

Forord

Jeg som kroppsøvlingslærer er opptatt av hvordan vi kan organisere annerledes i svømmeundervisningen, for å få flere jenter med muslimsk bakgrunn til å delta i denne typen aktivitet. Av alt man lærer i skolen, er svømming faktisk en ferdighet man kan dø av å ikke kunne. Det er derfor viktig at alle får muligheten til å delta ut ifra egne forutsetninger, selv om de er i mindretall. I følge Læreplanen for Kunnskapsløftet (2006, b) er skolene pliktig til å lære elvene å svømme før de går ut av fjerde klasse. Jeg syns derfor temaet muslimske jenter og svømmeundervisning har vært nyttig å se litt nærmere på.

Uten de fire muslimske jentene som stilte opp til intervju, hadde aldri denne oppgaven blitt noe av, så jeg vil gjerne få takke disse jentene. Det er viktig å få frem at uten rektoren på den aktuelle skolen hadde jeg ikke kommet i kontakt med jentene, så all takk til deg for at du var så positiv og villig til å hjelpe meg med mitt prosjekt.

Jeg vil også takke min veileder Anne Torhild Klomsten for god hjelp og støtte, og ikke minst veiledning underveis i arbeidet med denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke min kjære Åsmund Hasaas som har holdt ut med meg denne perioden, Marie Frengen Krutvik og Sara Sætveit som stilte opp til prøveintervju og alle de andre på lesesalen som har bidratt til koselige avbrekk i arbeidet.

Linn Halvorsen

Innholdsfortegnelse

Innledning	4
Presentasjon av problemstillingen	5
Oppgavens oppbygging	5
Svømming i skolen.....	6
Teori og tidligere forskning	7
Vitenskapelig ståsted	7
Sosiokulturell teori	7
Kultur.....	8
Islam.....	9
Kvinnesyn, bekledning og kjønnsegregering	10
Islam om fysisk aktivitet	11
Muslimsk ungdom og deltakelse i fysisk aktivitet i Norge	12
Identitet og identitetsutvikling.....	13
Etnisk identitet	14
Sosial identitet og ungdomsalderen	15
Den flerkulturelle skolen	16
Muslimske jenter i den norske skolen	16
Inkludering og tilpasset opplæring.....	18
Oppsummering.....	19
Metode	20
Metodevalg	20
Datainnsamlingen.....	21
Informanter og utvalgsriterier	21

Rekruttering av informanter.....	21
Intervjuguiden	22
Prøveintervju	22
Forskerrollen	23
Gjennomføring av intervjuene	23
Koding og analyse av datamaterialet	25
Transkribering	25
Analysen	25
Kvalitet i forskningen.....	26
Pålitelighet og gyldighet	27
Etiske vurderinger	28
Generaliserbarhet	29
Empiri	30
Skolen og informantene	30
Identitet	31
Jentenes tanker omkring religion	31
Kultur.....	32
Etnisitet	33
Venner.....	33
Svømmeundervisningen.....	34
Deltagelse.....	34
Delt svømmeundervisning i åttende klasse	34
Skifting og dusjing	35
Jentenes opplevelse av lærernes håndtering	35
Opplevelse av svømmeundervisningen	36
Oppsummering.....	38

Drøfting av empirien	39
Identitet	39
Jentenes tanker omkring religion	39
Kultur.....	40
Etnisitet	41
Venner.....	42
Svømmeundervisningen.....	42
Deltakelse.....	43
Delt svømmeundervisning i åttende klasse	44
Skifting og dusjing	45
Jentenes opplevelse av lærernes håndtering	46
Opplevelse av svømmeundervisningen.....	47
Generell drøfting.....	48
Referanseliste	51

Vedlegg

- A. Brev til skolene
- B. Brev til elevene og deres foresatte med samtykkeskjema
- C. Intervjuguide
- D. Godkjennelse fra NSD
- E. Kategoriskjema med underkategorier og uttalelser

