

Malin Huke Tjøstheim

## «De andre»

En litteraturstudie om etnisk minoritetsungdoms  
opplevelse av kroppsøvingsfaget i ungdomsskolen  
og videregående skole

Bacheloroppgave i kroppsøving og idrettsfag

Veileder: Nils Petter Aspvik

Mai 2020

## Forord

Til tross for bacheloroppgavens individuelle karakter, er det flere personer som har bidratt med nyttige og gode innspill. Først og fremst rekkes en spesiell oppmerksomhet til veileder Nils Petter Aspvik. Tusen takk for gode, kritiske og motiverende kommentarer, og for at du alltid tok deg tid til å diskutere oppgaven min, til tross for en hektisk hverdag.

Jeg vil også takke mine medstudenter for å ha bidratt til både faglige og ikke-faglige diskusjoner i studiehverdagen.

Malin Huke Tjøstheim

Trondheim, mai 2020

## Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Bakgrunn og problemstilling</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Begrepsavklaring</b> .....	<b>6</b>
2.1 <i>Etnisk minoritetsungdom</i> .....	6
2.2 <i>Inkludering</i> .....	6
<b>3 Tiltak og barrierer i kroppsøvningsfaget</b> .....	<b>7</b>
3.1 <i>Kroppsøvningsfagets strukturer</i> .....	7
3.2 <i>Bourdieu's begreper om kapital</i> .....	8
3.2.1 <i>Økonomisk kapital</i> .....	9
3.2.2 <i>Kulturell kapital</i> .....	10
3.2.3 <i>Sosial kapital</i> .....	10
3.3 <i>Hvithetsteori</i> .....	12
<b>4 Litteratursøk som metode</b> .....	<b>13</b>
4.1 <i>Database og søkeprosessen</i> .....	13
4.2 <i>Studiens utvalgskriterier</i> .....	14
4.3 <i>Forskningens refleksivitet og transparens</i> .....	16
<b>5 Resultater</b> .....	<b>16</b>
<b>6 Diskusjon</b> .....	<b>19</b>
6.1 <i>Økonomiske barrierer</i> .....	20
6.2 <i>Kulturelle barrierer</i> .....	21
6.3 <i>Sosiale barrierer</i> .....	23
<b>7 Oppsummering</b> .....	<b>25</b>
7.1 <i>Videre forskning</i> .....	27
<b>8 Litteraturliste</b> .....	<b>28</b>

## 1 Bakgrunn og problemstilling

De siste ti årene har innvandringen til Norge vært høy. Ifølge Leseth (2015, s. 60) er innvandrere som i dag kommer til Norge fra USA, Canada, Latin-Amerika, Afrika, Australia, New Zealand, Asia og tidligere Øst-Europa. I 2014 bodde det 633 000 registrerte innvandrere i Norge, og ifølge prognosen vil antall innvandrere etter 2060 ligge noenlunde rundt 1,5 millioner. Resultatet av økt menneskelig forflytning over landegrensener har ført til et mer flerkulturelt samfunn hvor blant annet kroppsøvingfaget har fått et større mangfold av elevgrupper (Leseth, 2015, s. 60).

I Norge har alle barn og unge rett til et opplæringstilbud tilpasset egne evner og forutsetninger, også når det gjelder etnisk forskjellighet (Leseth, 2015, s. 59). Ifølge Leseth (2015, s. 59) innebærer dette at elever fra språklige minoriteter skal ha samme muligheter, rettigheter og plikter som medelever med norsk eller samisk som morsmål, noe som blir viktig i arbeidet med de mangfoldige elevgruppene. Det kommer også til uttrykk i læreplanen i kroppsøving hvor opplæringen skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede uavhengig av elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). I arbeidet med å inkludere alle sier inkluderingsutvalget det slik: "en inkluderende skole handler ikke om å skape en skole med «vi» og «dem», det handler om å skape en skole for «oss»" (NOU 2011:14). Til tross for inkluderingsarbeidet i skolen opplever etnisk minoritetsungdom å bli sett på som «de andre». Det innebærer at deres kulturelle, etniske, religiøse eller språklige identiteter oppfattes som fremmed, upassende eller verdiløst (Day & Steensen, 2010, s. 101-102).

Med dette som utgangspunkt skal jeg se nærmere på problematikken rundt barrierer som kan oppstå i den norske skolen. Dette ble gjort gjennom et systematisk litteratursøk for å avdekke tidligere forskning som ser på elevers opplevelse av kroppsøvingfaget i den norske skolen. Videre har jeg derfor valgt å se nærmere på barrierer i kroppsøvingfaget i ungdomsskolen og videregående skole, nettopp fordi det er en realitet at ikke alle elever føler seg inkludert i faget. Dette blir for meg en viktig del av jobben min som lektor i kroppsøving og idrettsfag, hvor jeg mest sannsynlig vil møte på mennesker med en annen etnisk, kulturell, sosial og religiøs bakgrunn enn meg selv. I arbeidet med det flerkulturelle samfunnet blir det dermed avgjørende å bli kjent med de allerede eksisterende barrierene i kroppsøvingfaget, da man som lærer er ansvarlig for elevenes læring, utvikling og velvære (Day & Steensen, 2010, s.

105). Dette skal drøftes i lys av hvithetsteori og Pierre Bourdieus kapitalbegreper, og på bakgrunn av det er følgende problemstilling formulert:

*I lys av forskning på feltet de ti siste årene, hvilke økonomiske, kulturelle og sosiale barrierer møter etnisk minoritetsungdom i kroppsøvningsfaget i ungdomsskolen og videregående skole?*

Ifølge Bourdieu er det sosiale konstruert i strukturelle nettverk av sosiale forhold og maktforhold (Scambler, 2012, s. 71). Med dette legger han fram begreper om felt og habitus som søker å ta opp måtene aktører og refleksiviteten (årsak og virkning) er formet av eller innebygd i strukturer. Det han tilbyr er en ny måte å tenke på kompleksiteten i hverdagslivet, da han kategoriserer de forskjellige formene for kapital som vi bruker for å forhandle om livsverdenen og vår plass i den (Scambler, 2012, s. 71). Hans perspektiv blir derfor benyttet i denne oppgaven for å drøfte etnisk minoritetsungdoms opplevelse av kroppsøvningsfaget.

Bourdieu perspektiv vil dermed brukes som teoretisk forankring i oppgaven hvor de tre kapitalformene som Bourdieu presenterer, økonomisk-, kulturell-, og sosial kapital, vil kunne belyse strukturene i den sosiale verden, i dette tilfellet kroppsøvningsfaget (Bourdieu, 1986). Videre i arbeidet med å forstå den sosiale verden blir det relevant å inkludere hvithetsteori. Hvithetsteori sier noe om det dominerende «hvite» og kan kobles til det kulturelle og sosiale som Bourdieu bygger teorien sin på (Massao & Fasting, 2014). «Hvithet» vil si en kulturell norm som setter standard for hva som er rett eller galt og er påvirket av klasse, kjønn og rase (Massao & Fasting, 2014). I oppgaven vil dette perspektivet være med på å belyse barrierene som oppstår i kroppsøvningsfaget i form av det dominerende «hvite».

Innledningsvis i denne studien vil sentrale begreper bli presentert. Videre i oppgaven gjør jeg rede for oppgavens teoretiske forankring hvor kroppsøvningsfagets strukturer, økonomiske-, kulturelle- og sosiale barrierer, samt hvithetsteori presenteres. Deretter vil litteratursøk som metode, database, søkeprosessen, studiens utvalgsriterier og forskningens refleksivitet og transparens presenteres. Dernest presenteres de ulike studiene i litteraturstudien i form av en tabell. I diskusjonskapittelet blir studiene sett i lys av oppgavens teori. Avslutningsvis presenteres en oppsummering av funnene og innspill til videre forskning.

## 2 Begrepsavklaring

I følgende kapittel vil jeg avklare begrepene etnisk minoritetsungdom og inkludering. Dette er to sentrale begrep som gjentatte ganger vil bli brukt i oppgaven. I dagligtalen og akademisk er dette to begrep som brukes forskjell og om hverandre. Ved å avklare begrepene ønsker jeg å skape en felles forståelse for å unngå misforståelser.

### 2.1 Etnisk minoritetsungdom

Ifølge Leseth (2015, s. 65) blir etnisitet ofte knyttet til forestillinger om forskjeller i utseende, bekleddning og kropp. I hverdagsspråket har begrepet derfor et snev av minoritetsspørsmål og raserelasjoner. Allikevel blir det i samfunnsfagene referert til kollektiv identitet som er selvtilskrevet av grupper av mennesker (Leseth, 2015, s. 56). Det innebærer en form for sosial identifikasjon i møter mellom mennesker som opplever seg som kulturelt forskjellige fra hverandre (Day & Steensen, 2010, s. 26). Dette knyttes ofte til tanken om en felles livsstil dannet gjennom historiske, kulturelle, religiøse og nasjonale tilknytninger (Ritzer & Stepnisky, 2018). Ordet etnisitet vil i denne oppgaven dermed si en type identifikasjon som gjelder alle mennesker, som får betydning når mennesker møtes og opplever andre som forskjellig fra en selv.

