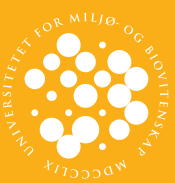


UNIVERSITETET FOR MILJØ- OG BIOVITENSKAP



Forord

To år som masterstudent i Folkehelsevitenskap ender nå med en masteroppgave. Oppgaven har på mange måter gitt meg en innsikt i en personlig reise og hvordan jeg har håndtert mine konfrontasjoner med det som er «annerledes og fremmed» opp igjennom livet. Som annengradsinnvandrer i Norge, og etter å ha tilbrakt 10 år av mitt student-og arbeidsliv i utlandet har jeg samlet erfaringer fra ulike land, og begrepene «fremmedhet og annerledeshet» har lenge vært svevende, men sentrale begreper i hverdagen. Det å lære å kjenne ulike kulturer er fascinerende, og mennesket er et kompleks fenomen uavhengig av kulturell-tilhørighet. Som fysioterapeut har innsikten i hvordan vi fungerer fysisk trigget en søken for hvordan vi fungerer psykisk. Forskningsprosessen har kombinert interessen for både det fysiske og psykiske aspektet av menneskets utvikling. Det å forstå seg på «forskjelligheter» kan være en nyttig egenskap skal man jobbe med folkehelse.....

En stor takk til lærere og elever som bidro med mye interessant. Tusen takk til venner og familie som har vært inspirerende kilder til mange «a-ha» opplevelser i løpet av disse årene som masterstudent. Dere har hjulpet meg i prosessen i å flytte tilbake til Norge, og støttet meg i flere momenter som kommer med en fase med mange endringer. Jeg er veldig heldig!

Inspirasjon har jeg også fått fra selve studiet, som har matet meg med masse ny kunnskap, og inspirert meg til å fortsette å lære mer. I tillegg rekker jeg en stor takk til mine veiledere, Grete G. Patil og Marc Esser-Noethlichs som har kommet med gode tips når tankene har vært mange. Marc, en ekstra takk for at du har vært åpen for mine «kreative og eksperimentelle» sider, vist tillitt, og med gode råd bidratt til at jeg har holdt fokus, så godt det går, når det kommer til et interessant, men bredt tema som dette.

Sist, men ikke minst, en evig takk til mamma og pappa som har vist meg hvordan jeg også kan «utforske verden». Takk for de valgene dere har tatt og det utgangspunktet jeg har fått.

Oslo, mai 2012.

Jorunn

Sammendrag

Barns utvikling vil bære med seg muligheter og begrensninger for læring. Dagens skoler og elever speiler et flerkulturelt samfunn. Det å forholde seg til mange kulturer kan ha sine utfordringer. *Interkulturell læring* (IKL) er å lære om, for og av hverandre slik at vi kan lære å respektere våre forskjelligheter og håndtere konflikter på et gunstig måte. Med andre ord ønsker vi at våre elever oppnår *interkulturell kompetanse*. Øzerks (2008) definisjon på interkulturell danning og kompetanse korresponderer med Kohlbergs siste nivå i hans teori om moralsk utvikling. Hensikten med undersøkelsen var å få innsikt i hvilke muligheter og begrensninger IKL har i en femte og niende klasse ved en utvalgt skole.

Gjennom kvalitative forskningsmetoder, som observasjoner og intervjuer, fikk jeg forske på hvordan deltakernes samspill og kommunikasjon utartet seg i de flerkulturelle klassene. Kombinasjonen av lærernes og elevenes utsagn og handlinger i kroppsøvings(kr.øv)- og fysisk aktivitets(FyA) fagene, gav grunnlag til diskusjon som ble satt i lys av teori og empiri.

Resultatene viste at femte klasse hadde tendenser til å ignorere ubehagelig situasjoner, og niende klasse skapte sin egen nye «ukultur» for å slippe unna et system som ikke var i deres interessefelt. Den kvalitative undersøkelsen viser at skjemadannelsen og deres kognitive utvikling i forhold til moral kan være mer påvirkelig hos femte enn i niende klasse. Elevene stereotyperer og forenkler det helhetlige bildet, som er en naturlig reaksjon i følge kognitiv psykologi. Men denne prosessen kan også påvirke deres innsikt i seg selv og andre. Som igjen kan ha en innvirkning på det individuelle og den sosiale dannelsen. Men elevene viste refleksjonsevner under intervjuet, i samspill med hverandre og ved å bli stilt åpne spørsmål. Undersøkelsen viser at «*Det er hva man er vant til..*» som former hverdagen, og det aksepteres at vi forenkler og ignorerer for å slippe ubehaget når vi konfronteres med det som er «annerledes og fremmed». Kohlbergs teori kan brukes som et veiledende verktøy dersom man ønsker å innføre IKL i grunnskolens kroppsøvings (kr.øv)- og fysiskaktivitets (FyA) fag. Slik kan man optimalisere for at læringsmaterialet er på samme nivå som elevene. De strukturelle forholdene til lærerne er en begrensning i dag. Tverrfaglig arbeid på tvers av fagene er derfor ønskelig. Dersom treningsprogrammer utvikles innen IKL for grunnskolens elever kan Kohlbergs stadier være veiledende for hva som kan være muligheter og begrensninger, og kan gagne i et forebyggende aspekt dersom elever utvikler seg til å bli et «*kritisk menneske*» med «*flerkulturell forståelse*», slik det står i Kunnskapsløftet 2006.

Abstract

Child development is characterized by many opportunities and limitations for learning. Today the schools are represented by a multicultural society. To live in a mix of many cultures can be challenging. *Intercultural learning (ICL)* is about learning from, with and about each other, in order to obtain respect for our differences and cope with corresponding conflicts in a productive manner. In other words, we would like our pupils to obtain *intercultural competence*. Øzerks (2008) definition of intercultural formation and competence corresponds with Kohlbergs last level on moral development. The purpose of this study was to get an insight in which opportunities and limitations there where for ICL within the physical education classes of the chosen fifth and ninth graders at a particular school.

Through qualitative research methods, such as observation and interviews, I got to research how the interaction and communication generated in these multicultural classes. The results of the data where discussed in the light of empirical findings and theory based within cognitive psychology.

The results showed that the fifth graders had the tendency to ignore uncomfortable situations, and that the ninth graders created their own “uncultured” sphere to escape the system which was not within their field of interest. The qualitative research shows that schematic processing and their cognitive development can be easier to influence amongst the fifth graders than the ninth graders. The pupils stereotype and simplify reality which is a natural reaction according to cognitive theory. But this process can also impair their insight to the “self” and others. This again can influence the individual and the social formation. The pupils showed abilities to reflect during interaction amongst each other and when asked “open” questions by the interviewer. “*What we`re used to..*” forms our everyday lives, and it is accepted that we simplify and ignore to escape uncomfortable situations whenever we are confronted with “*strangeness or what`s different*”. Kohlberg’s theory on moral development can be used to facilitate the concept of ICL in the subject of physical education in elementary school. In this manner it can help optimize the learning material, and be offered at the same level as the pupils correspond to within the cognitive stages.

The structural conditions of the teachers’ situation today are a limitation for ICL. Interdisciplinary cooperation between teachers of different subjects is therefore to recommend. It is also recommendable to research further in relation to developing training programs in elementary schools, and to use intercultural learning as a preventive tool.

Kohlbergs moral stages can be of help and facilitate in developing the «*critical human being*» with «*multicultural understandings*» as stated in the document Kunnskapsløftet 2006.

Innholdsfortegnelse

Forord	0
Sammendrag.....	1
Abstract.....	2
Tabeller og figurer.....	6
Forkortelser	6
1. Introduksjon	7
1.1 Bakgrunn for studien	8
1.2 Hensikt og problemstilling	11
1.3 Oppgavens oppbygging.....	11
2. Teori	13
2.1 Kunnskapsløftet og lærerplan.....	13
2.2 Hvorfor kroppsøvningsfaget og Fysisk Aktivitet som arena for Interkulturell Læring?....	15
2.3 Begrepsavklaringer i det flerkulturelle samfunnet	17
2.3.1 Kultur	17
2.3.2 Kognitiv dissonans og «annerledeshet»	18
2.3.3 Interkulturell læring	18
2.4 Psykologiske begreper og teorier	20
2.4.1 Skjemadannelse	20
2.4.2 Personlighet og identitetsdannelse	22
2.4.3 Empati og perspektiv læring.....	23
2.4.4 Utvikling av logisk tenking	25
2.4.5 Moralsk utvikling.....	27
2.4.6 Nettverksdannelse og sosialisering	31
2.4.7 Kultur og makt i sosial kontekst	33
2.5 Psykisk helse blant de flerkulturelle barn og unge	35
2.5.1 Psykiske vansker blant innvandrere og flyktning barn.....	35
2.5.2 Å være ung i et mangfold	36
2.6 Empiri av interkulturell læring	37
3. Metode	39
3.1 Kunnskap ved fortolkning i en casestudie – kvalitativ metode.....	39
3.2 Den teoretiske og metodologiske tilnærmingen.....	40
3.2.1 Hvilken informasjon ble innhentet og hvilken metode ble brukt?.....	40
3.2.2 Utvalgsprosedyre	44
3.3 Bearbeiding og analyse av datamateriale.....	47

3.3.1	Analyse av observasjonene og feltnotater	48
3.3.2	Analyse av intervjuene og lydopptak	49
3.3.3	Bearbeiding og analyse av samlet datamateriale	50
3.4	Offentlige dokumenter og litteratursøk	51
3.5	Etikk	51
3.5.1	Forskningsetiske retningslinjer	51
3.5.2	Tillatelser og godkjenninger	52
3.5.3	Anonymitet og konfidensialitet	52
3.5.4	Informert samtykke	52
3.5.5	Oppbevaring av data	53
4	Resultat og fortolkning	54
4.1	Det flerkulturelle	54
4.1.2	Lærerne og (fler)kultur	54
4.1.3	De flerkulturelle klassene, fremmedhet og annerledeshet	59
4.2	Selvet	64
4.2.1	Selvinnsikt	65
4.2.2	Innsikt i andre	68
4.3	Makt og respekt	72
4.3.1	Mellom lærere og elever	72
4.3.2	Mellom gruppene og individer	74
4.4	Kommunikasjon	76
4.4.1	Mellom lærer og elever	76
4.4.2	Mellom elevene	78
4.4.3	Evner til kommunikasjon blant minoritetselever	81
4.5	Konflikter	82
4.6	Refleksjon	84
4.7	Oppsummering resultat og funn	85
5	Drøfting	87
5.1	Drøfting av funn	87
5.2.1	Muligheter og begrensninger i forhold til:	89
a)	De flerkulturelle klassene	89
b)	Selvet og perspektiv læring	90
c)	Makt og respekt	93
d)	Kommunikasjon	95
e)	Konflikter	97

f) Refleksjon og veien videre	98
5.2 Drøfting av forskningsmetoden.....	99
5.2.1 Forskerrollen som ikke-deltagende observatør og intervjuer	99
5.1.2 Forskningens «tre-enighet»	101
5.2 Oppsummering av drøfting	103
6 Konklusjon.....	104
7 Referanser	105
8. Vedlegg.....	110
8.1 Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt (foresatte og elev):	110
8.2 Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt (lærere):.....	113
8.3 Intervjuguide dybdeintervju lærere.....	116
8.4 Intervjuguide fokusgruppeintervju- semistrukturert/stikkordsform : elever	120
8. 5 Årsplan 9-trinn.....	125
8.6 Totalvurdering i kroppsøving	126
8.7 Vurdering 9.trinn	128
8.8 Regler kanonball.....	132
8.9 Godkjenning NSD	133

Tabeller og figurer

Tabell 1: Hovedområder i kroppsøving	13
Tabell 2: Piagets faser for Kognitiv utvikling.....	24
Tabell 3: Kohlbergs teori av moralsk utvikling.....	27
Tabell 4: Oversikt over informantene i intervjuene.....	46
Figur 1: Metodetreangulering	47
Figur 2: Arena for IKL i grunnskolens kr.øv og FyA fag.....	89

Forkortelser

1. Kr. øv = Kroppsøving
2. FyA = Fysisk Aktivitet
3. GL = (GymLærer) kroppsøvingslærer i niende klasse, FyA i femte klasse.
4. KF = Klasse Forstander i femteklasse, har dem i både kr.øv og FyA
5. UNESCO= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
6. IKL = Interkulturell Læring

1. Introduksjon

“Believe nothing, no matter where you read it, or who said it, no matter if I have said it, unless it agrees with your own reason and your own common sense.”¹

Sitater kan ha en større eller mindre effekt. En setning kan bli tolket på mange måter. Og dens konsekvenser vil ha ulike utfall. Denne setningen passet, som en intro for denne vitenskapelige masteroppgaven, fordi den provoserer i forhold til det akademiske miljøet jeg har oppholdt meg i de siste to årene. Vitenskapelige bevis er for mange en «sannhet». Mens for andre setter religionen eller andre normer rammer for hva som representerer «sannheten». I «sannheten» ønsker vi å se et mønster, en regelmessighet eller en mening. Sitatet speiler en indre prosess som mange unge må igjennom i sin søken etter identitet og tilhørighet. Hvem og hva vi lar oss påvirke av har mange kilder. Det er ikke lett å forstå seg på mangfoldet når det finnes mange meninger og «sannheter» der ute? Stimuli og kognitiv respons kan være viktige komponenter å forstå seg på når en jobber med mennesket, miljø og helse. Sitater er noe som kan starte en tankeprosess. Når jeg leser, konfronteres jeg med andre personers tanker, tro, overbevisninger, og jeg assosierer det til en kultur. Det kommer an på hvem som står bak utsagnet, og når det ble sagt. Hvis jeg sier at utsagnet er kjent og kommer fra Buddha, så vil reaksjonene være mange. Du kan avvise det som en klisjè, non-sense eller bruke det som en livs mantra? Sitater kan være bekreftende, provosere, være ubetydelig eller stimulere til refleksjon. Dette er en del av en kognitiv prosess som kalles «skjema» dannelse (Kaufmann & Kaufmann 2009).

Oppgaven vil ta for seg stimuli som «fremmedheten», kultur og hvordan vi forholder oss til det som er «annerledes». Hva gjør all stimuli som vi blir utsatt for til daglig med oss? Hvis en setning kan sette i gang en kognitiv prosess på flere forskjellige måter, avhengig av hvem vi er, hvor vi er, hva vi gjør, når vi leser det- hvordan påvirker hverdagen oss og det sosiale samfunnet? Er vi bevisste hvordan den sosiale interaksjonen påvirker oss og hvordan vi møter det «nye» eller det som er «annerledes eller fremmed»?

Å simplifisere det komplekse systemet er menneskelig. Simpelhet er kognitivt attraktivt for oss. Dette er et kompleks tema og essensen i problemstillingen min.

I motsetning til matematikk, språk og historie, som alle er naturlige elementer i våre sosiale liv og utvikling, så har *interkulturell kompetanse og læring* ikke en strukturell form i skolesystemet vårt, og er ikke representert med et eget fag. Interkulturell læring er å lære av,

for og om hverandre (Midthaugen 2011). Det er allerede en del av hverdagen vår og flettet inn i mange andre fag. Jeg ønsker derfor med denne oppgaven å undersøke muligheter og begrensninger for interkulturell læring i og gjennom grunnskolens kroppsøvings- og FysiskAktivitets fag, og diskutere opp mot teori, hvordan dette kan forebygge innen barns fremtidige helse.

1.1 Bakgrunn for studien

Som resultat av globaliseringen er jeg en «innvandrer», og det har alltid vært komplekst å svare på «*hvor er du ifra?*». Individet persiperer «fremmedhet» ulikt, og det er mange «fasiter» å forholde seg til. Så det er en personlig nysgjerrighet som driver meg til å grave dypere i noe som oppleves som kompleks, nemlig hvordan vi forholder oss til «fremmedhet og annerledeshet». Ofte relateres begrepet «kultur» til andre begreper som «religion», «språk», «nasjonalitet», «miljø» og «arv». Med unntak av det siste begrepet, kan de ses på som sosiale restriksjoner vi tilegner oss etter hvert som vi blir eldre, og eventuelt som kondisjonerte restriksjoner andre stimulerer oss til å tilnærme. Jeg ønsker å se på samspillet mellom unge elever og vurdere om dette er noe vi kan påvirke for å forebygge negative forvirringer og holdninger i forhold til vår og andres kultur.

Som fysioterapeut har jeg brukt mye tid med pasienter som må bearbeide etablerte holdninger og indre «skjemaer» for å påvirke til bedre helse (Prescott & Børtveit 2004). Det at vi søker en «*sannhet*» i vår hverdag, og havner i et mønster å leve etter, har sine fordeler og ulemper, men mennesker har en evne til plastisitet, som gjør at vi kan endre oss. «*Det er hva man er vant til*» er tittelen på denne oppgaven og baserer seg nettopp på at vi handler i hverdagen etter tillærte mønster. Noe som gjør at vi handler uten nødvendigvis å reflektere over hvorfor. Vi bruker mye «terapi» tid og penger på å bedre vår psykiske helse via behandling av utviklede problemer (Samdata 2008). Vi trenger nye generasjoner som reflekterer sunnere ovenfor sin egen og hverandres utvikling. Med enkle verktøy i tidlig alder kan det ha en positiv effekt på fremtidens helse. Som terapeut kan man behandle dagens problemer, men med forebygging i et folkehelse perspektiv kan man forebygge utvikling av negativ helse og derfor har jeg, i lys av den nye folkehelseloven, valgt å fokusere på skolen som arena for mulige endringer (Folkehelseloven 2011).

Skolen møter i dag flere og nye utfordringer ved at elevene representerer flere ulike kulturer. Øzerk mener at skolen «*er en av de viktigste arenaene for samfunnets dannelsingsprosjekt*» (Øzerk 2008 s.209). I dagens samfunn mener hun at man bør optimalisere lærings- og

utviklingsvilkår for alle elever i samfunnets skolesystem slik at en interkulturell danning tar plass i et bredt perspektiv (ibid). Den økende heterogeniteten i kulturer, kan være en ressurs, men innebærer også en rekke utfordringer og konfliktpotensialer (Esser-Noethlichs 2011). Ofte blir årsaken til konfliktene knyttet til kulturelle forskjeller. I kulturkonflikter kan lærere i den flerkulturelle klassen være uforberedt og i mindre grad være i stand til å håndtere mangfoldet i skolen (Esser-Noethlichs 2011). Selve konflikten kan være grunnlaget for læring og utvikling for både lærere og elever. Ved å bruke kroppens sanser i sin helhet har skolens kroppsøvingstimer et utmerket potensial for å lære oss hvordan vi er forskjellige og å respektere ulikhetene.

Idrettsarenaen består av utallige komponenter som regler, rammer, holdninger, emosjoner og selvkontroll, etc. Det er ikke ukjent at konflikter oppstår på idrettsarenaen, p.g.a ulike forutsetninger til hvordan vi forholder oss til de ovenfor nevnte komponentene. Da er «*fremmedhet og annerledeshet*» ofte et lett bytte for trakassering, og det finnes utallige eksempler på slåsskamper eller rasistiske utsagn som tar plass på idrettsarenaen. I slike konflikter settes de ovenfor nevnte komponentene opp mot hverandre og det kan fort ende med at negative emosjoner eskalerer og blir assosiert med «fremmedhet» (Esser-Noethlichs 2011). *Interkulturell læring* innebærer å utvikle en sensitivitet til fremmedheten vi møter (Esser-Noethlichs 2011). Det er å lære *av, for og om* hverandre slik at vi vektlegger viktigheten av det å bli hverandre bevisste og respektere våre forskjeller (Midthaugen 2011). Det innebærer at elevene får kjennskap til sosial bevissthet, likhet, menneskeverd, solidaritet og historiebevissthet for å generelt leve bedre i det flerkulturelle samfunnet som stadig utvikler seg (Øzerk 2008).

Kultur blir definert på flere måter, men kan i denne sammenheng sies å være noe en gruppe har til felles gjennom delte erfaringer og meninger som gjenkjennes av deres aktiviteter og handlinger i hverdagen (Christiansen & Townsend 2010). Ønskelig atferd og verdier varierer fra kultur til kultur, og hvert samfunn har et system av regler for hva som blir ansett som “rett og galt”. I første omgang læres dette under barnets oppdragelse da det er foreldre som lærer dem “reglene”. Etter hvert som barna blir eldre møter de en verden utenfor sine hjem, og standardene om “livets regler” reguleres etter nye innflytelser. *Internaliserings prosesser* hvor barnet sies å utvikle “selv-kontroll” i forhold til eksterne regler og normer finner sted (Eysenck 1976). Ifølge en rekke psykologer inneholder denne prosessen tre ulike komponenter. *En kognitiv komponent* som er kunnskap om etiske regler og lover. *En atferds komponent*, som har å gjøre med menneskers handlinger i situasjoner hvor etiske betraktninger blir vektet opp mot hverandre. Og *en emosjonell komponent* som fokuserer på

hvordan mennesket reagerer med følelser omkring situasjoner og oppførsel rundt moralske og etiske beslutninger (Hetherington & Parke 1999). Disse tre komponentene står i samsvar med Dahl og Haberts utsagn om at disse komponentene er viktige for *interkulturell kompetanse*, som handler om evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende i en gitt situasjon med andre mennesker med ulike kulturelle forutsetninger enn det en selv har (Øzerk 2008).

Piaget og Kohlberg viser til ulike stadier i moralsk utvikling som tar plass i 11-17 års alder (Kohlberg et al. 1983; Piaget 1932). Empati og perspektiv læring bidrar til altruistisk atferd, og bør læres så tidlig som mulig (Hetherington & Parke 1999). Derfor fokuseres det her på kr.øv og FyA fagene i skolesystemet, hvor kroppens sanser samarbeider med stimuli som oppleves, og de tre ovenfor nevnte komponentene lettere vil kunne opptre i et samspill, og påvirke læringsprosessen ytterligere. I forhold til disse tre komponentene vil jeg i denne undersøkelsen se på Kohlbergs modell for moralsk dannelse. Ifølge Kohlberg kan mennesket stagnere i ulike stadier i den moralske utvikling. Og han mener få oppnår det siste nivået, hvor vår bedømming er rasjonell og oppførsel er kontrollert av internaliserte etiske koder som er uavhengige av om det er godkjent av andre eller ikke. (Hetherington & Parke 1999). Dette siste stadium står i samsvar med det Øzerk kaller Interkulturell dannelse (Øzerk 2008). Elevene skal igjennom flere ulike stadier ifølge kognitiv psykologi. Tilegning av logiske tanker og handlingsmønstre er ifølge Kohlberg viktig å forstå seg på skal man forstå andres moralske dannelse.

Forenklingsprosesser er naturlige for mennesket når det gjelder å organisere stimuli fra hendelser, og det gjør hverdagen enklere for oss. Vi danner holdninger ved å generalisere og stereotypisere ulike mennesker vi møter (*Kaufmann & Kaufmann 2009*). Spørsmålet er om dette er kunnskap som er allment kjent, også blant unge? Og om prosessen skal få lov å ende der? For å kunne forebygge negativ forenkling må bevisstheten økes rundt den kognitive utvikling hos unge, hva som blir gjort i utfordrende situasjoner og se på hvordan elever og lærere kan utvikle en mer rasjonell håndtering av negative holdninger.

Idrettsarenaen blir i dag assosiert med promotering av integrasjon, samhold og felleskap (Seippel 2002), men også her oppstår utfordringer som i den virkelige verden. Vi har en tendens til å fokusere på det vi har til felles, hvilket er viktig grunnlag for vennskap og nettverksutvikling. Samtidig kan det å ignorere det som er "annerledes" være opphav til stigmatiserende holdninger og gjengmentalitet (Esser-Noethlichs 2011). Kanskje er tiden moden for å bruke elevens nysgjerrighet, fokusere på deres evne til å reflektere og det å lære å respektere det som er annerledes, også i skolens kr.øv- og FyA timer?

1.2 Hensikt og problemstilling

Hovedmålet med studien var å analysere hvilke muligheter og begrensninger for interkulturell læring (IKL) det finnes i og gjennom kroppsøving (kr.øv) - og fysisk aktivitet (FyA) fagene i grunnskolen?

Det var derfor viktig å få innsikt i ulike delmål:

- elevenes kognitive evne til å reflektere over kroppsøvingsfagets innhold.
- elevenes evne til å reflektere generelt over det flerkulturelle samfunnet.
- er det forskjeller i kognitiv evne til å reflektere i ulike klassetrinn?
- hvilke utfordringer som finnes i den flerkulturelle klassens kr.øv og FyA timer.
- hvilke intensjoner som ligger bak lærerens gymtimer med de flerkulturelle klassene.
- hvilke faktorer som ligger til rette eller hinder for læreren i å implementere interkulturell læring i kroppsøvingsfaget.
- Kan Kohlbergs teori om moraldannelse fungere som en veileder innenfor IKLs konsept?

Ved å analysere og sammenligne fagenes innhold, og ved å se på hvordan elevene forholdt seg til kultur og «fremmedhet» innad i klassen og hvordan de ytret seg utad om det flerkulturelle, kan en bevisstgjøre rundt tilstedeværelsen av komponentene i moraldannelsen og hvilke konsekvenser det kan ha for interkulturell læring (IKL). Slik kan en se om grunnskolens kr.øv og FyA fag kan være en gunstig plattform for IKL. Dette kan gi indikasjoner for fremtidige mål for utvikling innen grunnskolens kr.øv og FyA fag. I et folkehelseperspektiv er det ønskelig å se muligheter for forebyggende tiltak i forhold til å motarbeide negativ stereotypisering og psykisk helse.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven presenterer ulike teorier innenfor kognitiv psykologi, med tyngde rundt Kohlbergs (1984) teori om moralsk utvikling. For å knytte temaet til et folkehelse perspektiv blir det også i teoridelen fremstilt ulik data på psykisk helse i forhold til barn og unge i et flerkulturelt samfunn. Her er mye av teorien hentet fra Schjelderup Mathiesen (2009). Hovedfokuset vil være å se på hvilke muligheter og begrensninger interkulturell læring har innenfor grunnskolens kr.øv og FyA fag, slik at det ved senere anledning kan ha en positiv innflytelse på barn og unges psykiske helse.

Oppgaven består av 6 kapitler. Innledningsvis presenteres bakgrunn for studien og hensikten med undersøkelsen.

Kapittel 2 er delt opp i 6 deler. Først presenteres skolens rammer i forhold til lover og planer. Følgende gjøres det rede for hvorfor jeg har valgt grunnskolens kr.øv og FyA som arena for forskning. Deretter presenteres begrepsavklaringer i forhold til det flerkulturelle temaet. Så redegjøres det grundig for psykologiske begreper som støtter opp om temaet og Kohlbergs teori. Det presenteres som sagt fakta i forhold til psykisk helse og barn/unge i det flerkulturelle Norge. Og til slutt vises empiri med hovedfokus på hva som er blitt gjort i Norge.

I kapittel 3 gjør jeg rede for min metode prosess.

I kapittel 4 presenteres resultater og mine empiriske funn fra observasjonsfelten og intervjuene med lærere og elever, og en oppsummering av dette.

I kapittel 5 drøftes kategoriene hver for seg fra kap. 4 opp mot teorikapittelet, og hvor muligheter og begrensninger for IKL presenteres i lys av Kohlbergs stadier og støttende teorier, samt en oppsummering av dette. I tillegg drøfter jeg min egen forskningsprosess.

Kapittel 6 konkluderer jeg ved å svare på hvilke muligheter og begrensninger det finnes for IKL innenfor grunnskolens kr.øv og FyA fag.

2. Teori

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for teorier som kan være viktige for å kunne forstå seg på hvorfor interkulturell læring innen kr.øv og FyA fagene kan brukes til å lære om hverandres «forskjelligheter» blant barn i grunnskolen. Jeg vil kort ta for meg skolens rammeverk og lærerplan og hvorfor kr.øv og FyA er en interessant arena å se nærmere på. Det blir så avklart i forhold til begreper som blir brukt innenfor det flerkulturelle samfunnet og viktige psykologiske begreper. Kohlbergs teori for moralsk utvikling har en vektlagt funksjon i oppgaven. Ulike teorier innenfor kognitiv psykologi vil ha en støttefunksjon og er også viktig å ha innsikt i for å kunne forstå seg på barns moralske utvikling i forhold til interkulturell læring. Denne innsikten kan være til fordel for å kunne forebygge negativ psykisk helse i ung alder i et flerkulturelt samfunn. Til slutt viser jeg til empiri knyttet til dette temaet med hovedfokus på forskning gjort i Norge.

2.1 Kunnskapsløftet og lærerplan

Kunnskapsløftet kom som en ny reform i august 2006 og førte til en rekke endringer i skolens struktur, organisering og innhold. Dette skulle gjelde skoletrinnene fra 1-10 trinn i grunnskolen og 1-3 trinn i videregående skole (Kunnskapsløftet 2006).

§ 1. Formål og Lov om grunnskolen:

«Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.»

«Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim.»

(Opplæringslova 1998)

Det tydeliggjøres for at opplæringens mål er å utstyre barn og unge med kompetanse slik at de kan mestre fremtiden og samfunnets utfordringer på en optimal måte. Det skal også fremmes demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Elevene skal lære å mestre livets

oppgaver sammen med andre, og slik skal de kunne ta vare på seg selv og andre. Oppfostringen skal ta feste i elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet og skal tilpasses den enkelte. Elevenes forskjellige interesser og anlegg skal stimuleres og slik skapes sosialt mangfold (Kunnskapsløftet 2006). Et kapittel i Kunnskapsløftet heter « *Det meningsøkende menneske*» hvor de kristne og humanistiske verdiene begrunnes med at nestekjærlighet, forbrødring og håp skal ligge til grunne for åpenhet mot kritikk, fornuft og forskning. Det kommer tydelig frem at mennesket er en del av naturen: «*ved sin kropp, sine behov og sine sanser*»

Videre påpekes det at den kristne og humanistiske tradisjon vektlegger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet. Det kommer klart frem at de unge skal ha innsikt i ulike samfunn og de regler og livsverdener som kan følge dette, og at de må være klar over at moralsyn kan være en kilde til konflikt. Derfor skal de lære å reflektere, holde en dialog og kunne gi og ta imot kritikk. Andre stikkord som nevnes og vektlegges i dokumentet er moralsyn, menneskeretter, kulturarv og identitet, kreative evner, kritisk sans og skjønn(Kunnskapsløftet 2006).

Man behøver ikke være faglært kroppsøvlingslærer for å undervise i kr.øv og FyA. I FyA utarbeides det ikke kompetansemål, og har ingen vurderingskriterier (*Utdanningsdirektoratet* 2009). Disse timene er til for at alle elevene i 5 og 7 årstrinn skal få en variert skolehverdag, og innholdet er opp til læreren. Lærerplanen i kroppsøving presiserer at bevegelses-kulturen i form av lek, dans, idrett og friluftsliv er en del av identitetsdannelsen i samfunnet (Kunnskapsløftet 2006). Det at vi skal via sansene våre, lære, oppleve og skape med kroppen hører til kroppsøving som et allmenndannende fag. Som fag skal det inspirere til bevegelse, kreativitet og selvstendighet hos enkelt elever slik at de opplever mestring og mestringsfølelse. Det legges vekt på kroppens fysiske form og at elevene skal få innsikt i dens funksjon. Men faget har også et annet aspekt som kan virke helsefremmende:

«Dei sosiale aspekta ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga viktig for å styrkje sjølvbiletet, identiteten og fleirkulturelle forståing.»(Kunnskapsløftet 2006)

Det spesifiseres videre at elevene skal kunne vurdere og reflektere over egen innsats. Samtidig består faget av komponenter som gjør at tverrfaglig samarbeid og samspill med lokalsamfunnet kan bidra til at elevene får en bredere kompetanse (ibid).

Tabell 1. Hovedområder lærere i kroppsøving forholder seg til ved planlegging av årsplanen.

Årssteg	Hovedområde		
1.–4.	Aktivitet i ulike rørslemiljø		
5.–7.	Idrettsaktivitet og dans	Friluftsliv	
8.–10.	Idrett og dans	Friluftsliv	Aktivitet og livsstil
Vg1–Vg3	Idrett og dans	Friluftsliv	Trening og livsstil

Tabell 1 viser til hvert hovedområde som har tilhørende kompetansemål, som veileder læreren i hans fag. Disse kompetansemålene er relativt åpne, og gir et stort rom for tolkning og kreativitet. Det vil si at læreren står relativt fritt til å utvikle et opplegg for elevenes timer. Det er først i det tiende årstrinn at elevene blir vurdert med karakterer som kommer på vitnemålet.

2.2 Hvorfor kroppsøvingfaget og Fysisk Aktivitet som arena for Interkulturell Læring?

Nylig var Jorunn Sundgot-Borgen, professor ved Norges idrettshøgskole, i en debatt om ungdom og helse, hvor hun mente det var på tide med endringer, og flere faglærte kroppsøvingslærere måtte inn i barnetrinnet for å jobbe forebyggende (Sundgot-Borgen 2012). Jeg er av den samme ideen at man må inn å jobbe forebyggende i forhold til flere utfordringer i dagens samfunn, og dette bør ta del i de norske skolene.

Folkehelseloven, kapittel 2, §4: «*Kommunen skal fremme befolkningens helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold og bidra til å forebygge psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, bidra til utjevning av sosiale helseforskjeller og bidra til å beskytte befolkningen mot faktorer som kan ha negativ innvirkning på helse*» (Folkehelseloven 2011). Skolen er en arena hvor elevene må forholde seg til «*annerledeshet*» over lengre tid. Og møtet med det fremmede og måten det håndteres på er essensielt for videre utvikling. Det å utvikle selvkontroll er også en del av denne arena. Veien til selvkontroll, eller internaliseringsprosessen, kan som nevnt tidligere ha tre ulike komponenter som er til stede innen kr.øv og FyA faget.

1. Det kognitiv komponent: kunnskap om etiske regler og lover om hva som er “bra” og “dårlig”.

2. Atferds komponent: menneskers handlinger i situasjoner hvor etiske betraktninger blir veid opp mot hverandre.
3. Emosjonell komponent: hvordan mennesket reagerer med følelser omkring situasjoner og oppførsel rundt moralske og etiske beslutninger (Hetherington & Parke 1999).

Ommundsen (2008) mener at kr.øv- og FyAs innhold i form av lek, spill og idrett kan knyttes opp mot barnas dannelse av identitet, hvordan de får forståelse til hvordan vi selv og andre er og hvordan vi tenker (Ommundsen 2008). Øzerk (2008) understreker med at dette er komponenter som er viktige for å kunne utvikle interkulturell kompetanse, som er ønskelig i forhold til Interkulturell Læring. Det vil si at vi ønsker at elevene skal utvikle en evne til å kommunisere hensiktsmessig og passende i en gitt situasjon med andre mennesker med ulike kulturelle forutsetninger enn det en selv har (Øzerk 2008).

Kunnskapsløftet fremhever ofte ordet «demokrati». Det å ha regler i kr.øv og FyA faget gir elevene en ide om de sosiale regler og rammer som man bør holde seg innenfor. Dette kan linkes til menneskerettighetene som også blir nevnt i både kunnskapsløftet og UNESCOs beskrivelse på hva *interkulturell læring* består av. Kr.øv og FyA fagene kan brukes på mange måter for å representere og gi eksempler på hvordan den virkelige verden fungerer. Dette gir dem en forsmak på hvordan en kan forholde seg til satte lover og regler. Samtidig foregår det indre prosesser innen individet selv, som også kan adresseres, og man kan lære å få en bedre selv-innsikt til hvorfor kropp og hjerne reagerer slik det gjør. Det å lære om lover, regler og få en innsikt i seg selv, gjør at en også må lære seg å «lese» andre medelever og medmennesker, og plassere seg selv i forhold til det sosiale-systemet. Ved å utfordre barnas kognitive utvikling gjennom grunnskolens idrettsfag kan en oppnå *interkulturell kompetanse* og påvirke hvordan de reflekterer over seg selv og andre, hvilket igjen kan være et verktøy for bedre psykisk helse i fremtiden. Tittelen nevner muligheter og begrensninger i og gjennom kr.øv og FyA. Det å lære «i» fagene viser til å være i bevegelse og lære om det faglige innholdet. Det å lære «gjennom» fagene vil være en «nyttebetont» læring hvor elevene også lærer om komponenter som ligger utenfor fagplanen og som ikke nødvendigvis er knyttet til «bevegelses mekanismen» (Ommundsen 2008).

2.3 Begrepsavklaringer i det flerkulturelle samfunnet

Ulike begreper er fundamentalt for denne oppgaven, og jeg vil her gå igjennom relevante begrepsavklaringer for *Kultur*, *Kognitiv dissonans og annerledeshet*, *Interkulturell læring*, *Interkulturell kompetanse* og *Sensitivitet til det som er annerledes*.

2.3.1 Kultur

Professor i sosialantropologi, Thomas Hylland Eriksen, skriver at begrepet *kultur* kan være det mest problematiske ordet å finne en samlet definisjon på. Ofte blir ordet brukt som synonym for samfunn, men begrepet «flerkulturelle samfunn» tyder på at man kan ha ulike kulturer innen et samfunn. I sin bok «Hva er sosialantropologi?» siterer han E. B Tyler som er en engelsk antropolog i fra 1871 som definerte kultur slik:

«Kultur, eller sivilisasjonen, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (Hylland Eriksen 2006 s.35)

Det finnes flere antropologer som definerer begrepet på ulike vis og man har i ettertid forsøkt å stramme inn Tylers, for så vidt brede, definisjon. Den fortolkende antropologen Clifford Geertz mente på 1960- tallet at kultur kom til uttrykk via kommunikasjon, hvor man fokuserte på felles virkelighetsforståelse og snakket samme språk både bokstavelig og billedlig (Hylland Eriksen 2006). Ulf Hannerz er en av de mest innflytelsesrike antropologene, og forklarer kulturbegrepet som vanskelig å sette klare grenser for, og at det heller er et flytende nettverkspreget og transnasjonalt system (ibid). Med innsikt i kulturbegrepets komplekse historie, så er det fortsatt et begrep som brukes ofte, men fokuset i denne oppgaven vil være at vi alle kommer med en bakgrunn. Det kan i de første leveårene bære preg av familiære miljøer, men møte med andre livsverdener vil kunne påvirke slik at nye miljøer oppstår og kulturbegrepet kan derfor være flytende i den forstand. *Dynamisk kultur* er et nytt begrep som omfavner møtet mellom ulike kulturer, og hvordan nye dannes på grunnlag av blandingen av ulikheter. Et eksempel på dette kan være annengenerasjons innvandrere som vokser opp i Norge med foreldre fra et annet land, som må tilpasse seg i forhold til flere kulturer (Hylland Eriksen 2006). Hensikten med å fokusere på den flerkulturelle skolen er for å se hvordan elevene og lærere forholder seg til det som er «*annerledes eller fremmed*» i et klasse miljø, og da særlig i kr.øv- og FyA timene. Derfor kan «kultur» være det som representerer en identitet

i forhold til nasjonalitet, men også det vi kaller for «sub-kulturer», det som representerer identiteten uavhengig av nasjonalitet.

