

Thorjussen, I.M. (2023). Inkludering og ekskludering i kroppsøving: Fortellinger fra gutter med etnisk minoritetsbakgrunn. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfelleskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 112–130). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230106>

## Kapittel 6

# Inkludering og ekskludering i kroppsøving

## *Fortellinger fra gutter med etnisk minoritetsbakgrunn*

Ingfrid Mattingsdal Thorjussen

## Innledning

Den norske skolens møte med økt mangfold kan sies å ligge i et spenningsfelt (Engen, 2014, s. 57). På den ene siden skal skolen bidra til å utvikle respekt for forskjeller, for eksempel at elever opplever sin kulturelle bakgrunn, etnisitet, kjønn eller seksuelle legning verdsatt og anerkjent. På den andre siden har skolen i oppdrag å gi opplæring i felles verdier, hvor skolen skal jobbe for å utjevne enkelte sosiale forskjeller blant elevene. Mye tyder på at den norske

skolen i stor grad har vektlagt sosial utjevning og utvikling av en felles identitet, og at dette har gått på bekostning av anerkjennelse av mangfold (Engen, 2014, s. 57). Denne argumentasjonen er også å finne i kroppsøvingsfaglig litteratur. For eksempel hevder Dowling og Kårhus (2011, s. 203) i sin studie fra kroppsøvingslærerutdanning at hverdagsdiskurser om «fair play» i mange tilfeller ligger til grunn for profesjonstøveres forståelse om at alle elever er like i faget, uavhengig av bakgrunn. De argumenterer for at denne tankegangen er i konflikt med det å anerkjenne mangfold og bidrar til å opprettholde ulikhet i faget ved at det settes parentes rundt betydningen av elevenes ulike sosiokulturelle bakgrunn.

For å underbygge dette ytterligere kan det vises til en etter hvert omfattende nasjonal og internasjonal litteratur som belyser hvilken betydning elevers ulike bakgrunner har for inkludering og ekskludering i kroppsøving (Gerdin & Pringle, 2022, s. 2). Forskningen viser blant annet at læreplan og praksis i faget i størst grad ser ut til å inkludere elever med bakgrunn i majoritetskulturen (Azzarito, 2016; Barker mfl., 2014; Fitzpatrick, 2013; Stride, 2014; Thorjussen & Sisjord, 2020), elever med bakgrunn fra organisert konkurranseidrett (Dowling, 2016; Säfvenbom mfl., 2015), og gutter i større grad enn jenter (Dowling Næss, 2000; Lagestad, 2017; Thorjussen, 2021; Walseth mfl., 2018). Selv om forskningen viser hvordan ulike sider ved elevers identitet kan lede til ekskludering i kroppsøving, er ofte årsaksforklaringene de samme: en praksis som preges av et sterkt idretts- og konkurransefokus i kombinasjon med normalitetsdiskurser knyttet til hvem som oppfattes som dyktige elever i faget (Aasland mfl., 2019, s. 489).

I studier av inkludering og ekskludering rettes blikket ofte mot de gruppe elever som antas å være ekskludert. Dette kan bidra til å opprettholde og/eller skape karikerte og stereotypiske bilder av enkelte elever. I tillegg kan et ensidig fokus på antatt marginaliserte grupper i forskningen føre til en antagelse om at noen grupper er fullstendig inkludert. I dette kapitlet vil jeg rette blikket mot fortellingene til to gutter med minoritetsbakgrunn. Gutter er i utgangspunktet en gruppe elever som antas å være godt inkludert i faget. Ved å utforske de to elevenes sosiale identiteter knyttet til kjønn og etnisitet i et interseksjonelt perspektiv (Collins, 2009), ønsker jeg å gi et mer sammensatt bilde av gutters erfaringer fra kroppsøving med tanke på inkludering og ekskludering. Spørsmålet som stilles, er: 1) *Hva kan gutter med minoritetsbakgrunn sine fortellinger fra kroppsøving si oss om hvilken be-*

*tydning bakgrunn har for inkludering og ekskludering i faget?* Konteksten for studien er to flerkulturelle klasser på ungdomsskolen.

I kapittelet vil jeg først gi en kortfattet oversikt over tidligere forskning som særlig retter blick mot (minoritets)gutters erfaringer, deretter presenteres det teoretiske rammeverket interseksjonalitet før metode, presentasjon av funn og diskusjon. Til slutt i kapittelet løftes blikket for å reflektere over hvordan innsikten fra studien kan brukes for bedre inkludering i kroppsøving.

## **(Minoritets)gutters erfaringer fra kroppsøving med blick på inkludering**

Hvorfor rette blikket mot gutters erfaringer fra kroppsøving? Ifølge Gard (2006) har dette spørsmålet først og fremst fått interesse hos forskerne for å få innsikt i hvordan gutters atferd og handlinger i faget bidrar til ekskludering av jenter. Gard (2006) knytter dette til maskulinitet, her forstått som prosessene som leder til det å bli eller å utøve det å være gutt/mann. Et av hovedtrekkene i forskningen er at innhold, didaktikk og relasjoner i faget bygger opp under og viderefører verdier, kropper, og væremåter som tradisjonelt forbindes med dominerende former for maskulinitet, og undertrykker feminiteter og andre maskuliniteter (Campbell mfl., 2018; Gerdin & Larsson, 2018; Joy & Larsson, 2019; Tischler & McCaughtry, 2011). For eksempel vil utstrakt bruk av ballspill som fotball, innebandy eller basketball i kroppsøving, vektlegge det å være sterk, rask, atletisk og ha en muskuløs kropp, i tillegg kan underliggende verdier være evne til å tåle smerte og vilje til å ta risiko, krigermentalitet og lite empati overfor andre (Campbell mfl., 2018, s. 219). Teoretisk har mye av forskningen støttet seg på Connells (2005) rammeverk knyttet til hegemonisk maskulinitet, for å vise hvordan enkelte former for maskulinitet får status, gjennom praksis og sosial samhandling, som nettopp hegemoniske, det vil si den tatt-for-gitte oppfatningen av hvordan gutter og menn skal være i faget.

