Det er jo ingen som har blitt det hos oss. Eller det er én da, som er skadet og som ikke får vært med. Så han gjør litt egne aktiviteter på siden liksom. Men det er ikke noen som blir sendt bort liksom, og som må gjøre sin egen greie. (Anne)

Ut ifra dette kan man se at elevene i varierende grad opplever det å være innenfor og/eller utenfor. Det påvirkes blant annet av læreren og hans kompetanse til å tilrettelegge, se og møte elevene med respekt og forståelse, samt om aktivitetene legger til rette for at alle kan delta uavhengig av forutsetninger. Videre i oppgaven skal vi se nærmere på hvordan kjønn påvirker elevenes opplevelse av inkludering og ekskludering i kroppsøvningsfaget.

5.3.3 Kjønn

Det er tydelig at elevene opplever kjønn som en ekskluderingsmekanisme i kroppsøvningsfaget. Spesielt jentene uttrykker at guttene er vanskelige å samarbeide med. I tillegg opplever de at guttene kommer med negative kommentarer. Som resultat opplever elevene å bli oppfattet som dårlige, hvor guttene holder jentene ute av aktivitetene og plasserer dem på sidelinjen. Silje forteller:

Om vi havner på gruppe med guttene, så sier de "nei, du kan gjøre det. Bare stå der". Og så blir de sure på oss om vi ikke gjør noe. (Silje)

Ut ifra dette beskriver Silje hvordan guttene blant annet tar makten og styrer jentene i form av hva de skal gjøre ved lagspill. Dette kan ses i sammenheng med hvordan guttene, som i dette tilfellet er i majoritet, bruker makten sin til å kontrollere hva som er rett og galt (Ulriksen, 2019). Som resultat blir minoritetene, som i denne sammenhengen er jentene, ekskludert og ender opp med å føye seg etter hva guttene bestemmer. Jentene blir dermed stående på sidelinjen og blir satt i en posisjon som fremmede eller utenforstående. Silje beskriver dermed en situasjon hvor hun ikke blir anerkjent som fullverdig medlem ved samarbeidsøvelser. Lene forteller om lignende opplevelser:

(...) Og i kanonball, hvis det er forskjellige lag, så er det guttene som gir ballen til guttene og de skal liksom styre spillet. Og for meg og kanskje andre jenter som kanskje ikke er alt for god i kanonball, så får jo ikke vi sjansen til å gjøre noe vi heller. Så vi får ikke sjansen til å bli bedre heller, fordi de vet at vi ikke kan så mye, så da gir de oss ikke noen mulighet. Og det er jo ikke så gøy det heller synes jeg. Og da får vi kanskje ikke vist fram at vi kan ting også. Og da kan jeg få tilbakemelding om at jeg må være mer med i spillet, og da kommer det liksom

tilbake igjen da, men det blir vanskelig for meg når de som er med i spillet tar ballen hele tiden. Og da får ikke jeg vist fram at jeg kan noe. (Lene)

Lene viser til de ekskluderende praksisene i faget, når guttene undervurderer jentenes ferdigheter og neglisjerer dem. Dette strider imot kroppsøvingsfagets praksiser, hvor elevene skal håndtere og løse oppgaver i et læringsfellesskap, samt reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Det handler blant annet om å anerkjenne ulikhet og å inkludere alle uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ut ifra dette kan det virke som om guttene ikke har fått innsikt i og heller ikke forstår verdien av dette. Som nevnt opplever flere å bli kommentert på i kroppsøving. Flere opplever blant annet at guttene ofte er de som kommenterer. Tone forteller:

Jeg har det bra hvis det er sånn ballspill eller noe sånn. Og når vi skiller mellom guttene og jentene, fordi jentene er ikke av typen som dømmer og kommenterer. Men jeg har det ikke så bra hvis jeg er på lag eller spiller med ... Det er ikke alle guttene i klassen, men det er enkelte ... Og hvis enkelte begynner så er det lett at veldig mange begynner å henge seg på og blir med og kommenterer og sånn. (Tone)

Videre forteller Tone:

Det er jo stort sett ikke noe gøy. Hvis man spiller ballspill, som elefantball, kanonball eller sånne ting. De fleste guttene i klassen, de tar det liksom ikke med ro, for å si det sånn. De prøver ikke å ikke kaste hardt. De kaster ekstremt hardt. Nå i sta var det ei som begynte å blø neseblod, for det var noen som traff ansiktet hennes med ball veldig hardt. Man får liksom vondt av en sånn softball. Sånn ekstremt vondt. Og en annen fikk den i brystet, som fikk pusten slått ut av seg liksom. (Tone)

Slik Tone forklarer, ser det ut til at guttene er hardhendte, i tillegg til at de dømmer og kommenterer på jentene. Som resultat føler Tone seg ekskludert, hvor hun også opplever guttene som brutale, spesielt ved ballspill. Samtidig påpeker Tone at det ikke er alle guttene som kommenterer, men at det blir lettere for andre å henge seg på kommenteringen hvis de først begynner. Det kan dermed tyde på at majoriteten utnytter sin posisjon til å heve seg over minoriteten. Elevenes opplevelser beskriver altså situasjoner som oppleves som ekskluderende, hvor de blir stigmatisert og undertrykt. Slike praksiser gjør at jentene holdes ute av aktivitetene og blir plassert på sidelinjen og/eller blir passive deltakere. Elevene i denne studien opplever også at kropp kan være med på å påvirke deres opplevelse av faget som inkluderende og/eller ekskluderende, noe vi skal se nærmere på i neste underkapittel.

5.3.4 Kropp

Med en kropp som er mer synlig enn i andre fag, er det grunn til å tro at man i kroppsøvningskonteksten verdsetter noen kropper høyere enn andre. Det handler om at det ofte er de «normale» kroppene, altså de kroppene som er i stand til å løpe og kaste på en «vanlig» måte, som verdsettes i faget. I min studie finner jeg blant annet at kropp er et vanskelig anliggende. Elevene gir uttrykk for at faget preges av idealer om den slanke, veltrente og sunne kroppen. På spørsmål om hvordan elevene opplever egen kropp i møte med ulike aktiviteter i faget, svarer Lene:

Vanligvis går det greit, men jeg er ganske høy og jeg har ganske breie skuldre og er ganske stor. Så det er derfor jeg ikke liker når man må bære folk eller må gjøre sånne ting, fordi da er det ofte slik at hvis det er gutter og jenter som liksom ... Guttene skal liksom bære, mens jeg vil si at jeg er relativt ... jeg er den som bærer i stedet for å bli løftet. Så da kan det være litt ukomfortabelt med det. Jeg føler meg kanskje litt større enn de andre jentene i visse situasjoner. Og det er ikke så gøy, men jeg har liksom ikke havnet i så mange situasjoner hvor det har blitt et problem. (Lene)

Dette tolker jeg som at Lene opplever å være «for stor» og «for brei», som følge av at ulike idealer preger elevenes opplevelse av egen kropp. Det virker som Lene skulle ønske at hun var mer som de andre jentene i klassen, siden jentene ikke kan være «for store» eller muskuløse. Lukas deler lignende opplevelser. På spørsmål om Lukas føler et press på hvordan han burde se ut, svarer han følgende:

Nei ... Jeg bare tenker litt sånn ... ahh ... jeg er litt tynn ... Men det går fint. (Lukas)

Lukas opplever å være litt tynn, noe som sannsynligvis kan ha en sammenheng med at det å være tynn som gutt blir sett på som et avvik fra den «normale» guttekroppen. Å ikke passe inn i det som blir ansett på som en «normal» kropp, er også noe Tone anser som utfordrende. Hun sier:

Jeg føler at det ikke er så veldig mange som er større enn andre, men at jeg og kanskje et par andre er større enn andre. Og det synes i alle fall jeg blir veldig ekkelt, fordi jeg har alltid vært den i vennegruppen som har vært den som er litt større enn andre. Jeg har alltid vært den som er høyere enn andre. (Tone)

Tone opplever egen kropp som annerledes, noe hun blant annet synes er ekkelt, fordi hun har større kropp enn andre. Elevenes beretninger reflekterer hvordan kroppen kan være med på å påvirke elevenes opplevelser med kroppsøvningsfaget, der kroppen blir synlig og blottet. Til tross for dette opplever ikke elevene at presset rundt egen kropp påvirker det å føle seg

ekskludert eller inkludert. Jeg velger likevel å stille meg kritisk til akkurat dette, fordi Lene blant annet uttrykker misnøye til det å ha aktiviteter hvor man må bære andre. Lenes opplevelse viser nemlig hvor avgjørende det er å bli akseptert for den man er og med den kroppen man har. Selv om Lene ikke direkte forteller at det å være «større» er ubehagelig og gjør at hun trekker seg unna, er det grunn til å tro at det påvirker hennes deltakelse og opplevelse av å være en del av fellesskapet.

Å være en del av et fellesskap hvor man anerkjenner ulikhet og inkluderer alle, uavhengig av forutsetninger, er blant annet en forutsetning for å kunne oppleve et inkluderende kroppsøvningsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med bakgrunn i dette, samt elevenes opplevelse med egen kropp i faget, er det grunn til å tro at det eksisterer mekanismer som virker ekskluderende. Det har å gjøre med jentenes opplevelse av det å vike fra «normalen», gjennom å være for stor, mens det for guttene innebærer et «avvik» fra den maskuline kroppen, hvor det å være tynn er «feil». Silje har også lignende erfaringer:

Jeg føler jeg blir ganske usikker på min egen kropp, fordi jeg ser generelt andre kroppsformer enn min. Og da blir jeg ganske usikker på å vise den fram. (...) Ja, for som jeg sa, så har jeg blitt kommentert på, helt siden jeg var liten. Helt siden barnehagen har jeg blitt kommentert på. Og da føler jeg at jeg er mindre verdt enn andre. (Silje)

Det fremgår av Siljes erfaring at hun synes det er vanskelig å vise fram den kroppen hun har. Dette som følge av tidligere elevs kommentering på kroppen hennes, som i senere tid har gjort at hun er usikker på kroppen sin. Dermed kan det tenkes at Silje ekskluderes og marginaliseres i kroppsøvningskonteksten, fordi hun skiller seg ut fra «normen». Sett i lys av hvordan kroppsøvningsfaget så ut før, hvor kroppen ble sett på som et objekt som kunne måles, forbedres og analyseres, vil man også i dag se samme type kultur (Augestad, 2003). Silje opplever blant annet at hun vurderes og måles ut ifra hvordan hun ser ut og ut ifra hvor gode ferdigheter hun har. Dette er problematisk med tanke på et kroppsøvningsfag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som følge av at kroppen blir mer synlig i kroppsøvningsfaget enn i andre fag, viser funnene mine at elever aktivt velger å ikke delta i enkelte aktiviteter og øvelser. Tone forteller:

