



Høgskolen i **Hedmark**
Campus Elverum
Avdeling for Folkehelsefag

Siavash Mobasheri

**Kroppsøvlingslærerens utfordringer med tanke på inkludering og
aktiv deltakelse på østkanten i Oslo**

**The Physical Education Teacher's Challenges in Terms of Inclusion
and Active Participation on The Eastside of Oslo**

Faglærer i Kroppsøving og Idrettsfag, 2010-2013

Fordypningsoppgave

2013

Samtykker til utlån hos biblioteket:

JA

NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage:

JA

NEI

Sammendrag

Oppgavens tittel: Kroppsøvingslærerens utfordringer med tanke på inkludering og aktiv deltakelse på østkanten i Oslo.

Hovedproblemstilling: Hvilke tiltak iverksetter kroppsøvingslærere på en ungdomsskole på østkanten i Oslo med tanke på inkludering og aktiv deltakelse i kroppsøvingstimer, for jenter med bakgrunn i islam, når det gjelder kultur og religion? I grunnskolen skal barn og unge få en opplæring der de føler seg inkludert og som er tilpasset deres forutsetninger og evner. I lys av dette vil tiltak som kroppsøvingslærere setter i verk for at jenter med muslimsk bakgrunn skal føle seg inkludert og delta aktiv i kroppsøvingsfagets felleskap bli diskutert. Videre skal tema om kulturforskjeller og jentenes kulturbakgrunn diskuteres.

Teori: Den teoretiske rammen for denne undersøkelsen er islam og forskrifter i islam som religion og kultur. Inkluderingsbegrepet og kjønnsdeling som organiseringsmetode vil også prege oppgaven.

Metode: Det ble brukt en kvalitativ metode ved undersøkelsen, der det ble intervjuet tre kroppsøvingslærere ved samme ungdomsskole på østkanten i Oslo. Samtlige var i aldersgruppen 30-40 år, med en del jobberfaring.

Resultater og diskusjon: Resultatene viser oss at det er ulike grunner til at jenter med muslimsk bakgrunn ofte ikke føler seg inkludert og dermed ikke deltar aktivt i kroppsøvingsfaget. Det er alt fra hjemmeforholdene til jentenes kulturelle og religiøse bakgrunn. Dette gir kroppsøvingslæreren og den enkelte skolen store utfordringer i forhold til organisatorisk og pedagogisk arbeid.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Innholdsfortegnelse

Forord

1.0	Innledning.....	5
1.1	Problemstilling og avgrensning	7
1.2	Bakgrunn for valg av tema	9
1.3	Pedagogikk i den flerkulturelle skolen og det flerkulturelle samfunnet	10
1.4	Begrepsavklaring	11
2.0	Teoretisk bakgrunn	12
2.1	Islam som religion	12
2.2	Kjønnsroller, kvinnesyn og bekledning	13
2.3	Kultur	14
2.4	Inkludering – hva er en inkluderende skole?	15
2.4.1	Inkluderings tiltak for kroppsøvingslærere	18
2.5	Kommunikasjon og samarbeid mellom skole og hjem	18
2.6	Organisering – bør kjønnsdeling overveies?	20
3.0	Metode	23
3.1	Innledning	23
3.2	Valg av metode	23
3.2.1	Intervjuet som metode	24
3.2.2	Intervjuguide	25
3.3	Utvalg av informanter og skole	26
3.4	Forskningsetiske overveielser	27
3.5	Prøveintervju	28
3.6	Forskerrollen	28
3.7	Gjennomføring av intervjuene	28
3.8	Validitet	29
3.8.1	Reliabilitet	30
3.9	Validitet og reliabilitet i kvalitativ intervju	31
3.9.1	Datamaterialet - koding og analyse	31
3.9.2	Transkribering	31
3.9.3	Analysen	31

4.0	Resultat og diskusjon.....	34
4.1	Bakgrunnopplysninger	34
4.2	Forståelse ved begrepet inkludering og kultur	35
4.3	Inkludering og felleskapet	36
4.3.1	Vurdering i forhold til teori	37
4.4	Kommunikasjon	38
4.4.1	Vurdering i forhold til teori	39
4.5	Kulturforskjell og faktorer som setter begrensninger for aktiv deltakelse	40
4.5.1	Vurdering i forhold til teori	42
4.6	Organisering – kjønnsdeling som organiseringsform	43
4.6.1	Vurdering i forhold til teori	45
5.0	Avslutning og konklusjon.....	45
5.1	Videre forskning	50
	Referanser	48
	Vedleggsliste	54

FIGURLISTE

Figur 1: Innvandrere og norsfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn. Utvikling 1970 – 2012 s. 10

Forord

Denne oppgave inngår som del i min avsluttende bachelorstudie. En kombinasjon mellom å være toppidrettsutøver og bachelorstudent har vært tidskrevende. Med det vil jeg si at det har vært ytterst utfordrende å skrive en bacheloroppgave, men mest av alt lærerik og en givende prosess. Jeg har under hele perioden utfordret min faglige kompetanse gjennom å være kritisk. Drivkraften i arbeidet med denne oppgaven har vært og øke kunnskap om å tilrettelegge undervisning slik at jenter med muslimsk bakgrunn skal kunne oppleve mestring og aktiv deltakelse gjennom å være inkludert i det felleskapet.

Det er mange som skal takkes for gode bidrag. Jeg vil først og fremst takke mine informanter, kroppsøvlingslærerne, som var villige til å delta i denne undersøkelsen. Det å få lov til å ta del i deres erfaringer gjennom deres utfordrende opplevelser i kroppsøvlingsfaget har vært svært lærerikt for undertegnede.

Veileder, Siw Huatorpet, har vært tilgjengelig med gode råd og innspill. Du har også gitt meg nye måter å ta fatt og benytte kunnskap på.

En spesiell takk rettes til min venn Tove Margrit Berget for de verdifulle samtalene vi har hatt under hele perioden.

Elverum, mai 2013

Siavash Mobasheri

1.0 Innledning

1.1 Oppgavens problemstilling sett i lys av dagens samfunn

Som avgangsstudent ved studiet faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag skal det gjennomføres en faglig fordypningsoppgave.

I den norske enhetskolen skal barn og ungdom uansett bakgrunn, kjønn og forutsetninger få den samme muligheten til å være inkludert i kroppsøvingfaget. Enhetskolen har som mål å utjevne sosiale forskjeller og arbeide for likhet og likeverd i samfunnet (Imsen, 2010). Som tidligere deltaker og nå student er min erfaring med kroppsøvingfaget at elever stort sett trives i faget, men dessverre ikke alle. Det fins ulike grunner til dette, både når det gjelder opplevelse av mestring, men også glede i faget ut i fra egne forutsetninger.

I denne sammenhengen kan andre faktorer som kultur, religion og etnisk tilhørighet også spille en stor rolle. I Norge er skoler og kroppsøvingfaget en viktig arena når det gjelder erfaring og lærdom om hva som er god helse og hvordan man får det. Det er en arena hvor forskjellige kulturer møtes og samfunnets mangfold avspeiles (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det finnes ulike kulturer, og det er særdeles viktig å ta hensyn til alles bakgrunn og forutsetninger. Ifølge intensjonene fra Opplæringsloven § 1-3 og læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) skal barn og ungdom inkluderes i fellesskapet, slik at opplæringen tilpasses forutsetningene og evnene hos den enkelte. Dette fører til at *alle* får muligheten til å delta i skolen og kroppsøvingfaget uansett forutsetninger (Kunnskapsløftet, 2006; Opplæringsloven § 1-3, 2008). Videre beskriver Kunnskapsløftet (2006) at «elever uavhengig av geografisk tilknytning, sosial klasse, kjønn, religiøs tilhørighet eller etnisk bakgrunn skal få en likeverdig utdanning» (Kunnskapsløftet, 2006, s.33). Med bakgrunn i det norske lovverket er intensjonen å sikre at elever får et fullverdig opplæringstilbud i grunnskolen, der inkludering er et av de overordnede prinsippene for opplæringen. Statistisk sentralbyrå (2011/12) har laget en oversikt om innvandrere og innvandring. Denne viser at mennesker med to innvandrerforeldre og norskfødte med innvandrerforeldre generelt vil kunne være i flertall i Oslo i 2040, ergo om 28 år. Dermed kan vi konkludere med at Oslos befolkning vil bestå av ca 35 % ikke-etniske norske borgere. Utdanningsetaten i Oslo kommune (2012-13) har kunngjort at elever med norsk som morsmål er i mindretall ved 54 av 125 grunnskoler i Oslo. Videre hevder Oslo kommune at Oslo-skolene i dag har en andel minoritetsspråklige

elever på 40,7 %. Ingen kilder nevner hvor mange av de 40,7 % som er muslimer, men vi kan fastslå at antallet elever med muslimsk bakgrunn er høyt og det kommer til å øke med årene (Dagbladet, 2013). Men det er særlig jenter med muslimsk bakgrunn som fortsatt vil være et aktuelt tema i skole- og samfunnsdebatten i årene fremover. Det er altså i Oslo-regionen at flertallet av innvanderne bor. Med bakgrunn i jentenes religion islam og kulturbakgrunn og skolens organiseringsmetode, er det flere grunner til at det oppstår konflikter mellom norsk skole, jenter med muslimsk bakgrunn og deres foreldre. Vi kan fastslå at uenighetene ofte er særlig knyttet til faget kroppsøving. Dette temaet har vært en del fremme i media i den siste tiden. Det er lite vitenskapelig forskning som omhandler særlig kroppsøvlingslæreres opplevelse av den flerkulturelle skolen. Derfor er oppgavens kjerne og mål å få en bedre forståelse for hvilke tiltak kroppsøvlingslærere setter i verk for å inkludere særlig jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvlingsundervisningen. For å finne ut av dette stiller jeg oppgavens hovedproblemstilling som lyder slik: Hvilke tiltak iverksetter kroppsøvlingslærere på en ungdomsskole på østkanten i Oslo med tanke på inkludering og aktiv deltakelse i kroppsøvlingsstimene, for jenter med bakgrunn i islam, når det gjelder kultur og religion? For å besvare dette har jeg intervjuet tre frivillige kroppsøvlingslærere på en valgt ungdomsskole i Oslo.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Kroppsøvlingslærere står overfor stadige utfordringer, og en av utfordringene er idealet om inkludering av alle elevene i undervisningen. Det er ulike problemstillinger som kan oppstå når jenter med muslimsk bakgrunn skal delta sammen med norske medelever i (ordinær) kroppsøvlingsundervisning. Spørsmål som stilles kan være; Bringer en inkluderende skole med seg noe positivt, hvilke utfordringer møter kroppsøvlingslærere med tanke på det flerkulturelle miljøet, hvordan opplever elever, særlig jenter med muslimsk bakgrunn å falle utenfor "fellesskapet" og hvor er utfordringene for kroppsøvlingslærere med en inkluderende undervisning? Hovedspørsmålet er om dagens skole makter å få til et inkluderende fellesskap. Med tanke på oppgavens omfang er det ikke gjennomførbart å besvare alle disse spørsmålene. Derfor er det nødvendig med en mer presis og målrettet avgrensning av problemstillingen. På bakgrunn av min erfaring som minoritetsspråklig elev i den norske skolen, vil jeg rette oppmerksomheten rundt tiltak et utvalg kroppsøvlingslærere setter i verk med tanke på å inkludere jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvlingsundervisningen. Slik jeg ser det,

finnes de mest kompetente kroppsøvingslærere på Oslos østkant. Bakgrunnen for denne påstanden er innvandreres bosetningsmønster i Oslo (Blom, 2002; Volden & Holden, 2013). Dette viser at Oslos østkant i lang tid har hatt et stort innslag av elever med flerkulturell bakgrunn. Andre grunner til interessen er blant annet medieoppmerksomheten som særlig jenter med muslimsk bakgrunn har fått gjennom årene (Klomsten 2009, Sæbø & Monsen 2009, Wilden 2011) Det er også verdt å nevne en sak som kommunen og rådmannen i Nittedal har iverksatt angående kjønnsdelt opplæring i skolene (Sveri, 2011).

Temaer som stort sett er blitt tatt opp er innføring av kjønnsdelt kroppsøving og utfordringer for jenter med bakgrunn i islam i kroppsøvingsfaget. Det foreligger som tidligere nevnt lite forskning som viser tiltak kroppsøvingslærere bruker for å inkludere nettopp jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvingsfaget. Jeg fant det nyttig å stille kroppsøvingslærere spørsmål som omhandler kultur, for å høre deres erfaringer og meninger om hva lignende ulikheter kan bety i forhold til inkluderingen i kroppsøvingsfaget og deres organiseringspraksis. På bakgrunn av skolens styringsdokumenter (Læreplanverket, L06), lovverket (Opplæringsloven) og refleksjoner jeg selv har gjort meg, har jeg formulert følgende hovedproblemstilling og tre underproblemstillinger som videre undersøkes i denne fordypningsoppgaven:

Hovedproblemstilling:

Hvilke tiltak iverksetter kroppsøvingslærere på en ungdomsskole på østkanten i Oslo med tanke på inkludering og aktiv deltakelse i kroppsøvingstimer, for jenter med bakgrunn i islam, når det gjelder kultur og religion?

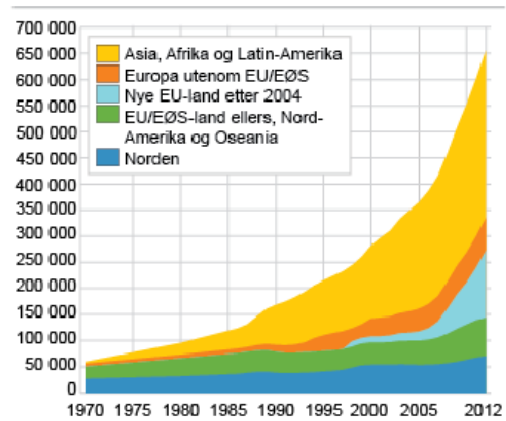
Underproblemstilling:

1. Hva gjør kroppsøvingslærere for at jenter med muslimsk bakgrunn skal bli/skal føle seg inkludert i kroppsøvingsfaget?
2. Hvordan bruker kroppsøvingslærerne elevenes kulturbakgrunn som ressurs i undervisningen?
4. Hva mener kroppsøvingslærerne om kulturforskjeller i klasserommet?

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Etter innvandringsstoppen i 1975 har Norge fått et betydelig antall nye grupper med innvandrere. Tabellen (Statistisk Sentralbyrå, 2011) viser oss hvordan antallet innvandrere har økt betraktelig siden begynnelsen av 1980 årene, spesielt fra de asiatiske og afrikanske landene. Dette har ført til at det norske samfunnet støter på store utfordringer i hvordan man skal ta imot våre nye landsmenn. Med det kan en i dag si at det norske samfunnet er flerkulturelt og flere religioner er naturligvis representert. Det er i den norske grunnskolen religionene, kulturene og innvandrerne vil møtes, og det medfører utfordringer, spesielt for kroppsøvingslærere og skolene generelt. For mange elever, særlig jenter med bakgrunn i islam er kroppsøvingsundervisningen kinkig og problemfylt. Islam, deres religion, har visse retningslinjer i forhold til omgang med motsatt kjønn og sømmelighet som skaper konflikter for dem i kroppsøvingsfaget. Fra tidligere erfaringer som lærervikar og i min praksis på ungdoms- og videregående skole observert jeg at det oppsto utfordringer blant jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvingsfaget.

Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn. Utvikling 1970-2012



Kilde: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, Statistisk sentralbyrå.

Slike opplevelser får meg til å reflektere over hvorfor jentene ikke deltok på lik linje med sine medelever. På bakgrunn av dette handler et av kapitlene i denne undersøkelsen om kjønnsroller i islam. Det er særlig på Oslos østkantskoler som har en langt mer sammensatt og mangfoldig elevmasse enn bare for noen år siden. Med dette kan vi si at kroppsøvingslærere på Oslos østkant følger utviklingen av den flerkulturelle skolen og Norge nærmest. Debatten i media har stort sett handlet om innføring av kjønnsdelt kroppsøving, snikislamisering og særlig jenter med bakgrunn i islam i kroppsøvingsfaget (Sæbø & Monsen, 2009). Det er ulike meninger rundt dette temaet, og praksisen for hvordan skolene tilrettelegger kroppsøvingsfaget er ulik rundt i Norge. Særlig mangel på inkludering gjør at elever, særlig jenter med muslimsk bakgrunn, er tilbakeholdne og sitter på sidelinjen under og i løpet av kroppsøvingsundervisninger.

