



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for folkehelse

Espen Smebakk Myhre

Bacheloroppgave

**Muslimske jenter i kroppsøving og
kroppsøvingslærerens
inkluderingsutfordringer i faget.**

Muslim girls in physical education and the
teacher's inclusion challenges in this subject.

Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Jeg er nå ferdig med min bacheloroppgave i sammenheng med faglærerutdanningen i kroppsøving ved Høgskolen i Hedmark. Dette har vært en meget tidkrevende prosess, men også en prosess hvor jeg har lært svært mye om et tema jeg hadde lite kunnskap om fra før. Da mitt problemområde er et område som stadig blir mer og mer aktuelt i den norske skole vil jeg definitivt ta med meg dette inn i en fremtidig lærerjobb. Jeg er overbevist om at økt kunnskap om islam og muslimske jenters forhold til kroppsøving vil kunne hjelpe meg til å øke deres deltakelse i kroppsøvingsfaget.

Jeg vil takke mine medstudenter for et meget godt klima for læring og utvikling i denne arbeidsprosessen. Min veileder, Bente Ovèdie Skogvang, må også takkes for hennes gode kunnskap om emnet og hennes evne til å gi meg god veiledning under hele arbeidsprosessen. Jeg ønsker også å takke min samboer, Cecilie Henriksveen, for å motivere meg og støtte meg da motivasjonen har vært delvis fraværende.

Elverum, April 2015.

Espen S. Myhre.

Sammendrag

Forfatter: Espen S. Myhre.

Problemstilling: Hvordan er deltakelsen i kroppsøving blant muslimske jenter sammenliknet med den etniske majoriteten, og hvilke tiltak kan kroppsøvingslæreren benytte seg av for å utjevne eventuelle ulikheter?

Teori: Teoridelen tar for seg uttrykk som etnisitet, islam i kroppsøving, innvandrere i skolen, inkludering og hvordan læreren kan øke inkludering og deltakelse i kroppsøving gjennom didaktisk relasjonstenkning og kjønndelt undervisning. Opplæringsloven og Kunnskapsløftet, K06, er viktige fundament for min videre bruk av teori.

Metode: Jeg har benyttet meg av litteraturstudie. Her vil jeg redegjøre for viktige metodiske begreper og hvordan jeg har gått frem i min søkeprosess i innhenting av relevante artikler og teori.

Resultat: Resultatene viser at muslimske jenter har en annen deltakelse enn den etniske majoriteten. Dette påvirkes av en rekke faktorer, som religion, foreldres krav, guttenes dominans og å eksponere kropp for det motsatte kjønn. Det må også nevnes at det er forskjeller mellom de muslimske jentene hvor noen av dem deltar på lik linje med den etniske majoriteten. Resultatene forteller også om hva jentene skulle ønske kunne gjøres for at de skulle delta i større grad.

Diskusjon: I diskusjonsdelen vil jeg bruke resultatene fra mine fire forskningsartikler til å diskutere hvorvidt de henger sammen med min teori, og på hvilken måte kroppsøvingslæreren kan bruke didaktisk relasjonstenkning og kjønndelt undervisning til å øke muslimske jenters deltakelse i kroppsøving, og inkludere dem i klassens fellesskap.

Konklusjon: I konklusjonen kommer det frem at de fleste muslimske jenter har lavere deltakelse i kroppsøving enn gjennomsnittet, men at også flere deltar på likt nivå som den etniske majoriteten. Det er en rekke faktorer som spiller inn på de muslimske jentenes deltakelse. Lærerens beste tiltak for å inkludere og øke deltakelse er gjennom kunnskap om rammefaktorer og elevforutsetninger, og endring av innhold og læringsaktiviteter. Kjønnsdelt undervisning øker deltakelse, men kan redusere integrering og inkludering i klassens sosiale fellesskap.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag.....	3
1 Innledning	8
1.1 Problemområdet.....	8
1.2 Bakgrunn for problemområdet	8
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Presisering av problemstilling	9
2 Teori	10
2.1 Etnisitet.....	10
2.2 Islam og kroppsøving.	11
2.3 Innvandrere i skolen.	12
2.4 Inkludering.....	13
2.5 Lærerens muligheter for inkludering og tilpasset opplæring.....	15
2.5.1 Tilpasset opplæring gjennom didaktisk relasjonstenkning.	16
2.5.2 Tilpasset opplæring gjennom kjønnsdelt undervisning.	21
3 Metode	22
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.	23
3.2 Valg av metode - litteraturstudie.	23
3.3 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.	25
3.4 Litteratursøk.....	26

3.4.1 Inklusjon- og eksklusjonskriterier.....	27
4 Resultat.....	28
4.1 “ <i>Muslim girls’ experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play?</i> ”.....	28
4.1.1 Metode	29
4.1.2 Undersøkelsens resultat	29
4.2 “ <i>Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport</i> ”.....	31
4.2.1 Metode	31
4.2.2 Undersøkelsens resultat	32
4.3 “ <i>Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross-cultural study</i> ”.....	34
4.3.1. Metode	34
4.3.2 Undersøkelsens resultat	35
4.4 “ <i>Gender constructions and negotiations in physical education: case studies</i> ”.....	35
4.4.1 Metode	35
4.4.2 Undersøkelsens resultat.	36
5 Diskusjon.....	38
5.1 Ulikheter i deltakelse hos muslimske jenter.....	39
5.2 Inkludering gjennom bruk av didaktisk relasjonsmodell.	41
5.3 Inkludering gjennom kjønnsdelt undervisning.....	45
6 Konklusjon.....	47

Referansliste 49

1 Innledning

I innledningen vil jeg gjøre rede for problemområdet for min problemstilling, bakgrunnen for hvordan jeg kom frem til mitt problemområde og problemstillingen min. Jeg vil også presisere min problemstilling, slik at leseren ikke skal være i tvil om hva jeg ønsker å diskutere og besvare.

1.1 Problemområdet

I min oppgave ser jeg på hvordan etnisitet, og særlig hvordan islam, påvirker elevers deltakelse i kroppsøvfingsfaget. Jeg vil også se på hvordan kroppsøvfingslæreren kan benytte seg av tilpasset opplæring og kjønnsdelt undervisning i sitt arbeid med å påvirke sine elevers deltakelse i kroppsøvfingsundervisningen. Det er interessant å se hvordan læreren kan bruke dette som verktøy i sin lærerhverdag.

1.2 Bakgrunn for problemområdet

I min nest siste praksisperiode i min bachelorutdanning ble jeg gjort oppmerksom på at deltakelsen blant elever med etnisk minoritetsbakgrunn, og særlig muslimer, er lavere enn for de med norsk bakgrunn. Dette fanget min oppmerksomhet, og jeg ønsker derfor å gå nærmere inn på dette området og finne en årsakssammenheng til nettopp dette.

I følge Johansen (2012) viser Petter Erik Leirhaugs statistikk at kroppsøving er et fag hvor etniske minoriteter oppnår dårligere karakterer enn den etniske majoriteten. Dette får meg til å fundere på hvorfor dette er tilfellet, og hvordan kroppsøvfingslæreren kan bidra til å forbedre etniske minoriteters deltakelse og prestasjoner i faget. Jeg ser på inkludering som et viktig tiltak for å øke muslimers deltakelse i kroppsøving. Bachmann og Haug (2006) sier at inkludering og tilpasset opplæring er omlappende begreper, og derfor vil jeg se hvordan læreren kan bruke tilpasset opplæring for å øke muslimske elevers deltakelse i kroppsøving.

For meg som kroppsøvingslærer står formålet med kroppsøving sentralt, å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012).

1.3 Problemstilling

I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) bidrar det å presisere en problemstilling til å gi en retning for arbeidet, samtidig som det skal avgrense det. Min problemstilling er:

Hvordan er deltakelsen i kroppsøving blant muslimske jenter sammenliknet med den etniske majoriteten, og hvilke tiltak kan kroppsøvingslæreren benytte seg av for å utjevne eventuelle ulikheter?

1.4 Presisering av problemstilling

Som det kommer frem i min problemstilling, så er den todelt. Jeg vil først begynne med å rette fokus mot islam og hvordan muslimske jenter deltar i kroppsøving kontra den etniske majoriteten, før jeg vil se på hvordan kroppsøvingslæreren kan utjevne de eventuelle forskjeller det er på deltakelse i kroppsøving. Hvordan påvirker altså praktisering av islam jentenes forhold til kroppsøvingsfaget, og hvordan kan læreren legge opp til at deltakelsen likevel holdes på nivå med den etniske majoriteten er hovedessensen med min problemstilling.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for den teorien jeg baserer hele min oppgave på. Jeg vil innlede kapittelet med å gjøre rede for etnisitet og hvem som går innenfor de nevnte minoriteter som er aktuelle i min problemstilling. Deretter vil jeg rette et spesielt fokus mot det muslimske samfunnet og hvordan Koranen bidrar til å legge føringer på dagliglivet til praktiserende muslimer. Jeg vil bruke skoler i byer på Østlandet med særlig fokus på skoler i Oslo-området for å belyse det antallet etnisk minoritetspråklige som er i dagens norske skole. Innenfor de etniske minoriteter står muslimske jenter i en særposisjon da deres hverdag er sterkt påvirket av deres tro og foreldrenes regler (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Jeg vil derfor rette et hovedfokus mot hvordan de muslimske jentene kan inkluderes mer i kroppsøvningsfaget. Deretter vil jeg gå inn på de verktøy jeg som kroppsøvningslærer kan bruke for å redusere de ulikheter det er mellom etnisk norske og etniske minoritetsgrupper i kroppsøvningsfaget. Begreper som etnisitet, islam i skolen, tilpasset opplæring, didaktisk relasjonstenkning og kjønndelt undervisning vil bli redegjort for. Med god redegjørelse for disse kan jeg effektivt reflektere rundt hvordan disse kan brukes i skolen for å redusere forskjellen i deltakelse for elever med ulik kulturell bakgrunn.

2.1 Etnisitet.

Barth (1998) definerer en etnisk gruppe som en befolkning som deler grunnleggende kulturelle verdier som blir realisert i kulturelle former, utgjør et felt av kommunikasjon og samhandling, og som har et medlemskap som identifiserer seg selv og som blir gjenkjent av andre. I sammenheng med denne oppgaven snakkes det om etniske minoriteter, med det mener vi folkegrupper som utgjør et mindretall i befolkningen (Ung.no, s.a.). «Ethnicity is different from race in that it refers to a particular cultural heritage that people use to identify a particular population» (Coakley & Pike, 2009, s. 263). Vi ser altså at etnisitet handler om den

kulturelle arven som eksisterer som andre personer bruker til å identifisere en folkegruppe. I følge Coakley og Pike (2009) er etnisitet ikke basert på biologisk eller genetisk bestemte trekk, men på kulturelle tradisjoner og historie. Religion er en viktig faktor som bidrar til å definere ulike etniske grupperinger. I denne oppgaven vil medlemmer av det norske muslimske trossamfunn, og særlig muslimske jenter, vektlegges mye, og jeg vil derfor gå nøyere inn på islam i sammenheng med skolen og det daglige liv.