Som jeg sa i sta, så er jeg veldig usikker og sånn, på meg selv liksom. På kroppen, for jeg har ikke noe bra kondisjon. Og det vet jeg jo selv. Men jeg synes det blir verre når folk kan se det

og de kan dømmes. For eksempel ved stafett. Det er en øvelse som jeg ikke blir med på uansett, for da er det forskjellige lag og da er det for eksempel bare én som springer om gangen. Og da er det jo konkurranse. Da er jeg ikke med på det. For det synes jeg blir veldig ekkelt. Jeg er veldig umotivert, på grunn av kommentering. (Tone)

Tones beretning viser at det å ikke klare å henge med i løpsaktiviteter, hvor man må ta pauser utenom de «vanlige» avbrekkene, er stigmatiserende. Som resultat melder Tone seg ut av aktiviteter hvor kroppen blir synlig. Det har grobunn i at hun selv opplever at hun ikke har «god nok» kondis. I lys av dette kan det argumenteres for at det eksisterer et fokus på elevenes fysiske og kroppslige forutsetninger. Dette går på bekostning av elevenes opplevelse av faget som inkluderende, fordi elevene heller fokuserer på å sammenligne seg med andres kropper og funksjoner, heller enn å anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre. Videre i denne oppgaven skal vi se nærmere på hva økonomisk, kulturell og sosial kapital har å si for elevenes opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvningsfaget.

5.4 Elevene trenger ikke store økonomiske ressurser for å oppleve inkludering i kroppsøvningsfaget

For å belyse problemstillingen om hvilken betydning elevenes økonomiske kapital har for opplevelsen av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvningsfaget, gir det mening å ta i bruk Bourdieus (2006) terminologi økonomisk kapital. Som nevnt presenterer Bourdieu (1986) økonomisk kapital som noe som kan gi makt, samt klassifisere individer i ulike samfunnsgrupper ut ifra hvor mye økonomisk kapital de har. Økonomisk kapital handler dermed om hvor mye penger man har til rådighet, som kan investeres og potensielt akkumulere kapital. Ulik beholdning av økonomisk kapital vil dermed kunne skape sosiale skiller mellom dem som har lite og dem som har mye (Bourdieu, 2006). I kroppsøvningsfaget kan elevens økonomiske kapital eksempelvis økes ved å ha ordentlig utstyr. Hvis en elev ikke har ordentlig utstyr, betyr det ikke nødvendigvis at det påvirker elevens opplevelse av inkludering negativt. Likevel tyder mine funn på at elevene kan bli mindre deltakende, hvis de for eksempel ikke har ordentlig utstyr. Lene forteller:

Vi har hatt litt skøyter noen ganger, og da har ikke jeg hatt skøyter, men vi har utstyr på skolen, men det er jo ikke tilpasset til alle. Så da fikk jeg for eksempel aldri noen skøyter som passet ordentlig. Og da er det ikke så gøy å gå rundt på skøytebanen, og da tar jeg jo pauser fordi jeg ikke har skikkelig utstyr. (Lene)

Lenes opplevelse tolker jeg som at økonomisk kapital i noen grad påvirker hennes opplevelse av kroppsøvningsfaget, nettopp fordi det å ikke ha ordentlig utstyr er med på å sette begrensninger for hennes deltakelse. Dette som følge av at skolen ikke har «godt nok» utstyr. Tone deler samme opplevelse som Lene, men tenker ikke så mye over det. Tone sier:

Vi har ikke eget lager her som vi bruker, hvor det er ekstra utstyr. (...) Jeg har vært på barneskolen og lånt ulike ting, men de har nesten ikke ting som passer, for det er jo mest til barneskoleelever. Hvis jeg for eksempel skulle lånt skøyter der, så er det største de har kanskje 36, 37 eller 38 i størrelse, men jeg bruker 40-41. Ikke sant? Så da går jo ikke det. Det er jo litt dumt, men så ... Jeg tenker ikke så veldig mye over det, fordi ... om jeg ikke bruker det ellers, så er det jo ikke noe vits i å kjøpe det. Så da burde det jo ikke være sånn at man må kjøpe det, selv om de ikke har det på lageret. For da bruker man jo bare penger kun for å være med i gymmen. (Tone)

Slik Tone forklarer, ser det ut til at hun ikke bryr seg om hun har riktig utstyr eller ikke. Hun ser ikke verdien av å kjøpe noe hun *kun* kommer til å få bruk for i kroppsøving. Til tross for dette uttrykker Tone at det er litt dumt. Dermed kan det tenkes at det oppstår ekskluderende praksiser, hvor elever ikke føler at de har like «bra» utstyr som de andre i klassen. Dette strider imot skolens ideal om gratis utdanning og likhet og kan ifølge Myklebust (2012) skape ulikhet. Sett i lys av en økonomisk forståelse av kroppsøvningsminoriteter, kan det dermed være med på å sette begrensninger for et inkluderende kroppsøvningsfag. Til tross for dette er det flere av elevene som forteller at de har mulighet til å låne utstyr på skolen. Anders og Lene forteller:

Vi kan låne skisko. Tror også at vi kan låne ski. Sykler er litt mer vanskelig, men hjelmer har de jo ... men der får man jo ikke de mest komfortable hjelmene. (Anders)

Når vi har hatt skøyter, har vi hatt mulighet til å låne skøyter, og ski tror jeg også det er mulighet for å låne, men ikke klær, som jeg vet. Og sko og sånn vet jeg at, hvis man første uken ikke har sko så kan man finne noe gjenglemt, men så må man skaffe seg det selv. (Lene)

Flere elever i denne studien har altså mulighet til å låne utstyr på skolen. Som nevnt er det likevel noen av elevene som opplever et dårlig tilbud. Til tross for dette forteller elevene at de har mulighet til å kjøpe utstyr de trenger. På spørsmål om de har mulighet til å kjøpe de klærne eller det utstyret de måtte trenge til kroppsøving, svarer Anne:

Ja, men jeg har jo ikke trengt å gjøre det da. (Anne)

Flere av elevene opplever som Anne at det ikke er behov for å kjøpe nye ting til kroppsøvningsfaget. Det virker dermed som at det er lite som tilsier at økonomisk kapital har noe å si for elevenes opplevelse av inkludering og ekskludering i kroppsøving. Resultatene viser dermed at det ikke trengs store økonomiske ressurser for at elevene skal oppleve å bli inkludert. Økonomisk kapital kan likevel ha en indirekte betydning ved at elever med foreldre som har økonomisk kapital, kan investere penger i barnas fysiske aktiviteter og nødvendig utstyr, som kan skape et fortrinn i faget.

Selv om elevene ikke opplever at økonomi har så mye å si for deres opplevelse av inkludering i kroppsøving, kan deres evner til å håndtere skøyter og ski påvirke om elevene blir mer eller mindre inkludert. Det har å gjøre med elevens fortrolighet med for eksempel preparering av ski, som kan gi avkastning i form av at eleven viser kunnskap og ferdighet knyttet til håndtering av utstyr. I lys av Bourdieus (1986) teori om kulturell kapital, kan det dermed tenkes at kulturelle faktorer spiller inn på elevenes opplevelse av inkludering og ekskludering i kroppsøvningsfaget. Neste delkapittel tar derfor for seg en kulturell forståelse av elevene og deres opplevelse av inkludering og ekskludering i kroppsøving.

5.5 Kroppsøvningsminoriteter behersker de kulturelle kodene i mindre grad enn majoriteten

Videre i denne studien spør problemstillingen om hvilken betydning kulturell kapital har for elevenes opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvningsfaget. Jeg finner at elevene trives i ulik grad i kroppsøvningsfaget. De opplever at kroppsøving er helt greit og at det varierer hvor bra undervisningen er. Følgende utsagn kan være illustrerende for dette:

Noen ganger så er det ikke så bra, og andre ganger er det ganske bra. (Elias)

På spørsmål om hva Anne synes om undervisningen i kroppsøvningsfaget, svarer hun følgende:

Det er greit. Det er ikke alltid like bra, holdt jeg på å si. Det blir litt ensformig. Vi skal liksom ha styrke på mandager. Og så gjør vi sånn ... én runde. Det tar sånn ... Ja, på mandag brukte vi kanskje tre minutter eller noe sånn. Og så var det liksom ... stikkball resten av timen. (Anne)

Det fremgår tydelig i disse sitatene at kroppsøvningsfaget både oppleves som bra, men også mindre bra. Anne opplever at faget kan være litt ensformig, noe også flere av elevene

opplever. Dette med bakgrunn i at det er mye ballaktivitet. Det kan dermed argumenteres for at kroppsøvningsfaget og undervisningen oppleves som både bra og mindre bra. Som resultat oppstår det forskjellige inkluderings- og ekskluderingsmekanismer. Sett i lys av Bourdieus (1986) begrep kulturell kapital, kan resultatene fra denne studien vise til at elevene opplever at ulike kulturelle koder påvirker om de føler seg inkludert eller ekskludert. Med utgangspunkt i dette er det tre faktorer som er tilbakevendende. Den første er trening og fysisk aktivitet, som er en forutsetning for å bli inkludert. Den andre er idrettslige prestasjoner, som anerkjennes og produserer forskjellighet, mens den tredje er fysiske forutsetninger. Førstnevnte kan ses i sammenheng med fysisk kapital.

5.5.1 Trening og fysisk aktivitet som forutsetning for å bli inkludert i kroppsøvningsfaget

Fysisk kapital er en av kapitalformene som kan forstås som en del av den kroppslige kapitalen av kulturell kapital (Shilling, 1991). I lys av elevenes beretninger viser kroppslig kapital seg gjennom mestring av idrettsferdigheter og å være blant dem som er aktive i idrett på fritiden. De elevene som innehar og som anvender kroppslig kapital, akkumulerer dette i gode prestasjoner i tråd med de kjennetegnene for måloppnåelse i faget. Videre kan det også tenkes at elever som innehar mye kroppslig kapital vil kunne oppleve gode opplevelser i faget knyttet til mestring og det å føle seg inkludert i et sosialt miljø, der kroppslig kapital får innflytelse og makt.