1.3 Pedagogikk i den flerkulturelle skolen og det flerkulturelle samfunnet

I Norge består samfunnet av ulike grupper, blant annet urbefolkningen (samer) og flere andre nasjonale minoriteter som har historiske røtter her i landet, unntatt arbeidsinnvandrere, flyktninger og asylsøkere som har kommet til Norge i de siste 50 årene (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2011 & Westreheim, 2011). Denne utviklingen blir i dag ofte kalt for et flerkulturelt samfunn (Westreheim, 2011). Dette begrepet beskriver ikke kun dagens samfunn, men det definerer også Norges framtid. Dersom vi setter pris på et sånt samfunn med kulturelt mangfold, bør inkludering være sentralt i skolepolitikutformingen i framtiden (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). I det flerkulturelle samfunnet er det ulike måter å være norsk på, og samtidig kan vi fastslå at det flerkulturelle samfunnet også er interkulturelt. Dette vil si at identitet og kultur kan forandres som følge av samhandling og kommunikasjon mellom forskjellige individer og grupper (Westreheim, 2011). Begrepet flerkulturelt samfunn vil i denne oppgaven bli benyttet om samfunn og skole, og jeg tar utgangspunkt i Kunnskapsdepartementet (2011) definisjon som lyder slik:

Et flerkulturelt samfunn er et samfunn hvor flere grupper med ulik kulturell bakgrunn og levemåter lever sammen, og hvor det er større eller mindre grad av samhandling mellom gruppene som sådan og mellom enkeltmedlemmer av disse gruppene. (s.30)

Skolesystemet har endret seg drastisk med denne flerkulturelle utviklingen. Elevgruppen i dag er ikke lenger monokulturell, og det vil si at mange kulturer lever ved siden av hverandre i samfunnet (Westreheim, 2011). Stortingsmelding nr. 31 (2002-2003) nevner følgende om den flerkulturelle skolen:

Skolen er en viktig del av alle barns og foresattes hverdag. Det er en møteplass for barn og unge med ulik kulturell og språklig bakgrunn. Verdikonfliktene som oppstår i samspeilet mellom minoritet og majoritet konkretiseres daglig i skolen. Måten skolen møter disse spenningene på, får følger for elevenes opplevelse av å gå i en skole som inkluderer alle uansett hudfarge, språk, religion eller kulturell bakgrunn. Våre storbyskoler er i dag flerkulturelle. En flerkulturell skole er en som favner om alle elevene og som gjenspeiler det samfunnet vi lever i. Begrepet den flerkulturelle skolen representerer noe nytt og annerledes, og gir nye utfordringer. (s.131)

Mange skolebyer i Norge kaller seg ofte for en flerkulturell skole. I en flerkulturell skole er det altså avgjørende å ivareta og forholde seg til minoritetselevenes bakgrunn, erfaringer,

fortellinger, identitet og kulturelle tilhørighet. Hvordan skolen praktiserer og oppfatter begrepet flerkulturell på og hvordan skolen ser på inkluderingsbegrepet, kan ha betydning for hvordan jenter med muslimsk bakgrunn blir inkludert, i denne sammenheng i kroppsøvningsundervisningen. I tillegg må jenter med muslimsk bakgrunn og foreldres kulturbakgrunn gis verdi på en god og likeverdig vis. Men det interessante spørsmålet er hvilke pedagogiske muligheter en kroppsøvingslærer har i en flerkulturell skole. Westrheim (2011) hevder at pedagogikk i den flerkulturelle skolen handler om å bidra til at minoritets elever utvikler et godt selvbilde med hjelp av de historier, kulturer og kunnskaper som de har med seg til den norske skolen. For at elever skal inkluderes og få stemmen sin gjennom og bli sett, bør den flerkulturelle pedagogikken åpne for å forstå, tolke og endre verden på ulike måter (ibid). Dette skal kroppsøvingslærere og minoritets elever gjenkjenne og det bør være relevant for dem. I denne undersøkelsen besøker jeg en «flerkulturell» skole, der elevene har bakgrunn fra ulike land og har mer enn 20 ulike språk representert. Det er ca 70 % minoritetsspråklige elever på denne skolen (kilde kan ikke oppgis pga anonymisering av skolen). Alle Oslo-skoler har en visjon og pedagogisk profil. Denne skolen skal blant annet være kjent for å være «et godt læringsmiljø som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger» og «et positivt, trygt og trivelig skolemiljø som gir tilhørighet for alle».

1.4 Begrepsavklaring

I denne fordypningsoppgaven vil jeg *kun* bruke betegnelsen «jenter med muslimsk bakgrunn», og det omfatter jenter som er født både utenfor og innenfor Norge av muslimske foreldre. Videre i oppgaven vil det kun nevnes *jenter* i oppgaven, istedenfor jenter med muslimsk bakgrunn. Det er viktig å understreke at jentenes nasjonalitet spiller en viktig rolle. Jeg ønsker å sette fokus på muslimer fra ikke-vestlige land slik som Irak, Iran, Afghanistan, Pakistan (Tyrkia) samt Afrikanske land som Somalia, Egypt, Marokko, Etiopia, Tunisia og Sudan. Grunnen til dette er at islam praktiseres ulikt fra land til land, og begreper som sekulær og radikale muslimer blir ofte brukt i denne sammenheng. For å nevne et eksempel er ikke muslimske land som Albania og Bosnia-Hercegovina like radikale (som lever etter strenge konservative religiøse verdier) som Pakistan eller Somalia. I tillegg benyttes begrepet minoritetsspråklig i oppgaven. Kunnskapsdepartementet (2010, s.24) definerer begrepet som følgende: «Minoritetsspråklige barn defineres her som barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål.»

2.0 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil redegjørelse for teori som utgjør mitt grunnlag i undersøkelsen bli fremstilt. I intervjuguiden har jeg tatt utgangspunkt i teorien og de analyser som vil bli gjort i etterkant. Det er vesentlig å sette teorien inn i et større samfunnsmessig perspektiv og for å belyse min problemstilling. Med bakgrunn i dette vil jeg løfte fram noen sentrale politiske dokumenter som gir føringer i grunnskolens virksomhet i form av utredninger, stortingsmeldinger og lover. Læreplanenes utsagn om inkludering er også et viktig moment. Først vil jeg se nærmere på relevant teori om islam som religion og deres syn på bekledning, fysisk aktivitet og kvinner. Når det gjelder bruken av begreper som inkludering og kultur er disse meget omfattende og mangfoldige. Jeg har da funnet det nødvendig å definere disse sentrale begrepene.

2.1 Islam som religion

Nyere innvandring har ført til at mennesker i Norge bekjenner seg til ulike trosretninger og livssyn. Med bakgrunn i dette kan vi si at islam er Norges nest største religion, og som Vogt (2005) beskriver, så representerer islam som religion og kultur et stort mangfold. Dette sier noe om at det er ulike måter å tolke og praktisere islam på blant muslimene, og fordi muslimene kommer fra ulike land i verden. Islam har en betydningfull innflytelse på hverdagen til muslimene, politikken og samfunnet generelt (Eidhamar, 2004). For å forklare dette nærmere så hevder Grande (2008) at islam har ulike særtrekk og retningslinjer som kjennetegner den. I den vestlige verden skaper disse retningslinjene og særtrekkene, som blant annet sier noe om kjønnsroller, bekledning og spiseforskrifter store utfordringer. Disse utfordringene vil vi blant annet møte i den norske skolen og med tanke på å inkludere jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvingsundervisningen (Klomsten, 2009 & Karlsen, 2008). Ifølge Grande (2008) omfatter islam alle sider ved livet og det er en måte å leve på. Dette vil si at islam bidrar til hvordan utdanningen i skolen, opplæringen og ikke minst barneoppdragelsen i hjemmet skal foregå. Med bakgrunn i dette mener jeg det kan være krevende å skille begrepene kultur og religion. Jentene vil gjennom den oppdragelsen de får hjemme bli kjent med de kunnskapene og holdningene som blir knyttet til islam (Vogt, 2005). Med det kan vi si at religion blir en del av jentenes kultur. Religionen vil være med og bidra til å forme kulturen og hvordan jenter vil opptre i de ulike situasjonene de kan havne i, både i ungdomsalderen og når de er eldre. Religionen og kulturen er noe jenter har lært ved å leve etter dens regler og dette vil prege barna resten av deres liv. Men det er selvsagt jenter som

ikke strengt praktiserer religionen og disse vil trolig ikke følge islams krav (Opsal, 1996). Disse vil trolig være mer opptatt av å tilpasse seg og bli integrert i dagens majoritetssamfunn. Islam har to ulike retninger som kalles shia og sunni. Men som tidligere nevnt ønsker jeg i stedet for å beskrive disse retningene, å se på islam som religion som en helhet. Islams regler sier ikke noe om at fysisk aktivitet er et problematisk tema, men måten kroppsøvingundervisningen blir organisert og gjennomført på kan være i strid for særlig jenter. Grunnen til det er jenter ikke skal være fysisk aktiv sammen med andre gutter. Jenter og gutter skal uansett kjønn, ikke dusje nakne sammen. Kroppsøvingslærere vil da møte store utfordringer med tanke på å tilrettelegge undervisningen slik at jenter skal aktivt delta i timene.

2.2 Kjønnroller, kvinnesyn og bekledning

Jeg må starte med å understreke at det er viktig å være oppmerksom på at det er svært ulike måter å praktisere på innenfor de ulike muslimske miljøene, og derfor vil jeg ikke skjære alle muslimene over en kam (Thorsen & Rugkåsa, 1999). I denne oppgaven vil jeg kun fokusere på regler som påvirker den aktive deltakelsen for jenter i kroppsøvingsfaget. Når det er sagt, kan i følge Grande (2008) islams kvinnesyn og rolle skape utfordringer mellom norske skoler og muslimer. Kjønnene skal i følge Koranen være likeverdige. Men på den annen side er kvinner og menn ulike og har forskjellige oppgaver. Derfor stilles det ulike krav, og de skal utfylle hverandre. Den religiøse loven i islam blir kalt for Sharia. Sharialoven innebærer ulike regler for kvinner og menn. Kroppsøvingslærere må forholde seg til islams krav når han/hun skal organisere og planlegge kroppsøvingundervisningen for jenter. Religionen gir altså retningslinjer for jenter i hverdagslivet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Den religiøse loven i islam blir kalt for Sharia. Sharia loven innebærer de ulike retningslinjene for kvinner og menn. Dette vil blant annet si at begge kjønnene skal kle seg dydig og sømmelig. Slik at det er kvinnene som oftest blir lagt merke til i det norske samfunnet når det gjelder påkledning (Stålsett 2013, Austad 2013, Randen & Nilsen 2010, Frøslund & Mørde 2010). Andre faktorer som kan påvirke kroppsøvingundervisningen kan være forholdet mellom kjønnene og forbudet mot nakenhet (Opsal & Skauge 1996 i Brattenborg & Engebretsen, 2007). Disse kravene kan påvirke kroppsøvingundervisningen samt friluftsliv (Brattenborg & Engebretsen, 2007). For noen kvinner er dette med påkledning og hijab svært betydningsfull, men for andre muligens mindre vesentlig. Men kravet for påkledning er at kvinner skal dekke hele kroppen og håret, unntatt føttene og hendene. Noen kvinner velger å ha full påkledning, mens andre kun

dekker til håret og lar ansiktet være synlig. Videre hevdes at bruk av hijab tas i bruk når jentene er i puberteten og fra den tid kan ikke jenter ha fri sosial omgang med gutter (Grande 2008, Brattenborg & Engebretsen, 2007). I tillegg til hodeplagg skal jentene tildekke resten av kroppen med ikke tettsittende klær. Dette kan føre til at deltakelse i ordinære kroppsøvingstimer med aktiviteter der det er gunstig å ha behagelige gymklær kan bli vanskelig for jenter. Når det gjelder nakenhet i islam, skal muslimer i følge Koranen ikke vise seg nakne, uansett kjønn. Dette kan også skape utfordringer, og relateres til dusjing, garderobekulturen og ikke minst svømmingopplæringen i kroppsøvingfaget. Disse kravene, med mer, kan ha en stor betydning for hvordan jenter kan delta aktivt og være inkludert i kroppsøvingfaget.

2.3 Kultur

Relatert til min oppgave kan kulturbegrepet omtales som vaner og ferdigheter eller noe et individ bringer med seg eller lært seg som medlem av et samfunn, og som dermed ikke er medfødt (Eriksen & Sørheim, 2003). Et eksempel på dette er jenter eller læreres holdninger og bakgrunn som er i fellesskap. Fellesskapet er møtet mellom ulike kulturer og det kan være klasserommets og skolens kultur. Mange jenter starter på den norske skolen i dag med en kulturbakgrunn som er totalt ulik den typisk norske kulturen. I dagens debatt om det flerkulturelle Norge er det ofte en tendens til å assosiere innvandrere med særlig «kulturkonflikt». Som følge av denne kultur fokuseringen, blir det hevdet at utfordringene kan bli løst dersom vi løser «kulturproblemet», men hva legger vi egentlig i begrepet kultur? Det finnes uttallige definisjoner av kultur og nødvendigvis er de ikke en allment «godkjent» definisjon av begrepet. Kultur kan ha ulike betydninger avhengig av sammenhengen, og derfor skal jeg konkretisere og si hvordan begrepet kan relateres i denne oppgaven. Antropologen Edward Tylor (1871) ga en tidlig definisjon om kultur:

Kultur 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 (Siteret i Eriksen & Sørheim, 1999, s.33).

Fremfor alt er det viktig å være klar over at det er individuelle ulikheter innenfor den muslimske kulturen, og at muslimske familier praktiserer religionen meget ulikt. I dag kommer en del elever til den norske skolen med bakgrunn i kultur som er helt ulik det vi er vant til. En av mine underproblemstillinger omhandler hva kroppsøvlingslærerne mener om

kulturforskjeller i klasserommet. Min forståelse av kultur og kulturforskjeller er blant annet forskjeller mellom språk, påkledning, kost, tradisjon og sedvane som man gjenkjenner i et land. Tradisjoner og sedvane kan for eksempel forklare den måten man lever på, hvordan man oppdrar barna hjemme osv. Noe vi vet, er at kultur ikke er et statisk fenomen, fordi det forandrer seg med samfunnets utvikling. Vi legger til grunn at kultur videreføres fra generasjon til generasjon og det vil si at barn og unge, gjennom oppveksten, vil tilegne seg religion, språk, ritualer, kunnskaper, meninger, etikk, holdninger, skikker og moral. Kultur er noe vi deler og utvikler i møte med andre mennesker og det framtrer gjennom ulike handlinger hos individer. Eriksen & Sørheim (2003) beskriver at vi er født med ulike egenskaper som er med i forhold til hvem vi utvikler oss til å bli. Det er verdt å nevne at det er viktig å skille mellom et individ og individets kultur (Eriksen og Sørheim, 1999). Selv om individer lever og vokser opp i det samme hjem og samfunn og tilegner seg de samme kunnskapene, er det allikevel ikke slik at de blir helt like. Uavhengig av kulturell bakgrunn og felles erfaringer, verdier og skikker, så er mennesker også meget ulike. Mennesker kan komme fra ulike klasser i samfunnet, som for eksempel arbeiderklassen, middelklassen eller overklassen og med bakgrunn i dette kan de ha ulike ideer, kunnskaper og erfaringer om samfunnet generelt. Med det kan en si at for å få en forståelse av hvorfor individer gjør som de gjør, er det ikke nok å kjenne til en kultur (Eriksen og Sørheim, 1999). For eksempel er ikke ei jente med muslimsk bakgrunn fra Somalia som er et muslimsk land lik ei jente med muslimsk bakgrunn fra Albania (også et muslimsk land). Det jeg mener her er at nasjonalitet har en viktig betydning. I et enkelt land kan det eksistere store kulturelle forskjeller. Jenter med muslimsk bakgrunn i Norge, vokser opp i to ulike kulturer. Den kulturen de møter i skolen er helt annerledes enn det de er vant til hjemme. Muslimske jenters holdninger vil forandre seg med generasjoner og årene. Dette vil si at kroppsøvingundervisningen muligens ikke vil være noe som er unormalt eller ubehagelig for dem om for eksempel ti år.

2.4 Inkludering – hva er en inkluderende skole?

Skolen og lærebedrift skal gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre.

(Opplæringsloven § 1-2, kapittel 5, og læreplanverkets generelle del)

I Norge ble vi for første gang kjent med begrepet inkludering i L97 og som nevnt ovenfor er begrepet omtalt og sentralt i Læringsplakaten (Haug & Bachmann, 2007). Inkludering er et

sammensatt og diffust begrep og det er ikke en klar definisjon av begrepet. Men vi kan betrakte inkludering som en utvikling av enhetsskolen eller skolen for alle (Skogen, Nes & Strømstad, 2003). I skolen handler inkludering om å ta vare på elevenes sosiale tilhørighet, å fremme en demokratisk utvikling og å utjevne sosiale forskjeller (ibid). Skolen og i oppgavens sammenheng kroppsøvlingslærere, har utfordringer som er å sørge for å ha et læringsmiljø der de arbeider for at alle elevene blir inkludert slik at vi får en skolekultur som er «en skole for alle» og samtidig verdsetter mangfoldet. Dette vil igjen bidra til å sikre mestring, læringsutbytte og full deltakelse for elevene Kunnskapsdepartementet (2009). Skolen har videre andre vesentlige oppgaver, blant annet å verdsette mangfoldet og motvirke ekskludering av elever som tilhører minoriteten. Skolen skal tilpasse seg elevenes forutsetninger gjennom å tilpasse metoder, innhold og kravet til hver enkelt elev (Foreldrenettet, s.a.). Dette skjer ved et nært samarbeid med elevene og deres foreldre (ibid). Kunnskapsdepartementet (2009) hevder at begrepet inkludering er avhengig av at retten til å være annerledes oppfattes som likeverdighet, og ikke kun som en rett til å være i et felleskap slik som i integreringsbegrepet.

Videre hevdes det i dokumentet at begrepet inkludering har en rekke konsekvenser for skolen. Alle barn og unge skal ha en plass i skolens felleskap, og derfor må det tilrettelegges på en slik måte at den fungerer godt for alle (ibid). L97 beskriver den inkluderende skolens funksjoner som følgende: «Skulen skal femne alle grupper. Skulen er ein felles arbeids- og møteplass. Der kjem elevane saman, lærer av og lever med ulikskap – uavhengig av kvar ein bur, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhøyrse eller funksjonsevne» (L97, s. 56). Vi kan gjenkjenne noe lik språkbruk i L06, der det står at mangfoldet i elevenes forutsetninger, bakgrunn, talenter og interesser skal møtes med et mangfold av utfordringer i opplæringen. Dette skal være uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn, og alle elever skal få muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Men et tema som jeg mener ofte diskuteres for lite i en inkluderende skole, er samarbeidet med elever, skolens lærere og til syvende sist foreldrene. Becher (2008) hevder at dersom vi ønsker å unngå at minoritetsforeldre og særlig jenter, velger å være passive og stå utenfor, så bør vi gi dem mulighet til deres væremåte, synspunkter, erfaringer, kunnskaper og ikke minst la dem bli hørt. Derfor er det viktig at kroppsøvlingslærere lar foreldre og elever være med på diskusjonene om å ta valg og tiltak om hvordan ting kan løse jentenes (med muslimsk bakgrunn) utfordringer.