Hegemoniske forståelser er også utgangspunktet for studier som har sett på hvordan kjønn samvirker med etnisitet, kultur eller rase i gutters erfaringer fra faget (Azzarito & Harrison, 2008; Bramham, 2003; Hill, 2015; Millington mfl., 2008; Thorjussen & Sisjord, 2018). Et underliggende tema

i flere av disse studiene kan sies å være erfaringer av rasisme og rasialisering. Rasialisering vil si at hudfarge og/eller etnisk og kulturell bakgrunn kobles med bestemte fysiske og biologiske egenskaper, og hvor dette danner utgangspunkt for sosiale hierarkier (Fitzpatrick, 2013). Hill (2015) studerte hvordan gutter med asiatisk bakgrunn investerte i fysisk kapital, for eksempel i form av styrketrening for å bygge muskler, for å oppnå sosial status blant jevnaldrende i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av funnene i studien argumenterer Hill for at etnisitet og betydning av hudfarge kompliserer gutters mulighet for å oppnå bestemte maskuline kropper (s. 775–776). Dette samsvarer også med annen forskning som viser at særlig gutter med asiatisk utseende kobles til det å være liten og lite «mannlig» og at gutter med asiatisk bakgrunn i større grad opplever mobbing i faget (Millington mfl., 2008, s. 196). Annen forskning fra kroppsøving viser derimot at elever med svart/brun hud i større grad anses som naturtalent i idrett. Studien til Azzarito og Harrison fra 2008 viser at gutter i større grad enn jenter tar opp i seg og påvirkes av disse stereotypiske forståelsene (s. 361). Studien til Fitzpatrick (2013) problematiserer konsekvensene av slike stereotyper ved å utforske hvorfor så stor andel av Pasifika og Maoris<sup>1</sup> elever velger kroppsøving som fag i videregående utdanning. Hun argumenterer for at disse fagenes lave status bidrar til å opprettholde en forståelse av disse elevene som mindre akademiske (Fitzpatrick, 2013, s. 137). I Norge finnes det fortsatt lite forskning på kroppsøving som omhandler gutter med minoritetsbakgrunn sine erfaringer fra kroppsøving. Denne studien bidrar ved å belyse kroppsøvingserfaringene til gutter med minoritetsbakgrunn med blick på inkludering og ekskludering.

For å forske på hvordan ulike sosiale identiteter, som kjønn og etnisitet, samvirker og former elevers erfaringer fra kroppsøving, har *interseksjonalitet* vokst frem som rammeverk både internasjonalt og nasjonalt (Stride, 2014, s. 402; Walseth, 2015, s. 310). I det følgende gis en redegjørelse for dette rammeverket slik det forstås og anvendes i studien.

---

1 Maori er navnet på urbefolkningen på New Zealand, Pasifika er en mer sammensatt etnisk gruppe og betegner innvandrere fra stillehavsoyene og deres etterkommere på New Zealand (Fitzpatrick, 2013, s. 151).

## Inkludering og mangfold i et interseksjonelt perspektiv

Interseksjonalitet ble opprinnelig skapt som et perspektiv som kunne belyse hvordan maktstrukturer knyttet til kjønn, sosial klasse og rase/etnisitet alltid samvirker på ulike arenaer i enkeltmenneskers liv og i samfunnet (Collins, 2009, s. viii). Perspektivet er ikke ute etter enkle årsaksforklaringer for inkludering og ekskludering, men å belyse kompleksitet. Våre fortellinger om oss selv og andre kan være både usammenhengende og selvmotsigende, like fullt er de formet av og de er med på å forme våre omgivelser. Et eksempel på dette er når norske elever med minoritetsbakgrunn ser seg selv som norske, samtidig som de plasserer seg i kategorien «utlending» for å markere et skille til «de ortnli norske» (Thorjussen & Sisjord, 2018, s. 700). I fortellingene våre reflekteres grenser mellom «oss» og «de andre» både i den lokale konteksten, og i et større samfunnsperspektiv (Yuval-Davis mfl., 2006, s. 2). Forstått på denne måten kan fortellingene si noe ut over seg selv og den enkeltes erfaringer.

Et viktig aspekt ved interseksjonalitet er å fremheve mangfold både innad i og mellom ulike grupper av mennesker (McCall, 2005, s. 1773). Skal vi forstå hvordan elever erfarer kroppsøvingfaget, trenger vi å kunne si noe om strukturelle forskjeller, som at elever med etnisk minoritetsbakgrunn er mer ekskludert enn elever med majoritetsbakgrunn. På den ene siden er det derfor viktig å få frem forskjeller mellom ulike grupper av elever. Dette kan hjelpe oss i arbeidet for å skape en mer inkluderende praksis. Samtidig er det viktig å få frem at dette er svært sammensatte grupper med stor variasjon, ikke alle majoritets elever er inkludert og ikke alle minoritets elever er ekskludert. I tillegg er det slik at ulike arenaer og relasjoner vi inngår i kan gjøre ulike sider av vår identitet mer eller mindre betydningsfulle. Når det tegnes stereotypiske bilder av ulike grupper knyttet til en arena som kroppsøving, kan dette bidra til å opprettholde maktforhold.