Utviklingen av kroppsliggjort kapital i barne- og ungdomsårene kan ses i relasjon til klassetilhørighet og sosialisering. Noen av elevene referer til foreldre som har tatt dem med ut på tur eller annen aktivitet i barndommen. Anders forteller:

Som liten var jeg med faren min på, og er jo fortsatt med, på fjellturer og jakt og slik. (Anders)

Når foreldre har et positivt forhold til, og deltar i, fysisk aktivitet, kan det dermed tenkes at de ønsker å videreføre disse positive opplevelsene knyttet til aktiviteten, videre til barna sine. Gjennom sosialiseringprosesser og rollemodeller kan det derfor tenkes at foreldre som er interessert i fysisk aktivitet har større sannsynlighet for å legge til rette for og følge opp barna sine innenfor idrett og fysisk aktivitet. Sannsynligheten er dermed større for at disse elevene ser verdien av å være i fysisk aktivitet. Ved at barna blir sosialisert inn i et miljø hvor de kan drive med fysisk aktivitet, vil de akkumulere kroppslig kapital som er verdifull innenfor

kroppøvningsfaget. Dette i lys av at habitusen dannes og legger føringer for hvordan de utvikler den fysiske kapitalen (Shilling 1991).

Gjennom grunnleggende holdninger til trening og fysisk aktivitet, kan elevenes fysiske kapital være med på å si noe om hvorfor noen elever føler seg vellykket eller ikke i kroppøvningsfaget, samt hvorfor noen føler mer eller mindre nytte av faget. Det kan dermed tenkes at denne generelle tilegnelsen av motoriske og fysiske ferdigheter i barndommen, kan gi et fortrinn for hvordan de opplever og presterer i kroppøvningsfaget. Et eksempel er Lene som ikke har drevet med ballspport før. På spørsmål om hvilket forhold hun hadde til fysisk aktivitet som liten, svarer hun:

Jeg var innom litt forskjellige ting. Jeg har aldri vært så mye på ballspport. Jeg har vært mye mer på turn, dans, men mest svømming. Det begynte med svømmekurs og så har jeg hatt svømmetreninger. Når jeg har trent mest og konkurrert og sånn, så var jeg på kanskje fire-fem treninger i uken. Men ikke noe mer. (Lene)

Som tidligere er nevnt opplever Lene dermed ballaktivitet i kroppøving som demotiverende og ekskluderende, fordi hun aldri føler at hun får lært seg de ulike teknikkene og ferdighetene ved å for eksempel kaste eller håndtere en ball. Til forskjell opplever Anders kroppøvningsfaget som mer inkluderende, noe som kan ses i sammenheng med hans positive opplevelse av det å være i fysisk aktivitet som barn. Jeg forstår det dermed slik at Anders opplevelse med å gå på fjellet og dra på jakt som barn, kan ha hatt positive konsekvenser for hans nåværende kroppslige kapital. Det ser altså ut til å påvirke hans opplevelse av kroppøvningsfaget som mer positivt, til tross for fagets idrettsfokus.

Flere av elevene opplever også at kroppøvningsfaget kan være utfordrende, siden de ikke føler at habitusen deres gjenspeiles i faget. Dette kan ses i sammenheng med at flere av elevene ikke har vært så fysisk aktive som barn, eller ikke har funnet ut hva de trives med av fysisk aktivitet. Mia og Anne forteller:

Jeg har egentlig aldri trent noe veldig mye, men jeg var veldig mye ute ... og lekte mye ... og sykla en god del. Men jeg gikk på turn, og så har jeg gått på svømming. (Mia)

(...) Jeg har liksom alltid gått på idrett og slik. Jeg har alltid gått på noe. Jeg har gått på turn, rytmisk gymnastikk, taekwondo, ballett og orientering. (...) Jeg har gått på ganske mye. Det meste, bortsett fra håndball og fotball. Det har jeg ikke gått på. (Anne)

Jeg forstår det slik at Mia og Anne har mindre kroppslig kapital enn for eksempel Lene, som har drevet med svømming i flere år hvor hun blant annet har konkurrert. Til tross for dette opplever Lene at habitusen hennes ikke kommer til nytte eller til uttrykk i kroppsøvningsfaget. Det kan dermed tenkes at uavhengig av elevenes fysiske kapital, vil det alltid være noen elever som ikke opplever kroppsøvningsfaget som inkluderende, på grunn av et idretts- og prestasjonsfokus. Deres habitus kommer dermed ikke til uttrykk, fordi det blir lagt vekt på ballspill og idrettslige ferdigheter, som går på bekostning av elevenes mangfoldige kompetanse og erfaringer innen andre bevegelsesaktiviteter.

Med bakgrunn i elevenes erfaringer kan det dermed hevdes at noen spesifikke former for kroppslig kapital blir mer verdifulle enn andre på feltet. Dette avhenger av hvilke aktiviteter man møter i faget, og kanskje også av hvilken idrettslig habitus læreren i faget har. Lærerens idrettslige habitus kan blant annet ha å gjøre med hvilke interesser læreren har innenfor idrett, og hvilke aktiviteter hen legger vekt på i faget. Det er blant annet stor sannsynlighet for at ballspill blir en del av faget, hvis læreren selv er interessert i denne typen aktivitet. Jeg vil dermed anta at en lærer som har drevet med dans har større sannsynlighet for å ta dette med inn i kroppsøvningsfaget, fordi hen både har kompetanse og ferdigheter som kan brukes i undervisningen. Med bakgrunn i elevenes beskrivelser av hva de gjør mest av i kroppsøvningsfaget, kan det antas at lærerne verdsetter og vektlegger ballaktivitet. Det kan dermed antas at aktivitet med ball er en del av habitusen deres. Den kroppslige kapitalen som følger med ballaktivitet gis dermed særlig verdi i undervisningen. Dette med tanke på fotball, stikkball og kanonball som dominerer som aktivitet i faget. Særlig som avslutningsaktivitet eller som oppvarming.

Videre kan det tenkes at de elevene som innehar mye kroppslig kapital innenfor ballspill, forsterker sin posisjon og status på feltet ved slik aktivitet. Som resultat fører dette til et tydelig skille mellom de som har «riktig» kroppslig kapital og de som ikke har det. Lukas opplever blant annet at ballspill ikke er en del av hans kroppslige kapital, og føler ikke at innholdet i timene stemmer med hans kroppslige uttrykksformer og habitus. Derfor praktiserer Lukas skjuleteknikker når det eksempelvis er ballspill i kroppsøvingstimen, for å slippe å være i veien. Dette med bakgrunn i å ikke være «god nok» sammenlignet med majoriteten. Det samme opplever Anne, som forteller:

Jeg er ikke så god i sånn fotball, og det som ... for resten av klassen er ... Tror sånn alle i klassen går liksom, eller har gått på fotball og håndball. Vi er veldig få, vi som ikke har gjort det. Så jeg føler meg litt sånn utenfor der, på en måte. Det er oftest ved ballaktivitet egentlig, men ikke alt da. Men særlig fotball og stikball og sånn. (Anne)

Anne opplever også at majoriteten er interessert i ballspill og idrett. Som resultat ekskluderes kroppsøvingsminoriteter, fordi majoriteten medvirker til at det blir flere aktiviteter som appellerer til dem selv, sammenlignet med for eksempel Anne som ønsker et mer variert kroppsøvingsfag. Majoritetens kroppslige kapital, ofte knyttet til ballspill, blir dermed sett på som verdifullt ettersom dette er en aktivitetsform som er mye brukt i faget. Majoritetens kapital stemmer dermed overens med innholdet i timene. Som følge blir den kroppslige kapitalen av betydning for hvordan elevene opplever og mestrer i faget. Derfor kan det tenkes at noen elever vil inkluderes, mens andre ekskluderes som følge av deres fysiske kapital.

Elevenes opplevelser reflekterer hvordan kropp kan være med på å øke sosiale ulikheter, ettersom elevene har ulike muligheter for å konvertere fysisk kapital til andre former for kapital i kroppsøving. Det å for eksempel være rask, fysisk sterk eller smidig, kan resultere i at noen elever oppnår en høyere posisjon i faget, siden den feltspesifikke kapitalen verdsettes og fungerer som gjeldende kapital i kroppsøvingsfaget. Dette samsvarer med funnene mine, hvor det å være hurtig, samt å ha ferdigheter knyttet til ballspill verdsettes. Som resultat ekskluderes flere av elevene, fordi habitusen deres ikke samstemmer med majoritetens. Elevene innehar derimot andre ferdigheter, som for eksempel ferdigheter innen svømming, dans og orientering. Lene forteller:

Vi hadde en periode der vi hadde ballspill som tema for perioden. Og da jobbet vi med mange andre ballspill enn bare kanonball og stikball. Og da kan det være litt gøy hvis hen (læreren) tar, nå når vi har andre perioder, at hen tar tilbake noen av de andre spillene istedenfor. At vi går rett tilbake til det vi gjorde før. Det er jo litt det som er meningen med perioden at vi skal lære og utforske nye leker og spill. Og så kan vi ta det videre inn i gymtimen senere. Og det synes jeg kanskje at hen kan være litt flinkere på. (Lene)

Slik Lene forklarer, ser det ut som at hun prøver å redusere hva som er den gjeldende kapitalen, ettersom hun i lys av Bourdieus (2006a) teori om feltspesifikk kapital ønsker å utfordre den sosiale praksisen, for å akkumulere mer kapital på feltet. Til tross for dette får hun ikke muligheten til å endre dette i mangel på medvirkning. Som resultat står den feltspesifikke kapitalen knyttet til ferdigheter innen ballspill, hurtighet og fysisk styrke, fortsatt som regjerende i kroppsøving. Dette går på bekostning av kroppsøvingsminoriteters opplevelse av faget som inkluderende.

5.5.2 Idrettslige prestasjoner anerkjennes og produserer forskjellighet

Som vi ser favoriserer kroppsøvingsfaget elever som allerede innehar «riktig» fysisk kapital i møtet med ulike aktiviteter. Sannsynligvis kan dette ha en sammenheng med idretts- og prestasjonsfokuset som preger kroppsøvingsfaget. Elever med den kapitalen som ikke passer inn i faget får dermed i varierende grad tilgang til å vise hva de kan. Som eksempel kan det resultere i at de elevene som allerede er gode i ballspill drar fordel av at det legges vekt på denne aktiviteten i kroppsøvingsfaget. Dette samsvarer med funnene mine, hvor elevene som ikke innehar ballferdigheter blir ekskludert. Dette i form av at kroppsøvingsminoriteter blir sett på som «dårlige», i tillegg til at de blir sett på som lite viktige i spillet. De som har evner som støttet opp under en annen type kapital, som for eksempel ved å ha ferdigheter og kompetanse innen svømming eller dans, drar ikke fordel av dette i kroppsøvingskonteksten.