Haug (2004) hevder at det har vært et ønske i de nordiske landene om at flere barn og unge skal delta i ordinær i klasse og i den obligatoriske skolen. For å skape denne skolen har begreper som integrering, enhet og ikke minst inkludering spilt en viktig rolle (ibid). Videre hevder Haug (2004) at integrering handler om individet som skal inn i felleskapet, mens inkludering derimot synliggjør det ansvaret felleskapet innehar og det er assosiert med en felles skole der opplæringen har bestemte kvaliteter. Innenfor det samme felleskapet skal skolen gi en best opplæring og dette vil prege hele skolens innhold, organisering og alle dens arbeidsformer (Haug & Bachmann, 2007). Haug (2003) hevder hva som er viktige elementer for å få til en inkluderende skole:

- Å bedre felleskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med andre.
- Å øke deltakinga. Ekte deltaging er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til å for lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler utfra den enkeltes forutsetninger.
- Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
- Å øke utbytte. Alle elever skal ha en opplæring som er tilgangen for dem både sosialt og faglig. (s.181 – 204)

Disse fire punktene Haug (2003) beskriver her, skisserer begrepet inkludering på en måte som omfatter hele skolesystemet. Etter min mening skal skolen jobbe for at elever skal oppleve inkludering og da tenker jeg på jentene. Som nevnt tidligere er det vesentlig å samarbeide med både jentene og deres foreldre for å komme til enighet om hvordan det skal foregå. Fordi foreldrene kjenner ikke til den norske skolekulturen og det gjør det vanskelig for elever og foreldre. Dette vil derfor hjelpe kroppsøvingslæreren til å finne de beste løsningene på organiseringsdelen i kroppsøvingsundervisningen. Med den utviklingen verden er i vil vi i fremtiden få flere flerkulturelle skoler og derfor er dette temaet svært relevant.

Det må nevnes at prinsippene om tilpasset opplæring, mangfold og integrering er meget sentrale i forhold til inkludering i skolen. Men på bakgrunn av oppgavens omfang vil jeg ikke gå dypere i disse sentrale begrepene.

2.4.1 Inkluderings tiltak for kroppsøvingslærere

I en undersøkelse fant Walseth (2006) at jenter med muslimsk trener og som driver med idrett på den tradisjonelle norske måten, ofte bryter med det feministiske idealet som vi finner i pakistansk-norsk kultur (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Derfor er det viktig for kroppsøvingslærere å ha kunnskap om jentene og den «kulturelle ryggsekken» de har med seg (ibid). Som nevnt tidligere er det store utfordringer i forhold til garderobe og dusjproblematikken og retningslinjene som regulerer forholdet mellom jenter og gutter. Disse utfordringene resulterer i at jenter ofte ikke deltar aktivt eller ikke føler seg inkludert i kroppsøvingsfagets felleskap, men med noen tiltak kan man finne en løsning på dette. Brattenborg og Engebretsen (2007) hevder, i forhold til garderobe- og dusjproblematikk at det er mulig for jenter med muslimsk bakgrunn å komme inn i garderoben før elevene, bruke lærergarderobe, sette inn dusjforheng/dusjkabinetter og bruke andre rom for skifting. Jenter som praktiserer islam bruker som oftest et av klesplaggene hijab, niqab og burka. Med tanke på kroppsøvingsfaget må det stilles krav til at bekledningen ikke er til hinder for bevegelse eller er truende for sikkerheten underveis i kroppsøvingsundervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I forhold til retningslinjene som regulerer forholdet mellom kjønnene, er det mulig med med kjønnsdelt kroppsøving i enkelte perioder og aktiviteter, kjønnsdelt svømmeundervisning, og det at kroppsøvingslærere er bevisst på valg av aktiviteter som ikke er påtrengende fysisk kontakt, for eksempel basketball istedenfor håndball (ibid.)

2.5 Kommunikasjon og samarbeid mellom skole og hjem

Skolen og lærebedriften skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen.

(Opplæringsloven § 1-2 og forskrift § 2-3)

I denne delen vil jeg i hovedsak benytte Birte Ravns (2007) delkapittel i boka «Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt» som en sentral kilde.

Samarbeid med hjemmet er svært vesentlig i Læreplanverket for Kunnskapsløftets (L06) dokumenter, både i forhold til å skape et godt læringsmiljø i klassen og skolen, i tillegg til å ha gode læringsvilkår for den enkelte elev (Ravn, 2007). En av intensjonene i L06 er å utjevne sosial ulikhet (Utdanningsdirektoratet, s.a.). Da er det avgjørende at skolen og kroppsøvingslærere har et godt forhold til jentene og deres foreldre. Dette fører til at jentene

får de beste sosiale og faglige utviklingsmuligheter i skolen (Westrheim, 2000). Det blir hevdet i prinsipper for opplæringen at:

En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt.... Hjemmet skal få informasjon om målene for opplæringen i fagene, elevenes faglige utvikling i forhold til målene og hvordan hjemmet kan bidra til å fremme elevenes måloppnåelse. (UDIR, 2006 s.5-6).

Dersom kroppsøvlingslærere, i oppgavens sammenheng, legger forholdene til rette for et godt samarbeid med hjemmet vil foreldre delta og bidra inn i hos jenter (Westrheim, 2000). Vi kan for eksempel definere samarbeid som et forhold mellom en kroppsøvlingslærer og foreldre som respekterer hverandres ulike ferdigheter, holdninger, egenskaper og kunnskaper, samt arbeider mot samme formål som er jenter med muslimsk bakgrunn (Ravn, 2007). For å få til et godt samarbeid bør det skapes et tillitsforhold med felles ansvarsfølelse og beslutninger med foreldre (ibid). Hvordan foreldre oppfatter kroppsøvlingsfagets innhold og mål vil påvirke samarbeidet. Derfor er det viktig at kroppsøvlingslærere sammen med skolen utgir informasjon, gjerne på elevenes morsmål, for å komme til enighet med både jentene, deres foreldrene om forventningene til skolen, til undervisningen, til hverandre, til samarbeidet og til målet med samarbeidet (ibid). Ravn (2007) hevder videre at formidlingen av informasjonen i form av orienteringer, beskjeder og opplegg i samarbeid med foreldre/foresatte er like vesentlig for kroppsøvlingslærere som å jobbe med didaktiske relasjonsmodellen i undervisningen. For at kroppsøvlingslære skal ha et godt samarbeid og god kommunikasjon med elevenes foreldre og foresatte må kroppsøvlingslærere i en flerkulturell skole ha bakgrunnsinformasjon om foreldrenes sosiale og kulturelle bakgrunn (ibid). Becher (2008) hevder at dersom vi ønsker å unngå at minoritetsforeldre og barna velger å være passive og stå utenfor, så bør vi gi dem mulighet til at deres ideer, væremåte, synspunkter, erfaringer, kunnskaper og stemmer blir hørt. Derfor er det viktig at kroppsøvlingslærere lar foreldre og jentene er med på diskusjonene om tiltak som kan løse deres utfordringer med tanke på kroppsøvlingsundervisningen. Vi kan dermed konkludere med at kommunikasjon er en vesentlig del av møtet med den flerkulturelle skolen og kroppsøvlingslærere har i dag et større behov for en skolering i hva flerkulturell praksis går ut på.

2.6 Organisering – bør kjønnsdeling overveies?

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

(Opplæringsloven § 8-2 og forskrift)

Kroppsøvfaget omfatter at individet skal oppleve, sanse, lære og skape med kroppen. Faget skal inspirere til kreativitet, selvstendighet og bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2008). Når det er sagt, kroppsøvingslærere skal ha kunnskaper om sine elever slik at de kan vurdere den rette differensieringsmetoden for klassen. Med tanke på oppgavens omfang og relevante artikler i media, vil jeg avgrense denne delen til kun å fokusere på kjønnsdeling for jenter med muslimsk bakgrunn som organiseringsmetode i kroppsøvfaget. Kjønnsdeling eller kjønnsgrerering vil i oppgavens sammenheng bety at jentene ikke skal vise seg for gutter uten at de er religiøst tildekket, ergo bruken av hodeplagg eller niqab. I dagens samfunn betyr likestilling at menn og kvinner får like muligheter til å delta i aktiviteter, uavhengig av kjønn. Prinsippet om felles undervisning i kroppsøving og andre fag generelt ble innført med Mønsterplanen i 1974 (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974, i Klomsten, 2012). Vi kan se det samme prinsippet i nyere skolereformer som for eksempel Mønsterplanen, 1987 og Kunnskapsløftet. Men det må nevnes at det kan opprettes kjønnsdelte grupper i noen deler av undervisningen. I Norge er kroppsøvfaget organisert på den måten at det er i konflikt med islams regler for jenter med muslimsk bakgrunn (Klomsten, 2008). Gjennom fysisk aktivitet i kroppsøvfaget og spesielt svømming, vil elevene ofte se naken hud. Gutter og jenter vil i aktiviteter der det er mye kroppskontakt selvsagt berøre hverandre, og dette er meget utfordrende for jentene. Derfor har flere kroppsøvingslærere rundt i landet benyttet seg av kjønnsdeling som organiseringsmetode for å inkludere jentene i kroppsøvfagsundervisningen, til tross for at det vekker reaksjoner fra politikere og samfunnet generelt (Havnaas, 2009). Dette kan vi lese om i mange artikler om gutter og jenter som har kroppsøving og svømming hver for seg (Kjønnsdelt gym- og svømmeundervisning i Tromsø 2010, Kjønnsdelt svømming i Oslo 2008, Drangsholt 2011 & Bajoghli 2009). Dette gjøres til tross for at det har vært lovfestet helt siden 1970-tallet om den norske skolen ikke skal organisere undervisning på bakgrunn av kjønn, som jeg nevnte innledningsvis (Klomsten, 2008). I tillegg står det i opplæringsloven § 8-2 at organisering til vanlig ikke skal skje etter blant annet kjønn. Men det står heller ikke hva «til vanlig» står for. Dermed kan man i

henhold til Opplæringsloven vurdere kjønnsdelt undervisning i kroppsøvfingsfaget dersom det er behov for det i perioder. Men det er ulike grunner for at kroppsøvfingslærere velger å dele gutter og jenter i ulike grupper i forhold til enkelte aktivitetsformer. Det kan blant annet være av hensyn til bakgrunn og de kravene elever har, som for eksempel kulturelle og religiøse krav om bekledning og sømmelighet, men også deltagelse i kroppsøvfingsfaget (ibid). Klomsten (2008) hevder videre at kjønnssegregering ofte henger sammen med kultur og tradisjon, og det kan også være krevende for de elevene som ikke er religiøse.

Et godt argument er at hvis alle elever skal inkluderes i kroppsøvfingsundervisningen, bør vi bruke kjønnsdeling som en organiseringsmetode (ibid). Men det kan også være pedagogiske begrunnelser som for eksempel kan være å trene opp ulike kompetanser hos gutter og jenter, som for eksempel Eidsvoll Verk skoles undersøkelse på 4. - 6. klassetrinn (1989-90). I denne undersøkelsen ble det funnet at kjønnsdeling som organiseringsmåte i kroppsøvfingsfaget er en fin metode for å få økt likestilling og likeverd i en klasse (Føleide, Braaten & Opperud, 2000). Brattenborg & Engebretsen (2007) hevder at gutter og jenter har med seg ulike interesser inn i kroppsøvfingstimene, og ut i fra det har de ulike behov og forventninger til kroppsøvfingsundervisningen. Denne kunnskapen kan gi oss en grunn til å vurdere kjønnsdeling i kroppsøvfingsfaget, men kun i perioder der det er behov for det og ikke på permanent basis (ibid). For kroppsøvfingslærere som ønsker at læring for jentene skal tas på alvor, bør de realisere kjønnsdelt kroppsøvfing som en mulighet for å få til prinsippet om tilpasset undervisning. Med tanke på mestring så er det ofte sånn at gutter stort sett presterer på et høyere nivå i kroppsøvfingsfaget, og det fører til at jenter opplever lavere motivasjon og mestring. I denne sammenheng gjelder det ofte jenter med muslimsk bakgrunn fordi de er lite aktive i organisert idrett (Klomsten 2008). I følge Kunnskapsløftet skal kroppsøvfingslærere tilrettelegge slik at hver enkelte får muligheten til å utvikle egne ferdigheter og evner. Men for at jentene skal få oppleve motivasjon, trivsel og mestring er det avgjørende å tenke over hvordan kroppsøvfingsundervisningen organiseres. Dermed kan vi forsvare at i enkelte situasjoner kan fysiske ferdigheter være et godt argument for å dele jenter og gutter i grupper i perioder (ibid). Og vi kan basere kjønnsdeling på argumenter om at kroppsøvfingsundervisningen skal være tilpasset den enkelte elev, ergo prinsippet om tilpasset opplæring. Kjønnsdelt undervisning reiser reiser bl.a. spørsmålet om den «tilpassede undervisningen» er en tilpasning til foreldrenes krav og verdier eller en tilpasning for jentene? Ulempene med kjønnsdeling i kroppsøvfingsfaget er at det er en ugunstig retning for

likestillingen i Norge. Forskning viser at jenter ofte taper terreng i kjønnsblandet kroppsøving og at denne metoden ikke gjør elevene mer likestilte (Annerstedt, 2008 i Klomsten 2012). Dersom skoler i Norge skal innføre kjønnsdeling i noen aktivitetsformer i kroppsøvingsfaget må det gjøres som et resultat av forskning som viser oss at denne undervisningsformen vil gi gode muligheter for både jenter og gutter (Klomsten, 2012). Vi kan altså ikke bestandig behandle gutter og jenter likt, og Utdanningsdirektoratet (2008) hevder med § 1-3 at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Kjønnsdeling kan også være en ulempe for jenter som er fysisk sterke og som ikke ønsker kroppsøving kun med jenter, og tillegg for gutter som er «svakere» sammenlignet med de sterkere guttene i klassen (Klomsten, 2012). Vi finner lite forskning som omhandler kjønndelt kroppsøvingsundervisning i Norge. Men det fins forskning som viser at gutter og jenter trives både i kjønnsdelt og blandet kroppsøvingsundervisning (Sandvik 2007, Stråtveit 2001 & Wold 2008). Klomsten (2012) hevder at forskning som har blitt gjort ikke er entydig på hvilken undervisningsform elevene ønsker.

Det er forskning som forteller oss at jenter stort sett ønsker å ha kroppsøving bare sammen med jenter (Cockburn 2001, Klomsten 2012). Andre forskning viser oss at alderen spiller en rolle om hva elevene foretrekker, som for eksempel Lirgg (1993) som fant ut at elever i ungdomsskolen ønsker kjønnsdelt kroppsøving mer enn elever i videregående skole (Klomsten, 2012). Med det kan vi si at forskning viser at ingen organiseringsmetoder er perfekte, men at både kjønndelt og kjønnsblandet kroppsøvingsundervisning kan brukes (ibid). For jentene er det svært viktig at kroppsøvingslærere og skolen diskuterer og løfter fram debatten om kjønnsdelt eller kjønnsblandet kroppsøving. Men det er til syvende og sist kroppsøvingslæreren som til enhver tid skal avgjøre om når kjønnsdelt kroppsøving som organiseringsmetode er det mest fornuftige . Det er også vesentlig for kroppsøvingslæreren å tilegne seg kunnskap om den kulturen og bakgrunnen jentene representerer. Som nevnt i kommunikasjonskapittelet bør kroppsøvingslæreren ha samtaler med både jentene og deres foreldre. Kroppsøvingslæreren bør også gjennomgå sammen med foreldrene og jentene målene for faget slik de er fastsatt i Kunnskapsløftet og presisere at alle vil bli behandlet på en likeverdige måte.

3. Metode

3.1 Innledning

Som innledningen i prosjektet beskriver, ønsker jeg å undersøke hvordan inkludering blir praktisert og iverksatt av kroppsøvingslærere på en utvalgt ungdomskole. Undervisning i kroppsøving forutsetter faktorer som kommunikasjon, informasjon, organisering og forsåelse fra kroppsøvingslærernes side. For å besvare problemstillingen er det avgjørende å stille spørsmål som omhandler disse faktorene. Og for å utforske disse spørsmålene må jeg ta metodiske valg for hvordan jeg skal samle inn informasjon (data). I denne undersøkelsen er det kroppsøvingslærernes (informantenes) meninger og erfaringer (empiri) av situasjoner som står i fokus. For at leseren skal gjøres kjent med forskningsprosessen, vil jeg her utdype hvilke tilnæringsmåte jeg har valgt i denne undersøkelsen. Grønmo (2007) hevder at forskningsmetode handler om hvordan man innhenter kunnskap om et fenomen, hvilke fremgangsmåter som bør anvendes og er hensiktsmessige, samt hvorvidt den valgte metoden gir den kunnskap som man er på leting etter. Med andre ord definerer Halvorsen metode slik (2008):

Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (...) I vid forstand er metode således noe mer enn undersøkelsesteknikker. Det er læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en systematisk måte at andre kan kikke oss i kortene (s.20-21).

I dette kapittelet presenterer jeg hvilken metode jeg har valgt, samt hvorfor jeg har valgt denne metoden for å belyse min problemstilling. Hele forskningsprosessen vil bli beskrevet, med tanke på informanter, transkribering, informantkriterier, utarbeidelse av intervjuguide samt analyse av datamaterialet. I denne forbindelse vil jeg redegjøre for etiske retningslinjer som preger denne prosessen, samt reliabilitet og validitet i forhold til metoden og undersøkelsen.