2.3.2 Kognitiv dissonans og «annerledeshet»

Festingers *kognitiv dissonans teori* tar for seg møtet med det som er «annerledes» i forhold til *hva man er vant til*, og hvordan man forholder seg til konfrontasjoner. Han mener at vi har et innebyggt driv til å opprettholde en kognitiv kontinuitet (Festinger 1957). Dersom to kognitive «bilder», eller oppfattelser, er motstridende forårsaker dette et ubehagelig moment i en person som motiverer personen til å utligne de motstridende stimuli for å skape en balanse igjen. De motstridende stimuli er i denne forstand det som er «annerledes». Denne følelsen av ubehag mot noe som er nytt, fremmed og annerledes kalles *kognitiv dissonans* og kan påvirke en persons atferd og holdninger til å endres i ulike situasjoner for å tilnærme en mer indre harmoni (Atkinson et al. 1996). Dette vil si at konfrontasjoner med ulike kulturer gir rom for endring, men endring i atferd og holdning kan ha både negative og positiv konsekvenser.

2.3.3 Interkulturell læring

Interkulturell læring (IKL), fokuserer på en læringsprosess som skal være felles for elevene og guide dem mot en fremtid hvor målet er at de kan håndtere forskjellighet og annerledeshet på en konstruktiv måte (Esser-Noethlichs 2011). *Interkulturell danning* vil være et verktøy som brukes under denne prosessen, og viser til vår evne til å «se» fra ulike perspektiver for å kunne forstå oss på de menneskelige relasjoner i samfunnet (Øzerk 2008). Selve begrepet IKL er et relativt nytt begrep, og kan som begrepet «kultur» også ha synonymer og flere definisjoner.

Som resultat av globaliseringen og flerkulturelle samfunn er det gjort flere forsøk på å utvikle skreddersydde læringsprosesser for å forbedre integreringsmulighetene til minoritetsgrupper. Under den Europeiske Kommisjonen brukes begrepet Interkulturell Læring, mens i engelsktalende land (som USA, Canada og England) er det eventuelt mer kjent som Multikulturell Læring (Puzić 2008). Det er ulike synspunkter på innholdet og konteksten av disse to begrepene, men de er ofte brukt som synonymer. Enkelte argumenterer for at multikulturell læring er hvordan vi representerer de kulturelle ulikhetene via for eks. morsmål og at begrepet multikulturell tyder på en mer passiv form for aksept og toleranse for våre ulikheter. Multikultur lever side om side. Mens interkulturell læring fokuserer på relasjonen mellom f. eks majoritet og minoritet og hvordan kulturelle interaksjoner og utvekslinger

foregår via kommunikasjon slik at en forstår seg på og respekterer «annerledesheten» (Puzić 2008; UNESCO 2006). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Interkulturell Læring og se på hvordan et samspill av ulike kulturer og subkulturer kan foregå i skolens kr.ø. og FyA timer.

“The Universal Declaration of Human Rights” setter de internasjonale standardene og er det grunnleggende instrumentet som håndterer menneskelige relasjoner mellom ulike samfunn. Innenfor disse menneskerettighetene finnes to grunnleggende funksjoner som er viktige for konseptet Interkulturell Læring. Det understrekes at skolen skal ha fokus på menneskets fulle utvikling av personlighet, og at respekt for menneskerettighetene og den fundamentale frihet skal styrkes. Skolen skal også promotere forståelse, respekt og vennskap mellom alle nasjoner, raser eller religiøse grupper og skal fremme FNs aktiviteter for å opprettholde fred (UNESCO 2006). UNESCO (2006) nevner prinsippene i FNs barnekonvensjon som viktige i sammenheng med skolens ansvar da det skal vises respekt i forhold til barnets foreldre, hans eller hennes kulturelle identitet, språk og verdier, for nasjonens verdier både det landet han eller hun bor i og ble født i, og for sivilisasjonen som er forskjellig fra han eller henne (UNESCO 2006).

Målet med *interkulturell læring* er å øke kunnskap og forståelse for andre kulturer, og ofte har fokuset vært spesifikt på minoriteter og den etnisk nasjonale befolkning. Det handler om å detronisere hierarkiske relasjoner, redusere fordommer, godkjenne rettvise forskjeller og ha fokus på hvordan vi kan fungere i et samspill tross våre ulikheter (Midthaugen 2011).

Hovedmålet med denne prosessen er å utvikle *interkulturell kompetanse*, som handler om evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende i en gitt situasjon med andre mennesker med ulike kulturelle forutsetninger enn det en selv har (Øzerk 2008). Selve begrepet «interkulturell» sier at det kreves en interaksjon i handlingen mellom de ulike kulturene som er involvert, og begrepet «kulturell» alene representerer kilden til individets identitet. «Interkulturell» er med andre ord et dynamisk konsept, og innebærer at vi utvikler relasjoner mellom ulike kulturer (Holm. G. & Zilliacus H 2009). I ordet «kompetanse» ligger fokuset på evnen til å ta til seg ny stimuli fra andre kulturer, utvikle og mestre nye og fremmede situasjoner (Midthaugen 2011).

Esser-Noetlichs (2011) poengterer at en bevisstgjøring om kompleksiteten i forhold til «annerledeshet og fremmedhet» vil fasilitere åpenhet og villighet til å forsøke å forstå og oppnå en innsikt, som igjen kan føre til at vi utvikler en *sensitivitet til det som er annerledes*. Det å promotere interkulturell læring innenfor skolens kr.ø og FyA fagene kan føre til at

elevene i fremtiden kan imøtekomme og håndtere fremmedheten og annerledesheten på en mer konstruktiv måte (ibid).

2.4 Psykologiske begreper og teorier

Nevrobiologiske teorier på skjemadannelse og innhenting av stimuli kan være nyttig å ha en innsikt i når det kommer til «fremmedhet, annerledeshet» og kognitiv dissonans. Dette kan være grunnmaterialet for våre holdninger, atferd og «hvordan vi blir til den vi er». Jeg vil også gå inn på ulike teorier som *identitetsdannelse og personlighet, empati og perspektiv læring og utvikling av logisk tenking*. Disse teoriene er grunnleggende i forhold til *moralisk utvikling og internaliserings prosesser*. Da utvalget mitt baserer seg på elever i grunnskolen vil jeg også gå inn på betydningen av *nettverksdannelse og sosialisering, kultur og identitetsdannelse, og kultur og makt* i forhold til deres psykiske helse.

2.4.1 Skjemadannelse

I dette øyeblikket er jeg omringet av veiledere og studenter som skriver vitenskapelige oppgaver, og vi tilpasser språket vårt når vi snakker med hverandre og spesielt når vi skriver oppgavene våre. Våre utsagn bør være korrekte i forhold til validitet, pålitelighet og være støttet av vitenskapelig forskning og empiri. Men utenfor den akademiske verden vil kilden til informasjon være mer generell og ofte være knyttet til personer vi kjenner eller media (Atkinson et al. 1996). Innen forskning begrenser vi inntak av stimuli etter det som er relevant, men i livet generelt er seleksjonen av stimuli mer tilfeldig og ikke nødvendigvis lagret bevisst. *Livaktighet (vividness)* i stimuli som presenteres viser å ha en større innflytelse på hva som lagres i hukommelsen. Informasjon som formidles ansikt til ansikt vil påvirke hva en person husker mer, enn hvis en blir presentert det samme stoffet visuelt i en bok (Atkinson et al. 1996). Interaksjon med en annen person har flere dimensjoner av stimuli, enn en ren visuell lesning, og dette kan være greit å ta med seg i forhold til å presentere interkulturell læring i kr.ø og FyA fagene.

Når vi presenteres for ny stimuli sammenlignes denne med lignende eksisterende minner fra tidligere erfaring. Psykologer bruker ofte begrepet «skjema» når de refererer til mentale representasjoner som en gruppe mennesker (f. eks. kinesere), objekter, situasjoner og hendelser. *Stereotypisering* er et resultat av et skjema, etter å ha forenklet stimuli inntaket i en kognitiv prosess (Atkinson et al. 1996; Kaufmann & Kaufmann 2009). Vi kan for eksempel oppleve italienere i media som romantiske, uttrykksfulle og temperamentsfulle, og knytte

dette opp mot *alle* italienerne generelt, hvilket ikke alltid trenger å stemme. Som voksne kan vi bruke disse skjemaene i forhold til ulike situasjoner, som for eksempel når vi skal handle i butikken. Uten å tenke igjennom det, så tar vi med oss en handlekurv, og går til de hyllene man er vant til. Lagring av handlingsmønstre sparer oss for energi, slik at vi ikke trenger å anstrenge og tenke igjennom hver eneste detalj for hver gang vi skal gjøre noe vi har gjort mange ganger før. Handlingsmønstrene kommer inn i en slags automatikk. I stedet for å persipere og lagre hver detalj hos hver person vi møter, registreres det at vi har lignende skjemaer lagret, og henter derfor kun inn stimuli som er spesifikt for denne personen. Vi slipper å legge merke til at den fremmede hadde to øyne, nese og munn hver gang, eller tenke igjennom hvor og hvordan en finner en handlekurv. Det at vi «sparer energi» kan koste oss dyrt igjen, da disse skjemaene ligger til grunne for våre forventninger (Atkinson et al. 1996). Vi kan ved gitte situasjoner anta at våre forventninger er riktige, uten å vite med sikkerhet. Dersom vi automatiserer i forhold til «*det man er vant til*», kan man overse «ny og detalj stimuli», og handle etter det «enkle» mønsteret, hvilket kan by på overraskelser. Normalt vil nye situasjoner utfordre eksisterende skjemaer, hvilket kan føre til en kognitiv dissonans. Ubehaget av en kognitiv dissonans kan føre til en refleksjonsprosess, som igjen fører til at handlingene vil rette seg deretter. Endringer i atferd og holdninger kan være en konsekvens. Samhandlingene mellom ulike skjemaer kan aktivere langtids representasjoner og føre til en atferd som gir mening for individet (Gazzaniga et al. 1998). Samhandlingene mellom skjemaene kalles «*scheme control units*», skjema-kontroll-enheter, hvor det mottas stimuli fra ulike kilder. Styrken på tilknytning innen samhandlingen kan variere og vil komme til uttrykk i vår evne til å lære og handle. Gazzaniga et al. (1998) tar for seg Norman & Shallice's modell om seleksjon til respons. En handling er knyttet til en samhandling av ulike skjemaer. «Sterkeste skjema» kan avgjøre hvordan vi handler i en gitt situasjon. En mer passiv respons kalles «*contention scheduling*», moment skjemativering, og vil være nyttig ved fordeling av oppmerksomhet. Når du står i en trafikkert gate fokuserer du ikke på alle objekter som beveger seg i ditt synsfelt, men ditt perseptuelle system følger det skjemaet som har sterkest erfaring/tilknytning til situasjonen og vi handler deretter. En som er vant til storbyens trafikkerte gater, vil operere etter det skjemaet som har fått henne over gatene før. Dersom man aldri har vært i en storby, og ikke har erfaringer som har lagret seg som skjemaer, eller man har dårlige erfaringer med å krysse gatene, vil ingen av de eksisterende skjemaene være dominante, og risikoen er at det ikke trigger til en respons av handling (Gazzaniga et al. 1998). En mer aktiv seleksjon av skjemaer viser at atferd kan være fleksibel. Dette er en mekanisme som gir rom for å favorisere visse skjema-kontroll-enheter slik at det reflekteres

over krav som stilles i en situasjon eller når man vil nå visse mål ovenfor andre. Disse teoriene kan være interessante i forhold til barnets evne til å reflektere i forhold til IKL, dannelsesprosesser og moralutvikling.

2.4.2 Personlighet og identitetsdannelse

Cloninger (1996) definerer «personlighet» som individets psykologiske funksjon.

Personligheten kan bestå av flere egenskaper som, biologiske variasjoner, sosial innflytelse, kognitive faktorer, individuelle mål eller preferanser i følge flere teoretikere og forskere. Carl Rogers anvendte konseptet «selvet» i teorien om personlighet. «Selvet» består av alle ideer, persepsjoner og verdier som karakteriserer «jeg» eller «meg», som tilsvarer svaret vi får når vi spør : «hvem er jeg?» eller «hva kan jeg?» (Atkinson et al. 1996). Både Bowlby og Erikson utviklet teorier om spedbarns tilknytning til foreldre, og at oppfatning av sikkerhet var grunnleggende for barnets personlighet i fremtiden (Cloninger 1996).

Erikson utviklet på 1950-tallet en teori om ego-identitets konseptet. Dette gikk ut på at vi gjennom tider har en følelse av «konformitet» i forhold til vår identitetsdannelse og vårt «ego» (ibid). Han mener at vi ved et tidspunkt i livet som barn utvikler en kognitiv evne til å integrere våre indre erfaringer som vi har opplevd over tid, og former et konsept av «selvet» som en som har andre følelser og tanker i ulike situasjoner enn det andre har. Men vi har fortsatt en varig identitet tross den innsikten at andre kan ha ulike følelser og tanker (Hoffman 1976). Foreldres atferd og relasjoner med søsken og jevnaldrende tilføyer og påvirker i forhold til barns utvikling av identitet (Cloninger 1996). I søken etter sosial tilknytning tar vi til oss tros- holdnings- og atferds mønstre som blir antatt som korrekt i forhold til den referanse gruppen. Samtidig kan vi lære oss å respektere og «se opp til» ulike individer og grupper som påvirker ens identitet (Atkinson et al. 1996).

Kohlberg undersøkte i 1966 når denne dannelsen av identitet kom i et stabilt og kontinuerlig stadium, og kom fram til i forhold til kjønn og rase så ble dette etablert i 6-7 års alderen (Lickona 1976). Kohlberg har senere blitt kritisk revurdert av Prohansky som revurderte forskningslitteraturen i 1966 og kom frem til at følelsen av en identitet i forhold til etnisk rase ikke ble etablert før i 7-8 års alderen. Guardo og Bohan gjorde videre i 1971, en undersøkelse innen utviklingspsykologi og selv-identitet blant hvite barn i middelklassen. De kom frem til at barn i 6-7 års alderen gjenkjente seg som mennesker, hun-kjønn og han-kjønn etter hva

individene heter, fysiske utseendet og atferd. Dette var altså de essensielle karakterene som gav opphav til et individs identitet. Men barnas intuisjon i forhold til deres selv-kontinuitet var vag, og de mente at det ikke var før de kom i 8-9 års alderen at de utviklet mer personlige følelser og holdninger som hadde en betydning i forhold til deres egen identitet (Lickona 1976). Det vil si at i sjiktet mellom 6 til 9 årsalderen kan barn utvikle et mer bevisst forhold til sin egen kontinuerlige identitet. Denne prosessen resulterer i møter med og en utviding av barnets perspektiv av andre. Når barnet har fått den kognitive kapasiteten til å se en helhet og kontinuitet av sitt eget liv, selv om han reagerer ulikt ved ulike situasjoner, utvikler han samtidig evnen til å sette seg inn i andre og vurdere deres reaksjoner i visse situasjoner, som er viktig skal man oppnå interkulturell kompetanse. Slik kan han generalisere ut ifra disse interaksjonene og utvikle et konsept av andres generelle livserfaringer. Dermed bør han kunne ha evnen til å forstå andre, som ham selv, har en utvidet identitet som person uavhengig av den aktuelle situasjonen de befinner seg i akkurat der og da (Lickona 1976). Det er i sjiktet mellom 6-9 år at man da har muligheten til å utvikle sin selvinnsett og innsikt i andre, som kan være et tidspunkt for å introdusere IKL.

Erikson mente at en av de største oppgavene vi konfronteres med er i ungdomsalder og identitetsfølelsen. Han understrekte at *identitetskriser* var en sunn del av den psykososiale utvikling, og flere psykologer i likhet med ham, ser på « *rolle utforskning og eksperimentering* » som hører til ungdomstiden (Atkinson et al. 1996). Gjennom å utforske, prøve ut, oppleve og forkaste ulike atferder, roller og synsmåter kan ungdommen modifisere, forme og integrere konseptet av sin identitet. Ungdommen kan bruke sine erfaringer til å utvikle et mer balansert «jag». Dersom foreldre, lærere og venner projeksjoner noenlunde like verdier kan søken etter identiteten forekomme lettere, hvilket kan være tilfellet i for eksempel mindre sammensatte bygder (Atkinson et al. 1996). Oslo er et mer kompleks samfunn, et flerkulturelt samfunn, hvor stimuliene kan komme fra ulike kilder, og verdiene kan være projeksjert med ulike standpunkt, her kan oppgaven å finne sin identitet oppi all informasjon være vanskeligere.

2.4.3 Empati og perspektiv læring

Det å kunne leve seg inn i en annens situasjon kalles empati (Olsbu 2009). Empati innebærer at individet kan reagere med egne følelser i forhold til og med lignende følelser til hva et annet individ opplever. Det er å sette seg inn i hvordan andre har det (Vedeler 2007). Dette er

også en egenskap som er viktig for å kunne utvikle sin identitet. Martin Hoffman er en amerikansk psykolog som mener at empati er biologisk betinget, og at empati og kognitiv utvikling hører sammen. Bevisstheten om andres eksistens og indre følelser mener han oppleves ved første stund som et ubehag som barnet selv ikke direkte identifiserer med sine egne følelser. Etter hvert lærer vi å skjelne mellom våre egne følelser og andres, og vi går over til å vise mer omsorg for den andre. Det sies at barnet er i en transformasjonsfase hvor empati går over til sympati (Hoffman 1976). Kognitivt har man da forstått den andres perspektiv og kan resonnerer seg frem til en teori om hvordan den andre personen opplever en situasjon (Olsbu 2009). Selman og hans kollegaer utviklet på 1970-tallet teorier om barnets utvikling av forståelse for andres perspektiver (Hetherington & Parke 1999):

Fase 0: Det egosentriske perspektiv (Egocentric Perspective).

Barnet gjenkjenner ikke at andre kan tolke en situasjon eller erfaringer annerledes, og skiller ikke mellom hvordan det selv opplever en situasjon.

Fase 1: Differensierte perspektiver (Differentiated Perspectives).

Barnet oppdager at det går an å ha de samme eller ulike perspektiver på en situasjon. Selv om barnet oppdager en forskjell i måten de har tolket situasjonen, kan ikke barnet uttrykke det presise perspektivet den andre har.

Fase 2: Resiproke perspektiver (Reciprocal perspectives).

Fordi barnet nå kan gjenkjenne at andre kan tenke annerledes enn slik han oppfatter en situasjon, kan han nå forvente og ta hensyn til en annens tanker og følelser, fordi han forstår at også de oppfatter at han kan tenke annerledes.

Fase 3: Gjensidige perspektiver (Mutual Perspektiv).

Her kan barnet se hennes perspektiv, jevnaldrende perspektiv, og deres felles perspektiver i forhold til ståstedet av en tredje aktør. Dette kan være å se på deres perspektiver i forhold til en forelder, lærer eller en tredje venn, og motsatt.

Fase 4: Sosietet og dybde perspektiv.

Barnet og voksne kan et nettverk av perspektiver innen for eksempel, skolesystemet, lokal samfunnet eller i verdens sammenheng. De forstår at det finnes varierende

perspektiver på en og samme sak, og at dette involverer dypere, mer eller mindre komplekse og eventuelt ubevisste presentasjoner som følelser og verdier.

Disse fasene varierer mellom individer og aldersgrupper (Hetherington & Parke 1999). Det å gjennomgå disse fasene kan være viktig for å kunne forstå seg på, og sette seg inn i andres situasjoner. Det problematiseres rundt teorier om at empati er essensen i det å kunne lære om andres perspektiver (Johansson 2002). Johansson (2002) mener at barn ønsker å forstå andre gjennom måten de er på, og ikke ved å leve seg inn i deres følelsesliv. Ved å vise en nærhet til den andres reaksjoner, handling og konsekvenser dannes en helhet som barnet prøver å forstå (Olsbu 2009). Dette beskriver en tilnærming som fortøner seg på en naturlig respekt ovenfor andre, fremfor at læring går gjennom «egoet». Om perspektiv læring kommer fra en naturlig respekt eller om det går igjennom selvperspektivet først, så er det uansett grunnleggende mekanismer for den moralske utvikling. Før jeg går inn på den moralske utvikling vil jeg ta for meg utviklingen av logisk tenking fordi teoretikere mener det er viktig å forstå seg på dette, skal man forstå moralsk utvikling.

2.4.4 Utvikling av logisk tenking

Logisk tenking er knyttet til opplevelsen av miljøet rundt oss, perspektiv tenking og er essensielt for utvikling av moral (Lickona, T. 1976). Den kognitive tradisjonen tilsier at også barnas evne til å tenke logisk er avgjørende for utvikling av moral (ibid). Jean Piaget og Lawrence Kohlberg er to psykologer som er blant de fremste representantene innen utviklingspsykologi og de har teorier på hvordan moral og logikk (avhengig av hverandre) utvikler seg i flere faser. Kohlberg (1976) mener det er viktig å se på barnets utvikling av personlighet og logisk tenking for å bedre forstå dets moralske utvikling.

Tabell 2. Piagets faser for Kognitiv utvikling:

Faser:	Alder:	Hoved karakteristiske trekk og oppnåelser:
Sensomotoriske:	0-2	Barnet differensierer seg selv i forhold til andre objekter. -Søker stimulerende, interessante visuelle objekter -Konseptet av objektets permanens -Oppnår primitiv forståelse av årsak, tid og rom -Begynner å imitere fraværende og mer kompleks atferd -Involverer seg i fantasifull lek Viser antydning til symbolske tanker
Pre-operasjonell:	2-7	Barnet begynner å bruke symboler som representerer objekter og erfaringer, og bruker språket symbolsk. -Viser intuitiv problemløsning -Tenking er karakterisert av irreversibilitet, sentrerte og egosentrisk -Begynner å tenke i form av grupper -Ser relasjoner -Begynner å forstå seg på tallets funksjon
Konkrete operasjonelle:	7-12	Barnet begynner å forstå seg på innholdet av masse, lengde, vekt og volum. -Tenking er karakterisert av reversibilitet, desentrering, og evnen til å ta rollen til andre -Tenking er også mer logisk, hvor barnet klarer å organisere objekter i hierarkisk klassifikasjon, og i serie
Formell operasjonell:	12 +	Barnet utvikler fleksibilitet i forhold til tenking, kapasitet til abstrakt og mental hypotese testing. Hun kan vurdere mulige alternativer i kompleks resonnering og problem løsning.

Ifølge tabell 2 vil barnet, etter å ha lært å prate, gjennomgå tre faser. Det intuitive, konkrete operasjonelle og det formelle operasjonelle. Rundt 7 års alderen kan barnet oppnå konkret logisk tenking som utvikler seg mot logisk resonnering av abstrakte problemer (Lickona 1976). Piagets og Kohlbergs observasjoner og teorier har vært banebrytende, men har også fått kritikk for å være for «ego-sentrert» (Hetherington & Parke 1999; Olsbu 2009). Lik Piaget mente Vygotsky at utvikling skjer i faser, men han fokuserte på at barnets kognitive utvikling er en funksjon av *interaksjonen* med en person med mer utviklede ferdigheter. Dette kan være barnets foreldre, søsken, lærere osv. (Hetherington & Parke 1999). For å belyse kompleksiteten og utallige opponenter innen logikk og intelligens diskusjonen, vil jeg også nevne Gardners teori av multiple intelligenser som et eksempel. Han er en av flere som belyser at det må tas hensyn til multifaktorielle tilnærminger når det kommer til intelligens.

Teorien foreslår lingvistisk, logisk-matematisk, spatial, musikalsk, kroppslig-kinetisk, intrapersonlig og interpersonlig intelligens er syv ulike former som en bør ta hensyn til når man tar for seg diskusjonen om individets evne til logisk tenking og intelligens (Hetherington & Parke 1999).

2.4.5 Moralsk utvikling

“It is curious that physical courage should be so common in the world and moral courage so rare.” **Mark Twain**

Oppgaven fokusere på den moralske utvikling da det kan være essensielt i en kontekst av IKL. Skal man ta til seg nytt, må gamle skjemaer utfordres, og det er avhengig av hvor barnets moral ligger.

Steven Pinker, professor i psykologi, kaller den moralske sansen den «sjette sans». Han mener at moral, slik vi implementerer det i vår hverdag, ikke lenger bare er et tema innenfor psykologien, men et konsept som gir livet mening. Moral er noe vi søker i vårt sosiale nettverk. Automatisk analyserer vi og velger våre venner og fiender etter vår egen moral. Moralen overføres til våre barn, det rettfærdiggjøres for innen religioner og avanseres innenfor politikken (Pinker 2008). Rettfærdighet er moralske prinsipper, og ikke en regel. Disse moralske prinsippene er en sedvane i valg vi ønsker skal være universale for alle (Lickona 1976).

Kohlberg (1984) beskriver i sitt forord i boken « The Psychology of Moral Development» kompleksiteten innen dette tema og at han hele tiden har i bakhodet det faktum at moralsk læring er «interdisiplinært» og krever en integrering av psykologi, filosofi, sosiologi og politiske perspektiver (Kohlberg 1984). Kohlberg er en etterfølger av Piaget, og hans teorier er sitert og brukt mye innen utviklingspsykologi, men han er også blitt kritisert av flere teoretikere (Kohlberg et al. 1983). Hetherington (1999) legger ikke skjul på at det er kommet mye kritikk i forhold til hans studie, i fra flere hold, hvor mange er representert i fra det feministiske miljøet. Han har som sagt basert sine funn på et utvalg av kun gutter, og tendensen har vært at jenter scorer lavere i undersøkelser hvor de har brukt Kohlbergs metode(Hetherington & Parke 1999). Kohlberg har i ettertid revidert sine stadier i samarbeid med andre psykologer og filosofer etter kritikk (Kohlberg et al. 1983; Lickona 1976; Lickona, T. 1976). Jeg vil i denne oppgaven bruke den herskende modellen innen hans moralske utviklingsteori som bakgrunn for mine egne observasjoner og funn, for å ha noe å måle i forhold til, og vil i diskusjonen argumentere for eller imot eventuelle sammenhenger. Jeg har

valgt å bruke denne modellen for å kunne se om det finnes en struktur en kan gå etter i relasjon med hva en kan forholde seg til ved introduksjon av IKL i grunnskolen.

Det er gjenkjennbart at vi i en hver kultur ønsker å videreføre det vi mener er «rett og galt» til barna våre. Ulike kulturer har ulike synspunkter for hva som er ønskelig atferd og gode verdier. Ofte er det foreldre som styrer barnets atferd via kommunikasjon av eksterne faktorer som ved uttrykkelse av deres utilfredshet eller ved å bruke barnets frykt for straff (Hetherington & Parke 1999). Slik kan barnas oppførsel bli styrt av foreldrene i de første leveårene. Etter hvert som barnet blir eldre, og utforsker et større rom av sin verden, vil en internaliseringsprosess ta plass. *Internaliserings prosesser* hvor barnet sies å utvikle “selvkontroll” finner sted. Nå begynner barnet å se sammenhenger og sammenligner sin egen situasjon med andres. Det kan begynne å ta til seg andres ideer og overbevisninger og tilføre dette som sitt eget konsept, og dermed utvikles egne standarder for oppførsel. Mange psykologer mener at internalisering er en viktig del av den moralske utviklingen (Hetherington & Parke 1999). Ifølge en rekke psykologer inneholder denne prosessen tre ulike komponenter. En *kognitiv komponent*, en *atferds komponent*, og en *emosjonell komponent* som ble omtalt i 2.2, og som igjen er viktige for *interkulturell kompetanse* (Hetherington & Parke 1999; Øzerk 2008).

Kohlberg har videreutviklet Piagets teori av barns moralske utvikling (tabell 3). Som grunnlag for sine utsagn intervjuet han gutter i aldersgruppen 10-16 år, presenterte dem for ulike moralske dilemmaer og utifra deres reaksjoner la frem denne modellen:

Tabell 3. Kohlbergs teori av moralsk utvikling:

NIVÅ:	Stadium :	Beskrivelse:
I: <i>Pre-konvensjonelt</i>	1: Orientering mot straff og lydighet	Å unngå straff: Barnet er ydmyk ovenfor mennesker med prestisje og makt (ofte foreldre). Moralens i en handling defineres av den fysiske konsekvensen. På dette stadiet er det som er tillatt moralsk riktig, mens det som straffes er galt. Unngåelse av straff sees her på som essensielt.
	2: Orientering mot individualitet og instrumentalitet	Barnet lydhører for å oppnå belønning. Barnet forstår seg på gjensidighet og deling, men gjensidigheten er manipulativ og fokuset er «selv-sentrert» i stedet for en handling i sann rettferdighet, generøsitet, sympati og omsorg. På dette stadiet er det egne behov og interesser som står i fokus. Dette stadiet kjennetegnes av hedonisme. Det som gagnar en selv, er det moralsk riktige.

<p>II: <i>Konvensjonelt nivå</i></p>	<p>3: Gjensidige forventninger, relasjoner og konformitet</p> <p>4: Sosiale systemer og samvittighet</p>	<p>Barnets gode atferd har utgangspunkt i å kunne opprettholde godkjenning og gode relasjoner med andre. Barnet kan vurdere etter rett og galt, men er mer opptatt av hva andre vil tenke og deres godkjenning er viktigere enn deres fysiske makt. Det som er moralsk riktig, bestemmes av gruppas holdninger. Ønske om å være "flink gutt" eller "snill pike" kan knyttes til dette stadiet.</p> <p>Individet stoler blindt på sosiale konvensjoner, regler og tros- erkjennelser. Dersom samfunnet aksepterer disse reglene, bør de avholdes for å unngå sensur. Individet følger en sosial orden, og i spørresetter ikke sosiale reguleringer, og følger firkantet lover og regler. Det som sees som moralsk riktig her, er det som tjener samfunnets beste. Kohlberg mener at mange holder seg innenfor dette stadium, og utvikler seg ikke videre.</p>
<p>III: <i>Postkonvensjonelt nivå</i></p>	<p>5: Individuelle rettigheter og sosial kontrakt</p> <p>6: Universelle etiske prinsipper</p>	<p>Individets og demokratiets rettigheter. Individet har utviklet moralsk fleksibilitet. Moral er nå basert på enighet mellom individer som godkjenner normer som må til for å opprettholde sosial orden og alles rettigheter. Men siden disse normene er en sosial kontrakt, kan disse bli modifisert når folket rasjonelt diskuterer alternativer som kan være til en bedre fordel for samfunnets medlemmer. Hva som er rett og galt blir her i stor grad bestemt av verdier i samfunnet, men regler kan være urettferdige og bli utfordret.</p> <p>Individet overveier både de sosiale standardene og sine internaliserte idealer. Avgjørelsene er basert på prinsipper innen rettferdighet, omsorg og likestilling. Moral er basert på respekt. Kohlberg mener at dette er individer som har utviklet høye standarder av moralsk tro som til tider kan motstride regler som er akseptert av majoriteten. Her er samvittigheten og de etiske prinsippene individet har valgt seg, som bestemmer hva som er rett og galt.</p>

Hentet fra (Hetherington & Parke 1999; Kohlberg 1976; Kohlberg 1984)

Ifølge Kohlberg kan mennesket stagnere i ulike stadier i den moralske utvikling og få oppnå det *postkonvensjonelle nivået*, hvor vår bedømming er rasjonell og oppførsel er kontrollert av internaliserte etiske koder som er uavhengige av om det er godkjent av andre eller ikke. (Hetherington & Parke 1999).

Et eksperiment ble gjort av Kohlberg i 1963, hvor de fleste 7-åringene reagerte etter nivå 1. 10 åringene viste det mest regelmessige mønsteret, hvor de reagerte etter alle stadier, men

hvor representanter i stadium 5 og 6 var få, og et jevnere antall reagerte i stadier 1 til 4. I aldersgruppen 16 år, lå de fleste på nivå 2 og stadium 3 og 4 (Hetherington & Parke 1999). Jeg skal ikke bruke hans faser til å evaluere elevene i detalj, men heller ha fasene som et referanse punkt for ulike utsagn og hendelser, og se om de kan brukes som utgangspunkt for når det er muligheter og begrensninger for IKL blant elevene. Dette kan senere vise til at dersom elevene uttrykker seg i ulike stadier, så bør dette tas i forbehold dersom man vil introdusere IKL i grunnskolen.

Jeg har i oppgaven min fokus på barnets moralske utvikling, da jeg mener at de to siste fasene, er spesielt viktige innen Interkulturell Læring. Det å kunne respektere det som er rettvis, men annerledes ved en annen persons kultur er noe som er ønskelig ifølge Kunnskapsløftet, menneskerettighetene og UNESCOs Interkulturell Læring. Øzerk (2008) mener at interkulturell danning innebærer en verdilæring der man ser betydningen av, og ønsker at fordelingen av makt og hvordan vi bruker den skal gagne felleskapet. Hun trekker linjene med demokratisk danning, og understreker at interkulturell læring og danning er forutsetningene for likeverd og sameksistens (Øzerk 2008). Dette kan knyttes opp mot Kohlbergs siste nivå; det Postkonvensjonelle nivå.

I Olsbu sin bok; «Barns moraldannelse gjennom lek» tar hun for seg Wittgensteins framstilling av språkspill som en parallell til lek ved å si at «*alle spill lekes, og all lek spilles*»(Olsbu 2009 s. 52). Hun presiserer at lek og spill har verdier hver for seg, men at gjennom lek og spill øver barn seg i moral. Dette knytter hun opp mot Wittgensteins utsagn om barnets «*livsform*». I vår eksistens og aktivitet søker vi *mønster* og *regelmessighet*, noe som kan knyttes til *skjemadannelse*. Livsformene skal, ifølge Olsbu, ikke betraktes som en teori, i den forstand at den består av biologiske, samfunnsmessige eller kulturelle fakta. Men en livsform er formelle rammer som gjør samfunn og kultur til at «*det er som det er*». Uten en formell forklaring begrunnet i empiri og vitenskapelige årsaker er en *livsform* de formelle betingelsene og mønstre som gjør verden meningsfull for barnet. Slik kan vi verken erklære den for falsk eller sann. Gjennom lek kan barnet uttrykke sin måte å være etisk på (Olsbu 2009). Det vil si at barn er moralske etter deres forutsetninger. Olsbu tar videre for seg Habermas og *intersubjektivitet*, interaksjonens påvirkning på barnet. «*Selvet*» er sårbart og påvirkes av omstendighetene og hun mener at moral dannes i samhandling med andre (ibid).

2.4.6 Nettverksdannelse og sosialisering

Evnen til å etablere et nettverk og sosialisering blant jevnaldrende viser å være viktig for velvære og sosial kompetanse (Hetherington & Parke 1999; Vedeler 2007). Det å danne relasjoner og vennskapsforhold er viktige premisser for å kunne utvikle sosial kompetanse. Studier tyder på at det er en korrelasjon mellom avvising av jevnaldrende og senere vansker som kriminalitet og skoleavbrudd (Vedeler 2007). Vedeler (2007) påpeker videre det å være populær i kameratgrupper ikke nødvendigvis predikerer en vellykkethet i fremtiden, og krav til ulike ferdigheter kan variere mellom kameratgrupper og vedvarende etablerte vennskap (ibid). Gottman (1983) utførte en studie mellom barn og lek fra alderen 3-9 år for å se hvordan barn utviklet vennskap. Ved hjelp av koding og analysering av hans observasjonsdata kom han fram til disse syv kategoriene: 1) Kontakt og kommunikasjon, 2) informasjonsutveksling, 3) etablering av felles lekeaktivitet, 4) utforskning av likheter og forskjeller, 5) konfliktløsning, 6) positiv gjensidighet og 7) selveksponering (det å gi uttrykk for egne opplevelser og følelser) (Gottman 1983).

Sosiale nettverk og sosiale støttesystemer

Fyrand (2005) fremstiller Radcliff-Brown's *sosiale nettverk og sosiale støttesystemer* som sentrale begreper, der sosiale nettverk er selve *strukturen* og sosial støtte representerer innholdet og *funksjonen* i selve nettverket (Fyrand 2005). Skolen som arena vil legge til rette for at et sosialt nettverk kan utvikles, men selve støttesystemet vil være avhengig av hvilke bånd elevene knytter, og hvilke fremtidige relasjoner de opprettholder. I følge Fyrand (2005) består sosialt nettverk av tre nøkkelbegreper: Det å være en del av en klasse og et opplegg i kr.ø eller FyA timene, sørger for interaksjon og kommunikasjon og er et eksempel på at det skjer en vekselvirkning og en gjensidig påvirkning mellom de samhandlende personene, dette kaller han *sosial samhandling*. Når samhandlingen mellom partene får en viss varighet og regelmessighet, som å komme sammen og spille fotball utenfor timene, har man utviklet *sosiale relasjoner*. Skolens kr.ø og FyA fagene er formelle strukturer. Dersom det opprettes vennskap utenfor den formelle organiseringen, har vi et eksempel på *uformell struktur*, for eksempel hvis de utvikler en vennegjeng i friminuttene eller utenfor skoletid, er dette et eksempel på det tredje nøkkelbegrepet som definerer sosiale nettverk (Fyrand 2005).

Uchino (2004) ser nærmere på sammenhengen mellom sosial støtte og helse. Som Fyrand, tar han også utgangspunkt i at sosial støtte inneholder strukturelle og funksjonelle komponenter.