Som et verktøy til å se etter makt og maktrelasjoner utviklet Collins (2009; Collins & Bilge, 2016, s. 7–13) The matrix of domination bestående av fire domener, interpersonelt, disiplinært, hegemonisk/kulturelt og strukturelt. Interpersonelt domene er hvordan mennesker relaterer til hverandre, hvem som har fordeler og ulemper i samhandling med hverandre for eksempel i en kroppsøvingstime. Disiplinært domene viser til hvordan

den behandlingen mennesker møter disiplinerer dem på ulike måter. Kulturelt, også kalt hegemonisk domene, omhandler hvordan ideer og forestillinger i samfunnet kan bidra til å opprettholde skjeve maktforhold. Strukturelt domene retter blikket mot hvordan kjønn, sosial klasse, rase, etnisitet samvirker og former institusjoner og institusjonell praksis.

For å oppsummere det teoretiske perspektivet som ligger til grunn: I dette kapitlet brukes interseksjonalitet til å undersøke to minoritetsgutters fortellinger fra kroppsøving for å belyse kompleksiteten i deres erfaringer, samt hvordan maktrelasjoner som grunnlag for inkludering og ekskludering i faget kan knyttes til ulike kategorier og identiteter vi kobles til.

## Metode

Det empiriske grunnlaget dette kapitlet tar utgangspunkt i, er hentet fra et større feltarbeid i ungdomsskolen (8.–10. trinn) (Thorjussen, 2020). To skoleklasser ble fulgt periodevis over tre semester. Skolen der studien fant sted, lå i Oslo. Omtrent en tredjedel av elevene var tospråklige på skolen, et forhold som grovt sett var gjeldende for de to klassene. Data består av feltnotater fra observasjon av 56 kroppsøvingstimer og semistrukturerte intervjuer med 17 av elevene. Elevene som ble intervjuet, ble strategisk valgt ut med formål om å fange opp et størst mulig mangfold (Bryman, 2016, s. 412). Utvalget bestod av gutter og jenter, både etnisk norske og elever med annen etnisk bakgrunn, elevene hadde ulik sosioøkonomisk status, ulik bakgrunn fra idrett og fysisk aktivitet og tilhørte ulike sosiale grupperinger i de to klassene. Rammene for kapitlet gjør at det er to av guttenes fortellinger som presenteres. De to ble valgt fordi deres fortellinger både sier noe om forutsetninger for god inkludering, samtidig som de løfter frem prosesser som kan bidra til ekskludering. Spørsmålene i intervjuene omhandlet erfaringer fra faget (opplevd læringsmiljø, læring, beskrivelse av seg selv som elev, og spørsmål rundt betydning av kultur og etnisitet i faget). I tråd med det interseksjonelle perspektivet inneholdt intervjuguiden også spørsmål rundt familie, fritidsaktiviteter og sosiale relasjoner. På denne måten gis mer kontekst rundt den enkelte og mulighet for å tolke data i lys av forhold også utenfor faget.

## Analyse

Det er foretatt en tematisk narrativ analyse av data i studien (Riessman, 2008, s. 53). Formålet med analysen var ikke å frembringe generaliserbar kunnskap, men å danne grunnlag for videre refleksjon med utgangspunkt i to fortellinger. I analysen ble det i første runde utarbeidet biografiske narrativer med en beskrivelse av hver enkelt elev, deres etniske og kulturelle bakgrunn, familie, boforhold, interesser, sosiale relasjoner, hvordan de plasserte seg selv i klassen og i kroppøvningsfaget. I andre runde ble hvert enkelt intervju lest med øye for om det var bestemte temaer som syntes å være gjennomgående i fortellingen, spesielle hendelser som var interessante i lys av problemstillingene eller om det var temaer det virket som eleven ikke ønsket å snakke om. Analysen av de to intervjuene i kombinasjon med forskningsspørsmål frembrakte tre temaer: 1) betydning av etnisitet i og utenfor faget, 2) betydning av idrettslige ferdigheter og fysiske egenskaper i faget, 3) betydning av kjønn i faget.

## Etikk

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Det ble gitt tillatelse til gjennomføring av prosjektet av ledelsen ved skolen. Skriftlig informert samtykke ble innhentet av foreldre og kroppøvningslærere, og muntlig samtykke ble gitt av elevene som deltok i intervju. I samtykket ble det lagt vekt på at data ville behandles konfidensielt, og deltakere ble informert om muligheten til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt. Alle navn er psevdonym.

Slik denne boka fremskriver, knytter det seg også mange etiske aspekter til det å forske på sosiale kategorier (se innledningskapittel). Sosiale kategorier er ikke nøytrale, de setter rammer og grenser for hvem som regnes innenfor og utenfor. For å møte noen av utfordringene knyttet til dette er kategoriseringen i kapitlet basert på identifisering og posisjonering elevene selv gjorde i intervjuet knyttet til kjønn og etnisitet.