I lys av studiens funn kan elevers opplevelse av at ulike prestasjoner anerkjennes og produserer forskjeller, ses i sammen med Bourdieus (2006a) begrep institusjonalisert tilstand. Som nevnt handler institusjonalisert tilstand om institusjonell anerkjennelse, hvor elevene i dette tilfellet beskriver en praksis hvor kroppsøvingsminoriteter ikke anerkjennes for deres kompetanse. Som resultat opplever flere av elevene at de *må* være gode innen idrett, hvis ikke blir de ikke anerkjent. Som følge av dagens evnediskurs, kan dette tyde på at elevenes kompetanse og ferdigheter ikke oppleves som verdifull. Det kan dermed tenkes at kroppsøvingsminoriteters deltakelse og læring ikke blir sett på som like viktige som de andre i klassen som innehar «riktig» fysisk kapital. Lene og Lukas opplevelser kan illustrere dette. Som nevnt opplever Lene blant annet at hennes forutsetninger innen svømming ikke blir sett, mens Lukas melder seg ut fordi han ikke føler at han er god nok. Lukas forteller:

Altså, vennen min ... Det kan hende at han ... (...). Hvis vi spiller fotball så hender det at jeg er litt sånn jeg også. At jeg blir litt sånn bak og er litt sånn forsvar, sånn at jeg slipper å være i veien liksom. Men da er det fordi jeg føler at jeg ikke er så god på det. Men jeg vet at ... Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det. Nå hørtes det ut som at jeg ... nei, jeg vet ikke helt ... mener at jeg er litt utenfor, men det er ikke det jeg mener egentlig. Det er ikke så "Big Deal" at jeg synes det er litt kjedelig. Så det blir liksom litt sånn at jeg heller velger å være passiv. Jeg synes jo at det er litt kjedelig. Men jeg vil si at det ikke er så farlig egentlig. Det er litt sånn: norsk er ikke alltid så gøy, men det er greit å være med på det. (Lukas)

Lukas opplever at han er i veien, mens Lene opplever at hun ikke får vist de ferdighetene hun har. Jeg forstår det slik at elevene opplever å ikke inneha riktig kapital. Det er dermed interessant å trekke linjer tilbake til Tone og Silje som forteller at de ikke får så høye

karakterer i kroppsøving, selv om de gjør så godt de kan. Med bakgrunn i det som er nevnt ovenfor kan det dermed tenkes at Tone og Silje heller ikke innehar riktig kapital ut ifra de prestasjonene og ferdighetene som anerkjennes i faget. Sett i lys av fagets snevre evnediskurs, hvor det kan virke som at oppmerksomheten rettes mot vurdering for dokumentasjon og ikke vurdering for læring, kan det tenkes at det er et gap mellom den formelle læreplanens evnediskurs og lærernes forståelse og praksis i faget. Det har å gjøre med at kompetansemålene i den nye læreplanen legger opp til en bredere forståelse av evne enn den evnediskursen som regjerer i dag (Utdanningsdirektoratet, 2020). I lys av dette indikerer funnene mine at faget burde baseres på en mer bredere evnediskurs, hvis målet er et inkluderende kroppsøvingsfag.

Videre er det ut ifra elevenes erfaringer, belegg for å anta at det også oppstår andre kulturelle faktorer som gjør at elevene enten føler seg inkludert eller ekskludert i kroppsøvingsfaget. For å unngå at elever blir ekskludert, kan det å legge til rette for undervisning som legger opp til ulike bevegelsesaktiviteter og ikke bare ballspill og konkurranse, være en idé. I tillegg kan det å anerkjenne mangfoldet av elever, bruke dem og se dem hjelpe for å skape et inkluderende fag. Ifølge Lene kan det innebære at elevene får større mulighet til å være med på å «hjelp til» i undervisningen. Lene forteller:

Jeg har jo hatt en del forutsetninger innenfor svømming, for jeg har jo drevet med det veldig lenge. Men jeg føler ikke at hen (læreren) har brukt det må noen måte. Hen har kanskje ikke gjort det på andre som kan fotball eller kan badminton eller «what ever» vi holder på med. Men hen har kanskje ikke brukt dem til å vise fram noe. Og det kunne jo egentlig vært litt greit, for det er jo ikke sikkert at hen alltid kan ... for eksempel turn og sånn. Hen har ikke brukt andre til å være sånn "nå kan du vise hvordan man skal gjøre det", men hen har oppfordret etterpå, når vi har jobbet hver for oss. At for eksempel "du kan gå og se på henne, for hun kan det", så har hen jo oppfordret etterpå, men hen har liksom ikke vært sånn "kan du vise fram noe". Så det kan man kanskje gjøre litt mer da, for det er jo ikke alltid at gymlæreren kan det vi holder på med. (Lene)

Lene ønsker et fag hvor man får bruke egne kunnskaper og ferdigheter til å supplere lærerens undervisning. Det forutsetter en lærer som er åpen for elevmedvirkning og som åpner opp for ulike bevegelsesaktiviteter, for å kunne endre de dominerende verdiene og forestillingene i kroppsøvingsfaget. Elevene i denne studien opplever blant annet at de ikke behersker de dominerende kulturelle kodene (NOU, 2010:7). Som nevnt blir blant annet Silje sine estetiske preferanser og samhandlingsformer ikke like positivt sanksjonert av læreren, som majoritetens. Majoriteten viser derimot at de behersker kroppsøvingsfagets dominante kulturelle koder.

Som resultat blir de som er «naturlig» begavet tillagt en kvalitet som kroppsøvingsminoriteter ikke innehar. Silje passer for eksempel ikke inn i den dominerende kulturen og blir sendt på styrkerommet. Dette opplever Silje som segregerende og ikke minst ekskluderende, ettersom hun blir tatt bort fra fellesskapet.

Som følge av de dominerende verdiene og forestillingene i kroppsøvingsfaget eksisterer det også en forståelse av de som melder seg ut og som ikke passer helt inn. Funnene indikerer blant annet at det er et skille mellom majoriteten og minoriteten. Som resultat opplever elevene å være et avvik fra majoriteten hvor de oppleves som annerledes, noe som vil kunne sette begrensninger for et inkluderende kroppsøvingsfag. Til tross for dette, er Anders et godt eksempel på hvordan kroppsøvingsminoriteter kan anerkjennes og være et bidrag til faget, heller enn en begrensning. Dette med bakgrunn i hans opplevelse av klassen og læreren som inkluderende og anerkjennende overfor et mangfold av elever. Dette styrker et inkluderende kroppsøvingsfag, noe Anders selv opplever.

5.5.3 Fysiske forutsetninger: «Jeg er litt sånn lang og tynn, tror jeg»

Forståelsen av kroppen som en form for fysisk kapital kan også assosieres med status og makt. I kroppsøvingsfaget ser man blant annet at smidighet, hastighet og kraft kan bli investert i kroppen, og kan bli gjenstand for bytteverdi. Majoriteten bestemmer dermed hva som er den «riktige» livsstilen og kroppen. Det medfører et fokus på kroppen, hvor ulike kropper kategoriseres som riktige eller annerledes. Som vi så tidligere, synes blant annet Tone og Lukas at kropp kan være vanskelig. De opplever blant annet at de ikke har den «riktige» kroppen. På spørsmål om hvordan Lukas opplever egen kropp i møte med ulike aktiviteter svarer han følgende:

Jeg er litt sånn lang og tynn tror jeg. Men hehehe ... Jeg tror det ... det funker jo egentlig ganske bra vil jeg si. (Lukas)

I lys av Lukas opplevelse av egen kropp, kan det tenkes at elevene i denne studien opplever kropp som vanskelig, nettopp fordi deres fysiske forutsetninger blir gjenstand for bytteverdi i kroppsøvingsfaget. Har du «de rette» fysiske forutsetningene, i form av for eksempel en trent kropp, er det større sannsynlighet for at du blir oppfattet som «riktig» rustet ut ifra dine fysiske forutsetninger. Med bakgrunn i en fysisk forståelse av kroppsøvingsminoriteter, kan det dermed tenkes at elevenes deltakelse i faget begrenses av deres fysiske kapital. Som resultat ekskluderes elevene. Som nevnt forteller Lene om lignende opplevelser knyttet til

kropp. Hun opplever at hun er for stor og maskulin. Dette mener hun har noe å gjøre med fordommer. Hun forteller:

(...). Men det er litt fordommer om at jo større man er, jo eventuelt dårligere er man i gym, fordi hvis du trener mer så blir du tynnere og får flere muskler. Men det trengs ikke alltid å være det som synes som er det som er sant. Og det kan være litt ukomfortabelt, synes jeg og flere av mine venner også. At hvis du ikke har så store muskler på armene for eksempel, så betyr det at du ikke er sterk. Og hvis du ikke har så tynn midje så trener du ikke like mye. Og da betyr det at du ikke er like god i gym. Og det er fordommer som man bare har, på en måte. Og det er litt kjipt. (Lene)

Lenes opplevelse reflekterer hvordan det oppstår en forståelse av kroppsøvingsminoriteter, hvor elevene kategoriserer hverandre. Dette i form av hvor godt trent du er og om du innehar «riktig» fysisk kapital. I lys av Bourdieus (2006a) teori kan det dermed tenkes at elever med «feil» type fysisk kapital bevarer sin posisjon som minoritet i kroppsøvingsfaget, mens de elevene med fysisk styrke oppnår en høyere posisjon i faget. Sannsynligvis setter dermed majoritetens fysiske kapital begrensninger for kroppsøvingsminoriteter. Lene forteller blant annet om en forventning fra majoriteten om at hvis man trener så skal man se slanke og sterke ut. Derfor ser det ut som at kroppsøvingsminoriteter står overfor en del fordommer knyttet til deres fysiske forutsetninger, noe som kan virke ekskluderende. Videre forteller Lene om det å ikke være «god nok»:

Det er jo ikke så gøy når det blir sånne kommentarer og blir sånt miljø da, så det er kanskje derfor jeg ikke er så veldig glad i de sportene og de tingene vi har veldig mye av, fordi det blir en sånn type stemning. Derfor er det gøy å variere mer, for da er det flere som ikke kan det. For når det er noen som kan én ting veldig godt, så blir det liksom, da føler du at du er dårligere enn de andre, og da blir det mye sånn som ikke er så veldig gøy. Og da er det ikke sikkert at jeg gleder meg så mye til gymtimene. Så det er mye gøyere når vi varierer timen mye mer. (Lene)

Også her viser Lene til hvordan forventninger om fysiske forutsetninger setter begrensninger for egen deltakelse. Lene uttrykker blant annet at et kroppsøvingsfag med varierende innhold kan være med på å inkludere flere. Dette samsvarer også med tidligere funn, hvor blant annet Anne opplever at det å variere innholdet i kroppsøvingsfaget kan føre til en opplevelse av at alle starter med samme utgangspunkt. Elevenes opplevelser tilsier dermed at man burde variere innhold og arbeidsmåte i større grad enn i dag, for å unngå et ekskluderende kroppsøvingsfag der de med fysisk styrke verdsettes og får innflytelse. Dette for å unngå at majoriteten står som dominerende, mens kroppsøvingsminoriteter blir sett på som et

«problem». Dette kan være med på å skape et mer inkluderende kroppsøvningsfag, hvor det heller er faget og dets innhold som blir sett på som problemet (Berg, 2021).