Begge nevner, Emile Durkheimers studier på hvordan det er en sammenheng mellom sosiale strukturer og individers tilfredshet. Innenfor sosial struktur mener Uchino at *sosial integrering* er et nøkkelord, hvilket igjen har sitt opphav fra “*symbolsk interaksjonisme*”. Han nevner argumentasjoner for at sosial integrering legger fundamentet for en sterk identitetsutvikling, aksepterte normer for atferd og ikke minst en større mening med livet. Det er samfunnets rolle at en normal personlig og sosial utvikling finner sted. Det vil si at man former selvbilde eller identitet i forhold til det samfunnet man lever i og hvilke sosiale bånd og roller man tilegner seg. Forskere mener at sosial integrering kan ha både negativ og positiv innflytelse etter hvilke atferd som er godkjent innen det sosiale nettverket, og hva man definerer som positiv og negativ helseatferd (Uchino 2004).

I likhet med Fyrand (2005), forklarer Uchino at de *funksjonelle* komponentene viser til innholdet og kvaliteten av sosial støtte. Han tar for seg fire ulike funksjoner, som tilegner sosiale relasjoner ulike egenskaper. Disse egenskapene er vanskelig å skille og glir lett inn i hverandre. Sosiale bånd vil gi muligheter for at *emosjonelle, informerende, “materiell” og tilhørende støtte* finner plass. Det åpner opp for samtaler innad i klassene, og også mellom elever og lærere. Disse samtalene kan gi *emosjonell støtte* i den forstand at man får sjansen til å uttrykke sine tanker. Det å befinne seg i “samme båt” som andre, og at noen velger å lytte til “din side” av historien kan ha en positiv effekt. Samtaler karakteriseres ved at det er en dialog mellom flere parter, hvilket igjen gir rom for utveksling av råd og veiledning. Dette kan ifølge Uchino være en form for “*informerende støtte*”. Det å bli kjent med andre i samme situasjon eller andre grupper som tenker likt kan gi en “*tilhørende støtte*”. En sosial aktivitet som “idrett” vil, i følge Uchino, være gunstig da “medlemskap” kan skape en stemning og følelse av tilhørighet og aksept hos andre.

Disse formene for støtte kan integreres i to ulike perspektiver eller modeller som kalles; “*the stress-related model*” og “*the direct-effect model*”. Modellene forklarer hvordan sosial støtte indirekte eller direkte kan påvirke helsen (Uchino 2004). Den stress-relaterte modellen kan være en del av det sosiale nettverket som kan ha en “bufrende” effekt og redusere negative konsekvenser. Å oppleve at medelever informerer om at “*vi er sammen om dette*” vil kunne dempe negative tanker, truende følelser og andre stressproduserende impulser som «*det å være annerledes*» kan forårsake. Dersom nettverket forårsaker elevene, involvert i en konflikt for eksempel, til å kommunisere slik at man kommer fram til en gjensidig forståelse av situasjonen har man et eksempel på den “direkte-effekt” modellen (Uchino 2004). Selve

følelsen av å være en del av noe, legger opp til en psykososial prosess som kan fremme både selvtillit og gjensidig respekt hos elevene. Denne fellesskapsfølelsen vil kunne fylle “tomrommet” med fordommer og stigmatisering, og skape en situasjon hvor partene direkte konfronterer hverandre, svarer på hverandres spørsmål, og påvirker videre tankevirksomhet. Uchino skriver at Cohen, Underwood og Gottlieb (2000) viser i deres undersøkelse at sosialt støttende relasjoner er en beskyttende faktor mot utallige mentale helse problemer (Uchino 2004). Med andre ord, er man blant de elevene som opplever sosial tilhørighet og støtte gagnar dette dem vel. Disse elevene finner ofte hverandre på grunnlag av felleskap og likheter som tiltrekker dem mot hverandre. Men hver skole har eksempler på at barn, en eller annen gang i livet, kan oppleve problemer med sosial interaksjon. Mangel på felles forståelse, svikt i sosiale informasjonsprosesser eller dårlig emosjonell regulering kan by på utfordringer når det gjelder å «*passe inn*», og opprette sosiale nettverk (Vedeler 2007). Enkelt individer som faller utenfor, og har vanskeligheter med å passe inn i det eksisterende sosiale systemet, kan ende opp med å bli oppfattet som «*problembarn*». Vedeler (2007) mener at utfordringene kan være forskjellig fra individ til individ, og hvilken form for støtte som bør tilbys varierer. Hun mener at dersom man skal hjelpe disse «*spesial tilfellene*» bør en ta utgangspunkt og basere det på barnas individuelle ressurser, personlighet og mulighet til å utvikle gode sosiale mestringsstrategier og sosial kompetanse (Vedeler 2007).

2.4.7 Kultur og makt i sosial kontekst

Ingen kulturer er homogene, men vil bestå av ulike subkulturer. Hetherington (1999) mener at barn som har den kognitive evnen til å ordne «*pinner*» i en hierarkisk rekkefølge etter lengde (fra korteste til lengste pinne), kan også ha muligheten til å gjøre dette i en sosial kontekst i forhold til sine medelever i barnehagen eller skolen. Definisjonen på dominans kan variere med gruppene og alderen. Yngre barn har en tendens til å knytte status av dominans blant sine medelever opp mot det å være «*tøff*». Det vil si evnen til å rette på andres oppførsel, vise lederskap innen lek og fysisk tvang. Etter hvert som barna blir eldre skifter fokuset mot utseendet, kvaliteter som leder, utviklingen i puberteten, atletiske fordeler og ferdigheter eller akademiske fordeler (ibid). Forskere har kommet frem til ulike funn som tilsier at dominans og status har en innvirkning på sosiale interaksjoner allerede i førskole alder, der barn imiterer og kopierer oppførselen til dominante barn oftere. Og det er en tendens til at barn følger og tar opp meninger og oppførselen til jevnaldrende med høy status (Hetherington & Parke 1999). I 1983 påpekte Foucault at makt var en forutsetning for dannelsen av subjektet. Med andre ord

har makten også en positiv side som mange sosiologer mener er uunnværlig for at sosiale ordninger skal kunne vedlikeholdes (Engelstad 2005). Oppdragere utøver sin makt i forhold til barnet, som igjen kan være et utgangspunkt for å skape refleksjon og tilfredsstillende relasjoner. Engelstad (2005) påpeker at teoretikere som har analysert oppdragelsen belyser at dette skjer ved en stor grad ved å påvirke hvordan den som oppdras ser på seg selv. Jeg skal ikke diskutere om dette har positive eller negative konsekvenser, men disse utsagnene understøtter at foreldre og lærere har innflytelse på hvordan barnet ser på seg selv i forhold til omgivelsene. Men også jevnaldrende påvirker, også når de befinner seg i en hierarkisk inndelt klasse. Hetherington (1999) viser også til en positiv effekt dette systemet kan ha, hvor forskere er kommet frem til at det er mindre aggresjon innen veletablerte hierarkier, hvor elever med lavere «rank» reagerer til de dominante elevenes status med lydhørhet. Det kan ved tilfeller være nok at de får et «blikk» dersom de har handlet «feil» i forhold til «lederen» (ibid).

Barn kan forme «klikker» som frivillige grupper basert på vennskap. Disse klikkene kan variere i størrelser fra 3 medlemmer til 9 og tendensen er at de er av samme kjønn og rase (Hetherington & Parke 1999). Før elevene fyller 11 år er mesteparten av deres interaksjoner innenfor disse klikkene, og det å være medlem kan være forebyggende og ha en bufrende effekt mot følelsen av ensomhet, samt bidra positivt til deres psykiske helse (ibid). Klikker finner du hos de eldre barna også, men etter hvert som de glir inn i ungdomsstadiet defineres gruppene mer som «gjenger». En «gjeng» er en samling av individer basert på deres felles oppførsel og aktiviteter som ofte kan bli definert som stereotyper igjen: «emo», «hiphoppere», «populære», «nerder»..osv.

Når det kommer til forholdet mellom lærere og elever er det blitt gjort studier på dette, og enkelte hevder at lærerne ikke holder på den primære makten når det kommer til lærings miljø i en klasse. Midthaugen (2011) adresserer det faktum at lærere i dag kan føle at de har mindre makt, og dette kan ha en årsak i lærers evne til å etablere et tillitsfullt og motiverende læringsmiljø. Derimot har relasjoner mellom klassens sub-grupper en makt innflytelse, og derfor har både lærer og elevene en funksjon når det kommer til læringsmiljøet (Midthaugen 2011).

2.5 Psykisk helse blant de flerkulturelle barn og unge

Det å være «*annerledes*» kan ha innflytelse på barn og unges psykiske helse, og årsakene til utvikling av psykiske lidelser kan være komplekse og mangeartede (Schjelderup Mathiesen et al. 2009). Forekomst og symptomer på psykiske lidelser varierer på ulike alderstrinn. På grunn av psykiske vansker kan mellom 15- 20 % ha nedsatt funksjon blant barn og unge i Norge (ibid). I løpet av barneårene vil en tredjedel av 16- åringene ha oppfylt diagnostiske kriterier for en psykisk lidelse. Angst, depresjon og atferdsforstyrrelser er blant de vanligste. Schjelderup Mathiesen et al. (2009) har via folkehelseinstituttet foreslått forebyggingstiltak der skolen er en av de viktige arenaer. Det er utviklet programmer som PALS, Connect og Olweus som har rapportert positive effekter når det gjelder problematferd, sosial kompetanse og forebygging av mobbing (Schjelderup Mathiesen et al. 2009). Disse kan bli investert i av ulike skoler med støtte i fra staten, og etter at Kunnskapsdepartementet høsten 2009 publiserte 14 tiltak for «Mobbeplanen» er det vist stor interesse i forebyggende arbeid i grunnskolen (ibid). Ellers er det forebyggende arbeid og virksomhet på internett som i stor grad rettes mot ungdom. Nettstedene www.klaraklok.no, www.psykiskhelseiskolen.no, www.mentalhelse.no er blant dem som hovedsakelig er verktøy for ungdommen, med unntak av «Zippys venner» som rettes mot barn i første klasse. Det koster skolene å benytte seg av ulike programmer, og det forutsettes at de har budsjettet for å investere i lærere som kan sette seg inn i programmene og eventuelt ta instruktør kurs (Forebyggende innsatser i skolen 2006).

2.5.1 Psykiske vansker blant innvandrere og flyktning barn

En voksende utfordring er mangfoldet i grunnskolen. Norge er en del av det voksende folketallet innen globaliseringen. Kulturen, fra sted til sted, er forskjellige innenfor Norges landegrensene, men stadig flere krysser grensene fra utlandet.

Ca en halv million har innvandret selv og mer enn 100 000 er født i Norge med innvandrerforeldre. Dette utgjør 12,2 % av Norges befolkning i 2012. Her har 287 000 personer bakgrunn i fra Europa, 210 000 fra Asia, 78 000 fra Afrika og 20 000 fra Sør-Mellom- Nord Amerika og Oseania (Statistisk Sentral Byrå 2012). De siste 10 årene har antallet flykninger fordoblet seg i Norge, og mellom 2000-09 var det omtrent 5900 enslige mindreårige asylsøkere. På grunn av en kompleks bakgrunn viser Schjelderup Mathiesen et al. (2009) til at tallene på forekomst av depresjonssymptomer blant de 2200 barna som fikk oppholdstillatelse var mellom 55-60 %.

I Oslo er om lag 25% av totalbefolkningen og 38% av barn under 18 år av innvandrerbakgrunn. Kartleggingsresultater av skoleelever i Akershusundersøkelsen, «Barn i Bergen» og UngKul (Oslo) viste at det var mer symptomer på angst og depresjon blant 10-12 åringer med innvandrerbakgrunn enn etnisk norske. 5% av etnisk norske gutter og 10% av etnisk norske jenter hadde en forekomst av symptomer over grenseverdi som indikerer betraktelige emosjonelle vansker. Tilsvarende var prosentandelen 13% hos gutter og 18% hos jenter med innvandrerbakgrunn. Tallene økte blant 13-18 åringene og det var store forskjeller i symptomer på betraktelige emosjonelle vansker og atferdsforstyrrelser (Schjelderup Mathiesen et al. 2009). Tallene er usikre da det kan være problematisk å få samtykke fra innvandrers familier i å delta på undersøkelser (ibid).

2.5.2 Å være ung i et mangfold

Annerledeshet er et nøkkelord som fremtrer i flere situasjoner der flere kulturer skal fungere sammen. Resultater fra «Elevundersøkelsen i 2008» viser at det er et større antall elever som blir mobbet på barnetrinnet enn på høyere trinn (Schjelderup Mathiesen et al. 2009). På landsbasis kan rundt 100 000 elever være inkludert i mobbing, og det understrekes at dette er viktig å ta tak i da mobbing blant barn og unge er stor risikofaktor for både akutte og fremtidige psykiske lidelser.

Tidligere undersøkelser viser at symptomer på psykiske vansker og emosjonelle utfordringer kan ha ulike resultater blant gruppene, men evnen til å mestre tiltak og intervensjoner behøver ikke å vise markante skiller mellom etnisk minoriteter og etnisk norske (Slydahl 2010).

Slydahl (2010) gjorde en understudie av Ungdom Kultur og Mestring prosjektet ved Folkehelseinstituttets divisjon for Psykisk Helse. Hovedmålet med oppgaven var å få mer kunnskap om psykisk helse og mestring blant barn og unge i Norge. Med et utvalg på 366 barn fra 17 ulike skoler i Oslo undersøkte han om: *mestring modererte relasjonen mellom stress og emosjonelle problemer, unike effekter av mestring og stress på emosjonelle vansker, og om mestring medierte relasjonen mellom fysiologisk respons og emosjonelle vansker*. Resultatene viste at det ikke var noen forskjeller i konflikter med jevnaldrende på tvers av gruppene i studien. Men det ble derimot registrert effekter av konflikter mellom venner uavhengig av kjønn, minoritet og majoritet (Slydahl 2010).

2.6 Empiri av interkulturell læring

Tyskland er et land som har gjort flere studier i forhold til konseptet Interkulturell Læring. Blant innflytelsesrike forskere mener Elke Grimminger (2012), det er viktig å innføre konseptet i skolesystemet for å øke kunnskapene, ferdighetene og den interkulturelle kompetansen blant de unge som vokser opp i det flerkulturelle samfunnet (Grimminger 2012). Hun har forsket på lærers atferd og hvordan den påvirkes av deres bevisstheter og holdninger. Spesifikt har hun fokusert på hvordan deres pedagogiske bevissthet og deres holdninger til akkulturasjon påvirker deres ønske om og handling til å promotere interkulturell kompetanse innen kroppsøvningsfaget. Ved å bruke både kvantitative og kvalitative metoder har hun kunnet sette resultatene opp mot hverandre og avdekke når det ikke samsvarer. Hun mener at lærerens utdanning må omhandle mer enn bare formidlingen av kunnskap og teknikker, men må også utstyre lærerne med strategier til å kunne reflektere over deres pedagogiske bevissthet og deres intensjoner med læring (Grimminger 2012).

Midhaugen (2011) har også sett på lærernes innflytelse i forhold til IKL. Han har også sett på kroppsøvningsfaget som en arena med fordeler til å kunne lære å håndtere våre forskjeller. På 1990-tallet utviklet Erdmann & Giess-Stüber fra det Tyske Sports Universitet i Køl programmet « Intercultural Movement Education» (Esser-Noethlichs 2011; Midhaugen 2011). I 2009 utviklet Grimminger et program for kroppsøvningslærere som har blitt brukt i undersøkelser innenfor tyske skoler. I sitt doktorgradsprosjekt, brukte Midhaugen den norske versjonen av dette programmet og så på om det hadde den effekten den skulle ha blant norske elever på videregående, 16-18 år. Intervensjonsgruppen bestod av 7 videregående skoler. Det var 16 lærere fra 4 av disse skolene som gjennomgikk kurs med ulik intensitet og utførte programmet på sine skoler, mens 10 lærere fra 2 andre skoler representerte en kontroll gruppe. Hver klasse ble målt en gang før intervensjonen og en gang etter.

Intervensjonsgruppen hadde en svar rate på 86.9% av 352 studenter, og 78,6% av 220 studenter i kontrollgruppen. For å måle effekten av intervensjonen brukte han Marc Esser-Noethlichs spesial utviklede spørreskjema: «the sensitivity towards strangeness» , STSQ. Resultatene viste at elevene fra intervensjonsgruppen fikk en signifikant høyere score på «self-concept», åpenhet og var mer fornøyd med både kroppsøving og skolen i sin helhet. Elever med lærere som hadde utført flest kurs fikk mest ut av det i forhold til dem som hadde lærere som hadde utført færre kurs eller ingen. Resultatene var uavhengig når det kom til sosio-demografiske faktorer, og Midhaugen (2011) mener at interkulturell læring kan

implementeres uansett minoritets bakgrunn eller kjønn. Videre anbefaler han at lærere bør gjennomføre dette kurset i starten av skoleåret og at alle kroppsøvlingslærere ved den samme skolen bør gjennomgå dette. Dette på grunnlag av sammenhengen mellom lærers innsats som en indikator for elevenes utfall.

Marc Esser-Noethlichs, er i gang med å utvikle treningsprogrammer som vil utvikle og eventuelt forbedre en «sensitivitet» i forhold til «fremmedhet og annerledeshet». Dette har også idretten som arena for læring. I hans arbeid presiserer han også at det er viktig å se på hvordan strukturer og mekanismer fungerer, som leder til at attribuering og persivering av en «annerledes» person eller en sosial gruppe kan føre til konflikter. Kunnskap om disse funksjonene er viktig for å kunne møte «fremmedhet» med åpenhet, og er knyttet til et individs identitet. I sitt doktorgradsprosjekt utviklet han «the sensitivity towards strangeness», STSQ (Esser-Noethlichs 2011). Dette er et måleinstrument som skal kunne brukes for å evaluere effekten av programmer innenfor konseptet interkulturell læring (ibid).

Midthaugen (2011) nevner at utvikling av interkulturell kompetanse blant ungdom er forutsatt at elevene har en bevisst evne til å reflektere over lærings-prosessen og sin egen identitet. Han påpeker at pubertale forandring har store innvirkninger på elevenes utvikling og argumenterer derfor for at det kan være passende å introdusere IKL hos 16-18 år gamle elever, da deres rate for biologisk forandring minsker i alderen 15-16 hos begge kjønn. Denne gruppen ble derfor naturlige subjekter for hans studie. Selv om det er muligheter for individuelle variabler blant denne gruppen ungdommer, spesielt når det kommer til pubertet utvikling mellom jenter og gutter, så har de målt interkulturell sensitivitet blant disse ungdommene, og funnet få ulikheter når det kommer til kjønn blant ungdommene (Midthaugen 2011).

3. Metode

Jeg vil i dette kapittelet gå igjennom valg av design og metode prosessen. Dette vil gi et bilde på masterprosjektets utgangspunkt til et gjennomført prosjekt.

3.1 Kunnskap ved fortolkning i en casestudie – kvalitativ metode

Å oppleve en situasjon, som en forsker, i et annet miljø, satte unike preg i sluttresultatet. Formidlet informasjonen har fått sin «stemme» etter å ha blitt filtrert gjennom forskerpersonen. Dette gjelder spesielt for et enmannsprosjekt som denne masteroppgaven. Den kvalitative forskningsmetoden ønsker å forstå miljøet sett fra informantenes verden, med meg som forteller (Kvale & Brinkmann 2009).

Gadamers bevisstgjøring av våre *for-dommer* står sentralt i *hermeneutikken*, læren om fortolkning av tekster. Den gjør oss oppmerksomme på at det å fortolke samtaler er betinget av historie og situasjon (Kvale & Brinkmann 2009). Det vil si at leseren bør ha i bakhodet at jeg har skrevet denne oppgaven med min historie og mine normer som bakteppe. Selv tolker jeg deltakernes innspill, og jeg har prøvd å respektere det fenomenologiske perspektiv ved å forstå deltakernes livsverden og ha en åpenhet ovenfor deres opplevelser, og gjennom transkriberingen har jeg sitert deres eksakte beskrivelser. Men gjennom analysen har jeg komprimert, tolket og gjengitt i *tykke beskrivelser* av deres utsagn og handlinger som igjen må sees i lys av situasjonens kontekst. Det vil si at jeg har gjengitt i en kortere sammenfatning av deres forklaringer og handlinger, og beholdt innholdets essens. Jeg ønsket å fortolke materialet slik at det gjenspeiler en viss sannhet i deres virkelighetsverden, slik at jeg sammen med deltakerne produserer kunnskap som kan være til nytte i fremtiden (Fangen 2010).

I denne oppgaven ønsket jeg å få en dypere innsikt i lærernes rolle i dagens flerkulturelle klasse, og i elevenes kognitive nivå med hensyn til deres evne til å kunne forstå seg på interkulturell læring. Ved å utføre en metodetriangulering gjennom observasjon av kr.øv- og FyA timer, et dybdeintervju av 2 lærere og fokusgruppeintervju av 6 elever i femte og 6 elever i niende klasse ved en utvalgt skole ønsket jeg å samle informasjon som skulle gjøre det mulig å besvare problemstillingen.

Som en empiribasert kvalitativ undersøkelse vil funnene være knyttet til de utvalgte elevene og lærere. All datainnsamling ble gjennomført av meg og min båndopptaker og vi ble filteret

som all data passerte (Johannessen et al. 2010). Det er derfor ikke mulig å generalisere funnene til å gjelde grunnskole elever generelt, men å få et dypere innblikk i hvordan dette skolemiljøet kan tolkes og analysere opp mot eksisterende teori kan sette et lys på om hvorvidt interkulturell læring kan være et interessant tiltak å introdusere i grunnskolens barne- og ungdomstrinn.

3.2 Den teoretiske og metodologiske tilnærmingen

“Science must begin with myths, and with the criticism of myths.”
Karl Popper

Metoden ble diktert av temaets karakter (Kvale & Brinkmann 2009). Robert K. Yin teoristyrte strategi innen casestudier legger vekt på at det ligger teoretiske antakelser til grunn for undersøkelsen (Yin 2003). For et tiltaks fremtid ønsket jeg å få en innsikt i kroppsøvingsfaget ingredienser. Teorien tilsier at eldre barn er mer reflekterte enn yngre barn og man skulle derfor tro at interkulturell læring egnet seg best i høyere grunnskoletrinn (Midthaugen 2011). Det er et stort behov for forskning i forbindelse med interkulturell læring innen norske barne og ungdomskole trinn. Som folkehelserepresentant ønsker jeg å forebygge i tidlig alder, og jeg vil med denne undersøkelsen se på muligheter og begrensninger for å kunne innføre tiltak allerede i de tidlige grunnskoletrinn. Derfor utførte jeg en teoristyrte enkeltcasesdesign med flere analyseenheter, for å se om en kan benytte seg av kognitive og moralsk utviklings teorier innenfor IKL konseptet.

3.2.1 Hvilken informasjon ble innhentet og hvilken metode ble brukt?

Observasjonens mål var å danne et inntrykk av fagenes innhold og den helhetlige stemningen, samspillet mellom elevene og ikke minst mellom lærer og elever. Ikke-deltagende observasjon er en datainnsamlingsmetode som ofte blir brukt for å studere menneskers samhandling og hvordan de kommuniserer, uten å påvirke i en større grad som en gjør dersom en er i verbal og kroppslig interaksjon i felten (Fangen 2010). For å ikke påvirke den «naturlige» settingen, valgte jeg å ikke delta aktivt i aktivitetene i timene, verken som lærer eller elev, men var mer tilstede som en «flue på veggen» (ibid). Observasjonene gav meg en innledende sjanse for å bli kjent med både lærere og elever og var ment for å danne grunnlag for de kvalitative intervjuene. Observasjonene hadde en varighet på to timer hver gang, og tok plass i løpet av en og en halv måned. Jeg dannet meg inntrykk som var relevante

i forhold til problemstillingen, som for eksempel konflikter, utfordringer, samarbeidsevner og det generelle forholdet mellom de ulike representerte kulturene i klassen. Prosessen med å dele ut forespørselsbrev og samle inn samtykket fra elevene tok lenger tid enn antydnet (se vedlegg 8.1). Forklaringene var alt fra at de hadde «mistet» brevene eller «glemt» å ta dem med. Jeg startet observasjonsperioden og forholdt meg kun til dem som hadde gitt sitt samtykke, men fordi jeg ønsket å ha med data fra flest mulig, forlenget jeg observasjonsperioden med to uker, og gav elevene sjansen til å delta underveis. All data er hentet fra øyeblikket jeg fikk deres samtykke.

Under observasjonene tok jeg **notater** for å fange de øyeblikkene jeg mente var av betydning for oppgaven (Fangen 2010). Det var viktig å plukke opp hendelser som gav indikasjoner på muligheter og begrensninger for IKL i fremtiden. Dette var alt fra lærerens evne til kommunikasjon og interaksjon med elevene, og elevenes evne til samarbeid og kommunikasjon seg imellom og med lærer. Timene tok alltid plass i en gymsal. Notatbokens sider ble på forhånd delt i to spalter. En spalte for lærerens initiativer og utsagn og den andre spalten for elevenes reaksjoner, interaksjoner, utsagn, aktiviteter og mellomliggende hendelser som kunne ta plass utenfor selve opplegget, f. eks mens det var pause, eller ventet i kø for å utføre sin aktivitet. Notatene gav opphav til enkelte temaer som klassens struktur, det flerkulturelle temaet, selvinnsett i forhold til seg selv og andre, kommunikasjon, makt og respekt og konfliktløsninger. Disse temaene ønsket jeg å ta opp under både fokusgruppeintervjuene og dybdeintervjuene.

Intervjuene: Målet med de *kvalitative forskningsintervjuene* var å få en dypere innsikt, hvor elevene selv og lærerne fikk anledning til å belyse deres synspunkter når det kom til, deres kr.øv- og FyA timer, det flerkulturelle samfunnet vi lever i, samt deres evne til å reflektere i forhold til et interkulturelt tema som underliggende fokus (Kvale & Brinkmann 2009). Intervjuene var semistrukturerte, hvilket vil si at det tok form som en åpen samtale, og deltakerne fikk svare fritt og spontant etter samtaleinnhold. Som intervjuer styrte jeg samtalen delvis ved å passe på at viktige temaer ble berørt (ibid). Oppgavens tema er kompleks, og jeg ønsket å få fram ulike nyanser i tillegg til det observasjonen gav meg. Sosiale fenomener er komplekse og de kvalitative intervjuene gjorde det mulig å få fram kompleksiteten og nyansene fra lærernes og elevenes perspektiv, og de satte de ord på det som ikke ble sagt under observasjonene (Johannessen et al. 2010). Som forberedelse til intervjuene gikk jeg nøye igjennom observasjonsnotater og midlertidig teori, og ut ifra dette

laget jeg intervjuer jeg mente ville dekke interessante temaer i forhold til min problemstilling (se vedlegg 8.3, 8.4)

I selve intervjuene brukte jeg ulike videoklipp (se tabell 3.) hentet fra internett. Informantene fikk beskjed om å følge med på videoene og spontant fortelle hva de så. Intensjonene mine var å få frem reaksjoner og tanker rundt dem, for så å bruke dette i tolkningen av deres utvikling i forhold til kognitive teorier, for så å sette dette opp mot problemstillingen. Fordi jeg ønsket deres spontane reaksjon og tanker da de ble presentert de ulike videoene, informerte jeg ikke direkte om hensikten bak videoklippene, men anså at de indirekte var informert om dette i informasjonsskrivene de var blitt tildelt og av det jeg sa innledningsvis før intervjuene startet.

Tabell 3. Beskrivelse av videoklipp brukt under intervjuene.

Video #1: To jenter henter vann i Uganda.	http://www.youtube.com/watch?v=-UR4XKOnRr0
Video #2: Barn henter vann i India.	http://www.youtube.com/watch?v=Vg-tVu1JSrI&feature=related
Video #3: Mann henter vann på Antarktis.	http://www.youtube.com/watch?v=CMZozj_uN4c
Video #4: Vann i Oslo på 1950-tallet.	http://www.youtube.com/watch?v=3xhwOUCQWQQ

Et *asymmetrisk maktforhold* i kvalitative forskningsmetoder er greit å ha kunnskap til, gjerne før man planlegger opplegget for forskningsperioden (Kvale & Brinkmann 2009). Med min vitenskapelige kompetanse var det jeg som definerte intervju situasjonen og temaene for intervjuet. Selv om jeg var åpen for et semistrukturert intervju var de enveisstyrt i den grad at jeg som regel stilte spørsmålene og informantene svarte. Intervjuene var for meg et middel for å få frem beskrivelser og fortellinger som jeg kunne bruke til fortolkning og gjøre til informasjon som stod i overensstemmelse med mine forskningsinteresser (ibid). Lærerne gav ofte lange og tilfredsstillende svar og det kan ha en sammenheng med at de hadde en større for forståelse til hvorfor de ble intervjuet. Barna holdt også lengre dialoger som de viderestyrte selv, men enkelte ganger ble jeg nødt til å stille et nytt spørsmål for å få dem inn på rett kurs igjen i forhold til hva som var interessant for meg og prosjektet.

Fokusgruppe intervjuene: Samspillet mellom elevene stod sentralt når det kom til oppgavens problemstilling. Derfor valgte jeg å utføre *fokusgruppeintervjuer* med elevene. Målet med fokusgruppeintervjuene var å få et helhetlig bilde av disse flerkulturelle klassene, ved at elevene fikk rom til å skape dialoger og samtale, og hvor de fikk uttrykke personlige meninger og eventuelle (motstridende) synspunkter i forhold til oppgavens tema. Slik fikk jeg en innsikt i samspillet og hvordan de kommuniserte og reflekterte over temaene (Kvale & Brinkmann 2009). Fokusgruppen bestod av 6 utvalgte i hver klasse og hvert trinn fikk hver sin dag. Hver gruppe ble ledet av meg som moderator. Det vil si at det var en ikke-styrende-intervjustil og det viktigste var å få frem flere synspunkter om temaet via samtaler og diskusjoner blant deltakerne (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg ble enig med deres gymlærere om at intervjuene ville vare ca en time. Gjennom samtale og diskusjon gav de meg inntrykk som kan gi en forståelse av hvilke kognitive skjemaer som regjerer i de ulike klassene og hvilke forskjeller og likheter som var tilstede, slik blant annet Piaget og Kohlbergs teori kan antyde (Hetherington & Parke 1999). Det ble spurt i form av åpne spørsmål som ga rom for mer eller mindre reflekterte svar om deres holdninger, oppfatninger, reaksjoner og motivasjoner til tanker og følelser de hadde i forhold til temaene. Slik kom det også fram evner til å se likheter og forskjeller dem i mellom (Johannessen et al. 2010). Deres evner til å diskutere eller føre samtaler gav meg nyttig innspill for å danne et grunnlag for å analysere deres kognitive nivå ved å sammenligne med etablerte utviklingsteorier innen psykologien, og vil derfor kunne gi en pekepinn om gode forutsetningene for IKL.

Dybdeintervjuene: For å få en innsikt i lærernes perspektiver, valgte jeg å utføre *dybdeintervjuer*. Fordi empirien viser til at lærerens rolle innenfor IKL kan være viktig, var målet å få en dypere innsikt i lærernes livsverden, deres forhold til elevene og til temaet. Dybdeintervju ble gjort med lærerne individuelt, og begge intervjuene hadde en varighet på rett under halvannen time. Ved å stille faktaspørsmål så vel som meningsspørsmål fikk jeg et inntrykk av lærernes evne til å koble seg med elevene, deres evne til å lese av situasjoner og deres generelle tanker og kreativitet i forhold til temaet. I tillegg var det muligheter for å lære om hvilke intensjoner de har med kroppsøvfingsfaget og i hvilken grad IKL allerede er inkorporert i fagplanen.

Intervjuguidene: veiledet i løpet av intervjutiden og hadde en innlednings-, hoved- og avslutningsdel (se vedlegg 8.3, 8.4). De var semistrukturerte, hvilket betyr at jeg ikke trengte

å følge de mekanisk så lenge innholdet ble besvart. Innledningsvis tok en brifing plass hvor jeg kort introduserte meg selv og prosjektet igjen. Jeg forklarte hva lydopptakeren ville bli brukt til, garanterte deres anonymitet, gikk igjennom samtykket og gjentok deres rett til å avbryte når som helst uten at det ville ha noen negative konsekvenser (Kvale & Brinkmann 2009).

Forskjellen mellom de to intervjuene var at dybdeintervjuet hadde en hoveddel som krevde mesteparten av intervjutiden. Denne ble innledet med overgangsspørsmål, for så å bruke store deler av tiden på nøkkelspørsmål som krevde at lærerne elaborerte rundt hovedtemaene i problemstillingen (Johannessen et al. 2010). Fokusgruppeintervjuet hadde et løsere opplegg, og bestod av flere stikkord, hvor informantene fikk prate mest mulig med hverandre og mindre med moderator, rundt temaet. Innledningsvis, og underveis ville jeg skape rom for en stemning av fortrolighet, legge til rette for at alles meninger fikk komme frem og at det ikke fantes noe «*rett eller galt*» (Johannessen et al. 2010).

Jeg gjorde det klart for informantene når det nærmet seg avslutningsfasen, og etter å ha stilt de siste spørsmålene fikk de tid til avsluttende kommentarer dersom informantene ønsket å tilføye noe til det som var blitt sagt eller for å oppklare eventuelle uklarheter (Johannessen et al. 2010). I prosjektskissen beskrev jeg hvor viktig det var at forskningsspørsmålene var gjennomtenkte og ble stilt på en slik måte at de oppfattes riktig av informantene- da tiåringer stiller med et annet ordforråd enn lærerstaben. Jeg tenkte at hvis jeg gikk igjennom intervjuguiden ved flere anledninger som forberedning så ville jeg kunne innholdet godt nok og intervjuene ville ta form som en «naturlig» samtale.

3.2.2 Utvalgsprosedyre

Utgangspunktet for studiens utvalg var via litteratursøk, statistisk sentral byrå og www.oslo.kommune.no. Inklusjonskriterier for prosjektet var at lærerne underviste i kroppsøvfingsfaget ved en flerkulturell skole hvor ca 50 % av elevene var av minoritetsbakgrunn. Dette for at skolen ville ha klasser som representerte et mangfold av flere kulturer og for å få informasjon fra flerkulturens ulike synspunkter. Oslo kommune skåret høyt i Europarådets interkulturelle indeks, hvor det i 2010 var 27 % av innbyggerne som hadde bakgrunn fra 150 ulike land. 40% av elevene i Oslo-skolen har en minoritetsbakgrunn, hvor 75% av disse igjen er født i Norge (Oslo Kommune 2011).

Med søke ord som; « flerkulturelle skoler», «50% minoritetsbakgrunn i norske skoler», «flerkulturelle skoler i Oslo», « elever med minoritetsbakgrunn i Oslo» kom jeg fram til 25 potensielle skoler i Oslo som lå i sjiktet mellom 45-60%. Det var i utgangspunktet meningen at jeg skulle forske på tre klasser. En klasse på barne-ungdom og videregående trinn. Jeg forstod etter innlevert prosjektskisse at tiden ville bli knapp, og bestemte meg for å kun konsentrere meg om grunnskole trinnet, da jeg mener at forebygging bør ta plass så tidlig som mulig. Jeg valgte å kontakte skolene i bolker av 10 som tilfeldig ble plukket ut av listen med 25 skoler. Disse ble først kontaktet via telefon, hvor jeg presenterte meg selv og prosjektet. Der jeg fikk bekreftet at de var en skole med ca femti prosent minoritetsbakgrunn sendte jeg ytterligere en email til deres respektive kroppsøvlingslærere, med vedlegg av informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i prosjektet (se vedlegg 8.1,8.2). I e-mailen og per telefon tilbød jeg meg å komme innom skolen dersom de var interessert i mer utdypende informasjon. Jeg fikk kontakt med tre potensielle skoler som virket interessante. Jeg satte meg inn i skolens historie og agenda i forhold til mitt prosjekt tema, og valgte til slutt en skole med en lærer som virket logistisk tilgjengelig og interessert i prosjektet, samtidig som at han gav uttrykk for at han ikke hadde en utdypende erfaring med mitt tema.

I videre samtale med denne læreren ble vi enig om at han og hans niende klasse var egnet som deltakere, og han henviste meg så til femte klasses klasseforstander, som etter samtale sa «ja» til å være med. Slik ble det valgt ut to lærere som underviser i kr.øv- og FyA fagene til dybdeintervju. Lærerne hadde sine respektive elever som ble mitt utvalg for observasjon. Etter observasjonen ble antallet og elevene strategisk utvalgt fordi jeg ønsket en variasjon som representerte skolens mangfold. Og fordi jeg ville ha en bredde og balanse i synspunkter, holdninger og erfaringer i forhold til representantene i den flerkulturelle klassen (Johannessen et al. 2010). Klassetrinnene ble utvalgt på grunnlag av Piagets og Kohlbergs kognitive utviklingsprosesser og resultater gjort i eksperimenter som viser deres kartlegging av ulike alderstrinn og tilhørende faser (Hetherington & Parke 1999). Samtykkeerklæringen ble sendt med informasjonsskrivet og krevde dato, og underskrift fra elev og respektive foresatt. Niende klasse bestod av 25 elever, hvorav jeg fikk inn 12 samtykkeerklæringer. Femte klasse bestod av 20 elever hvor jeg fikk samlet inn 15 underskrevne samtykkeerklæringer. Jeg startet observasjonsperioden og konsentrerte meg om de elevene som hadde samtykket. Slik ble relevant informasjon utelatt i min undersøkelse da all interaksjon med elever som ikke samtykket ble utelatt.

Årsaken til at enkelte elever i femte klasse ikke leverte samtykket var i følge lærer av ulike grunner, og jeg fikk ikke et spesifikt svar på dette. De fikk påminnelser på ukeplanene deres, og sammen med kroppsøvingslærere minnet vi dem om dette et antall ganger. Enkelt elever med minoritetsbakgrunn (som jeg også valgte å snakke med personlig) var etter mine observasjoner veldig interessante og jeg hadde et ønske om å få disse med i fokusgruppeintervjuet. Jeg valgte derfor å utsette intervjuperioden med to uker for å se om oppslutningen ville øke, før jeg valgte de tolv elevene som skulle fokusgruppe- intervjues.