Når det gjelder minoritetsbegrepet kan det virke som at det er snakk om antall personer, da man i dagligtalen bruker begrepet om hvem det er færrest eller flest av. I denne sammenhengen handler det derimot om å ha makt over noen (Ulriksen, 2019). Majoriteten i befolkningen sitter ofte med nok makt til å kunne kontrollere hva som er rett eller galt, noe som kan få konsekvenser for minoriteten. I betydning vil det si at minoriteten ikke alltid har så mye de skulle ha sagt og må dermed føye seg etter hva majoriteten bestemmer (Ulriksen, 2019). Ut ifra dette vil etnisk minoritetsungdom i denne oppgaven defineres som individer som selv uttrykker seg som en gruppe og som ofte må føye seg etter majoriteten.

### 2.2 Inkludering

I skolen blir inkludering kjennetegnet ved gode læringsrom heller enn spesielle tiltak rettet mot enkeltelever. To begrep som ofte blir brukt om hverandre på en måte som kan være forvirrende er inkludering og integrering (Standal, 2015, s. 15). Inkludering handler om at alle barn har unike interesser, læringsbehov og evner. Det må derfor legges til rette for mangfoldet blant elevene i skolen. Integrering handler derimot om organisering av opplæringen og

plassering av elever i integrerte klasser, slik at elever skal få undervisning i en felles skole (Standal, 2015, s. 15).

Inkludering skiller seg dermed fra begrepet integrering ved at det ikke lenger er snakk om å få grupper av elever til å passe inn i den vanlige måten å organisere opplæringen på (Standal, 2015, s. 16). Inkludering vil dermed si en prosess der det er skolen og undervisningsmåter som må endres slik at det blir tatt hensyn til alle elever. Ifølge Standal (2015, s. 16) innebærer inkludering av elever å ta høyde for hele mangfoldet av elevmassen. En utfordring med inkludering av hele mangfoldet er at noen ser på det som et problem, noe som i seg selv er feilaktig, da alle har rett til å delta, lære, bli hørt og oppleve fellesskap (Standal, 2015, s. 16-17). I oppgaven vil inkludering som begrep ut ifra dette defineres som elevers mulighet til å kunne delta, lære, bli hørt og oppleve fellesskap i kroppsøvningsfaget.

### 3 Tiltak og barrierer i kroppsøvningsfaget

Dette kapittelet gjør rede for oppgavens teoretiske forankring, og tar utgangspunkt i kildene som viser seg å si noe om tiltak og barrierer i kroppsøvningsfaget. Herunder presenteres kroppsøvningsfagets strukturer, etterfulgt av økonomiske-, kulturelle- og sosiale barrierer. I tillegg blir det tatt utgangspunkt i hvithetsteori som kan si noe om en kulturell norm som fastsetter standarder som er påvirket av kjønn, rase og klasse.

#### 3.1 Kroppsøvningsfagets strukturer

Kroppsøvningsfaget er et fag der elever og lærere møter hverandre på en kroppslig og umiddelbar måte. Det kan blant annet gjøre forskjellighet tydeligere enn i andre fag i form av kjønn, bekleddning, kroppslig form og fysiske ferdigheter (Leseth, 2015, s. 58). Forskjellene oppstår når de er i bevegelse og driver aktiv samhandling med hverandre. I kroppsøvningsfaget kan man nemlig ikke late som at man deltar, noe som gjør at de fleste handlinger direkte og umiddelbart blir synlige for de andre. Elevene gjør oppgaver med hele kroppen i bevegelse, alene og i samarbeid med andre (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104).

Kompetansemålene i kroppsøvningsfaget åpner opp for et variert innhold innenfor områdene idrettsaktiviteter, friluftsliv, dans, lek, livsstil og trening (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fellesskap omkring bevegelse og fysisk aktivitet står dermed helt sentralt i kroppsøving. Elever med unike personligheter, forutsetninger og erfaringer møtes og samhandler. Ved å

bruke kropp og bevegelse opplever elevene seg selv ved å skape og uttrykke seg selv (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104).

Den kroppslige synligheten og nærheten til hverandre i ulike aktiviteter og aktivitetsformer, gjør at det kan oppstå noen utfordringer som lett kan bli problematiske når læreren ikke er bevisst på dem (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104). Det blir ganske synlig om man blir inkludert eller ekskludert, noe elevene får oppleve med kroppen. Emosjonell delaktighet blir dermed en vanlig del av faget, hvor reaksjoner på noe kjent eller ukjent umiddelbart blir synlig. Læreren har dermed en viktig oppgave i å være bevisst på slike fenomener (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 105).

I læringssituasjoner hvor ulike kulturer kan ha behov for differensiering mener Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 116) det burde gjøres tilpasninger. Det innebærer blant annet kjønnsdelt undervisning i enkelte aktiviteter og svømmeundervisning i heldekkende drakter. Slike tilpasninger kan blant annet få flere elever til å ønske å delta i faget (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 116). Å snu kroppøvingfaget på hodet er dermed ikke det som må til for å fremme inkluderende læring i kroppøving. Med en liten didaktisk vri kan det eksisterende innholdet i kroppøvingstimene fort bli mer inkluderende enn før (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 117). Allikevel finnes det ikke noen god oppskrift for inkluderende læring, fordi inkluderende læring tar utgangspunkt i individuelle forskjeller. Tilpasninger og revurdering må dermed gjøres etter behov. Som lærer står man dermed med en nøkkelrolle hvor lærerens implementering av inkluderende kroppøving vil være en avgjørende faktor (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 117).

### 3.2 Bourdieus begreper om kapital

Videre i oppgaven skal vi se nærmere på de ulike kapitalformene som Bourdieu (1986) presenterer. Det sosiale rommet som Bourdieu introduserer deles gjerne opp i sosiale felt. I de sosiale feltene utvikles det en egen kapitaltype som er gjeldende for det spesifikke feltet. Det innebærer at hvert felt har utviklet egne måter for hvordan personer kan akkumulere kapital (Bourdieu, 2006). Kamper vil dermed oppstå mellom de forskjellige aktørene, med å akkumulere mer kapital innen feltet. I praksis går det ut på å bruke allerede etablert praksis innen det sosiale feltet, eller ved å utfordre den sosiale praksisen for så å reformulere hva kapitalen innen feltet skal være. På den måten bygger man opp egen makt på feltet, som har



en tendens til å vedvare. Kapital gir også grunnlag for ulik dominans i samfunnet ved at det er fordelt ulikt mellom individer og grupper. Avhengig av i hvilket felt kapitalen fungerer, kan kapital presenteres i tre ulike former, som økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital (Bourdieu, 2006).

### 3.2.1 Økonomisk kapital

Økonomisk kapital utgjøres av tilgang til økonomiske ressurser som inntekter, formue og eiendom. Dette kan for eksempel handle om penger til å kunne få statlig aksept. Et viktig poeng hos Bourdieu (2006) er at kapitalformene kan konverteres, selv om de ikke automatisk kan reduseres til hverandre. Et eksempel på dette er at økonomisk kapital kan investeres i utdanning og slik sett omformes til kulturell kapital. Foreldre kan for eksempel øke sitt barns kulturelle kapital ved å betale kostnaden av utstyr. Omvendt kan også kulturell kapital medføre økonomiske avkastninger ved at vitnemål gir tilgang til godt lønnede yrker (Bourdieu, 2006).

I korte trekk handler altså økonomisk kapital om alle former for økonomiske ressurser som direkte kan konverteres til penger. I tillegg kan økonomisk kapital ifølge Bourdieu (2006) gi makt i samfunnet, og klassifisere individer i samfunnsstrukturer. Aktører kjemper om posisjoner og innflytelse ved å akkumulere den spesifikke kapitalen, som vil ha betydning for menneskers klasseposisjon eller posisjon i det sosiale rom (Bourdieu, 2006).

Når det gjelder elevers økonomiske kapital trekker regjeringen fram sosioøkonomisk status som en årsak til at elever opplever stress i skolehverdagen. I tillegg viser forskning at god økonomi gjør det enklere å legge de materielle forholdene til rette for læringen i skolen (NOU 2010:7). Dårlig økonomi kan dermed føre til at elever i noen tilfeller blir stresset, noe som kan påvirke dem negativt. Det ser allikevel ut som at familiens økonomiske situasjon har mindre betydning enn den kulturelle kapitalen. Unge som vokser opp i familier der foreldrene har evne til å formidle verdier, kunnskap, kompetanse og språk som går i akademisk retning, vil ha en læringsmessig fordel i skolen (NOU 2010:7).

Videre viser tidligere forskning at den sosioøkonomiske statusen sjeldent har betydning for likhet i skolen. Allikevel oppstår det en sjelden gang at utstyr i form av for eksempel ski kan skape ulikhet (Myklebust, 2012). Selv om skolen i utgangspunktet har et ideal om gratis utdanning og likhet kan det dermed virke som at skolen i noen tilfeller ikke fullt ut er gratis.