5.6 Sosial kapital som forutsetning for å bli anerkjent og sett i kroppsøvningsfaget

I det følgende skal vi se nærmere på hvilken betydning sosial kapital har for elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget som inkluderende og/eller ekskluderende, siden det har en indirekte betydning for hvordan elevene opplever faget. I den sosiale arenaen vil nemlig noen inkluderes og andre ekskluderes. Dette avhengig av et reproduksjonsarbeid hvor forskjellen mellom medlemmer og ikke-medlemmer settes (Bourdieu, 1986). I lys av elevenes opplevelser er det tegn på at dette også skjer i kroppsøvningsfaget.

5.6.1 Tilgangen til sosiale nettverk og medlemskap i grupper

Den sosiale kapitalen gjør seg først og fremst gjeldende i relasjon til elevenes opplevelse i faget. Funnene i denne studien viser at elevene opplever at majoriteten har en felles interesse, fordi de trives med ballaktivitet og konkurranse. I lys av dette kan det tenkes at de elevene som har venner, og spesielt hvis vennene deres har lik idrettslig interesse, har større glede ved kroppsøvningsfaget. Elevene uttrykker blant annet hvor viktig det er med et godt og trygt miljø i klassen. Det kan dermed tenkes at de som ikke har de samme interessene og verdiene som de dominerende elevene, har større sannsynlighet for å falle utenfor fellesskapet. Silje forteller:

Jeg føler at jeg må vise at jeg er en annen person, for å ikke få kommentarer. Men også generelt vennene mine, fordi vi er den gruppen som er mest upopulær av klassen. Og vi prøver å bli bedre for å ikke være redd for oss selv. Ikke være usikker på oss selv. Men så blir vi "satt ned". Og om vi havner på gruppe med guttene så sier de sånn "nei, du kan gjøre det. Bare stå der". Og så blir de sure på oss om vi ikke gjør noe. (...) Lærerne ser det jo ikke, men vi får jo den ekle følelsen da. (Silje)

Silje beskriver hvor viktig det er å ha en vennegjeng og et sosialt nettverk til stede i timene. Til tross for dette er hennes vennegjeng i minoritet. Som resultat oppleves kroppsøvningsfaget som vanskelig og ekskluderende, fordi majoriteten tar styring og bestemmer hva som er «riktig» i kroppsøvningskonteksten. Mangelen på sosial tilhørighet gjør dermed at Silje opplever faget som mindre inkluderende. Det kan dermed hevdes at den sosiale kapitalen har betydning for hvordan elevene opplever kroppsøvningsfaget som inkluderende og/eller ekskluderende.

Silje, Lene og Mia opplever også at guttene dominerer med ferdigheter innenfor ballspill. Mangel på sosial tilhørighet gjør at Silje ikke får bruk for sine ferdigheter som i større grad er knyttet til andre bevegelsesaktiviteter. Som resultat blir guttene en «sosial klikk» innenfor kroppsøvningsfaget og ekskluderer de andre ved å bestemme og kommentere hva de vil at de andre skal eller ikke skal gjøre. Den sosiale utryggheten som Silje opplever, kan ut ifra dette tenkes å føre til sosial ekskludering. Det kan ses i sammenheng med at elevene er redde for å dumme seg ut eller er redde for å bli sett på når de utøver ulike aktiviteter i faget. Som nevnt opplever blant annet Anne, Lukas og Lene at kommentering gjør at de er redde for å dumme seg ut. Mia forteller også:

(...) Hvis det er noen veldig vanskelige øvelser, sånn at man ikke tror at man får det til, så er det jo mye mindre innbydende å være med på kroppsøving. Men hvis man prøver én gang, og man får det til så blir det jo mye gøyere enn hvis man ikke prøver. Men det er jo flere ganger jeg ikke har vært med og prøvd noe, på grunn av at jeg tror det er for vanskelig. (Mia)

Funnene viser at de som har tilegnet seg kroppslig kapital på feltet veksler denne inn i sosial kapital ved at de som mestrer de «legitime» aktivitetene blir akseptert og inkludert, mens de andre holdes utenfor. Den sosiale kapitalen kan ut ifra dette ha betydning for om elevene tør å eksponere seg i faget eller ikke. Videre er Mia og Tone usikre og mindre komfortable i faget og gir uttrykk for at de noen ganger melder seg ut. Som resultat går de i garderoben eller finner på unnskyldninger for å ikke delta. På spørsmål om elevene dikter opp unnskyldninger for å ikke delta i kroppsøving, svarer Mia:

Ja, hvis jeg ikke trives med hvordan det er, og det bare er negativt og det gjør meg lei meg, så sier jeg at jeg ikke føler meg så bra for eksempel. Og så kan jeg gå til garderoben, for da har jeg det ikke så bra, hvis de bare skal være ekle og si negative ting om meg. (Mia)

Tone finner også på unnskyldninger og svarer:

Tone: *Ja, fordi jeg ikke har lyst til å være med, fordi jeg synes ikke at det er gøy når det er sånn som det er liksom.*

Meg: *Hva kan du si da? Hvis du kommer på en unnskyldning?*

Tone: *Ehm ... At jeg liksom har tråkket over eller at jeg er ... Liksom har vondt i magen eller vondt i hodet, eller noe sånt.*

Dette kan ses i sammenheng med mangelen på kroppslig kapital på feltet, hvor elevene distanserer seg fra gruppen ved flere anledninger. I slike situasjoner kan det tenkes at de ikke har venner som støtter dem. Det kan ha bidratt til usikkerhet og redsel for å eksponere seg. Det kan dermed tenkes at de som innehar kroppslig kapital ikke vil oppleve det samme, siden

deres kapital blir sett på som verdifull i feltet. Det ser dermed ut til at man ikke trenger venner i faget for å prestere, men man trenger venner for selve opplevelsen. Som resultat vil elevene oppleve å bli inkludert og/eller ekskludert.

5.6.2 Elevmedvirkning: «Jeg blir litt lei når det er de samme som spør om de kan gjøre den samme tingen hver gang»

Videre i denne studien er det flere av elevene som opplever kroppsøvningsfaget som ekskluderende grunnet de sosiale forholdene. Dette har å gjøre med fagets innhold og manglende differensiering av undervisning, hvor elevene opplever et fag basert på majoritetens ønsker. På spørsmål om elevene får mulighet til å være med på å bestemme forskjellige aktiviteter, innhold eller arbeidsmåter, svarer Anne:

Jeg har ikke vært så mye med på det, men det er ganske mange som roper sånn “å, kan vi ikke spille det og det” og så sier hen (læreren) ja. Men jeg har ikke gjort det nei. Og det går jo helt fint. Jeg er litt sånn ... jeg blir litt lei når det liksom er de samme som spør om de kan gjøre den samme tingen hver gang, og så gjør vi det istedenfor det hen har lagt opp til, på en måte. Det blir litt kjedelig. (Anne)

Anne opplever at majoriteten bestemmer og legger føringer for hva de skal gjøre i kroppsøvningsfaget. Dette samstemmer også med Tones erfaring, som opplever at majoriteten får bestemme hva de skal gjøre i timene. Dette som følge av at de snakker høyest. Med utgangspunkt i elevenes opplevelse av det å ta ordet, kan det tenkes at kroppsøvningsminoriteter som i dette tilfellet har mindre sosial kapital, blir ekskludert og nedprioritert fordi de ikke tør å ta ordet. Som resultat ender kroppsøvningsminoriteter opp med å delta i et fag hvor majoriteten legger føringer for hva som er innholdet. Derfor ekskluderes minoriteten, som følge av at de ikke får muligheten til å velge aktiviteter eller innhold. På spørsmål om elevene får være med på å medvirke i faget, svarer Lene:

Ikke så mye før gymtimene, men det er ofte underveis i gymtimene så kan hen (læreren) spørre litt sånn “vil dere fortsette med dette her, eller vil dere at vi skal begynne med noe annet?” eller “har dere lyst å ha det, eller det?” på en måte. Men hen kommer ikke bare sånn og “hva tenker dere at vi skal gjøre innenfor dette temaet?” for eksempel. Det er ikke så mye av det. Jeg synes det er greit at hen på en måte tar litt styringen og bestemmer litt tema. Men det kan jo være at vi kan få lov til å, enda mer, si hva vi tenker kan være innenfor et tema, for det er så mye mer. Hvis vi har dans for eksempel, så trenger det ikke alltid være slik at man skal lage sin egen dans på gruppe. Det kan være mye mer, og vi kan komme med forslag. Det hadde jo vært litt gøy, fordi da kan jo alle få lov til å få litt sånn innputt på hva man har lyst til å gjøre. (Lene)

Slik Lene forklarer, kan det se ut til at faget behøver en endring i innhold og arbeidsmåte, hvor også minoriteter får være med på å bestemme og komme med forslag. Berg (2021) legger også vekt på elevmangfold og viktigheten av medvirkning for at elevene skal oppleve et inkluderende kroppsøvingsfag. Det kan dermed tenkes at et økt fokus på medvirkning og et større mangfold av aktiviteter kan være med på å forsterke elevers opplevelse av kroppsøvingsfaget som inkluderende.