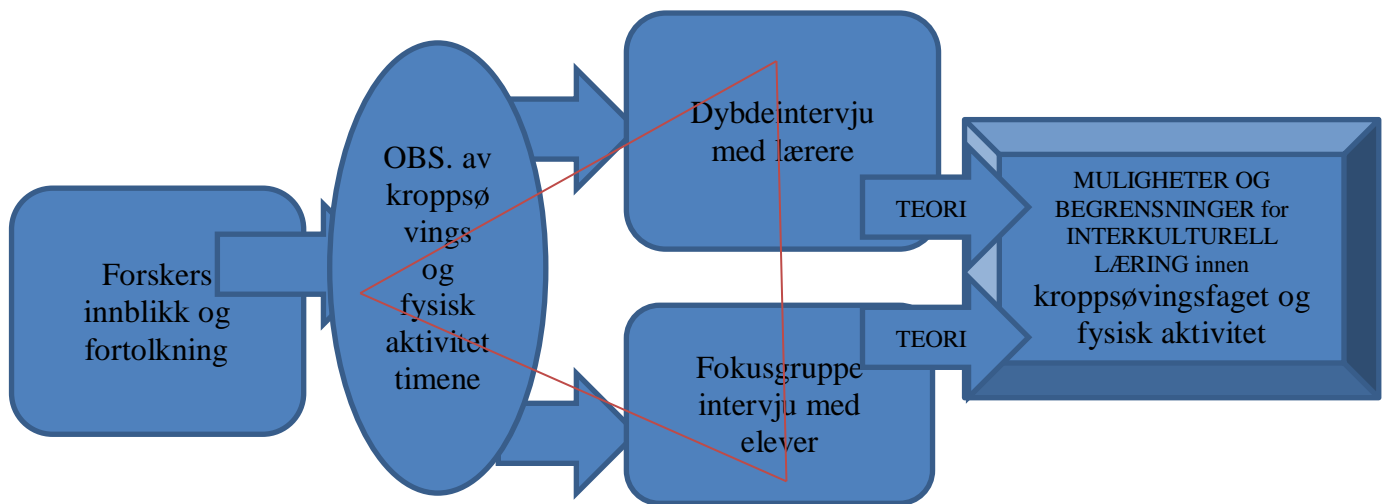
Ut ifra de 27 elevene jeg hadde fått samtykket i fra, valgte jeg å ha to fokusgruppeintervjuer med grupper på 6 i fra hver klasse. Kriteriene som lå bak utvalget var å ha en lik fordeling av jenter og gutter, og ca 50 % fordeling av elever med minoritetsbakgrunn.

Tabell 4. Oversikt over informantene i intervjuene:

	To foreldre fra samme minoritetsbakgrunn	To foreldre fra to ulike land	To foreldre fra samme majoritetsbakgrunn
Femte klasse Lærer: KF	Ben Abraham	Norah	Emil Christine Anna
Niende klasse Lærer: GL	Mary Maline	Jonah Lilly	Jonathan Henry

3.3 Bearbeiding og analyse av datamateriale

Fig 1. Metodetreangulering



Figur 1 viser metodetriangulering hvor jeg utførte observasjoner, fokusgruppe intervju og dybdeintervju for å få et helhetlig bilde av felten (Johannessen et al. 2010). Jeg var en ikke-deltagende-observatør for en halvannen måned. Observasjonen gav materiale for annengrads fortolkning. Ut ifra det jeg så og hørte i timene har jeg, med min kunnskap, tolket stemningsleie, kroppsspråk og meninger som kan ha ligget bak handlingene. En tolkning og en sammenfatning av det som ble sett og hørt er hva Fangen (2010) kaller for en “tykk beskrivelse” av observasjonene. Disse tolkningene er systematisert i forhold til ulike kategorier, og senere teorier og litteratur som kan gi handlingene et mer vitenskapelig holdepunkt (Fangen 2010).

Etter Fangen (2010) kan suppleringen av intervjuene være en kompensereffekt, på det Habermas mener er en svakhet ved ikke-deltagende-observering, nemlig det at jeg tolker ut ifra min egen bakgrunn og derfor ikke kan fastslå den virkelige realiteten via observasjon alene (Fangen 2010). Dermed fikk jeg mulighet til å forkaste eller bekrefte min tolkning av observasjonene.

Under datainnsamlingsperioden søkte jeg etter en mening og sammenheng mellom det som kom fram og teorier som ligger til grunn for problemstillingen. Yin (2003) kaller dette for *mønstermatching*. *Forklaringskjeder* er en annen analyseteknikk som går på å bygge opp en teoretisk forklaring rundt problemstillingen. Samfunnsvitenskapelige teorier og politiske prosesser viser til «uklarheter» rundt flerkulturelle klasser og hvordan det håndteres eller ikke

håndteres i dag (Øzerk 2008). Ved å få innsikt i hva lærerne mener er en utfordring i dag og hvordan de takler dette, gav materiale som kan komplementere til “uklarhetene”. Innhentet data kan gi synspunkter og forklaringer til hvordan utfordringene eventuelt håndteres på en slik måte at det er positivt eller negativt for de flerkulturelle klassene, og hvilke potensielle muligheter og begrensninger som finnes i fremtiden. Underveis ble datamateriale sammenlignet for å finne gjenkjennbare hendelser som kunne knyttes opp mot teori og gi meningskategorier (Kvale & Brinkmann 2009). Spesifikke hendelser, aktiviteter eller utsagn gav opphav til viktige temaer som står sentralt i oppgaven min. Å kategorisere datamaterialet på denne måten gjorde det lettere å sammenligne på tvers av observasjonene og intervjuene. Det å jobbe med en intervjuguide la også til rette for hovedtemaer som ble valgt ut på forhånd, men da metoden min stort sett var semistrukturert var det viktige innspill fra deltakernes side som dannet hovedgrunnlag for tema (Kvale & Brinkmann 2009). Analysemetoden ble valgt på grunnlag av oppgavens problemstilling og fordi jeg hadde et ønske å komme med videre anbefalinger om framtidige tiltak som kan fremme barn og unges helse i det flerkulturelle samfunnet (Johannessen et al. 2010).

3.3.1 Analyse av observasjonene og feltnotater

Jeg startet observasjonene med større temaer som «kulturelle ulikheter, samspill, interaksjon, utfordringer og konflikter.» Dette var nøkkelord som ble satt opp på forhånd etter at jeg hadde satt meg inn i teori og forventninger jeg dannet deretter. Men allerede kort tid etter ett par observasjoner forstod jeg at klassene hadde mye å lære meg, og temaene ble mange og komplekse. I selve timene noterte jeg i to spalter jeg delte notatsidene opp i. En for lærerne og en for elevene. Underveis noterte jeg i form av en «tynn beskrivelse». Det vil si at jeg noterte ordrett det jeg observerte og hørte, uten videre fortolkning (Fangen 2010). Etter timen gikk jeg igjennom notatene og noterte med en «tykk beskrivelse» de hendelsene jeg følte bar et innhold som var essensielt for min problemstilling. En tykk beskrivelse, av de ordrette notatene, er min fortolkning og kortfattet summering av hva deltagere kan ha ment med det de gjorde eller sa, uten å endre på innholdets essens (Fangen 2010). Med andre ord er en «tykk beskrivelse» en kortere gjengivelse av den aktuelle scenen, som gir mening i forhold til oppgavens ulike temaer. Disse tykke beskrivelsene fikk så en farge etter en kategori som igjen ble tema jeg ønsket å belyse videre i intervjuene og i oppgaven. Hovedtemaene jeg endte opp med var; « *Klassens struktur og subkulturer, kr.øv-og FyA timenes struktur og elevenes*

innsikt i faget, flerkultur og klassens grupper og individer, innsikt i seg selv og andre, og sensitivitet til det som er annerledes.»

3.3.2 Analyse av intervjuene og lydopptak

Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker. Det var viktig å sette i gang med transkriberingen kort tid etter intervjuet tok plass, da detaljer fortsatt satt sterkt på minnet. Ved å bruke lydopptak fikk jeg konsentrere meg om emnet og dynamikken i intervjuet. I etterkant har tonefall, ordbruk og pauser blitt registrert noe som jeg vanskelig hadde lagret på minnet hadde jeg bare tatt notater. Jeg transkriberte i ordrett form, det vil si at alt som ble sagt ble skrevet ned. Hver elev fikk et pseudonym. Ved valg av navn som jeg betrakter som nøytrale i forhold til nasjonalitet, men ikke i forhold til kjønn. Dette var for å beskytte deres identitet og gjenkjennbarhet. Intervjuer ble markert med «I», den faglærte gymlæreren er markert med «GL», og klasseforstander ble «KF». Hver transkripsjon innledes med hvem som er tilstede, en kort beskrivelse om stemning, hvor og når. Selve transkriberingen var et arbeid som krevde mer tid enn forventet. Å transkribere fokusgruppeintervjuer med de yngre barna ble til tider en utfordring da stemmene kunne være vanskelige å skille. Og det var derfor en fordel å begynne med transkriberingen fort etter opptaket, da settingen fortsatt var lagret på minnet. Femte klasse begynte lydige med å rekke opp hendene hver gang de ville svare, og jeg forklarte dem at dette ikke var nødvendig, og minnet dem på om at dette kunne de se på som en samtale oss imellom. Det tok litt tid før de ble vant til å snakke fritt, og en hand kom opp i ny og ne. Men etter hvert ble de mer og mer ivrige og snakket heller i munnen på hverandre. Og det kan i etterkant tenkes at det til tider kunne være lurt å beholde «håndsopprekkings» systemet, men da vet man ikke om spontaniteten i svarene deres ville blitt annerledes?

I prosjektskissen beskrev jeg at det var viktig å sørge for at intervjulokalet er et godt utgangspunkt, og er derfor takknemlig for at læreren reserverte et lite møterom for oss som holdt lyd kvaliteten på et bra nivå (Kvale & Brinkmann 2009). Under selve transkriberingen hadde jeg allerede noen nøkkelord i bakhodet etter notatene fra observasjonen, hvilket gjorde at jeg transkriberte direkte i et skjema med fire spalter. Første spalte skrev jeg den tynne beskrivelsen av de ordrette utsagnene under intervjuene. Andre spalte gav rom for notering av deres framreden (toneleie- blick jeg husker) og en meningsfortetning. En meningsfortetning er en forkortelse av informantenes uttalelser, men ivaretar uttalelsenes opprinnelige kjerne, og gjør det lettere å finne igjen for senere analyse (Kvale & Brinkmann 2009). Den tredje spalten noterte jeg stikkord som kunne knyttes opp mot tidligere kategorier ifra

observasjonen. Og i den fjerde noterte jeg i dersom det var tydelige eksempler som kunne knyttes opp mot teori. Dette gjorde det lettere for meg å gå igjennom senere og kategorisere etter tema og implementere fargekode systemet.

Hovedtemaene jeg endte opp med etter analyse av intervjuene forble;

«Klassens struktur og subkulturer»: Alle utsagn om klassens ulike individer og grupper og hvordan de forholdt seg til hverandre.

«Kr.øv og FyA timenes struktur og innsikt i fagene»: Hvordan lærerne la opp timene sine, timenes innhold og hva som var viktig for dem i disse timene, samt hva elevene selv synes om timene og hvorfor de hadde fagene i skolen.

«Flerkultur og definering»: Beskrivelser og definering av ulike begreper innenfor tema flerkultur kom inn under denne kategorien.

«Innsikt i seg selv og andre»: Alle utsagn som gjaldt dem selv i en sosial kontekst og hvordan de beskrev andre.

«Sensitivitet til det som er annerledes og fremmed»: Under denne kategorien samlet jeg utsagn og reaksjoner til opplevelser av «nye» situasjoner og handlinger.

3.3.3 Bearbeiding og analyse av samlet datamateriale

Intervjutranskripsjonen og observasjonsmaterialet ble kategorisert med fargekoder. Jeg gikk igjennom den teorien jeg hadde i forgrunnen og bearbeidet kategoriene i nye fargekoder etter inspirasjon fra teorien. Disse fargekodene ble så sortert under ulike hovedkategorier som tilslutt ble: «*Det flerkulturelle*», «*Selvet*», «*Makt og respekt*», «*Kommunikasjon*», «*Konflikter*» og «*Refleksjon*».

Fargekodene ble slått sammen på tvers av intervju og observasjonsmaterialet.

Hovedkategoriene ble igjen delt opp i underkategorier. Underkategorier utviklet seg under analysen og i samspill med utarbeidelse av teorikapittelet. Under «*Det flerkulturelle*» får du innsikt i lærerne og elevene i den flerkulturelle skolen. Du får også innsikt i hvordan klassene er delt opp i ulike subkulturer, hvordan de forholder seg til det som er «*annerledes og fremmed*» og hvordan dette kan være grunnlaget til klassenes struktur. «*Selvet*» tar for seg eksempler som går nærmere inn på elevenes selvinnsikt og deres evne til å ha innsikt i andres perspektiver. «*Makt*» gir eksempler på hvordan de utfordrer hverandre og skolestrukturer. «*Kommunikasjon*» er også en viktig ingrediens for konseptet IKL, og det vil bli lagt frem

momenter som gjenspeiler hvordan kommunikasjonen foregår mellom lærer og elev, og blant elevene seg imellom. «*Konflikter*» viser til hendelser slik de kom frem under observasjonsperioden, og under intervjuene, og kan knyttes til det som er «annerledes». Jeg valgte å ha dette som en kategori da det viser hvilke potensialer som er til stedet, og som kan brukes innenfor konseptet. Til slutt er det kategorien «*Refleksjon*», som kan være fine eksempler på at det er en evne og et ønske til stede for forandringer innen FyA og kr.øv fagene.

3.4 Offentlige dokumenter og litteratursøk

I løpet av datainnsamlingen så jeg muligheten til å samle inn dokumenter som var av betydning for lærerne som deltar i prosjektet, og det som strukturelt kunne påvirke muligheter og begrensninger for IKL. Kunnskapsløftet er ofte blitt sitert i media, politikere og lærerne selv. Jeg har derfor sett på Kunnskapsløftet 2006, for å få en bedre innsikt i hva det er lærerne rettet seg etter når de setter opp et opplegg for timene deres. I utgangspunktet var det viktig for meg å se hva lærerne selv brukte som material for sine timer. Med lærernes innspill på hva de brukte som veiledning, gjorde jeg et kort litteratursøk etter dokumenter med lovverk, forskrifter, rundskriv og stortingsmeldinger som var aktuelle i forhold til min problemstilling for å se om det var spesifikke dokumenter som rettet seg mot lærere i kr.øv- og FyA timenes innhold, uten å finne spesifikke retningslinjer som var rettet mot muligheter og begrensninger for IKL i grunnskolen. Da jeg spurte femte klasses klasseforstander (KF) om hvilke retningslinjer han tok utgangspunkt i var svaret «*den generelle delen i Kunnskapsløftet 2006*», og dette gjaldt for den faglærte kroppsøvlingslæreren (GL) som gav meg dokumentet itillegg til andre dokumenter han selv har utviklet med kunnskapsløftet som utgangspunkt.

3.5 Etikk

Jeg har under oppgavens forløp tatt hensyn til og utført arbeidet etter etiske retningslinjer.

3.5.1 Forskningsetiske retningslinjer

Forskningsetiske retningslinjer er utarbeidet for at vi skal kunne reflektere og komme fram til etisk riktige valg under forskningsprosessen (Johannessen et al. 2010). Det var tre ulike punkter som jeg tok hensyn til. Det første var lærerne, elevene og deres respektive foreldres rett til å bestemme over sin deltakelse, og de gav frivillig sin samtykke til å delta. Det andre

var også min plikt å respektere informantenes privatliv. Vedkommende bestemte selv hva som ble gitt av informasjon, og kunne nekte meg adgang til personopplysning. Ved å uttrykke meg klart både ved å sende skriftlige informasjonsskriv og muntlige presentasjoner forsikret jeg deltakerne om at jeg ivaretar konfidensialiteten slik at de ikke kan identifiseres. Og det siste punktet var å respektere deltakerne under forskningsprosjektets faser ved å ikke utsette dem for situasjoner de oppfattet som ubehagelig og krenkende (Johannessen et al. 2010).

3.5.2 Tillatelser og godkjenninger

Med et masterprosjekt ved UMB og HiOA, som behandler personopplysninger indirekte, hadde jeg meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette fordi instituttene har utpekt NSD som personvernombud. Her vurderes prosjektet i forhold til bestemmelser i personopplysningsloven og helseregisterloven. Det ble i forbindelse med dette prosjektet sendt inn en søknad til NSD via et meldeskjema, som ble godkjent november 2011 (NSD, *Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste* 2011). (Se vedlegg 8.9)

3.5.3 Anonymitet og konfidensialitet

Datamateriale er anonymt. Det vil si at informantene ikke kan identifiseres verken direkte ved navn, indirekte gjennom bakgrunnsinformasjon eller annet som navnelister, krypteringsformler eller koder. Etter at intervjuene ble transkribert, informantene ble tildelt pseudonymer og endt oppgave ble båndopptakene slettet. Dette innebærer at verken jeg eller utenforstående skal ha muligheten til å kunne knytte enkeltpersoner til opplysninger gitt i oppgaven (NSD, *Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste* 2011). I tillegg forpliktet jeg meg til konfidensialitet, som innebærer at innsamlet informasjon som identifiserer informantene ikke kan avsløres (Kvale & Brinkmann 2009).

3.5.4 Informert samtykke

Informantene fikk utlevert et skjema for informert samtykke før de deltok i prosjektet (se vedlegg 8.1, 8.2). Her ble de informert om forskningsprosjektets innhold og formål. Personopplysningsloven krever at samtykket er en frivillig, klar og informert erklæring om at den som deltar godtar behandling av opplysning som er gitt av vedkommende (Johannessen 2010). Det er ikke utarbeidet spesifikke regler for barn under atten år, men dette var et ikke invasivt prosjekt og medfører kun ubetydelig risiko (Barn 2009). Skolen, lærere, elever og

foresatte var klar over at dette var et frivillig engasjement, og at de hadde mulighet for å trekke seg fra prosjektet når som helst uten at det får noen negative følger av den grunn. Det ble garantert anonymitet for deltakerne i prosjektet. Før selve observasjonen og intervjuet repeterte jeg disse vilkårene.

3.5.5 Oppbevaring av data

Under notering og transkribering ble deltakerne gitt pseudonymer i stedet for faktiske navn (Johannessen et al. 2010). Lydopptakene ble ikke behandlet elektronisk. Etter at lydopptakene ble transkribert slettet jeg dem. Transkriberingen ble lagret som elektronisk dokument på min private pc som er beskyttet med passord. Når pc'en ikke var i bruk ble den låst inn.

4 Resultat og fortolkning

Jeg vil i dette kapittelet introdusere klassen i sin helhet og presenterer først lærerne og elevene slik at leseren blir kjent med deres forhold til det flerkulturelle og det som er «annerledes og fremmed». Jeg vil så presentere temaer og gå inn i detaljer om deres handlinger og utsagn som kan belyse muligheter og begrensninger for IKL.

4.1 Det flerkulturelle

Hovedinformantene i oppgaven ble nevnt under kapittelet «utvalgsprosedyre». De blir også vurdert i forhold til samspillet med forøvrigte informanter som samtykket og var med under observasjonsperioden. Jeg vil presentere funnene fra begge klasser om hverandre, fordi det har en sammenligningsverdi. Informantene vil derfor være **markert med fet skrift** for at du skal kunne følge overgangen.

Niende klasse har to timer kroppsøving i uka, og ingen FyA. **Femte klasse** har to timer FyA og to timer kr.øv i uken. Lærerne forklarte at forskjellene mellom disse fagene var at FyA var mer lek og kroppsøving hadde et bestemt opplegg i forhold til lærerplanen knyttet til en idrettsgren.

Et klart skille mellom ulike grupper var i løpet av de første timene ikke åpenbart. Som sagt var det på forhånd avklart at skolen skulle ha en prosentandel på 50 % med minoritetsbakgrunn. Men klassene bestod av flere subkulturer enn dikotomien: «etnisk norsk» og «etnisk-minoritet». Innen de første timene viste begge klassene tendenser til hvilke individer som holdt seg mer til hverandre, og hvem som «vandret» mellom flere eller var mest alene. Funnene er derfor basert på «*annerledeshet og forskjellighet*» blant *klikker, gjenger og individer*.

4.1.2 Lærerne og (fler)kultur

Fordi empirien tilsier at lærerne har en stor rolle når det kommer til IKL, vil jeg nå presentere lærerne og deres forhold til klassenes kultur.

GL og niende klasse:

GL viste en stor interesse for klassen sin, og gav uttrykk for sine bekymringer for klassens generelle utvikling. GL har sagt at temaet *interkulturell læring* var av interesse, men at han hadde selv liten erfaring med dette konseptet, og var grunnen til at han kontaktet prosjektet. Han drev selv mye med idrett, og beskrev hvordan faget kunne brukes til elevenes fordel når det gjaldt deres helse. Men viste sin fortvilelse i forhold til å nå frem med sitt budskap til denne klassen. GL er faglært innen kroppsøvfingsfaget, og har ansvaret for klasser i både FyA og kr.øv på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Han er en ung mann, med under fem års erfaring som lærer i skolen, men viser stort engasjement til sitt opplegg av timene. Han viste meg hvilke krav og målsettinger han hadde for elevene. Jeg observerte at han var en populær lærer blant elevene, og han fikk lett kontakt med elevene sine individuelt, og under intervjuet bekreftet elevene hans popularitet og uttrykte seg som «*veldig fornøyde*» med ham som lærer. Men observasjonen viste at klassen generelt presterte mindre rent faglig sett. Under observasjonen var den generelle stemningen munter og til tider virket det som om de gjorde mer eller mindre som de ville.

«En jente drakk vann fra en vannflaske, beholdt vannet i munnen, og løp etter en klassekamerat for så å sprute vannet utover gulvet. GL sier til henne at hun får tørke opp etter seg, og det blir gjort uten at det blir noe mer ut av dette, verken fra lærers eller elevs side. Når GL bad dem om å sette seg på benkene, tok det mer enn fem minutter før det ble «stille».»

(fra observasjonsnotater)

For å få en bedre innsikt i hans perspektiv som lærer ba jeg ham under intervjuet beskrive en typisk kroppsøvingstime fra den tiden han selv gikk i niende klasse og sammenligne med de timene han gir i dag. Begrepet «refleksjon» kom opp flere ganger, og han understreket at han i dag er mer reflektert over innholdet og opplegget i timene hans i forhold til hans gamle lærer. Før i tiden var kroppsøvfingsfaget mer et «*avbrekk*» i fra de andre timene, og man «*var fysisk aktiv bare for å være fysisk aktive*». I dag prøver han å forklare «*hvorfor de gjør det de gjør*», og han ønsket at elevene så et mer helhetlig bilde av «*hvorfor*». Han viste til hans to timer med kroppsøving, som ble delt opp i trening av teknikk i første omgang, for så å bruke teknikken i spill, kamp eller konkurranse etterpå. Når han skal vurdere elevene ser han på ferdigheter i et teknisk perspektiv, men det var også viktig at elevene viste sosiale ferdigheter. Derfor satte han del-karakterer på deres oppførsel i form av samspill og hvordan de interaktivt var med sine medelever, som påvirket den endelige karakteren. Det å se en «*progresjon*» i

både det tekniske og sosiale var en viktig del av vurderingen. Under intervjuet spurte jeg om definisjonen av «kultur» og «flerkultur»:

Kultur:

GL: « Kultur det kan jo være mange ting det. Det kan jo være kultur som i ...etniske...normer og regler. Å leve som muslim kan jo være en kultur. Det kan være kristen. Kultur kan være en kultur «for noe». En kultur for å være tøff- en kan kle seg for å være tøff- en kleskultur. Kultur for en viss atferd: å råne rundt i byen for å drive med kriminalitet. (...)»

Videre forklarte han at ordet «flerkultur» ofte var relatert til etniske grupper, og tok klassen som et eksempel hvor elevene kom fra ulike nasjonaliteter. Når det kom til den flerkulturelle klassen og utfordringer i forhold ulike kulturer, begynte han å definere ordet kultur igjen, og sa at det finnes «kulturer innen kulturen»:

GL: «(...)..Disse muslimske jentene da spesielt. Så er det en kultur at det ikke er så vanlig å drive med idrett...og da kan det være vanskelig å få med disse elevene og inkludere de...i hvert fall å engasjere de. Inkludere går jo alltid, men så å få dem engasjert og interessert- det er en annen ting. Der merker man at det er vanskelig. Men det er oftest der det går da. Og så er det selvfølgelig noen elever som er veldig glad i idrett, men der kan det være en kultur innen den kulturen at det er ...det med respekt og sånne ting (...) de klarer ikke å ta imot kritikk fra andre. Og det kan være en kultur innen en familie, eller en gruppe. Men jeg vet at det er en del av de innvandrerelevne som sliter med å ta imot kritikk. Og det er som oftest dem som «gjør riktig og alle andre som gjør feil». Det kan være norske elever og for så vidt, men i større grad noen gutter. Og så kan det også komme til norske elever som er blitt fortalt av pappa at de er verdensmestere, så kommer jeg og forteller noe annet. Selvefølgelig så klarer de ikke å ta det til seg. For de har alltid fått høre at de er best, og de kan ikke forstå hvorfor de ikke får en ber i kroppsøving.»

Han beskriver denne klassen som generelt «umodne, usikre og barnslige». Med et litt håpløst smil sier han at denne klassen liker «leker og pauser». Han sammenligner dem med en sjette klasse hvor det er mye bråk og støy og mye av timen går til å disiplinere og «roe» dem ned. Han mener de er generelt lite reflekterte, en «uheldig» sammensetning av ulike individer, og at det er en «ukultur» i akkurat denne klassen.

KF og femte klasse:

KF, som klasseforstander, virket fornøyd med klassens generelle «positive stemning», men kunne ved enkelt tilfeller vise en form for fortvilelse når det kom til enkelte individer som han mente var mer «selvsentrerte» til tider enn nødvendig.

KF anså seg selv som «ny» -kommer til klassen, fordi han ikke var den første klasseforstanderen deres. Han har denne klassen i flere fag, deriblant både FyA og kr.øv, i samarbeid med GL og en annen lærer. Elevene demonstrerte lydighet når KF snakket eller blåste i fløyta i timene. Det ble det ofte «*momentant stille*». KF virket også som en engasjert lærer og viste interesse for prosjektets tema, men var heller ikke innsatt i hva IKL dreide seg om i forhold til kr.øv og FyA. Femte klassingene viste en generell trygghet og engasjement i KF og GL som lærere og i deres faglige opplegg.

KF syntes at kroppsøving var det «*gøyeste faget*» da han selv var på elevenes alder. Og mente at den gamle gymlæreren var lite pedagogisk, men hadde «*peiling*» på idrett. Det var også den gang litt konkurranse instinkt, men mest moro og lek på barnetrinnet hans.

«Så jeg var en sånn typisk en som var litt god i alt da, jeg klarte meg jo alltid. Så derfor var alle gymtimene gøy, for jeg mestret det meste.»

Ordet «*mestring*» kom opp ved tidligere anledninger, og det er mulig det er et viktig ord i hans pedagogiske opplegg. Han mente at det var pedagogikken som skilte gamle og nye gymtimer. Han ønsket de ble mer kroppsbevisste tidligere, slik at de så nytten av gymtimene allerede i ung alder. Leken var hovedmålet blant femte klassingene. Dette var for «*sosialiseringens prosessen*», og at man skulle følge de sosiale reglene som gjelder, noe han mener har vært en utfordring med sine elever.

«De er veldig egosentrerte på egne resultater, og på hvor god JEG er og hvor flink JEG er.. Så det har vi jobbet en del med.»

Vi kom videre innpå at elevene har forandret seg og han understreket begrepet «*konkurranse instinkt*». Han mente femte klassingene kunne være «*dramatiske*» og viser aggresjon i kr.øv og FyA timene, og det gjaldt spesielt guttene, når det kom til det å «*vinne*». Han mente at media og idoler skapte forbilder, og at elevene har tilgang til internett hvor de kan observere idolene sine gjentatte ganger.

KF: «Det er så mye aggresjon. Føler jeg. Bare de spiller kanonball! Så er det så mye aggresjon! Det går på livet løst omtrent! De SKAL vinne! Og når du ser i den store internasjonale verden så er det jo mye mer offentlig krangling. Alt fra disse fotball stjernene som krangler, trenere og sånt. I fjor når vi hadde han H. Svendsen som kranglet med Bjørndalen, om hvem som var best. Det virker som at

det ikke er så viktig at begge går for Norge, men at det er en sånn intern konkurranse. Og den interne konkurransen synes jeg at jeg ser mer av i dag.»

KF fortsetter med eksempler på intern konkurranse i klassens gymtimer. Hvor han trekker frem Emil og Jim, som er klare eksempler på to veldig gode venner som konkurrerer i alt. Han poengterer med at litt konkurranse er greit, men det er en stemning som ikke alltid passer seg og som kan ha innflytelse på hele klassen. Dersom de havner på hvert sitt lag i timene så kan de gå fra å være «*gode kompiser til å være de verste fiender*». Han har snakket konkret om dette med dem, da han var redd for at denne innstillingen skulle kunne spre seg til andre ettersom at de er to sterke personligheter i klassen. Det å sammenligne seg med kameraten og fremheve «selvet» i forhold til andre har sin plass under identitetsdannelsen. I en flerkulturell klasse kan individuell «annerledeshet» utfordre. KF sier dette om flerkultur:

*KF: « Ja, det er noe jeg er blitt veldig godt kjent med her på skolen for eksempel. Jeg var jo ikke vant til å jobbe med så mange forskjellige nasjonaliteter. Og her går det mye på hvordan få alle disse nasjonalitetene og bakgrunnene til å mikse i samme skolesamfunnet. Da skal jo alt fungere. Og da er det litt utfordrende i forhold til hvilken bakgrunn man har, **hva man er vant til**, og hva man forventer seg.»*

Jeg ber ham presisere hva slags utfordringer den «*flerkulturelle klassen*» har:

KF: «Sånn som jeg har sett i forhold til vår klasse så er det dette her med sånne klikker. At spesielt de (nevner et land) guttene trekker mot hverandre. Og det er en veldig ære i hvor man kommer ifra og hva man står for, og det er jo positivt! Men så kan det bikke over til at det blir for mye. Hvis det er en av dem som har havnet i bråk, så skal tre av dem være med og sloss for eksempel.»

I: « Uansett årsak?»

KF: « Ja, uansett hvilken årsak det er og uansett hvem sin feil det var, men da er de på lag med ..hva skal man si? Ja, sine landsmenn. Og skal forsvare de for alt det er verdt. Og det er det som kan virke skremmende. Det kan gjerne være ting som har skjedd for uker siden, men så planlegger de å ta hevn, og «han skal vi ta!». Litt den gjengmentaliteten, som ikke jeg har vært vant til før. Det er der jeg ser det mest tydelig.. hvis jeg kan si... muslimer ...som har kranglet med etnisk norske. Da er det ikke nødvendig at de er fra samme land, men at de er på samme lag, uansett hvem som har rett i konflikten.»

I forbindelse med utfordringer han møter nevner KF at han synes det er skremmende at «*tilhørigheten til religion*» er til stede allerede i femte klasse blant noen minoritetsbarn og at han ser at det har utviklet seg en form for «*gjengmentalitet*» rundt dette. Han tror noe kan være arv og miljø, men at mye kommer i fra hjemmet. Han beskriver tendensen i Oslo. Slik han ser det, så trekker innvandrere seg mot hverandre og bosetter seg i gitte områder. Under

elevsamtalene opplever han at innvandrere barn leker med andre fra samme nasjonalitet, og at han ikke ser at en «norsk gutt» går sammen med en «innvandrere gutt» på fritiden.

KF: « (...)Og man har jo hørt om skoler som på en måte blir «overtatt» av innvandrere. Og det er ikke nødvendigvis deres feil, men kan være for at kanskje nordmennene har en del fremmedfrykt? Når de oppdager at her blir det mye utenlands fra. Så, «vi bytter»..ikke sant.. Nå er det jo fritt skolevalg her i Oslo så de har muligheten til det.»

Under observasjonen så jeg mindre tendenser til markante skiller mellom etnisiteter, men at enkelte gutter med minoritetsbakgrunn prefererte å være mer sammen under ulike øvelser forekom.

4.1.3 De flerkulturelle klassene, fremmedhet og annerledeshet

Klassene hadde en indre struktur og en sosial kultur. Tidligere i teori kapittelet er det blitt nevnt at kultur også kan være uavhengig av etnisitet. Klassene har klikker, gjenger og enkeltindivider som bidrar til klassens kultur. Flerkultur er dermed representert i den forstand, at elevene i grupper og som individer representerer «fremmedhet og annerledeshet», men bør allikevel «passe sammen» som en klasse.

Femte klasse:

Norah hadde på seg julenissekostyme, og jeg tenkte umiddelbart at de skulle ha juleforestilling, og spurte Elisabeth om de ikke skulle ha gym:

«Nei, det er bare sånn i denne klassen, du kan gå med hva du vil! Vi syns at det bare er KULT vi!»

Dette eksempelet illustrerer femte klasses generelle positive stemning, og hvordan de kunne forsvare noe som jeg observerte som «annerledes». Men det var momenter hvor «annerledeshet» ikke nødvendigvis ble møtt med spontan positivitet. I gymsalen satt guttene og jentene på hver sin kant av benkene. Noen av de mer «stille» jentene satt sammen, mens de mer «utadvendte» jentene varierte tilhørigheten fra gang til gang. Ved flere anledninger har jeg sett Norah og Ben samarbeide. Hvilket var noe jeg bemerket meg tidlig, da de var de eneste som spontant jobbet sammen i par som gutt-jente. Norah har en personlighet som kom frem i forhold til hennes fysiske utvikling. Hun var en av de jentene som har begynt med pubertet utviklingen, og som var relativt åpen om dette. Hun konfronterte Julia i klassen som også har antydning til brystutvikling, og mente at hun «må bruke sports-topp» når hun har

gym. Dette var ikke et populært samtale-emne for Julia, og hun unngikk Norah resten av timen. Norah kom også bort til meg før en time, og spurte hvorfor de ikke hadde «seksualundervisning»? Jeg så at guttene som stod i nærheten la fra seg sekkene og trakk seg unna, bortsett fra en gutt. Dan kom bort og fortalte at da han *«bodde i (et annet land) fikk de seksualundervisning allerede i fjor»*. Det overrasket meg at Dan kom bort og kommenterte dette, da han ellers har vært ganske anonym i timene. Dette eksempelet viser til at «annerledeshet» kan være kontrastfylt, men kan allikevel imøtekommes. Naturens faser er uunnværlige, og overgangene fra barn til voksen, kan også møtes som en «fremmedhet». Det at Dan tok initiativet til å snakke om temaet, og Julia viste en slags «avsky» overrasket, men viste at «fremmedheten» kan imøtekommes selv i kontrasten «gutt-jente» kulturen.

Femte klasse har et skille mellom gutter og jenter, men KF delte dem videre inn i fotball guttene, som *«skal spille fotball ved hver anledning»*. Emil og Abraham var blant dem som ble ramset opp. Disse guttene var ikke nødvendigvis venner på fritiden. Han mente også at Norah var mye sammen med guttene og spilte fotball, men hadde ikke et spesielt forhold til dem, bortsett fra at fotballen bandt dem sammen. Det kan være et symptom på at Norah er i en fase, hvor hun føler seg «annerledes» i forhold til jentene i klassen og ønsker å bryte med dem til tider? KF beskrev videre «jenteklikkene» som han kalte dem. Han mente medlemmene varierte fra dag til dag. Han trodde Julia var den populære jenta i klassen som alle ville være bestevenninne med. Men så har det utvikla seg en *«merkelig greie»*: Hvis Anna skal være venninne med Julia så kan ikke Rita være det samtidig. Det var mye drama og sjalusi rundt disse klikkene. Dette bekrefter elevene selv i intervjuet når vi snakket om *«krangling»*. De beskrev hvordan guttene kunne krangle på fotballbanen, men så var det over når kampen var over:

Emil: « Men med jentene så er det ikke så lett. De krangler i lang laaaang tid!»

Christine: « ...og så går de i grupper..»

Emil: « ja- så går den ene bort til alle de andre og sier..den der andre er slem og sånn og den andre har ingen venner lenger fordi at den andre sier « ikke gidd og vær venn med hun der da!» Og så er det alle de mot hun, og det er litt feigt da.»
(.....)

Christine: « Egentlig burde det ikke være noen grupper. Det burde være en sak mellom de to.»

Emil: « Det blir jo sånn at...det aldri blir helt sånn ordentlig krangel helt til slutt....første dagen så blir det skikkelig krangel..andre dagen.. så har nesten alle glemt det.»

Christine: « Det er ikke alltid sånn da..»

De varierende jenteklikkene kan observeres i timene, uten at det kommuniseres høyt om dette. Videre så forteller KF i dybdeintervjuet, at jentene tror han også er venner på fritiden. Elevene bekrefter dette. Det virker som at jentene har et mer innviklet sosialt system når det gjelder deres «venneklikker» enn guttene. De er mer emosjonelt involvert i hverdandre.

I kr.øv- og FyA timene kan det fortsatt tyde på et skille mellom kjønnene, og lærer må ofte inn og minne elevene på om at man ikke bare skal spille guttene seg i mellom, men at man må prøve å få med seg hele laget. Når de grupperte seg på eget initiativ ble det ofte rene gutte- og jentegrupper. Men da de ble delt opp i nøytrale grupper på initiativ av lærer fungerte dette like greit. Kultur-skillet i forhold til kjønn er til stedet, og blir delvis tematisert, men ikke nødvendigvis videre problematisert. Det er vanskelig å si om elevene selv ser at det er en automatikk i atferden, og at deres atferd følger et mønster, men som ikke er en nødvendighet.

Det var enkelt individer som ikke nødvendigvis hørte til en «klikk», men som enten var veldig populære som Dan, eller Nadja, som ikke nødvendigvis hadde en bestevenn i klassen, men de kunne være innom ulike klikker ettersom det passet dem. Det virket som at det var opp til Nadja hvem hun var med. Det gikk ikke lang tid før jeg tenkte at hun var «annerledes» fordi hun viste et annet atferdsmønster enn de andre jentene i klassen. Hun ble ofte sittende i ribbeveggen eller på et annet apparat alene, og valgte selv når hun ville delta i aktivitetene. Plutselig gikk hun inn i en gruppe, og var aktiv som alle andre uten at dette virket unormalt for de andre i gruppen. De gav henne rom, samarbeidet med henne som vanlig og aksepterte hennes oppførsel. Jeg registrerte at Nadja fikk sine utbrudd med tårer og skriking mot lærere. Og også dette skjedde uten at medelevene reagerte stort på dette. Når Nadja direkte gjorde noe som virket forstyrrende mot en medelev, ble hun heller ignorert, i istedenfor konfrontert. Jeg spurte KF, om de hadde tatt dette opp med klassen om hvordan de burde reagere i forhold til hennes utagering, og «annerledes» oppførsel.