3.2 Valg av metode

Etter hvert som jeg ble bedre kjent med forskningsfeltet, ble valget av hvilken metode jeg skulle anvende enklere. Litteratur som omhandler inkludering av jentene, gjorde meg nysgjerrig på å undersøke tiltak kroppsøvingslærere setter i verk for å inkludere og ha aktiv deltakelse, for jentene i kroppsøvingsundervisningen. Med bakgrunn i dette, valgte jeg å anvende en kvalitativ tilnærming til undersøkelsen. Det er viktig å nevne at valget av metode

ble til på bakgrunn av teoretiske perspektiv og oppgavens problemstilling. Lund og Haugen (2006) hevder at ved i kvalitativ forskning så er forskeren nærmere informantene, slik at forskeren forholder seg mer innfølede og subjektivt til informantenes opplevelser og erfaringer. Bakgrunnen for valget av kvalitativ metode er at jeg ønsket å se på særtrekkene ved dette temaet, ikke kun være opptatt av "breddeinformasjon", utbredelse og antall som i kvantitativ metode (ibid). Kvalitativ metode gir meg som forsker mulighet for eksplorering, åpenhet, høy intern gyldighet, kompleksitet og forståelse (Hellevik, 1995). Metoden kan sees som et hjelpemiddel til å skape forståelse og søke informasjon om sosiale fenomener som studeres, og den sammenhengen dette inngår i (Thagaard, 2009). Ved bruk av kvalitative metoder får jeg fyldig informasjon om kroppsøvlingslærerne og deres situasjoner (ibid). Med bakgrunn i dette kan jeg si at jeg har valgt kvalitativ metode, med det formålet å få frem nyanserte synspunkter fra kroppsøvlingslærere som er virksomme i den flerkulturelle skolen, og i skoler der kroppsøvlingsopplæringen og arbeidet for inkludering i undervisningen av jenter med mulimisk bakgrunn prioriteres. Jeg ønsker å undersøke kroppsøvlingslærerens erfaring fra deres eget perspektiv, forståelse og opplevelse (Thagaard, 2009). De utvalgte kroppsøvlingslærerne er ikke representative for alle kroppsøvlingslærere på østkanten i Oslo, men deres prioritering og interesse for å arbeide med inkludering for alle elever, kan komme meg som fremtidig kroppsøvlingslærer til gode.

3.2.1 Intervjuet som metode

Lund & Haugen (2006) hevder at målet med et forskningsbasert intervju er å registrere og fortolke muntlig informasjon om i oppgavens sammenheng kroppsøvlingslærernes erfaringer. Jeg har derfor valgt å benytte kvalitativ tilnæringsmåte i form av et halvstrukturert intervju som metode. I et halvstrukturert intervju har forskeren formulert spørsmålsstillinger (intervjuguide) og har en fast ramme for intervjuet. Som forsker og intervjuer vil jeg fokusere på bestemte temaer som jeg ønsker å få besvart. Intervjuguiden er åpent slik at jeg og informantene får mulighet å komme med ytterligere synspunkter, dersom det er interesse for min undersøkelse. Ved bruk av denne metoden vil en uformell tone oppstå, og det kan oppleves som en samtale. Men i vitenskapelig sammenheng får intervjuet en formell samtaleform, med et bestemt formål og struktur, nemlig det såkalte forskningsintervjuet (Lund & Haugen, 2006). Informantene vil i den samtalen ha den fortellende rollen, mens intervjueren er lytteren (ibid). Som forsker har jeg formulert spørsmålsstillinger, en intervjuguide, men

hensikten er ikke å være fast bundet til disse spørsmålene. Formålet med halvstrukturert intervju er at det skal være et åpent intervju der forskeren skal unngå å styre intervjupersonens utsagn. Det er viktig å vise åpenhet overfor nye og uventede fenomener og unngå ferdig oppsatte kategorier og tolkningsskjemaer, i motsetning til det kvantitative intervju som bruker et stramt strukturert spørreskjema (Patton, 1990). Fordelen med denne metoden for meg er at det gir opphav til omfattende informasjon om hvilke tiltak kroppsøvingslærerens iverksetter slik at inkludering for spesielt jentene oppstår i undervisningssituasjon. Som intervjuer bør jeg formulere spørsmål som er relevante for min problemstilling og om det jeg ønsker å vite mer om. Patton (1990) hevder at kvaliteten på informasjon som gis i løpet av intervjuet i stor grad avhenger av intervjueren, derfor er det avgjørende at det utføres god planlegging i forkant.

3.2.2 Intervjuguide

Lund & Haugen (2006) beskriver intervjuguide som følgende:

En intervjuguide består av de spørsmålene som intervjueren stiller, og som den intervjuede svarer på. Spørsmålene i guiden kan betraktes som en konkretisering av studiens problemstilling(...)Her er ingen faste svarkategorier; den intervjuede svarer med egne ord (...) (s.160-161)

I forkant av intervjuene skisserte jeg en intervjuguide (vedlegg 3). Utarbeidelsen av intervjuguiden ble en viktig prosess for meg. Grunnen til det er at jeg var helt uerfaren med å intervju og utarbeide intervjuguide. Til tross for at jeg benytter meg av en halvstrukturert intervjuguide med høy grad av fleksibilitet og åpenhet, er det viktig å utarbeide en god intervjuguide (Lund & Haugen, 2006). Men jeg kan endre på rekkefølgen på spørsmålene underveis, ettersom det passer i intervjusituasjonen (Kvale, 2005). Dersom det var uklarerheter i intervjuet ble oppklaringsspørsmål benyttet (ibid). Disse oppfølgningsspørsmålene oppfordret informantene til å gi mer konkret informasjon, samt få deres reaksjoner og opplevelser (Thagaard, 2009). Jeg valgte å ha en viss struktur med tanke på rammene rundt intervjuene. Temaet, og til en viss grad de konkrete spørsmålene i intervjuguiden ble valgt med bakgrunn i teorien og problemstillingen. Det å formulere og ha god kjennskap til spørsmålene som skulle stilles til informantene var svært viktig for å få et godt resultat. Det kan begrunnes med at jeg ville være systematisk innenfor det jeg vil vite mer om. Men jeg var fortsatt fri til å komme med spontane spørsmål. I intervjuguiden er delt inn i kategorier med ulike spørsmål. Jeg tok i bruk

Patton (1990) og Lund & Haugen (2006) sine måter å lage spørsmål på. Standardspørsmål (bakgrunnsspørsmål) som kjønn, alder, stillingsbetegnelse, utdannelse og faglig bakgrunn er det vanlig å starte med. Deretter følger spørsmål som går på kunnskap, meninger, atferd, erfaringer og bakgrunn (Patton, 1990). Intervjuguiden ble benyttet på samme måte i alle intervjuene, men intervjuene utartet seg forskjellige og ikke alle spørsmålene ble stilt i samme rekkefølge og noen spørsmål ble ikke stilt.

3.3 Utvalg av informanter og skole

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvilke tiltak kroppsøvingslærere iverksetter for å inkludere jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvingsundervisningen i skolen. Jeg har i denne undersøkelsen valgt tre kroppsøvingslærere for å besvare denne problemstillingen. I midlertidig erfarte jeg at det å finne en eller flere skoler som kan delta i dette prosjektet var vanskeligere enn antatt. Fremgangsmåten min var først å sende e-mail med søknad til rektor ved skolen, der jeg ba rektoren gjøre en forespørsel blant kroppsøvingslærerne om de ville stille opp til en oppsatt 35-40 minutters intervju. Informantene fikk tilsendt de skriftlige informasjonsskrive og samtykkeerklæring i forkant av intervjuet. Informantene skrev under på samtykkeerklæringen før intervjuet, og var fullt informert om undersøkelsens dere frihet til deltakelse, overordnede mål, omfang, konfidensialitet. Jeg kan nevne at avgjørelsen om å ha disse tre kroppsøvingslærerne var passende med tanke på oppgavens tidsbegrensning og omfang og i følge Kvale og Brinkmann (2009) kan det også være en fordel å ha et mindre antall informanter i undersøkelser. Grunnen til dette er at man kan analysere og gå enda mer dypere i informantenees utsagn.

3.4 Forskningsetiske overveielser

Etikk har fått en sentral plass i kvalitativ forskning. Lund & Haugen (2006) hevder at en av hovedreglene i all forskning, er å informere informantene til enhver tid at de har rett til å trekke seg fra undersøkelsen, uten at det får noen negative konsekvenser for dem. I forskningsintervjuet er jeg som forsker i direkte kontakt med informanten og det stiller krav til forskerens/ mitt etiske ansvar (Thagaard, 2009). Videre fokuserer Thagaard (2009) på etiske forhold i tiknytning til forholdet mellom data og teori, innsamling av data, analysemetoder og hvordan resultatene kan presenteres. Full anonymitet samt taushetsplikten fra min side som forsker, er for mange informanter en viktig forutsetning for deltakelse i undersøkelsen. Derfor har jeg vært opptatt av de

etiske retningslinjene under hele forskningsprosessen. I forkant av intervjuet fikk informantene tilsendt de skriftlige informasjonsskrive og generell informasjon om prosjektet. De ble informert om varighet, omfang, studiens overordede mål, konfidensialitet, deres fulle frihet til deltagelse og konsekvenser som mulig skade kan påføre informanten og så vel som de fordelene informanten kan ha av å delta (Kvale, 1997). Den enkelte forskeren har en fremtredende plikt som er å holde all informasjon som kan identifisere deltakerne som enkeltpersoner og data konfidensielt (Thagaard, 2009). Informantene ble informert skriftlig, før intervjuet tok til, om at forskningsdeltakelse er frivillig og det innhentes informert samtykke. Dette betyr at det gis tilstrekkelig informasjon om forskningens hensikt og formål. De fikk tilsendt en samtykkeerklæring (vedlegg 2) på e-post og ble informert om bakgrunnen for studiet. I dette brevet underskrevet jeg at datainnsamlingen var anonym og at de kan få innsyn i transkriberingen, hvis de ønsket det. Kvale & Brinkmann (200) fastslår at de etiske retningslinjer skal klargjøres rett før intervjuet for informantene. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste's (NSD) regler og forskrifter om konfidensialitet var gjeldende i denne undersøkelsen. Informantene ble også informert om at alt materiale som ble benyttet under intervjuene skal bli makulert etter bruk.

3.5 Prøveintervju

Man blir en god intervjuer av å gjennomføre mange intervjuer (Kvale, 2005). Jeg var som intervjuer meget uerfaren. Derfor var det viktig for meg å ha et prøveintervju i forkant av de reelle intervjuene for å bli trygg på situasjonen og lydopptakeren. Med det foretok jeg et prøveintervju for å foreta en kvalitetssjekk på intervju spørsmålene og finne ut blant annet om intervjuguiden ga mening for prøveinformanten, om de oppsatte 35 minutter ville være tilstrekkelig og om jeg kunne få nyttige tilbakemeldinger. Jeg kontaktet en tidligere lærerkollega med lang erfaring fra både ungdomsskole og voksenopplæring i Oslo, for å få tilbakemeldinger på intervjuguiden og spørsmålene jeg skulle stille. Denne læreren hadde god erfaring med voksne minoritetsspråklige elever, men ikke desto mindre med ungdomsskoleelever. Prøveinformanten ga meg tilbakemeldinger på hvilke spørsmål som var vanskelig å forstå, og hvordan jeg muligens kunne stille de annerledes. Etter gjennomføringen av intervjuet endret jeg noe på intervjuguiden og spørsmålene, slik at spørsmålene ga mer meningsfulle svar og at de hadde bedre sammenheng med tema for undersøkelsen. Jeg fikk også oppleve hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille i ulike sammenhenger og om den oppsatte tiden var tilstrekkelig.

3.6 Forskerrollen

I forskningsintervjuet er forskeren "et instrument, og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir en unik tilgang til intervjupersonens livsverden" (Kvale, 1997, s. 73). Som nevnt tidligere, er jeg en uerfaren intervjuer, så derfor var det nødvendig for meg å trene på min forskerrolle. Dette gjorde jeg ved å ta inn prøveinformant for å teste forskerrollen og intervjuguiden. Som intervjuer stiller intervjusituasjonen meg ulike krav. Kvale (1997) hevder at intervjueren ikke bare skal ha kunnskap om de temaene som tas opp, men også sosiale relasjoner. Jeg tenkte nøye på hvordan jeg kunne imøtekomme informantene med sine ulike personligheter. Det å vise respekt og engasjement underveis i intervjuene var helt avgjørende. Det var også særdeles viktig å skape en god atmosfære i starten av intervjuet, slik at informantene fikk "slappet av" og følt seg trygge. Forberedelsen til intervjuene var å lese og lære intervjuguiden utenat, og samtidig ha mye kunnskap om intervjuemnet gjennom teori. Teorien jeg har lagt til grunn for denne undersøkelsen, har hjulpet meg å bli bevisst min forforståelse. Dette for å klargjøre de oppfølgingsspørsmålene, og hvis det trengs, forsøke å få informantene til å komme med eksempler. Jeg forsøkte å frigjøre meg fra den formelle forskerrollen, slik at jeg enda mer ble bevisst på det å lytte til informantenes meninger og historier. De ovennevnte faktorene samt mine vurderinger underveis i intervjuet er sentrale, og spiller en betydningsfull rolle for kvaliteten for å skape et godt materiale. Dette er også en forutsetning for videre verifisering, analyse og svar på oppgavens problemstillinger.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

Jeg tilegnet meg tilstrekkelig kunnskap om temaet og forskningsmetoden ganske tidlig i perioden, og derfor valgte jeg å gjennomføre intervjuene så fort som mulig i skriveprosessen. Datainnsmalingen foregikk i slutten av mars. I den utvalgte skolen fikk jeg disponert et klasserom slik at vi ikke ble forstyrret under intervjuet. For å gjøre det mest mulig praktisk, ble rektoren informert om at jeg gjerne vil gjennomføre intervjuet i kroppsøvingslærernes arbeidstid og på arbeidssted. Jeg hadde informert informantene gjennom informasjonsskrivet om intervjuets lengde (35-40 minutter) på forhånd, slik at de var forberedt på dette. På det informasjonsskrivet ble informantene fortalt om at intervjuet skulle tas opp på bånd, og senere transkriberes. De fikk også en samtykkeerklæring tilsendt på e-post som de ble bedt om å underskrive og ta med seg på intervjudagen. Etter avtale med informantene brukte jeg lydopptaker under intervjuet og jeg foretok en lydsjekk for å høre om alt stemte overens. Jeg

startet intervjuet med innhenting av bakgrunnsdata og uformelt prat for å ha en «ufarlig» stemning. Som forventet utartet intervjuene seg ulikt. Det kan nevnes at to av kroppsøvlingslærerne var mer informative, enn den siste som ga korte svar. Jeg valgte å sette av tid etter hvert intervju, for å skrive ned hvordan jeg og informantene opplevde intervjustatusituasjonen. Jeg fikk lagt inn dataen inn pc'en samme dag og dermed satt jeg igjen med tre ferdig transkriberte intervjuer jeg kunne begynne å analysere og belyse problemstillingen med.

3.8 Validitet

I en undersøkelse skal man ha en metodekritikk. Leseren og forskeren ønsker at undersøkelsen skal ha høy reliabilitet = pålitelighet og validitet = gyldighet. Validiteten skal være med å utdype kvaliteten i denne undersøkelsen. Dette sier blant annet noe om at gjennomføringen av undersøkelsen blir gjennomført på en troverdig, tilfredsstillende og logisk oppbygget måte, også i forhold til teoridelen og annen relevant litteratur. Thagaard (2006) hevder at en tolkning av data er knyttet til validitet og at det handler om gyldighet av tolkninger. Validitet i min undersøkelse dreier seg om intervjuguiden undersøker det den har som formål og hensikt å undersøke. Det er undertegnede som prosjektleder som skal sikre, ved hjelp av kvalitative intervjuer, at data blir innhentet i henhold til formål og problemstilling. Kvale (1997) beskriver at validitet av den kunnskapen som fremstilles, henger sammen med planleggingen av undersøkelsen, metodene man bruker og om kunnskapen har et nytteverdi. Videre skriver Kvale (1997) at det å validere er også å teoretisere. Det vil si at et fenomen som undersøkes krever teoretisk forestilling (ibid). Som tidligere nevnt i oppgaven har intervjuguiden og spørsmålene sammenheng med den teoretiske forankringen, noe som validerer og sikrer mine spørsmål. Det er vesentlig at forskeren har innsikt i det aktuelle problemområdet. Dette begrunnes med at det er en forutsetning å kunne finne fram til relevant tema og vite hva som er viktig, samt riktig å ta opp under intervjuet.