## Funn

### Betydningen av etnisitet og kultur

*Benjamin* er en 16 år gammel gutt fra Oslo. Foreldrene hans kom til Norge fra Nigeria på slutten av 80-tallet. Begge har tatt profesjonsutdannelse både i Norge og Nigeria. Mamma jobber med utdanning og pappa innen helse. Benjamin forteller at de er kristne og går i den lokale kirka hvor han nettopp konfirmerte seg. Nesten hvert år drar de til Nigeria for å besøke familie. På fritiden driver Benjamin med fotball. Han trener hver dag og spiller for et lag som satser, noe han selv også ønsker å gjøre. Han spiller også litt basket med venner på fritiden. Han foretrekker å trene styrke og utholdenhet alene slik at det blir mest mulig effektivt.

*Denis* er 15 år og fra Oslo. Foreldrene hans har bodd lenge i Norge, men er opprinnelig fra Sri Lanka. Han har tre søsken. Foreldrene jobber begge innen helsesektoren, og har vært opptatt av å integrere seg i det norske samfunnet. Denis' familie er kristne, de tilhører en katolsk menighet. Foreldrene er opptatt av at Denis skal gjøre det bra på skolen. Han forteller at storesøster studerer medisin. Selv ønsker han å bli flygeleder. På fritiden liker Denis å trene. Han spiller fotball på et klubb lag og trener sammen med en kamerat på treningssenter.

Både Benjamin og Denis snakker flytende på morsmålet og forteller at tilhørigheten til foreldrenes hjemland er viktig for dem. For Denis ble betydning av etnisk og kulturell bakgrunn tydeligere da han startet på ungdomsskolen, som han beskriver som en mer flerkulturell skole enn barneskolen han gikk på: «... jeg har lært meg mer om kultur her, på barneskolen kunne jeg ikke så mye [om] kulturen til andre ... det er viktig fordi man må tilpasse eller vise respekt ...» Samtidig er han litt bekymret for at det flerkulturelle miljøet påvirker norsken hans:

*Da jeg starta på ungdomsskolen, følte jeg litt at, at jeg begynte å si noen sånn grammatiske feil, for eksempel sånne «i» og «på» feil ... så tenkte jeg bare at «Håper ikke det påvirker meg!».*

I intervjuene identifiserer Denis seg tydelig som norsk, mens Benjamin gir uttrykk for en mer sammensatt etnisk identitet. Dette handler om at han ikke alltid opplever å passe inn. Han forklarer:



*Det er vel fargen min, jeg ser jo ikke norsk ut, ... jeg pleier å bli spurt om hvor jeg er fra, og hvis en som er norsk spør meg hvor jeg kommer fra, og jeg sier jeg er norsk, så spør de hvor foreldrene dine er fra, det er ikke vanlig at en nordmann er brun i huden sånn som meg.*

Både Benjamin og Denis forteller at de ser det som positivt dersom lærere har kunnskap om elevenes ulike kulturelle bakgrunner, men de tror ikke det er noe elever er opptatt av eller forventer i kroppsøvingsfaget. I en av de observerte øktene hvor elevene skulle ha turn, forteller Denis under en samling at han har sett en form for pakistansk turn på TV. Denne, og lignende kommentarer ble ikke fulgt opp videre fra læreren sin side.

Betydning av fysiske forutsetninger og bakgrunn fra idrett I Benjamins fortelling fra kroppsøvingsfaget er betydningen av idrettslige ferdigheter sentral. I intervjuet trekker han stadig paralleller til egen deltakelse i konkurransetidrett og skulle ønske at det ble tilrettelagt enda mer ut fra elevenes idrettsbakgrunn. I drømmetimen ville han spilt fotball med lag som var «jevnet ut» hvor elever som spilte fotball på fritiden, spilte sammen, og elever som ikke spilte, eller ikke følte at de kunne fotball spilte sammen «... sånn at de kan få litt utfordring og gjøre hverandre gode». Når de får velge partner selv, velger han alltid noen som har drevet med fotball før, for da «slipper jeg å måtte begynne med basics igjen».

Benjamin beskriver seg selv som en dyktig elev, men forteller at han har litt å gå på. Han tenker at grunnen til at han ikke gir alt, er at han ikke får nok motstand av sine medelever.

*Jeg liker 60 meter, men når vi skal løpe så løper vi to og to. Viss jeg løper med en som er nesten like rask som meg så blir jeg presset til å gi litt ekstra, men det som er, jeg prøver ikke å si ... at jeg er bedre enn alle andre, men de andre er ikke like raske som meg, så da blir det litt dårlig, da får jeg ikke det resultatet jeg vil ha.*

Gjennom intervjuet fremstiller han seg selv i kontrast til de han ser på som mindre dyktige elever («de som ikke klarer å holde tempo ...» «ikke holder nivået ...», «de som ikke trener vanligvis ...», «de som ikke gidder ...»). Han

kommenterer at det nok er elever som ikke føler seg gode nok i faget, men mener dette bør motivere til å prøve hardere. Han tenker at faget først og fremst er for de som ønsker å jobbe med eller satse på idrett i fremtiden.