KF: « Det har de nok tatt opp selv. De kjenner jo Nadja veldig godt, og dette er noe som har pågått lenge og så har det jo eskalert med årene da. For å trekke en sammenligning.. ..sånn som Elisabeth som kom nå nylig. Hun hadde større problemer for hun er også en spesiell jente. Men de andre elevene klarer ikke å kontrollere henne

på samme måte som de kontrollerer Nadja. Fordi Elisabeth kjenner de ikke så godt... Og så blir de veldig skremt av ...ikke det at hun er veldig utagerende, men hun har en veldig ..hva kan du si...rar..oppførsel i forhold til sine jevnaldrende... så der sliter de nok litt mer på hvordan de skal takle henne. Mens på Nadja – det er litt mer sånn A4 – «Hun er veldig mye, hun blir veldig sint, men hvis vi gjør sånn og sånn og sånn så unngår vi det». Mens med Elisabeth så er det mye mer flytende.»

Dette var et eksempel på at en klasse i plenum, over tid, har utviklet en sensitivitet til hvordan de skal takle «annerledesheten», uten direkte veiledning fra det overordnede. Jeg ble aldri vitne til at det ble større konflikter mellom Nadja og en elev, men KF sa at det hender at hun havner i slåss kamper, og krangler, hvilket tyder på at denne sensitiviteten også har grenser når det kommer til Nadjas «annerledeshet». De har kommet frem til et «unison» handlingsmønster som de fleste handler etter for å unngå konflikter med henne. Det vil si at de samarbeidet med henne dersom hun forholdt seg til de «normale» rammene, men da hun ikke fulgte normen ignorerte de henne.

Et eksempel på «fremmedhet» som ikke følger klassens norm, men som gav et eksempel på hvordan de kan reagere i forhold til lært moral, kom fram da jeg spurte om de hadde venner med bakgrunn ifra en annen kultur. Christine svarer raskt at søsteren hennes bare hadde venner fra andre land, og at hun valgte dem fordi de norske venninnene begynte å røyke og drikke på ungdomskolen. Hennes forklaringer vekke en betydelig reaksjon:

Anna: « RØYKER dem!?! »

Abraham: « Ja!- har du ikke sett dem?? »

Norah: « Og drikker sprit eller øl?? »

Abraham: « Øl! »

Anna: « De er så dumme.. »

Norah: « Er det lov??! »

(...)

Abraham: « Men de gjør det allikevel.. »

Norah: « hæ- men de gjør det allikevel?? Æsj jeg vil ikke.. »

(...)

Abraham: « Hvis du røyker en gang vet du, så blir du avhengig av det! »

Christine: « Ikke alle blir avhengige.. »

Ben: « Ja, så blir de avhengige! Og så dør de etter en eller to år. »

Ben avsluttet med at man «*dør etter to år*». Det gir en beskrivelse på hvor bastante uttalelsene kan være i forhold til det «fremmede» og hvordan de reagerer med avsky i forhold til deres moral. De konfronteres ikke med «dem som bryter» reglene, men noen har sterke følelser mot denne oppførselen. De interne skjemaene er følelsesladde, og kan utfoldes under kontrollerte omgivelser. De kan uttrykke sine negative meninger for hverandre, i grupper, men å konfrontere noen, ansikt-til-ansikt, som for eksempel Nadja, med lignende prinsipper vil ikke nødvendigvis gi en samsvarende atferd eller handling. Dette var et av flere eksempler hvor elevene med minoritetsbakgrunn kom med de mest bastante uttalelsene. Christine er ikke helt enig, og Emil holder seg utenfor samtalen, hvilket ikke skjer ofte i intervjuet.

Niende klasse:

Jentene skilte seg ut i klesstil. Noen «*kule*» jenter hadde trange eller korte shorts på seg, og trange topper, de var flere ganger borte hos guttene og flørtet. Lilly kunne for eksempel stille seg opp og danse «utfordrende» foran klassekompiser. Andre jenter brukte slør, lange bukser, viste mindre hud, og holdt seg mer sammen med jentene. Etter hvert så jeg at noen jenter med minoritetsbakgrunn holdt seg mer til hverandre, men skillene var ikke klare.

Det var en annen atmosfære i denne klassen. Gutter satt lengst til høyre på benkene, jenter lengst til venstre, men midt i satt det en gjeng blandet gutter og jenter. De snakket med hverandre nesten kontinuerlig. Fikk de tilsnakk så kunne interaksjonen fortsette med tegn, blick og kroppsspråk, som GL kunne ignorere. I hver time var det også et antall elever som skulket.

GL beskrev også sin klasse som oppdelt i grupper. Han nevnte en del jenter som han kalte for de «*kule jentene*», deriblant Lilly. En annen gruppe i klassen var «*innvandrere jentene*» og Mary. Så var det en gruppe «*umodne og usikre*» gutter med Mikael som leder. Mikael gikk også litt med de «*kulere*» guttene i klassen. Men hadde den siste perioden vært mer sammen med de «*umodne og usikre*». Tendensen var at han tidligere var en av de bedre elevene i kroppsøvfaget, men har i den siste tiden fått dårligere karakterer. Og GL mente de «*umodne og usikre*» har hatt en dårligere innflytelse på ham, enn motsatt.

Elevene viste mindre entusiasme i forhold til kroppsøvfagets innhold, men har derimot vist mye interaksjon seg imellom. Bruk av mobiltelefoner, hvor jenter snek seg unna for å skrive smsr eller ta korte samtaler, og andre små aktiviteter som eventuelt brøt reglene virket å ha en viss *kulhetsfaktor*. Det å få anmerkning kunne være «*kult*» i følge GL. Et eksempel på dette var da jeg observerte at to jenter gjemte seg bak «hesten» inne på material rommet under

GLs opptelling av tilstedeværende elever. Da aktivitetene begynte, dukket de opp igjen og menget seg med resten av klassen, godt vitende om at de hadde fått en anmerkning. Uten å si ifra til GL fortsatte de i timen som vanlig, og med en anmerkning «rikere».

I denne klassen var det flere enkelt individer som enten holdt seg for seg selv, eller kunne være innom de andre «gjengene». Malin og Henry var blant dem GL betegnet som faglig «flinke», men som også ble blant de individene som ikke tilhørte en gjeng av den grunn. Lilly var teknisk «flink» ifølge GL, men kunne være en utfordring i sine sosiale ferdigheter. Hun synes det var kult å være «sjef» og tok ofte initiativ til oppvarming. «*De kule*» tok initiativ til å «hysje» dersom lærer stod håpløst stille og ventet på at klassen skulle roe seg ned. I motsetning til femte klasse var det sjeldent et driv eller en tydelig vilje til å ville utmerke seg. De virket mer interesserte i hverandre enn selve opplegget i timene. De partisiperte, men det var allikevel ikke samme engasjement og innlevelse som i femte klasse. De gangene jeg opplevde «engasjement» var under «kanonball» (vedlegg 8), hvor reglene var innforståtte og de som oftest organiserte opplegget og lagfordelingen selv. Ellers ble timene preget av mye bråk, støy og snakking og en lærer som brukte mye tid på å få dem til å roe seg.

4.2 Selvet

KF mente at elevene i **femte** var «*egosentriske*». Jeg ønsket å få et innblikk i deres *selvinnsikt*, da dette er en relevant komponent for utvikling av interkulturell kompetanse. Momenter som viste til forholdet mellom «selvet» i elevene og deres perspektiv på andre og omgivelsene vil bli presentert. Jeg ønsket også å få en innsikt i hvordan de så på fysisk aktivitet og om de forstod seg på relevansen til hvorfor det er en del av skoleutdannelsen. Da jeg spurte lærerne om hva som var det viktigste for dem med kr.øv. og FyA fagene, og elevene om hvorfor de hadde disse fagene ble de første svarene og nøkkelbegrepene slik:

GL: «Kroppsøving skal ha langsiktige mål. Vise progresjon og allsidighet. karakterene deles opp i tekniske ferdigheter- sosiale ferdigheter. Forstå hvorfor..»

9. klasse: «Det er en lov å ha to timer gym i uka.»

KF: «Basis trening og ferdigheter. Kroppsbeherskelse. Se nytten..»

5.klasse: «Å kunne leve lenger. Jeg vil bli over 100 år.»

Femte klasses svar er en bekreftelse på at «selvet» står sentralt. Det er simpelt, men allikevel gir det dem mening. Niende klasse forholder seg til en «lov» og svarer også simpelt, men da

heller som en delvis tolkning av helheten. Det gjenspeiler deres forhold mellom «jeg» og «systemet». Det simple svaret kan tolkes som at helhetens perspektiv blir for kompleks, og at de er i en fase hvor de søker det simple mønster som gir mening i forhold til seg selv og omgivelsene. De går bort ifra «selvet» når de svarer, og henviser til noe mekanisk. Etter Kohlbergs utviklings teori kan dette være noe som er en del av et samfunn de kan akseptere eller utfordre. Lærerne beskriver fagenes viktighet i samsvar med lærerplanen, og har tolket reglementet etter sin evne, men mestrer bedre den mekaniske fremstillingen. De har satt seg inn i fagplanen, og kan gjengi dette med en interesse og et teknisk språk. Det er interessant å bemerke seg at beskrivelsene går fra å være brede og helhetlige til mer detaljerte og tekniske etter hvert som de blir eldre. Og det gir et innblikk i hvordan det faglige innholdet absorberes.

Med hensyn til det som er «forskjellig» og «annerledes» viste jeg fire videoklipp. Uten å gi informantene opplysninger om videoene, ba jeg dem snakke fritt og fortelle om det de så. Deres reaksjoner viste at tolkningen kunne gå igjennom «selvet» slik Piaget og Kohlberg antyder. Særlig femte klasse gav det inntrykket at deres evne til empati var tydelig til stede. Med andre ord, så blir utsagnene tolket i et «ego»- perspektiv. Med dette som utgangspunkt kan skjematiserings prosesser ta plass, og tendensen til stereotypisering er tydelig tilstede hos femte klasse, men også hos niende.

4.2.1 Selvinnsikt

Femte klasses reaksjoner til videoene varierte, men videoen med de to ugandiske jentene som henter vann, virket å ha størst effekt på dem. Diskusjonen som utartet seg ble tatt opp ved flere anledninger av elevene selv etterkant under intervjuet:

VIDEO #1(se kap. 3.2.1):

Ben: « Å STAKKARS!»

Christine: « ÅÅÅH- Hun må drikke sølevann! (...) De dør jo mye fortere enn oss da!»

Ben: « De dør tidlig..»

Emil: « Jeg syns det er ek....det er så trist!»

*Abraham: « De burde ha de vitaminene som renser!»
(....)*

Christine: « De har jo ikke det...de er jo ikke rike!»

Norah: « De er fattige! Stakkars!!»

(...)

Selv så persiperer jeg ikke jentene i videoen som dødende eller triste, men ved første øyeblikk så tilegner elevene det de ser en trist atmosfære og noe de forbinder med fattigdom og døden. Dette er et eksempel på hvordan allerede lagret skjema kan påvirke deres tolkning av en situasjon eller kultur. Og jeg anser dette som et eksempel på stereotypisering. Abraham reagerer med en mer problemløsende reaksjon, og han søker umiddelbart en løsning til det han bevitner. Men dette er også i forhold til at han selv ikke vil drikke vannet. Alle reagerer ut ifra sin egen situasjon, og «selvet» ville blitt trist og eventuelt død dersom «jeg» måtte drikke dette vannet.

Når videoklippene er ferdige, fortsetter de å snakke om Afrika. Dette klippet har tydelig gjort inntrykk på elevene. De fortsetter å snakke om hvor trist det var å se på jentene og snakker om UNICEF og hvorfor de ikke får hjelp. Jeg stiller dem et spørsmål midt oppi diskusjonen:

I: « hvordan så hun ut-jenta?»

Ben: « Hun smilte...?»

Emil: « Åh... Hun er glad for det hun har!!»

Christine: « Hun er liksom glad for det vannet hun har, men barn må liksom hjelpe til å hente sølevann.. som ikke er særlig godt»

Mot slutten av intervjuet ber jeg dem tenke tilbake og spør dem om hvilke inntrykk de fikk. Og igjen kommer de inn på de ugandiske jentene. Mitt spørsmål, har endret dimensjonen i temaet, og de omtaler ikke jentene som «stakkarslige», men legger til at det er i «*hvert fall vann de kan drikke*». Emil kommer med et innspill, som legger til enda en dimensjon, ved å si at «*..de tåler det mye bedre enn oss..*». Anna stiller flere spørsmål om «*hun*» ville tålt det vannet? Og Ben tilføyer at hvis han «*måtte*» så hadde han drukket det. Abraham begynner å fundere på om han har et immunforsvar som skulle tåle dette, men til slutt konkluderer han med: «*Jeg kommer til å få sykdommer.*»

Jeg ser at mitt spørsmål endret innholdet i samtalen, og de skiftet perspektiv fra at den ugandiske jenta var «*stakkars og kom til å dø*», til et perspektiv hvor hun var annerledes fra dem og kanskje «*fornøyd*» med sin situasjon. Samtalen var preget av «selvet», men dette er et eksempel på at de kan gå igjennom ulike faser og se på samme situasjon med ulike

perspektiver ved hjelp av et åpent spørsmål fra moderator og refleksjon fra andre. Det gikk i fra empati mot sympati i gruppens samtale.

Da jeg viste de samme videoene til **niende klasse** var den første reaksjonen på at de ugandiske jentene smilte og Lilly og Maline sa de var «søte». Maline kom med problemløsende reaksjoner, som at de kunne koke vannet f. eks. Selvstendig kom de frem til at jentene ikke hadde råd til vannkokere, og at det vannet ikke ble filtrert, og noen sa de ikke ville ha drukket det, mens andre ville gjort det dersom de måtte. De kunne generelt reflektere med mer sympati ovenfor jentene. Ellers analyserte de og så på klærne, hørte på musikken og dialekten til personene i videoene, og resonerte seg frem til hvor disse videoene var ifra. «selvet» var ikke like tydelig representert, og de levde seg ikke inn i videoene slik femte klasse hadde tendenser til. Da videoen fra Oslo kom frem, kom Lilly med utsagn som:

«O-toooooown!!»

Som fikk de andre til å le med og si det samme. Og selv om de var seriøse og tolket videoene etter beste evne, kom kule, små «markeringer» innimellom. Ungdomskulturen blant informantene viste tydelig at de begrenset sine utsagn, og var ikke like «frie» i språket som femte klasse. Videoene fra Uganda og India var de som var mest «fremmede», og også de som ble snakket mest om i etterkant. Da innlevelsen var mindre hos niende klasse spurte jeg følgende spørsmål etter å ha informert at i enkelte land så må jenter stå opp tidlig for å hente vann før de drar på skolen. Jeg lurte på hvordan de hadde reagert dersom de hadde vært i samme situasjon:

Maline: « Å- jeg hadde dødd! »

Jonah: « Det hadde jeg ikke klart.. Da hadde jeg heller holdt meg våken frem til klokka 4 for å hente vann...(alle ler) og så lagt meg etter det... Det er lettere å være våken enn å stå opp! For hvis jeg begynner å sove- da må jeg sove lenge... »

(...)

Mary: « Da jeg var i (hun nevner et kontinent).. eller i (hun nevner flere land) ... så så jeg faktisk...no sånt derre unger som måtte hente vann tidlig på morgenen...til foreldre og sånn...mens foreldrene jobbet...eller ikke hadde foreldre...og det var ganske trist å se på ...men...hva heter det...men jeg sender...eller ikke jeg da...familien vår pleier å sende penger til fattige slektninger.»

I: « Du sa det var «trist» når du så at de gikk og hentet vann så tidlig ..»

Mary: « Ja, og det kunne liksom vært meg...som måtte hente det der vannet»

Det blir stille etter Mary`s utsagn. Det er første gang det blir helt stille etter at Mary sier noe. Det kan tolkes som at Mary setter i gang en tankeprosess hos de andre. Niende klasse

demonstrerer også tendenser til «selvet» når de skal tolke situasjonen etter et innspill av åpne spørsmål. Elevene kom ofte med utsagn som var selvsentrerte og hadde en relasjon til deres egen «livsverden», men evnen til empati og sympati kom frem i enkelttilfeller.

4.2.2 Innsikt i andre

I forbindelse med IKL er det også viktig å få et innblikk i hvordan elevene ser på andre og andres kultur. Da **femte klasse** skulle forklare begrepene kultur og flerkultur var usikkerheten stor. Abraham ville si noe, men kom ikke frem til noe konkret. Emil avbryter ham og prøver å forklare med et spørsmål:

Emil: « Er det ikke..kultur sånn samfunn nesten..eller sånn hvordan vi fungerer sammen og sånn?»

Da jeg spurte om ordet «flerkultur» ble det stille lenge. De prøver å gjette, men ingen kom frem til noe. «*Det har vi ikke lært om ennå*». Diskusjonen og samtalen har hittil hatt en flyt, men det stopper opp her, og det blir stille. Det er tydelig at kunnskapen om begrepene ikke er brede, så jeg kom med et eksempel på Arendal og Oslo, og spurte om det var noen forskjeller der. Norah og Christine forteller at de har vært i Arendal, og viser til eksempler på at det er forskjeller på stedene. Dette setter i gang tankeprosesser:

Emil: « Ja, for eksempel i Oslo.. så kan det være steder... et sted på vestkanten .. er det litt annerledes enn for eksempel Grønland. Fordi det er flere steder hvor det er sånn tyve-kultur sted...eller hvor det er masse sånne tyver og sånn holder til.»

(...)

Christine: « Grønland blir kalt for lille Pakistan!»

(...)

Emil: « Og der på Grønland er det liksom helt forskjellig..der er liksom to helt forskjellige kulturer.»

Christine: « Men sånn på Grønland så blir det kalt for lille Pakistan... og det er mange Pakistanere der..og de har samme miljø som i Pakistan der. Det er ikke sånn som det er i Oslo til vanlig.»

Igjen får vi et eksempel på hvordan de forenkler og tilegner Grønland en «*tyve-kultur*».

Innsikten de viser er stereotypiserte utsagn og et forenklet bilde.

Etter at de har sett alle fire videoene spør jeg om det er en sammenheng mellom dem og deres kr.øv og FyA timer. Christine resonnerer seg frem til at man i gamle dager måtte gå mer, og det måtte jentene som hentet vann også, så vi her i vesten var mer «*sløve*» i dag hvis man

sammenlignet. De andre henger seg på dette resonnementet. Videre så spør jeg dem om hvordan de tror det hadde vært hvis jenta fra Uganda hadde kommet til Norge for en dag og fikk leve et av «deres liv». Norah bryter inn og forteller at hun ville vært glad fordi hun ville hatt «ekte foreldre». Dette skaper forvirringer, så hun forklarer videre at hun ville hatt snille søsken, og mye mat og at hun hadde en tv og ordentlig seng å ligge i, ordentlige klær. Det kan tenkes at hun beskriver ut ifra *selvet*, hva hun selv hadde satt pris på. Og Christine merker av dette og avbryter:

Christine: « Men det er en ting vi bør tenke på syns jeg... at hvis man får oppleve en dag med så mye, så er det vanskelig å komme seg tilbake til det når de skal ha hva alle andre har fått. Det er sånn det er med barna i Afrika. For jeg har fadderbarn der, og da har ikke vi lov å ta med masse luksusting for da kan de bli frista.»

Anna (avbryter): « men hvis vi deler med andre da?»

Christine: « Men det er ikke bra! Da er de vant til alt for mye luksus! At når vi kanskje går da, så har ikke de det samme som oss.. Og da er de blitt vant til noe som de egentlig ikke bør bli vant til. Da burde man ikke gi altfor mye, men kanskje litt mat og litt sånn.»

I: « Hva er det som skjer hvis du gir dem altfor mye da?»

(...)

Christine: «Man kan bli litt sånn... jeg vet ikke helt? Jeg skjønner ikke helt hvorfor? Jeg vet ikke hva som skjer ellers? For jeg har ikke fått sett det. Hvis man tar med og gir dem alt for mye...?»

Christine kan vise til at hennes innsikt i denne situasjonen er lært, men ikke nødvendigvis reflektert over de helhetlige konsekvenser. Hun viser evnen til å relatere hennes erfaring satt opp i mot Norahs kommentarer, og det kan være en regel hun husker, og kun forstår delvis. Emil merker at hun ikke klarer å svare på spørsmålet og tar over:

Emil: « Jo, det som skjer er at: De ville ha savnet det. Eller hvis en person hadde tenkt...eller hvis en sånn person hadde levd mitt liv..sånn en dag.. så hadde de tenkt... « oi- her har de det bra!».. at de er liksom... «for grådige» eller siden at vi har alt ... for de har ikke noen ting..»

(...)

Christine: « De kanskje blir litt lei seg ...fordi de tenker: «de er veldig heldige. Har masse god mat..og rent vann, og slipper å gå langt for å hente vann. Når de bare kan ta på sånn derre kran, og bare drikke av den»...»

Anna: « At hvis de hadde levet mitt liv for en dag. Så hadde de kanskje tenkt at...sånn som du sa Emil.. at vi er litt egoistiske. Fordi at vi får brus og kaker og godteri og ordentlig kylling og ris...»

Enkelte elever har evnen til å se sammenhenger, mellom det de blir fortalt av voksne, lærere, media osv. Men det er ikke alltid de klarer å gjengi en full forklaring på hele bildet. Evnen til refleksjon, gjort på eget initiativ, er begrenset. Kanskje har de ikke tilstrekkelig med skjemaer lagret for at de selv skal komme frem til en mening? Men i samspill med andre kan de stille spørsmål og svare, og komme frem til noe som gir mening, og ikke bare er en regel. Dette viser til at de har evnen til å reflektere og resonnerer seg frem til en forklaring til hvorfor enkelte regler finnes, og samtidig gir det en mening for dem. Ved å stille åpne spørsmål, så klarer enkelte å formulere seg, slik at det gir mening for resten. Emil setter i gang en tankeprosess som skaper refleksjon blant gruppen, slik kommer de selv fram til en forklaring til hvorfor man ikke får ta med for mange «*luksusting*» til de fattige. Og de kommer sammen fram til alternativer til den ugandiske jentas perspektiv på dette.

Niende klasse diskuterer på et annet nivå, og med et perspektiv hvor de prøver å sette seg inn i den Ugandiske jenta som en tredje person. Når jeg spør dem om hvordan de tror den Ugandiske jenta ville opplevd hvordan det hadde vært å leve deres liv for en dag svarer de fleste at hun hadde sikkert vært «*takknemlig*», men at hun ville blitt sjokkert over forskjellene. Til slutt vinkler Jonah og Mary problemstillingen litt annerledes:

Jonah: « Egentlig så tenker jeg at vi ikke er opptatt...vi har det like bra da...fordi de har jo ikke tv og internett og sånn. Så de vet jo ikke hvordan det er i Norge, tror jeg da. Det er ikke så stor sjanse for det. Ja, hvis... hun for eksempel hadde visst om det.. det er jo mange som vil til Norge. Så hvis hun hadde sett bilder av Norge, eller visst mer om Norge så tror jeg hun hadde lyst å komme hit.»

(...)

Mary: «Og så er det mange barn i Afrika for eksempel som vil gå på skole, og være smarte og sånn, men ikke får gå på skole. Mens her, så er det mange barn som sløser bort skole..hva heter det... ikke gidder å gå på skolen...og sånn..så jeg syns.. DE fortjener å gå på skole når de andre ikke gidder å gå på skolen..og har skoletilgang!»

De fleste blir etterhvert enige i Marys utsagn når hun tilslutt kommer med det, men generelt har de ytret seg ganske overfladisk om forskjellene. Og jeg forstår at det er et tema de ikke snakker ofte om da svarene kan virke overfladiske og korte. Et av Lillys første utsagn da jeg presenterte meg for klassen og beskrev mitt prosjekt for første gang i gymsalen var; «*Å halleluja, du skal redde verden!!*», som er et eksempel på en «likegyldighet» som til tider var til stede under observasjonen og i hvordan de forholdt seg til skolens regler. Men eksempelet viser at enkelte har evnen til å reflektere og sette seg inn i andres innsikt. Det å være lojale til klassens kultur og for å opprettholde en status og tilhørighet kan ha en større plass i agendaen, enn å vise sympati og solidaritet ovenfor utenforstående systemer. Refleksjons momenter

over «dypere» temaer som de har mindre tilknytning til, er eventuelt ikke det de holder på med ofte. I forbindelse med forklaringen av ordet «flerkultur» kommer vi inn på Oslos Vestkant og Østkant, noe som jeg tenkte de kunne ha en nærmere tilknytning til, så jeg spurte dem om det fantes forskjeller:

(...)

Jonathan: «Jeg tror det er mye mer ungdommen... som er mest forskjellig!»

Lilly. «Ja, det tror jeg og..»

Jonathan: «Jeg tror voksne...det vet ikke jeg noe om...men jeg ville tro at de er mest like...»

Jeg tolker dette som at deres livsverden og hvordan de ser på resten av «verden» ikke bare går gjennom «selvet», men også gjennom tilhørigheten til den aldersgruppen og fasen de er i nå. «Ungdommen» kan møte sine omgivelser med sterke signaler som tyder på at de ønsker å bli «forstått og forstå» seg på hva som er «in og kult» i forhold til deres jevnaldrende. Dette eksempelet kan demonstrere deres prioriteter og hva de velger å ha innsikt i.

Lærernes oppgave var å gjengi hva de trodde deres elever sa eller hvilke reaksjoner de hadde til videoene. Dette var for å se om de hadde innsikt i hvordan deres elever eventuelt tenker og føler. Dette er også en viktig egenskap for en lærer i forhold til IKL. GL tok litt tid på seg og synes det var vanskelig å svare, men forklarte han trodde jentene i niende klasse ville reagere først med en «å så søt» replikk, hvilket demonstrerer at han i dette tilfellet kjente til sine elevenes spontane reaksjoner og «typiske» replikker. KF har klassen sin i flere fag og sa dette:

KF: «Vi har jo diskutert mye fattigdom nå i femte. Og det sikkert slår de med en gang, at det er fattigdom og sult der og sånn .. og det er jo gjerne det bildet vi er vant med å se i media. Nå er ikke nødvendigvis de her så veldig fattige, eller ulykkelige, men de kommer fra en helt annen kultur enn det vi er vant med. Men det er nok det som slår de, at for dem så er det nok veldig negativt ladet. At vannet er skittent og sånt.»

Dette viser at lærerne har en viss innsikt i sine elever, og har en sensitivitet i forhold til hvordan de tenker og føler. Det at KF ser sin klasse i fra ulike vinkler faglig sett, kan forklare hvorfor han får en bredere innsikt i elevene sine.

4.3 Makt og respekt

Dette er to prinsipper som krever en viss balanse for at muligheter for læringen kan være optimale. Er forholdene uharmoniske kan det være en utfordring, og påvirke muligheter og begrensninger i læringsprosessen. Tidlig i observasjonsperioden snakket jeg med begge lærerne etter en FyA time, og jeg forstod at de begge følte at deres «*autoritære makt*» var mindre enn da de selv gikk på skolen. De mente elevene i dag hadde mindre respekt for voksne. Jeg funderte på om dette var et typisk «aldrende» fenomen, hvor vi brukte det kjente uttrykket: «*Ungdommen i dag!*»? *Sa ikke våre eldre generasjoner det samme om oss?*

4.3.1 Mellom lærere og elever

KF sier selv han reagerer på hvordan elevene i **femte klasse** ofte skal «*kverulere seg frem til de får viljen sin*», og mener at det er blitt verre i dag. I forbindelse med videoklipp #1 spør jeg KF om hvilke inntrykk han trodde den ugandiske jenta ville fått dersom hun fikk være med i hans gymtime en dag:

KF: «Hun hadde nok blitt veldig skremt vil jeg tro. Jeg tror jeg hadde vært veldig usikker. Og nå vet ikke jeg så mye om skolene der nede. Men det jeg har sett når vi har fått elever fra andre steder i verden så blir de ofte litt sjokkert over hvor kravstore og utadvendte elevene er ..eller våre er da. De norske spesielt. Elever nå i dag er veldig til å stille krav, og diskutere og kverulere med lærere. Mens i andre kulturer der er læreren sjef.. og du er stille.. Så det hadde nok vært veldig bråkete for henne»

I **niende klasse** har GL allerede beskrevet det han kaller for en «*ukultur*». En demonstrasjon på at de ikke lar seg styre av karaktersetning eller anmerkninger kan være et tegn på å detronisere GLs makt som lærer. Han har registrert at det å være «god» i timene ikke blir verdsatt blant elevene. Det at det er «*kult å være frekk*» står i samsvar med hva elevene sier om seg selv. Da jeg ba Mary beskrive sin klasse med tre ord fikk vi denne samtalen:

Mary: «Det er en klasse...eeehm...alle kommer overens i klassen.. (Lilly skyter inn: « Vi er IKKE REDD for å si meningen vår for å si det sånn!»...ja... (Maline skyter inn: « Vi SKRIKER dem ut den ene timen!» hahaha..»

I: «Til og med mot lærerne?»

Henry: « Iblant!»

(...)

I: « Er det sånn at ALLE er sånn eller er det bare noen?»

Lilly. «De fleste!!!»

Jeg spør GL hva det gjør med hans timer når det er «kult å være frekk». Han forklarer at tiden som går til å disiplinere, går utover dem som virkelig vil lære noe i hans timer, noe som han ser på som en urettferdighet. Og han føler at denne «ukulturen» utfordrer hans autoritet.

GL: «Jeg kan ikke bare kaste folk ut til høyre og venstre, bare for å få ro i klassen, men jeg må prøve å få med alle, og da blir selvfølgelig de rammet de som er der for å lære.»

I: «Tror du de er klar over dette selv?»

GL: «Ja, men jeg tror ikke de bryr seg. Jeg tror respekten for eldre har forsvunnet et eller annet sted utpå 90-tallet. Det finnes ingen som har respekt lenger. Kanskje det er lærerne som ikke har noen autoritet lenger. «Anmerkninger» spiller ingen rolle. Det jeg sier spiller ingen rolle.»

Videre beskriver han at klassen skaper bekymringer også blant andre lærere og fag. Jeg intervjuet elevene før jeg intervjuet lærerne, og da jeg spurte niende klasse om de med sine ord kunne beskrive klassen sin sa de høyt og spontant:

Maline: «ÅÅÅ det er den verste klassen!»

Jonah: «Verste klassen på hele skolen!»

Jeg observerte en «spenst» time, som GL i etterkant beskrev som en «helt vanlig» time. De var aktive i det GL blåste av oppvarmingen, og sa de skulle stille seg opp langs kort-veggen. Det var gått minutter og de var fremdeles urolige. GL stod stille, og noen elever roper «hysj» flere ganger. Etter å ha hatt noen ord-vekslinger om hvorfor de trener «spenst» setter de i gang med første øvelse. De skal gjøre noen lange «jentehopp» over salen. Særlig jentene prater underveis, og de blir mer og mer høylytte. «PENIS!» er det en jente som roper. Og flere begynner å le. Flere jenter gjør det samme, og snart så er det flere som roper «PENIS!» i plenum. GL har sagt til noen ganger om at det holder, men det virker som at det er enda gøyere å rope enda høyere etter tilsnakk. De fortsetter å «hoppe» og «penis» utropene avtar. Men så begynner en gutt å rope «BH!», og de fniser igjen. GL har snakket til dem, men det kan virke som at han forstår at det blir verre dersom han gir dem oppmerksomhet, så han ignorerer dem etter hvert. Riktignok, så avtar disse «ropene», men GL kommer ikke igjennom alt bråket og snakkingen. Ved flere tilfeller setter han seg ned, og venter på at elevene skal roe

seg. Det skal flere slike «pauser» og en del «hysjer» til, men de kommer seg igjennom opplegget hans.

Som konsekvens av deres mindre engasjement har GL tilpasset opplegget for niende klasse, med mer lek og moro.

GL: «Jeg prøver ofte å ha ganske mye lek i den klassen der, siden de er ganske umodne og fortsatt synes de det er gøy å leke, og det er ikke noe feil i å leke, men veldig mange andre klasser har en større fokus i å lære en aktivitet (...).disse melder seg fort ut hvis vi har noe annet.»

Med begge lærere snakker vi om fenomenet «respekt», og de kommer begge innpå at de tror elevene blir «voksne» mye tidligere enn det de selv gjorde da de var på deres alder. De kommer inn på andre kilder som får mer respekt i dag. Jeg spør videre om hvorfor de tror det har utviklet seg slik:

GL: «(..)..Media sikkert. Påvirkning av søsken. Foreldre har mindre tid, og lar skole-tv og sånne ting ta ansvar for oppdragelsen, og det er ikke alltid vi har tid til å oppdra andres barn. Det er jo ikke derfor vi er her, og når vi får det ansvaret, da blir det vanskelig. Og at det stelles andre krav hjemme. Steller vi krav på skolen, og så har de andre krav hjemme, da blir jo dem forvirra og da velger de selvfølgelig det som er mest lettvtint for dem (...)»

KF: «Det er jo en helt annen kultur sånn i forhold til media. Og du ser jo at noen av de populære bloggerne som er helt nede i 15- 16 år. Så folk er nok mye mer oppdatert enn det vi var. Vi fikk jo PC og sånt veldig sent... eller internett. Så jeg tror nok bare at det er en naturlig utvikling, på grunn av teknologisk utvikling»

De antyder videre at media kan ha stor innflytelse på elevene i dag, og at de selv, som lærere, får mindre respekt, fordi det er andre forbilder som gjelder.

4.3.2 Mellom gruppene og individer

Tidligere i oppgaven gav jeg en beskrivelse av klassene, hvor KF fortalte om «jenteklikkene». Han beskriver om drama og sjalusi som ligger til grunne for at enkelte jenter ikke kan gå i samme «klikk». Jeg spør om hva som skal til for at dette kan endre seg:

KF: « Jeg tror nok at det er litt mer bevisstgjøring av hvilke regler og hvilke settinger som gjelder på skolen. Vi kan jo ikke bestemme hvem som skal være med hvem, altså

hvem som skal være bestevenner. Det kan ikke vi gå inn og kontrollere. Vi kan ikke si at « du skal være venninne med henne! ». Men vi kan si at ingen skal fryses ut. Så hvis dere tre leker så er det ingenting i veien for at fjerde eller femte mann kan være med. For mange av disse her er veldig gode venninner på fritiden. Og så tenker man at de reglene som gjelder på fritiden de gjelder også på skolen. Og de må se at det er forskjell. Og det ser jeg når jeg forteller dette til foreldre, så er de fullt klar over dette de og, og de prøver jo å si det samme som vi: « på skolen så gjelder litt annerledes », altså vi har ikke lov å utestenge »

Dette viser til at det finnes ulike forventninger til deres sosiale systemer. Skolen på sin side er et institutt hvor deres private systemer kan utfordres. Slik kan det påvirke dem til å lære at deres systemer ikke er enerådende. Det at KF har tatt dette opp som et tema blant foreldrene, tyder på at jentene driver et maktsystem som kan «fryse» enkelt elever ute.

Jeg har observert at Nadja i femte klasse har blitt ignorert til tider. Hun er en av de sterke personlighetene blant jentene. Det er et annet sett med regler som gjelder for henne. Hun gikk og kom til timen som hun ville. De gangene hun deltok syns jeg hun fysisk presterte bra, og hun var blant de sterke. Men veldig ofte satt hun for seg selv, og var i sin «egen verden». En dag skulle de spille hjørnefotball, og fire lag skulle spille mot hverandre. KF delte opp i 4 lag, og de gikk igjennom hvilke regler som gjaldt, og hva som var viktig å huske på. Klassen virket giret og ivrige. Nadja var en av dem som rakk handa iherdig opp:

Nadja: «At det laget som vinner-får de premie da? Den kapteinen som vinner kan få være med meg på tur!!»

KF: «Men det er jo ikke rettferdig at bare kapteinen skal få premie..»

KF svarte ikke på flere spørsmål i forhold til dette, og de fortsatte med å innta plassene og finne fram målene. Det var ikke første gangen jeg hørte at Nadja snakket om «tur» med sine medelever. Og i flere sammenhenger så jeg at hun brukte det i en sosial kontekst for å øke sin egen popularitet. I fokusgruppeintervjuet kom vi inn på temaet «rettferdighet», og klassen var opptatt av at belønningssystemet Nadja fikk var urettferdig. De nevnte at det kunne være mye sjalusi i klassen. Det dukket det opp navn som de mente ble fort sjalue i klassen:

Norah: «(...)og når Nadja går skal «på tur» og hun tar med noen andre, så blir Rita sur. For Nadja sa først at hun skulle være med henne...»

Christine: « Hun bråker alltid. Nadja får velge «en tur» hvis hun får 15 smiltegn. Det får hun hvis hun er flink, og ikke krangler med noen.»

Denne ordningen gir Nadja en makt til å velge hvem av medelevene hun får ta med. Mens det skaper en indre konflikt hos medelevene hvor de må veie rettferdighets prinsippet opp mot eget ønske om «belønning». Det at de ignorerer Nadjas negative sider, og opplevde ordningen som urettferdig, men allikevel viste interesse for å bli med «på tur» er et eksempel på ubalansen mellom makt og respekt, som kommer frem i deres holdninger og atferd.

I niende klasse er det noe annet som lokker. Det var kanonball og Maline kritiserte sine medelever ved flere anledninger, men hun tilpasset sin måte å gjøre det på. Mot de «kule» var hun veldig rett frem med, og det var nesten så hun forventet at hun skulle få en kald skulder tilbake, andre var hun mildere imot og jeg så at hun var «forsiktig», og «pakket» kritikken inn i logiske forklaringer, smilte innimellom og klappet på skuldra. Det er kommentert tidligere at hun ikke var med i samme gjeng som de «kule» jentene. GL tror at hun vil gå mot strømmen og prøve å være «flink» på tross av det som er «kulturen» i klassen, og dette gjøres ved å demonstrere en «faglig» makt. Lilly er en av de «kule» jentene og hun møter de «usikre» guttene med en annen metode hvor hun klemmer dem eller flørter mer. Det er to sterke personligheter, som demonstrerer sin makt på ulike måter. Maline får ulike responser, alt fra godkjenning av kritikken, blir ignorert eller sagt i mot. Lilly derimot får ofte et smil, og noen sjenerte gester tilbake eller kule uttrykk. Ofte virket det som at de likte hennes oppmerksomhet bedre. Hennes «sensuelle» vesen har en overordnet makt, spesielt blant guttene.