Det brukes en rekke uttrykk for etnisitet og etnisk bakgrunn i ulike bøker og forskningsartikler. Kulturell bakgrunn, etnisitet og innvandrere er blant uttrykkene som er mest brukt, i tillegg til muslimer. Innvandrere defineres som en person som flytter til et land med planer om å bli boende der i lang tid (Store Norske leksikon, 2012). Dette uttrykket kan altså ta for seg innvandrere fra vestlige land like mye som fra Midt-Østen og liknende. I min oppgave brukes innvandrere om personer fra land med muslimsk tro. En person med en annen kulturell bakgrunn enn flertallet i Norge omtales som en etnisk minoritet, og disse uttrykkene vil derfor bli brukt om hverandre.

2.2 Islam og kroppsøving.

I skolen er det elever med en rekke ulike religioner, som må samhandle sammen til tross for ulikt syn på hvordan hverdagen skal leves. Islam gir retningslinjer for hvordan man skal leve i hverdagen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Kroppsøvfaget blir særlig påvirket av dette gjennom de føringer som regulerer forholdet mellom kjønnene, forbudet mot nakenhet og kravet om sømmelig påkledning (Oppsal & Skauge, 1996). Islam er en religion som oppstod på den arabiske halvøy 600 år e.Kr. (Vogt, 2014). Religionen omfatter hele tilværelsen, og tar for seg alt fra hva som er tillatt å spise, hvordan man skal kle seg og føringer innen politikk (Oppsal & Skauge, 1996). I den vestlige verden blir dog islam holdt mer i den private delen av livet, selv om praktiseringen av religionen helst skal skje til enhver

tid til tross for de utfordringer det møter i den sosiale kontekst ellers i samfunnet (Oppsal & Skauge, 1996). Praktiseringen av muslimes hellige bok, Koranen, er imidlertid ulik for jenter og gutter da det ofte settes strengere grenser for jenter enn gutter (Walseth, 2006). Religionens påvirkning av kroppsøvingfaget er flere, blant annet forbyr islam fri sosial omgang mellom jenter og gutter (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det vil si at gutter og jenter altså i utgangspunktet ikke skal delta i felles kroppøvingstimer. I følge Brattenborg og Engebretsen (2007) kan kjønnene heller ikke berøre hverandre. Dette er faktorer som helt tydelig kan spille inn og påvirke kroppsøvingsfaget. I Opplæringslovas (1998) §1-3 kommer det tydelig frem at opplæringen skal tilpasses elevenes forutsetninger og evner. Det er altså lovfestet at læreren må legge opp undervisningen etter de forutsetninger alle har. Muslimske elever, og særlig jenter, har altså andre forutsetninger for deltakelse og læring i kroppsøvingsfaget. Disse faktorene må læreren ta hensyn til gjennom tilpasset opplæring. Hvordan læreren kan gjøre dette kommer jeg nærmere inn på senere i teorikapittelet og under diskusjonsdelen.

2.3 Innvandrere i skolen.

Før jeg går inn på antallet innvandrere i norsk skole ønsker jeg å se på den generelle utviklingen av innvandrere, og da spesielt med tilhørighet til islam. Den generelle innvandringen til Norge har økt betraktelig i årene siden 2005 (Statistisk Sentralbyrå, 2013). I 2005 lå antallet innvandrere rundt 45 000 i året, mens antallet innvandrere hadde økt til 78 500 i 2012 (Statistisk Sentralbyrå, 2013). Av innvandrerne i 2012 kan det sies at innvandrerne fra Somalia, Afghanistan og Eritrea er av størst relevans, da disse landene ligger i enten Midtøsten eller Nord-Afrika hvor islam er den mest utbredte religionen (Vogt, 2014). Antallet innvandrere fra disse landene var totalt 7 200 i 2012 (Statistisk Sentralbyrå, 2013). Med denne statistikken i grunn kan vi se på hvordan utbredelsen av innvandrere er på skoler i Oslo. I

følge Falch-Olsen (2015) publiserte Utdanningsetaten i Oslo kommune statistikk som viser at barn av innvandrerbakgrunn utgjør flertallet av elevene i en tredel av Oslos grunnskoler. På Mortensrud skole i Oslo er 96,6 % av elevene minoritetsspråklige (Utdanningsetaten, s.a.). Disen skole i Oslo har 6,6 % minoritetsspråklige elever, noe som beviser at variasjonen i antall minoritetsspråklige er vanvittig stor (Utdanningsetaten, s.a.). 40,2 % av alle elever i Oslos grunnskoler er minoritetsspråklige (Falch-Olsen, 2015). I kroppsøvfingsfaget scorer elever med innvandrerbakgrunn generelt dårligere enn etnisk norske elever (Johansen, 2012). Med dette kan vi altså se at alle kroppsøvfingslærere kommer i situasjoner hvor det er elever med etnisk minoritetsbakgrunn, hvor det vil kreves at det gjøres tilpasninger etter de kulturelle forskjeller som eksisterer for at elevene skal kunne lære og mestre i kroppsøvfingsfaget. Hva kroppsøvfingslæreren kan gjøre for å bidra til at de muslimske elevene skal delta i større grad vil jeg komme tilbake til, særlig i diskusjonsdelen av denne oppgaven.

2.4 Inkludering.

«Inkluderende opplæring handler om at alle barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes med tillit og respekt på skolen.» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Vi ser altså at det er bestemt at alle elever skal møtes med tillit og respekt på skolen, og at læreren må få lagt opp undervisningen på en måte som gir elevene mulighet for læring og utvikling uavhengig av kulturell bakgrunn.

Når vi snakker om inkludering i skolen vil det være relevant å nevne integrering i skolen. Integreringsbegrepet i skolesammenheng ble kjent allerede på 1970 – tallet (Imsen, 2005). Den gang handlet integreringen i større grad om å integrere elever med svakere funksjonsevne i samme klasse som resten av elevene (Imsen, 2005). Dette skulle bidra til at de flinkere elevene skulle dra med seg de svakere i et integrert læringsfellesskap, og at elevene skulle bli utfordret i samsvar med sine forutsetninger for læring (Imsen, 2005). Vi ser altså at fokuset på

å danne et fellesskap i klasserommet var viktig allerede på 1970 – tallet og at viktigheten av dette bare har økt i årene etter. Integrering handler om å tilrettelegge for mulighet til økt deltakelse i fellesskapet gjennom bedret organisering og økt tilgjengelighet (Foreldreutvalget for utdanningen, s.a.). Vi ser altså at integrering ikke er like krevende og omfattende som inkludering, da inkludering også tar for seg relasjonsbygging og sosial deltakelse (Foreldreutvalget for utdanningen, s.a.). Det har lenge vært vanskelig å danne et skille mellom integrerings- og inkluderingsbegrepene, men i følge Foreldreutvalget for utdanningen (s.a.) har Utdanningsdirektoratet utformet begrepsavklaringer for disse hvor forskjellene kommer tydelig frem, som nevnt over.

I norsk skole ble inkluderingsbegrepet introdusert i L97 (Nes, Strømstad & Skogen, 2004). Skolen skulle nå være inkluderende, ha rom for alle og legge til rette for mangfoldet (Nes, Strømstad & Skogen, 2004). Inkludering i skolen vil si at alle får være sammen, lære sammen og kvalifiseres for et samfunn der mangfoldet betraktes som noe naturlig og riktig (Nes, Strømstad & Skogen, 2004). I L97 kommer det frem at enhetsskolen omfatter et felles innhold, kunnskapene, tradisjonene og verdiene som allmenndanningen bygger på (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Det at alle barn og unge tar del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag gir elevene et likeverdig grunnlag til å bli fullverdige medlemmer av samfunnet (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996).

Inkluderende undervisning er et sentralt uttrykk som omhandler at elever med særskilte vansker, som språkvansker, skal delta i den vanlige undervisningen gjennom fleksibelt og variert undervisningsinnhold (Imsen, 2005). På denne måten kan elevene få et tilbud som bidrar til å øke både det sosiale og faglige fellesskapet (Imsen, 2005). I følge Bachmann og Haug (2006, s. 88-89) har den norske skole fire grunnleggende oppgaver i sitt arbeid med å oppnå en mer inkluderende skole:

- Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skole sammen med alle andre.
- Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at den er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra 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 utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig.

Bachmann og Haug (2006) understreker den tette sammenhengen mellom inkludering og tilpasset opplæring, og hevder at inkludering helt eller delvis kan erstatte tilpasset opplæring. Dette ser man også når man ser på skolens fire oppgaver i sitt arbeid med å oppnå en mer inkluderende skole. De nevnte punktene handler i stor grad om å tilpasse undervisningsinnholdet og skolens struktur slik at alle elever oppnår å bli inkludert i det sosiale og faglige fellesskap. Med det sagt ønsker jeg å se hvilke verktøy kroppøvlingslæreren kan bruke i sitt arbeid med å tilpasse opplæringen slik at elevene med annen kulturell bakgrunn opplever inkludering.

2.5 Lærers muligheter for inkludering og tilpasset opplæring.

Læreren har hovedansvaret med å legge opp undervisningen slik at elevene med etnisk minoritetsbakgrunn skal ha mulighet til å bli inkludert i klassens sosiale fellesskap og til å delta aktivt i alle deler av kroppøvlingsfaget. Det er en lovfestet rett at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). I K06 kommer det tydelig frem at undervisningen ikke bare må tilpasses fag og stoff, men også alder, utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Vi ser altså at tilpasset opplæring skal ligge til grunn for alt hva en lærer gjør i planlegging, gjennomføring og evaluering. Kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal ikke ha noe å si for at elevene skal ha mulighet til å utvikle seg gjennom arbeidet i et inkluderende arbeidsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006). Et viktig prinsipp for tilpasset opplæring er at undervisningen skal legges opp på en måte som gjør at den enkelte elevs utvikling og læring ikke skal holdes tilbake eller bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke tilsvarer elevens forutsetninger på noe trinn eller område (Jensen, 2007). Tilpasset opplæring i skolen går ut på at det legges opp til at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap (Jensen, 2007).

Læreren kan for eksempel tilpasse opplæringen gjennom å aktivt benytte seg av den didaktiske relasjonsmodellen i sitt planleggingsarbeid. Læreren kan velge å føre en tett dialog mellom seg og foreldrene til elevene slik at han kan tilpasse opplæringen på denne måten.

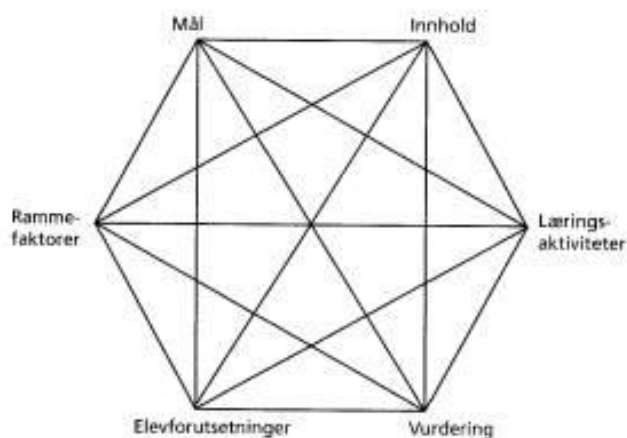
Tilpasset opplæring foregår også gjennom spesialundervisning, men denne formen for undervisning vil igjen redusere inkluderingsprosessen skolen og klassen er i. Jeg vil her komme inn på noen av metodene kroppsøvingslæreren kan bruke for å fremme inkludering og tilpasset opplæring.