Denis liker også kroppsøving, særlig etter at han kom på ungdomsskolen. Hans fortelling fra faget tegner bilde av et fag som har blitt mer seriøst i form av tester, vurdering, innlæring i teknikk og treningslære. I tillegg fremhever han at læreren han har nå, er godt forberedt og har en plan for øktene. Han forteller at på barneskolen hadde de ikke ordentlig opplegg, de «bare spilte», noe som førte til stort konkurransefokus og dårlig stemning i klassen i form av at elever kjefte på hverandre om noen ødela. Selv om han nå liker faget bedre, er det elementer i fortellingen hans som indikerer at kroppsøvingstimen fortsatt er konkurransepreget, og at dette kan virke ekskluderende:

*Intervjuer: Vet du om det er elever som ikke er med i faget fordi det er bestemte ting de ikke har lyst til å bli med på?*

*Denis: Ja ... det er hvert fall en ... han tørte liksom ikke løpe 60 [meteren] fordi han mente at han var treig. Jeg tror han var flau for å vise tida han løp på. Det er kompisen min, så jeg ba han å bare løpe, bare prøve. Han løp til slutt og han fikk ikke så dårlig tid som han trodde.*

*Intervjuer: Hva tenker du skal til for at flere skal tørre å være med?*

*Denis: Viss man deler i grupper, viss det ikke er for mange der ... så er det ikke like flaut.*

Begge guttene gir oss innblikk i hvordan elevenes fysiske forutsetninger og idrettslige bakgrunn gjøres relevant i faget. I tillegg uttrykker begge at konkurranse og tester er noe de liker ved faget.

## Betydning av kjønn

Betydningen av kjønn kom også til uttrykk i guttenes fortellinger fra kroppsøving. Indirekte handlet fortellingene om kjønn om at undervisningen, slik den ble beskrevet og observert, hadde et innhold og form som favoriserte styrke, eksplosivitet og utholdenhet (ballspill, styrketrening og friidrett).

Av guttene ble slike egenskaper trukket frem som betydningsfulle både for å prestere bra på tester i faget, og for sosial inkludering blant jevnaldrende i kroppsøving. At bestemte former for maskulinitet var verdsatt, kom til uttrykk i hvordan guttene erfarte nytteverdien av faget. På spørsmål om det var noe av det de hadde lært i kroppsøving som de hadde hatt bruk for utenfor faget, trakk begge frem kunnskap som kan brukes for å trene frem en muskuløs kropp:

*Benjamin: Vi har lært om dynamisk styrketrening ... for å kunne bygge muskler veldig raskt så må man ta få repetisjoner og så må det være veldig tungt, det tenker jeg på når jeg skal trene styrke*

*Denis: For eksempel hvordan man trener biceps ... vi lærte om de største musklene ... kanskje jeg trenger det på treningssenter.*

Sitatene viser hvordan diskurser knyttet til kropp og fitness ser ut til å få økende innflytelse i kroppsøvingsfaget (Walseth mfl., 2017, s. 452). Guttene i denne studien erfarte at faget hadde en nytteverdi i form av å formidle kunnskap som kan investeres i fysisk kapital, kropp og utseende i tråd med tradisjonelle former for maskulinitet (Hill, 2015, s. 775).

Kjønn var også et mer direkte tema i guttenes fortellinger. I friidrettsundervisningen var klassen delt etter kjønn. Jentene og guttene hadde ulike krav i ulike øvelser. Benjamin mente dette var en urettferdig praksis sett i lys av likestilling i samfunnet ellers, «det er dårlig fordi da vet vi at vi [guttene] har tøffere krav enn dem [jentene]». Han mente de burde være kjønnsblandet i alle aktiviteter. Denis, derimot, trakk kjønnsdeling i aktivitet frem som positivt med tanke på å skape trygghet og legge til rette for at alle tør å delta:

*Intervjuer: Dere har av og til delt etter gutter og jenter, hvordan syns du det er?*

*Denis: Ja, det har vært bra, ... for eksempel kompisen min ... viss han er treig så synes han det er flaut viss jentene ser det. Og jentene får ikke så mye press heller. Det er en jente som konkurrerer med de andre guttene, hun er rask, men når henne var med jentene så fikk henne bedre [tid]. Jeg tror det kanskje har med, ja, at de [guttene] slenger litt med munnen.*

Denis' fortelling gir oss her et innblikk i at begrunnelse for kjønnsdelt undervisning kan knyttes til sårbarhet i gutters selvbylde. Dette er i kontrast til i Klomstens (2016, s. 75) funn hvor kroppsøvingslærere som begrunnet kjønnsdeling på bakgrunn av lavt selvbylde, utelukkende koblet dette til jentene.

## Diskusjon – betydning av bakgrunn for inkludering i faget

Benjamin og Denis' fortellinger danner bilde av et fag hvor idrettsferdigheter og konkurranse står i sentrum (Aasland mfl., 2019, s. 488). I dette faget blir det å inneha bestemte fysiske egenskaper, som eksplosivitet, hurtighet og muskelstyrke, viktig for inkludering. Dette er egenskaper som tradisjonelt knyttes til menn og hegemonisk maskulinitet (Campbell mfl., 2018; Dowling Næss, 2000; Tischler & McCaughtry, 2011). Inkludering i fortellingene kommer til uttrykk i form av å kunne anse seg selv som en god elev i kroppsøving (i motsetning til «de som ikke klarer å holde tempo ...», «ikke holder nivået»), og at man tør å prestere foran sine jevnaldrende. Funnene illustrerer at det sistnevnte gjelder både mellom og innad i kjønn.