3.8.1 Reliabilitet

Spørsmålet om en kritisk vurdering av undersøkelsen som gir inntrykk av i hvilken grad målingene, forskningen og målemetodene er gjennomført på en tillitsvekkende, hensiktsmessig og pålitelig måte kan knyttes til reliabilitet (Thagaard, 2006 & Kvale 1997)

Reliabilitet refererer til spørsmålet om en annen forsker ville ha kommet frem til samme resultat gjennom å anvende de samme metodene (ibid). Halvorsen (2008) skriver at:

"Høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identiske resultater, det vil si at målene har små feil (...) høy reliabilitet skal sikre data en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling (...) en høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet" (s. 68)

Som forsker må jeg argumentere for reliabilitet ved å gjøre rede for dataene som er blitt utviklet underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2006). I et halvstrukturert intervju er det slik at intervjuer ikke har kontroll over informantenes svar. Selv om man bruker samme intervjuguide og intervjuer er det ikke enkelt å oppnå nøyaktig de samme resultatene og svarene fra en informant. Grunnen til det er at mennesker og samfunnet endrer seg fra en dag til en annen og at man har ulike meninger. For at jeg skal oppnå en pålitelig, nøyaktig og korrekt avskrift fra alle intervjuene har jeg tatt opp intervjuene på bånd. Med tanke på registrering av transkribering har jeg i oppgaven forsøkt å gjengi informantene så nøyaktig som mulig. For å være helt nøyaktig med svarene fra mine informanter, har jeg satt opp svarene på spørsmålene i samme rekkefølge. Et av formålene gjennom forskningsprosessen var å forsøke å være mest mulig objektiv. Forskningsprosessen vil si innhenting og analysing av datamaterialet, tilnærming til prosjektet og intervjusituasjonen med informanter. Denne gjennomføringen og redegjørelsen for undersøkelsen håper jeg kan vise at mitt arbeid er av respektabel kvalitet.

3.8.2 Validitet og reliabilitet i kvalitativ intervju

Innenfor kvalitativt forskningsintervju blir validiteten sett på som overordnet i forhold til reliabilitet. Hvis reliabiliteten er god er det ingen garanti for at validiteten også er det, men dersom validiteten er god vil reliabiliteten forhåpentligvis også være det. Jeg har i metoddelen anført den detaljerte prosessen og utviklingen i denne undersøkelsen. Leseren kan med det gjøre en vurdering om denne undersøkelsen har foregått på en gyldig og pålitelig måte. Fordelen med halvstrukturert intervju er at det foregår som en samtale. Dette gjør at jeg kan eliminere misforståelser og eventuelle feilkilder. Dette kan gjøres ved å stille oppfølgings spørsmål og be informanter komme med eksempler, som gir rom for at informantene kan utdype seg, hvis det er uklarheter. For at det skal være innholdsmessig validitet i intervjuet spiller oppmerksomhet og ømfintlighet fra min side en viktig rolle. Dette kan jeg sikre ved at jeg som intervjuer bruker lydbånd under intervjuet.

For å få konkret, ærlig og gyldig svar fra informantene var det viktig å få til et komfortabelt intervju. Jeg vil forklare her at reliabilitet i forhold til kvalitativ intervju var at jeg hadde de samme prosedyrene ved starten av intervjuet. Intervjuet startet med at jeg testet lydopptakeren for å være helt sikker, forklarte informanten at han/hun kan slippe å svare på spørsmål som de ikke føler for å svare samt endret ikke på spørsmålsstillingen i intervjuguiden og avsluttet på samme måte, ved å spørre om informantene ønsket å tilføye noe mer til slutt. Intervjuene foregikk i klasserom. Omgivelsene var rolige og det ble heller ingen forstyrrelser underveis.

3.9.1 Datamaterialet - koding og analyse

Jeg vil som forsker bruke mine erfaringer og teori til å prege undersøkelsen på kritisk vis. Det er ofte tidskrevende og kjedelig å jobbe med bearbeiding av data, men det må gjøres på en god måte for å få til et vellykket sluttresultat (Halvorsen, 2008).

3.9.2 Transkribering

Transkribering innebærer å gjengi et muntlig språk skriftlig med andre regler. Jeg kan ikke si at jeg har gitt en direkte gjengivelse av det informantene har sagt. Men jeg har prøvd å skrive ned informasjonen og meningene informantene ga meg mest mulig lik det de sa. Kvale (2005) hevder at for å få innblikk i den virkelige situasjonen er det viktig å få med seg pauser og gjentakelser i transkriberingen. For å være nøyaktig med hva som ble sagt, ble det brukt mye tid på transkriberingen. Transkriberingen gjorde intervjuene mer strukturerte, og dermed var de klare til å analyseres.

3.9.3 Analysen

Thagaard (2006) hevder at når man starter med analysering av datamaterialet, er det viktig å bestemme seg for hva som er relevant materiale for å besvare mine problemstillinger. Under intervjuene skrev jeg korte notater om hvordan jeg følte der og da. Etter intervjuene satte jeg meg ned med transkriberingen og hørte på lydopptaket og notatene jeg skrev ned under intervjuene for å finne frem utsagn som var relevante for videre arbeid. Med bakgrunn i dette lagde jeg flere kategorier med de ulike temaene. Kroppsøvlingslærernes utsagn ble fordelt under kategoriene.

4.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn fra intervjuene med de utvalgte kroppsøvlingslærerne. Av hensyn til anonymisering vil kroppsøvlingslærerne få fiktive navn og fiktiv skole. Intervjuguiden bestod av 46 spørsmål rettet til kroppsøvlingslærere. Det var viktig for meg å ha en rød tråd under hele intervjuet i forhold til inkludering av jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvlingsfaget. I det hele ble intervjuguiden fulgt, men det skal nevnes at et fåtall spørsmål ikke ble stilt og det falt naturlig å ta med oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuguiden. I kvalitative undersøkelser er det forskjellige måter å presentere data og resultater på. Jeg har valgt å gjøre det på den måten at jeg presenterer sitater fra kroppsøvlingslærerne og deretter tar jeg for meg «vurdering i forhold til teori» og annen relevant litteratur til å tolke kroppsøvlingslærernes meninger. I denne sammenheng vil kroppsøvlingslærernes utsagn presenteres i sitatform i lengre utsagn og avskrift fra sitater vil stå i *kursiv*. Årsaken til at jeg har valgt å gjøre det på denne måten, er oppgavens omfang og tidsbegrensning. For å gi leseren innsikt i informantenes bakgrunn, vil jeg gi en kort introduksjon av kroppsøvlingslærerne som har deltatt i undersøkelsen. Innsamlede data vil presenteres og drøftes ut fra de ulike temaene jeg i intervjuguiden. Temaene står som overskrift i dette kapittelet, og utsagnene som er relevante for min undersøkelse vil bli presentert under hvert tema. Etter bakgrunnopplysninger om informantene, vil presentasjonen starte med hvordan inkludering og kultur forstås av kroppsøvlingslærere. Dette fordi begrepet inkludering og kultur er oppgavens hovedtema, og derfor er det hensiktsmessig å starte med kroppsøvlingslærernes ulike perspektiver.

4.1 Bakgrunnopplysninger

Informant 3 – Steinar

Steinar er leder for kroppsøvlingsseksjonen og har jobbet som kroppsøvlingslærer i 5 år. Han har utdanning fra Norges Idrettshøyskole med gym som hovedfag. I dag underviser han 9. og 10. trinn hvor ca 25-30 prosent er muslimske jenter. I faget har de et håp om at alle skal være inkludert og det skal være likhet for alle. Selv har ikke Steinar noen tanker om islam, og i hans øyne er det ikke noe som heter religion. Han har hatt mye erfaring med elever som har vært radikale, men er selv streng på at de skal følge norsk lov, hvor man er nødt til å delta i kroppsøvlingsundervisningen selv om det strider mot hva foreldrene synes.

Informant 2 - Ali

Ali har en 100 prosent fast stilling som kroppsøvingslærer. Han er av utenlandsk opprinnelse og har fullført 4 års utdanning som kroppsøvingslærer i sitt land. Ali har tatt ett år i Norge på høyskolenivå. Hans utdanning er godkjent i Norge og tilsvarer lærerutdanningen i Norge. Tidligere har Ali undervist 5 år i sitt hjemland, pluss 5 år i Norge og nå underviser han 8.-10. trinn. I hver klasse er det ca 20 % elever med muslimsk bakgrunn. Ali respekterer islam like mye som han respekterer kristendom eller budhismen. Han mener at man får ha friheten til å tro på hva man vil, så lenge det ikke påvirker andre. Det skal nevnes at det ikke alltid var like enkelt å forstå hva Ali mente med det han sa. Ali klarte ikke å utdype svarene sine og svarene hans var ofte korte.

Informant 3 – Gunnar

Gunnar har tre års høyskoleutdanning og har jobbet som kroppsøvingslærer i ca 7 år. I tillegg til kroppsøvingslærer er han også allmennlærer og har fagene matte og naturfag. Gunnar har kun 9. trinn med en klasse på 30 elever. Av disse 30 elevene er det ca bare tre elever i klassen som ikke har muslimsk bakgrunn. Skolen har ingen særlige visjoner om inkludering, og Gunnar mener selv at de ikke har satt noen spesifikke mål om inkludering i faget. Han synes selv det har vært veldig få problemer med elevene, uansett religion.. Gunnar har en norsk dialekt, men jeg transkriberer han på bokmål.

4.2 Forståelse ved begrepet inkludering og kultur

Informant 1 - Steinar

Steinar hevdet at inkludering for han betyr, *«at alle skal være med uavhengig av bakgrunn, både sosioøkonomisk og sosialt, religion og hva det nå måtte være, så det er det jeg legger i begrepet.* Ved spørsmålet om hvilke tanker han gjør seg om inkludering i kroppsøvingsfaget nevner han at:

«Det er vanskelig å få til, fordi man har ikke så stor frihet til å gjøre hva man vil egentlig. Man har nedsatte fagplaner og regler fra oven som man må følge og skal gjennom diverse ting sånn at det er vanskelig når man har en klasse med 30 å kunne inkludere som man vil skulle ønske. For noen er veldig lite integrerte i det norske samfunnet og har sperrer for å gymme med gutter blant annet når det gjelder muslimske jenter.»

Steinar slet veldig med å definere kultur med sine egne ord. «Kultur ja, kultur er så mye. Det er...jeg synes det er vanskelig begrep egentlig å sette ord på. Fordi det er når mange tenker kultur så tenker de kunst og sånne ting. Idrett er også en kultur, jeg har egentlig ikke en god forklaring på hva kultur er. Det er et vidt begrep.»

Informant 2 – Ali

Det første han nevnte da jeg stilte første spørsmålet om inkludering var som følger: «på norsk for meg blir litt vanskelig.» Men deretter kom han med hva han legger i begrepet inkludering: «De må skape et trygt miljø hvor alle utvikler sitt potensiale, de føler seg trygg. Samtidig respektere miljø, til hverandre.»

Ali definerte begrepet kultur som følgende: «Bakgrunnen eller hvor man kommer fra. Hvor man kommer fra hvis man beholder tradisjonen, men når de bor her følger norsk tradisjonen, det er ikke det samme. Men egentlig det går mye på familien.»

Informant 3 – Gunnar

Gunnar forteller dette om inkludering: «sårt spørsmål..ehm..for meg er det at flest mulig skal kunne delta også skal man prøve da å tilfredstille dems forutsetninger for å delta om det, skulle være handikapp eller religion eller hva det skulle være. Man prøver å tilrettelegge for de så de blir en del av gruppa og ikke føler seg utenfor. For meg er det inkludering. Og at det er likt nivå.»

Gunnar sine tanker om inkludering i kroppsøvningsfaget er følgende:

«Religion eller islam er ikke den største utfordringen. Det er passivitet blant ungdom generelt hvor vi må legge opp aktiviteter som ikke krever for mye i begynnelsen. Men det er det også en del islamske jenter som ikke får lov å delta på fritidsaktiviteter utenom skolen. Vi har ganske mange som henger igjen i gangene her når skolen er ferdig, fordi det er deres sosiale arena. Når de kommer hjem så er de plikta, og det er bare å glemme aktiviteter. Hvorfor det kan jeg ikke svare på. Man tar det opp på samtaler med foreldrene på en pen måte og får svaret nei (!) og vi kan ikke grave noe mer føler jeg.»

Gunnar definerer begrepet kultur som følgende:

«Kultur... det legger jeg i først og fremst hvor foreldrene kommer fra, hva de er vant med, hvilke normer og regler de følger. Det kan være klesstil, oppførsel, mat for eksempel. Vi har forskjellige eksempler på det. Så eleven sin kultur, de har en tendens til å dra med seg kultur det foreldrene eller besteforeldrene kommer ifra fordi de har blitt opplært til det. Men for meg så er kultur normer og regler du har med deg fra hjemmet eller andre land, tror kanskje det er den beste definisjonen jeg klarer å komme med nå.»

4.3 Inkludering og felleskapet

På spørsmålet om det inkluderende felleskapet var informantene så å si samstemte på noen områder. Kjernen i deres utsagn var at de ønsket å fokusere på at *alle* skulle på en eller annen måte delta i kroppsøvningsundervisningen. Deres store formål var å ha inkluderende kroppsøvningsfag for alle, og det vil si uavhengig av bakgrunn, forutsetninger, religion, kultur etc. slik at elevene kan utfolde og utfordre seg selv på sitt nivå. Dette kan vi lese i L06 og Opplæringsloven § 1-3 (2008) hvor det står at *alle* skal få muligheten til å delta i skolen og kroppsøvningsfaget uansett forutsetninger. Dette kommer også frem av teorien til Skogen, Nes & Strømstad (2003). Gunnar nevnte at det sosiale felleskapet i klassen er det viktigste i det inkluderende felleskapet;

«Først og fremst ikke lov å kommentere hverandre, man sier ifra at her er det en klasse med mange forskjellige egenskaper og at noen er god i fotball eller ikke så har ikke du noen rett til å begynne å hakke på de, kjeft eller bli sur hvis de gjør noe feil. Det er bare å glemme fordi neste gang kan det være du som gjør noe feil, ikke sant... Hvis noen føler seg som en hakkekylling og får kjeft så orker de ikke å delta og kan være syk eller plutselig ha mensen 14 ganger iløpet av en mnd».

Ali hevdet at det å skape et miljø som er trygt og hvor alle føler seg vel er vesentlig for et inkluderende felleskap. Vi kan relatere det Gunnar og Ali nevner her med Haug (2003) sitt viktige elementer for å få til en inkluderende skole og felleskap. Det var litt variasjoner i hvordan kroppsøvlingslærerne oppfattet kroppsøving klassens felleskap, når det ble stilt spørsmål om erfaringer (eksempler) der de følte at de både klarte å inkludere, og der de ikke klarte å inkludere jenter med muslimsk bakgrunn. Gunnar hevdet at han ikke har hatt noen problemer med å inkludere jenter med muslimsk bakgrunn i klassens felleskap. Det samme hevdet Steinar, som mente han ikke hadde opplevd jenter med muslimsk bakgrunn så lite integrerte at de ikke var med på noe i kroppsøvningsundervisningen. Men Steinar nevnte at de hadde startet opp trening for for å gi mosjon og vital svømmetrening for jenter med muslimsk bakgrunn, «Etter skoletid starta vi tilbud for det og vi har svømmundervisning fordi det er mange med muslimsk bakgrunn som ikke har noe svømmeopplæring fra tidligere liv hvor vi da har delt i gutter og jenter hvor de kan da dra med en kvinnelig instruktør. Og det er veldig populært og det gjør vi hvert år.» Gunnar derimot nevnte at han muligens så for seg utfordringer der jenter med muslimsk bakgrunn skulle bli vurdert på innsats. Han mente at jenter med muslimsk bakgrunn ofte ikke har de fysiske egenskapene til for eksempel å gjennomføre en 3000 meter test. Men det er ikke kun de fysiske egenskapene som spiller en

rolle her: «...mange av de sitter på sidelinjen hele tiden fordi de ikke har lyst eller får lov...» Gunnar mener at utfordringene skapes i og med at det er de hjemme som bestemmer, og at jenter med muslimsk bakgrunn ofte er pliktoppfyllende at de gjør ikke noe som de ikke får lov til det. Dette med foreldrene og hjemmet kan vi også gjenkjenne fra samtalen med Ali og Steinar. Steinar hevder at det største problemet blant jenter med muslimsk bakgrunn er at; *de er oppvokst med at de nesten ikke har gått ut hjemmefra, mange av de, dermed står de dårlig stilt når det gjelder kroppslig utfoldelse og det merker man jo at det er mange som gjør det dårlig*, men de går veldig ofte i 8.klasse, så er de ganske reserverte, men i løpet 9 og 10.trinnet så blir de mer og mer med.

4.3.1 Vurdering i forhold til teori

Jeg vil starte med å stille dette spørsmålet, hva er det de inkluderende kroppsøvlingslærerne gjør? Flem, Moen & Gudmundsdottir (2004) hevder i sin rapport at kroppsøvlingslærerne skapte en positiv atmosfære og miljø, i oppgavens sammenheng, kroppsøving klassens felleskap. Kroppsøvlingslærerne viste god faglig innsikt, samarbeidet godt med skolensledelse, med sine kollegaer, det eksterne hjelpeapparatet og med foreldrene. Kroppsøvlingslærerne ga i tillegg positiv feedback og tilkamdinger under hele undervisningen, når det var grunnlag for det (ibid). En inkluderende kroppsøvlingslærer står for mestring, deltakende, involvering, læring og felleskapet. Konklusjonen med det jeg har nevnt hittil er når kroppsøvlingsundervisningen er i samsvar med aksepterte prinsipper for utdanningskvalitet, blir også resultatet som er inkludering god. Ut ifra det Gunnar og Ali nevner her om hjemmet og foreldre, kan det relateres til kjønnsroller og kvinnesynet i islam. Som jeg nevte i teorikapitlet, så hevder Grande (2008) at islams kvinnesyn og synet på kjønnsroller kan skape utfordringer mellom norsk skole og jenter med muslimsk bakgrunn. Konklusjonen i forhold til inkluderingstemaet blir da at kroppsøvlingslærerne ønsker at alle skal kunne delta og at skal føle at de er med i felleskapet. Kroppsøvlingslærerne nevner at for at jenter med muslimsk bakgrunn skal kunne delta aktivt og være i et inkluderende felleskap, bør det ikke være aktiviteter eller idretter som er vanskelige å få til, både i forhold til fysikk, teknikk eller ferdigheter. Hvis aktiviteten altså ligger på et nivå som alle kan mestre og at alle blir aktivisert samtidig som aktiviteten passer alle (selv om de ikke har gjort aktiviteten tidligere), så betyr det for kroppsøvlingslærerne at de har lyktes med inkludering og et inkluderende felleskap. I denne sammenhengen kan vi dra inn de inkluderingstiltakene som Brattenborg & Engebretsen (2007) nevner og det er blant annet å være bevisst valg av aktiviteter.