5.6.3 Å bli anerkjent: en viktig forutsetning for å oppleve inkludering i kroppsøving

Elevenes erfaringer med kroppsøvingsfaget og deres opplevelse av å bli inkludert og/eller ekskludert kan også ses i sammenheng med de relasjonelle forholdene i faget. Elevene uttrykker blant annet at de har et godt forhold til læreren sin. På spørsmål om hvordan elevene tror at forholdet de har til læreren sin påvirker hvordan de opplever eller trives i kroppsøving, svarer Anders og Mia:

(...) Det går helt fint. Men hadde jeg hatt et dårlig forhold, så tror jeg ikke at jeg hadde likt timene like bra. (Anders)

Jeg har jo et fint forhold til læreren min. Hen er jo veldig grei og jeg liker hen som lærer. Og jeg tenker at det hadde jo vært noe helt annet hvis jeg hadde mislikt lærerne i gym. Da hadde det vært mindre gøy å være med sånn generelt. (Mia)

Samtlige elever opplever altså å ha et godt forhold til læreren, noe som er med på å påvirke deres opplevelse av faget. Elevene reflekterer også over verdien av å ha et godt forhold til læreren sin, der et dårlig forhold ifølge elevene hadde gått utover de positive opplevelsene med faget. Til tross for elevenes positive opplevelser med lærerne kan det diskuteres i hvor stor grad dette egentlig er tilfellet. Dette som følge av at flere av elevene opplever at læreren har lettere for å anerkjenne majoriteten. Ut ifra Bourdieus (1986) terminologi kan det virke som majoriteten har en fordel i form av mye sosial, men også kulturell, kapital.

At noen elever har høyere sosial og kulturell kapital kan i lys av elevenes erfaringer handle om at noen av elevene har «de rette» ferdighetene og blir positivt sanksjonert for det. Kroppsøvingsminoriteter blir dermed satt på sidelinjen. Det kan dermed virke som at bestemte verdier, holdninger, normer og interesser i den sosiale situasjonen blir verdsatt av læreren. De med høy sosial og kulturell kapital får dermed sine interesser og holdninger verdsatt. Det har vi sett tidligere i oppgaven, hvor elevene opplever at majoritetens ønsker, ofte knyttet til ballspill, blir anerkjent og lagt vekt på i timene. Resultatet er at elevene

opplever at de ikke har «gode nok» ferdigheter og ikke får uttelling i timene. Som nevnt kan det dermed tenkes at majoriteten setter kroppsøvingsminoriteter i kategorien som annerledes eller uegnet til å gjennomføre de ulike aktivitetene. Majoritetens ferdigheter får dermed uttelling, mens de som ikke ligger på samme ferdighetsnivå som majoriteten, får ikke uttelling i kroppsøvfaget. Lene forteller blant annet at hun har en god lærer, men at hun ofte blir påvirket av majoriteten:

Hen er en veldig god lærer, og hen kan jo det hen snakker om på en måte. Men jeg synes kanskje at hen skal være litt mer sånn ... stå litt mer på det hen har bestemt at timen skal være. At hen ikke lar seg påvirke så mye av de som sier at vi hele tiden skal ... Hvis de ikke har lyst til å gjøre styrke ... Vi skulle for eksempel ha styrkesirkel i gymmen i dag. Og at selv om man er litt negativ ... for man er jo det når det er mandag og det er gymtime, så må hen stå litt mer på at "vi skal gjøre dette her" istedenfor å utsette ting eller legge det til siden og ta det opp senere. Hen må være litt mer sånn "nå skal vi ha det her, og det skal vi gjøre". Og ikke alltid gi oss kanonball, hele tiden. Vi må heller variere mer. (Lene)

Slik Lene forklarer, ser det altså ut som at læreren legger bort det hen har planlagt, til fordel for majoritetens ønske om ballspill framfor annen aktivitet. Dermed kan det tenkes at dette går på bekostning av kroppsøvingsminoriteters opplevelse av inkludering. Som resultat får majoriteten viljen sin, mens minoriteten ender opp med å være misfornøyd, fordi majoriteten får bestemme atter en gang. I lys av elevenes opplevelser ser det dermed ut til at kroppsøvfagets mål om å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, ikke er tilfellet i denne sammenhengen. Det kan dermed argumenteres for at det er mulighet for forbedring når det kommer til inkludering av alle elever, også kroppsøvingsminoriteter.

6 Avslutning og konklusjon

I denne studien har jeg tatt for meg hvordan kroppsøvingsminoriteter opplever inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvingsfaget, og hvilken betydning elevenes økonomiske, kulturelle og sosiale kapital har for opplevelsen av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvingsfaget. Denne studien peker på flere viktige funn, noe jeg ønsker å gjennomgå avslutningsvis, etterfulgt av forslag til videre forskning.

6.1 Gjennomgang av hovedfunn

Et av hovedfunnene i denne studien er at kroppsøvingsminoriteter trives i kroppsøving, men at det likevel eksisterer ulike inkluderings- og ekskluderingsmekanismer. Klassemiljø, aktivitet, kjønn og kropp påvirker blant annet elevenes opplevelse av et inkluderende kroppsøvingsfag. Flere av elevene er redde for å dumme seg ut på grunn av kommentering fra medelever, men synes det er lettere å teste ut nye ting hvis de har venner de kan støtte seg på. Dette samstemmer med tidligere forskning, som viser at fellesskapsfølelse er et viktig utgangspunkt for å oppleve faget som inkluderende (Heggedal, 2020).

Videre finner jeg at det ofte er ballaktivitet som preger innholdet i timene. Det ser ut til å ha en sammenheng med lærerens fokus på aktivitet fremfor læring, som går på bekostning av elevenes mulighet til å kunne reflektere, utforske og øve (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som resultat oppstår det ekskluderende praksiser. Elevene opplever at ferdighetene deres ikke prioriteres, til fordel for majoritetens ønsker om ballspill. Elevene blir dermed demotiverte og opplever dette som hemmende for egen deltakelse. I tillegg opplever de at majoriteten plasserer dem på sidelinjen som følge av at de ikke er «gode nok», fordi de ikke har «de rette» ferdighetene. Dette er også tilfellet ved konkurransepregede aktiviteter, der guttene opplever som vanskelige å samarbeide med og er hardhendte og voldsomme. Elevene pendler dermed mellom å være innenfor og utenfor. Dette påvirkes også av lærerens kompetanse til å tilrettelegge, se og møte elevene, samt legge til rette for at alle kan delta uavhengig av forutsetninger.

Kjønn er også en faktor som påvirker elevenes opplevelse av kroppsøving som inkluderende og/eller ekskluderende. Jentene opplever blant annet at guttene tar makten og styrer dem ved å fortelle dem hva de skal og ikke skal gjøre. Det opplever som stigmatiserende, noe som gjør at de holdes ute av aktivitet og blir passive deltakere. Videre opplever også elevene barrierer

knyttet til kropp. Jentene opplever å være for «store», mens guttene opplever å være for «tynne», knyttet til ulike kroppsforventninger. Det går på bekostning av fagets inkluderende mekanismer. Elevene fokuserer heller på å sammenligne seg med andres kropp og funksjoner, enn på å anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre.

Et annet funn i studien er at elevene ikke trenger store økonomiske ressurser for å oppleve inkludering i kroppsøvfingsfaget. Noen elever opplever likevel at de ikke har godt nok utstyr, noe som kan begrense elevenes opplevelse av faget som inkluderende. Likevel har de råd til å kjøpe det de trenger ved behov. Lite tilsier dermed at økonomisk kapital har noe å si for elevenes opplevelse av inkludering og ekskludering i kroppsøving.

Jeg finner også at kulturell kapital påvirker hvordan elevene opplever kroppsøvfingsfaget. Kroppsøvfingsminoriteter behersker de kulturelle kodene i mindre grad enn majoriteten. Minoriteten opplever at habitusen deres ikke gjenspeiles i faget, mens majoritetens fysiske kapital og habitus verdsettes som følge av at de mestrer de kulturelle kodene. Majoriteten som er gode i ballspill, drar dermed fordel av dette i kroppsøving, hvor kroppsøvfingsminoriteter ekskluderes på grunn av manglende ferdigheter. Dette sier noe om at faget burde baseres på en bredere evnediskurs, hvor målet er et inkluderende kroppsøvfingsfag. I tillegg burde innhold og arbeidsmåte variere i større grad enn i dag, for å kunne inkludere kroppsøvfingsminoriteter som ikke føler at deres habitus gjenspeiles i faget.

Et siste funn er at sosial kapital er en viktig forutsetning for at elevene skal bli anerkjent og sett i kroppsøvfingsfaget. Dette med bakgrunn i at mangel på sosial tilhørighet gjør at faget oppleves som mindre inkluderende. Noen opplever blant annet at guttene ekskluderer ved å bestemme hva de skal gjøre. Det fører til skjuleteknikker, der noen trekker seg unna og finner på unnskyldninger for å ikke delta. I tillegg har elevene gode relasjoner til lærerne sine. Likevel er det grunn til å tro at det fortsatt er en jobb å gjøre der, fordi lærerne har lettere for å anerkjenne majoriteten. Majoriteten får nemlig viljen sin, noe som går på bekostning av kroppsøvfingsminoriteters opplevelse av inkludering. Det kan dermed argumenteres for at det er mulig å forbedre inkluderingen av kroppsøvfingsminoriteter.

6.2 Implikasjoner og videre forskning

Denne studien bidrar til kunnskap om kroppsøvingsminoriteters opplevelser og erfaringer knyttet til inkludering og/eller ekskludering. Slik kunnskap kan være med på å optimalisere elevenes rett til å oppleve et trygt og godt skolemiljø, hvor de gjennom inkluderende undervisning skal oppleve at de er aktive deltakere i et fellesskap (Hølland, 2021; Standal, 2015). Økt fokus på læring og kroppsøving som et allmenndannende fag med vekt på bevegelsesglede, samhandling, refleksjon og utforsking er ekstra viktig for at kroppsøvingsminoriteter og elever flest skal oppleve kroppsøving som et inkluderende og meningsfullt fag.

Gjennom å ha undersøkt hvordan kroppsøvingsminoriteter opplever inkludering og/eller ekskludering i kroppsøving, håper jeg at studien kan bidra til økt forståelse for viktigheten av et inkluderende kroppsøvingsfag med rom for alle. Som nevnt opplever Lene at det er vanskelig å høre til og få vist seg fram hvis man ikke er et naturtalent i kroppsøving. Ved å bidra til økt kunnskap og innsikt om kroppsøvingsminoriteters opplevelser av kroppsøving som inkluderende og/eller ekskluderende, håper jeg at vi kan skape et fag der det ikke lenger trenger å være de som anses som et naturtalent som regjerer i faget. Ved å fokusere på anerkjennelse, læring, samhandling og utforsking, håper jeg at alle elever kan bli satt i sentrum og få mulighet til å delta og utvikle seg med utgangspunkt i egne forutsetninger.