2.5.1 Tilpasset opplæring gjennom didaktisk relasjonstenkning.

Når vi snakker om at læreren skal tilpasse opplæringen gjennom å benytte seg av en didaktisk relasjonsmodell betyr dette at han bruker en modell som tar for seg vesentlige faktorer som er gjensidig avhengig av hverandre når han skal planlegge undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Fordelene med denne formen for planleggingsarbeid er at den tar for seg en rekke viktige faktorer i planleggingsarbeidet, men kunne dog vektlagt organisasjonsnivået mer, samtidig som nærmiljøet og storsamfunnets innvirkning på skolens virkelighet kunne kommet tydeligere frem (Imsen, 2009).

Faktorene kroppsøvlingslæreren må overveie i sitt planleggingsarbeid er elevforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Mitt fokus er rettet mot hvordan læreren kan bruke denne modellen til inkludering i faget, og det vil være naturlig for læreren å vektlegge noen av faktorene tyngre enn andre til tross for det gjensidige avhengighetsforholdet mellom de ulike faktorene. Hvordan læreren kan vektlegge og bruke disse elementene fra modellen vil jeg komme nærmere inn på i diskusjonsdelen av selve oppgaven. Jeg tar hovedsaklig utgangspunkt i Brattenborg og Engebretsen (2007) i min redegjørelse for den didaktiske relasjonsmodellen.

Brattenborg og Engebretsens (2007) modell illustrerer hvordan alle faktorene i figuren gjensidig påvirker hverandre, og at læreren må vektlegge alle faktorer i sitt planleggingsarbeid.



Figur 1. Didaktisk relasjonsmodell som viser hvordan faktorene påvirker hverandre. Fra Brattenborg & Engebretsen, 2007, *Innføring i kroppsøvlingsdidaktikk*, 2. utg., s. 67. Opphavsrett 2007 fra Høyskoleforlaget.

Elevforutsetninger

Elevene på skolen har ulike erfaringer, interesser, evner, kunnskaper og ferdigheter, med forskjellig sosial og kulturell tilhørighet. Det vil si at alle elever er forskjellige og har ulike forventninger og krav til faget. Tilknyttet min problemstilling om hvordan læreren kan inkludere er det her svært viktig for læreren med kunnskap om elevenes forutsetninger for

deltakelse, mestring og utvikling i kroppsøvfingsfaget. Læreren må hele tiden jobbe for å møte elevene på deres fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå. Kroppsøvfingsfaget skiller seg fra alle andre fag i skolen da dette er fag som blottlegger elevenes fysiske fremtoning og elevenes atletiske ferdigheter. Det faktum at elevene har med seg ulike erfaringer og opplevelser knyttet til kropp og bevegelse, og helst har et følelsesmessig forhold til egen kropp, er viktig for kroppsøvfingslæreren å være bevisst på. Elevforutsetningene er stadig i forandring og læreren må aktivt innhente kunnskap om elevenes utvikling og følelser rundt kroppsøvfingsfaget. Når vi snakker om elevforutsetninger i forhold til lærerens arbeid med å inkludere etniske minoriteter i klassens fellesskap og kroppsøvfingsfagets læringskultur er dette et meget sentralt fokuspunkt for læreren i hans planleggings-, gjennomførings- og evalueringsarbeid. (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Jeg vil komme mer inn på hvordan læreren kan bruke kunnskap om elevenes forutsetninger og de andre punktene i den didaktiske relasjonsmodellen aktivt i sitt inkluderingsarbeid i diskusjonsdelen av oppgaven.

Rammefaktorer.

Rammefaktorer er forhold rundt undervisningen som muliggjør eller begrenser undervisning og læring. Det er flere fremtredende faktorer for hvordan læreren skal planlegge undervisningen. Lærerens holdninger til faget, de ressursene som er til rådighet med tanke på plass, utstyr og liknende, tiden som er til rådighet er blant viktige rammefaktorer før læreren begynner planleggingsarbeidet. Rektors og kollegaers holdninger til faget er også viktig med tanke på de ressurser som skal bli satt til innkjøp av utstyr og det å kunne bruke uteskole som et virkemiddel i læringsarbeidet. Elevenes og foreldrenes holdninger til faget er vesentlig på den måte at dette virker sterkt inn på miljø, stemning, innsats og viljen til utforske nye ting. De kulturelle forskjellene i en klasse bidrar også til å påvirke planleggingsarbeidet. Skoler særlig i byer og på Østlandet har som nevnt tidligere flere innslag av elever med annen etnisk

bakgrunn, som bidrar til et vidt spekter av ulike holdninger, verdier og tanker rundt fysisk aktivitet og kroppssyn. Klassens størrelse og deres holdninger til å bruke friminuttene i forkant og etterkant av undervisning er også faktorer som må med i lærerens betraktninger rundt de avgjørende rammefaktorene. I følge forfatterne er også den aktuelle læreplanen en viktig rammefaktor som er med på å legge føringer på hvilke kompetansemål som skal oppnås. (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Mål.

Brattenborg og Engebretsen (2007) hevder at det er viktig at man til stadighet når de målene man setter. Det er viktig å utforme realistiske mål som elevene kan nå. Når læreren utformer mål for undervisningen krever dette analyse og refleksjon over læreplanverket.

Opplæringsloven og læreplaner legger de viktigste føringer på målene lærerne skal sette for undervisningsforløpet. (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Læreren utarbeider mål for hele skoleåret, perioder i året, emner i kroppsøvfaget og for enkeltøkter. Når vurderingen av elevene skal skje er det vanlig at kunnskaper, ferdigheter og holdninger vurderes ut fra mål innen alle disse tre. For at undervisningen skal kunne nå disse målene stilles det ulike krav til hvordan undervisningen skal foregå. Hvordan læreren kan nå målene skjer gjennom å ha aktiviteter som krever samhandling, aktiviteter som hvor regler må læres og følges opp, og aktiviteter som oppfordrer til og utfordrer elevenes forståelse for fair play. (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Innhold.

Innhold i den didaktiske relasjonsmodell handler om hva som skal gjøres i undervisningen. Innholdet er i stor grad inspirert av målet med økten, emnet og perioden man er inne i. Når læreren skal velge innhold er det viktig med kunnskap om elevenes interesser og ressurser slik at dette kan bidra til å motivere elevene og fremme god trivsel, mestring og læring. Dersom

læreren får til dette vil også lærerens evne til å inkludere alle klassens elever være god. (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Læringsaktiviteter.

Læringsaktiviteter omhandler valg av organiseringsformer, undervisningsmetode og arbeidsmåte (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Metode er et uttrykk for hvordan lærere tilrettelegger for elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2007). Lyngsnes og Rismark (2007) hevder at Øzerk mener at metoder er lærernes handlingsredskaper og fremgangsmåter for å tilrettelegge for elevenes deltakelse, forståelse og læring. Arbeidsmåte handler i større grad om elevenes læringsprosess og læringsarbeid (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Organiseringsaspektet tar for seg hvordan læreren kan organisere økten for at blant annet tid og plass skal utnyttes effektivt, skape trygge forhold for elevene og oppnå optimal læring (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Ommundsen (2006) understreker hvordan et læringsklima basert på mestring, innsats, fremgang, medbestemmelse og reduksjon av kjønnsforskjeller og ferdigheter vil fremme motivasjonen for deltakelse i kroppsøvingstimen. Dette bør kroppsøvingslæreren ta med i sin betraktning når han/hun planlegger og velger organiseringsform. Der innhold tar for seg undervisningens hva, handler metodene i større grad om undervisningens hvordan (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Undervisningsmetodene skal bidra til å hjelpe med å nå de formulerte målene (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Induktiv og deduktiv undervisningsmetode er i følge forfatterne de to ytterpunktene for metodebruk i undervisningen. Induktiv metode er en problemløsende metode hvor elevene selv løser en gitt problemstilling gjennom praktisk arbeid, mange forsøk, prøving og feiling (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Den induktive metoden er tidkrevende, men samtidig er elevene aktive i egen læringsprosess, opplever og løser problemer (Imsen, 2005).

Den deduktive metoden er mer tradisjonell og kjennetegnes ved at læreren gir tydelige instruksjoner på hvordan arbeidsoppgaver skal løses og hva resultatet skal bli. Den deduktive metoden er langt fra like tidkrevende, men den kan samtidig virke demotiverende for elevene og retter i større grad fokus mot å nå målet enn selve arbeidsprosessen. (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Vurdering.

Når Brattenborg og Engebretsen (2007) nevner vurdering som en viktig del av den didaktiske relasjonsmodellen vektlegger de vurdering av elevenes læring, skolens samlede virksomhet og selve undervisningen. De mener at vurderingens hovedhensikt er å fremme elevenes læring og utvikling. Vurderingen skal altså motivere elevene til innsats gjennom å gi tilbakemelding på hvordan elevens læringsprosess og resultater er i forhold til mål og hvordan progresjonen i arbeidet er. (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

2.5.2 Tilpasset opplæring gjennom kjønnsdelt undervisning.

Som nevnt i 2.2 setter Koranen og praktiseringen av Koranen klare grenser på hva som er akseptabel omgang mellom menn og kvinner. Ettersom dette er en viktig føring for muslimenes dagligliv vil læreren være nødt til å ta dette i betraktning og utforme opplegg som tar hensyn til dette. Differensiering gjennom kjønnsdelt undervisning kan da være en mulig løsning for læreren. I Opplæringslovens §8-2 kommer det frem at undervisningen til vanlig ikke skal organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Vi ser altså at loven stadfester det faktum at undervisningen ikke kan organiseres etter kjønn eller etnisk tilhørighet over lengre tid, men at det er forsvarlig i kortere perioder. Brattenborg og Engebretsen (2007) hevder at kjønnsdelt undervisning kan være verdt å forsøke i enkelte klasser i perioder. Den kjønnsdelte undervisningen reduserer dog fellesskapet mellom gutter og jenter i en klasse, og vil altså svekke klassens sosiale kultur (Brattenborg & Engebretsen,

2007). Deling av klassen med utgangspunkt i etnisk tilhørighet i perioder vil dermed ikke hjelpe de som er muslimer med tanke på at gutter og jenter ikke skal være sammen. Walseth (2006) hevder dog at kjønnsdelt undervisning i perioder vil bidra til å få med flere muslimske jenter i kroppsøving.

3 Metode

Som redegjort for i min problemstilling og innledning ønsker jeg å finne ut mer om hvordan det har seg at elever med etnisk minoritetsbakgrunn har en annerledes deltakelse i kroppøvfingsfaget enn etnisk norske. Jeg vil benytte meg av en kvalitativ metode med litteraturstudie som metode. Før jeg går inn på dette vil jeg redegjøre for leseren hva metode er, og hvordan min anvendte metode vil være et effektivt verktøy i min oppgaveløsning.