4.4 Kommunikasjon

I denne delen ble jeg kjent med et tema som samtlige kroppsøvingslærere nevnte og som jeg ikke hadde fundert over tidligere i sammenheng med min oppgave, nettopp foreldres påvirkning på sine døtre. I forhold til inkludering og kommunikasjon mellom lærer og jentene så hevdet Steinar at, *«i noen tilfeller så er det en veldig vesentlig del. Vi får noen fra mottaksklasser som har vært i landet i et og to år bare. Så kommer de kanskje i 9 og 10. klasse og skal ha gym og andre fag.»* Steinar hevder videre at jentene ofte kommer til kroppsøvings-undervisningen med svake språkferdigheter,

«Merker at de forstår veldig dårlig norsk og da er det viktig å ordlegge seg sånn at de forstår... gjerne vise, veldig mye vise.. Ikke så mye forklaring.... jeg tror de med dårlig språk sliter med å integrere seg og sliter med å bli inkludert nettopp pga de ikke klarer å kommunisere like godt...Og da kanskje misforstår de en del ting og gjør ikke som de skal og da blir de veldig usikre på seg sjølv og da tør de ikke gjøre nødvendigvis sitt beste fordi de vet helt ikke hva de skal gjøre. Så jeg tror kommunikasjon er en viktig del egentlig.»

Det å formidle informasjonen for at flest mulig skal forstå beskjedene kroppsøvingslærere vil meddele mener Gunnar *«...er veldig viktig, egentlig gjelder det alle, men spesielt de jentene at man får gjennom budskapet sitt..»* men samtidig nevner Ali at *«jeg prøver ikke å skille de ut fra andre, prøver å respektere hva de tror og hva de synes..»*. Gunnar bekrefter dette med å si *«jeg ser ikke på jenter med muslimsk bakgrunn på noe spesiell måte. Men sånn som det er her så får ikke de beskjeder og slike ting på noen annen måte enn de andre.»* Mens Steinar hevder derimot at *«det er mange fremmedord i kroppsøving.... men i gym så har man den fordel at du kan vise fram slik at de skjønner det»*.

I forhold til foreldres påvirkning på sine døtre så nevner Gunnar et eksempel:

«Der det skulle oppstå en utfordring, da må man først snakke med eleven, men det er gjerne foreldrene som står bak. Jeg har et eksempel på elever som syns hijab var helt i veien, som følte seg pliktet hjemme til å bruke det, men ønsket ikke å bruke det i gymtimen siden den løsnet og datt av, og da spurte hun meg om hun kunne få gå uten. Da sa jeg at det her er din avgjørelse, jeg kan ikke si at du skal gjøre det, men for meg er det helt greit. Altså jeg er ikke imot. Jeg hadde noen gutter som tilhørte i samme moske og i en samtale med de sa jeg at dere sier ingenting før hun har fortalt det til foreldrene sine og da var det på en måte en grei sak fordi hun ønsket det selv. Hvis hun ønsker det, så må hun gjøre det. Det er vanskelig å sette seg inn i fordi man må bare respektere det, enkelt og greit.»

Slik jeg tolker det, så mener jeg at han brukte foreldrene som en faktor på jentenes aktive deltakelse i kroppsøvingsfaget. Dernest fulgte jeg saken med et oppfølgings spørsmål: Men har

du god kommunikasjon med foreldrene til jenter med muslimsk bakgrunn? Og da svarte Gunnar:

«Flere av foreldrene er annen- generasjons innvandrere som prater norsk som nordmenn. De er jo nordmenn, og den diskusjonen har vi i klassen titt og ofte, de er ikke noe problem. Men det er klart at de som er ny i landet, de som føler seg god i norsk og ikke trenger tolk er der problemene oppstår i samtalen. Sier de at greit de vil ha tolk, da funker det jo veldig bra. Våres kroppsøvingslærere krever jo at elevene dusjer på skolen etter timen, men det er det ikke alle som vil i og med at de ikke er hjemme, så det blir ofte en kraftig lukt i klasserommene. Det er sånne ting som de har hatt siden barneskolen og at det er ingen lærere som kanskje tørr å ta kampen med foreldrene om dusjing.»

4.4.1 Vurdering i forhold til teori

Gjennom intervjuene kom det fram at kroppsøvingslærernes fokus var å formidle informasjonen slik at jenter og alle skulle forstå det som blir sagt. Ali mente at «...å se og høre på særlig jenter med muslimsk bakgrunn...» kan få elevene til å bli inkludert. Steinar derimot hevdet at «språket og kommunikasjon har en stor rolle, men i kroppsøving så har man den fordel at du kan vise fram slik at de skjønner det». Vise og forklare- metoden ble benyttet av samtlige kroppsøvingslærere. Kroppsøvingslærerne var samstemte på at dette var den beste metoden å kommunisere med jentene på. Det å bygge opp konstruktiv kommunikasjon med jentenes foreldre er noe av skolens og kroppsøvingslærerens viktigste arbeid. Som nevnt i teorikapittelet, hvis kroppsøvingslærere, i oppgavens sammenheng, legger forholdene til rette for et godt samarbeid med hjemmet vil foreldre delta og bidra inn i hos sine døtre (Westrheim, 2000). Men det forutsetter at kroppsøvingslærere, skolen og foreldrene kan samarbeide på en likeverdig måte. Dette kan gi foreldre medbestemmelse og medinnflytelse i skolen (Nordal, 2002). En av kroppsøvingslærerne påpekte at samarbeidet med jentenes foreldre innimellom kunne by på utfordringer blant annet pga de kulturelle forskjellene.

4.5 Kulturforskjeller og faktorer som setter begrensninger for aktiv deltakelse

I besvarelsen av disse spørsmålene kom det til tider frem tydelige ulikheter i kroppsøvingslærernes meninger. Men samtlige la vekt på at de er nødt til å bli kjent med kulturen til jentene for å få en helhetlig forståelse. En av kroppsøvingslærerne nevnte at kulturforskjeller kan i noen tilfeller kan være negativt, «fordi nå kommer «freezing» av norske jenter som går i tights og korte shorts mens noen kommer i hijab og ser liksom, det er helt forskjellig fra hverandre.» (Steinar) Med bakgrunn i dette hevdet Steinar at det kan oppstå kulturkrasj, «at

noen har det veldig strengt hjemme, og veldig ofte muslimske har jo det, jenter spesielt og kommer da og ser en helt ny verden i gymsalen. Det er jo store forskjeller så.» Derne st hevdet Gunnar at kulturforskjellen heller gjør det vanskelig for jenter å delta aktivt i kroppsøvingsfaget og ikke for han selv,

«Du ser jo de som har kommet til landet nylig og har med seg kulturen fra andre land. Ofte har de ikke kondisjon og er relativt overvektig. Og det anser jeg som en del av kultur, når det ikke er kultur for trening, så er det en annen kultur. For i Norge er vi ganske opptatte av å være i fysisk aktivitet. Hvor mange som er det, det er en annen sak. Men igjen så er jo det en del av våres kultur å være fysisk aktiv.» (Gunnar)

Ali derimot hevdet at jentene ofte kommer fra kulturer hvor «pappa og mamma er ikke vant med å trene. Og de etniske norske er vant til å se pappa stå på ski eller mamma spille fotball, så de følger de samme sporene.» På spørsmålet om hvordan kroppsøvingslærere bruker jentenes kulturbakgrunn som ressurs i undervisningen er besvarelsene så å si samstemte fra samtlige kroppsøvingslærere. De hevder at de ofte i kroppsøvingundervisningen benytter seg av leker, øvelser og særlig danser som jentene er kjent med fra sitt land. Steinar og Ali sier at de ofte bruker jentenes kulturbakgrunn positivt og som ressurs, «til å la de som er tøffe undervise litt hos andre i sin nasjonaldans, så det er veldig positivt og det tror jeg alle liker også» (Steinar). Mens Ali sier dette om sin danseundervisning der han bruker jentene som en ressurs, «de kommer ofte med spesielle klær. De (elevene) syns det er veldig ålreit». Med tanke på å styrke jentenes selvfølelse mente samtlige at de prøver så langt det lar seg gjøre, og bruke det på «småting» hele tiden, «men det er ikke alltid lett fordi du har fagplan som du skal følge» (Steinar). En av kroppsøvingslærerne mente at det ikke var enkelt å styrke jentens selvfølelse, og grunnen var at jentene ofte, «ikke hadde noe å bidra med fra sin kultur eller fra landet de kommer ifra.... som man kanskje egentlig skulle ønske at de hadde» (Gunnar). Samtlige kroppsøvingslærere hevdet at kultur, bekleddning og foreldre hadde en betydning når det gjaldt aktivt deltakelse for jentene i kroppsøvingsundervisningen. De mente også at jentene kan blant annet påvirkes av regler som er bestemt hjemmefra. Steinar hevdet at, «Hvor veldig ofte gutter får mye friere tøyler mens jentene må veldig ofte være hjemme og passe på småsøsken og hva det måtte være. Og de har utfoldet seg lite da når det gjelder gym.» Med tanke på antrekk og bekleddning nevnte kroppsøvingslærerne at i noen tilfeller kunne dette være til hinder for jentenes aktive deltakelse i undervisningen, «det er noen som går med det hele tiden, også i gymtimer. Det sier seg selv at det er ikke lett å utfolde seg» (Steinar). Samtlige mente at de følte at bekleddning kunne være til hinder i aktiviteter der

det stilles krav til mye bevegelse, for eksempel i ballidretter. Dette ga store utfordringer for samtlige kroppsøvingslærere. Gunnar hevdet at jentene som har kommet til Norge i senere tid, ofte hadde mer bekledning (hijab, burka), og det var de som ofte ikke hadde noen god forutsetninger for aktivitet, *«..de hindringene der er deres manglende koordinasjon og motorikk, siden de ikke har vært noe særlig aktive før. Hadde de hatt god koordinasjon og motorikk så hadde det kanskje vært bekledningen som var hinderet. Men det er egentlig mer deres fysiske egenskaper som er hinderet.»* Dette bekrefter både Steinar og Ali under sine intervju der de hevder at jenten ofte har dårligere motoriske evner, *«at de sliter med å gjøre ting som kaste ball. Det har de aldri gjort før nesten og da byr det på problemer når man skal sette opp undervisning»* (Steinar). Steinar nevner videre at de planlegger på skolen om å ordne egen gruppe for jenter en time midt i uka. Men det ble ikke noe av det fordi det går over lærertimene. Han mente at det var ønskelig fra flere hold, men han legger til at, *«det spørres om de som hadde vært med hadde møtt opp, men det vil vi jo finne ut av hvis vi starter med det».*

4.5.1 Vurdering i forhold til teori

I følge Eriksen og Sørheim (2003) er kultur vaner og ferdigheter et individ har tatt til seg som deltager i samfunnet. Den norske og den muslimske kulturen vil prege jentene under deres oppvekst og dette vil antageligvis bli en del av jentenes identitet. Derfor er det viktig at kroppsøvingslærere tenker over at jentene ikke kun er et produkt, men også individer i vårt samfunn. Østberg (2003) forklarer dette nærmere ved å hevde at jenter ofte blir påvirket av sine foreldre gjennom miljø og arv, men samtidig har disse jentene sine egne meninger og fortolkninger og blir dermed ikke helt like sine foreldre. Dette kan vi koble inn mot kroppsøvingslærernes utsagn om at jentene ofte blir påvirket av hjemmet. Et individ, i oppgavens sammenheng ei jente med muslimsk bakgrunn, kan identifisere seg ulikt på en og samme tid. Jentene kan identifisere seg gjennom sin sosiale klasse, nasjonalitetet, kjønn, etnisitet, religion og ungdomsgrupper (Banks 1977, I Andersson & Refinetti, IPD-rapport, Nr 2001:07.). Med det kan vi si at jentene ofte kan ha flere identiteter samtidig, og de er dermed med i ulike grupper (Eriksen & Sørheim, 2002). Med bakgrunn i dette kan vi vise viktigheten av at kroppsøvingslæreren har kjennskap til jentenes kulturbakgrunn og som et individ. Dette vil føre til at kroppsøvingslæreren forstår jentenes situasjon og måte å være på enda bedre (Andersson & Refinetti, 2001). Som nevnt i teorikapittelet, er det vesentlig å skille mellom et

individ og individets kultur (Eriken og Sørheim, 1999). Min forforståelse av kulturforskjeller er blant annet forskjeller mellom språk, påkledning, kost, tradisjon og sedvane som man gjenkjenner i et land. Grunnen til at jeg stilte spørsmål som omhandlet kulturforskjeller og jentenes (med muslimsk bakgrunn) kulturbakgrunn, var for å få vite hvilke tiltak kroppsøvingslærere satte i verk for å styrke jentenes selvfølelse og hvordan deres kulturbakgrunn kunne brukes som ressurs i selve kroppsøvingsundervisningen. Det sier seg selv at man kan ikke forvente at en kroppsøvingslærer skal ha omfattende kunnskap om de ulike kulturbakgrunn når klassen består av mer enn 80-90 % minoritetsspråklige elever. Ifølge læreplanen og stortingsmeldingens intensjon og formål, skal i oppgavens sammenheng, kroppsøvingslærere gi rom for mangfold og likeverdighet (St.meld. nr 17, L97). Dette kan vi gjenkjenne fra Steinar og Ali sin metode, som brukte jentenes kulturbakgrunn som ressurs i noen tilfeller i kroppsøvingsundervisningen.

På den måten blir jentene «sett og hørt», og dette er også i tråd med L06. Det er enkelte jenter som ofte tar avstand fra hjemmekulturen, og dette kan medføre, for eksempel svekket selvfølelse og tap av etnisk identitet (Ward, Bochner & Furnham, 2001). Dette kan vi gjenkjenne fra eksempelet der Gunnar snakket om hijab som var i veien for ei jente med muslimsk bakgrunn, «*jenta følte seg pliktet hjemme til å bruke det, men ønsket ikke å bruke det i gymtimen siden den løsnet og datt av og da spurte hun meg om hun kunne få gå uten. Da sa jeg at det her er din avgjørelse jeg kan ikke si at du skal gjøre det, men for meg er det helt greit. Altså jeg er ikke imot.*» Som nevnt i teorikapittelet om bekledning i islam, så er det strenge krav til sømmelighet i islam. Det er slik at jenter med muslimsk bakgrunn skal fra puberteten av kle seg anstendig. Det innebærer at jentene ikke skal gå med tettsittende klær eller vise hud. Dette skaper selvsagt utfordringer i kroppsøvingsfaget, siden mange av jentene velger å gå med hijab. Som nevnt tidligere så hevder Steinar at, «*det er noen som går med det hele tiden, også gymtimer. Det sier selv at det er ikke lett å utfolde seg*». Men jentene kan bruke hijab det i ulike aktiviteter, men i særlig svømming kan dette skape store utfordringer. Steinar hevder videre at,

«Vi har svømmeopplæring kun for de som ikke kan svømme. Da pusher vi på veldig, og da er det de fleste av de jentene som ikke kan svømme er veldig ofte jenter med muslimsk bakgrunn. De får jo da tilbud med egen kvinnelig instruktør og kun kvinnelige deltakere. Så det er veldig populært, så jeg føler vi har fått til det.»

Jeg tolker det slik at skolen og kroppsøvingslærerne setter i verk tiltak for å både inkludere jentene, men også at de får den samme muligheten til å lære seg det livsviktige idretten, svømming.

4.6 Organisering – kjønnsdeling som organiseringsform

I organiseringsdelen ønsker jeg å få fram metoder kroppsøvingslærere benytter som fungerer godt i forhold til aktivisering av jentene. Første spørsmålet omhandlet hvordan kroppsøvingslærerne organiserte for at jentene skal kunne delta i kroppsøvingstimer. Gunnar hevdet at han stort forsøkte å ha progresjon i sine økter gjennom å, *«legge lista såpass lavt at de fleste kan delta så kan man heve den etterhvert»*. Han hevdet videre at i en klasse så kan man ikke forskjellsbehandle elever, *«så de får ingen annen undervisning fordi de har muslimsk bakgrunn.»* Gunnar nevnte også at de fysiske egenskapene og ferdighetene kunne likeså være til hinder for jentene som deres kulturbakgrunn er.

Steinar derimot hevdet at det er viktig å splitte opp jentene, *«for at de ikke skal gå sammen og lage klikker som de står og gjør lite.»* Tillegg pleier Steinar å dele opp i ballspill aktiviteter der gutter er for seg og jenter for seg, *«da ser man de helt klart er mye mer, så det funker. Selv om jeg blander litt, fordi jeg synes man skal prøve å blande litt også. Sånn at man får se i virkeligheten også, men gjør det veldig ofte, deler opp i kjønn. Det funker.»* Ali hevdet at det å gi jentene frihet og fleksibilitet i begynnelsen av øktene fungerer best for ham.