Å ha foreldre med mye økonomisk kapital kan ifølge Myklebust (2012) med fordel investeres i barnas fysiske aktiviteter og nødvendig utstyr. Det kan blant annet gi avkastning i kroppsøvningsfaget. Videre kan også kulturell kapital spille en rolle for hvordan elever opplever kroppsøvningsfaget. Neste kapittel tar derfor for seg kulturelle barrierer.

### 3.2.2 Kulturell kapital

Bourdieu er kjent for å ha utviklet begrepet kulturell kapital for å forstå hvordan sjansene for å lykkes i utdanningssystemet er ujevnt fordelt i befolkningen. Med dette innebærer kulturell kapital å ha kjennskap til og å være fortrolig med samfunnets hegemoniske kulturelle koder (Bourdieu, 2006; NOU 2010:7). Ifølge regjeringen innebærer en slik kultur de dominerende verdier og forestillinger i skolen og andre institusjoner innenfor det kulturelle feltet. Dette gjøres gjeldende i kommunikasjon mellom elev og lærer (NOU 2010:7). For elever som ikke behersker de dominerende kulturelle kodene, vil skolen gjerne oppleves som et fremmed sted. Det innebærer at deres estetiske preferanser, språklige stil og samhandlingsformer ikke blir like positivt sanksjonert av læreren slik som elever som på overbevisende måter viser at de behersker samfunnets dominante kulturelle koder (NOU 2010:7).

I tillegg til at kulturell kapital kan påføre innehaveren en form for anerkjennelse kan det også anerkjennes som legitim kompetanse og som en autoritet som utøver en virkning av mискjennelse eller kjennelse. Ifølge Bourdieu (2006) betyr det at en som anses som naturlig begavet vil kunne tillegges en kvalitet som vedkommende ikke har uten slike disposisjoner. Videre har også kulturelle og religiøse faktorer ført til utfordringer i svømmeopplæringen i skolen. Det å være sammen med motsatt kjønn og nakendusjing etter kroppsøvingstimen har skapt problemer for blant annet muslimske elever (NOU 2010:7). Foreldre har blant annet gitt uttrykk for ønske om adskilt kroppsøvningsundervisning grunnet religiøse faktorer. Dette gjør at flere barrierer oppstår i kroppsøvningsfaget, da elever ikke får lov til å delta eller melder seg ut grunnet kulturelle og religiøse faktorer (NOU 2010:7). Videre utspiller dette seg i den sosiale situasjonen i kroppsøvningsfaget, som blant annet kan sees i lys av begrepet sosial kapital.

### 3.2.3 Sosial kapital

Skolen er i tillegg til den kulturelle delen en arena hvor man hele veien har en relasjon til andre. Det kan handle om tilknytninger og sosiale forpliktelser så vel som vennskap og andre

nettverk. Et poeng her er at det sosiale dermed vil skje på en sosial arena hvor makt og sosiale relasjoner påvirker handlingene til de som er en del av den sosiale arenaen (Scambler, 2012, s. 72). For å se nærmere på dette kan man bruke terminologien sosial kapital for å forstå hvordan sosiale barrierer oppstår. Bourdieu (1986) definerer sosial kapital som sosiale relasjoner som består av noe mer enn tilfeldige forhold mellom mennesker.

De sosiale relasjonene må ha en viss varighet hvor aktørene må oppvise en viss forpliktelse overfor dem. Gjennom gjensidige og subjektive følelser av respekt, vennskapelighet, takknemlighet og fortrolighet bindes grupper sammen. Dette sikrer at den sosiale kapitalen forvaltes. Integrasjonen skaper og opprettholder legitime og ikke-legitime medlemmer av gruppen (Bourdieu, 1986). Noen vil bli inkludert, andre ekskludert. Det vil si at tilgangen til gruppen er knapp, da den ikke er like tilgjengelig for alle medlemmer. For å opprettholde gruppens sosiale integrasjon og forskjellen mellom medlemmer og ikke-medlemmer, forutsetter sosial kapital et kontinuerlig reproduksjonsarbeid (Bourdieu, 1986).

Den sosiale kapitalen avhenger av størrelsen på nettverket av forbindelser som effektivt kan mobiliseres. Volumet av den sosiale kapital kan videre økes ved besittelse av kulturell og økonomisk kapital (Bourdieu, 2006). Når den som inngår i den sosiale relasjonen dermed har rikelig med kapital, kan eieren bruke det til sin fordel, da de blir ettertraktet for sin sosiale kapital. Investeringsstrategiene som settes i gang, bevisst eller ubevisst, rettes mot å etablere eller produsere sosiale relasjoner som kan sikre utbytte på kort eller lang sikt (Bourdieu, 2006).

Videre vil mennesker agere, hvor kapital er ressursen som brukes til å kunne forhandle gjennom og til å kunne handle i feltet. De som deltar vil kunne forme handlingene i tillegg til å begrense handlinger, som legger grunnlaget for at ulike verdier vil være forskjellige fra felt til felt (Scambler, 2012, s. 72). Sosial kapital kan også operere gjennom og på tvers av de to andre kapitalformene. Til eksempel kan økonomisk kapital institusjonaliseres gjennom sosiale nettverk. Dette betyr at de med økonomiske fordeler kan legge føringer for hvilke verdier som er viktige for en gruppe i en sosial arena (Scambler, 2012, s. 72-73).

I den sosiale situasjonen vil også ulik oppførsel fremmes og den sosiale kapitalen vil være med på å påvirke handlinger som vil bli gjort av de som er tilstede. Dette kan også gjelde de andre formene for kapital, som også kan ha innvirkning på situasjonen (Scambler, 2012, s.

74). Her vil fellesskapet, trygghet og følelsen av å høre til styrkes eller svekkes gjennom individuelle eller kollektive karakterer (Day & Steensen, 2010, s. 75). I skolen har man blant annet sett at majoritetsgrupper unngår samarbeid med minoritetsgrupper, mens minoritetsgrupper gjerne søker andre med samme bakgrunn som en selv (NOU 2010:7). At majoriteten og minoriteten deler seg i to grupper, kan videre sees i lys av hvithetsteori, som blant annet trekker fram majoriteten som dominerende og som får «de andre» til å bli satt i en posisjon som fremmede eller utenforstående.

### 3.3 Hvithetsteori

Teorier om «hvithet» er sentralt for arbeid med etnisk minoritetsungdoms opplevelse av kroppsøvingfaget, da majoriteten i Norge består av «hvite nordmenn». Hudfarge kan sees på som sosialt og kulturelt konstruert, og dermed knyttet til konteksten man definerer ut ifra (Bourdieu, 2006). Et eksempel på det er at en som vil bli definert som brun i forhold til andre nordmenn, vil i en gruppe med for eksempel afrikanere bli definert som hvit. Videre er hvithet blitt konstruert som en skjult norm som er usynlig, men som har en sterk makt som alt annet blir sammenlignet med (Hayes, 2001). Dette kan ifølge Hayes (2001) sees på som en politikk som er historisk og institusjonelt produsert for å dekke over systemet av fordeler som hvite oppnår på grunn av hudfargen deres. Disse fordelene er så skjult at hvite ikke oppfatter seg selv som innehaver eller representant for en rase (Hayes, 2001). Fordelene kan ofte føre til favorisering, men det handler også om systematisk særbehandling av grupper som igjen bekrefter dominans på grunnlag av rase.

I Norge ser man lite refleksjon rundt de kategorier og tankefigurer som gjør trakassering mulig. Nordmenn er ikke nødvendigvis rasister, men mange har ifølge Gullestad (2002) ureflektert forhold til et naturliggjort rasistisk tankegods. Mørk hudfarge kan for eksempel være et tegn som i en god del situasjoner brukes til å ekskludere. En som har bodd i Norge hele livet, hører nødvendigvis ikke til hvis man har en annen hudfarge. Utfallet blir at hvithet fremstår som en underforstått dimensjon ved det å være norsk, og fargede nordmenn som en avvikelse fra det normale, også kalt anomali (Gullestad, 2002). Hvithet blir dermed ifølge Robinson og Jones Diaz (2005) satt som standarden og klassifiserer alt som ikke er hvitt som forskjellig og som «de andre».

I en undersøkelse gjort av Massao og Fasting (2014) kan det virke som at krenkelser og rasisme oppstår grunnet en grunntanke hos de hvite om at «de andre» har en annen kultur. De blir dermed dømt ut ifra det. Utfallet er at etnisk minoritetsungdom får upassende spørsmål, som ikke hadde blitt spurt hadde det ikke vært for at de var en del av en etnisk gruppe (Massao & Fasting, 2014). Nordmannen på den andre siden blir derimot tatt som uproblematisk og usynlig. Et annet funn i undersøkelsen er at nordmenn opprettholder hvithet gjennom kjønns- og klasseideologier. Dette får «de andre» til å bli satt i en posisjon som fremmede eller utenforstående i forskjellige kontekster. Hvithet viser seg å være en kulturell norm som fastsetter standarder som er påvirket av klasse, kjønn og rase (Massao & Fasting, 2014).