I følge den norske sosiologen Vilhelm Aubert kan metode defineres som følgende: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet hører med i arsenalet av metoder». (Aubert, 1985, s. 196). Jeg har nå utformet en problemstilling med et område jeg ønsker å undersøke, for at jeg skal undersøke dette er jeg nødt til å benytte meg av en metode. Metoden hjelper oss til å samle inn data, og dermed den informasjonen som trengs til undersøkelsen (Dalland, 2012).

I dette kapitlet vil jeg presentere den forskningsmetoden jeg anvender i min oppgaveløsning, og redegjøre for kvalitativ og kvantitativ metode og hvorfor og hvordan jeg benytter meg av disse. Jeg vil også se på hvordan min prosess i innhenting av relevant teori og forskningsartikler har vært, og hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier jeg har brukt.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.

I følge Dalland (2012) skal de kvalitative metodene fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Man kan altså si at de kvalitative metodene går mer i dybden enn kvantitativ metode. Dalland har utformet noen kjennetegn ved kvalitativ metode. Kvalitativt orientert metode skal få frem best mulig gjengivelse av den kvalitative variasjon, få mange opplysninger fra forholdsvis få undersøkelsesenheter med mål om å gå i dybden, datainnsamlingen skal få frem sammenheng og helhet (Dalland, 2012). Den kvalitative metoden fokuserer på å tolke og skape mening og forståelse i menneskers forståelse av omgivelsene (Forsberg & Wengström, 2013). Ved bruk av kvalitativ metode kan forskeren hente inn data samtidig som dataene analyseres (Forsberg & Wengström, 2013).

Kvantitativ metode baserer sine data og resultater på målbare enheter som tall (Dalland, 2012). Datainnsamlingen i kvantitativ metode er objektiv og nøytral, og dette igjen gjør at denne formen for metode går mer i bredden enn i dybden (Dalland, 2012). Å arbeide kvantitativt vil si at man setter tall på det som skal analyseres (Hjerm & Lindgren, 2011). I følge Olav Dalland (2012) er hovedtrekkene ved kvantitativt orienterte metoder er blant annet:

- Man skal få frem meget presise avspeilinger av den kvantitative variasjonen.
- Man skal innhente et lite antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter.
- Man skal få frem det gjennomsnittlige, det som representerer flertallet for undersøkelsen.
- Undersøkelsene gjennomføres med tydelig systematikk og faste skjemaer med svar.

3.2 Valg av metode - litteraturstudie.

I retningslinjene for bacheloroppgaven kom det tydelig frem at metoden som skal brukes er litteraturstudie. Litteraturstudie kan kort defineres som omfattende studier og tolkning av

litteratur som er tilknyttet et bestemt tema (Aveyard, 2010). Med det sagt skal jeg altså benytte meg av en mengde litteratur som må leses nøye, tolkes og brukes til å besvare min problemstilling.

Vi har flere former for litteraturstudie. Allmenn litteraturstudie og systematisk litteraturstudie er de to mest benyttede. I allmenn litteraturstudie beskrives og analyseres en rekke artikler ofte uten noen klar systematikk i hvordan de identifiseres og hvorfor de er med (Axelsson, 2008). Når man benytter seg av allmenn litteraturstudie presenteres ingen kritisk granskning av stoffet, og resultatenes gyldighet kan på denne måten bli vanskeligere å bedømme (Axelsson, 2008). Det er derimot normalt å benytte seg av allmenn litteraturstudie i den innledende prosessen i et forskningsprosjekt (Forsberg & Wengström, 2013).

I følge Forsberg og Wengström (2013) er forutsetningen for at man skal kunne gjøre systematisk litteraturstudie at det finnes et tilstrekkelig antall studier av god kvalitet som kan danne grunnlaget for refleksjon og konklusjoner. For å benytte seg av systematisk litteraturstudie må man formulere en problemstilling som besvares gjennom å identifisere, velge, vurdere og analysere relevant forskning (Forsberg & Wengström, 2013). Metaanalyse er en form for litteraturstudie, og denne bruker man ved å analysere data fra flere studier før man på bakgrunn av disse kan trekke en felles konklusjon (Forsberg & Wengström, 2013).

Det finnes både fordeler og ulemper ved å benytte seg av litteraturstudie som metode.

Metoden er teoretisk forankret og man får på denne måten en meget solid grunnmur i arbeidet, man kan velge blant mye litteratur om det samme temaet som bidrar til reflekterte diskusjoner og en god konklusjon, og man trenger ikke direkte tilgang på intervjuobjekter, noe som er blant de positive sidene ved litteraturstudie som metode (Øvern, 2014). Ved å bruke litteraturstudie må man alltid gå ut fra en annen forskers vinkling, og man får derfor ikke sin egen vinkling og på denne måten kan deler av arbeidet føles distansert for leser og forfatter. På denne måten vil min diskusjon og konklusjon være sterkt påvirket av de

forfatterne av litteraturen jeg bruker i oppgaven. Litteraturen belyser de situasjoner og elementer som forskeren opplever som relevant, og dermed kan andre relevante resultater være utelatt fra forskerens artikkel (Dalland, 2012).

I mitt tilfelle benytter jeg meg av allmenn litteraturstudie i den tidligste fasen av prosjektarbeidet før jeg raskt retter fokus mot en mer systematisk tilnærming. Jeg bruker den generelle formen for litteraturstudie til å få oversikt over temaet jeg ønsker å fordype meg i, slik at jeg danner et grunnlag til å formulere en problemstilling slik at jeg kan gå mer systematisk til verks for å begynne å analysere de data jeg samler inn. Det kommer altså tydelig frem at jeg benytter meg av kvalitativ metode gjennom systematisk litteraturstudie.

3.3 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Når man arbeider med et kvalitativt forskningsprosjekt er det ulike kriterier som må oppfylles for å kunne kvalitetssikre de data man samler inn. Det er ulikheter innen kvantitative og kvalitative undersøkelser, og når man skal benytte seg av kvalitative data må man se på reliabilitet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet som mål på kvalitet. Jeg vil bruke Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) til min redegjørelse av de ovennevnte uttrykkene.

Innenfor kvalitativ forskning er kravene om reliabilitet av forholdsvis liten viktighet fordi det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker, men mer tvetydige former for datainnsamling som samtale med og observasjon av objekter som kan være verdiladet og kontekstavhengige (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). «Forskeren kan gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten – gjerne i form av en casebeskrivelse – og en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten for hele forskningsprosessen». (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 230).

I kvalitativ forskning har vi både intern og ekstern validitet, også kjent som troverdighet og overførbarhet. Artikkelens troverdighet handler om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn gjenspeiler formålet med studien og representerer virkeligheten. For at forskningsresultatet enklere kan anses som troverdig bør forskeren observere over en lang nok tidsperiode til at han/hun kan skille mellom relevant og irrelevant informasjon, og variere mellom ulike metoder som f. eks. observasjon og intervju. (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Overførbarhet handler mer om hvordan de resultater man får kan overføres til andre forskningsprosjekter av en viss likhet. Når vi snakker om den eksterne validiteten dreier det seg om hvorvidt de beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som etableres kan være nyttige på andre områder enn kun det som studeres. (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Det siste kriteriet i kvalitetssikringen av det litterære materialet man arbeider med er bekræftbarheten. Det handler om at resultatene fra den kvalitative undersøkelsen kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

3.4 Litteratursøk

I mitt arbeid med å samle inn relevante data til oppgaven har jeg i størst grad benyttet meg av litteraturløst Oria. Jeg har også brukt Google Scholar, men her var søkeprosessen vanskeligere, og jeg fikk derfor ikke søkt på utelukkende fagfellevurderte artikler til resultatdelen. I min søkeprosedyre innledet jeg denne fasen med forholdsvis sentrale ord som kroppsøving, innvandrere i skolen og minoriteter i skolen før jeg snevret søkene inn mer og søkte på internasjonale artikler ved å bruke «muslims physical education*» som søkeord. Ved å søke opp dette fikk jeg 243 treff, der flere av artiklene virket å være av stor relevans. Dette

er fagfelleverderte artikler og vil altså kunne ha en overførbarhet som gjør at de vil være relevante for min forskning til tross for at min problemstilling tar for seg situasjonen i Norge, mens artiklene tar for seg skoler i England blant annet. Ved å søke på «innvandrere kroppsøving*» fikk jeg 12 treff, blant annet en ressurshåndbok for lærere om muslimer og deres skolehverdag. I denne boken er det et kapittel om kroppøving og svømming, noe jeg finner svært relevant.

3.4.1 Inklusjon- og eksklusjonskriterier.

I litteratursøket måtte jeg foreta avveininger om hva jeg oppfattet som er relevant og valid. En artikkel fra 1990-tallet vil mest sannsynlig være utdatert og ikke gjenspeile virkeligheten på en god nok måte til å være relevant i min oppgave. Derfor har jeg avgrenset mine søk til å ta for seg artikler og bøker om emnet fra 2000 – 2015. Jeg har også avgrenset søkene til å ta for seg artikler som omhandler situasjoner fra den vestlige verden hvor skolehverdagen minner om den norske.

I mitt søk etter relevante forskningsartikler til bruk i resultatet av min forskning måtte jeg sette kriterier som måtte oppfylles for at artiklene jeg skulle benytte var av relevans. Det første kravet til artiklene er at de må være fagfelleverderte. En fagfellevurdering skjer gjennom at to til tre upartiske eksperter leser og godkjenner artikkelens innhold (Hildebrandt, 2011). Man kan altså si at disse anonyme ekspertene kvalitetssikrer artikkelens eller tidsskriftens innhold (Hildebrandt, 2011).

Artiklenes publiseringsdato måtte også være forholdsvis nylig. Jeg satte derfor år 2000 som siste publiseringsår for at forskningsartiklene kunne brukes i min oppgaveløsning. Et annet viktig kriterie for at artiklene kunne vurderes som relevante var at forskningen foregikk i den vestlige verden. Det vil si land som kan sammenliknes med norsk skole, hvor kulturen har likhetstrekk til norsk kultur og innslaget etniske minoriteter er av forholdsvis lik størrelse. Jeg

endte da opp med én artikkel fra Norge, én fra Danmark og to fra Birmingham-området i England. Jeg ser på disse som relevante da skolehverdagen er forholdsvis lik i disse landene, sett bort fra det at noen engelske skoler stiller krav om skoleuniformer og bestemt bekledning.

Den litteraturen jeg har valgt å forankre min oppgaveløsning i har blitt nøye lest, tolket og analysert. Jeg har vært kritisk til bøker og artiklers innhold, men har samtidig gått ut fra at innholdet i disse er av riktighet da de er fagfellevurderte og som en viktig del av pensum på Høgskolen i Hedmark. I min tolkning av den benyttede litteraturen har jeg lest og vurdert dette ut fra min problemstilling og hvordan dette kan hjelpe meg til å diskutere og løse den gitte problemstillingen.

Gjennom min studie av sammenhengen mellom etnisk bakgrunn og kroppsøving har jeg tilegnet meg enormt mye kunnskap om denne problemstillingen, om hva som kan gjøres for å øke deltakelsen til jenter med muslimsk bakgrunn i kroppsøvingsfaget.

4 Resultat

Her skal jeg presentere resultatet fra de forskningsartiklene jeg har valgt ut fra de inklusjons- og eksklusjonskriterier som er formet og hvordan de kan hjelpe til å besvare min problemstilling.