Innledning

I den senere tid har svømmeundervisning i skolen og jenter med muslimsk bakgrunn fått stor plass i media (f. eks. Bajoghli, 2009, Bratshaug & Espeland, 2009, Reagerer på kjønnsdelt svømming, 2008). Diskusjonene har handlet om hvorvidt de muslimske jentene skal ”tvinges” til å ha svømming sammen med gutter, og om det er rett å kjønnsdele klassene i denne delen av undervisningen. I læreplanen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK), 2006, b)¹ stilles det krav til at alle elever skal lære å svømme. Men det står ikke noe om at dette må læres iført badebukse eller badedrakt, eller at jenter gutter må undervises sammen (Becher, 2008).

Meningene om dette temaet er mange, og praksisen for hvordan skolene tilrettelegger svømmeundervisningen er forskjellig rundt omkring i landet. Mangel på tilpasset undervisning gjør at noen muslimske jenter sitter på sidelinjen under svømmingen, slik som vi har sett eksempel på ved enkelte skoler i Trondheim (Bajoghli, 2009). Noen skoler i Oslo, deriblant Møllergata skole, har imidlertid utforsket kjønnsdelt svømmeundervisning av hensyn til de muslimske jentene (Kjønnsdelt svømming i Oslo, 2008). På denne måten kan man si at Møllergata skole handler i overensstemmelse med St. meld. nr. 30 (2003-2004) hvor det står at skolen skal være rustet for et større mangfold av elever, og at skolen må utnytte og tilpasse seg dette mangfoldet på en positiv måte. Skolen er en arena hvor kulturer møtes og avspeiler samfunnets mangfold og ulikhet. Grunnskolen bygger på en likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende fellesskole, og det betyr at den skal fremme sosial likestilling, deltakelse i samfunnet og ta hensyn til enkeltmenneskets opplevelse av verdsetting og likeverdighet (Befring, 2008). Disse viktige momentene gjelder også i svømmeundervisningen.

I skolen er det mange ulike kulturer, og det er viktig å ta hensyn til alles forutsetninger, selv om de er i mindretall. Opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring, sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven (Opplæringsloven, 2005). Antallet muslimer i skolen vil ikke bli mindre med årene, snarere tvert imot, og temaet svømmeundervisning og muslimske jenter vil derfor bli svært aktuelt for skolene også fremover. Som kroppsøvingslærer og kommende spesialpedagog er jeg interessert i hvordan den fraværende deltakelsen i svømmingen og deltakelse på andre premisser oppleves av jentene det gjelder.

¹Læreplanverket for Kunnskapsløftet vil heretter bli referert til som LK.

² Jeg har gått til primærkilden, men valgte å bruke Postholm (2005) sin oversettelse, s. 24.

Selv om dette temaet har vært mye fremme i media den siste tiden, er det få forskere som fra en vitenskapelig vinkel har vært opptatt av de muslimske jentenes opplevelse av dette. Derfor ønsker jeg gjennom denne masteroppgaven å undersøke hvordan disse jentene selv opplever svømmeundervisningen. Her kan man stille mange interessante spørsmål. Hvilke tanker og følelser har de om svømmeundervisningen slik det er tilrettelagt i skolen? Hvorfor deltar noen, mens andre ikke gjør det? Er det etter eget ønske, eller er det foreldrene som ikke ønsker det? Hvordan opplever de at skolen har håndtert saken? På grunn av masteroppgavens omfang har jeg vært nødt til å spisse fokuset mot spørsmål som lar seg forskes på over kortere tid.

Presentasjon av problemstillingen

Formålet mitt er å få mer kunnskap om hvordan noen muslimske jenter i ungdomskolealder opplever svømmeundervisningen i skolen. Jeg vil forsøke å se jentenes opplevelser i lys av deres identitet, religion og kultur. Dette området skal utforskes nærmere med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan opplever muslimske jenter svømmeundervisningen i den norske skole?