Begge gir uttrykk for at konkurransepreget er noe de liker ved faget, noe som kan knyttes til deres egen bakgrunn fra organisert idrett og interesse for styrketrening (Säfvenbom mfl., 2015, s. 629). Denis og Benjamin gir oss slik sett en fortelling om god inkludering i faget i form av at det skapes gode koblinger mellom skole og fritid (Engen, 2014, s. 83; Lidén, 2001). Dette kan knyttes til makt i det *strukturelle* domenet (Collins & Bilge, 2016, s. 11), i form av at mange kroppsøvingslærere selv har bakgrunn fra organisert idrett og viderefører verdier og tankesett i fagets praksis (Dowling & Kårhus, 2011, s. 206; Elnan & Vedul-Kjelsås, se kapittel 15). Samtidig fremkommer det i begge fortellinger at det er elever som ikke opplever det på samme måte. Fortellingene belyser hvordan kjønn samvirker med kropp og fysiske egenskaper og får betydning for inkludering og ekskludering. For eksempel, som i Denis' fortelling om 60-meterløp, kan et sterkt konkurransepreget fag lede til marginalisering blant gutter (Bramham, 2003; Campbell mfl., 2018; Hill, 2015; Jachyra, 2016; Tischler & McCaughtry, 2011). Når bestemte fysiske evner og forutsetninger anerkjennes gjennom innhold og praksis, utøves

makt i det *disiplinære* domenet (Collins & Bilge, 2016, s. 9). Dette kan igjen forsterke elevenes forestilling om hva kroppsøving er og for hvem.

I fortellingene kan vi se hvordan makt utspiller seg i det *interpersonelle* domenet (Collins & Bilge, 2016, s. 7), det vil si i maktrelasjoner mellom elever i klassen. I Benjamins fortelling finner vi dette i form av «grensene» mellom han selv og «de andre» i fortellingen (Yuval-Davis mfl., 2006, s. 2). Benjamin kategoriserer sine medelever etter ferdigheter og innsats, noe som har betydning for hvem han vil gå sammen med i aktiviteter. I Denis' fortelling kommer dette til uttrykk i form av elever som kvier seg for å delta i enkelte øvelser. Et interessant aspekt her er Benjamins forestilling om at faget er for de som skal satse og eller jobbe med idrett i fremtiden. Hans fortelling skilte seg her markant fra resten av elevene som i stor grad så på faget som et fag for de som ikke var aktive på fritiden. Dette er en viktig stemme i debatten om fagets formål, hvilken kompetanse faget kan gi og hvilken status som knytter seg til denne kompetansen, som særlig er av betydning for gutter med minoritetsbakgrunn (Fitzpatrick, 2013, s. 150).

En kontrast i fortellingene knytter seg til hvordan de to guttene utøver makt. Mens Benjamin uttrykker en konkurransementalitet som ligger nært en neoliberalistisk idé om at den enkelte har ansvar selv og bør ta nederlag som motivasjon til å prøve hardere (*hegemonisk* domene), viser Denis hvordan han bruker sin egen posisjon til å fremme inkludering for kameraten sin (*interpersonelt* domene) selv om rammene i aktivitetene legger opp til rangering. Denis' fortelling er her en motsats til studier som beskriver hvordan gutter som ikke lever opp til forventninger om idrettslige ferdigheter og bestemte former for maskulinitet, ofte opplever mobbing og trakassering blant sine jevnaldrende (Jachyra, 2016). Hans fortelling viser, i tråd med studien til Borowiec mfl. (2021, s. 1), at støtte fra medelever kan bidra til å forhindre dette.

Betydningen av etnisitet og kultur er fremtredende i både Benjamin og Denis' fortelling om sin bakgrunn, men det er likevel vanskelig å få øye på hvordan deres flerkulturelle bakgrunn har betydning for erfaringer i kroppsøvingfaget. Snarere uttrykker begge at de ikke forventer at dette er noe kroppsøvingslæreren trenger å ha kunnskap om. Dersom vi antar at deres fortellinger kan si noe ut over seg selv (Riessman, 2008, s. 188), kan vi likevel gjøre noen tolkninger i lys av annen forskning og kunnskap knyttet til dette. En tolkning er at etnisk og kulturell bakgrunn er av betydning også i kropps-

øvingsfaget, men når dette ikke snakkes om, *disiplineres* elever til å tenke at denne delen av deres bakgrunn ikke er relevant (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 61). Dette forsterkeres ytterligere av at kommentarer og innspill som kanskje bryter med lærers referanseramme (f.eks. Denis som har sett pakistansk turn), ikke følges opp av lærer. En annen tolkning er at kroppsøving fremstår som et «fristed» fra å måtte forholde seg til etnisitet. Særlig i Benjamins fortelling får vi inntrykk av at en grunn til at etnisitet får en fremtredende rolle i hverdagen, er en stadig påminnelse fra omgivelsene om ikke å passe helt inn. Begge fortellingene viser like fullt til at det som av guttene beskrives som en viktig side ved egen identitet, ikke ser ut til å få gjenklang i skolen, noe som kan bidra til fremmedgjøring og devaluering av egen kultur (Ching-Ramirez, 2017; Lidén, 2001; Strømstad, Nes, & Skogen, 2004, s. 29).