I forhold til kjønnsdeling som organiseringsmetode har kroppsøvingslærerne en del meninger. Gunnar hevdet at det kommer helt an på hvilke aktivitetsform det er, for eksempel hvis det er ballspill så vil ofte guttene spille mot guttene, og jentene vil spille mot jentene. Og dersom han ser at det er jenter som ønsker å være med guttene så lar han de jentene få være med. Gunnar hevder videre at han *«ofte lar de velge om de vil dele seg og de får tatt en avstemming om det.»* Han gir altså elevene og jentene mulighet til å si sin mening og om hvordan de ønsker det. Han mener for at jentene skal bli enda mer aktive, så bør kjønnsdeling i noen tilfeller overveies. Gunnar hevdet at han organiserer undervisningen etter alle i klassen, og dermed får ikke jentene noe spesialbehandling, *«for det pleier å være rimelig. Vi har noen av guttene som er flink, de får da en raskere progresjon enn de andre da ikke sant. Veldig ofte hvis det er mange jenter med muslimsk bakgrunn så er det gjerne ikke så høyt nivå i klassen. Fordi de ofte ikke holder på med noe i fritiden.»* Steinar og Ali sine tanker om kjønnsdeling

spørsmålet er at de mener at kjønnsdeling gjør det mye enklere å inkludere når det er lite aktiv deltakelse i kroppsøvningsundervisningen. Steinar sier at jentene ofte blir *«mer og mer med»*. Steinar hevder også at, *«det er ikke noe strid med opplæringsloven i det hele tatt, det er det absolutt ikke så man kan gjøre som man vil.»* Ali på sin side hevder at han mest bruker kjønnsdeling i 8. klasse, når jentene er i nye og utrygge omgivelser, *«men det blir bedre for hvert år. Tiende klasse det er nesten ikke kjønnsdeling.»* Steinar nevner også at man selvsagt bør variere bruken av kjønnsdelingsmetoden, og at, *«både etnisk norske jente elever og muslimske jenter ønsker deling iblant.»* Med tanke på organiseringsformer, så bruker for eksempel Gunnar mye samarbeidsøvelser i sin klasse, *«fordi det funker best»*. Han mener at der det ikke er samarbeidsøvelser så fungerer det best med kjønnsdeling, ergo dele gutter og jenter, *«for det viser ofte at jenter har et annet ferdighetsnivå, og ligger ofte på lik nivå ikke sant. Det er færre jenter som ikke vil være med, enn hvis du skal ha blanda gutter og jenter.»* Men han mener det kreves et godt klassemiljø før han kan begynne med samarbeidsøvelser og kjønnsdeling. Det at elevene har tillit til hverandre og kroppsøvningslæreren er vesentlig i denne sammenheng. Steinar derimot hevder også at å dele gutter og jenter funker veldig. Men han nevner at, *«det å blande kulturer holdt jeg på å si og det funker veldig så jeg tror det er viktig å ha en god blanding egentlig.»* Han mente det var viktig å ha progresjon gjennom økten, at han for eksempel starter med å dele gutter og jenter sånn at de blir litt varm i trøyen (komfortabel) og deretter blande de sammen igjen. Ali hevdet derimot at han ofte gir jentene ansvar i kroppsøvningsundervisningen slik at de føler at de er inkludert og blir sett.

4.6.1 Vurdering i forhold til teori

Klomsten (2008) hevder at kroppsøvningsfaget i Norge er organisert på den måten at det er i konflikt med islams regler for jenter. Som nevnt i teorikapitlet vil gutter og jenter i aktiviteter der det er mye kroppskontakt, ofte berøre hverandre. Og på grunn av forholdet mellom kjønnene i islam, vil dette svekke jentenes (med muslimsk bakgrunn) aktive deltakelse i de aktivitetene. Oppsal & Skauge (1996) hevder at mange muslimske foreldre ikke ønsker at særlig deres jenter skal delta i felles kroppsøvnings-undervisning. Videre hevder de at de muslimske foreldrene som lar sine jenter gå på skoler med gutter i samme klasse, kan erfare og oppleve særlig kroppsøvningsundervisnings situasjon og svømming så intime at det er krevende å akseptere felles undervisning (ibid). Dermed må kroppsøvningslærere tenke og finne metoder som kan inkludere jenter slik at de aktivt kan delta i kroppsøvningsundervisningen og svømming. Det er her kjønnsdeling som organiseringsmetode

blir belyst av samtlige kroppsøvingslærere. Kroppsøvingslærerne på denne skolen organiserer undervisningen på bakgrunn av kjønn i noen perioder, til tross for at det har vært lovfestet siden 1970-tallet (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974) at den norske skolen ikke skal gjøre det. Men som nevnt i teorikapittelet står det i opplæringsloven at organisering «til vanlig» ikke skal skje etter blant annet kjønn. Men hvordan skal kroppsøvingslærerne definere «til vanlig»? I dette tilfelle definerer kroppsøvingslærerne «til vanlig» som kjønnsdeling i noen perioder. Grunnen til at kroppsøvingslærerne på denne skolen overveier kjønnsdeling for jentene i kroppsøvingsfaget er ulikt, «*de blir mer og mer med, (Steinar)*», «*for det pleier å være rimelig. Vi har noen av guttene som er flinke, de får da en raskere progresjon enn de andre da ikke sant. Veldig ofte hvis det er mange jenter med muslimsk bakgrunn så er det gjerne ikke så høyt nivå i klassen. Fordi de ofte ikke holder på med noe i fritiden, (Gunnar)*» Men det som overrasker meg litt er at ingen av kroppsøvingslærerne nevner at de kjønnsdeler av hensyn til kulturelle og religiøse bakgrunn og krav om bekledning og sømmelighet som Klomsten (2008) nevner. Under intervjuet foreslo kroppsøvingslærerne kjønnsdeling lenge før spørsmålet ble stilt.

Kroppsøvingslærerne benyttet seg av dette som en løsning i åttende klasse, med bakgrunn i at de «ferske jentene med muslimsk bakgrunn» ofte følte seg utrygge i nye omgivelser. Dette bekrefter Opsal & Skauge (1996, s. 34) med å hevde at «for de fleste oppstår vanskelighetene mot slutten av barneskolen og begynnelsen i ungdomsskolen». Kroppsøvingslærerne mener at å dele etter kjønn er et godt tiltak, og at dermed vil flere jenter med muslimsk bakgrunn delta aktivt når de bruker denne organiseringsformen. I følge Kunnskapsløftet skal kroppsøvingslærere tilrettelegge slik at hver enkelt får muligheten til å utvikle egne ferdigheter og evner, og dette gjelder selvsagt alle elever og jentene. Dette kan da forsvare informantenes organiseringsform – kjønnsdeling – i enkelte perioder. Kjønnsdeling kan også baseres på argumenter om at kroppsøvingsundervisningen skal være tilpasset den enkelte elev, prinsippet om tilpasset opplæring. Som jeg nevnte tidligere så hevdet Gunnar at han «*ofte lar elevene og jenter med muslimsk bakgrunn velge om de vil dele seg og de får tatt en avstemming om det.*» I forhold til jentene er det å snakke om ønsker og behov meget viktig. Det er viktig å la jentene føle at de blir sett og får medbestemmelse i undervisningen. Det jeg tolker fra det Gunnar nevner her, er at han prøver å forstå elevene og jentene, og han ser valgene deres i lys av deres bakgrunn og forutsetninger.

5. Avslutning og konklusjon

I denne undersøkelsen har det overordnede temaet vært «kroppsøvlingslærernes utfordringer med tanke på inkludering og aktiv deltakelse for jenter med muslimsk bakgrunn». Hovedproblemstillingen jeg har søkt å få innspill til, er tiltak kroppsøvlingslærere setter i verk for å inkludere jenter med muslimsk bakgrunn slik at de aktivt deltar i kroppsøvlingsundervisningen. For å presisere problestillingen enda mer stilte jeg underproblemstillinger om kroppsøvlingslærere bruker jentenes kulturbakgrunn og kulturforskjeller som ressurs når de organiserer og tilrettelegger kroppsøvlingsundervisningen for klassen. I denne fordypningsoppgaven har jeg henvist til teori som tar for seg de ulike områdene. Jeg har forsøkt å få frem kroppsøvlingslærernes meninger og tolkninger gjennom analysen og drøfting av resultatene, og deretter bygd oppunder deres uttalelser med teorien og andre relevant litteratur. Men etter å ha reflektert over denne oppgaven ser jeg ting som kunne vært gjort annerledes. Det kan blant annet være intervjuguiden, der spørsmålene kunne vært enklere formulert, samt at jeg burde ha stilt flere oppfølgingsspørsmål for å få *relevant* informasjon. Det må sies at på grunn av få informanter, har jeg hatt tid til å gå mer i dybden på hvert intervju.

Med tanke på oppgavens validitet og reliabilitet så er det nok noen faktorer som har hatt innvirkning på undersøkelsen. Blant annet har skolen og informantene, holdninger og meninger vært med på å forme denne undersøkelsen. Informantenes utsagn om at de ikke har store problemer med jentene er en viktig faktor, men da er spørsmålet om de har nok andel av jenter med muslimsk bakgrunn i sine klasser? Validitet i forhold til kroppsøvlingslærernes besvarelser er vesentlig. Det var ikke alltid de svarte på det jeg spurte om. Men det kan ha noe med at jeg og kroppsøvlingslærerne har ulik begrepsforståelse. For å få høyere validitet kunne jeg ha brukt to kvinnelige og to mannlige kroppsøvlingslærere fra to ulike skoler, og sett de ulikhetene i kroppsøvlingslærernes erfaringer og meninger fra skole til skole. Rollen min som forsker har også innvirkning for undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Jeg har en kulturbakgrunn som forstår hvordan jentene har det i vårt skolesamfunn i dag. Den kunnskapen som er innhentet om islam er både fra litteratur og tidligere forskning, men også min forståelse som minoritetsspråklig fra Iran. På bakgrunn av dette vil jeg påstå at jeg forstår jentenes kulturbakgrunn og opplevelser. Men på den annen side har jeg forholdt meg objektivt

til undersøkelsen. For kroppsøvlingslærerne handlet det inkluderende felleskapet i kroppsøvlingsundervisningen om at flest mulig skal kunne delta uavhengig av kultur, sosiøkonomisk og sosial bakgrunn samt ut fra sine forutsetninger og noe av det stemmer med Kunnskapsløftets prinsipper. De hevdet videre at de prøver å tilrettelegge for at jentene blir en del av felleskapet og ikke føler seg utenfor. Og ut i fra det jeg tolker fra intervjuene, så ser kroppsøvlingslærere stort sett til å være positivt utfordret av de kulturforskjellene som jentene og de andre minoritetspråklige elevene har med seg. Men jeg kan ikke se at skolen eller kroppsøvlingslærere viser til særlig tiltak, unntatt i danse- og svømmeundervisning der de kjønnsdeler og bruker jentene som ressurs.

I denne sammenheng bruker de kulturforskjellighetene til noe mer positivt i læringsmiljøet. Selv om det ikke er enkelt å få dette til i kroppsøvlingsfaget, bør kanskje kroppsøvlingslærerne tenke tverrfaglig, hvor de kan sitte med andre lærere på skolen og diskutere hvordan de kan inkludere jentene enda mer i felleskapet. Et annet forslag kan være at vi bruker jentenes høytid markeringer sammen med resten av klassen, og i det hele tatt bruke individualiteten jentene har til å lære noe nytt. Det er viktig at jentenes behov og ståsted er utgangspunktet for hvordan deres opplæring tilrettelegges. Det er også viktig at kroppsøvlingslærerne ikke ser på kulturforskjellene som en belastning, men heller en berikelse.

I denne undersøkelsen fremhevet egentlig kroppsøvlingslærere ikke noe om kommunikasjonsvanskeligheter med jentene. De mente at jentene var «norske», men med en annen kulturbakgrunn. Men de fremhevet helt klart at jentenes manglende kommunikasjonskunnskaper ville gi dem utfordringer med tanke på å integrere seg i klassens felleskap. Så slik sett er det et problem for jentene som nylig har kommet til Norge.

Videre kan det kulturelle klimaet i familien ha stor betydning for jentenes aktive deltakelse i kroppsøvlingsundervisningen. De mest utslagsgivende faktorene er nok foreldres holdninger og de kravene de setter til døtrene sine. Dermed er det av vesentlig betydning å inkludere foreldrene i skolens sosiale arena. Dette vil hjelpe til at foreldrene blir bedre kjent med den norske kulturen. Å invitere foreldre til å delta i skolehverdagen, slik at de får kjennskap til hva deres jenter gjør på for eksempel kroppsøvlingsundervisningen kan være nyttig og lærende. Med tanke på kroppsøvlingslærer og foreldre samarbeidet, nevnte samtlige kroppsøvlingslærere at hvis det var mulig og ønskelig brukte de ofte en tolk i foreldre-samarbeidet og de mente at dette fungerte. Oslo kommune har ikke fagundervisning på morsmål, så bruk av tolk for å

formidle informasjon er et godt tiltak. Av hva kroppsøvlingslærere har sagt, kan jeg trekke ut at tilrettelegging av kroppsøvlingsundervisningen når mange elever har så ulike kulturer, og det er så mye å ta hensyn til, blir en utfordring. Hvis jeg skal si det på en annen måte, så betyr dette at differensiering av kroppsøvlingsundervisningen for å kunne inkludere og utfordre alle utifra deres forutsetninger, er en stor utfordring for kroppsøvlingslærere. Dette vil da kreve fleksibilitet og nytenkning hos kroppsøvlingslærere. Fordi det er sånn at det er et lovpålagt ansvar å inkludere alle elever, og i undersøkelsen hevder kroppsøvlingslærerne at fenomenet inkludering er en overordnet kontekst de forholder seg til i sin kroppsøvlingsundervisningspraksis.

Men kroppsøvlingslærerne gjør seg forskjellige erfaringer om dette og har ulike synspunkter på fenomenet inkludering. I oppgavens sammenheng kommer jentene til skolen med sin kulturbakgrunn, og kroppsøvlingslærere må jobbe for at den enkelte skal kunne utvikle seg og tilegne seg nye kunnskaper. De mener samtidig at det er deres ansvar å få med og inkludere jentene i kroppsøvlingsundervisningen. Kroppsøvlingslærerne uttrykker videre at jentenes forutsetninger er noe de må ta høyde for i planleggingen, og at deres evne til å organisere og planlegge aktiviteter kan skape utfordringer og muligheter for jentenes aktive deltakelse. Med det vil jeg si at informantenes kroppsøvlingsundervisningspraksis er i samsvar med de viktige elementene Haug (2003) nevner for en «inkluderende skole». Det går ut på at jentene får delta i felleskapet med sine medelever, jentene får økt aktiv deltakelse ved at de samarbeider med sine medelever, jentene får faglig utbytte ved at kroppsøvlingsundervisningen tilpasses deres forutsetninger og de får sosialt utbytte fordi de er sammen med sine medelever.

Kroppsøvlingslærere på denne skolen hevder at de tilrettelegger og skaper et læringsfremmende miljø der fokuset er klassens felleskap. Dette er svært vesentlig for at jentene skal føle seg inkludert.

Videre hevder kroppsøvlingslærerne at de ofte tar hensyn til jentenes fysiske nivå i undervisningen, ved å ha progresjon i øktene. Dette hjelper jentene til å utvikle sin kompetanse og selvoppfatning i kroppsøvlingsfaget. Kroppsøvlingslærerne sier videre at de må tenke helhetlig rundt jentene, og det vil si at de må tilpasse ulike sider ved skolen utifra jentenes forutsetninger. Dette kan blant annet gå ut på at kroppsøvlingslærere og skolen bør bli kjent med jentenes kulturelle bakgrunn, og klare å se hva som er passende til hver enkelt klasse. Min tolkning er at kroppsøvlingslærerne på denne skolen er flinke til å se mulighetene de har for å tilrettelegge, framfor å se begrensningene. Med tanke på løsninger så foreslo alle

kroppsøvlingslærerne omtrent at de bruker kjønnsdeling som organiseringform i hovedssak i åttende klasse for å inkludere jentene i kroppsøvlingsundervisning og svømmeundervisning. De mener at dette er et godt tiltak og at de har god erfaring med at flere vil delta aktivt. Kroppsøvlingslærerne hevdet grunnen til deres valg ligger til grunn etter samtaler med jentene om deres ønsker og behov. Som tidligere sagt, er det vesentlig å la jentene få føle de får medbestemmelse og at de blir hørt. Kroppsøvlingslærerne hevdet videre at kommunikasjon og samarbeid mellom skole og hjem ofte spiller en rolle for aktive deltakelse for jentene.

Det som hadde vært interessant å finne ut mer om, er hva foreldrene egentlig vet om kroppsøvlingsundervisningen? Burde kroppsøvlingslærere og skolen ha engasjert foreldrene med i prosessen med å finne en løsning eller et kompromiss? Jeg skal ikke svare på det spørsmålet nå, men det hadde vært interessant å forske mer på dette temaet. Men det som er viktig å nevne er at det bør arbeides for å oppnå en god kommunikasjon mellom kroppsøvlingslærer – jenter, kroppsøvlingslærer – foreldre og ikke minst skolen – foreldre. Disse punktene er viktige særtrekk ved en inkluderende skole. De utfordringene jentene står overfor er som nevnt tidligere kravet som stilles til kroppsbruk som de religiøse forskrifter i islam ikke kan tilfredstille og dette går på bekledding og tildekking av kroppen. Det går videre på forholdet til den nakne kropp og forholdet mellom kjønnene. Slik situasjonen er for jentene i dag, får ikke de den skoloringen som kroppsøvlingsfaget er ment å gi dem. På spørsmålet om kroppsøvlingslærere bruker jentenes kulturbakgrunn som ressurs i undervisningen, så er svaret delvis. Ut fra det jeg tolker, hevder kroppsøvlingslærere at det ikke alltid er like enkelt å bruke jentenes kulturelle bakgrunn. Videre må foreldresamarbeidet komme enda mer på dagsorden i skolene. Foreldresamarbeidet og kommunikasjon er vesentlig i forhold til jentenes deltakelse i kroppsøvlingsundervisningen. Med bakgrunn i at den flerkulturelle skolen blir større, vil det stilles krav både til skoler og foreldrene om å tenke nytt i i forhold til de utfordringene som oppstår. En inkluderende skole er en god tanke, men det krever kunnskap og kontinuerlig arbeid fra både kroppsøvlingslærere og skolens ledelse. Derfor er det vesentlig at ikke bare kroppsøvlingslærere, men også de andre ansatte tenker over sitt syn på kulturforskjeller, felleskapet og til syvende og sist inkludering. Tilslutt, min tolkning er at kroppsøvlingslærerne inkluderte jentene i sin tolkning av tilpasset undervisning. Ut fra det jeg har nevnt nå bør skolen og kroppsøvlingslærere finne frem metoder for kroppsøvlingsundervisningen som gjør at forholdene blir gode nok for jenter med muslimsk bakgrunn.