I arbeidet med kulturelt- og rasemangfold i skolen vil det ifølge Goldstein (2001) ikke være gunstig å være fargeblind. Det er derimot viktig å lære å se hvitheten. Det innebærer å lære sosiale klasser og rase, og det å kunne se og vite hvilke fordeler som kommer med det å være hvit (Goldstein, 2001). Regjeringen legger også fram dette som et viktig virkemiddel for å kunne få en bredere flerkulturell forståelse, som innebærer selvrefleksjon og bevisstgjøring av egne kulturelle forutsetninger. Med dette kan man legge grunnlaget for at forskjellighet ikke er en trussel (NOU 2010:7).

## 4 Litteratursøk som metode

For å besvare oppgavens problemstilling ble det foretatt et systematisk litteratursøk for å avdekke tidligere forskning som ser på elevers opplevelse av kroppsøvningsfaget i den norske skolen. Å foreta et systematisk litteratursøk, innebærer at allerede eksisterende kunnskap innhentes i form av for eksempel vitenskapelige artikler og publikasjoner som beskriver metoder og resultater fra vitenskapelige enkeltstudier eller oppsummert forskning (Kirkehei & Ormstad, 2013). Følgende kapittel redegjør for litteratursøk som metode i tillegg til styrker og svakheter knyttet til det å foreta et systematisk litteratursøk. Videre vil database, søkeprosessen, studiens utvalgsriterier og forskningens refleksivitet presenteres.

### 4.1 Database og søkeprosessen

Utvelgelsen av relevante artikler er en prosess der man som forsker tar valg som kan påvirke utslaget av litteratursøket. Hvilke søkeord man benytter og i hvilke databaser man

gjennomfører søket kan for eksempel påvirke utslaget. I denne studien ble databasen Google Scholar brukt for å innhente relevante artikler. Google Scholar er en søkemotor hvor man kan søke bredt etter vitenskapelig litteratur. Man kan søke blant fagområder og kilder, hvor man kan få opp de mest relevante opplysningene innenfor vitenskapelig forskning (Rienecker & Jørgensen, 2013). Videre gjør Googles teknologi at de mest brukbare søkeresultatene kommer øverst på siden. Det innebærer for eksempel at resultatene blir rangert ut ifra hvor ofte søketeksten er blitt sitert i annen vitenskapelig litteratur (Rienecker & Jørgensen, 2013). Søkeordenene som ble brukt ved søk i databasen var «''barrierer'' i kroppsøvningsfaget etnisk minoritetsungdom».

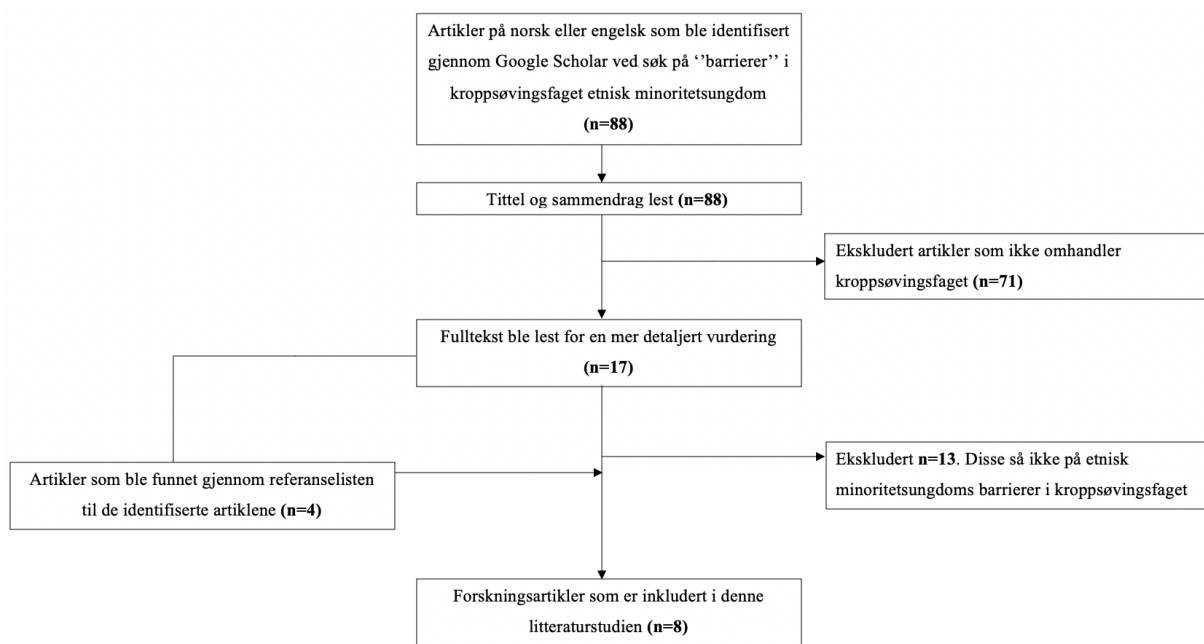
Når det gjelder valg av hvilket år jeg skulle lete etter de vitenskapelige tidsskriftene ville det ifølge Tjora (2017, s. 186) være mest hensiktsmessige å se gjennom de fem-ti siste årgangene. Hvorfor dette er så hensiktsmessig sier han derimot ikke noe om. Jeg har allikevel valgt å søke på artikler fra de ti siste årene, da det uten en begrenset tidsperiode resulterte i 110 artikler. Ved å begrense søket til de ti siste årene fikk jeg et mindre antall artikler som jeg måtte vurdere ut ifra inklusjonskriterier, presentert i neste avsnitt. Videre er det også et poeng at innvandringen til Norge ifølge Leseth (2015, s. 60) ikke har vært særlig høy før de siste ti årene. Det vil si at det mest sannsynlig vil være mest relevant å se på forskningen de ti siste årene, da det sannsynligvis ikke er forsket noe særlig på etnisk minoritetsungdoms opplevelse av kroppsøvningsfaget før denne perioden. Dette kan gi mening da søket i Google Scholar før 2010 resulterte i tolv artikler. Søket ble derfor tilspisset perioden 2010-2020.

Videre ble det utformet inklusjonskriterier før søket i Google Scholar, som vil si kriterier for om artiklene som dukket opp i databasen var relevant for studien eller ikke. Kriteriene gikk ut på at utvalget i artiklene måtte handle om elever i ungdomsskolen eller videregående skole, etnisk minoritetsungdom, i tillegg til at artiklene var empiriske studier eller litteraturstudier skrevet på engelsk eller norsk. I tillegg ble søket avgrenset til studier gjort i den norske skolen, da formålet med oppgaven er å se på elevers opplevelse av kroppsøving i lys av læreplanverket og bestemmelser knyttet til kroppsøvningsfaget i Norge.

#### 4.2 Studiens utvalgskriterier

Etter å ha søkt med søkeordene «''Barrierer'' i kroppsøvningsfaget etnisk minoritetsungdom» og fått antall treff (n=88) ble alle sammendragene lest og tatt opp til vurdering for oppgavens

relevans (se figur 1). Ut ifra dette ble 71 artikler ekskludert. Disse artiklene traff ikke inklusjonskriteriet om at artiklene skulle handle om elever i kroppsøvfingsfaget. De gjenværende artiklene (n=17) ble deretter lest i fulltekst. Dette resulterte igjen i ekskludering av flere artikler (n=13), da de ikke så på etnisk minoritetsungdoms barrierer i kroppsøvfingsfaget.



Figur 1: Oversikt over søkeprosedyren og hvordan jeg kom fram til de relevante artiklene som utgjør denne litteraturstudien.

Videre i litteratursøket ble fire av artiklene valgt på grunnlag av funn gjennom referanselisten til de allerede identifiserte artiklene. Denne fremgangsmåten er kjent som snøballmetoden (Thagaard, 2018). Artiklene ble dermed funnet ved at studien til Sandvik (2015) refererte til Walseth og Strandbu (2014) og Walseth (2013), ved at Gøtz (2014) refererte til Naustdal (2012), og ved at Wendler (2012) refererte til Smith (2009). I likhet med de andre artiklene ble sammendraget lest først, etterfulgt av lesing av fulltekst.

Jeg velger også å trekke inn voksne etniske minoritetskvinner, da flere relevante studier belyser deres tidligere opplevelser i kroppsøvfingsfaget. De kan videre beskrive hvilke barrierer som oppstår når man som minoritet deltar i kroppsøvfingsfaget (Walseth, 2013; Walseth & Strandbu, 2014). Videre er det også brukt en studie som belyser faktorer som fremmer og hemmer muslimske jenters deltakelse i kroppsøving, da den også trekker fram

barrierer som oppstår blant etnisk minoritetsungdom i den norske skolen (Sandvik, 2015).