4.4 Kommunikasjon

For å lære *om, av og fra* hverandre er kommunikasjon viktig. Hvordan temaer, veiledning og oppfattelser formidles er essensielt for en fremgangsrik progresjon mot interkulturell kompetanse. Kommunikasjon kan skje på ulike nivåer. Jeg referer til tidligere eksempel hvordan Lillys «sensuelle» vesen har en effekt på klassen, og hvordan hun får makt ved å bruke kroppsspråk som kommunikasjonsmiddel. Ikke-verbal kommunikasjon kan også ha stor effekt når det kommer til interaksjon mellom deltakerne.

4.4.1 Mellom lærer og elever

Femte klasse har både KF og GL i FyA. Timene virket mindre kaotiske når reglene var klare og elevene hadde kjennskap til aktiviteten fra tidligere. Da de har forstått seg på mønsteret og regelmessigheten i spillet. Ett eksempel på dette var da de i den ene timen fikk leke kanonball

med KF, og i den andre timen skulle ha en ny lek med GL. Kanonball er en lek de har gjort mange ganger før. Timen begynte med en samling hvor de forklarte reglene for **KF**, slik at han forsikret seg om at disse var forstått. KF sa at det ble guttene mot jentene, og alle ropte «JAAAAA!!». De var ivrige når leken var i gang, og stemningen var på topp. Når det bare var to «konger» igjen, stod lagene på hver sin ende av gymsalen og ropte «heia, heia, heia, heia!!!». Guttene vant begge omgangene. Etter leken satt de seg ned igjen, og KF gikk igjennom forslag til teknikk og taktikk med jentene. Noen fikk ros for å ha «*takket for kampen*», og flere påpekte at også de også hadde «*takket for kampen!*». Det var tydelig at det var blitt en viktig del av timene, da nesten hver eneste time endte med dette. Jeg sier til KF at jeg la merke til at det var en stolthet i forhold til prinsippet med å «takke for kampen» og gi hverandre ros:

KF: « Og det viser og at de er ikke vant til å gjøre det, ikke sant. Og når de da klarer det, så er de veldig stolte! (...) Målet vårt er jo at det ikke skal være en sånn «greie»... det skal jo være naturlig! »

Det er et eksempel på at den sportslige «ånden» og respekten med å rose andre er noe som kan læres via kommunikasjon i kr.øv og FyA. Når elevene gjenkjenner det som et prinsipp og en regel, så vil læreren at det skal utvikle seg videre til å bli en naturlig del av deres sosiale vesen. Tidlig i intervjuet spurte jeg KF om hvorfor han trodde han var mer pedagogisk enn sin gamle gymlærer, fortalte han:

KF : «Det er klart at gymmen skal være gøy og sånt, men det skader ikke med litt kunnskap om hvorfor man gjør visse øvelser. Og så er det noen ganger-da er det ikke fysiske ting vi øver på, men da er det sosiale øvelser vi øver på. Der de skal samarbeide og sånne ting, og at man sier det...for da har man noe man kan ha samtale om på slutten av gymmen.»

Når reglene er tydelige, og elevene ser poenget med øvelsens innhold, gir det også rom for videre læring av f. eks sosiale aspekter. I dette tilfellet kan KF ta det et steg videre, hvor de øver på sosiale ferdigheter og den «*sportslige ånd*».

GL legger opp timen sin på samme måte, og syntes også det er viktig å kommunisere med elevene om hvorfor de gjør øvelsene. Nå skulle de ha en ny lek, hvor klassen ble delt i to. Lagene ble stilt opp på hver sin side av salen, og målet var å kaste ned alle kjeplene på sin side først. Han viste dem hvordan og hva konkurransen gikk ut på. Han stilte spørsmål om «*presisjon og koordinasjon*», og fikk svar tilbake. Dersom de ikke hadde noen svar, forklarte

han hvorfor det ble gjort og i hvilke sammenhenger øvelsen kunne være nyttige. De reiste seg opp, og jeg la merke til at de begynte å spørre hverandre om reglene. Og praten økte i volum. GL satte seg ned igjen p.g.a bråket, «hysjet». Alle ble stille med en gang. Han gikk igjennom reglene igjen, og ba dem prøve dette en gang. Stemningen var ikke helt den samme som da de lekte kanonball. Flere misforstod reglene, og de begynte å snakke seg imellom igjen, og viste mindre interesse for leken. Første omgang var preget av kaotiske tendenser, men til slutt fikk det ene laget ned alle kjeglene. Det var ingen jubel. Istedenfor begynner de å sprette ballene rundt seg og løpe rundt hverandre. Han fløytet igjen, og elevene samlet seg etter hvert, og han gikk igjennom reglene igjen. Denne gangen var de mer konsentrerte og stilte spørsmål fordi de ville forstå seg på leken. Andre omgang hadde alle forstått reglene, og da ble stemningen en annen. Leken gav mer mening for elevene denne gangen, da de viste mer entusiasme og jublet tilslutt. Med en blanding av verbal kommunikasjon og en erfaring ved å prøve ut leken, gav det til slutt en utvikling som tilfredsstilte både lærer og elever. Dette viser at livaktighet, det å erfare leken, og tydelige regler er viktig for at timen skal gi mening.

Niende klasser prestasjoner i forhold til kroppsøvfingsfaget har variert fra mindre til bedre disiplinerte dager. GLs opplegg og struktur kan ha mye å si for elevenes prestasjoner, og det kan virke som at dager med tydelige instruksjoner om regler, noe som er nytt og interessant, eller et innhold som de har god kjennskap til, som for eksempel basketball, da kan timene virke mer disiplinerte. Som nevnt tidligere har GL til tider ignorert, eller satt seg ned når klassen har tatt over med bråk og snakking. Ellers har kommunikasjonen med sine elever, vært kortvarig i timene. Det er ofte spørsmål som er relatert til øvelsene eller aktivitetene, som elevene svarer kort på. I tillegg har han noen minutters elev-samtaler med den individuelle eleven, hvor han forklarte hvordan de lå an i timene hans, og hvor de fikk sjansen til å forklare seg eller reagere på hans feedback. GL har selv gitt uttrykk for at han ikke fikk mye tid til hver enkelt elev, og han skulle ønske at dette var mulig, men forstod at det verken finnes tid eller ressurser til dette. Derfor etterlyste han sterkt tverrfaglig samarbeid med lærer-kolleger, men mente at «*gamle vaner er vanskelige å bryte*», og det har vært en utfordring å få dette til på hans skole.

4.4.2 Mellom elevene

Kommunikasjonen blant **femte klassingene** var som regel livlig og engasjerte dersom innholdet var lystig og overkommelig. Men dersom samtalen bar preg av vanskelige emner,

ubehagelige konfrontasjoner eller var emosjonelt ladet har taktikken under observasjonstiden ofte vært å «ignorere». **Niende klasse** har vist en kommunikasjonskultur som vektlegger kroppsspråk og korte, «kule» verbale ord-vekslinger og til tider også «ignorering».

Den samme «kaotiske» timen som **femteklasse** skulle ha en ny lek med GL i FyA timen, satt Nadja på sidelinjen. Hun hadde bestemt seg for å ikke være med. En ball trillet inn under en tralle med turnmatt som hun satt på. Dan kom løpende etter den, og Nadja krabbet under for å hente ut ballen for ham. Hun strakk ut handen med ballen og sa:

Nadja: « Du er så dust- gidder ikke bli skitten på klærne engang!!»

Dan ble stående en liten stund, så på henne, og gikk bort uten å si noe. Han valgte å ikke konfrontere Nadja, og ignorerte hendelsen. Dette er igjen et eksempel på at «annerledeshet» kan bli møtt med et bevisst valg om å ignorere, fordi han på forhånd kan ha erfart at de direkte konfrontasjonene kan koste ham mer. Spørsmålet er hva de langsiktige konsekvensene blir, dersom man alltid ignorerer hennes negative atferd, både for Dan og for Nadja?

Når **femte klasse** spiller hjørnefotball blir jeg vitne til et annet fenomen som overrasker meg positivt. Chris er en av de «flinke» til å spille fotball. Det bekreftes når medelevers reaksjon er å juble og klappe når de kommer på lag med ham. Når de er på banen instruerer Rita om at Hannah må gi fra seg ballen til Chris med en gang. Dette, etter at Chris har vært nede og «snakket» til Hannah om at hun må være litt mer aktiv, og bevege seg. Chris er tydelig irritert når de andre scorer imot dem, og kritikken mot lagkameratene blir flere og aggressive. Men det virker som om at de godkjenner «kritiseringen». KF har blåst av, og de tapte en omgang. De går tilbake til sitt hjørne. Rita ser på neglelakken sin. Chris kommenterer at moren hans har samme farge hjemme, og hun responderer med at hun så en reklame om den. De snakker om denne neglelakken i hele pausen. Det overrasker meg at Chris kan gå fra å være en irritert offensiv spiller på banen, og så i pausen snakke lenge om neglelakk og «fine farger» med Rita. Dette kan være et eksempel på at en femteklassing kan regulere hvor emosjoner hører til, og kan bruke dem i «riktig» setting. På banen er det fotball og dens regler som gjelder, i pausen er det fritt til å snakke om hva som helst. Her bekreftes det at kommunikasjon skjer på mange nivåer i kr.øv og FyA timene. Dette eksempelet viser til en «aggressiv» Chris og en jente som Rita kan være sensitive til hvordan man forholder seg til hverandre på en åpen måte sett ut ifra konteksten.

I **femte klasse** er det flere karakterer som byr på kommunikasjonsmomenter. Norah bød på «motstand» de første minuttene før de skulle inn og intervjues av meg. Hun ville være med og intervjues, men ville ikke være i samme rom som Anna. Med hendene i kors, men ellers ingen verbal kommunikasjon, viste hun oss at hun ikke ville sitte ved siden av Anna som hadde en ledig stol ved siden av seg. Ellers i observasjonstimene har hun vært en av de livlige og kommunisert fint med alle. Det viste seg at de hadde hatt en krangel, og ikke snakket med hverandre. På eget initiativ byttet Anna plass med Ben, og Norah satte seg i den tomme stolen til slutt. Begge jentene satt med hendene i kors, og så ikke spesielt blide ut. Ved et tidspunkt reiste Norah seg opp og stormet gråtende ut i fra rommet. Jeg gikk etter. Vi ble enige om at hun og Anna skulle få snakke med hverandre uten at vi andre var tilstede. Denne samtalen tok plass på gangen, og varte ikke mer enn ett minutt. Det viser seg at de hadde sagt: «*bli venner igjen?*», og det var det som skulle til, før de kom smilende inn igjen. Det var ikke første gangen de hadde vært uvenner, og det kunne gå dager uten at de snakket med hverandre, men det tok bare noen minutter så var de på «snakkefot» igjen. Det var enkelt, og etter deres mening var det ikke nødvendig å gå ned i «dybden» konflikten.

Niende klasses kultur når det gjelder kommunikasjon viser også en form for «enkelhet». Setninger er gjerne korte og «kule», hvor enkle ord kan ha større betydning, som knytter dem sammen. Da vi så videoklipp fra Oslo roper Lilly: «*O-tooooooown!*» samtidig som hun gjør en hip-hop gest med armer og fingre. Noe som de andre elevene reagerer med smil og latter, og bruker selv senere i samtalen. I observasjonstimene var de ofte «overfladiske», og eksempler på det vi kaller «ungdoms-slang» var alt fra at jentene kalte hverandre «*hore*» til gutter som ropte «*give me my balls!*». Men uttrykkene kom som oftest i en vennlig form. Det kunne være «*takk for ballen, hore!*». I stedet for å kommunisere og mestre en dagligdags og «korrekt» tale så hadde de et «eget språk». Noe som samtidig skapte tilhørighet i klassen. Kule uttrykk og korte setninger var dominerende i den verbale kommunikasjonen, men som observatør forstod jeg at langt mer ble kommunisert kroppslig. Kroppsspråket var preget av mange momenter som var knyttet til utfordringer hva gjelder sensualitet. Den verbale og kroppslige kommunikasjonen bar preg på alt fra kommentarer om «*den kjekke læreren*», flørting med øyne og berøring, til åpenbar flørting hvor jenter satte seg oppå hverandre eller guttene, til kyssing i gymsalen.

4.4.3 Evner til kommunikasjon blant minoritets elever

I begge fokusgruppeintervjuene blir jeg oppmerksom på at noen av elevene med minoritetsbakgrunn, hvor begge foreldre er fra et annet land enn Norge, ikke kom helt igjennom under samtalene og diskusjonene. Øzerk (2008) mener at interkulturell danning forutsetter at også «*etniske og språklige minoriteter får mulighet til å komme til orde og være med på å utforme et inkluderende og solidarisk samfunn*» (Øzerk 2008 s. 221). Selv når jeg gav dem sjansen til å svare på spørsmålene alene, var det for noen vanskelig. Jeg registrerte at de ofte ville si noe, spesielt i forhold til begrepet «kultur», men det var vanskelig for dem å formulere setninger, slik at de fikk uttrykt sine tanker. I tillegg registrerte jeg at de andre medelevene oftere avbrøt eller tok over samtalen da elevene strevde med å formulere seg. Da jeg spurte om hva som var gøyest i FyA og kr.øv timene, var Ben i femte klasse ivrig og foreslo «*Capture the Flag*». Jeg spurte ham om hva det var, og fikk ham til å forklare meg dette:

I: « Men hva er det som gjør at det er så gøy da? I forhold til...»

Ben: « Der løper man jo..! (avbryter han)»

I « Er det gøy å løpe? Men jeg kan jo bare si at «kan ikke du løpe 8 ganger rundt skolen?»

De begynner å le.. Ben tar seg i panna..med et håpløst blikk...

Ben: « (strever litt med å forklare.) Der løper man liksom... mot noe..(han peker fremover med begge hender)det er ikke bare å løpe rundt liksom...»

Emil (bryter inn): « Det er to ting egentlig. Det som Ben sa: Det å løpe 8 ganger rundt skolegården det er ikke så morsomt. Det er jo som trening. Men når du har «capture the flag» så er det mye mer lek! Og da blir du ikke sliten av det.»

Igjen ble det stille når Emil forklarte, og jeg la merke til at det ikke var første gangen han «tydelig-gjorde» noe for meg. Et annet eksempel var da jeg tok opp begrepet «kultur». Abraham var første man til å si noe, men brukte veldig lang tid uten å komme frem til noe konkret. Emil plukket opp situasjonen og forklarte det slik at det ble forståelig for oss alle.

I **niende klasse** så jeg også tendenser til en usikkerhet i det å ytre sine meninger blant noen av minoritets elevene. Da de skulle forklare begrepet «kultur» var Mary den første som svarte høyt:

Mary: « Ehh.. hvor du kommer..eller for eksempel hvilken.eh... (Maline skyter inn: « religion du har!»...eller for eksempel farger fra hjemlandet for eksempel..... (Maline: Ditt ID!»)... Ja identiteten din...»

Lilly (bryter inn): « Eller der du kommer fra rundt i Oslo for eksempel. Hvilken bydel man bor i. Det er jo forskjell fra bydel til bydel.»

Mary: « Hvor man kommer fra ...kanskje?»

Ved flere anledninger under intervjuene supplerte ofte medelevene til det Mary og Abraham hadde å si. Og det virket som naturlig i denne gruppesettingen. Deres ord og setninger gled inn i hverandre, og de fullførte hverandres setninger og meninger. Det er vanskelig å si hvordan Mary eller Abraham ville ha forklart seg dersom dette var et individuelt dybdeintervju. Men denne tendensen til å «fylle» inn i språket til dem som ikke formulerte seg like fort eller likt til medelevene kan påvirke minoritetslevenes «status» i klassens dynamikk. Det var ved flere anledninger at jeg, som moderator, følte at elevene snakket i munnen på hverandre da Abraham hadde ordet, mens de var stille og lyttet til det Emil hadde og si.

4.5 Konflikter

Det hender at det blir krangling og konflikter i klassen, og jeg referer til det som skjedde i begynnelsen av fokusgruppeintervjuet med **femte klasse** igjen. Jeg spurte hvordan de løste konflikter i klassen:

Christine: «- vi har meglere på skolen!»

Anna (ganske høyt): « DU, det hjelper aldri!!»

Emil: « Dem bruker vi aldri!»

Det er ikke alltid det er nødvendig å gå inn i dybden på alle konflikter. Og femte klasse har flere ganger vist at de kan se forbi noen konflikter, og fort bli «venner» igjen. De ignorerer konfliktens opphav, og fortsetter som vanlig. Det kan være positivt at de identifiserer konflikten selv, og melder seg til «megling», eller løser problemet selv. Men spørsmålet er om de lærer noe i prosessen? De har selv kommet frem til hvordan de takler situasjoner med Nadja, når de havner i konflikt med henne. Ofte skal de ignorere aggresjon og voldelige tendenser, og under mine observasjoner har de ignorert situasjoner som fort kunne ført til en større konflikt. Men det ble også observert at de ignorerte når Nadja har brutt reglene, og har

ikke turt å konfrontere henne i en situasjon hvor urettferdigheten var tydelig. Hun vinner igjennom med sin form for makt. Ved en tidligere anledning gav jeg et eksempel på at Nadja brukte hennes avtale om at hun får ta med seg medelever på «tur» etter at hun har fått 15 smiletegn for god oppførsel, og foreslo dette som en «premie» for den som vant. I forbindelse med at noen fort ble sjalu i denne sammenhengen, spurte jeg om de synes det var greit, og om de forstod hvorfor hun fikk belønning:

*Anna: « Nei! Neimen, jeg synes ikke hun fortjener noen smiletegn fordi hun sitter bare på pulten sin og fikler med alle leker. Og så tar hun med alle leker på skolen og plager andre barn med dem. Og så får hun fortsatt smiletegn»
(...)*

Emil: « De er sånne bråkemakere og de får sånne smiletegn fordi de bråker, og hvis de greier å slutte med det i den og den perioden så skal de få en belønning..eller flere. Det er litt feigt fordi ...»

Christine avbryter: «.. de får invitere TO stykker hver som kan bli med!»

Emil (igjen): « ...og når de skal velge de så går de og spør: «hvem vil være med å på tur?» Og sånn skikkelig høyt til alle sammen.»

Christine: «Nadja gjorde det en gang i klassen. Og så valgte hun noen i den andre gruppen!»

Emil: « Ja- og så ble alle sammen sure..ikke sant..når hun er sånn» (...)

Det er tydelig at dette har vært betraktet som en urettferdighet. Det er en indre konflikt som tar plass mellom prinsipper om rettferdighet og ønske om belønning. Når de skal svare på om de skjønner hvorfor Nadja får en premie, så svarer de at de har forstått at hun får smiletegn fordi hun har oppført seg, og så har hun en «deal». Men i intervjuet går forklaringen ikke dypere. De har godkjent ordningen som noe «oven ifra», en regel, men de har sterke formeninger om at dette er urettferdig, noe som skaper en konflikt.

I **niende klasse** har den klareste konflikten vært mellom lærer og elever. På en side ser jeg at de ser opp til læreren og hans ferdigheter som kroppsøvlingslærer, men interessen for å utføre hans opplegg er heller mindre. Per i dag har løsningen vært å delvis ignorere deres «holdninger» og GL tilpasser noe av undervisningen til deres nivå ved å få inn mer lek. Han har uttrykt en del ganger under observasjonsperioden at det er en klasse han og andre lærere ikke helt klarer å få kontroll på.

4.6 Refleksjon

Refleksjon er en viktig delkomponent som kan være en fordel blant både lærere og elever når det gjelder IKL. Jeg spurte **femte klasse** om begrepet «flyktning» og ba dem forklare forskjellen på en flyktning og innvandrer:

Emil (avbryter Abraham): « (...)Flyktning.. det er jo i ordet at man flykter. Fordi at da er man enten i krig eller blir forfulgt eller sånn, og da MÅ du dra.»

Christine: « (...)hvis du ikke blir forfulgt så er det mindre sannsynlig at du får bo i Norge enn de som blir forfulgt og trenger det.»

Anna: « Men er det sånn at hvis jeg hadde bodd i et land hvor det var krig, og så var foreldrene mine døde, og alle jeg kjente var døde? Så var det nesten bare meg igjen?...og noen andre som var kjempe slemme og sånn? Og så vil jeg gjerne dra til et annet sted? Får man lov å sette seg på flyet og dra til Norge da? Når man er barn?»

Christine: « Ikke hvis du er under 5 år. Jeg ville gått til politiet i det landet.»

Anna: « Fordi jeg ville ikke ha bodd i et land hvor det var krig og visste at jeg kom til å dø uansett?»

Christine: « Men hvordan vet man akkurat at Norge er det beste landet å bo i, hvordan kan man vite akkurat det, hvis du er veldig fattig?»

Abraham: « Det ER verdens beste land å bo i!!»

Emil. «Men jeg vet ikke om...hvis du for eksempel er i et land med krig og du MÅ flykte? Så er du på flyplassen. Så skal du ta flyet. Så må du dra fort ikke sant..for at det kommer noen etter deg...og så skal du ta fly?... og så har du ingen penger?... og så kan du ikke kjøpe flybillett ?...og da har du et lite problem liksom?»

Dette gir et eksempel på at femte klassinger har evnen til å stille reflekterende spørsmål. Men det helhetlige bildet kommer de ikke frem til. De har igjennom undersøkelsen vist en «nysgjerrighet» som kan brukes i denne sammenheng. Det å stille reflekterte spørsmål kan lede til at de selv kommer fram til reflekterte svar.

GL var opptatt av at elevene skulle se det «helhetlige bildet», og kom innpå temaet om tverrfaglig samarbeid, med blant annet matte-lærer eller samfunnsfagslærer. Slik mente han at elevene kunne få et bedre helhetlig bilde på skolen, dersom man samarbeidet på tvers av fagene. Han håpet på og jobbet for at lærerne skulle bli flinkere til å jobbe sammen:

GL: « (...) Jeg tror på det at elevene ser en helhet og poenget med å gå i skolen og at alt henger sammen. At vi har bruk for kunnskap uansett hvilket fag det er og at alt henger sammen (...)...Hva som skjer med kroppen når vi trener, det kan være biologi, naturfag, matematikk, mat og helse. Religion og idrett- der er også en sammenheng. Så alt henger jo sammen. Og det å jobbe tverrfaglig er kjempe viktig. Men jeg tror ikke folk er så åpne for det, de er litt redd for å ta stilling til det.(...)»

Igjen kommer han inn på at « lærere jobber med hva man er vant til», som kan være en utfordring selv om man vil forandre seg til det bedre. Litt senere i dybdeintervjuet spør jeg GL om hvilke trinn han selv foretrekker å jobbe med. Det kommer frem at både han og hans venne-kolleger fra lærerstudiet foretrakk å jobbe på høyere trinn i grunnskolen. Dette begrunnet han med at han selv følte han fikk mer igjen for det rent faglig. Barnetrinnet for ham, gikk mer ut på å oppdra og forklare regler, men i høyere trinn likte han å se de tekniske og faglige progresjonene, hvilket gav ham mer som lærer. Jeg spurte igjen, om han trodde dette var en generell holdning blant de faglærte kroppsøvlingslærerne, og han mente at han trodde det «dessverre var slik, og at mange søker jobber i videregående og idrettsskoler».

Som vane-dannende mennesker vil lærere også finne en hverdag som gir mening og har struktur. Både KF og GL erkjenner at mange lærere blir frustrerte i forhold til de mange retningslinjene som stadig kommer oven ifra. GL og KF gir selv uttrykk for at det kan bli møtt med motstand dersom noe nytt skal introduseres til lærerplanen.

4.7 Oppsummering resultat og funn

Som observatør var de etniske kulturelle forskjellene mindre synlige enn forventet. Med en 50-50 % minoritets skole hadde jeg ventet et tydeligere skille mellom ulike grupper. Klassene hadde sine felles kulturer, hvor hver og en hadde sine roller enten hver for seg eller i en gruppe. «Selvet» er sentralt i begge klassetrinn. **Femte klasse** var i en fase hvor de viste mye empati, og «egosentrisme» var en utfordring for KF. Det å vise frem «jeg-et» og «vinne» er viktig for dem. Men de viste under intervjuet at det var mulig å endre innsikten ifra et empati-perspektiv til sympati-perspektiv ved å stille dem åpne spørsmål. Slik viste de evnen til å reflektere og komme frem til svar som gav mening. Makt ble styrt av belønning i form av ros eller «tur». KF gav dem ros, og han fikk lydighet i gjengjeld. Mellom klassen og Nadja var det komplisert. Var hun utagerende og ikke fulgte klassens normer ble hun som oftest

ignorert. Var hun samarbeidsvillig, fikk hun samme behandling tilbake, og til tider fikk hun noen med seg, som kunne bli valgt ut til å bli med på belønningen. Og det kan virke som at hun har skjønnet at hun kan bruke «turen» som belønning i sosial kontekst, hvor de som oppfyller hennes krav og makt i gitte situasjoner kan få en belønning ifra henne. Hos femteklassingene tar en indre konflikt plass. Skal rettferdighetens prinsipper seire, eller deres lyst på belønning? Observasjonsperioden avslørte at denne indre konflikten ofte førte til at de ignorerte rettferdighetens prinsipper og gikk for belønningen.

Niende klasse fokuserte mer på at «jeg» skulle bli «vi». I denne klassen var det motsatte synlig, hvor man helst ikke skulle fremheve seg selv og være flink eller få gode karakterer. Deres maktforhold til GL gav ham utfordringer og urolige timer. Og de testet grensene stadig vekk. GL har skjønnet at klassen liker seg best under lek og moro, og han gir dem også dette for å se mer entusiasme blant dem. Det kan virke som at han har gitt etter for deres atferd, og han har mistet mye av respekten i forhold til fagets innhold. De viser allerede at de tester systemet, og konflikten mellom lærer og elever fører til at de vinner igjennom med deres oppførsel.

Kommunikasjonen i forholdet mellom lærere og elever var måten det ble formidlet på utslagsgivende. Tydelige regler gav bedre resultat. Livaktighet, det å fysisk oppleve og erfare, utviklet større forståelse for fagets innhold, og innlevelsen i øvelsen økte. Det at elevene fikk bedre kjennskap og mestring i forhold til øvelsens struktur gav rom for videre læring av sosiale ferdigheter. Kommunikasjonen mellom elevene var ofte å «ignorere» dersom det ble en ubehagelig situasjon, eller så løste de konflikten overfladisk. I femte klasse demonstrerte enkelt elever at de kunne knytte emosjonelle momenter på banen til en kontekst, og var sensitive til det når det passet seg å gi uttrykk for sine frustrasjoner. Niende klasse hadde færre reflekterte samtaler, men har heller utviklet et «eget» språk. Både språket og kroppsspråket kunne ofte være «seksuelt» ladet. Minoritets elevene i begge trinn viste tendenser til vanskeligheter når det kom til å uttrykke seg verbalt. Ofte supplerte medelever eller avbrøt dem, noe som kan påvirke deres rolle i klassens samspill.

Femte klasse viser en nysgjerrighet og en evne til å stille reflekterende spørsmål. GL ønsker at elevene skal bli flinkere til å se «helheten» ved å samarbeide tverrfaglig. Det å kunne stille reflekterende spørsmål er et steg nærmere det å se «helheten». Kanskje har Abraham et godt svar på hvorfor «*Norge ER verdens beste land å bo i*»? Kanskje er det elever i klassen som kan bidra til å gi et helhetlig bilde? Det som aldri kommuniseres, eller ignoreres kan forbli «annerledes» og «fremmed».

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn opp mot Kohlbergs teori for moralsk utvikling, og de supplerende kognitive teorier som støtter opp om denne. Hovedtemaene tas opp hver for seg for å gi en oversikt som bygger opp mot konklusjonen. Tilslutt reflekterer jeg over hvilke faktorer som kan ha påvirket min egen forskningsmetode.

5.1 Drøfting av funn

Fig. 2 Arena for IKL i grunnskolenes kr.øv og FyA fag. Der alle piler og ringer representerer muligheter og begrensninger for IKL. Viser dynamikk mellom ulike komponenter og hvordan alt kan påvirke alt.

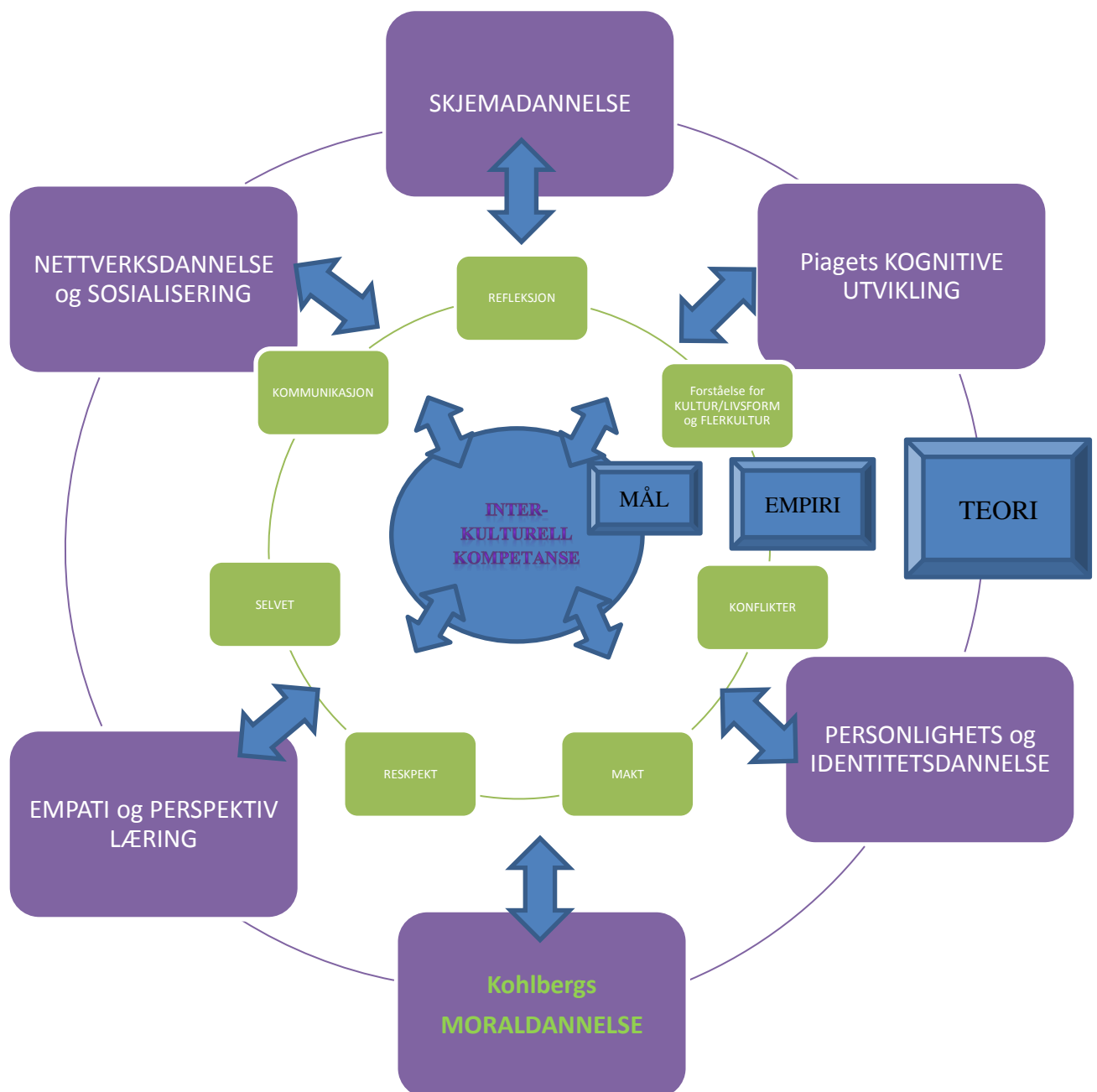


Fig. 2 illustrerer en samlet modell for teori og funn som var til stede i skolens kr.øv og FyA arena og viser til en dynamikk mellom de ulike komponenter som påvirker individets utvikling. Det er tidligere blitt nevnt at målet man ønsker å oppnå med IKL er Interkulturell Kompetanse (Øzerk 2008). Ved å ta hensyn til kognitive, atferds og emosjonelle komponenter har jeg i løpet av forskningsperioden registrert handlinger som gir meg innblikk i elevenes internaliserings prosesser. Med andre ord, hvordan elevene forholdt seg til omgivelsene. Alle piler og dynamiske ringer kan representere muligheter og begrensninger for IKL. Vi kan vri og snu på hjulene og alle komponentene kan påvirkes av hverandre.

Kunnskapsløftet bruker i teorien ord som *identitetsdannelse* og *flerkulturell forståelse*, men i praksis er det vanskelig å se at det kontrolleres om disse komponenter virkelig er en del av deres endelige utvikling i faget. Ut ifra de dokumenter som er samlet inn, og slik systemet fungerte ved denne skolen, kan det være sent å ha en endelig vurdering på dette i tiende klasse? Hva skjer dersom vurderingen på om de lykkes med deres sosiale ferdigheter ikke er tilstrekkelig? Det savnes noen strukturelle retningslinjer på hvordan man kan jobbe konkret med disse komponentene innenfor kroppsøvningsfaget. Dette er en utfordring da lærerne allerede virker «mettet» når det kommer strukturelle føringer oven ifra. Det kan være at det ikke er så populært om det strammes inn på friheten i forhold til fagets innhold. Dette gir derimot et argument for å innføre IKL under lærernes utdanning. Med lærernes «frie tøyler» i dag, er det mye lærers personlighet og ønsker som styrer fagenes innhold, og deres sensitivitet til elevene er essensielt dersom det skal innføres IKL. Elevene vil oppleve det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet, slik timene er i dag, men det er vanskelig å si om det styrker den «*flerkulturelle forståelsen*», og om det er en forståelse de tar med seg ellers i hverdagen og i fremtiden? Samtidig står det i kunnskapsløftet at faget maner opp til tverrfaglig samarbeid. Det kan virke som at lærerne holder seg til det «*man er vant til*», og det ble ved denne skolen sett mindre av det tverrfaglige samarbeidet.

Det at lærerne selv oppfatter at kroppsøvningsfaget har fått et mer pedagogisk innhold, sammenlignet med for 20 år siden, kan være positive tegn på at det utvikler seg i riktig retning. GL har et system hvor han i tillegg til tekniske ferdigheter, setter karakterer på elevenes sosiale ferdigheter i forhold til idrett. Men jeg ser fortsatt potensialer for å innføre strukturelle former hvor bevisstgjøring av (med)menneskers utvikling tar plass, og ved å reflektere over det flerkulturelle og hvordan vi er «*annerledes*». Disse fagene fokuserer på det

fysiske, mens vi i den medisinske verden er mer og mer opptatt av det helhetlige mennesket. KF snakket om lekens rolle innenfor faget, og dens bidrag til sosialiseringprosesser. En del av dette er å inkludere alle og skape et spill hvor alle skal forholde seg til satte regler. Det finnes allerede elementer av IKL i lærernes opplegg, og det er potensialer i forhold til barnets evne til å lære om, av og for hverandre innenfor denne arenaen.

5.2.1 Muligheter og begrensninger for IKL i grunnskolens kr.øv og FyA timer i forhold til:

a) De flerkulturelle klassene

Det kan sies at de etniske kulturelle forskjellene ikke var like markante som forventet. Som voksen har jeg eventuelt opparbeidet meg erfaring og skjemadannelser som gjør at jeg hadde forventet meg et klarere skille mellom de etniske gruppene i skolen. Lærerne knyttet begrepet kultur til en nasjonalitet, men bekreftet videre at det ikke er nødvendigvis en nasjonstilhørighet som er essensen i kultur-begrepet. Det å være «annerledes» kan også knyttes til sub-kulturer. Det som preger disse flerkulturelle klassene er «dannelses» begrepet.

Niende klasse har utviklet en «*ukultur*», som kan være et resultat av det Eriksen og andre forskere kaller en identitetskrise, rolle utforskning eller eksperimentering under identitetsdannelsen (Atkinson et al. 1996). Subkulturer som «kule», «umodne» og «flinke» tyder på at klassen består av individer med ulike personligheter og konfronteres med «annerledeshet». Muligheten for IKL i dette tilfellet er at interessen for jevnaldrende er til stede, og de kan derfor være åpne for å lære av hverandre. Det virker som at de fungerer som et fellesskap når det kommer til å «ikke utmerke seg» i timene, og guttene generelt responderer positivt til de «kule» jentenes oppmerksomhet. Denne «gjengmentaliteten» hvor det er kult å være rebelsk mot lærer og skolesystem er derimot en begrensning da individer som vil være «flinke» faller utenfor fellesskapet. Og det kan være vanskelig å trumfe igjennom mot det flertallet syns er kult. Akkurat nå er det viktig med venner og sosial aksept etter normer og regler som gjelder deres jevnaldrende. Det å ta hensyn eller se ting ut ifra andres perspektiver står ikke sentralt på agendaen. Det å forholde seg til «ukulturens» normer gir en bekreftelse i følge Kohlbergs stadium 3, hvor trygghet og stabilitet i fellesskapet er moralen som hersker. Dermed er det også en begrensning da de ikke tar hensyn til GLs ønsker og intensjoner for klassen.

Hos **femte klasse** var kulturelle skiller mer tydelig mellom «gutter» og «jenter». Dersom elevene selv fikk dele opp gruppene i timene gikk jentene og guttene som regel hver for seg. Men dersom de ble tildelt «nøytrale» lag, fungerte dette uten problemer i timene. Fenomenet gutter- jenter er noe som vi «er vant til», og ofte tar vi denne utviklingen for gitt uten å utfordre den på et strukturelt plan. Temaet «likestilling» mellom kjønn er ikke nytt for oss, men i femte klasse var det guttene som var dominante i timene, og etter det jeg observerte aksepterte de fleste jentene deres dominans.