4.1 “Muslim girls’ experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play?”

Forfatter: Kristin Walseth.

Publiseringsår: 2013.

4.1.1 Metode

Denne fagfelleverderte forskningsartikkelen er skrevet av Kristin Walseth og publisert den 25 februar 2013. Artikkelen ble publisert i tidsskriften «Sport, education and society». Artikkelen tar for seg hvordan muslimske jenter opplever kroppsøvningsundervisningen i Norge. Videre hadde Walseth et sentralt spørsmål som tok for seg hvordan idrettsdeltakelse påvirker integreringsprosesser og hvordan jenters erfaringer med sport og fysisk aktivitet endres gjennom livene deres. Dette la dermed grunnlaget for et kvalitativt studie, hvor Walseth gjennomførte intervjuer med 21 muslimske jenter mellom 16 og 25 år. Intervjuobjektene er enten av andregenerasjons innvandrere som er født i Norge eller som har innvandret med sine foreldre. Jentene har variert deltakelse i organisert idrett, alt fra eliteutøvere til inaktive uten noen form for organisert idrettsdeltakelse. Intervjuguiden var tredelt hvor Walseth hentet inn personlig informasjon, intervju hvor jentene redegjorde for sin livshistorie og en del med tematisk intervju innenfor forskningens klare fokusområde. De fleste av jentene ble kun intervjuet én gang. (Walseth, 2013).

4.1.2 Undersøkelsens resultat

Undersøkelsens resultater deles inn i fire kategorier i intervjuguiden. Resultatene deles inn i: «Holdninger mot kroppsøving», «kjønnsdelt kroppsøving», «kjønnsdelt svømming» og «annet», som kom gjennom en åpen tilnærming til resultattolkningen.

En oppsummering av resultatene viser at jentene har positive holdninger og erfaringer knyttet til kroppsøvningsfaget, men understreker at skolen må vektlegge mestring og bevegelsesglede fremfor testing av fysiske ferdigheter, samtidig som faget skal bli mindre mannsdominert og ta enda mer hensyn til muslimske jenters innlemmede tro.

Jentenes holdninger til faget er som sagt positive. I intervjuene kommer det frem at jentene føler at de behøver fysisk aktivitet i hverdagen for å føle seg bra, og at kroppsøvningsfaget er

en flott arena for trening. En av intervjuobjektene understreker også hvordan faget virker som en arena for integrering og inkludering. Hun sier man blir kjent med klassekameratene sine på en ny måte, hvor man må samarbeide, som leder til at man blir bedre kjent. De muslimske jentene har fått et litt dårligere forhold til kroppsøvningsfaget siden de gikk på barneskolen da fokuset mot testing av fysiske egenskaper nå testes i langt større grad. Én av dem bekymrer seg for hvordan en dårlig karakter i kroppsøving kan ødelegge karaktersnittet. Vi ser altså at jentene i utgangspunktet er positive til kroppsøving, men at testingen av fysiske egenskaper bidrar til redusert motivasjon i faget.

Walseths forberedelser til forskningen viser at kjønnsdelt kroppsøvningsundervisning er nødvendig for maksimal deltakelse for mange muslimske elever. 18 av de 21 jentene foretrekker kjønnsblandet kroppsøving. Årsaken til at mange av jentene foretrekker kjønnsblandet kroppsøving er at de her får muligheten til å måle seg med guttene, samtidig som de mener at en god andel av jentene er passive i all kroppsøving som gjør timene kjedeligere. Av jentene som foretrekker kjønnsdelt kroppsøving kommer dette av at de synes guttene dominerer de ulike idrettene i for stor grad, og at de er for voldsomme. Dette kommer dog ikke av at jentene er muslimer, men at kjønnsulikhetene er for store i faget.

Når det gjelder jentenes behov for kjønnsdelt svømmeundervisning er svarene mer tvetydig. Halvparten av intervjugruppen foretrekker kjønnsdelt svømmeundervisning, mens den andre halvparten gjerne har kjønnsblandet svømming. Det er verdt å nevne at jentenes grad av praktisering av islam er varierende, hvor kun fem av dem bruker hijab. Noen av jentene bruker bikini og deltar i kjønnsblandet svømmeundervisning, noe også foreldrene aksepterer, selv om andre muslimske jenter i blant kritiserer dem for å vise kroppene sine for andre gutter. Spesielt blant de pakistanske jentene er deltakelsen i kjønnsblandet svømmeundervisningen lav. De begrunner dette ut fra både et religiøst og kulturelt ståsted hvor Koranens føringer ikke tillater den slags omgang med gutter, samtidig som de ikke er

komfortable med å vise seg lettkledd foran gutter. Selv om foreldrene også setter restriksjoner på hva jentene kan delta på, er ikke dette en avgjørende faktor for jentenes deltakelse i svømmeundervisningen.

I et avsnitt berører Walseth andre elementer som dukket opp under intervjuene. Her kom det frem hvordan jentene som deltar i undersøkelsen snakker om «andre muslimske jenter». De snakker her om jenter som de tror vil ønske kun kjønnsdelt kroppsøving, på grunn av deres sterke tro og praktisering av religionen sin. Walseth hevder at noen jenters ønske om kjønnsdelt kroppsøving altså kommer fra praktisering av islam og at guttene er veldig voldsomme og tar mye plass i kroppsøvingstimene.

Walseth konkluderer med at jentenes holdninger mot kroppsøvingfaget i hovedsak påvirkes i liten grad av deres tro, men mer av guttenes dominans i faget og er ganske lik etnisk norske jenters opplevelse av faget.

4.2 “Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport”

Forfattere: Symeon Dagkas, Tansin Benn og Haifaa Jawad.

Publiseringsår: 2011.

4.2.1 Metode

Denne artikkelen er skrevet av Symeon Dagkas, Tansin Benn og Haifaa Jawad, og ble publisert i «Sport, education and society» den 16. februar 2011. Artikkelen tar for seg læreres og elevers erfaringer og tanker rundt hvordan man kan inkludere muslimske jenter i større grad i kroppsøvingundervisningen. Hovedfokuset er å identifisere problemer, utfordringer og løsninger i sammenheng med hverdagen til de som opplever og behandler spenningen mellom religiøs identitet og deltakelse i kroppsøving. Forskingen er blitt gjennomført på skoler i

West Midlands i England på vegne av University of Birmingham, UK. For å finne ut hvordan muslimske jenter opplever kroppsøvfingsfaget og hvordan de i større grad kan inkluderes benytter forskerne seg av en kvalitativ metode. De gjennomfører dybdeintervjuer på åtte skoler med 19 lærere, 109 ungdommer (5 til 16 år gamle) og 32 av foreldrene deres for å få god oversikt over hverdagen til disse.

4.2.2 Undersøkelsens resultat

Resultatene deles inn i tre temaer. Lærernes perspektiver, elevenes perspektiver og foreldrenes perspektiver.

Flertallet av lærere på de deltagende skolene hadde opplevd at foreldre og/eller elever har problemer med muslimske jenters deltakelse i kroppsøvfingsfaget, og at hovedproblemet ofte omhandlet bekledding, garderobe og skifting, kjønnsblandet undervisning, dans og svømming. Noen av lærerne hadde opplevd at elevenes foreldre hadde tatt avgjørelser for sine døtre vedrørende å ikke delta i kroppsøvfingstimer. Lærerne måtte møte «Hvert barn teller»-agendaen, som vil si at man skal gi alle elever best mulig muligheter, men skolesituasjonene førte til ulike muligheter for å ivareta dette. Det kom frem at de fleste muslimske foreldre er fornøyd med hvordan kroppsøvingen på skolene gjennomføres, men at de som ikke er fornøyd ofte ønsker å forandre hele undervisningsløpet fordi de ikke ønsker at sine barn skal delta i kroppsøvfingsundervisningen. Det kom frem at kommunikasjon mellom skole og lokalsamfunnet er avgjørende for å løse problemer. Flere av de intervjuede lærerne fortalte at de hadde manglende kunnskap om islam og kroppsøving. Diskusjonsområdene handlet om tanker rundt passende bekledding og innføring av kjønnsdelte omgivelser med lærere av samme kjønn. Det er også tydelig at muslimske foreldre ikke har tilstrekkelig kunnskap om verdien og statusen til kroppsøvfingsfaget. Intervjuene med foreldrene viste at noen av foreldrene ikke hadde noen problemer med å holde deres barn borte fra kroppsøving. Når det gjelder svømming i skolen stod elevene overfor et stort press fra foreldre om å ikke delta i

denne undervisningen på grunn av menns nærvær i timene. Jenter fikk ikke tillatelse til å delta i svømming hvor menn var livvakter eller lærere. Skolene arbeidet dog for å legge opp til kjønnsdelte svømmetimer, og kontaktet svømmehaller med forespørsel om kvinnelige livvakter i jentenes timer for å tilpasse opplæringen til de muslimske jentenes behov.

81 av de muslimske elevene som ble intervjuet gikk på barneskolen (5 – 11 år), og viste særdeles positive holdninger til kroppsøving, og forstod verdien av å være i fysisk aktivitet. De hadde få bekymringer rundt deltakelse, og satte pris på kjønnsblandet kroppøving. Elevenes religiøse identitet påvirket sjelden jentenes deltakelse i faget blant denne aldersgruppen. Også her stod svømming i en særstilling da noen foreldre kun aksepterte kjønnsdelt svømming. Blant elevene i ungdomsskolen (11 – 16+ år) var også holdningene til kroppsøvingfaget stort sett gode, hvor de forstod verdien av deltakelse i faget. Det var dog større påvirkning fra foreldrene, hvor de blant annet stilte krav om kjønnsdelte danseundervisningstimer. Nok en gang kom det tydelig frem at svømmeundervisningen var det største bekymringsfeltet da det ikke var noen klar garanti for énkjønnete omgivelser i svømmehallen. Flere av skolene involverte elever i beslutninger tilknyttet kleskode og deltakelsesmønstre. Dette ga elevene følelse av medbestemmelse og ga økt engasjement rundt kroppsøving og skoleidretter.

Foreldrene ga uttrykk for bekymring for at påvirkning fra den lokale sosiale kulturen skulle bidra til at deres barn ikke ville opprettholde respekten for sin religion og bruk av hodeplagg som hijab og niqab. Hovedandelen av foreldrene uttrykte dog en positiv holdning til kroppsøvingens verdi i et læringsmiljø som støttet ydmykhet og derfor også religiøs integritet. Noen av foreldrene ga uttrykk for at kroppsøving var mot deres kultur, og støttet heller en inaktiv livsstil for sine barn. Kommunikasjon mellom skole og hjem var forstått som en god strategi for å øke inkluderingen av muslimske jenter i kroppsøvingen og skoleidretter.

Artikkelen konkluderer med at både elever og foreldre sitter med generelt gode tanker om kroppsøvingen, med noen motstridende tanker blant disse. Svømmeundervisningen er et hovedproblem hvor kjønnsdelt undervisning er et krav blant flertallet av de muslimske jentenes foreldre, samtidig er åpen kommunikasjon mellom skole, lokalområdet og hjemmet viktig for å øke foreldrenes forståelse for fagets verdier og fordeler.