## Implikasjoner

Hva trengs for fremtiden? Funnene fra studien viser at elevenes bakgrunn er av betydning for inkludering og ekskludering i faget, hvor de to guttenes fortellinger særlig fremhever to aspekter; betydning av fysiske egenskaper og idrettsbakgrunn og betydning av kjønn. I tillegg vil jeg argumentere for at deres fortellinger kan si oss noe om en tilsynelatende manglende betydning av etnisk-, kulturell- og rasebakgrunn i faget. Med utgangspunkt i guttenes fortellinger, tidligere forskning, samt de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien, vil jeg avslutte dette kapitlet med to punkter for hvordan innsikten fra studien kan anvendes.

For det første, som kroppsøvingslærere og ansatte i lærerutdanning trenger vi å trenes i å se etter makt og maktrelasjoner (Gerdin & Pringle, 2022, s. 1). Her kan Collins' (2009; Collins & Bilge, 2016) forståelse av makt i fire domener; interpersonelt, disiplinært, hegemonisk/kulturelt og strukturelt, være et konkret verktøy for å se etter dette i praksis. I undervisningen utspiller makt seg *interpersonelt* i relasjoner mellom elevene, mellom lærer og elev, men også på mer usynlige og *disiplinerende* måter gjennom praksis, vurderingsformer og innhold. Det sistnevnte kan også knyttes til *strukturelle* sider ved faget (tradisjoner i faget eller bestemte mønstre i hvem som jobber som kroppsøvingslærere) (Whatman mfl., 2017). Et blikk på makt kan vise oss hvordan gode intensjoner kan ha ekskluderende virkninger. Et eksempel

kan være kjønnsdelt undervisning med formål om å tilpasse ulike biologiske og fysiologiske forskjeller (Klomsten, 2016, s. 73), slik vi møter i fortellingene til Benjamin og Denis. Intensjonen er god og vil fungere for en del elever. Som Denis antydte, kan det bidra til at flere gutter tør å prøve og at jenter i mindre grad utsettes for mobbing. Samtidig peker guttenes erfaringer på at dersom innhold, vurderingsformer og læringsmiljø i stor grad fremmer rangering av elever, kan dette fortsatt ha ekskluderende virkninger. Dette kommer blant annet til uttrykk i Benjamins refleksjoner om at kroppsøvingsfaget henger etter når det kommer til likestilling (Larsson mfl., 2014, s. 136), og opprettholder forestillinger om at «gutter er bedre enn jenter» i faget (Lagestad, 2017, s. 1). I tillegg er det, som Denis forteller, gutter som ikke tør å delta i alle aktiviteter av frykt for å ikke prestere bra nok. Mest sannsynlig lar de være å delta i enkelte aktiviteter dersom de ikke har jevnaldrende som bac-ker dem. Kjønnsdelt undervisning kan på denne måten bidra til å forsterke *hegemoniske* forståelser knyttet til kjønn og særlig gutters ferdigheter i faget (Berg & Lahelma, 2010; Klomsten, 2016, s. 72). Løsningen på kjønnsdelt vs. kjønnsblandet undervisning er verken å overse kjønnsforskjeller eller å dele inn i statiske kjønns kategorier, men å synliggjøre både for oss selv og elevene maktrelasjoner knyttet til kjønn. For eksempel kan man i undervisningen ta opp større spørsmål som «Hva tror dere er årsaken til at mannlige fotballspillere tjener så mye mer enn kvinnelige?», «Hva er grunnen til at man i idretten har kjønnsklasser? Kunne man delt inn på andre måter?», «Hvorfor er det så få gutter som driver med turn i Norge?» eller «Hvorfor har ikke kvinner fått lov til å konkurrere i skiflygning før i 2022?». Å legge til rette for dialog og kritisk refleksjon i kroppsøving fremheves i ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019)

For det andre, som lærere, lærerstudenter og lærerutdannere må vi utfordre etablerte praksiser og forståelser av hva kroppsøving kan være og for hvem. Fortellingen til Denis viser at med støttende relasjoner i elevgruppen, kan inkludering finne sted uten de store endringer i innhold og arbeidsformer. Slik sett kan vi i lys av fortellingen hans argumentere for å jobbe med læringsmiljø og sosial kompetanse i faget heller enn å endre innhold og didaktisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mye tyder likevel på at vi bør gjøre begge deler. I tillegg til å utfordre sosiale hierarkier bør vi også gjennom praksis i faget anerkjenne et større mangfold av sosiale identiteter (Larsson mfl., 2014, s. 147; Tischler & McCaughtry, 2011). Thorjussen og

Sisjord (2018, 2020) viser at dette kan handle om å være våken for at det er sider ved kroppsøvningsfaget som kan trigge kulturelle spenninger, både blant gutter og jenter. Det kan også handle om å fange opp og ta tak i kommentarer og spørsmål fra elevene som kanskje er utenfor det vi forventer og vår kulturelle referanseramme, og det kan handle om å lytte til elevenes ønsker og interesser i valg av aktiviteter (se Walseth mfl., 2018).

Til sist: Ved å trenes i å se etter makt har vi også som Gerdin og Pringle (2022, s. 2) argumenterer for, mulighet for å undergrave eller bruke makt som et verktøy for endring. Et viktig ansvar for å øke læreres kompetanse og trygghet i å utfordre maktrelasjoner og jobbe med mangfold på en anerkjennende og profesjonell måte ligger på lærerutdanningen. Dette aspektet vil jeg vende tilbake til i et annet bidrag til denne antologien.