Konkurransinstinktet blant enkelte gutter kom fram innenfor spillet, som kan være knyttet til identitetsdannelse og sammenligning. Et behov for å bekrefte sin «identitet og personlighet» som overlegen, er noe KF beskriver er stort blant disse guttene. Hvilket demonstrerer en mulighet for IKL både på et individuelt plan og skillet mellom gutter og jenter. «*Det å være best*» som individ trenger ikke være kjernen innenfor FyA og kr.øv, men at de ulike individenes forskjeller kan styrke et lagarbeid, innenfor et spill, kan være et fint utgangspunkt for IKL. Det å mestre med kjønns-nøytrale lag kan gi fagene et mer sosialt innhold og fokus på sosiale ferdigheter, enn det å vinne med et rent gutte- eller jentelag.

b) Selvet og perspektiv læring

Dersom det finnes et hierarkisk system i klassene er selvhøvdelse en selvfølge for at eleven skal tro på sin egen identitet. Og for at identitetens eksistens skal gi mening. Det kan bidra til at «selvet» er viktig i denne fasen. For å oppnå Kohlbergs stadium 3 og 4 bør elevene ha oppnådd en fase innenfor perspektiv læring hvor de har evnen til å empatisere, men også skille sine egne følelser fra andre, forstå hva andre forventer og hva andres perspektiver på en situasjon innebærer. Det å kunne «sympatisere og respektere» er en evne som er viktige i forhold til å oppnå det siste nivået og interkulturell kompetanse. I mine funn står «selvet» fortsatt sentralt i **femte klasses** innsikt i forhold til andre. Og KF bekrefter at det i hans timer er en utfordring å få dem bort ifra «egosentriske» vaner. Automatisk beskriver de at andre opplever som dem.

Det at Grønland hadde en «*tyve-kultur*», eller at «*man dør etter to år hvis man røyker*» er eksempler på stereotypisering og forenkling av det sosiale samfunn. De viser tendenser av stereotypisering når de skal beskrive hva de ser på videoklippene. De viser empati, og tilegner det et trist og stakkarslig hverdagsliv for den ugandiske jenta. Men det skal bare et åpent spørsmål til, hvor jeg spør om «*hvordan hun ser ut*», for at de skal begynne å reflektere over

situasjonen. Etter hvert forstår de at det kan finnes andre alternativer enn kun «*tristhet*», og samtalen får en annen dimensjon. I forhold til stereotypiserings prosesser ser jeg en mulighet med å påvirke med IKL i en tidlig alder. Slik kan man utruste dem med en evne til å stille spørsmål som maner opp til refleksjon. Sjansen for at enkelt individer låser seg fast ved en stereotyp kan være grunnlaget for negative holdninger og konflikter i fremtiden.

I forbindelse med diskusjonen hvor de snakket om begrepet «flyktning» viste Christine at hun gikk bort ifra Norahs forklaring som gjenspeilet empati gjennom «selvet». Christine linket en regel hun har lært og klarer å vinkle samtalen slik at den ugandiske jenta virkelig blir en «tredje» person med andre synsvinkler. Dette er noe hun har lært seg, men ikke nødvendigvis reflektert over. Med hjelp fra Emil, kommer de frem til at emosjoner kan komme inn i bilde, og at den ugandiske jenta kan bli sjalu og synes at de er «*grådige*». Uten å kommentere om det de kom fram til var rett eller galt, så lå det en tilfredshet rundt resonneringsprosessen deres, og det at de sammen kom frem til at en tredje person kan tenke annerledes. Denne prosessen hadde en innvirkning på de andre rundt bordet som til slutt ble en unison bestemmelse på at denne resoneringen gav mening. Her kommer Vygotskis teori inn, hvor funksjonen av kognitiv utvikling skjer i samspill med en annen person som kan tenke «lengre» eller «annerledes» og kan påvirke slik at situasjonen gir mening. Jeg mener at IKL kan fungere som en mulighet med det samme prinsippet, at individene seg imellom kan påvirke den kognitive utviklingen. Det å bevisstgjøre hvordan vi lærer av hverandre ved å løse oppgaver med noen som tenker «annerledes» kan hjelpe individer å gå igjennom flere perspektiv-faser. Den konkrete operasjonelle og formelle operasjonelle fasen i Piagets kognitive utvikling tilsier at barnet i fra 7 års alderen kan utvikle evnen til å innta rollen til andre, og etter 12 år blir tenkingen mer avansert og viser en kapasitet til å tenke abstrakt og utvikle mentale hypoteser. Barnet kan vurdere ulike alternativer i en kompleks problem løsning. Undersøkelsen kan vise at Vygotskis teori om samspill kan fremme refleksjon i plenum og dermed åpne for diskusjon om alternative hypoteser og løsninger allerede som 10 åringer. Ved å utfordre og konfrontere midlertidige kognitive skjemaer i barneskoletrinn kan det hjelpe dem til å få en bredere kompetanse når de opplever «annerledeshet» i fremtiden.

Ifølge det som står i dokumentene og det lærer har sagt forventes det mer refleksjon av elevene på ungdomskolen. Men jeg opplever femte klasses evne til refleksjon som «friere» og mindre begrenset. Deres evne til å knytte opp informasjon hentet fra tidligere opplevelser i FyA og kr.øv timene og bruke det igjen senere, vitner til at teorien om «livaktighet» kan

påvirke til en læringsprosess. Læring gjennom livaktighet kom for eksempel fram under den kaotiske timen hvor de skulle lære en ny lek, og hvor de måtte «erfare» leken først før det gav mening og de så kunne leve seg inn i leken. Deres beskrivelser om de ulike kr.øv og FyA timene vitnet på en innlevelse som ikke var tilstede med samme sikkerhet som når jeg ba dem definere et ord, eller forklare et begrep. Eksempler på dette er når Ben foreslår «capture the flag» som favoritt aktiviteten. Selv om han ikke klarer å beskrive innholdet med ord, bruker han kropp og hender for å illustrere sin entusiasme for leken, og ved hjelp ifra blant annet Emil kommer de frem til hvorfor det er favoritt leken. Det å oppleve noe fysisk kan være med på å styrke innlevelsen og innsikten i et eventuelt poeng man vil fremme. Og derfor ser jeg en mulighet for at IKL innen kr.øv og FyA kan ha en større fordel i en perspektivlæringsprosess, enn i et «sittende» klasserom når det kommer til innlevelse av et tema og utvikling av selvinnsikt og innsikt i andre.

Hos **niende klasse** var «identitetsdannelse» i forhold til «gjenger» i fokus. «Selvet» var også her viktig, men mer i kontekst av at «selvet» måtte «passe inn» i klassen.

Niende klasses innsikt i andre utenom «jevnaaldrende» kan i denne fasen være begrenset. Fordi de er opptatt av et felleskap kan det tenkes at de er opptatt av «likhet» og uniform.

Identitetsdannelsen fører til en søken etter tilhørighet som gjør at de er mer fokusert på sine jevnaaldrende. En gjengmentalitet rundt det som er likt, kan være enkelt og gi mening.

Da vi snakket om forskjeller mellom Østkanten og Vestkanten tror Jonathan og Lilly at det ikke er store forskjeller på de voksne, men at de største forskjellene er blant ungdommen.

Dersom det er slik at hovedfokus generelt er siktet mot de jevnaaldrende kan det være en begrensning i forholdet mellom lærer og elev. Niende klasse kan «umodent» utfordre Kohlbergs stadium 5, hvor de utforsker deres moralske utvikling og tester den «sosiale kontrakten» satt av skolen. For øyeblikket ligger interessen fortsatt i stadium 2-3, «*egne behov og hva som gagnar dem best*», og ikke nødvendigvis et reflektert bilde på hva som er best for klassens fremtid i sin helhet. Dersom de ikke viser interesse for innsikt i andre, deriblant lærere, kan dette tolkes som brist på respekt. Hvilket er en viktig komponent for å kunne oppnå stadium 6 og interkulturell kompetanse. Og dermed også en begrensning for IKL. Men jeg ser en mulighet i å bruke denne fasen og utnytte deres interesse for hverandre innenfor IKL. Det å oppleve andre jevnaaldrende «livsverdener» kan i dette trinnet være i sentrum. Utfordringen blir å bryte deres forenklete skjemaer om hva som er «kult», slik at de kan være åpne for andre livsverdener, og lære å respektere på tross av ulikheter.

Elevene har vist flere eksempler på skjemativering og at de bærer på fordommer. Men også vi voksne beviser at det er et menneskelig attributt å bære på fordommer. Også lærere gir eksempler på disse tendensene. GL sier blant annet at « *Disse muslimske jentene spesielt, ... så er det en kultur at det ikke er så vanlig å drive med idrett* ». Dette er hans erfaringer med muslimske jenter. Kristin Walseth derimot, som har forsket på muslimske norske minoritetsjenter og deres fortellinger om idrett, sier at ett av argumentene for at jentene skal få delta i organisert idrett er at: « *Koransen sier at du skal ta vare på kroppen, fordi den er en gave fra Gud* » (Walseth 2006). Dermed finnes det flere « sannheter » i denne situasjonen, hvilket igjen gir muligheter for at lærerne i de flerkulturelle klassene gjennom IKL kan sette seg inn i « annerledsheten » og bruke dette i deres lærerplan. Fordommer gir utgangspunkt for læring, og er derfor en mulighet for IKL.

c) Makt og respekt

Femte klasse demonstrerer lydighet i forhold til læreren, KF, og ønsker ikke å bli straffet. Dette vil være nivå 1 i Kohlbergs moralske modell (Kohlberg 1984). Det å følge hans regler og ønsker belønnes med ros, og funnene viser at de ønsker å være « flinke ». Her har KF fortsatt en autoritær rolle, hvor elevene stort sett lever seg inn i timene hans og innholdet. Dette gir en mulighet for å innføre IKL som et faglig innspill innenfor kr.øv og FyA fagene. Slik kan KF lettere presentere elevene for IKLs konsept og flette det inn i hans timer hvor « mestring » og « sosialisering » allerede har en solid plass.

På et gruppenivå: Jentene i femte klasse, opererer etter et hierarkisk system i forhold til popularitet. Det å « fryse ut » enkelt elever vil ha effekter utenfor skolens system. Hvis det er slik at skolen er det overordnede systemet og lærere kan si at de ikke får « fryse » noen ute, kan dette godkjennes fysisk. Konsekvensene kan være at de lærer å kjenne hverandre og utvikler det Fyrand (2005) kaller *sosial relasjon*. Innenfor disse rammene ser jeg en mulighet for IKL. En relasjon innen skolens formelle arena kan lære dem å respektere deres « forskjelligheter », men forstå at de må omgås på tross av dette. Et ønske om å oppnå det Fyrand (2005) kaller *uformell struktur* er optimalt, men IKL handler om å respektere hverandres « forskjeller », og det kan helt enkelt være slik at enkelte individer ikke leker optimalt med hverandre. En mulighet med IKL her, er å oppnå sosiale relasjoner. Å kunne omgås med respekt, og innsikt i hverandre som personer, og ikke fordi det er en av skolens regler. Hva gjør det med sosialiseringprosessen og moralen dersom man opprettholder et « falsk » vennskap på skolen,

og fryser ute på fritiden? Kanskje kan elevene få innsikt i hvordan et hierarkisk system fungerer, og hvordan de selv kan detronisere systemet? Har de evnen til å gå ut ifra «selvet» og sympatisere med hvordan det er å bli «fryst» ute eller bli ignorert når de er i en konflikt?

På et individ nivå i femte klasse. Nadja og belønnings-ordningen: Medelevene har en viss forståelse for hvorfor hun får en spesial behandling, men under intervjuet hang de seg opp i urettferdigheten. Det er tydelig at de har tenkt på denne urettferdigheten ut ifra «selvet». Hvorfor skal HUN få en belønning, og få lov til å velge ut noen å ta med seg, når hun ofte er bråkete? Det er fokus rundt belønningen. Nadja har blitt tildelt en makt, som hun bruker på en måte som medelevene misunner, men som de ser på som urettferdig. Nadja er ofte alene i timene, men hun kan bruke denne ordningen til hennes fordel og få «venner» med seg på tur. I forhold til dette eksempelet befinner elevenes moral seg på stadium 2, hvor de er lydheare til hennes makt for å oppnå belønning. Det som gagnar «selvet» er moralsk riktig. Hvilket kan være en begrensning i forhold til Nadja som enkelt person dersom hun ønsker «ekte» vennskap. Til tider samarbeidet de greit med Nadja i timene, og mulighet for IKL er at de eventuelt kunne vært mer deltagende i hennes ordning, også før hun fikk belønning. Det at hun var i en gruppe i timen, gir muligheter for at hun sammen med medelevene kunne oppnå belønning i et felleskap, slik kan både Nadja og medelever lære om fellesskaps-perspektivet.

GL beskriver at han har måttet tilpasse timenes innhold med mer lek, slik at **niende klasse** blir mer engasjerte. På den ene siden viser han fleksibilitet og en evne til innsikt i klassen sin. På den andre siden ser jeg også at deres oppførsel har en makt i forhold til fagets innhold. Elevene bestemmer hvilke regler som «kule». Det å utvikle en «egen» mot-kultur kan være en løsning og en demonstrasjon på at de velger bort systemer og kulturer som de ikke anser som gunstig for øyeblikket (Freire 1999). Og det å utøve makt ved å «ta over» skolens system kan være en forenklet måte og bekreftende for deres søken etter identitet og tilhørighet i Kohlbergs stadium 3. Å oppholde seg i stadium 3 kan være trygt, men de er allikevel i en fase hvor de i forhold til GL befinner seg i stadium 5. De tester skolens regler ved å skape en makt-demonstrasjon, hvor de ignorerer GLs autoritet, og ser at de kan få klassen i sin helhet til å forstå at det ikke er kult å være «flink». Dersom de ikke respekterer hans intensjoner for dem, kan denne «ukulturen» være en begrensning for faglige innspill som IKL, hvor de bevisst jobber imot en positiv utvikling.

Det er interessant å se at rollene som «dominante» er tilegnet jentene i dette tilfellet selv om det er kr.øv timer, hvor jeg er vant med at guttene har hatt denne rollen tidligere. Dette kan

tyde på at kultur begrepet kan være dynamisk. På sin måte, og etter mine observasjoner, spiller jentene på «sensualitet og fysisk attraksjon» i dette maktspillet. Noe som kan være en gjenspeiling av medias rollefigurer. Kohlbergs stadium 3 viser til et ønske om gjensidige forventninger, reaksjoner og konformitet. Gjengmentalitet kan være positivt når det er innenfor et nettverk som gir sosial støtte, og kan buffre mot ensomhet og negativ psykisk helse (Uchino 2004). Det blir på mange måter ekstreme handlinger når flertallet i klassen ønsker «dårlige» resultater. Og i den forstand begynner begrepet gjengmentalitet å få en negativ assosiasjon, og det sosiale nettverket kan i sin helhet ha en negativ effekt på individenes fremtid, men også fordi enkelt individer ikke får tilhørighet dersom de ikke tilpasser seg «ukulturen». Dersom elevene lar seg styre av de dominante og i denne sammenhengen ikke vil vise «hva de er gode for» i timene kan dette igjen påvirke deres selvutvikling og selvbilde.

Både KF og GL nevner media og dens påvirkningsevner. Et utsagn kommer fra KF, hvor han beskriver at bloggere helt ned i 15-16 års alderen er blant dem som oppdaterer de unge. Dette er enda et eksempel på hvorfor en kan argumentere for at unge trenger et verktøy i tidlig alder: når bloggere har en stor stemme i det veiledende aspektet. Det kan være slik at niende klassingene fortere henvender seg til dem for «råd» enn til voksne personer. Etter som det er nevnt tidligere at deres interesse og innsikt i jevnaldrende er stor. Media har ikke den samme «dømmende» feedbacken dersom en går dit for råd. Derfor er det forståelig dersom unge bruker dem som veiledere. Dette er en grunn til å innføre IKL slik at de kan utstyres med redskap som gjør dem mer kritiske og reflekterte i forhold til hvilke kilder de går til for råd.

d) Kommunikasjon

Funnene har bekreftet at kommunikasjon skjer på flere nivåer i kr.øv og FyA timene. Chris og Rita demonstrerte modenhet i deres internaliserings prosesser, hvor det kognitive, atferdslige og emosjonelle ble vektet opp mot hverandre. Kommunikasjonen på banen viste til emosjoner av frustrasjon, mens i pausen snakket de om «neglelakk». Dette gir grunnlag for at forutsetningene for IKL er til stede. Selv om de ikke nødvendigvis har noe direkte til felles, på tvers av kjønn, og de er midt oppi en «emosjonell» situasjon, kan det se det ut ifra hverandres perspektiver. Det vil si at de hadde evnen til å «regulere» sine emosjoner og handle rasjonelt etter konteksten.

Jeg nevnte at det er Emil og Christine som får sagt mest under intervjuet. Og det er i denne sammenheng at jeg ser tydeligere skiller mellom informanter med etnisk minoritetsbakgrunn og etnisk norske. Det er særlig Emil som får det stille rundt seg når han prater, og det er tydelig at de andre lytter til det han har å si. Det kan være slik at han er dominerende på det verbale aspektet, i tillegg til å være dominerende på idrettsbanen, og har derfor opparbeidet seg en «leder» status, og respekt, slik at det han sier har en større innflytelse på klassens stemning. På den andre siden opplevde jeg at Abraham ikke fikk den samme stillheten rundt seg. Jeg hadde ofte vanskeligheter med å høre hva han sa fordi de andre ofte snakket i munnen på hverandre, mens han svarte. Jeg opplevde at de ikke hadde samme respekt og forventinger til det han hadde å si. I kr.øv og FyA var det ikke like tydelig at Emil hadde en mer dominerende rolle i klassen enn Abraham. Deres fysiske og kroppslige ferdigheter var mer jevne. IKL på idrettsarenaen kan derfor være en mulighet for språklige minoriteter, hvor de kan få igjennom sine synspunkter og personligheter.

Emil var også den som «tydelig-gjorde» samtalene, men det som også kunne være tendensen var at han kunne avslutte andres setninger. Personligheter som Emil, kan være en ressursperson innen IKL, dersom han bidrar til refleksjon og skaper nye dimensjoner i samtalens innhold. Men det kan fort bli en begrensning igjen, dersom han ofte tar over samtalen, og de andre ikke får sjansen til å uttrykke seg (Øzerk 2008).

I de tilfeller elevene med minoritetsbakgrunn var fremtredende, var utsagnene ofte bastante. Bens utsagn om røyking og «*at døde etter to år*» kan tolkes etter Kohlbergs stadium 1, hvor han eventuelt ser på «død» som straff. Men jeg ser også at dette kan tolkes som det konvensjonelle nivå og stadium 4, om sosiale systemer og samvittighet hvor Ben blindt stoler på de sosiale normer som er satt rundt temaet. Christine var ikke helt enig i Ben og Abrahams uttalelser, og Emil holdt seg utenfor samtalen. Kan det være slik at det er lettere for minoritetsbarn å kommunisere med bastante uttalelser? Mindre refleksjon, på grunn av språkbarriere? Eller er det fordi stimulien er annerledes hjemme, og oppdragelses kulturen er annerledes? Både Ben og Abraham sa ellers lite under intervjuet. Det er vanskelig å plassere Ben i ett enkelt stadium i Kohlbergs stadier, på grunnlag av hans utsagn under intervjuet.

Men dette kan også bli tolket i forhold til teorien med «skjemaer». Disiplin kan variere fra familie til familie, og fra skole til skole. KF trodde at de i Uganda var strengere i skolen når det kom til disiplin. Kanskje er det slik at Bens minoritets familie har en «strengere» disiplins

kultur, og kan ha brukt hans frykt for straff som motivasjon til at han ikke skal begynne å røyke? Og dette blir en dominant erfaringen Ben lagrer som et skjema i forhold til dette tema. Emil sa under denne samtalen lite. Kanskje Emil ikke har nok informasjon og havner i en passiv situasjon av «*contention scheduling*», moment skjemativering, fordi han ikke har noen dominante skjemaer som får ham til å reagere i forhold til dette temaet. Mens Ben og Abraham har kanskje fått streng beskjed om hvordan de skal forholde seg til dette temaet, og kan lettere dele sine oppfatninger om røyking.

e) Konflikter

Konflikter skaper ubehag. Ubehaget kan være et resultat av kognitiv dissonans som oppstår når to «forskjelligheter» møter hverandre. Som for eksempel når Dan får tilsnakk av Nadja, og blir kalt for «*lat*». Dans reaksjon er å ignorere når konflikten skaper ubehag. Å ignorere en konflikt kan ha sine fordeler når en unngår bråk, men uvissheten om hvordan man skal takle Nadja, og hva det har å si for den sosiale kulturen og nettverket kan forårsake ignoranse til Nadja som person. Nadja ble ofte observert alene. Samme person skaper en annen konflikt, som elevene har beskrevet som en urettferdighet. Her skjer det også en form for ignorering i forhold til urettferdigheten, for de «aksepterer» situasjonen når de selv blir plukket ut til å dele belønningen med henne. Hvilken er en bekreftelse på at de i dette tilfellet befinner seg i Kohlbergs stadium 2. Ubehaget i konflikten kan være et eksempel på kognitiv dissonans, som resulterer seg i en negativ holdning i forhold til ordningen. Men atferden følger ikke holdningen. En mulighet for IKL i denne situasjonen er å bevisstgjøre rundt denne dissonansen, bruke ønsket om belønning i et samspill hvor elevene blir utfordret til tenke utenfor «selvet» og løse konflikter hvor det som gagnar fellesskapet blir belønnet. Slik kan de lære at det er naturlig å være selv-sentrert, men det kan også gi en større belønning å ta valg som gagnar andre og fellesskapet.

Eriksons teori om «rolle utforskning og eksperimentering» kan føre til modifiering og integrering av ungdommens identitet (Hetherington & Parke 1999). IKL kan i den forstand bidra med «rollespill» innenfor fagenes rammer. Her ser jeg en mulighet for IKL i **niende klasse** hvor konflikten mellom lærer og elever baserer seg på «forskjeller» i stå-sted om hvilke intensjoner de har for klassens potensialer i faget. GL har sagt at de liker å bli utfordret på nye og kreative måter. Konflikten mellom lærer og «kulturen» kan i dette tilfellet være en mulighet for IKL. GL ønsker at de skal forstå hvorfor de driver med kr.øv. Mens elevene

responderte med at det er en «lov» å ha kr.øv to timer i uka. Det at elevene får makten til å prestere i en felt med andre, og eventuelt «nye» jevnaldrende ifra andre arenaer, kan bli gjort i et rollespill, hvor de får ta ansvar som læreren normalt ville hatt. Hensikten med IKL bør være at både lærer og elever får innsikt i hverandres perspektiver, og lærer å respektere hverandre nok til å komme fram til en løsning som gagnar dem alle.

f) Refleksjon og veien videre

Lærerplanen for kroppsøving er relativt åpen og gir derfor rom for at lærerne selv kan bruke sin innsikt i elevene og utvikle et opplegg som er tilpasset dem. Jeg spurte dem om deres egen bakgrunn i forhold til kroppsøvingens faget for å se hvilke endringer som har tatt plass i løpet av en 20 års tid. Hovedprinsippet som vektlegges i dag, og som de mente det var mindre av da, var pedagogikkens innslag og «refleksjon». Begge lærerne ønsket at elevene skulle forstå hvorfor de gjør det de gjør i timene. Og stilte derfor en del spørsmål angående aktivitetene i løpet av timene. Deres «frie tøyler» har sine fordeler, men det kan også være en begrensning og eventuelt en årsak til at lærere holder seg til «*det man er vant til*». Et slikt mønster og motvilje til endring blant lærere kan også virke som en begrensning dersom man ønsker å innføre Interkulturelle Læringsprogram.

GL nevner at han ikke har mye tid til hver enkelt elev, og han ønsker et tverrfaglig samarbeid blant lærerne på skolen. Som nevnt under teori-delen, vil Kohlberg kanskje ha støttet opp om denne ideen, da han også forklarer kompleksiteten innen moralsk danning som et integrerende prosjekt av «interdisiplinære» fagmiljøer (Kohlberg 1984). Jeg ser også på dette som en mulighet for å kunne optimalisere IKL innenfor grunnskolen da refleksjon av et tema vil få større innflytelse dersom elevene ser på samme tema ifra ulike innfallsvinkler (Øzerk 2008). Og siden tiden GL har med hver elev er begrenset, kan det være fruktbart å samarbeide om ulike temaer med for eksempel samfunnsfaglæreren.

Eleven i femte klasse viste nysgjerrighet og «frie» evner til å stille reflekterende spørsmål. De gav flere eksempler på samtaler som fyltes med flere spørsmål enn svar, hvilket viser at de trenger eventuelt veiledning og hjelp til å komme frem til meningsfulle svar. Dersom de ikke får svarene, er det forståelig at ignorering eller stereotypisering er et bedre alternativ, da mange ubesvarte spørsmål også kan skape et ubehag.

Det er vanskelig å forhindre at vi stereotypiserer, men retorikken rundt denne dannelsen, kan forandre seg dersom vi lærer at det er en naturlig prosess å forenkle. Det kan være viktige grunnlag for videre refleksjon, og barn bør derfor lære seg å stille de riktige spørsmålene rundt det som er nytt og fremmed, i stedet for å lære seg at ett simpelt svar er korrekt eller ignorere situasjonen.

5.2 Drøfting av forskningsmetoden

Det kan være verdt å reflektere over eget arbeid for å gi et inntrykk om hvorvidt mitt forhold til observasjonsfelten og informantene kan ha innflytelse på sluttresultatet. Å utføre et enmannsprosjekt som denne masteroppgaven, betyr at en må legge mye tid på egenvurdering. Med kurs i forskningsmetode har jeg fått et grunnlag og informasjonsmaterialet å bla tilbake i, har vært til god hjelp. Det har også vært til hjelp å ha en kollokvie gruppe med andre masterstudenter som utfører kvalitativ metode for å kunne reflektere over egen prosess. I tillegg har veiledere vært en god støtte i momenter man er under tvil og usikkerhet. Jeg tok på meg to roller i metodens utførelse. Jeg valgte å være en ikke-deltagende observatør og en moderator/intervjuer, hvilket innebærer at jeg fikk en direkte kontakt med informantene til tider, men allikevel en avstand som forsker.

5.2.1 Forskerrollen som ikke-deltagende observatør og intervjuer

Mine intensjoner var å være en ikke-deltagende-observatør, men litt uformell småprat ble det innimellom (før og etter timene). Fordi de visste at jeg var der, kan det ha påvirket deres handlinger og utsagn, slik at det ikke lenger var 100 % naturlig (Fangen 2010). Men i dette tilfellet prioriterte jeg å få et mer oversiktlig inntrykk av klassens naturlige samspill, og jeg mener det ikke ville blitt mer «naturlig» dersom jeg deltok aktivt i timene.

Observasjonstiden ble en «oppmyknings» periode hvor jeg ble kjent med deltakerne og de til en viss grad ble vant til meg. Nysgjerrigheten avtok etter hvert og jeg ble «*hun voksne jenta*» som av og til fikk passe på eiendeler, fikk plastre på et sår og svarte på ulike spørsmål, men de skjønnte at jeg ikke var en lærer eller assistent. Da andre elever spurte om hvorfor jeg var tilstede svarte en av «mine» elever automatisk «*hun bare sitter i timen fordi hun gjør et prosjekt!*».

Som den «stille jenta» satt jeg ellers ganske uforstyrret på ulike poster innenfor gymsalen og observerte aktivitetene, og ble for så vidt «glemt bort» i timene i følge KF. For meg virket det som at de gjorde som de alltid gjorde i disse timene, og at jeg ikke var et nytt element som krevde oppmerksomhet. Det kunne hende at potensielle interessante situasjoner tok plass, men hvor jeg som ett individ umulig kunne få tak på, i en sal hvor en hel klasse var i aktivitet. Optimalt, ville jeg gjort dette om igjen med flere videokameraer plassert i felten, men det hadde vært et mer omfattende arbeid både i forhold til formelle søknader og til antall elever som gav sitt samtykke til å delta i prosjektet.

Når det gjaldt niende klasse var det mindre nysgjerrighet tilstede til å begynne med. GL hadde advart meg på forhånd om at de kunne virke «uinteresserte». Og som observatør var det greit at de ikke «brydde» seg om meg. Det skulle vise seg å være et større problem å få samlet inn et informert samtykke blant de eldre elevene. GL hadde på forhånd sagt at disse elevene var generelt lite engasjerte i informasjon som kom fra skolen, og «glemte» å få underskrifter stadig vekk. Det var enkelte elever med minoritetsbakgrunn som var av interesse for min studie, som avskrev seg fra prosjektet ved første stund og gav en større utfordring i forhold til deltakelse. Ved flere anledninger fikk læreren i oppgave å påminne klassen om hvorfor de burde få underskrifter på samtykket, og selv kom jeg innom skolen og delte ut nye informasjonsskriv. Denne prosessen er også årsaken til at jeg utsatte intervju perioden med to uker, da jeg ønsket å inkludere enkelte av disse elevene i fokusgruppeintervjuene, samt interessante hendelser som tok plass under observasjonen. Derfor kan jeg nevne at interessante episoder og handlinger ble utelatt, da det ikke var mulig å få samtykke fra enkelte elever.

Jeg hadde ved flere anledninger under datainnsamlings perioden lyst til å «opponere» og diskutere med deltakerne, men hadde bestemt meg for at deltakerne skulle vise sin naturlige form og hvordan situasjonen var i dag. Jeg regnet derfor med at å innlede en form for diskusjon eller å svare på interessante spørsmål kunne ved enkelte tilfeller ha en negativ påvirkning dersom jeg ønsket å se på hva muligheter og begrensninger av fagets innhold er i forhold til dagens situasjon. Samtidig kan jeg ha gått glipp av momenter som kunne ha tydeliggjort situasjoner jeg var i tvil om i forhold til muligheter og begrensninger. Da det er muligheter for at lærerne tolket denne «tilbaketrekkingen» som en «mindre engasjert» master student, så håper jeg de i dag har forståelse for at jeg ikke ville gå nærmere inn på temaet IKL

ved datainnsamlingens tidspunkt, fordi jeg ikke ville påvirke dagens opplegg av fagenes innhold. Dette gjaldt både for nysgjerrigheten ifra lærerne og elevene.

5.1.2 Forskningens «tre-enighet»

Troverdighet

I kvalitativ metode handler dette om hvor vidt mine framgangsmåter og funn representerer virkeligheten og reflekterer hensikten med studien (Johannessen et al. 2010). Det å utsette intervju perioden gav meg en fordel. Jeg fikk et bedre kjennskap til felten, og fikk godt med observasjonsmateriale å jobbe med. Denne perioden fikk jeg sjansen til å bli kjent med elever og lærere, og jeg lærte å kjenne alle ved fornavn. Slik opplevde jeg også overgangen til intervjuperioden som naturlig, i forhold til å ha litt forkunnskap om hver av deltakerne. I tillegg skapte det en trygg atmosfære for både meg og elevene da de skulle intervjues, da jeg allerede hadde forstått meg på klassenes kulturer. Denne perioden var med på å bygge opp tillitt og påvirket min evne til å skille mellom relevant og irrelevant informasjon.

Jeg benyttet metodetriangulering hvilket innebærer at jeg forsket fra ulike vinkler ved å observere flere klasses timer og intervjuet tolv elever og to lærere. Dette betyr at jeg tok utgangspunkt i ulike synsvinkler som bekreftet viktig informasjon i forhold til min problemstilling (Johannessen et al. 2010). Etter endt transkribering ble transkripsjonen av lærernes intervjuer sendt til dem per mail for bekreftelse av dets innhold. Elevene fikk ikke utlevert sine, da dokumentene består av flere sider, og jeg ikke ville belaste dem med ekstramaterialer. Samtidig var min erfaring at formelle dokumenter var noe de ikke hadde stor interesse for.

Bekreftbarhet

Jeg har presentert meg selv i begynnelsen av oppgaven for at lesere skal kunne se at jeg kommer med visse forkunnskaper i forhold til temaet « flerkulturelle samfunnet» og IKL, og vurderer hvorvidt dette kan farge fortolkningene i oppgaven. Det har derfor vært viktig å ha et utfyllende teoretisk grunnlag, og at jeg er tydelig på hvordan jeg kom fram til mine fortolkninger slik at forskningsprosessen og resultatet kan vurderes av leser. Jeg har derfor prøvd å være selvkritisk av gjennomførelse av metode og gir dere innblikk i hva som er mine erfaringer, hva som oppleves som subjektive avvik og hva som er mine fordommer og tanker. Gjennom metodetriangulering fikk jeg sjansen til å få svar på usikkerheter jeg oppdaget under

observasjonen og fått bekreftelse på noe av dette gjennom intervjuene. Som for eksempel var jeg usikker på om elevene i femte klasse hadde fått beskjed om hvordan de skulle takle Nadja og hennes «annerledeshet» som kom frem under observasjonen. Jeg fikk bekreftet under dybdeintervjuet med KF at dette var selvkomponerte reaksjoner og en utviklet sensitivitet på grunnlag av et langvarig kjennskap til hverandre. Jeg benyttet også litteratur som kunne støtte mine fortolkninger i forhold til barnas kognitive nivå hva gjelder deres moralske utvikling (Johannessen et al. 2010).

Overførbarhet

Fordi generalisering ofte forbindes med kvantitative studier, brukes begrepet overførbarhet ofte innenfor kvalitativ forskning (Johannessen et al. 2010). I denne sammenheng handler det om hvorvidt mine tolkninger kan overføres til å gjelde andre sammenhenger. Fenomener i studien kan være gjenkjennbare av lesere. Min forskningsprosess kan gjentas, og med støtte ifra tidligere forskning innenfor kognitiv teori kan lede fram til tilsvarende resultater. Det kreves kontinuerende forskning innen dette område for at alle skolars kroppsøving og fysisk aktivitets timer kan sies å være egnet for IKL og for at det skal gi positive resultater. Da jeg forsker på enkeltindivider, deres grupper og samspillet er det mange faktorer som utgjør et kompleks system av reaksjoner og tanker som ikke lar seg gjenta i sin helhet i en annen sammenheng. De kulturene jeg har observert og intervjuene er unike for dette utvalget, men allikevel ikke eksepsjonelle ser man på det store bildet. Skolen er veiledet av de samme vilkårene som andre skoler, når det gjelder retningslinjer fra det overordnede, og lærerne har mer eller mindre like forutsetninger når det kommer til deres opplegg i disse timene. Jeg mener heller ikke at deltakernes væremåte, reaksjoner og tanker er unike for denne skolen, men at barnekulturen og ungdomskulturen som er representert i oppgaven kan gjenkjennes ved andre skoler. Men igjen så er gymtimenes opplegg avhengig av lærerens personlighet, og dynamikken i samspillet avhengig av elevene. Det som kan være overførbart er forskningsprosjektets strukturelle innhold hva gjelder metode som kan gjentas, men resultatet er igjen avhengig av de mange individer som deltar og ikke minst forskeren selv, og det er tvilsomt at man klarer å reprodusere de samme handlingene (Fangen 2010).

5.2 Oppsummering av drøfting

De flerkulturelle klassene kan plasseres innenfor Kohlbergs stadier for moralsk utvikling. I et større perspektiv vil femte klasse befinne seg innenfor nivå 1, mens niende klasse er i nivå 2.

Muligheter for IKL i **femte klasse** bør ses i forhold til at de ofte ser på situasjoner ut ifra «selvet». Dersom de skal kunne nå høyere stadier, og utvikle interkulturell dannelse og kompetanse bør det fokuseres på perspektivlæring og innsikt i andre. Stagnering i stadium 2 kan føre til en selv-sentrert personlighet og klassens samspill kan være preget av konkurranse innstinktet og søken etter belønning som gagnar en selv og dette vil være en begrensning for IKL. Fokus på fellesskapet når det gjelder å oppnå belønninger kan være IKLs mål innenfor denne klassens kr.øv og FyA timer slik at treningsprogrammet utfordrer deres tendenser til å forenkle og stereotypisere i forhold til for eksempel kjønn eller andre kultur enheter. Femte klasse viser en nysgjerrighet og evner til å stille reflekterende spørsmål som kan fascilitere en IKL prosess og hvordan de lærer for, av og om hverandre.

Niende klasse er opptatt av jevnaldrendes livsverdener, og et «vi» i stadium 3 står sterkt. De viser tendenser til en fase hvor identitetskriser og søken etter tilhørighet er viktig. Her manifesterer forenklingsprosesser seg i dannelsen av en «ukultur». Det er blitt felles for flertallet at det ikke er kult å være flink i faget. De viser en slags trygghet i dette fellesskapet og utfordrer stadium 5. Her demonstrerer de en makt-kultur som utfordrer GLs autoritet. Gjennom deres atferd vinner de igjennom og får mer lek i deres timer. Denne «ukulturen» vil være en begrensning for IKL dersom de ikke ønsker å prestere bra innenfor skolens struktur. Muligheter for IKL i dette stadiet er at både lærer og elever er reflekterte nok til å kunne få innsikt i hverandre. Rollespill i oppgaver som er nye, kreative, og eventuelt i møte med andre jevnaldrende kan gi elevene den makten de ønsker under kontrollerte forhold. Slik kan de lære å ta ansvar som læreren ellers ville hatt, og på denne måten kunne få innsikt i lærers intensjoner og hvilket arbeid det ligger i å være lærer for deres klasse. Slik kan også lærer lære av, for og om sine elever. Da vi som voksne heller ikke er «fordomfrie». I den forstand har IKL en mulighet for alle i den flerkulturelle skolen.