### 4.3 Forskningens refleksivitet og transparens

Refleksivitet er ifølge Tjora (2017, s. 250-251) forskerens evne til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet dette. Det er viktig å ta høyde for at denne kartleggingen ble gjort ved bruk av ett litteratursøk. Grunnen til at det ikke ble gjort søk i andre databaser var på grunnlag av antall søk (n=88) jeg fikk opp ved det første søket. Hvis alle forskningspublikasjonene derimot skulle blitt inkludert ville det vært nødvendig med flere søkeord og kombinasjoner i flere databaser. Denne studien tar derfor ikke for seg all forskningspublikasjonen som finnes, men er avgrenset en del av forskningslitteraturen som tar for seg barrierer i kroppsøving blant etnisk minoritetsungdom. Til tross for dette har jeg forsøkt å gjøre studien så transparent som mulig ved å beskrive hva slags søkeord jeg har brukt, hvor jeg har brukt dem, hva slags tidsskrift jeg har ledd i og hvilke årganger jeg har ledd i (Tjora, 2017, s. 186). Hensikten med dette er å gi et så godt innblikk som mulig i forskningen og dens funn.

## 5 Resultater

Totalt åtte artikler møtte inklusjonskriteriene. Studiene ble gjennomført i Norge og har et utvalg bestående av elever, som deltar i kroppsøvfingsfaget eller som har deltatt, i alderen 14-25 år. I tillegg består utvalget av en lærer ved en skole i Oslo samt en person ved en moske i Oslo, som sier noe om faktorer som fremmer og hemmer muslimske jenters deltakelse i kroppsøving. Alle artiklene omfatter kvalitative intervjuer og ble gjennomført i perioden 2009-2015. I dette kapittelet vil studiene bli presentert konkret med sitt formål, utvalg, metode og funn, som er å finne i tabell 1 sortert etter publiseringsår. I diskusjonskapittelet vil studiene kun bli oppsummert i forhold til sine sentrale funn.

Det generelle bildet med bakgrunn i resultatet viser at etnisk minoritetsungdom trives i kroppsøvfingsfaget (se tabell 1). De synes det er morsomt og spennende, men opplever allikevel at faget ikke strekker helt til når det gjelder deres kulturelle og sosiale kapital (Naustdal, 2012; Smith, 2009).

Flere av informantene har problemer med hvordan svømmeundervisning blir lagt opp (Halvorsen, 2010; Walseth, 2013; Walseth & Strandbu, 2014). Det å bade sammen med gutter



er for mange jenter ubehagelig og ekkelt. I tillegg uttrykker de at de får spørsmål og blikk knyttet til hvorfor de ikke deltar i undervisningen (Halvorsen, 2010). Forventninger om at elevene skal ha på seg badetøy skaper konflikter når det kommer til de ulike religionenes regler og kultur (Halvorsen, 2010). En av informantene synes det å være den eneste som bader med t-skjorte og tights er ubehagelig, men deltar i undervisningen (Walseth & Strandbu, 2014). Minoritetsungdommene uttrykker også at læreren kan virke skeptisk til at de bader med klær (Halvorsen, 2010). Andre har også opplevd at læreren kategoriserer dem som «de andre» og ser på dem som passive og uinteressante (Walseth, 2013).

Videre viser resultatene at etnisk minoritetsungdom opplever at ferdighetene deres ikke strekker til i forhold til majoritetens ferdigheter (Gøtz, 2014; Smith, 2009). Ofte har de med idrettslig bakgrunn lettere for å oppnå god karakter, da de stiller sterkere i faget (Naustdal, 2012; Smith, 2009; Wendler, 2012). Flere føler de blir sammenlignet med «de flinke», også kjent som «skigutta» (Naustdal, 2012). Minoritetsungdommene kjenner dermed på en følelse av at det er vanskelig å nå opp til deres nivå og få like gode karakterer som dem (Gøtz, 2014; Naustdal, 2012; Wendler, 2012).

Få av studiene tar opp hvilken påvirkning økonomisk kapital kan ha for elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget. Det eneste som blir nevnt er at det ikke trengs store økonomiske ressurser for at elevene skal få en god opplevelse i faget (Wendler, 2012). Ut ifra resultatet er det lite som tilsier at økonomisk kapital spiller en rolle for minoritetsungdommenes opplevelse av faget (Gøtz, 2014; Halvorsen, 2010; Naustdal, 2012; Sandvik, 2015; Smith, 2009; Walseth, 2013; Walseth & Strandbu, 2014; Wendler, 2012). Videre kom det også fram forslag til hvordan svømmeundervisningen burde organiseres og håndteres (Sandvik, 2015). Dette vil bli tatt opp i den generelle diskusjonen

**Tabell 1: Studier som ser på barrierer i kroppsøvningsfaget.**

Forfatter og publiseringsår	Formål	Utvalg	Metode	Funn
(Smith, 2009)	Å undersøke hvordan kroppsøvningsfaget oppleves av elever med etnisk minoritets-bakgrunn og hvilken rolle faget spiller i dannelsen av deres fysiske identitet.	Fem elever i alderen 14-18 år, og foreldrene til tre av dem.	Dybdeintervju.	Informantene opplever at <b>noen får positiv uttelling med å drive med idrett ved siden av kroppsøvningsfaget</b> . De som ikke har tilstrekkelige ferdigheter får dermed ikke uttelling i timene. Når de må gjøre nye ting uttrykker ungdommene at de kan bli ukomfortable med situasjonen, da <b>ferdighetene deres ikke strekker til i forhold til de andre</b> . Allikevel deltar både jentene og guttene i alle timer og <b>synes faget er morsomt</b> . Hvordan ungdommene opplevde <b>fagets mening eller verdi er avhengig av deres sosiale bakgrunn og kulturelle tilhørighet</b> .
(Halvorsen, 2010)	Undersøke muslimske jenters opplevelse av svømmeundervisningen i den norske skolen.	Fire muslimske jenter på niende trinn.	Kvalitative intervju.	Informantene er opptatte av islams regler, men praktisere dem forskjellig i svømmeundervisningen. Det er i hovedsak <b>forventet at elevene skal ha på badetøy og ha undervisning sammen med gutter, noe som skaper konflikt med islams regler og kultur</b> . <b>Elevene får blikk og spørsmål fra medelever om hvorfor de ikke deltar</b> . De uttrykker også ubehag ved at guttene retter blikket mot dem og kikker på dem. Videre uttrykker også informantene at <b>læreren kan virke skeptisk til at de bader med klær</b> .
(Naustdal, 2012)	Undersøkelse av minoritetsungdoms livserfaringer i møte med friluftsliv på idrettsfag.	Tre gutter og to jenter som går i tredje klasse på videregående skole, studieretning for idrettsfag.	Fokusgruppeintervju og dybdeintervju.	<b>Selv om elevene uttrykker at en del av aktivitetene i friluftsliv er morsomme og spennende blir friluftsliv også assosiert med en del negative erfaringer</b> . Minoritetsungdommene synes det er <b>vanskelig å få like gode karakterer som «de flinke» eller «skigutta» i klassen</b> , og at de i flere sammenhenger <b>føler seg sammenlignet med dem</b> . Feil valg av utstyr har for den ene informanten fått konsekvenser i form av dårligere karakter.
(Wendler, 2012)	Undersøkelse av norsk ungdom og deres foreldre om synspunkter og erfaringer når det gjelder fysisk aktivitet, kroppskultur og kroppsøvningsfaget.	Fem elever fra to ulike ungdomsskoler i Oslo, og foreldrene til fire av dem.	Dybdeintervju.	Informantene uttrykker en <b>prestasjonskultur</b> , der testing og karaktersetning står i fokus. De føler ikke at kroppsøvningsfaget utfordrer deres habitus og uttrykker kroppsøving som et kjedelig fag. Informantene uttrykker også <b>favorisering, da de med idrettslig bakgrunn ser ut til å stille sterkere i faget</b> og har lettere for å oppnå god karakter. <b>For at ungdommene skal få en god opplevelse trengs det ikke store økonomiske ressurser</b> .