## Referanser

- Azzarito, L. & Harrison, L. (2008) «White men can't jump» – Race, gender and natural athleticism. *International Review for the Sociology of Sport*, 43(4), 347–364. <https://doi.org/10.1177/101269020809987>
- Azzarito, L. (2016). «Permission to speak» – A postcolonial view on racialized bodies and PE in the current context of globalization. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(2), 141–150. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1166474>
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S. & Pühse, U. (2014). Youths with migration backgrounds and their experiences of physical education: an examination of three cases. *Sport, Education and Society*, 19(2), 186–203. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.632627>
- Borowiec, J, Król-Zielińska, M., Osiński, W. & Kantanista, A. (2021). Victims and perpetrators of bullying in physical education lessons – The role of peer support, weight status, gender, and age in Polish adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17–18). <https://doi.org/10.1177/08862605211017257>
- Bramham, P. (2003). Boys, masculinities and PE. *Sport, Education and Society*, 8(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/1357332032000050060>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg). Oxford University.
- Campbell, D., Gray, S., Kelly, J. & MacIsaac, S. (2018). Inclusive and exclusive masculinities in physical education – A Scottish case study. *Sport, Education and Society*, 23(3), 216–228. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1167680>
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a «foreigner» – The principle of equality, intersected identities, and social exclusion in the Norwegian school. *European Education*, 49(2–3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Choo, H.Y. & Ferree, M.M. (2010). Practicing intersectionality in sociological research – A critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), 129–149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01370.x>
- Collins, P.H. (2009). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Collins, P.H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity.
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2. utg). Polity.
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena – Ungdoms fortellinger fra kroppsovingsfaget med blikk på sosial klasse. I: Ø. Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu. (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Dowling, F. & Kårhus, S. (2011). An analysis of the ideological work of the discourses of «fair play» and moral education in perpetuating inequitable gender practices in PETE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.532781>
- Engen, T.O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I: K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold – Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56–95). Fagbokforlaget.

- Fitzpatrick, K. (2013). Brown bodies, racialisation and physical education. *Sport Education and Society*, 18(2), 135–153. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.559221>
- Gard, M. (2006). More art than science? Boys, masculinities and physical education research. I: D. Kirk, D. MacDonald & M. O’Sullivan (Red.), *Handbook of physical education* (s. 784–796). Sage.
- Gerdin, G. & Larsson, G. (2018). The productive effect of power – (dis)pleasurable bodies materialising in and through the discursive practices of boys’ physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 66–83. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294669>
- Gerdin, G. & Pringle, R. (2022). Towards more equal power relations in physical education – Power, resistance and social transformation. *Sport in Society*, 25(6), 1193–1210. <https://doi.org/10.1080/17430437.2022.2064108>
- Hill, J. (2015). «If you miss the ball, you look like a total muppet!» Boys investing in their bodies in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 20(6), 762–779. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.820695>
- Jachyra, P. (2016). Boys, bodies, and bullying in health and physical education class: implications for participation and well-being. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196112>
- Joy, P. & Larsson, H. (2019). Unspoken – Exploring the constitution of masculinities in Swedish physical education classes through body movements. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 491–505. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628935>
- Klomsten, A.T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppspøving i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), 63–84.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Sosial læring og utvikling*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?kode=kro01-05&lang=nob>
- Larsson, H., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2014). Heterotopias in physical education – Towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), 135–150 <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628935>
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet – Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I: M. Lien mfl (Red.), *Likhetens paradokser*. (s. 68–85). Universitetsforlaget.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Millington, B., Vertinsky, P., Boyle, E. & Wilson, B. (2008). Making Chinese-Canadian masculinities in Vancouver’s physical education curriculum. *Sport, Education and Society*, 13(2), 195–214. <https://doi.org/10.1080/13573320801957095>
- Næss, F.D. (2000). Kroppspøving – Et fag på guttenes premisser? *Kroppspøving*, 50(6), 10–13.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

- Stride, A. (2014). Let US tell YOU! South Asian, Muslim girls tell tales about physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 398–417. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.780589>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt»*. Norges forskningsråd.
- Thorjussen, I.M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion – Students' narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Thorjussen, I.M. (2021). Social inclusion in multi-ethnic physical education classes – Contextualized understandings of how social relations influence female students' experiences of inclusion and exclusion. *European Physical Education Review*, 27(2), 384–400. <https://doi.org/10.1177/1356336x20946347>
- Thorjussen, I.M. & Sisjord, M.K. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694–706. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1467399>
- Thorjussen, I.M. & Sisjord, M.K. (2020). Inclusion and exclusion in multi-ethnic physical education – An intersectional perspective. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1648187>
- Tischler, A. & McCaughy, N. (2011). PE is not for me. When boys' masculinity is threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599720>
- Walseth, K. (2015). Muslim girls' experiences in physical education in Norway – What role does religiosity play? *Sport, Education and Society*, 20(3), 304–322. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education. How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442–459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students – An activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Whatman, S., Quennerstedt, M. & McLaughlin, J. (2017). Indigenous knowledges as a way to disrupt norms in physical education teacher education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(2), 115–131. <https://doi.org/10.1080/18377122.2017.1315950>
- Yuval-Davis, N., Kannabiran, K. & Vieten, U.M. (2006). *The situated politics of belonging* (bd. 55). Sage.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the «able» and «less able» student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5) 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>