4.3 “*Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross-cultural study*”.

Forfatter: Symeon Dagkas.

Publiseringsår: 2007.

4.3.1. Metode

Denne artikkelen er skrevet av Symeon Dagkas, og ble publisert gjennom «European Journal of Teacher Education», 28. november 2007. Artikkelens forskning tar for seg engelske og greske læreres kunnskap om, forståelse for og gjennomføring av kroppsøvingstimer for elever med ulik kulturell bakgrunn, med hovedfokus på muslimske elever. Studiet ble gjennomført gjennom intervjuer med seks engelske og syv greske kroppsøvingslærere vedrørende deres kroppsøvingsundervisning med tanke på kulturell mangfoldighet i kroppsøvingen, deres kunnskap om kroppsøvingsfaget, pedagogiske kunnskap og kunnskap om elevenes religiøse og kulturelle bakgrunn. Det er altså en kvalitativ studie med mål om økt bevissthet og inngående forståelse av det aktuelle fenomenet. Selv om intervjuobjektene holder til i land med stor geografisk avstand er det likheter å finne. De er alle hvite av rase, med stort innslag av muslimske elever i sine skoler. Lærerne fra England jobbet på skoler i Midlands, hvor prosentandelen av muslimske elever ligger mellom 90 til 95. De greske skolene bestod av 30 til 35 % muslimske elever.

4.3.2 Undersøkelsens resultat

Begge intervjugrupper uttrykte at de hadde utilstrekkelig lærererfaring innen pedagogiske temaer tilknyttet multikulturell utdanning og å lede kroppsøvingstimer med kulturell mangfoldighet. Det kommer frem at lærerne ikke har hatt noen spesifikk utdanning når det gjelder behandlingen av situasjoner med elever med annen etnisk bakgrunn, men at de har tilegnet seg kunnskap om dette gjennom egne erfaringer og med hjelp fra ekspertlærere. Lærerne fra både England og Hellas uttrykker et ønske om at den nasjonale læreplanen skal oppfordre til mer fleksibilitet når det kommer til tilpasning og valg av aktiviteter for å imøtekomme forskjellene man støter på. Kun to av de 13 lærerne fremstod som trygge på å undervise klasser med ulike kulturelle bakgrunner. Dette kom utelukkende fra erfaringer med å undervise liknende klasser, hvor de er mer fleksible når det kommer til bruk av foretrukket bekledning, mindre krevende aktiviteter under faste og tillatelse til å ikke delta på alle aktiviteter. Selv om en rekke av lærerne tillater elevene å slippe deltakelse under Ramadan, må elevene likevel bidra i kroppsøvingstimene gjennom organisering. Forskningen viser at den stadig økende andelen av etniske minoriteter i skolen krever at lærere utdannes for å møte de økende sosiale og kulturelle endringene i dagens samfunn.

4.4 “Gender constructions and negotiations in physical education: case studies”

Forfattere: Ninna With-Nielsen & Gertrud Pfister.

Publiseringsår: 2011.

4.4.1 Metode

Denne artikkelen er skrevet av Ninna With-Nielsen og Gertrud Pfister, og publisert gjennom «Sport, education and society» den 23. august 2011. Artikkelen tar for seg det faktum at jenter, og spesielt muslimske jenter, mister interessen for fysisk aktivitet og idrett når de blir eldre. With-Nielsen og Pfister har i denne forskningen gjennomført et kvalitativt studie med

filmpoptak av kroppsøvingstimer, spørreundersøkelse med 42 elever og intervjuer med åtte elever fra den samme skoleklassen i alderen 16 og 17 år. Fire av elevene var etnisk danske, de resterende fire av etnisk minoritetsbakgrunn. Disse ble valgt ut på grunnlag av kjønn, etnisk bakgrunn og daværende deltakelse i fysiske aktiviteter og idrett. Dette for å danne en gruppe som kunne representere klassens mangfold, altså en representativ gruppe. Intervjuene ble gjennomført etter videoobservasjonene og elevene ble her bedt om å uttale seg om egne erfaringer med kroppsøving, generelt om idrett, hvordan deres medelever er i kroppsøving og generelt om gutter og jenters deltakelse og nivå i kroppsøving i tillegg til hvordan de opptrer som gutter og jenter i faget. Artikkelen retter sitt hovedfokus mot tre jenters egne erfaringer med faget, og hva de andre intervjuede elevene tenker om disse tre jentenes deltakelse i kroppsøvingstimene. Det er her to danske jenter og ei muslimsk jente i fokus. Forskningens resultat presenteres på en måte hvor de tre jentene selv uttrykker egne tanker rundt og erfaringer fra kroppsøving faget før deres medelever ytrer sine tanker rundt de enkelte jentenes deltakelse og deres nivå i kroppsøving faget.

4.4.2 Undersøkelsens resultat.

Undersøkelsens funn viser at gutter og jenter har forholdsvis forskjellige holdninger til fysisk aktivitet og deltakelse i kroppsøving og idrett. Guttene fortalte at de deltar i kroppsøving og idrett fordi dette har en egenverdi for dem, mens flertallet av jentene uttrykte at deres mål med fysisk aktivitet og deltakelse i sport var å forbedre egen helse og utseende. Det viste seg også at kroppsøving faget møter gutters forventinger i langt større grad, og at dette bidrar til å øke guttenes dominante posisjon i kroppsøvingstimene. Guttene og jentene i undersøkelsen så på guttene som bedre i idrett, hvor idrett kun tok for seg de aktivitetene guttene foretrakk. Dans og turn ble ikke ansett som seriøse idretter i kroppsøving undervisningen. Dette er dog idretter hvor jentene dominerer mer. With-Nielsen og Pfisters forskning viste at kroppsøving

er et fag som reproducerer kjønnsulikheter i faget, og at faget også tilrettelegges etter guttenes forventninger til faget.

Nanna er ei dansk jente som spiller basketball og trener i studio på fritiden. Hun er aktiv og ser på seg selv som et aktivt individ. Hun liker å omgås med jenter, men ofte delta i idrett med gutter. I kroppøvingstimene bruker hun løse t-skjorter, ulikt fra til vanlig og i treningsstudio hvor hun bruker mer tettsittende klær. De andre elevene omtaler Nanna som annerledes fra de andre jentene i kroppsøving, ved at hun kler seg annerledes og opptrer annerledes. Guttene ser på Nanna som en seriøs spiller i basketball, og samtidig som ei feminin jente utenfor kroppsøvingsundervisningen. De muslimske jentene som ble intervjuet ser opp til Nannas atletiske ferdigheter, men tviler litt på hvordan hennes bekledding betraktes som feminin. De mener også at det ikke er noe mål for noen jenter å overgå guttenes idrettslige ferdigheter. Nanna motiverer andre jenter til å øke sitt aktivitetsnivå i kroppsøving.

Iram er muslim og kler seg etter islamske regler hvor man må kle seg passende og dekke til hele kroppen pluss bruk av hodeplagg. Hun følger den muslimske kultur, tradisjon og tro i hverdagen. Iram er aktiv og trener på fritiden. Hun mener at bekleddingen ikke er viktig for å være kompetent i idrett, men opplever at hennes etniske bakgrunn og hodeplagg hindrer henne i å bli sett på som en dyktig deltaker. Iram må møte flere ulike krav gjennom at hun må være ei muslimsk jente, kun ei vanlig jente og en idrettsutøver og kroppsøvingselev. Hun møter situasjoner rundt det å være muslim og aktiv i idrett, noe hun opplever som motstridende. Hun deltar i vestlige aktiviteter hvor det stilles krav som ikke går overens med hennes etniske bakgrunn. Hun trekker seg tilbake i aktiviteter hvor guttene dominerer, fordi hun heller vil oppfattes som en rettmessig muslimsk jente. Etnisitet, religion og kjønn bryter med Irams kjønnskonstruksjon, og hun gir uttrykk for at det å være ei muslimsk jente er viktigere enn å være en atletisk person. Medelevene omtaler de muslimske jentene ved en fellesbetegnelse. Iram oppfattes altså å være lik som de andre muslimske jentene i klassen når

det gjelder deltakelse og ferdigheter. De muslimske jentene oppfattes som late og inaktive av noen, samtidig som andre gir uttrykk for at flere av de muslimske jentene er aktive på fritiden, men ikke lar dette komme til syne i kroppsøvingstimene. Elevene legger merke til hvordan de muslimske jentene ikke har fysisk kontakt med gutter i timene, og at de holder sammen og er passive.

Den siste jenta trekker seg unna i kroppsøvingstimene, og ønsker ikke å bli oppfattet som dyktig i kroppsøving. Ida misliker kroppsøving fordi hun mener at faget ikke passer hennes evner og ferdigheter. Hun er inaktiv på fritiden, og trekker seg unna i timene. Idas motstand mot kroppsøvingstimenes opplegg har sammenheng med hennes oppfatning av kjønn, og at deltakelse i krevende aktiviteter vil ødelegge hennes feminine uttrykk og gode utseende. Hun er ikke funksjonelt kledd for faget, og setter sitt utseende foran prestasjoner og deltakelse. Ida omtales ikke av sine medelever og oppfattes som ei vanlig dansk jente. Både guttene og jentene tar det for gitt at jenter som Ida ikke deltar i kroppsøvingundervisningen.

With-Nielsen og Pfister konkluderer med at guttenes dominante posisjon i faget virker demotiverende på både muslimske og «vanlige» danske jenter i kroppsøving. Det er derfor nødvendig å legge opp til at faget skal rette seg mer mot begge kjønnens premisser basert på ferdigheter, bakgrunn, interesser og seksuell legning. Opplæringen må tilpasses i langt større grad.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene opp mot teorien jeg har benyttet meg av for å belyse min problemstilling. Jeg vil her se på hvilke ulikheter det er mellom etnisk norske og muslimske jenter i kroppsøvingsfaget, og de tiltak kroppsøvingslæreren kan ta i bruk for å redusere disse aktuelle ulikhetene. Jeg vil knytte min egen drøfting tett opp mot forskningsartiklenes resultat og den belyste teorien.

Som gjort rede for i min presisering av problemstillingen, kommer det tydelig frem at min problemstilling er todelt. Jeg vil derfor først rette fokus mot de forskjeller som er i deltakelsen i kroppsøving mellom etniske minoriteter, og da særlig muslimske jenter, og den etniske majoriteten. Deretter vil jeg gå i dybden på hvordan kroppsøvingslæreren kan inkludere disse elevene.