**Tabell 1: Studier som ser på barrierer i kroppsøvfaget (fortsettelse).**

(Walseth, 2013)	Å undersøke muslimske elevers erfaringer med kroppsøvfaget. Videre fokuseres det på hvilken betydning og rolle religion har for deres opplevelse av kroppsøvfaget.	Tjueen muslimske jenter mellom 16 og 25 år.	Livshistoriske intervjuer.	De muslimske jentene <b>liker kroppsøvfaget</b> og flertallet foretrekker kjønnsblandet undervisning. Allikevel foretrekker halvparten av jentene kjønnsdelt svømmeundervisning. <b>Religion har liten innflytelse på opplevelsen av faget, med unntak av svømmeundervisningen og dusjfasiliteter. Læreren setter ungdommene i kategorien som «de andre».</b> Det gjør at elevene kommer i gruppe med elever som virker late eller annerledes, da <b>de blir sett på som passive og uinteressante.</b>
(Gøtz, 2014)	Å undersøke hvordan elever med en fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftsliv-undervisningen i forhold til etnisk norske elever.	Fire elever med etnisk norsk bakgrunn og fire elever med en fremmedkulturell bakgrunn.	Seminstruert intervju.	Ungdommene <b>opplever undervisningen som positiv uavhengig av kulturell og sosial kapital.</b> Informantene uttrykker flere likheter enn ulikheter mellom dem og de etnisk norske elevene. <b>Allikevel er forskjellene tydeligere når de driver med aktiviteter på snø og is.</b> At aktivitetene da blir vanskeligere blir sett på som en utfordring, ikke noe som er urettferdig. Informantene uttrykker allikevel <b>misnøye når det kommer til lærerens sammenligning av deres ferdigheter og majoriteten.</b> De mener det er <b>vanskelig å få en god karakter når de ikke har samme bakgrunn som majoriteten på skolen.</b>
(Walseth & Strandbu, 2014)	Undersøkelse av hvordan kultur og religiøsitet har flere betydninger i kroppsøvfaget.	Åtte unge norsk-pakistanske kvinner mellom 17 og 24 år.	Kvalitative intervjuer.	Informantene som deltok har <b>kulturelle idealer som ser ut til å begrense deres engasjement</b> i kroppsøvfaget, fordi andre pakistanere sanksjonerer fysisk aktivitet. En av informantene synes det er <b>ukomfortabelt å være den eneste med t-skjorte og tights når de har svømmeundervisning.</b> Allikevel deltar hun i vanlig kroppsøvingstimer.
(Sandvik, 2015)	Å undersøke hvilke faktorer som fremmer og hemmer muslimske jenters deltakelse i kroppsøving.	En lærer ved en barneskole i Oslo og en person med en sentral rolle ved en moske i Oslo.	Kvalitative intervjuer.	I undersøkelsen kommer det fram at <b>jentene liker faget godt, men kulturen hemmer jentenes deltakelse i kroppsøvfaget.</b> Å vise forståelse for deres kulturelle preferanser har dermed vist seg å være gunstig i dette tilfellet, da <b>liten forståelse fra skolens side hemmer deltakelsen deres.</b>

## 6 Diskusjon

Utvalget i denne litteraturstudien har gitt beskrivelser av sin opplevelse av kroppsøvfaget, og andre faktorer som ligger tett opptil temaet. I dette kapittelet skal jeg se hvordan resultatet kan forstås i forhold til teorien og aktuell forskning. Problemstillingen som danner bakgrunn for drøftingen er: *i lys av forskning på feltet de ti siste årene, hvilke økonomiske, kulturelle og sosiale barrierer møter etnisk minoritetsungdom i kroppsøvfaget i ungdomsskolen og videregående skole?*

## 6.1 Økonomiske barrierer

For å belyse problemstillingen om hvilke økonomiske barrierer etnisk minoritetsungdom møter i kroppsøvfaget i ungdomsskolen og videregående skole, gir det mening å ta i bruk Bourdieus (2006) terminologi økonomisk kapital. Som nevnt er det lite som tilsier at økonomisk kapital har noe å si for etnisk minoritetsungdoms opplevelse av kroppsøvfaget. Jeg velger allikevel å se mellom linjene, da det kan virke som at en av elevene indirekte trekker fram hvilken påvirkning økonomi kan ha når det kommer til det å føle seg inkludert i kroppsøvfaget. Det at de «flinke» elevene setter standarden for hva som er akseptabelt og hva som ikke er akseptabelt når det kommer til valg av utstyr viser til Bourdieus (2006) beskrivelse av individers maktposisjon i ulike sosiale situasjoner. I studien til Naustdal (2012) trekkes blant annet konsekvensen av å ha feil utstyr fram, da en av elevene opplever å få dårligere karakter grunnet feil valg av sekk.

Videre kan dette sees i lys av kulturell kapital, da økonomisk kapital kan akkumuleres til kulturell kapital, hvor det er snakk om hvordan det å ha kjennskap til og å være fortrolig med samfunnets hegemoniske kulturelle koder kan ha konsekvenser for om elevenes valg blir anerkjent eller ikke (Bourdieu, 2006; NOU 2010:7). Elevene som på en overbevisende måte hadde valgt rett utstyr viste at de behersket de dominerende kulturelle kodene, som igjen fikk avkastning for deres del og fikk konsekvenser for eleven som ikke hadde valgt riktig sekk.

At eleven fikk nedsatt karakter grunnet feil valg av utstyr, går imot opplæringen i kroppsøvfaget som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede uavhengig av elevens forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). I dette tilfellet er det ikke tatt utgangspunkt i at elevene skal vurderes uavhengig av deres forutsetninger. Dette tilfredsstillende ikke læreplanens mål og kan føre til at eleven opplever skolen som fremmed (NOU 2010:7). Resultatet ser ut til å bli en kamp mellom de «flinke» og minoritetsgruppen, hvor de «flinke» blir den dominerende gruppen som setter standarden for hva som er den «riktige» kapitalen. Det kan skape en situasjon som skaper fordeler for den dominante gruppen.

Om elevens valg av utstyr hadde noe med familiens økonomiske ståsted å gjøre sa eleven derimot ikke noe om (Naustdal, 2012). Det vil derimot være relevant å anta at læreren hadde en sentral rolle her. Hadde det ikke vært for at læreren ga eleven nedsatt karakter og la opp til

at den dominante gruppen hadde rett valg av utstyr, hadde det ikke vært et problem at eleven hadde en annen sekk enn den dominante gruppen.

Til tross for dette er det svært lite som tilsier at god økonomi gjør det enklere å legge de materielle forholdene til rette for læringen i kroppsøvningsfaget. Resultater fra forskningslitteraturen viser at det er lite om hvilken betydning økonomi har for etnisk minoritetsungdoms opplevelse av faget (Gøtz, 2014; Halvorsen, 2010; Naustdal, 2012; Sandvik, 2015; Smith, 2009; Walseth, 2013; Walseth & Strandbu, 2014; Wendler, 2012). Resultater fra studien til Wendler (2012) viser blant annet at det ikke trengs store økonomiske ressurser for at ungdommene skal få en god opplevelse av kroppsøvningsfaget. Det ser derimot ut som at det er en sosial og kulturell faktor som spiller inn her. Neste kapittel tar derfor for seg de kulturelle barrierene etnisk minoritetsungdom møter i kroppsøvningsfaget.

## 6.2 Kulturelle barrierer

Problemstillingen spør om hvilke kulturelle barrierer etnisk minoritetsungdom i ungdomsskolen og videregående skole møter. Ifølge forskningslitteraturen trives etnisk minoritetsungdom i kroppsøvningsfaget. De synes det er morsomt og spennende. Allikevel avdekker Halvorsen (2010), Walseth (2013) og Walseth og Strandbu (2014) funn som tilsier at svømmeundervisningen oppleves som problematisk.

I kroppsøvningsfaget vil forskjellighet bli tydeligere enn i andre fag. Det kan blant annet skape utfordringer som kan bli problematiske hvis læreren ikke er bevisste på dem (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104; Leseth, 2015, s. 58). Resultater fra studien til Halvorsen (2010) viser at forventningen om at elevene skal bade i badetøy og ha undervisning med gutter, skaper konflikt med etnisk minoritetsungdoms kulturelle og religiøse faktorer. Videre viser resultater fra studien til Walseth og Strandbu (2014) at svømmeundervisningen oppleves som ukomfortabel da det å være den eneste med t-skjorte og tights blir tydelig. Andre opplever å få upassende blikk og spørsmål om hvorfor de ikke deltar i undervisningen (Halvorsen, 2010). Hvis så er tilfellet, passer det godt med hvithetsteoriens beskrivelse av anomali, da medelevene mest sannsynlig ser på de etniske minoritets elevene som forskjellige fra dem selv. Dette kan ifølge Gullestad (2002) sees som et naturlig gjort rasistisk tankegods hvor alt som ikke er hvitt blir sett på som forskjellig og annerledes.

Forskjelligheten blir også tydelig i det læreren ifølge Halvorsen (2010) kan virke skeptisk til at elevene bader med klær. Også studien til Walseth (2013) trekker fram lærerens ureflekterte forhold rundt et naturligjort rasistisk tankegods, da etnisk minoritetsungdom blir kategorisert som «de andre» og sett på som passive og uinteressante. Dette tolker jeg i den retning at etnisk minoritetsungdom, i lys av samfunnets hegemoniske kulturelle koder, ikke samsvarer med de dominerende verdiene og forestillingene som er gjeldende (NOU 2010:7). «De andre» blir satt i en posisjon som fremmede eller utenforstående når de deltar i svømmeundervisningen med t-skjorte og tights, og når de velger å ikke delta. Den kulturelle normen i form av hva som er rett tøy eller hva som er rett å gjøre i ulike situasjoner, ser dermed ut til å bli fastsatt av majoriteten.

Hvis tilfellet er at majoriteten får en form for makt over etnisk minoritetsungdom, passer det godt med Bourdieus (2006) definisjon av kulturell kapital. Det innebærer at majoriteten påføres en form for annerkjennelse, da de behersker samfunnets dominerende kulturelle koder. Med andre ord får ikke etnisk minoritetsungdom denne annerkjennelsen, da de blir sett på som fremmede og utenforstående.