Denne problemstillingen vil besvares gjennom intervju med muslimske jenter og jeg vil ha to fokus i oppgaven, identitet og svømmeundervisning. Slik jeg ser det, blir det sentralt å vite litt om jentenes identitet for å forstå hvordan de opplever svømmeundervisningssituasjonen. Jeg benytter identitetsbegrepet istedenfor religion, fordi identitet innbefatter mange faktorer, der i blant religion og kultur. Videre vil fokuset være på svømmeundervisningen og jentenes opplevelser knyttet til disse timene. Dette er hovedtemaene som blir tatt opp i intervjuene, og som dermed blir utgangspunktet for å få svar på problemstillingen.

Oppgavens oppbygging

Oppgaven fortsetter med en innledning om svømming i skolen, og deretter presenteres relevant teori som ligger til grunn for de analyser som er gjort i denne masteroppgaven. Videre gis en grundig beskrivelse av de metodiske valg som er tatt i forbindelse med selve gjennomføringen av undersøkelsen. Mot slutten av oppgaven gjengis resultatene fra intervjuene. Disse blir diskutert opp mot teori og aktuell forskning på området. I oppgavens siste del har jeg oppsummert og gjort en generell drøfting av studien.

Svømming i skolen

Skolen forholder seg til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, hvor det er bestemt at alle elever skal være svømmedyktige etter 4. årstrinn. Når elevene går ut av ungdomskolen skal de beherske å svømme på magen og ryggen, samt kunne dykke. I tillegg til disse individuelle ferdighetene skal de kunne forklare og utføre livredning i vann, og livreddende førstehjelp (LK, 2006, b).

President i Norges svømmeforbund, Per Rune Eknes, sier til Aftenposten at han er fortvilet over manglende satsing på svømmeopplæring i skolen. Denne uttalelsen kommer etter en tragisk drukningsulykke som nylig skjedde på Romsås i Oslo, der to somaliske gutter på 9 og 12 år omkom (Barstad, 2010). Norsk svømmeforbund gjorde en undersøkelse i 2009, hvor det kom frem at 70 prosent av tiåringer med innvandrerbakgrunn ikke kunne svømme (Olsen, 2010). Svømmeforbundet mener at ulykker som den på Romsås kunne vært unngått dersom det ble satset mer på svømmeundervisningen i skolen (Nakken, 2010). Rolf Nordberg, avdelingssjef for beredskap i Oslos brann og redningsetat forteller i et intervju på radioen at drukningsulykker i økende grad kan knyttes til mennesker med innvandrerbakgrunn (Nordlund, 2010). Det er flere faktorer som kan være årsak til at det er mange med innvandrerbakgrunn som drukner, men svømmeopplæringen foregår som regel med lite klær, noe som kan være utfordrende med tanke på muslimske jenters identitet og deres standpunkt.

Slik skolen vanligvis organiserer kroppsøving og svømming i dag, med felles undervisning for gutter og jenter, oppleves nok av de fleste etnisk norske som veldig naturlig. Men denne praksisen er faktisk ikke så gammel. Gutter og jenter hadde gym hver for seg helt frem til 1950- og 1960 årene (Østberg, 2005). Med Mønsterplanen i 1974 ble det fastslått at jenter og gutter skal ha felles undervisning (Mønsterplan, 1974). Opp gjennom tidene, og også i dag, er det allikevel ulik praktisering fra skole til skole, når det gjelder organisering av svømmeundervisningen.

Svømming er en del av kroppsøvingsundervisningen i norske skoler, og utfordringene rundt organiseringen i forhold til jenter med muslimsk bakgrunn har også gjort seg gjeldene her (Grande, 2008). Gutter og jenter er i bassenget samtidig med lite klær, og i tillegg kan det være mannlig lærer. Dette strider mot prinsippet om kjønnssegregering og kravet om sømmelig påkledning i islam. Det kan derfor være vanskelig for noen muslimske jenter å delta i svømmeundervisningen på lik linje med etnisk norske elever.

Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet gjør jeg rede for teori som utgjør grunnlaget i mitt forskningsprosjekt, og som er fundamentet for intervjuguiden og de analyser som blir gjort. Teorien skal også bidra til å belyse min problemstilling, og sette den inn i et større samfunnsmessig perspektiv.

Vitenskapelig ståsted

I kvalitativ forskning nærmer man seg forskningsfeltet med utgangspunkt i et visst syn på verden, og som indirekte bidrar til å rettlegge min forskning (Postholm, 2005). Det finnes flere ulike syn, og det konstruktivistiske paradigme vil være mitt utgangspunkt for forskningen. Dette verdenssynet er med på å bestemme teori og metode som skal benyttes. Innenfor dette paradigmet betraktes mennesket som aktivt handlende og ansvarlig, og det de muslimske jentene lærer i oppveksten, vil de ta til seg og gjøre til sitt eget (Postholm, 2005). I følge Postholm (2005) får den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Jeg tror at dette blir viktige momenter for meg når det gjelder muslimske jenter og deres opplevelse av svømmeundervisningen. Jentenes bakgrunn og oppvekst vil ha betydning for hvordan de oppfatter og forstår ulike situasjoner.

Innenfor det konstruktivistiske paradigme eksisterer det ulike teoretiske modeller som er mer avgrensede og spesifikke, som for eksempel sosiokulturell teori, som bygger på Vygotskys tanker og ideer. Denne modellen blir sentral i min studie, nettopp fordi den bygger på en forståelse om at måten mennesker oppfatter ting på er avhengig av den sosiale konteksten de vokser opp i.

Sosiokulturell teori

Sentralt i sosiokulturell teori står interaksjonen mellom mennesker og det sosiale miljøet eller omgivelsene de lever i (Postholm, 2005). Vygotskys (1978) tanker er sentrale i denne teorien, og han mente utvikling både skjer på et indre og ytre plan. Han beskriver det på denne måten:

En interpersonlig prosess er omdannet til en intrapersonlig prosess. Enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling kommer til syne to ganger: først, på det sosiale planet, og senere, på det individuelle planet; først mellom mennesker (interpsykologisk), og så i barnet (intrapsykologisk) (s.57)²

² Jeg har gått til primærkilden, men valgte å bruke Postholm (2005) sin oversettelse, s. 24.

Barnet gjør noe ytre til noe indre etter å ha deltatt i sosiale aktiviteter, og reflektert over erfaringene. Dette skaper en slags bro mellom ”personen” og dens ”livsverden”, altså en bro mellom det ytre og det indre (Postholm, 2005). Wittek (2004) forklarer denne prosessen noe enklere ved å si at når vi lærer for eksempel å lese, multiplisere eller bake boller, tar vi i bruk redskaper som generasjonene før oss brukte. Vi lærer i samspill med andre mennesker vi omgir oss med. Den kulturen vi er en del av har utviklet innsikt og redskaper som hjelper oss gjennom hverdagen. Vår tids redskaper er en videreutvikling av oppfinnelsene til generasjonene før oss. Ulike kulturer kan ha forskjellig syn på det som angår mennesket, og ha ulike måter å bruke redskapene og ressursene på. Når vi deltar i et kulturelt felleskap, lærer vi å ta ressursene og redskapene i bruk på bestemte måter, og vi videreutvikler de, slik at de passer til vår tids bruk (Wittek, 2004).

For å kunne forstå hvordan vi blir påvirket gjennom det sosiale samspillet vi lever i, er det nødvendig å få et bedre innblikk i det udefinerbare ordet kultur.