Med utgangspunkt i mine resultater kunne det vært interessant å nærme seg problemstillingen med andre metoder. Det kunne for eksempel vært interessant å observere kroppsøvingsminoriteter og lærerne i kroppsøving for å se det i sammenheng med elevenes opplevelser i faget. Det er også mulig å se nærmere på læreres opplevelse av kroppsøvingsminoriteter og ikke minst hva lærerne selv mener er et inkluderende kroppsøvingsfag, hvordan de legger opp til et inkluderende kroppsøvingsfag, og hvordan de gjør dette i praksis. Ved å få innsikt i slike praksiser, samt kartlegge mer kunnskap om kroppsøvingsminoriteter, kan dette være med på å utvikle et mer inkluderende kroppsøvingsfag som er et godt sted å være og lære for alle elever.

7 Litteratur

- Atkinson, P. (2015). *For ethnography*. London: Sage.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*: Høgskolen i Telemark.
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle : om læring, anerkjennelse, samhandling og utforsking* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2006a). Kapitalens former. *Agora*, 24(1-2), 5-26. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-02>
- Bourdieu, P. (2006b). Strukturer, habitus, praksiser. *Agora*, 24(1-02), 53-73. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-04>
- Day, B., & Steensen, J. (2010). *Kultur og etnicitet på arbejde : professionelt arbejde i det flerkulturelle samfund*. Århus: ViaSysteme.
- Esser-Noethlichs, M., & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving - noen fagdidaktiske refleksjoner. In Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 96-120). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hammersley, M. (2017). Interview data: a qualified defence against the radical critique. *Qualitative Research*, 17(2), 173-186.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heggedal, J. H. (2020). *Elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvningsfaget: En kvalitativ, fenomenologisk studie*. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2660675>
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?: en kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*: Fagbokforlaget.
- Hovi-Gulowsen, K. (2021). «Jeg var ofte på biblioteket og drev med andre fag»: En narrativ studie av to elevers erfaringer med kroppsøvningsfaget fra ungdomskolen og gjennom tre år på videregående skole. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2766560>
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevers beste* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Karterud, J. (2020). *Det er litt utrygt, jeg føler meg «judga»-Elevers erfaringer med motvilje i faget kroppsøving*. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2727477>
- Korsnes, O. (2019). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455-485.
- Leseth, A. B. (2015). Etnisitet. In Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 58-78). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K., & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte : En systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet fra <https://uis.no/sites/default/files/inline-images/dPpc93mxkn8YDAP5tHjmxAB0oQHeKPWYPuTj5rYMUxQwnIO3Ib.pdf>
- Myklebust, Ø. (2012). "Du blir vel sånn som de du er med": om betydningen av sosial klasse og sosialisering for elevers opplevelser og mestring i kroppsøving. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/171560>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring- Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=4>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prieur, A. (2006). En teori om praksis. In A. Prieur & C. Sestoft (Red.), *Pierre Bourdieu : en introduktion* (s. 23-70). København: Hans Reitzels Forlag.
- Qi, J., & Wang, L. (2018). Social interaction between students with and without disabilities in general physical education: a Chinese perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 575-591. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485139>
- Roer-Strier, D., & Sands, R. G. (2014). Moving beyond the 'official story': when 'others' meet in a qualitative interview. *Qualitative Research*, 15(2), 251-268.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 199-228.
- Scambler, G. (2012). *Contemporary Theorists for Medical Sociology*. London: Routledge.
- Shilling, C. (1991). Educating the body: Physical capital and the production of social inequalities. *Sociology (Oxford)*, 25(4), 653-672. doi:10.1177/0038038591025004006
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative Research*, 17(2), 144-158.
- Skjærstein, K.-A. S. (2019). *Konkurransen i kroppsøving: En kvalitativ analyse av hvordan 10. klasseelever opplever konkurranseaspektet i kroppsøvingssfaget*. OsloMet-storbyuniversitetet. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Hentet fra

- https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/8709/325_43467149_2.pdf?sequence=2
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. In Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-23). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Svendby, E. B. (2013). "Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming).
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*: University of Chicago Press.
- Thorjussen, I. M. (2021). Social inclusion in multi-ethnic physical education classes: Contextualized understandings of how social relations influence female students' experiences of inclusion and exclusion. *European Physical Education Review*, 27(2), 384-400.
- Thorjussen, I. M., & Sisjord, M. K. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694-706. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1467399>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulriksen, K. A. (2019). Majoriteter og minoriteter. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subjects/subject:43/topic:1:197575/topic:1:198395/resource:1:198013>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-01#>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Østmoen, P. I. M. (2016). *Kroppsøving for alle?: en undersøkelse om inkludering i kroppsøving*. Hentet fra https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2407409/16-01353-12%20%C3%98stmoen%20Per%20Inge%20M.docx%20273743_1_1.pdf?sequence=1
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide om elevers erfaringer og opplevelser i kroppsøvfingsfaget

Intervjuperson: _____

Dato: _____

Informasjon om studien

Formålet med prosjektet er å få innsikt i elevers erfaringer og opplevelser i kroppsøvfingsfaget, også kjent som gym. Ønsket er blant annet å finne ut hvordan faget oppleves, og hva som er positivt og hva som ikke er like positivt.

Ønsker du å se informasjonsskrivet igjen? Gjør eleven oppmerksom på hens rettigheter.

Intervjuet blir tatt opp på lydopptak, hvor det bare er jeg som skal høre på lydopptaket i etterkant. Du vil bli anonymisert og gitt et alias, for at du ikke skal bli kjent igjen. Jeg har taushetsplikt, som vil si at jeg ikke kan fortelle andre om det vi snakker om i dag.

Under intervjuet vil jeg sette pris på så ærlige og personlige svar som mulig. Noen av spørsmålene kan oppleves som gjentakende, hvor du kan føle at du har svart på spørsmålet tidligere. Hvis du opplever dette, ønsker jeg at du gjentar det du har svart tidligere eller legger til noe du ikke kom på tidligere.

Innledende spørsmål med eleven i fokus

Jeg vil gjerne starte intervjuet med at du forteller litt om deg selv:

- 1. Kan du fortelle litt om deg selv?**
 - a. Hvor gammel er du?
 - b. Hvilken klasse går du i?
 - c. Hva liker du å gjøre på fritiden?
- 2. Hvilket forhold har du til fysisk aktivitet eller trening?**
 - a. Hvilket forhold hadde du til dette som liten?

Kroppsøving er altså et fag dere har 2 skoletimer i uken ...

Elevers forhold til kroppsøving

3. Hva synes du om undervisningen i gym?

- a. Er det noen aktiviteter dere har mer av enn andre?
 - i. Hvordan opplever du dette?

4. Hva mener du er målet med faget?

- a. Hvorfor er dette viktig?
- b. Kan du fortelle litt om ditt forhold til læreplanen i faget?

5. Hvordan er stemningen og miljøet i gymtimene?

- a. Opplever dette som inkluderende eller opplever du å bli utestengt?

6. Hvordan opplever du det å ha gym sammen med de andre i klassen?

- a. Er det noen ganger du ikke har gym sammen med klassen?
 - i. Hvorfor ikke, og hva gjør du da?
 - ii. Hvordan legges det til rette for at du kan delta i gymtimene, hvis du for eksempel er syk eller skadet?

7. Kan du fortelle litt om hvordan du har det i gym?

- a. Trivsel/mistrivsel, motivert/umotivert, mestring/manglende mestring.
- b. Kan du beskrive situasjoner hvor du har det bra, eller ikke så bra, i gymtimene?

8. Har forholdet ditt til gym endret seg gjennom skoleløpet?

- a. Hvordan da?

9. Kan du fortelle meg litt om hva dere gjør i gymtimene på skolen?

- a. Hvordan opplever du det når det er konkurranser i gymtimene?
 - i. Som for eksempel: stafett eller fotballkamp der to lag konkurrerer mot hverandre.
- b. Hvordan opplever du å samarbeide med andre?

10. Hender det at du dikter opp unnskyldninger for å ikke delta i timene?

- a. Hvorfor og hvordan?

11. Har du opplevd å føle deg annerledes i gym?

- a. På grunn av ulike situasjoner, øvelser eller aktiviteter?

12. Kan du fortelle litt om hva det kan innebære å være annerledes i gym?

13. Undersøkelser viser at noen elever synes at kroppsøving eller noen aktiviteter er vanskelige og at de er redd for å dumme seg ut. Hva tenker du om dette?

14. Hvilke tanker har du rundt bruk av gymtøy i timene?

- a. Utfordrende eller press om hva man må ha på seg?

15. Har du opplevd at utstyr, som for eksempel sko, ski, tur-tøy eller lignende, har satt begrensninger for din deltakelse i gym?

- a. Hvordan opplever du dette?
- b. Har du mulighet til å låne utstyr eller klær på skolen?

16. Har du mulighet til å kjøpe de klærne eller det utstyret du måtte trenge til gymtimene?

Gym er også et fag hvor kroppen blir veldig synlig når dere for eksempel skal delta i ulike bevegelsesaktiviteter:

17. Hvordan opplever du mangfoldet av kropper i gymtimene?

- a. Hvordan opplever du din egen kropp i møte med ulike aktiviteter i faget?

18. Føler du et press når det kommer til hvordan du burde se ut?

- a. Hvorfor/hvorfor ikke?

Dere skifter jo før og etter timene, hvor det er satt av tid til å kunne dusje i etterkant av timene.

19. Kan du fortelle litt om hvordan du har det før og etter gymtimene, i garderoben?

20. Hvordan opplever du å dusje sammen med andre?

Inkludering og tilpasset opplæring

Jeg har også lyst til å høre litt om hvilke tanker du har rundt inkludering i gymtimene:

21. Hva tenker du når du hører begrepet inkludering?

22. Erfarer du at det skapes rom for at du kan lære, bidra og delta i faget med utgangspunkt i dine egne forutsetninger, altså ditt eget utgangspunkt?

- a. På hvilken måte?

23. Får du mulighet til å være med på å bestemme for eksempel forskjellige aktiviteter, innhold eller arbeidsmåter?

- a. Hvordan opplever du dette?

24. Kan du fortelle litt om gymlæreren din?

- 25. Hvordan tenker du at forholdet du har til læreren din påvirker hvordan du opplever eller trives i gymtimene?**
- 26. Har du eller noen andre i klassen din hatt assistent til stede i gymtimene, hvordan opplevde du eventuelt dette?**
- 27. Hva gjør læreren din for å finne aktiviteter som alle elever kan delta i?**
 - a. Deltar du i alle? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 28. Ulike studier har funnet at det å bli tatt ut av klassen eller det å bli sendt på styrkerommet kan føre til at elever føler seg utestengt fra fellesskapet. Hva tenker du om dette?**
- 29. Hva tror du er viktig for at alle elever skal føle seg inkludert i gymtimene?**
- 30. Noen undersøkelser peker også på at det å bli tatt ut av klassen eller å bli satt til å gjøre noe som ikke de andre gjør skaper en følelse av å være «den andre». Hva tenker du om dette?**
- 31. Hva tror du kan være grunnen til at noen ikke trives i gymtimen?**

Avsluttende spørsmål

- 32. Er det noen andre ting vi ikke har snakket om, som du tror er relevant når det gjelder dine erfaringer og opplevelser i gymfaget?**
- 33. Helt til slutt, er det noe du lurer på i lys av dette prosjektet som du ønsker svar på?**

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elev

Vil du være med på et forskningsprosjekt om inkludering i kroppsøvfingsfaget?