6 Konklusjon

I et folkehelseperspektiv mener jeg at forebygging av negativ stereotypisering og bevisstgjøring av kognitiv og moralsk utvikling kan ta plass i grunnskolens kr.øv og FyA timer for å forebygge innen psykisk helse. Hvordan vi gjør dette krever ytterligere forskning og empiri. Jeg mener at Kohlbergs faser, uten å slavisk forholde seg til hans faste aldersgrupper og en kronologisk rekkefølge, kan veilede et program som IKL, for å komme barns fremtidige helse til gode. Kunnskapsløftet ønsker at eleven skal være et «*kritisk menneske*» med «*flerkulturell forståelse*» (Kunnskapsløftet 2006). Under denne undersøkelsen viste femte klasse at deres innsikt i andre ofte gikk igjennom «selvet» og deres evne til empati kom automatisk. Men deres evne til å stille reflekterende spørsmål kom frem ved kun å stille et åpent spørsmål. Elevene var nysgjerrige, og i samspill kom de ofte sammen frem til meningsfulle svar, men de har et behov for veiledning. Ved å ta utgangspunkt i Kohlbergs moralske stadier kan en utifra hvor elevene befinner seg i utviklingsfasene, utfordre dem til å lære om neste steg. Etter Kohlbergs teori var det forventet at niende klasses aldersgruppe skulle egne seg best for IKL. Mine funn tilsier at den største konflikten befant seg i niende klasse som var i en naturlig krise i identitetsdannelsen. Den dominerende begrensningen var «ukulturen» og læreren som ikke var forberedt på konflikter denne kulturen medfører. Å innføre IKL konseptet her vil i dag ha sine utfordringer, da deres interesse ikke ligger i skolesystemet, men i hverandre. En mulighet i denne fasen er å gi elevene mer makt slik at de selv står for å lære av, for og om hverandre, og på denne måten bruke deres «søken» etter det helhetlige bildet i fagets opplegg. Som klasseforstander ser KF elevene sine i ulike settinger, og vil derfor utvikle en bredere sensitivitet til elevenes utvikling og ståsted. GL derimot sier selv han hadde lite tid til hver elev. Derimot ønsket han mer tverrfaglig arbeid i skolen, hvilket jeg mener kan ha en positiv innvirkning for læreres sensitivitet. Slik kr.øv og FyA timene ble observert er hovedfokuset på det «fysiske mennesket», og det var få konkrete eksempler på «*flerkulturell forståelse*» i innholdet. Og det savnes strukturelle opplegg rundt dette, slik at en ser en varig lærdom. Videre forskning innen hvordan man kan bruke det IKLs konsept slik at man bruker fagenes fulle potensialer er ønskelig. Den fysiske og kognitive eleven kan få et mer helhetlig bilde på det å være «seg selv» og «annerledes». Det å få en innsikt i hvordan elevene fungerer kognitivt og få konkrete eksempler i deres egne handlinger kan føre til en bedre balanse mellom deres kognitive, atferdslige og emosjonelle reaksjonsmønstre, som igjen kan gi bedre psykisk helse.

7 Referanser

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., J, B. D. & S, N.-H. (1996). *Hilgard's Introduction to Psychology*. 12 utg. Orlando: Harcourt Brace & Company. 776 s.
- Christiansen, C. H. & Townsend, E. A. (2010). *Introduction to occupation. The art and science of living. Second edition*. 2 utg. Prentice Hall, New Jersey: Pearson Education Inc. 428 s.
- Cloninger, S. C. (1996). *Personality Description, Dynamics and Development*. 1 utg. New York: W. H Freedman and Company. 588 s.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer*. (2009).
<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Hva-skal-du-forske-pa/Barn/>
(lest 16.12.12).
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget. 158 s.
- Esser-Noethlichs, M. (2011). *Sensitivity towards strangeness. Development of a concept-based measuring instrument in the context of Intercultural Movement Education* Doktorgradsdisputas. Oslo: Norwegian School of sport sciences. 285 s.
- Eysenck, H. J. (1976). The Biology of Morality. I: Lickona, T. (red.) *Moral Development and Behaviour*, s. 108-128. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. 2. utg. Bergen: Fagforlaget Vigmostad og Bjørke. 300 s.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press. 291 s.
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven) av 24. juni 2011 nr. 29*.
- Forebyggende innsatser i skolen. (2006). Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier,. I: Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B. & Rørnes, K. (red.), 1. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet. 159 s.

- Freire, P. (red.). (1999). *De undertryktes pedagogikk*. 2 utg. De undertryktes pedagogikk, b. 1. Oslo: Ad Notam Gyldendal. 175 s.
- Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget. 400 s.
- Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. (2009). Tilgjengelig fra:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Kroppsoving/Kroppsoving/Eksempel-frac-hovedomradene/container-artikler-hoyremeny/Fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen/> (lest 12.04.12).
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B. & Mangun, G. R. (1998). *Cognitive Neuroscience, The Biology og The Mind*. New York: W. W Norton & Company. 550 s.
- Gottman, J. M. (1983). *How children become friends. Monographs of the society for research in child development*. 3 utg., b. 48. Chicago: University of Chicago Press for the Society for Research in Child Development. 86 s.
- Grimminger, E. (2012). An empirical study about the importance of teachers educational beliefs and acculturation attitudes for the implementation of intercultural education in physical education. *Journal of Physical Education & Health*, 1 (1): 5-14.
- Hetherington, E. M. & Parke, D. R. (1999). *Child psychology a contemporary viewpoint*. 5 utg. Boston: McGraw-Hill Companies. 663 s.
- Hoffman, M. (red.). (1976). *Empathy, Role Taking, Guilt, and Development of Altruistic Motives*. Moral Development and Behavior. New York: Holt, Rhinehart and Winston. 124-143 s.
- Holm. G. & Zilliacus H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference. *Dialogues on Diversity and Global Education*: s. 11-28.
- Hylland Eriksen, T. (2006). *Hva er sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 160 s.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Cristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4 utg. Oslo: Abstrakt forlag. 436 s.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk forum. 194 s.

- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 4 utg. Bergen: Fagbokforlaget. 387 s.
- Kohlberg, L. (red.). (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. Moral development and behavior. Theory, research and social issues. New York: Holt, Rinehart and Winston. 31-53 s.
- Kohlberg, L., Levine, C. & Hewer, A. (red.). (1983). *Moral Stages: A current Formulation and a Response to Critics*. Contribution to Human Development, b. 10. New York: Karger. 178 s.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. The Nature and Validity of Moral Stages, b. 2. San Francisco: Harper & Row, Publishers. 729 s.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (red.). (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utg. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag. 344 s.
- Lickona (red.). (1976). *Moral development and behaviour. Theory, Research, and Social Issues*. Critical issues in the study of moral development and behaviour. New York: Holt, Rinehart and Winston. 3-27 s.
- Lickona, T. (red.). (1976). *Moral Development and Behaviour. Theory, Research and Social Issues*. Empathy, Role Taking, Guilt, and Development of Altruistic Motives. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference: on-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. Doktorgradsdisputas. Oslo: Norwegian school of sport sciences. 278 s.
- Olsbu, R. A. (2009). *Barns moraldannelse gjennom lek*. Bergen: Fagbokforlaget. 186 s.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving. Danning eller helse. Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I: Arneberg, P. B., LG (red.) *Antologien " Fag og danning"*, s. 193-208. Oslo: Fagbokforlaget.

- Opplæringslova. (1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). 17. juli.1998 nr 61. I:* Kunnskapsdepartementet (red.). Formålsparagrafar. Oslo: www.regjeringen.no. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19961997/otprp-nr-36-1996-97-/6.html?id=158518> (lest 16.03.12).
- Oslo Kommune. (2011). *Byrådets forslag til budsjett 2012, økonomiplan 2012-2015*. Kommune, O. Oslo: Oslo Kommune. 476 s.
- Personvernombudet for forskning*. (2011). Tilgjengelig fra: <http://www.nsd.uib.no/personvern/> (lest 12.12.11).
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. New York: Harcourt, Brace. 418 s.
- Pinker, S. (2008). The Moral Instinct. *The New York Times*.
- Prescott, P. & Børtveit, T. (2004). *Helse og Atferd*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 207 s.
- Puzić, S. (2008). Intercultural Education in the European Context: Analysis of Selected. *Metodika* 15: 390-407.
- Samdata. (2008). Nøkkeltall for spesialisthelsetjenesten. I: Midttun, L. (red.), 1/09. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn Helsetjenesteforskning. 303 s.
- Schjelderup Mathiesen, K. E., Karevold, E. & Knudsen, A. K. K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. 75 s.
- Seippel, Ø. (2002). *Idrett og sosial integrasjon*, 9. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. 162 s.
- Slydahl, D. H. (2010). *Mestring i mangfold og utvikling*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, Samfunnsvitenskapelige fakultet. 108 s.
- Statistisk Sentral Byrå. (2012). Innvandring og innvandrere. I: *Statistisk Sentral Byrå*. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/innvandring/> (lest 17.02.12).
- Sundgot-Borgen, J. (2012). *Debatt med Jorunn Sundgot-Borgen, professor ved NIH*. Oslo: www.nrk.no (21.02.12).

- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. 1 utg. New Haven: Yale university press. 240 s.
- UNESCO. (2006). UNESCO Guidelines on Intercultural Education. *Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector*. Paris: UNESCO 43 s.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget. 160 s.
- Walseth, K. (2006). Young muslim women and sport: the impact of identity work. *Leisure studies*, 25 (1): 75-94.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. 3 utg., b. 5. Thousand Oaks: Sage Publications. 181 s.
- Øzerk, K. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole. Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I: Briseid, L. G. o. A., P (red.) *Fag og danning- mellom individ og felleskap*, s. 209-228. Bergen: Fagbokforlaget.

8. Vedlegg

8.1 Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt (foresatte og elev):

“En undersøkelse om muligheter og begrensninger for interkulturell læring i og gjennom fysisk aktivitet på skolen”

Masterstudent i Folkehelsevitenskap ved Universitetet for miljø-og biovitenskap holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaer i problemstillingen for oppgaven er: *den flerkulturelle klassen. Barn, unges og lærernes meninger om det flerkulturelle samfunnet, og samspillet i gymtimene.*

Bakgrunn:

Skolen møter i dag flere og nye utfordringer ved at elevene representerer flere ulike kulturer. Denne økende heterogeniteten kan være en ressurs, men innebærer også en rekke utfordringer og konfliktpotensialer. Gjennom observasjoner og intervjuer vil det bli sett nærmere på utvalgte klassetrinn og hvilke muligheter og begrensninger kroppsøvfingsfaget har til å bedre håndtere de utfordringene som følger det flerkulturelle samfunnet. Derfor spør jeg deg om dere er interessert i å delta i en forskningsstudie som vil se på hvordan den flerkulturelle klassen fungerer i dag. Og hvordan vi kan bruke de egenskapene i kroppsøvfingsfaget til å fremme en positiv utvikling for det flerkulturelle samfunnet.

Informasjon vil bli hentet inn via:

- Observasjon av klassen i gymtimene. Masterstudent observerer de vanlige gymtimene for å få et inntrykk av samspillet.
- Dybdeintervju med læreren individuelt for å få innsikt i synspunkter om fordeler og utfordringer som lærer.
- Fokusgruppeintervju hvor hele klassen blir intervjuet i en “klassetime” setting, for å få innsikt i deres meninger om den flerkulturelle klassen og samfunnet generelt.

Hvorfor delta i forskningsprosjektet?

Dersom du ønsker at din datter/sønn skal få delta, vil dere få muligheten til å reflektere over et aktuelt tema. Deres kunnskaper og erfaringer vil danne grunnlag for å utvikle forslag til fremtidige tiltak som kan gjøre kroppsøvfingsfaget enda mer effektiv og innholdsrik. Intervjuene vil ta ca en skoletime og vil bli tatt opp med båndopptaker, og senere bli skrevet ned i et dokument. Det er frivillig å være med og dere har muligheten til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne identifiseres i oppgaven. Opplysningene anonymiseres og lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2012.

Dersom du tillater din datter/sønn å være med i forskningsprosjektet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender med til skolen.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte:

Masterstudent: Jorunn Lamson jorunn.lamson@student.umb.no mob: 99309509

Veileder: Marc Esser-Noethlich marc.esser-noethlich@hioa.no tel: 22 45 20 58

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,

Jorunn Lamson
Kjølberggata 23
0653 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om:

“En undersøkelse om muligheter og begrensninger for interkulturell læring i og gjennom fysisk aktivitet på skolen”

og ønsker at min datter/sønn deltar:

Signatur Dato.....

Elev:

8.2 Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt (lærere):

“En undersøkelse om muligheter og begrensninger for interkulturell læring i og gjennom fysisk aktivitet på skolen”

Masterstudent i Folkehelsevitenskap ved Universitetet for miljø-og biovitenskap holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaer i problemstillingen for oppgaven er: *den flerkulturelle klassen. Barn, unges og lærernes meninger om det flerkulturelle samfunnet, og samspillet i gymtimene.*

Bakgrunn:

Skolen møter i dag flere og nye utfordringer ved at elevene representerer flere ulike kulturer. Denne økende heterogeniteten kan være en ressurs, men innebærer også en rekke utfordringer og konfliktpotensialer. Gjennom observasjoner og intervjuer vil det bli sett nærmere på utvalgte klassetrinn og hvilke muligheter og begrensninger kroppsøvfaget har til å bedre håndtere de utfordringene som følger det flerkulturelle samfunnet. Derfor spør jeg deg om du er interessert i å delta i en forskningsstudie som vil se på hvordan den flerkulturelle klassen fungerer i dag. Og hvordan vi kan bruke de egenskapene i kroppsøvfaget til å fremme en positiv utvikling for det flerkulturelle samfunnet.

Informasjon vil bli hentet inn via:

- Observasjon av klassen i gymtimene. Masterstudent observerer de vanlige gymtimene for å få et inntrykk av samspillet.
- Dybdeintervju med læreren individuelt for å få innsikt i synspunkter om fordeler og utfordringer som lærer.
- Fokusgruppeintervju hvor hele klassen blir intervjuet i en “klassetime” setting, for å få innsikt i deres meninger om den flerkulturelle klassen og samfunnet generelt.

Hvorfor delta i forskningsprosjektet?

Dersom du ønsker å delta vil du få muligheten til å reflektere over et aktuelt tema. Deres kunnskaper og erfaringer vil danne grunnlag for å utvikle forslag til fremtidige tiltak som kan gjøre kroppsøvfaget enda mer effektivt og innholdsrik. Intervjuene vil ta ca en skoletime og vil bli tatt opp med båndopptaker, og senere bli skrevet ned i et dokument.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne identifiseres i oppgaven. Opplysningene anonymiseres og lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2012.

Dersom du ønsker å være med i forskningsprosjektet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender med til skolen.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte:

Masterstudent: Jorunn Lamson jorunn.lamson@student.umb.no mob: 99309509

Veileder: Marc Esser-Noethlich marc.esser-noethlich@hioa.no tel: 22 45 20 58

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,

Jorunn Lamson
Kjølberggata 23
0653 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om:

“En undersøkelse om muligheter og begrensninger for interkulturell læring i og gjennom fysisk aktivitet på skolen”

og ønsker delta:

Signatur Dato.....

8.3 Intervjuguide dybdeintervju lærere

Innledningvis: 2 min

- Presenterer kort om meg og prosjektet
- Hovedtema: “ kr.øv og FyA og tanker rundt den flerkulturelle hverdagen”
- Betydning av intervjuet
 - o Hvorfor jeg har valgt å intervju lærere
 - o Hva informasjonen vil bli brukt til- Masteroppgave.
- Det dokumenteres underveis + båndopptak
- Garanterer anonymitet
- Rett til å avbryte når som helst
- Varighet ca. 1 skoletime

Introduksjon/faktaspørsmål:” GYMTIMEN” 5 min

Først noen standard spørsmål:

- *Hvor gammel er du?*
- *Har du barn selv?*
- **Icebreaker:** Hvis du ser tilbake på dine egne gymtimer da du var på alder med dine elever- kan du beskrive en typisk gymtime?
- hva er det som har forandret seg?
- Elevene?
- Skolen?
- Fagplanen?

Overgangsspørsmål: 15 min

Klassen i sin helhet:

- Til å begynne med : kan du beskrive klassen?
- Jeg spurte elevene om de kunne beskrive klassen med 3 ord- hvilke tror du de brukte? Hvorfor?
- Alle klasser har sine individer: men det går kanskje an å dele klassen opp i ulike grupper? Kan du beskrive dette om det er tilfellet og hvem som går med hvem?
- Kan du kort beskrive hva som er viktige læringsmål innen kroppsøvfingsfaget?
- Beskriv gjerne hvordan du generelt bygger opp timene dine?
- Hva er det du vil at elevene skal ta med seg videre i livet etter dine timer?

Jeg er interessert i det flerkulturelle:

- **Hva betyr kultur?**
- **Hva betyr flerkultur?**
- Finnes det utfordringer som gymlærer for flerkulturelle klasser?
- Hvorfor?
- Har du spesifikke episoder du kan beskrive?

Jeg har jo sett noen episoder med noen av de yngre elevene og utagering...

- Hvordan håndteres utfordringene i etterkant?
- Hvilke fordeler har den flerkulturelle klassen i forhold til dine timer?
- **Kan du beskrive hva din rolle er i forhold til:**
- Integrering blant elevene? **Nye elever f. eks?**
 - Foreldrenes rolle
 - Ungdommens/ barnas rolle
 - Skolens
 - Andres roller?
- Er det strukturelle rammer du anser som hemmende/begrenser for ditt fag?
 - Tid..
 - Fagets innhold...
 - Hvor ofte har du individ samtaler med elevene i forhold til gymtimer?
 - Hvor lenge?
- Er det strukturelle rammer du er fornøyd med og som hjelper deg i jobben din?

Nøkkelspørsmål: Interkulturell læring 25 min

På oppdrag av Utdanningsdirektoratet har en forskningsgruppe utviklet handlingsrettet veiledningsmateriell til bruk i skolen, hvor de markerer skolens ansvar for elevenes sosiale og personlig utvikling:

“Det påpekes i læreplanverket at skolen ikke bare skal være fag. På skolen skal det også foregå en sosial og personlig læring gjennom å utvikle sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati for andre.”

- Hvordan oppnår kroppsøvfaget disse punktene med de læringsmål en jobber med i dag?

- Hva er det i lærerplanen i dag som du tenker er med på å utvikle elevenes sosiale og personlig utvikling?
 - o Er det kognitive forskjeller i klasser når det gjelder gym?
 - o Kan du beskrive konkrete eksempler?
 - o Lærer dere av hverandre i gymtimene?
 - o Hvordan? Konkrete eksempler?
- Er det utviklet spesifikke mål i deres fagplan som er direkte knyttet til å fremme sosial læring i det flerkulturelle miljø?
- Om 20 år hvordan ser det ut for gymtimene i fremtiden?
- Hva tror dere interesserer barna/ungdommen idag?
- Hvis dere fikk fritt budsjett og så mange timer du ville kan du beskrive den perfekte gymtime da? Tenk at dere skal tilfredsstille alle i klassen...
- Som gymlærer. Hvordan definerer du motivasjon?
- Hvordan definerer du mestring/selvmeistring?
- Hvordan definerer du selvinnsikt?
- Hvordan definerer du innsikt i andre?

Elevene fikk se:

Du kan godt gjøre som elevene- kommentere og fortelle hva du tenker og føler når du ser klippene?

- henter vann i Uganda
- henter vann i India.. 29 sek
- henter vann i Antarktis .1. 23 min
- vann i Oslo (første 2 min)

Når du har sett de fire klippene- hvilke tanker gjør du rundt disse?

Har du vært i eller i nærheten av noen av disse klippene?

Bruk fantasien- ingenting som er rett eller galt her! Hvis du fikk dette som tema: er det noe som linker disse klippene, gymtimer og annerledeshet?

- Vann er viktig for kroppen og overlevelse
- Vann er viktig når en er fysisk aktive
- Vi har vann på flaske og i springen som vi kan drikke
- De må hente vann og gå langt
- Disiplin... *overlevelse*....
- Disiplin.....*fremtidig gunstighet*....
- Disiplin og *selvinnsikt*....

Hvis du nå ,på sparket, skulle lage en gymtime med dette som tema- hvordan ville du lagt opp timen da?

Hva tror du hun jenta fra klippet ville tenkt dersom hun kom i din gymtime på torsdag/fredag? Og hva ville du ha tenkt?

Du har jo beskrevet din typiske gymtime: men....

- Er det rom for at du som gymlærer legger opp timene og innholdet etter din kreativitet og med innspill av flerkulturelle temaer?

Avslutning:5 min

- Ok, da har vi snakket om (liten oppsummering)
- Da har vi to spørsmål igjen ...kanskje tre...
- Hva tenker du- ville du vært åpen for en forandring i kroppsøvningsfaget i forhold til det flerkulturelle samfunnet? Selv om det kanskje hadde kostet deg mer tid?

Debriefing: Er det noe du vil tilføye i denne samtalen/intervjuet? Har du noen spørsmål?

8.4 Intervjuguide fokusgruppeintervju- semistrukturert/stikkordsform : elever

Innledningvis: 2 min

- Presenterer kort om meg og prosjektet
- Hovedtema: “ gymtimen og deres tanker rundt den flerkulturelle hverdagen. Vi skal komme nærmere inn på begrepet flerkulturelle etter hvert..”
- Betydning av intervjuet
 - o Hvorfor jeg har valgt å intervju dem
 - o Kort om fokusgruppeintervju. Og at jeg gjerne vil høre alles meninger.
 - o Hva informasjonen vil bli brukt til- Masteroppgave.
- Det dokumenteres underveis + båndopptak
- Garanterer anonymitet
- Rett til å avbryte når som helst
- Varighet ca. 1 skoletime

Introduksjon/faktaspørsmål:” GYMTIMEN og idrett” 15 min

Icebreaker:

- Jeg var i gymtimene og observerte... nå har jeg sett en del timer, men...
- Nå har dere hatt gym i noen år. Kan dere beskrive en typisk gymtime?
- Hva synes dere generelt om gymtimer i skolen?
- Hvorfor har dere gymtimer?
Innhold
- Hva liker dere med gymtimene?
- Er det noe dere misliker med gymtimene?
Mestring.....
- Er det noe som er gøyere enn det andre?
Mestring....
- Hvorfor?
- Savner de noe?

Overgangsspørsmål: 10 min

Beskrivelse av klassen: ifra deres perspektiv.

hva som er «fremmed» - medelever...

Klassens struktur er bygd opp av ulike individer, ulike subkulturer- som igjen må forholde seg til en autoritær figur som læreren.

Kan dere beskrive klassen? Dersom dette er vanskelig....

- Hvis dere skal beskrive klassen med 3 ord?-hvilke?
- Hvorfor blir det disse 3 ordene?

Grupper-Hvem er det som går mest sammen med hvem?

Hvorfor tror dere det er blitt sånn?

Hvis det er noen som ikke går sammen- hvorfor det?

Nøkkelsspørsmål: Interkulturell læring 30 min

Som dere vet så er jeg interessert i det flerkulturelle....

- Hva betyr kultur?
- Hva betyr flerkulturell?
- Er dere en flerkulturell klasse?
- Hva er det som gjør at dere er/ ikke er en flerkulturell klasse?
- Er Oslo en flerkulturell by- beskrivelse?
- Hvem bor i Oslo?
- Er det slik at det er kulturelle forskjeller i forhold til hvor vi bor i Oslo? Er de bevisste over Østkant og Vestkants Oslo?
- Hvem bor hvor i Oslo?
- Har dere hørt om Østkanten og Vestkanten her i Oslo?
- Hva er forskjellen?

- Hva lærer dere i gymtimene som har med flerkultur å gjøre?
 - o Hvilke utfordringer møter dere i gymtimene?
 - o Og hvordan håndterer dere det?
 - o Er det forskjeller i klassen når det gjelder gym?
 - o Hva slags forskjeller?
 - o Er det forskjellige interesser i mellom dere i klassen- hvilke?
 - o Kan dere lære av hverandre i gymtimene?
 - o Hvordan- har dere noen eksempler på det?

- Er det noe spesielt dere kunne ønske dere satset på i gymtimene?

- Hva tror dere interesserer barn/ungdom?

- Hvis dere skulle kunne forandre gymtimene hvordan ville de sett ut da? Tenk at dere skal tilfredsstille alle i klassen...

- Hvordan ser en gymtime ut i andre land?

Ok- da skal jeg se hvor kreative dere er. Bare beskriv det dere ser:

- henter vann i Uganda 52 sek

(hvis stille:) Hvor tror dere dette er?
 Kan dere beskrive det dere så?
 Hvordan var stemningen?
 Hørte dere hva mannen sa?

- henter vann i India.. 29 sek

Hvor tror dere dette er?
 Hva ser dere?

- henter vann i Antarktis .1. 23 min

Hvor tror dere dette er?
 Hva ser dere?

- vann i Oslo (første 2 min)

Hvor tror dere dette er?

Hva ser dere?

Når dere har sett de fire klippene- hvilke tanker gjør dere rundt disse?

I forhold til dette med gymtimer og fysisk aktivitet- er det en sammenheng mellom vann og gymtimer? Bare bruk fantasien- ingenting som er rett eller galt her!

- Vann er viktig for kroppen og overlevelse
- Vann er viktig når en er fysisk aktive
- Vi har vann på flaske og i springen som vi kan drikke
- De må hente vann og gå langt
- Disiplin... *overlevelse*....
- Disiplin..... *fremtidig gunstighet*....
- Disiplin og *selvinnsikt*....

Noen av disse jentene må kanskje opp noen timer før skolen starter og hente vann til familien:

- Hva hadde du tenkt om du måtte hente vann til familien tidlig på morgenen før skolen?
- Hvordan fikk tipp-olderfar vann hjem?
- Hvordan så de jentene og de andre menneskene ut i klippene?
- Hva tror dere de tenker?
 - o Triste? Lei? Glade? Sinte? Irriterte?.....
- Hvordan tror dere hun på klipp 1 hadde reagert dersom hun kom hjem til deg og fikk leve ditt liv for en kort stund?
- Hvis det var slik at dere hadde møtt på jenta i klipp 1 hva er det første dere hadde tenkt om henne?
 - o Flyktning
 - o Innvandrere
 - o 1ste og 2dre generasjons innvandrere
 - o Norsk
 - o Historie og bakgrunn
 - o Integrering- vet dere hva det betyr?
 - o Hvordan passer dere sammen?
 - o Hvordan passer dere ikke sammen?
 - Foreldrenes rolle
 - Ungdommens rolle
 - Skolens og lærernes rolle
 - Andres roller?

Avslutning:5 min

- Ok, da har vi snakket om (liten oppsummering)
- Da har vi to spørsmål igjen ...
- Tror dere det er mulig å forandre på hvordan folk tolker og oppfatter hverandre?
Debriefing: Er det noe dere vil tilføye i denne samtalen/intervjuet? Hvordan syns dere det har vært å sitte her?

Årsplan 9-trinn Kroppssøving 2011/2012

August	September	Høstferie	Oktober	November	Desember
<ul style="list-style-type: none"> • Orientering • Samarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> • Frituftsliv med overnattning • Orienteringsdag ved Sognsvann • Test utholdenhet: 3200m 		<ul style="list-style-type: none"> • Fotball • Elevene planlegger og leder oppvarming i par utover høsten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Innebandy • Stykke, spenst og koordinasjon. 	<ul style="list-style-type: none"> • Turn • Innebandy forts.

Januar	Februar	Vinterferie	Mars	Påskeferie	April	Mai	Juni
<ul style="list-style-type: none"> • Basket 	<ul style="list-style-type: none"> • Langrenn • Skøyter • Snølek 		<ul style="list-style-type: none"> • Skapende dans • Volleyball • Vinteraktivitetsdag 		<ul style="list-style-type: none"> • Volleyball forts. • Utholdenhet 	<ul style="list-style-type: none"> • Friidrett • Teoriprøve • Test utholdenhet: 3200m 	<ul style="list-style-type: none"> • Friidrett forts. • Friidrettsdag • Ultimate • frisbee

Kjennetegn for totalvurdering i kroppsøving

KATEGORI	Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Kroppsmestring/ Ferdigheter/ Aktivitetsnivå og kreativitet	<p>Eleven kan;</p> <ul style="list-style-type: none"> Mestre få eller ingen av de taktiske og tekniske ferdighetene i aktivitetene Noen aktiviteter og vise noe innsikt og forståelse Vise evne til å skape og utvikle bevegelsesløsninger med veiledning Holde lavt nivå og/eller vise liten/ingen fremgang Være passiv i aktivitet og vise lite/noe engasjement Med veiledning å følge noen få regler Holde et lavt aktivitetsnivå Vise lite/noe evne til samarbeid Vise liten/noe respekt for medelever 	<p>Eleven kan;</p> <ul style="list-style-type: none"> Beherske delvis de taktiske og tekniske ferdighetene i et utvalg av aktiviteter Delta og vise innsikt og forståelse i aktivitetene Vise evne til å skape og utvikle bevegelsesløsninger Holde et middels nivå og/eller vise noe fremgang Delta aktivt i aktivitetene og vise engasjement i forhold til et utvalg av aktiviteter Stort sett å følge regler Holde et varierende aktivitetsnivå Være samarbeidsvillig Vise respekt for medelever 	<p>Eleven kan;</p> <ul style="list-style-type: none"> Beherske de taktiske og tekniske ferdighetene i et bredt utvalg av idretter Delta aktivt og vise god innsikt og forståelse i aktivitetene Vise god evne til å skape og utvikle bevegelsesløsninger Holde et høyt nivå og/eller vise stor fremgang Delta aktivt i et bredt utvalg av aktiviteter og vise et kontinuerlig positivt engasjement De sentrale reglene og følge dem Holde et høyt aktivitetsnivå Være samarbeidsvillig og konstruktiv Vise respekt for og evne til å oppmuntre medelever

KATEGORI	Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Kunnskap, anvendt og teoretisk	<p>Eleven kan;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vise noen faktakunnskaper med hjelpemidler • Anvende kunnskap i praksis under veiledning • Formulere faglige spørsmål med veiledning • Lage og gjennomføre opplegg under veiledning • Vise evne til å beskrive med veiledning 	<p>Eleven kan;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vise noen faktakunnskaper og noe innsikt • Delvis anvende kunnskap i praksis • Formulere faglige spørsmål • Lage tilfredsstillende og stort sett gjennomførbare opplegg • Viser evner til å beskrive og forstå 	<p>Eleven kan;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vise gode kunnskaper og innsikter • Anvende kunnskap i praksis • Formulere gode faglige spørsmål • Lage og gjennomføre gode opplegg • Vise gode evner til å beskrive, analysere og vurdere

Kjennetegn for vurdering 9. trinn

Orientering

Idrett og dans og Friluftsliv etter 10. trinn.

Målet for opplæringen er at eleven skal kunne:

- Være med i et bredt utvalg av idretter
- Praktisere noen individuelle idretter og gjøre greie for treningsprinsipp for disse idrettene
- Orienter seg ved hjelp av kart og kompass i variert terreng, og gjøre greie for andre måter som en og kan orientere seg på

Delmål:

Eleven skal:

- Forstå de grunnleggende karttegnene
- Kunne orientere kartet ved hjelp av kompass
- Kunne orientere i ukjent terreng etter ledelinjer med kortere "avstikk"
- Kunne forklare og bruke begrepet "målestokk"
- Kunne ta fordelaktige veivalg som sparer tid og energi

Arbeidsmåter:

- Teori med praktiske innslag i sal
- Bruk av nærmiljøet ved orientering med og uten kompass.
- Orienteringsopplæringen vil bli knyttet opp mot friluftsliv gjennom et tverrfaglig samarbeid mellom mat og helse og kroppsøving.

Vurderingsformer:

- Observasjon
- Teoretisk prøve
- Orienteringsdag ved Sognsvann
- Observasjon under tur, og innlevering av refleksjonsnotat etter tur

Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
<ul style="list-style-type: none"> • Kan med veiledning noen karttegn 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan de viktigste karttegnene 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan i tillegg gjengi karttegnenes ulike betydninger (brunt, svart, blått)
<ul style="list-style-type: none"> • Kan med veiledning orientere kartet ved hjelp av kompass 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan orientere kartet ved hjelp av kompass 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan orientere kartet ved hjelp av kompass raskt
<ul style="list-style-type: none"> • Kan med noe veiledning orientere i kjent terreng etter ledelinjer 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan i par/grupper orientere i ukjent terreng etter ledelinjer med kortere "avstikk" 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan alene orientere i ukjent terreng etter ledelinjer med kortere "avstikk"

<ul style="list-style-type: none"> • Kan med veiledning forklare begrepet målestokk, men klarer ikke å bruke det praktisk 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan forklare begrepet målestokk, og kan med veiledning bruke det i praksis 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan forklare og bruke begrepet målestokk.
--	--	---

Fotball

Idrett og dans etter 10. trinn.

Målet for opplæringen er at eleven skal kunne:

- Være med i et bredt utvalg av idretter
- Utøve tekniske og taktiske ferdigheter i utvalgte lagidretter

Delmål:

Eleven skal vise ferdigheter i:

- Regler
- Pasing
- Mottak/medtak
- Finter
- Skudd
- Kunne bruke de tekniske ferdighetene i en spillesituasjon
- Taktikk. Relasjonelle ferdigheter i forsvar og angrep

Arbeidsmåter:

- Instruksjon, øvelser og spill.
- Teori med praktiske innslag.

Vurderingsformer:

- Observasjon i øvelser og i spill
- Teoretisk prøve

Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Eleven skal; <ul style="list-style-type: none"> • Kunne følge retningslinjene for fair-play • Kunne forklare de viktigste reglene • Ha kunnskap om de viktigste teknikkene i fotball som pasning og mottak, skudd og finter, og kan gjennomføre noen av 	Eleven skal; <ul style="list-style-type: none"> • Kunne følge retningslinjene for fair-play • Kunne forklare de viktigste reglene og bruke noen av de i spill • Ha kunnskap om de viktigste teknikkene i fotball som pasning og mottak, skudd og finter, og kan gjennomføre noen av 	Eleven skal; <ul style="list-style-type: none"> • Kunne følge retningslinjene for fair-play • Kunne forklare de viktigste reglene og bruke de i spill • Ha kunnskap om de viktigste teknikkene i fotball som pasning og mottak, skudd og finter, og kan gjennomføre de på en

<p>de ved veiledning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunne beskrive begrepene forsvar og angrep og vise noen få eller ingen ferdigheter innen dette på et relasjonelt nivå med veiledning 	<p>de i spill</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunne beskrive begrepene forsvar og angrep og kunne vise noen ferdigheter innen dette på et relasjonelt nivå 	<p>hensiktsmessig måte i spill</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunne beskrive begrepene forsvar og angrep og vise gode ferdigheter innen dette på et relasjonelt nivå
---	--	---

Innebandy

Idrett og dans etter 10. trinn.

Målet for opplæringen er at eleven skal kunne:

- Være med i et bredt utvalg av idretter
- Utøve tekniske og taktiske ferdigheter i utvalgte lagidretter

Delmål:

Eleven skal vise ferdigheter i:

- Regler
- Pasing
- Mottak/medtak
- Finter
- Skudd
- Kunne bruke de tekniske ferdighetene i en spillesituasjon
- Taktikk. Relasjonelle ferdigheter i forsvar og angrep

Arbeidsmåter:

- Instruksjon, øvelser og spill.
- Teori med praktiske innslag.

Vurderingsformer:

- Observasjon i øvelser og i spill
- Teoretisk prøve

Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
<p>Eleven skal;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunne følge retningslinjene for fair-play • Kunne holde riktig grep på kølla • Kunne forklare de viktigste reglene 	<p>Eleven skal;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunne følge retningslinjene for fair-play • Kunne holde riktig grep på kølla • Kunne forklare de viktigste reglene og 	<p>Eleven skal;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunne følge retningslinjene for fair-play • Kunne holde riktig grep på kølla • Kunne forklare de viktigste reglene og

	bruke noen av de i spill	bruke de i spill
<ul style="list-style-type: none"> • Ha kunnskap om de viktigste teknikkene i innebandy som pasning og mottak, skudd og finter, og kan gjennomføre noen av de ved veiledning • Kunne beskrive begrepene forsvar og angrep og vise noen få eller ingen ferdigheter innen dette på et relasjonelt nivå med veiledning 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha kunnskap om de viktigste teknikkene i innebandy som pasning og mottak, skudd og finter, og kan gjennomføre noen av de i spill • Kunne beskrive begrepene forsvar og angrep og kunne vise noen ferdigheter innen dette på et relasjonelt nivå 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha kunnskap om de viktigste teknikkene i innebandy som pasning og mottak, skudd og finter, og kan gjennomføre de på en hensiktsmessig måte i spill • Kunne beskrive begrepene forsvar og angrep og vise gode ferdigheter innen dette på et relasjonelt nivå

8.8 Regler kanonball

Spillebanen

Banen deles opp i to like store spillefelt. I tillegg har hvert lag et merket felt bak motstanderens spillefelt.

Ball

Det brukes dempet softball. 1 eller flere baller benyttes.

Spillere

Klassen deles i to.

Hvert lag starter i lagets spillefelt, mens den siste spilleren står i feltet bak motstanders spillefelt. (Kongen)

Spillet

Spillet begynner

Laget tar oppstilling ved bakre del av sitt spillefelt. Kampens ball ligger på midtlinjen. Spillet er i gang når læreren blåser i fløyta, og kaster ballen i lufta, første mann som får tak i ballen får starte.

Spillemåte

Spillet går ut på å treffe motstander med ballen.

Dette gjøres ved å kaste ballen frem og tilbake mellom laget og den som står bak motstanderens felt, helt til man øyner en sjanse til treff av en motstander.

Når man blir truffet, må man stille seg bak motstanderens felt.

Annet

Hvis ballen har vært i bakken før treff, telles ikke dette som treff.

Ballen skifter eierlag dersom det andre laget får tak i den.

Hvis ballen tas imot og holdes, av en spiller på det andre laget, regnes dette som "pol".

Ved pol, får laget tilbake en av spillerne som er "ute".

Vinner

Det laget som først eliminerer motstanderens spillere er vinneren omgangen.

8.9. Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Grete Grindal Patil
Institutt for plante- og miljøvitenskap
Universitetet for miljø og biovitenskap
Postboks 5003
1432 ÅS

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 11.11.2011

Vår ref: 28417 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28417	<i>En undersøkelse om muligheter og begrensninger for interkulturell læring i og gjennom fysiske aktivitet på skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet for miljø- og biovitenskap, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Grete Grindal Patil</i>
Student	<i>Jorunn Lamson</i>

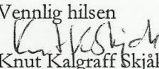
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

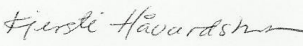
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Knut Kalgraff Bjåk


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Jorunn Lamson, Kjøberggata 23, 0653 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svanve@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28417

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet er klarert med ledelsen ved den aktuelle skolen.

Formålet med studien er å analysere kroppsøvfingsfagets muligheter og begrensninger for interkulturell læring.

Utvalget vil bestå av elever i grunnskolen og vgs., samt lærere i kroppsøving.

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til elever og foreldre tilfredsstillende utformet.

Det innhentes skriftlig samtykke fra elevenes foreldre. Vi gjør oppmerksom på at samtykkeslippen av praktiske årsaker bør ha et felt hvor elevens navn skrives, i tillegg til feltet for foreldrenes signatur.

Det er lagt til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever i forbindelse med intervju med lærere.

Prosjektslutt er 15.05.12. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lyddopptak slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.