Ifølge forskningslitteraturen viser det seg også at etnisk minoritetsungdom opplever begrensninger grunnet religiøse faktorer. Halvorsen (2010) og Walseth (2013) trekker blant annet fram hvilke begrensninger det å være sammen med motsatt kjønn skaper. Dette stemmer også med annen forskning på feltet som viser at det å være sammen med motsatt kjønn har skapt problemer for blant annet muslimske elever. Dette har blant annet skapt engasjement hos foreldre som ønsker adskilt kroppsøvningsundervisning grunnet religiøse faktorer (NOU 2010:7). Ifølge Standal (2015, s. 16) har alle rett til å delta, lære, bli hørt og oppleve fellesskap. Ut ifra forskningslitteraturen kan det dermed virke som at inkluderingen i skolen ikke er optimal, da det ikke blir tatt hensyn til elevenes kulturelle og religiøse faktorer.

Videre viser resultater fra studiene til Smith (2009), Naustdal (2012), Wendler (2012) og Gøtz (2014) at etnisk minoritetsungdom opplever at kulturelle idealer setter begrensninger for deres deltakelse i kroppsøvningsfaget. Dette kommer til uttrykk gjennom lærerens sammenligning av minoritetens og majoritetens ferdigheter. Videre gir elevene i Naustdals (2012) studie uttrykk for at det er vanskelig å få like gode karakterer som «de flinke» eller «skigutta», da de føler at de blir sammenlignet med dem. Aktiviteter på snø og is er et eksempel som blir tatt fram som vanskelig, selv om det ikke blir sett på som urettferdig (Gøtz, 2014). Prestasjonskulturen og

favoriseringen av majoriteten ser dermed ut til å påvirke elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget negativt. De med de «rette» ferdighetene blir anerkjent og får gode karakterer. Dette stemmer også med studien til Wendler (2012), hvor elevene trekker fram en prestasjonskultur hvor de med idrettslig bakgrunn stiller sterkere i faget. Elevene sier de ikke føler at kroppsøvningsfaget utfordrer deres habitus og synes dermed at faget er kjedelig.

Ut ifra studiens utvalg er det belegg for å anta at det oppstår kulturelle og religiøse faktorer som skaper barrierer i kroppsøvningsfaget. For å unngå barrierer i svømmeundervisningen, som beskrevet ovenfor, kan det å legge opp til kjønnsdelt undervisning være en alternativ måte å tilpasse opplæringen for mangfoldet på. Resultater fra studien til Sandvik (2015) viser nemlig at forståelse fra skolens side kan føre til at etnisk minoritetsungdom ønsker å delta i faget. Det blir dermed viktig å innarbeide en forståelse for minoritetsungdommens kulturelle preferanser (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 116).

I lys av hvithetsteorien vil det å lære sosiale klasser og rase være avgjørende for etnisk minoritetsungdoms opplevelse av faget. Det å kunne se og vite hvilke fordeler som kommer med det å være hvit vil være et viktig virkemiddel for å kunne få en bredere flerkulturell forståelse (Goldstein, 2001; NOU 2010:7). Videre i arbeidet mot en bredere flerkulturell forståelse vil det også være relevant å se på hvilke sosiale barrierer etnisk minoritetsungdom møter i kroppsøvningsfaget. Neste kapittel vil derfor omhandle sosiale barrierer i kroppsøvningsfaget.

### 6.3 Sosiale barrierer

For å besvare problemstillingen om hvilke sosiale barrierer etnisk minoritetsungdom møter i kroppsøvningsfaget i ungdomsskolen og videregående skole vil det bli tatt utgangspunkt i Bourdieus (1986) terminologi sosial kapital. I den sosiale arenaen vil noen inkluderes, mens andre vil ekskluderes, som avhenger av et reproduksjonsarbeid hvor forskjellen mellom medlemmer og ikke-medlemmer settes (Bourdieu, 1986). I skolen er det i lys av forskningslitteraturen tegn på at dette også skjer i kroppsøvningsfaget. Her er det majoriteten som råder og som velger hvem som er med og hvem som ikke er med. Resultater fra studien til Smith (2009), Naustdal (2012), Wendler (2012) og Walseth (2013) viser at etnisk minoritetsungdom opplever at noen elever har lettere for å få annerkjennelse enn andre i faget. I forskningslitteraturen blir de ofte referert til som «de flinke» eller «skigutta». Ut ifra

Bourdieu (1986) terminologi kan det virke som at «de flinke» elevene har en fordel i form av høy sosial og kulturell kapital, som gjør at de får en fordel i kroppsøvningsfaget.

At noen elever har høyere sosial og kulturell kapital vil i lys av resultatene handle om at noen av elevene har «de rette» ferdighetene og blir positivt sanksjonert for det, mens de andre blir satt på sidelinjen (Smith, 2009). I lys av sosial kapital kan det dermed virke som at bestemte verdier, normer, holdninger og interesser i den sosiale situasjonen blir verdsatt av læreren (Scambler, 2012, s. 72). Ifølge forskningslitteraturen kan det ut ifra dette virke som at det er «de flinke» og «skigutta» som får sine interesser og holdninger verdsatt (Gøtz, 2014; Naustdal, 2012; Smith, 2009; Walseth, 2013; Wendler, 2012). Etnisk minoritetsungdom blir dermed satt på sidelinjen, da de ikke når opp til «de flinkes» og «skiguttas» ferdigheter. Resultatet er at etnisk minoritetsungdom opplever at de ikke har tilstrekkelige ferdigheter og ikke får uttelling i timene (Smith, 2009). Som det kommer fram i studien til Walseth (2013) opplever elevene at de blir satt i kategorien som late eller de som er annerledes. Det blir dermed relevant å anta at majoritetens ferdigheter får uttelling, mens de som ikke ligger på samme ferdighetsnivå som majoriteten ikke får uttelling i kroppsøvningsfaget.

Det finnes imidlertid belegg som tyder på at etnisk minoritetsungdom har en positiv opplevelse av kroppsøvningsfaget uavhengig av sosiale og kulturelle preferanser (Gøtz, 2014). Det kommer allikevel fram at problemet oppstår i det minoriteten skal prestere i aktiviteter som foregår på snø og is. Det er her forskjellene igjen blir tydelige. I en situasjon hvor de må gjøre nye ting opplever etnisk minoritetsungdom at ferdighetene deres ikke strekker til i forhold til de andres, noe som gjør situasjon ukomfortabel (Gøtz, 2014). Dette understreker poenget fra avsnittet over, at etnisk minoritetsungdom blir sammenlignet med majoritetens ferdigheter som påvirker deres opplevelse av kroppsøvningsfaget i en negativ retning.

Et gjennomgående fellestrekk i oppgaven, når det kommer til etnisk minoritetsungdoms opplevelse av kroppsøvningsfaget, er at majoriteten ofte får uttelling for deres sosiale og kulturelle kapital. I utgangspunktet skal kroppsøvningsfaget inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede uavhengig av elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015), noe som i lys av forskningslitteraturen ikke ser ut til å være tilfellet i denne oppgaven. Dette kan tolkes som en mulighet til forbedring når det gjelder det å skape en skole for «oss», og ikke «vi» og «dem» (NOU 2011:14).



En avgjørende faktor for å bli bedre på dette området vil ifølge Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 117) være at læreren implementerer inkluderende kroppsøving. Det går blant annet ut på å gjøre tilpasninger og revurderinger etter behov. Det er dermed ikke noen enkel oppgave å tilpasse kroppsøvingfaget for hele mangfoldet, da det ikke finnes noe oppskrift på hvordan man kan ta tak i barrierer som oppstår i kroppsøvingfaget. Allikevel kan læreren være med på å gjøre faget mer inkluderende med en liten didaktisk vri (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 117). Som lærer har man nemlig ansvar for at elevene får tilpasset undervisningen etter egne evner og forutsetninger også når det gjelder etnisk forskjellighet. Å tilpasse undervisningen etter behov kan dermed føre til et mer inkluderende fag hvor flere etniske minoritetsungdommer ønsker å delta i faget (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 116; Leseth, 2015, s. 59).

## 7 Oppsummering

I denne litteraturstudien har jeg tatt for meg hvilke økonomiske, kulturelle og sosiale barrierer etnisk minoritetsungdom møter i kroppsøvingfaget i ungdomskolen og videregående skole. Denne studien peker på tendenser som går igjen i tidligere forskning. I lys av forskning på feltet de ti siste årene viser forskningslitteraturen at etnisk minoritetsungdom trives i kroppsøvingfaget (Götz, 2014; Naustdal, 2012; Sandvik, 2015; Smith, 2009; Walseth, 2013). Resultater fra studien til Smith (2009) og Naustdal (2012) viser at etnisk minoritetsungdom opplever kroppsøvingfaget som morsomt og spennende. Til tross for dette avdekker studiene funn som sier noe om hvilke barrierer etnisk minoritetsungdom møter i kroppsøvingfaget.

Når det gjelder økonomiske barrierer er det ifølge forskningslitteraturen lite som tilsier at økonomisk kapital spiller en rolle for etnisk minoritetsungdoms opplevelse av faget (Wendler, 2012). Jeg valgte allikevel å se mellom linjene, da valg av utstyr fikk konsekvenser for en av elevene i Naustdal (2012) sin studie. Sett i lys av de hegemoniske kulturelle kodene valgte majoriteten rett utstyr, mens den ene eleven som ikke hadde samme utstyr fikk nedsatt karakter. Til tross for Naustdals (2012) funn er det lite i forskningslitteraturen som sier noe om hvilken betydning økonomi har for etnisk minoritetsungdoms opplevelse av faget. Det ser derimot ut som at kulturelle og sosiale faktorer har påvirkning på etnisk minoritetsungdoms opplevelse av kroppsøvingfaget.