5.1 Ulikheter i deltakelse hos muslimske jenter.

I Walseth (2013) sin artikkel kommer det frem at de muslimske jentene i utgangspunktet har positive holdninger til kroppsøvingfaget, men at deres motivasjon har sunket i de senere år grunnet fokuset mot fysiske egenskaper og testing. Deltakelsen til de muslimske jentene er synkende i takt med aldersøkningen. De snakker også om hvordan andre muslimske jenter er passive i kjønnsblandet kroppsøving grunnet sin praktisering av islam. Vi ser her at Walseths resultat henger tett sammen med Brattenborg og Engebretsen (2007), som sier at muslimenes hellige bok, Koranen, forbyr fri omgang mellom gutter og jenter. Flere av forskningsartiklenes resultat viser til at muslimske jenter har en annerledes deltakelse i kroppsøvingen enn den etniske majoriteten. Både elevene i Walseth (2013) og With-Nielsen og Pfister (2011) uttaler seg om muslimske jenter i en fellesbetegnelse, og at disse er mindre deltakende i kroppsøvingfaget enn de andre elevene. Foreldrenes strenge krav overfor deres jenter er ofte til hinder for jentenes deltakelse, til tross for deres eget ønske om å delta i større grad (Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Walseth (2013) og Dagkas, Benn og Jawad (2011) sine artikler viser at de muslimske jentene ofte har forholdsvis gode holdninger til faget, men at de i stor grad blir påvirket av sine foreldres negative holdninger. Oppsal og Skauge (1996) hevder at det i stor grad er foreldrenes ansvar å redusere ulikhetene mellom de etnisk norske og de av etnisk minoritetsbakgrunn. Foreldrene må altså i langt større grad legge til rette for at særlig deres jenter ikke blir passive deltakere i faget.

Ettersom en forholdsvis stor andel av elevene i Oslo-området er muslimer vil det være naturlig at en rekke elever, og særlig jenter, vil falle fra kroppsøvingsundervisningen (Falch-Olsen, 2015; Utdanningsetaten, s.a.). Som Oppsal og Skauge (1996) sier skal muslimene i utgangspunktet praktisere sin religion til fulle til en hver tid. Jentene i Walseths (2013) artikkel praktiserer sin religion i ganske forskjellig grad hvor kun en liten andel av disse benytter seg av hodeplagg. I den samme artikkelen kommer det også frem at deres deltakelse i kroppsøvfaget ikke bestemmes av deres tro, men i større grad av en felles oppfatning av faget blant jenter generelt (Walseth, 2013). Med dette kan det reises spørsmål om i hvor stor grad kroppsøvfagsundervisningen generelt tilpasses jentenes behov og forventninger til faget. Dagkas, Benn og Jawad (2011) kom frem til tilsvarende resultater som Walseth (2013) med tanke på det faktum at jentene hadde langt flere positive opplevelser med kroppsøvfaget i yngre alder, og at det dukket opp flere problemer og utfordringer med fullverdig deltakelse i kroppsøvfaget knyttet til religion, kropp og aktivitet ettersom de ble eldre. Her er det klare likhetstrekk mellom Norge og England, og dette er altså en utfordring lærere i flere vestlige land møter. Svømmeundervisningen i kroppsøvfaget står i en særposisjon og er et felt hvor jentenes deltakelse er særlig lav, og lærernes evne til tilpasning er dårligere. Dette kommer av at det ofte brukes offentlige svømmehaller og ansatte til denne delen av undervisningen (Dagkas, Benn & Jawad, 2011).

Generelt sett ivaretas gutters interesser i større grad enn jenters når det kommer til kroppsøving (With-Nielsen & Pfister, 2007). Dette er også et fellestrekk for de artiklene jeg har brukt i min oppgave. Det faktum at guttene ofte får tilrettelagt kroppsøvingen etter deres ønsker og at de dermed også dominerer faget i så stor grad sørger for generelt mer passive jenter, uavhengig av tro og etnisk bakgrunn. Dette er urovekkende, og et felt skolen og kroppsøvfagslæreren må endre på.

5.2 Inkludering gjennom bruk av didaktisk relasjonsmodell.

Opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger og evner for læring, og at kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal tas hensyn til i undervisningssituasjonen (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2006). Tilpasset opplæring er en rett for alle skolens elever, og noe kroppsøvlingslæreren må inkludere i sitt arbeid. Denne delen av min problemstilling anser jeg som nevnt som den viktigste, da denne tar for seg hvordan muslimske jenter kan inkluderes i kroppsøvlingsfaget. Det faktum at undervisningen i dag virker å være tilpasset etter gutters premisser er et problem, og bidrar til at jenter generelt blir passive. Som Brattenborg og Engebretsen (2007) poengterer er det mye kroppskontakt i kroppsøving. Dette gjør at guttene får større anledning til å dominere, samtidig som de muslimske jentene ikke vil involvere seg grunnet Koranens lover som tilsier at den slags omgang mellom gutter og jenter ikke er tillatt. Hvordan kan da kroppsøvlingslæreren legge opp sin undervisning for at de muslimske jentene kan øke sin deltakelse i kroppsøving, og på sikt få livslang bevegelsesglede? Gjennom å bruke den didaktiske relasjonsmodellen aktivt i sitt planleggingsarbeid kan læreren tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger og deretter velge innhold, mål og læringsaktiviteter (Brattenborg & Engebretsen, 2007). En lærer som fremstår som en reflektert praktiker vil være i stand til å tilegne seg inngående kunnskap om sine elevers bakgrunn og deres forutsetninger for læring før han/hun utformer mål for perioder, og velger innhold og læringsaktiviteter.

Kroppsøvlingslærerne fra både Hellas og England ga uttrykk for manglende kunnskap om hvordan de skulle undervise elever med ulik kulturell bakgrunn (Dyckas, 2007). For at lærerne skal være i stand til å tilpasse opplæringen slik at elever med etnisk minoritetsbakgrunn kan bli inkludert i større grad trengs det større fokus på planlegging gjennom bruk av didaktisk relasjonsmodell. Det er helt nødvendig for lærerne med kunnskap

om elevenes forutsetninger for læring, slik at man deretter kan velge innhold og læringsaktiviteter for å øke fellesskapsfølelsen i klassen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Som Bachmann og Haug (2006) sier henger tilpasset opplæring og inkludering tett sammen. Når lærerne jobber med inkludering i skolen, driver de også med tilpasset opplæring. Derfor kan man si at læreren bruker den didaktiske relasjonsmodellen til å inkludere elevene av etnisk minoritetsbakgrunn.

Etter at inkluderingsbegrepet ble introdusert i den norske skolen i L97, skulle alle barn og unge ta del i et felles kunnskaps-, kultur-, og verdigrunnlag som skulle gi dem grunnlag til å bli fullverdige medlemmer av samfunnet (Nes, Skogen & Strømstad, 2004; Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Dagkas, Benn og Jawad (2011) beskriver i sin konklusjon hvordan muslimske jenters deltakelse kan økes gjennom en mer fleksibel læreplan, og kommunikasjon mellom lærere, elever og hjem. Denne påstanden kan forsterkes gjennom å se på aktiv bruk av den didaktiske relasjonsmodellen. Gjennom kunnskap om rammefaktorer og elevforutsetninger vil mulighetene for en mer tilrettelagt undervisning bli bedre. Rammefaktorene begrenser eller muliggjør undervisning og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Som nevnt har de muslimske foreldrenes holdninger til kroppsøvingfaget bidratt til at deres jenter ikke deltar i deler av undervisningen. Her må kroppsøvingslæreren være tydelig i sin utforming av periodeplaner og mål for undervisningen, slik at det kommer tydelig frem hva som ønskes å oppnå i de aktuelle perioder, slik at foreldrene kan få en annen holdning til faget og tillate jentene å delta i større grad. Gjennom å arrangere et foreldremøte og/eller samtale med foreldre til de aktuelle elevene vil læreren kunne argumentere for hvorfor jentene bør delta i større grad, og hva kroppsøvingfaget handler om. På denne måten kan læreren øke de muslimske jentenes mulighet for deltakelse og læring, og på sikt hjelpe de til å bli mer inkludert i klassens sosiale fellesskap. En av jentene i Walseth (2013) sin forskning understreker at kroppsøving er en

måte å bli bedre kjent med andre elever gjennom arbeidsoppgaver som krever samarbeid. Det er viktig at disse meningene kommer frem for jentenes foreldre slik at de forstår hvordan kroppsøvingfaget bidrar til å inkludere elever av etnisk minoritetsbakgrunn. For at læreren skal være i stand til å tilpasse opplæringen etter alle elevers behov og nivå, må det være kunnskaper om samtlige elevers forutsetninger. Lærerne i Dagkas' (2007) forskning innrømmer ikke tilstrekkelig kunnskap om de muslimske elevenes kulturelle bakgrunn. Her må kroppsøvingslærerne jobbe aktivt med å tilegne seg kunnskap om hva muslimske jenter kan og ikke kan gjøre, og ta hensyn til at muslimske jenter også er ulike. Studiene viste at det er forskjeller mellom pakistanske jentene og andre muslimske jenter (Walseth, 2013). Som nevnt møter elevene skolen med store ulikheter når det gjelder erfaringer, interesser, evner, kunnskap og ferdigheter, med forskjellig sosial og kulturell tilhørighet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Brattenborg og Engebretsen (2007) understreker viktigheten av kunnskap om dette, og hvordan man tilpasser opplæringen etter dette. Elevenes forutsetninger for læring er stadig i endring, og læreren må jobbe kontinuerlig med å tilegne seg informasjon om akkurat dette (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Etter at læreren har tilegnet seg inngående kunnskap om rammefaktorer, og særlig elevers og foreldres holdninger, og elevforutsetninger, kan de begynne å planlegge undervisningen og velge innhold og læringsaktiviteter. Skolen og læreren har i oppgave å legge opp til en inkluderende skole. Gjennom å gjøre en rekke tiltak når det gjelder valg av læringsaktiviteter og innhold kan læreren øke inkluderingen. Som nevnt i teoridelen må skolen jobbe med å øke fellesskapet slik at alle tar del i det sosiale livet på skolen, øke deltakingen gjennom at læreren velger aktiviteter som øker aktivitetsnivå i samarbeid mellom elever, å øke demokratiseringen gjennom at elevene og foreldrene har mulighet til å bli hørt og å øke utbyttet gjennom at opplæringen skal gi sosialt og faglig utbytte til alle elever (Bachmann & Haug, 2006;

Brattenborg & Engebretsen, 2007). Kroppsøvlingslæreren har svært mange faktorer som må vektlegges like mye i sitt arbeid med å utforme opplegg i kroppsøvingen.

Walseths (2013) forskning viser til at flere av de muslimske jentene bekymrer seg over hvordan testing av fysiske egenskaper og ferdigheter i idretter vektlegges i stor grad i kroppsøving. Dette virker demotiverende for jentene, og de gir uttrykk for at mindre fokus på ferdigheter og fysiske egenskaper vil virke motiverende og øke deres deltakelse i faget (Walseth, 2013). Er det dermed slik at kroppsøvlingslæreren skal legge opp undervisningen på kun jentenes premisser? Skal de elevene som verdsetter testing og muligheten til å vise sine ferdigheter nedprioriteres for at de muslimske jentene og andre elever som ikke liker dette skal øke sin deltakelse i faget? Som vi ser er dette vanskelige problemstillinger som læreren må ta hensyn til i sitt opplegg.