Jeg vil gjerne invitere deg til å delta i et intervju for å høre om dine erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Dine synspunkter er viktige!

Hensikten med prosjektet

- Hensikten med dette prosjektet er å lære mer om elevers erfaringer om kroppsøvfingsfaget.

Hva innebærer deltakelse i undersøkelsen for deg?

Ved å delta i prosjektet vil du delta i et intervju som vil vare i cirka en time. Hovedfokuset for intervjuet vil være erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Temaene vi vil snakke om er:

- Din opplevelse av å delta i kroppsøving.
- Din mulighet til å være med på å påvirke hva som skjer i timene.
- Din opplevelse av læreren og miljøet i klassen.
- Din erfaring med å delta i ulike aktiviteter.

Vil noen få vite dine svar?

All deltagelse og informasjon vil bli anonymisert. Det vil si at ingen på sin skole, hjemme eller andre personer, utenom meg og veilederen min, vil kunne vite hva du har svart.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Spørsmål?

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

- Meg på epost (malinht@ntnu.no) eller på telefon: 48 10 97 60.

- Arve Hjelseth på epost arve.hjelseth@ntnu.no eller på telefon: 97 60 31 62.
- Vårt personvernombud ved Thomas Helgesen på epost (thomas.helgesen@ntnu.no) eller på telefon: 93 07 90 38.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg fra prosjektet, uten å måtte begrunne valget. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærere.

Skriv under på samtykkeskjemaet som er vedlagt hvis du har lyst til å delta, og ta med dette til intervjuet. Hvis du har noen spørsmål, er det bare å ta kontakt med meg.

Med vennlig hilsen

.....

Malin Huke Tjøstheim

Malin Huke Tjøstheim
Lektorstudent v/NTNU
Tlf.: 48 10 97 60
E-post: malinht@ntnu.no

Veileder: Arve Hjelseth
Førsteamanuensis i idrettssosiologi v/NTNU
Tlf.: 97 60 31 62
E-post: arve.hjelseth@ntnu.no

Tusen takk for hjelpen!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

Kjære foresatte

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet om inkludering i kroppsøvingsfaget

Dette prosjektet gjennomføres ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Målet med prosjektet er å utvikle kunnskap om elevers opplevelse av inkludering i kroppsøvingsfaget.

Hensikten med prosjektet

Hensikten med prosjektet er å undersøke elevers erfaringer med kroppsøving ved å intervju ungdom om deres erfaringer med kroppsøvingsfaget.

Hva innebærer deltakelse for ditt barn?

Deltakelsen i dette prosjektet innebærer at barnet ditt/deres blir intervjuet om sine egne erfaringer med kroppsøvingsfaget. Temaer som vil bli tatt opp er (1) elevens opplevelse av å delta i kroppsøving, (2) elevens mulighet til å være med på å påvirke hva som skjer i timene, (3) elevens opplevelse av læreren og miljøet i klassen, og (4) elevens erfaring med å delta i ulike aktiviteter.

Personvern

All informasjon som gis vil bli anonymisert og lagret i tråd med konfidensialitetskravene til Personvernombudet for forskning. Personidentifiserbar informasjon som samles inn, er kun tilgjengelig for meg og veilederen min, og opplysninger vil ikke kunne spores tilbake til ditt/deres barn. All informasjon som lagres vil anonymiseres og vil ikke kunne spores tilbake til deg eller ditt barn. Alle deltakere vil etter ønske få tilgang til rapport/artikler fra prosjektet etter ferdigstilling som er forventet 1. juni 2022.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt/deres kan identifiseres i datamaterialet, har du/dere rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt/deres barn?

Vi behandler opplysninger om ditt/deres barn basert på ditt/deres samtykke.

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

Spørsmål?

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

- Meg på epost (malinht@ntnu.no) eller på telefon: 48 10 97 60.
- Arve Hjelseth på epost arve.hjelseth@ntnu.no eller på telefon: 97 60 31 62.
- Vårt personvernombud ved Thomas Helgesen på epost (thomas.helgesen@ntnu.no) eller på telefon: 93 07 90 38.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig deltagelse. Du/dere har rett til å trekke opplysninger om ditt barn fra prosjektet, uten at det vil få videre konsekvenser. Ditt barn har også rett til å trekke seg når som helst i løpet av prosjektet. Vennligst fyll ut vedlagt samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet leveres ved intervjuet.

Ditt/deres barns deltagelse vil være til stor hjelp. Har du/dere spørsmål eller kommentarer, ta gjerne kontakt!

Med vennlig hilsen

.....
Malin Huke Tjøstheim

Malin Huke Tjøstheim
Lektorstudent v/NTNU
Tlf.: 48 10 97 60
E-post: malinht@ntnu.no

Veileder: Arve Hjelseth
Førsteamanuensis i idrettssosiologi v/NTNU
Tlf.: 97 60 31 62
E-post: arve.hjelseth@ntnu.no

Samtykkeskjema

Foresatte:

- Ja, jeg bekrefter herved å ha mottatt informasjon om prosjektet.
- Jeg/vi lar min/vår datter/sønn delta i delprosjektet.

Elev:

- Ja, jeg bekrefter herved å ha mottatt informasjon om prosjektet og mine rettigheter.
- Jeg ønsker å delta i prosjektet.

Vi er informert om at deltagelsen er frivillig og at deltageren kan avstå fra å svare på enkelte spørsmål, eller trekke seg fra deltagelsen uten å oppgi grunn. Vi er også bekjent med at foresatte har rett til å trekke opplysninger om sitt barn fra prosjektet.

.....
Sted og dato

.....
Foresattes underskrift

.....
Elevens underskrift

Ferdigutfylt samtykkeskjema tas med til intervjuet.

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærer

Forskningsprosjekt om inkludering i kroppsøvningsfaget

Jeg vil gjerne invitere elever i kroppsøvningsfaget til å delta i et intervju for å høre om deres erfaringer med kroppsøvningsfaget. Dette prosjektet gjennomføres ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Hensikten med prosjektet

Hensikten med prosjektet er å undersøke elevens erfaringer med kroppsøving ved å intervju ungdom om deres erfaringer med kroppsøvningsfaget.

Hva innebærer deltakelse for dine elever?

Deltakelsen i dette prosjektet innebærer at elevene blir intervjuet om sine egne erfaringer med kroppsøvningsfaget. Temaer som vil bli tatt opp er (1) elevens opplevelse av å delta i kroppsøving, (2) elevens mulighet til å være med på å påvirke hva som skjer i timene, (3) elevens opplevelse av læreren og miljøet i klassen, og (4) elevens erfaring med å delta i ulike aktiviteter.

Personvern

All informasjon som gis vil bli anonymisert og lagret i tråd med konfidensialitetskravene til Personvernombudet for forskning. Personopplysningene vil lagres fram til prosjektet er levert 7. juni 2022. Personidentifiserbar informasjon som samles inn, er kun tilgjengelig for meg og veilederen min, og opplysninger vil ikke kunne spores tilbake til deg eller dine elever. All informasjon som lagres vil anonymiseres og vil ikke kunne spores tilbake til deg eller dine elever. Alle deltagere vil etter ønske få tilgang til rapport/artikler fra prosjektet etter ferdigstilling som er forventet 1. juni 2022.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Spørsmål?

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

- Meg på epost (malinht@ntnu.no) eller på telefon: 48 10 97 60.
- Arve Hjelseth på epost arve.hjelseth@ntnu.no eller på telefon: 97 60 31 62.
- Vårt personvernombud ved Thomas Helgesen på epost (thomas.helgesen@ntnu.no) eller på telefon: 93 07 90 38.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta. Du har rett til å trekke opplysninger om deg selv fra prosjektet, uten at det vil få videre konsekvenser. Du har også rett til å trekke deg når som helst i løpet av prosjektet.

Vennligst fyll ut vedlagt samtykkeskjema, hvis du samtykker til behandlingen av elevenes informasjon knyttet til deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Samtykkeskjemaet leveres til meg fysisk eller kan sendes på e-post.

Din deltagelse vil være til stor hjelp. Har du spørsmål eller kommentarer, ta gjerne kontakt!

Med vennlig hilsen

.....
Malin Huke Tjøstheim

Malin Huke Tjøstheim
Lektorstudent v/NTNU
Tlf.: 48 10 97 60
E-post: malinht@ntnu.no

Veileder: Arve Hjelseth
Førsteamanuensis i idrettssosiologi v/NTNU
Tlf.: 97 60 31 62
E-post: arve.hjelseth@ntnu.no

Samtykkeskjema

Lærer:

- Ja, jeg bekrefter herved å ha mottatt informasjon om prosjektet.
- Jeg samtykker til behandlingen av elevenes informasjon knyttet til deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget.

Jeg er informert om at deltagelsen er frivillig og at jeg kan trekke opplysninger om meg selv fra prosjektet, uten at det vil få videre konsekvenser. Jeg er også bekjent med at jeg har rett til å trekke meg når som helst i løpet av prosjektet.

.....
Sted og dato

.....
Lærers underskrift

Ferdigutfylt samtykkeskjema gis til meg eller sendes på e-post.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

718774

Prosjekttittel

Kroppsøvingsminoritetens opplevelse av inkludering og/eller ekskludering i kroppsøvingfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Arve Hjelseth, arve.hjelseth@ntnu.no, tlf: 97603162

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Malin Huke Tjøstheim, malinht@ntnu.no, tlf: 48109760

Prosjektperiode

10.01.2022 - 07.06.2022

Vurdering (1)

12.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og helseforhold frem til 07.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. For barna som er fylt 16 år vil prosjektet 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/foresatte kan trekke tilbake.

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

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

LOVLIG GRUNNLAG - Tredjeperson

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER –TREDJEPERSONER

NSD vurderer at informasjonen som tredjepersoner vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 14.

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

Til artikkel 15 ønsker vi å bemerke at tredjepersons rett til innsyn/kopi ikke må gå utover respondentenes personvern (art. 15 nr. 4).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!