Funn fra studiene i denne oppgaven viser at etnisk minoritetsungdoms opplevelse av faget kan knyttes til kulturelle og religiøse faktorer. I lys av Bourdieus (2006) terminologi kulturell kapital, sier elevene at svømmeundervisningen oppleves som ukomfortabel, da forventninger om å ha på seg badetøy og å ha undervisning sammen med gutter skaper konflikt med deres kultur og religion (Halvorsen, 2010). I tillegg sier elevene at de får upassende spørsmål og blikk, noe som oppleves som ubehagelig. I lys av hvithetsteori blir minoriteten dermed stemplet som forskjellig og annerledes av majoriteten, da de klassifiseres som en avvikelse fra det normale eller det som er hvitt (Gullestad, 2002; Robinson & Jones Diaz, 2005).

Videre viser resultater fra studiene at læreren kan virke skeptisk til minoritetens valg av badetøy, og sammenligner dem med majoriteten (Halvorsen, 2010; Walseth, 2013). Det ser ut som at det ligger til grunn noen hegemoniske kulturelle koder som etnisk minoritetsungdom ikke samsvarer med (NOU 2010:7). De blir dermed ekskludert i den grad at de blir sett på som «de andre». Ut ifra forskningslitteraturen ser det dermed ut som at elevenes kulturelle og religiøse faktorer ikke blir tatt hensyn til, noe som står i strid med skolens inkluderingsarbeid (NOU 2011:14).

Etnisk minoritetsungdoms opplevelse av faget kan også sees i lys av sosial kapital når det skal diskuteres hvilke sosiale barrierer ungdommen møter i kroppsøvfaget. Resultater fra studien viser at «de flinke» får annerkjennelse som følger av høy sosial og kulturell kapital (Gøtz, 2014; Naustdal, 2012; Smith, 2009; Wendler, 2012). Majoriteten får dermed en fordel i kroppsøvfaget, i form av at de har «de rette» ferdighetene. Etnisk minoritetsungdom opplever dermed å bli satt på sidelinjen, da de ikke har «de rette» ferdighetene, og får dermed ikke uttelling i timene (Smith, 2009). Til tross for dette er det belegg som tyder på at etnisk minoritetsungdom har en positiv opplevelse av kroppsøvfaget uavhengig av sosiale og kulturelle preferanser. Dette avkastes derimot ganske raskt ettersom elevene uttrykker at ferdighetene deres ikke strekker til sammenlignet med majoriteten (Gøtz, 2014).

Kort oppsummert ser det ut til at etnisk minoritetsungdom møter både kulturell og sosiale barrierer i kroppsøvfaget. De økonomiske barrierene ser derimot ut til å ha liten betydning for etnisk minoritetsungdoms opplevelse av kroppsøvfaget. I arbeidet mot et inkluderende kroppsøvfag kommer oppgaven med forslag til hvordan skolen og lærere kan håndtere barrierer som etnisk minoritetsungdom møter, slik at de i større grad ønsker å delta. Det handler blant annet om å gjøre tilpasninger og revurderinger etter behov (Esser-Noethlichs &

Midthaugen, 2015, s. 117). Videre kan det innebære å praktisere kjønnsdelt undervisning, lære å se og vite hvilke fordeler som kommer med det å være hvit, og å lære sosiale klasser og rase. Det blir også viktig å presisere at det ikke finnes en oppskrift på hvordan man kan håndtere barrierer i kroppsøvingsfaget. Allikevel kan en liten didaktisk vri være med på å gjøre kroppsøvingsfaget mer inkluderende (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 116-117; Goldstein, 2001).

## 7.1 Videre forskning

Basert på mitt litteratursøk og mine kriterier bidrar denne studien til å se på hva forskning sier om hvilke økonomiske, kulturelle og sosiale barrierer etnisk minoritetsungdom møter i kroppsøvingsfaget. Forskning på feltet kan blant annet være med på å kartlegge mer kunnskap om etnisk minoritetsungdoms opplevelse av kroppsøvingsfaget. Slik kunnskap kan være med på å optimalisere etnisk minoritetsungdoms læring, utvikling og velvære, noe man som lærer er ansvarlig for at overholdes (Day & Steensen, 2010, s. 105).

Det kunne vært interessant ved en annen anledning og med et annet metodevalg å gå dypere inn i problemstillingen forbundet med hvilke barrierer etnisk minoritetsungdom møter i kroppsøvingsfaget i ungdomsskolen og videregående skole. Det kunne for eksempel vært interessant å undersøke mulige sammenhenger mellom måten kroppsøvingslæreren opererer og etnisk minoritetsungdoms opplevelse av faget. Til videre forskning kunne det også vært interessant å sett nærmere på hvilke økonomiske barrierer som oppstår i kroppsøvingsfaget, da det var lite i oppgavens forskningslitteratur som sa noe om etnisk minoritetsungdoms opplevelse av dette.

## 8 Litteraturliste

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. *Agora*, 24(1-2), 5-26. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/ci/59687155/Kapitalens\\_former.pdf](https://www.idunn.no/file/ci/59687155/Kapitalens_former.pdf)
- Day, B. & Steensen, J. (2010). *Kultur og etnicitet på arbejde : professionelt arbejde i det flerkulturelle samfund*. Århus: ViaSysteme.
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving - noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 96-120). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Goldstein, T. (2001). 'I'm Not White': Anti-Racist Teacher Education for White Early Childhood Educators. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 3-13. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.1.6>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne : kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gøtz, J. H. (2014). *Friluftsliv og kulturell bakgrunn: en kvalitativ studie av hvordan elever med en fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftsliv-undervisningen i forhold til etnisk norske elever* (Mastergradavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/219761/GotzJH2014v.pdf?sequence=1>
- Halvorsen, L. (2010). *Muslimske jenter og svømmeundervisning i skolen*. (Bacheloroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269493/453392\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269493/453392_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Hayes, M. T. (2001). A Journey through Dangerous Places: reflections on a theory of white racial identity as political alliance. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 15-30. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/ciec.2001.2.1.5>
- Kirkehei, I. & Ormstad, S. S. (2013). Litteratursøk. *Norsk epidemiologi*, 23(2). <https://doi.org/10.5324/nje.v23i2.1635>
- Leseth, A. B. (2015). Etnisitet. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 58-78). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Massao, P. B. & Fasting, K. (2014). Mapping race, class and gender: Experiences from black Norwegian athletes. *European Journal for Sport and Society*, 11(4), 331-352.  
<https://doi.org/10.1080/16138171.2014.11687971>
- Myklebust, Ø. (2012). "Du blir vel sånn som de du er med": om betydningen av sosial klasse og sosialisering for elevers opplevelser og mestring i kroppsøving. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/171560>
- Naustdal, E. K. (2012). "Hvorfor skal jeg reise så langt bare for å få tre?": kvalitativ analyse av minoritetsungdoms livserfaringer i møte med friluftsliv på idrettsfag (Mastergradavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra [https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171649/EKNaustdal\\_MAS\\_2012.pdf?sequence=1](https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171649/EKNaustdal_MAS_2012.pdf?sequence=1)
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring- Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=4>
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering- Mål, strategier, tiltak*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/?ch=8>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2018). *Sociological Theory* (10. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Robinson, K. & Jones Diaz, C. (2005). *Diversity And Difference In Early Childhood Education: Issues For Theory And Practice: n/a* McGraw-Hill Education (UK).
- Sandvik, C. (2015). *Hva fremmer og hemmer muslimske jenters deltakelse i kroppsøvingfaget?* (Bacheloroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/475/Sandvik%20Caroline.pdf?sequence=2>
- Scambler, G. (2012). *Contemporary Theorists for Medical Sociology*. London: Routledge.
- Smith, S. S. (2009). *Minoritetsungdom og deres fysiske identiteter: i hvilken grad er kroppsøvingfaget med på å utvikle elevenes "fysiske-jeg"?* (Mastergradavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171424/Smith,%20Stian%20Stabrun%20v2009.pdf?sequence=1>

- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-23). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulriksen, K. A. (2019). Majoriteter og minoriteter. Hentet 3. april 2020 fra <https://ndla.no/nb/subjects/subject:43/topic:1:197575/topic:1:198395/resource:1:198013>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Walseth, K. (2013). Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport, Education and Society*, 20(3), 304-322. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>
- Walseth, K. & Strandbu, Å. (2014). Young Norwegian-Pakistani women and sport: How does culture and religiosity matter? *European Physical Education Review*, 20(4), 489-507. <https://doi.org/10.1177/1356336x14534361>
- Wendler, T. (2012). *Erfaringer fra fysisk aktivitet, kroppskultur og kroppsøving: en kvalitativ undersøkelse av norsk ungdom fra middelklassen og deres foreldre* (Mastergradavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171562/Wendler%20v2012.pdf?sequence=1>