Læreren vil mest sannsynlig kunne øke deltakelse og motivasjon blant de muslimske jentene gjennom å velge innhold de ønsker og gjennom å legge opp til et mestringsbasert læringsklima (Ommundsen, 2006). Læreren vil ønske å organisere undervisningen på en måte som danner trygge læringsforhold for elevene, og dermed oppnå optimal læring og deltakelse (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Ved å organisere undervisningen på denne måten vil mest sannsynlig de muslimske jentenes deltakelse øke i følge resultatene i en rekke av forskningsartiklene. With-Nielsen og Pfister (2011) konkluderer med at det må gjøres endringer i kroppøvlingsfagets innhold slik at faget baseres på begge kjønns premisser. Dette er i tråd med Brattenborg og Engebretsen (2007) sine tanker om organisering av kroppsøvingstimene. Jeg er av den oppfatning av at endring i organisering og læringsklima i klassen kan bidra til at de muslimske jentene vil øke sin deltakelse. Ved å benytte seg av induktiv metode vil jentene også få tryggere rammer for læring, hvor prøving og feiling er en naturlig del av undervisningsløpet (Imsen, 2005).

Læreren kan også benytte seg av enkle tiltak for at jenter unngår å møte problematiske situasjoner i forhold til kroppsøvfingsfaget og garderobesituasjonen. Læreren kan legge opp til at de muslimske jentene får gå før de andre elevene og dusje og skifte før resten av elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dette kan bidra til å øke jentenes deltakelse i kroppsøvingstimene, men kan samtidig bidra til at jentene føler seg mer ekskludert fra klassens sosiale fellesskap da det kan skje relasjonsbyggende ting den tiden de muslimske jentene ikke er til stede. De samme forfatterne mener også at læreren kan stille lærergarderoben til disposisjon for de muslimske jentene. På denne måten får de muslimske jentene delta i hele økten, og være med på den prosessen som foregår i lærerens arbeid med inkludering av etniske minoriteter. Læreren kan velge å legge opp undervisningen på andre måter ved å benytte seg av kjønnsdelt undervisning i perioder (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Hvordan kjønnsdelt undervisning kan bidra til økt eller redusert deltakelse for muslimske jenter vil jeg nå gå inn på.

5.3 Inkludering gjennom kjønnsdelt undervisning.

Forskningsartiklene fra Norge og England viste ulikheter i elevenes forhold til kjønnsdelt undervisning. Walseth (2013) sier at kjønnsdelt undervisning er nødvendig for at muslimske jenter skal ha maksimal deltakelse. Resultatet i hennes forskning viser at hele 18 av 21 jenter foretrekker kjønnsdelt kroppsøving. Årsaken til dette er at generelt mange jenter er passive i kroppsøvingstimer, noe som bidrar til kjedeligere undervisning. Vi ser at disse jentene ikke baserer sine påstander om dette med religion som årsak, men mer generelle antakelser om kroppøving og kjønn. Til sammenlikning foretrakk langt flere av jentene i Birmingham kjønnsdelt undervisning (Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Resultatene viser til at jentene her praktiserer en strengere form for islam, påvirket av foreldrene og andre muslimer. Dette viste seg å bidra til at foreldrene stilte krav til kjønnsdelt undervisning i en rekke emner, og til tider

trakk sine jenter fra kroppsøvingen (Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Kjønnsdelt undervisning vil mest sannsynlig bidra til å øke deltakelsen til de muslimske jentene basert på de nevnte resultatene, men vil samtidig bidra til å redusere fellesskapet i klassen, da kjønnene ikke samhandler på tvers av hverandre. Basert på disse forskningsresultatene ser vi at kjønnsdelt undervisning mest sannsynlig vil bidra til økt deltakelse blant muslimske jenter, selv om dette kan virke negativt på inkluderingsprosessen i klassen.

Svømmeundervisningen står i en særposisjon i kroppsøving da kroppen her eksponeres på en helt annen måte. Halvparten av jentene i Walseth (2013) sin forskning sier at de foretrekker kjønnsdelt svømmeundervisning. Dette baserer de på sin tro og foreldrenes forventninger. Vi ser også at hvilket land de muslimske jentene kommer fra er med på å påvirke deltakelsen i kroppsøving (Walseth, 2013). Disse jentene påstår dog at det å vise seg lettkledd foran gutter oppleves som ukomfortabelt og påvirker deres deltakelse i kjønnsblandet kroppsøving på linje med Koranens restriksjoner. I England var også svømmeundervisningen elevenes og foreldrenes største bekymring. Her var det dog flere skoler som arbeidet aktivt med å legge opp til at svømmeundervisningen skulle være helt kjønnsdelt (Dagkas, Benn & Jawad, 2011).

Basert på disse forskningsresultatene ser vi at kjønnsdelt kroppsøvingsundervisning vil bidra til økt deltakelse i kroppsøving, men at dette samtidig kan virke negativt med tanke på å integrere og inkludere disse elevene i klassens sosiale fellesskap. Dette er i tråd med Walseths (2006) påstander om at kjønnsdelt kroppsøving øker muslimske jenters deltakelse. I følge Opplæringsloven (1998) skal ikke undervisningen til vanlig organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Det kan dog være forsvarlig å kjønnsdele undervisningen periodevis for å øke de muslimske jentenes deltakelse i kroppsøving.

6 Konklusjon

Her vil jeg konkludere hovedessensen av min diskusjon som baserer seg på teori og resultat, samtidig som jeg besvarer min problemstilling.

Det er ulikheter når det gjelder deltakelse i kroppsøving for etniske minoriteter, og da særlig muslimske jenter. Dette baserer seg på at Koranen legger klare føringer på hva som er akseptabelt når det gjelder sosial omgang med gutter, bekledning og dagligliv. Vi ser dog også at det er ulikheter mellom de muslimske jentene, og at flere av jentene i stor grad påvirkes av guttenes dominans i faget, og at dette bidrar til redusert deltakelse fra jenter generelt. Muslimske foreldre stiller strengere krav og setter begrensninger for sine døtre når det gjelder hva som er akseptabelt å delta i. Svømmeundervisningen står i en særposisjon både i Norge og England. Her er fraværet større enn i generell kroppsøving. Det er verdt å nevne at flere av de muslimske jentene deltar på nivå med den etniske majoriteten.

Læreren kan gjøre en rekke tiltak for å inkludere muslimske jenter, og øke deres deltakelse i kroppsøvingen. Gjennom å benytte seg av didaktisk relasjonsmodell i planleggingsarbeidet, og særlig fokus på rammefaktorer, elevforutsetninger, innhold og læringsaktiviteter, kan læreren bidra til økt inkludering. Med økt kunnskap om elever og foreldres holdninger til kroppsøving, elevforutsetninger og en god dialog med hjemmet kan kroppsøvingen tilrettelegges med tanke på valg av innhold. Innholdet bør baseres både på gutters og jenters premisser, og læringsklimaet bør være trygt med fokus på mestring. Kjønnsdelt undervisning vil kunne bidra til økt deltakelse, men kan samtidig virke negativt på det å danne et sosialt fellesskap i skolen og klassen.

Det er tydelig at det er behov for mer forskning på forholdet med muslimske jenter i skolen både i Norge og internasjonalt. Jeg anser det også som viktig å se på hvordan muslimske gutters deltakelse i kroppsøvingsfaget er, og hvordan de oppfører seg i forhold til de

muslimske jentene. Muslimske menn har til tradisjon å passe på hvordan muslimske jenter, særlig slektninger, ter seg til daglig. I en eventuell fremtidig masteroppgave vil det være meget interessant for meg å forske videre på dette problemområdet.

Referanseliste

Aveyard, H. (2010). *Doing a literature review in health and social care: a practical guide*.

Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Axelsson, Å. (2008). Litteraturstudie. I Granskar, M. & Höglund-Nielsen, B (Red.).

Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård. (s. 203 - 220). Lund:

Studentlitteratur AB.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda,

Møreforskning Volda. (Forskningsrapport nr. 62). Lokalisert på

http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf

Barth, F. (1998). *Ethnic Groups and Boundaries*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.

Coakley, J. & Pike, E. (2009). *Sports in Society: Issues and Controversies*. (2. utg.).

Berkshire: McGraw-Hill Education.

Dagkas, S. (2007). Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross-cultural study. *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 431-442.

<http://dx.doi.org/10.1080/02619760701664219>

Dagkas, S., Benn, T. & Jawad, H. (2011). Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 16(2), 223-238.

<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.540427>

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Falch-Olsen, I. (2015). *Barn av innvandrere utgjør flertall ved en tredel av Oslo-skolene.*

Lokalisert på

<http://www.tv2.no/2015/02/16/nyheter/minoritetsbakgrunn/politisk/skole/6471075>

Foreldreutvalget for utdanningen. (s.a.) *Hva er forskjellen på inkludering og integrering?*

Lokalisert på <http://www.fug.no/hva-er-forskjellen-paa-inkludering-og-integrering.4667098-148211.html>

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier.* Stockholm:

Författarna och Bokförlaget Natur & Kultur.

Hildebrandt, S. (2011). *Fagfelle vurdering med plettet rykte.* Lokalisert på

<http://forskning.no/forskningssvindel/2011/03/fagfelle-vurdering-med-plettet-rykte>

Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse.* Oslo:

Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi.* (4. utg.). Oslo:

Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk.* (4. utg.). Oslo:

Universitetsforlaget.

Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet.*

Stjørdal: Læringsforlaget.

Johannesen, A., Tufte P. A. & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til*

samfunnsvitenskapelig metode. (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Johansen, A. B. (2012). *2 eller 5 i gym – hvorfor det?* Lokalisert på

<http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyhetsarkiv/2012/juni/2-eller-5-i-gym--hvorfor-det/>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), LOV-1998-07-17-61. § 1.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), LOV-1998-07-17-61. § 8.

Lyngsnes, K & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*.

Høgskolen i Hedmark (Rapport nr. 3 – 2004). Lokalisert på

http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133772/rapp03_2004.pdf?sequence=1

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-61). Oslo: Universitetsforlaget.

Oppsal, J. & Skauge, I. L. (1996). *Muslimske elever i norsk skole. En ressursbok for lærere*. Oslo: Kulturbro Forlag AS.

Statistisk Sentralbyrå. (2013). *Innvandring og utvandring, 2012*. Lokalisert på

<https://www.ssb.no/innvutv/>

Store Norske Leksikon. (2012). *Innvandrer*. Lokalisert på

<https://snl.no/innvandrer>

Ung.no. (s.a.). *Minoriteter*. Lokalisert på

http://www.ung.no/minoriteter/243_Minoriteter.html

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert på

<http://www.udir.no/k106/KRO1-03/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Inkluderende opplæring: All opplæring skal være inkluderende*. Lokalisert på

<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Inkluderende-opplaring/>

Utdanningsetaten. (S.a.) *Disen skole: skolefakta*. Lokalisert på

<http://minosloskole.no/CorpoWebserver/?locale=no#LandingPlace:r=4165438596451293025;t=1681851451942148434>

Utdanningsetaten. (S.a.) *Mortensrud skole: skolefakta*. Lokalisert på

<http://minosloskole.no/CorpoWebserver/?locale=no#LandingPlace:r=6876703914511105214;t=1681851451942148434>

Vogt, K. (2014) *Islam*. Lokalisert på

<https://snl.no/islam>

Walseth, K. (2006). *Sport and integration: the experience of young muslim women*. Oslo: Norwegian School of Sport Sciences.

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

<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>

With-Nielsen, N. & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664.

<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.601145>

Øvern, K. M. (2014). *Litteraturstudie som metode*. [Powerpoint lysbilder]. Lokalisert på

<http://www.slideshare.net/higbibl/litteraturstudie-som-metode>