5.1 Videre forskning

Denne undersøkelsen har gitt meg nyttige erfaringer og kunnskap om den flerkulturelle skolen. Men for videre forskning vil jeg foreslå en undersøkelse der jeg ønsker å høre synspunter fra jentene selv. Videre ønsker jeg også å fokusere enda mer på kommunikasjon mellom skole og hjem. Det kan også være interessant å se på hvordan kroppsøvlingslæreren og skolen trekker jentenes foreldre med i prosessen med å finne løsninger. Det er også mulig å undersøke om det er flere enn jenter som ønsker andre organiseringsformer som kjønnsdeling? Kan man for eksempel ha brukt kjønnsdeling i lengre perioder? Det er ulike forskningsspørsmål som kan være aktuelle når det gjelder disse jentene i den norske skolen.

Referanseliste

Annerstedt, C. (2008). Physical Education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 13,4. 303-318

Andersson, K. og Refinetti, M. (2001) *Att Vara Lärare i en Mångkulturell Skola, "Interkulturell undervisning är t ex att locka ur eleverna det de vet för att berika mig och hela klassen."* IPD-Rapporter, Nr 2001:07, Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogikk och didaktikk

Becher, A. A. (2008). *Å sette normalitet på prøve i arbeid med minoritetsforeldre og barn.* Tidsskriftet FOU i praksis, utgave nr. 2.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk.* (2.utg.) Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Cockburn, C. (2001). *Year 9 Girls' Opinions of Physical Education: A survey of pupil perception.* Bulletin of Physical Education, 37, 1: 5-24.

Dagbladet (2013). *Minoriteter i flertall ved 54 Oslo-skoler.* Lastet ned 02.02.2013 fra: <http://www.dagbladet.no/2013/01/15/nyheter/politikk/utdanning/25240461/>

Drangsholt, Å. H. (2011). *Vil kjønnsdele gymtimene.* Lastet ned 10.03.2013 fra: <http://sprek.bt.no/sprek/2566782Vil-kjønnsdele-gymtimene--10309.html>

Eriksen, T. H. & Sørheim, T. A. (1999). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge.* Oslo: AD Notam Gyldendal.

Eriksen, T.H. & Sørheim, T.B. (2003). *Kulturforskjeller i praksis.* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). *Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice.* European Journal of Special Needs Education.

Foreldrenettet. (s.a.). *Hva er en inkluderende skole?.* Lokalisert på: <http://fug.imaker.no/cgi-bin/fug/imaker?id=24900>

Frøslund, T. A. & Mørdre, I. K. (2010). *Hijabforbud i skolen er ulovlig.* Lokalisert på: <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7050481>

Føleide, G., Braaten, M., Opperud, M. (2000) *Leder jenter og omsorgsgutter? Et likestillingsprosjekt ved Eidsvoll Verks skole.* I Imsen, G. (red.) (2000): *Kjønn og likestilling i grunnskolen.* Oslo: Gyldendal

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Cappelens Akademiske Forlag AS

- Halvorsen, L. (2010). *Muslimske jenter og svømmeundervisning i skolen*. (Publisert masteroppgave) Universitetet i Trondheim, NTNU. Norge
- Havnaas, T. (2009). *Kjønnsdelt gym ulovlig*. Lokalisert på: <http://dt.no/nyheter/kjønnsdelt-gym-ulovlig-1.3078610>
- Hellevik, O. (1995). *Sosiologisk metode*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, P. (2003). *Regimer i forskning om spesialundervisning I Norge*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgiving, nr. 2.
- Haug, P. og Bachmann, K. (2007): *Mangfold, individ og fellesskap* (s.65- 83)I: Møller, J. og Sundli, L. (red.): *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hylland Eriksen, T. og Arntsen Sørheim, T. (2002) *Kulturforskjeller i Praksis, perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Imsen, G. (2010). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforelaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen 1974*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Aschehoug.
- Kjønnsdelt svømming i Oslo. (2008). Lokalisert 10. mars 2013: <http://www.aftenposten.no/nyheter/Kjønnsdelt-svomming-i-Oslo-6577148.html#.UWbsWzv5NU>
- Kjønnsdelt gym- og svømmeundervisning i Tromsø. (2010). Lokalisert 22. mars 2013 på: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10033998>
- Klomsten, A. T. (2008). *Gymtimer hver for seg*. Lokalisert 16. september 2013: <http://inter-sat.com/atle/aksjonsgruppen/Documents/Husleiereg.%20AHs%20leserinnlegg%2016.%20sept.%202008pdf.pdf>
- Klomsten, A. T. (2009). *Kjønnsdelt kroppsøving – ja – nei eller begge deler?*. Lastet ned: 01.04.2013. Lokalisert på: <http://www.adressa.no/meninger/article1289811.ece>
- Klomsten, A. T. (2012). *Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving hvorfor?*. Lastet ned: 10.04.2013. Lokalisert på: <http://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kommunal- og arbeidsdepartementet (1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. (St.meld.nr.17, 1996-1997) Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/19961997/017/PDFS/STM199619970017000DDDPDFS.pdf>
- Kommunal- og regionaldepartementet (2003). *Storbymeldingen, om utvikling av storbypolitikk*. (St.meld. nr. 31, 2002-2003). Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/031/PDFS/STM200220030031000DDDPDFS.pdf>
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. (St. meld. nr. 49, 2003-2004) Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/049/PDFS/STM200320040049000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006–2007) s.76 Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2009:18) Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010:7) Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Bedre integrering*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010:14) Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/pages/16634493/PDFS/NOU201120110014000DDDPDFS.pdf>
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub as
- Lirgg, C. D. (1993). *Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students*. Research Quarterly for Exercise and Sport.
- Opplæringslov, LOV-1998-07-17-61. § 1-3. (2011). Lokalisert på: <http://lovdata.no>
- Opsal, J., Skauge, I.L. (1996). *Muslimske elever i norsk skole : en ressursbok for lærere*. Oslo: Kulturbro forlag
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods. Second Edition*. London: Sage Publications
- Ravn, B. (2007). *God dag hjem – økseskaft*. I J. Møller, & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt* (s. 219-240). Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS
- Sandvik, G. (2007). *Kjønnsdelt og kjønnsblandet kroppsøving. En studie om aktivitetsnivå og trivsel i kroppsøvingsfaget*. Mastergradsoppgave i kroppsøving, idrett og friluftsliv, Høgskolen i Telemark, Telemark.

Statistisk Sentralbyrå. (2011). [Tabell 1]. *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre, etter landbakgrunn. Utvikling 1970-2012*. Lokalisert på <http://www.ssb.no/innvandring/>

Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K (2003). *Hva er inkludering?*. (Rapport nr. 1-2003). Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Stråtveit, I. (2001). *Jenters opplevelse av kroppsøving – en kvalitativ studie blant jenter i 10. Klasse*. Hovedfagsavhandling i kroppsøving, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.

Stålsett, S. J. (2013). *Mindre livssynsfrykt, mer åpenhet*. Lastet ned 17.03.2013 fra: <http://www.nrk.no/ytring/en-inkluderende-livssynspolitik-1.10863193>

Sæbø, S. H. & Monsen, N. Ø. (2009). *Her er det ingen snikislamisering*. Lastet ned 20.01.2013 fra: <http://www.dagbladet.no/2009/02/23/nyheter/islam/fremskrittspartiet/4995603/>

Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3.utgave, 2.opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet (s.a). *Utvikling av sosial kompetanse, veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet

Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for opplæring. Læreplanverkets del 2*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet. (2008). Lastet ned 21.06.2011 fra <http://www.lovdatabasen.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>

Volden K. Inger & Holden, Marianne. (2013). *Minoriteter i flertall i ved 54 Oslo-skoler*. Lokalisert på: <http://nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.10873979>

Westrheim, K. (2000). *Kultur – svøpe eller døråpner?* Spesialpedagogikk nr. 5/2000, s. 24-32.

Ward, C., Bochner, S. og Furnham, A. (2001) *The Psychology of Culture Shock*. East Sussex: Routledge, Philadelphia: Taylor & Francis Group

Wold, S. (2008). *Trivsel i kroppsøvingen. En studie om ungdomsskoleelevers trivsel i kroppsøvingundervisningen*. Masteroppgave i idrettsvitenskap, NTNU, Trondheim.

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Søknad tillatelse til gjennomføring av intervju

Vedlegg 2: Samtykke-erklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide



Siavash Mobasheri,
Torggata 4, 2408 Elverum

25. januar 2013

Til Rektor v/

Tillatelse om intervju med utvalgte kroppsøvingslærere ved Deres skole

Jeg, Siavash Mobasheri, er student ved faglærerutdanning Bachelor i kroppsøving og idrett ved Høgskolen i Hedmark. Jeg er i gang med den avsluttende fordypningsoppgave innen forskning og utviklingsarbeid rettet mot kroppsøving og har følgende problemstilling:

« Hvilke tiltak iverksetter kroppsøvingslærere på en ungdomskole på østkanten i Oslo med tanke på inkludering og aktiv deltakelse i kroppsøvingstimene, for jenter med bakgrunn i islam, når det gjelder kultur og religion? »

Formålet med intervjuet er å finne ut hvilke tiltak kroppsøvingslærere iverksetter for å inkludere og holde aktiv deltakelse for jenter med bakgrunn i islam i kroppsøvingfaget. Jeg ønsker å få gode råd, ideer, kjøreregler og informasjon slik at jeg som fremtidig lærer kan tilrettelegge undervisningen og gjøre deltakelsen større for minoritetsspråklige elever.

Følgende temaer er aktuelle:

- Inkludering og aktiv deltakelse i kroppsøvingfaget
- Jenter med muslimsk bakgrunn
- Islam og kroppsøving
- Kulturforskjeller

Datainnsamlingsmetode:

- Kvalitativ undersøkelse med halvstrukturert intervju

Jeg ønsker å komme i kontakt med 3-4 kroppsøvingslærere, som *frivillig* vil delta i et intervju. Intervjuene vil trolig vare ca 35-40 minutter, og hvis det er mulig ønsker jeg å bruke lærernes fellestid. Deltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet og samtidig få registrerte opplysninger om seg selv fjernet. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne bli gjenkjent i oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Jeg håper på et snarlig svar og at din skole kan bidra til at jeg kan få gjennomført denne undersøkelsen. Ta gjerne kontakt hvis dere har behov for flere opplysninger.

Med vennlig hilsen

(sign.)

Siw Huatorpet
Veileder, Høgskolen i Hedmark
Tlf: 624 30 037

Siavash Mobasheri
Bachelorstudent
Tlf:
E-post:

Samtykkeerklæring

Jeg har sagt meg villig til å delta i et intervju for å dele mine erfaringer som kroppsøvingslærer av ca en skolestimes varighet. I denne sammenheng vil det ikke bli tatt noe form for personopplysninger og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne bli gjenkjent i oppgaven.

Intervjuet er et ledd i en fordypningsoppgave innen forskning og utviklingsarbeid rettet mot kroppsøving, ved Høgskolen i Hedmark, i Elverum.

Siavash Mobasheri, er intervjuer og har ansvaret for prosjektet. Oppgaven ferdigstilles og leveres 05.05.2013.

Intervjuet vil bli transkribert, og om det er ønskelig kan jeg rette på eller komme med tilføyelser på det jeg har nevnt. Kun prosjektleder og veileder (Siw Huatorpet) har tilgang til opplysninger. Materialet og opptaket vil oppbevares etter gjeldende regler og slettes etter endt prosjekt.

Jeg er informert om at jeg på et hvilket som helst tidspunkt kan trekke meg fra deltagelse i prosjektet og få registrerte opplysninger om meg slettet.

Dato:..... Sted:.....

Underskrift.....

Intervjuguide

Generell informasjon til kroppsøvlingslærerene

1. Generell informasjon om fordypningsoppgaven.
2. Underskrift på «samtykkeerklæring».
3. Jeg kommer til å benytte meg av diktafon for å sikre mest mulig riktig transkribering av samtalen.

Bakgrunnsspørsmål

- Kan du først si meg hvilken undervisningsstilling du har ved denne skolen? Hva slags utdanning har du?
- Hvor mange år har du undervist i kroppsøvlingsfaget?
- Hvilke klassetrinn underviser du på?
- Hvis du har oversikt, hvor mange jenter med muslimsk bakgrunn er det i din (dine) klasse (r)?
- Hva er skolens visjon og hvordan kan den nås i forhold til inkludering i kroppsøvlingsfaget?
- Kan du fortelle litt om dine tanker i forhold til islam?

Forståelse av begreper

- Hva forstår du med begrepet inkludering?
- Hvilke tanker gjør du deg om inkludering i kroppsøvlingsfaget?
- Denne skolen har elever fra ulike land og ulike kulturer. Hva legger du i begrepet kultur?

Inkludering

- Erfarer du at du har tilfredsstillende nok kunnskap til å inkludere særlig jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvlingsundervisningen?
- Hva vil et inkluderende fellesskap i kroppsøvlingsundervisningen si for deg?
- Kan du fortelle om erfaringer (eksempler) når du har klart å inkludere særlig jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvlingsklassens fellesskap?
 - Hva gjorde du i disse timene som fungerte bra?
- Har du noen erfaringer og gi eksempler der du følte det var mer krevende å inkludere jenter med muslimsk bakgrunn?
- Hva kan du gjøre for å skape et positivt fellesskap i kroppsundervisningen der jentenes ulike bakgrunn, og deres ulike erfaringer og forskjellighet utnyttes som ressurs i kroppsøvlingsundervisningen?
- Hvordan legger du opp kroppsøvlingsundervisningen med fokus på inkludering?
 - Før timen starter, tenker du nøye over det og er dette noe du vektlegger?

Kommunikasjon

- Med tanke på samarbeidet og kommunikasjonen som kroppsøvlingslærer og elev må ha i kroppsøvlingsstimene.
 - Hvor relevant og vesentlig ser du på kommunikasjonen mellom kroppsøvlingslærer og jenter med muslimsk bakgrunn, og etnisk norske elever og jenter med muslimsk bakgrunn?
- Hvilke tanker har du om din kommunikasjon til jenter med muslimsk bakgrunn i forhold til inkludering?
- Hvordan formidler du informasjon til særlig jenter med muslimsk bakgrunn slik at de skal forstå det du sier?

- Før du setter i gang klassen med aktivitet, hvor viktig er det for deg at særlig jenter med muslimsk bakgrunn oppfatter informasjonen?

Kultur

- Hva mener du om kulturforskjeller i kroppsøvingsundervisningen?
- Hva tror du er grunnen til at jenter med muslimsk bakgrunn ikke deltar aktivt i like stor grad som etnisk norske jenter?
- På hvilken måte bruker du jentenes (med muslimsk bakgrunn) kulturbakgrunn og etablerte kunnskaper som en ressurs/ på en positiv måte i kroppsøvingsundervisningen?
- Hvilke pedagogiske virkemidler tar du i bruk for å kunne dra nytte av muslimske jenteners kulturbakgrunn?
- Hvordan kan muslimske jenteners kultur brukes for å styrke selvfølelsen hos hver enkelt og gjøre kroppsøvingsundervisningen enklere?

Organisering og aktiv deltakelse

- Som kjent har alle rett og en plikt til å delta i kroppsøvingsundervisningen, hva tror du det er som gjør at jenter med muslimsk bakgrunn ikke deltar aktivt i noen tilfeller?
 - Hvilke grunner tror du jenter med muslimsk bakgrunn har til ikke å delta?
 - Hva gjør du (organiserer) for at jenter med muslimsk bakgrunn skal delta aktivt i dine kroppsøvingstimer?
 - Hvilke utfordringer har dette gitt deg som kroppsøvlingslærer?
- Er det noen faktorer som du opplever setter begrensninger for aktiv deltakelse i kroppsøving, da spesielt for jenter med muslimsk bakgrunn?
 - Kan du gi noen eksempler på aktiviteter jenter med muslimsk bakgrunn ikke deltar i?
 - Føler du at antrekket/bekledning/religion/bakgrunn osv er til hinder for deres aktive deltakelse i kroppsøvingstimer? I så fall hvorfor?
 - Har du gjort deg tanker om kjønnsdeling i kroppsøvingstimer? Lettere å inkludere? Er det i strid med opplæringsloven?
 - Bør kjønnsdeling som organiseringsmetode overveies dersom man skal inkludere jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvingsundervisningen? Hvorfor ja, og hvorfor nei?
- Kan du gi en kort beskrivelse av en ordinær kroppsøvingstime?
 - Hvordan organiserer du timen? Er det noe spesielt du må ta høyde for?
 - Har du noen organiseringsformer?

Oppsummering

- En generell oppsummering, hva vil du nevne er de største utfordringene du står overfor i kroppsøvingsundervisningen i en klasse med jenter med muslimsk bakgrunn?
- Slik du ser det, hva er den største utfordringen med inkludering i kroppsøvingsundervisningen?
- Er det noe som kan gjøres for å lette arbeidsmengden hos kroppsøvlingslærere?
- Har du noen siste aspekter du ønsker å belyse i denne sammenheng?