Kultur

Kultur er et komplekst begrep, og som kan ha ulikt meningsinnhold. I denne oppgaven brukes begrepet i betydningen av at kultur er ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn, og som dermed ikke er medfødt (Eriksen & Sørheim, 2003). Kultur innebærer kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker som læres, og som overføres fra generasjon til generasjon. Kulturer er dynamiske, og forandrer seg i takt med utviklingen i samfunnet. Mennesket er tilpasningsdyktig, og kan forandre seg etter hva forholdene krever. Konklusjonen blir altså at det vi lærer i oppveksten er viktigere enn egenskapene vi er født med, i forhold til hvem vi utvikler oss til å bli (Eriksen & Sørheim, 2003). Relatert til min problemstilling kan denne teorien indikere at muslimske jenters holdninger vil endre seg med årene, og kanskje vil ikke svømmeundervisningen lenger være noe som er uvant for denne gruppen. Jo lenger ut i generasjonene man kommer vil det nok skje endringer på dette området.

Kulturell bevissthet oppstår og utvikles i møtet mellom mennesker. Kultur er noe vi deler med andre, men har også en personlig karakter hos hver enkelt med tillagt mening. Det handler på det personlige plan om individets dannelsesprosess, dets sosialisering og individuelle valg. På den andre siden handler det om endringer i kulturen forstått som et samfunnsfenomen. Kulturen framtrer gjennom handlinger hos mennesket. Vi får kjennskap til kulturen gjennom bevisste valg og handlinger som springer ut av et menneske sin oppfatning

av verden (Øia, 2003). Barnet internaliserer foreldrenes forbud, påbud og idealer, gjør det til sine egne, og kan selv styre, vurdere muligheter, ta beslutninger og se konsekvensene av dem. Kulturen blir på denne måten en del av barnet. Den enkelte tar opp i seg kulturens tenke- og handlesett, normer, vurdering, inkludert vurderingen av seg selv som menneske (Aasen, 2003). Dette skjer gjennom sosialiseringprosessen, der barna utvikler seg som unike individ, og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur (Frønes, 2006).

Muslimske jenter som vokser opp i Norge, vokser opp i et møte mellom to kulturer. Dette kan bety at den kulturen jentene er vandt til i hjemmet kan være annerledes enn den kulturen de møter i skolen. Det er viktig å være klar over at det er individuelle forskjeller innenfor den muslimske kulturen, og familier vil praktisere sin religion svært ulikt.

Islam

Islam har i likhet med andre religioner og kulturer ulike særtrekk som kjennetegner den, og disse særtrekkene kan samtidig tenkes å bidra til å skape utfordringer i den norske skolen med tanke på å tilrettelegge svømmeundervisningen for muslimske jenter (Grande, 2008). Islam utgjør den største ikke-kristne religionen i Norge, og som nevnt må vi være klar over at islam som religion og kultur representerer et stort mangfold (Vogt, 2005). Muslimene i Norge kommer fra mange forskjellige land, og det er ulike tolkninger og måter å praktisere islam på blant muslimene (Grande, 2008). Innenfor islam er det to ulike retninger, som kalles sunni og shia (Østberg, 2003). Istede for å beskrive disse retningene vil jeg i denne studien fremheve noen særtrekk som kan tenkes å gjelde muslimske jenter i Norge.

Islam er i følge Grande (2008) en måte å leve på og omfatter alle sider ved livet. Islam er dermed en selvsagt del av barneoppdragelse, opplæring og utdanning for de som etterlever islam. Hjemmet er i følge Vogt (2005) et religiøst sentrum, og her lærer barna å praktisere islam, og tilegner seg holdninger, ferdigheter og kunnskaper knyttet til muslimsk kultur. Selve ordet islam betyr underkastelse, og mennesket skal underkaste seg Guds vilje slik det fremgår i Koranen. Den islamske oppdragelsesteorien er klar på at islam er menneskets naturlige religion, og at alle i utgangspunktet er født som muslimer. For at man skal forbli muslim er det viktig med kunnskap og veiledning. Dersom barnet blir utsatt for den rette påvirkningen, vil troen bli en naturlig del av barnets videre liv (Grande, 2008).

Islam kan bli forbundet med tvangsgifting og kvinnelig omskjæring, men Islams kvinnegruppe Norge (IKN)³ presiserer at dette er kulturelle tradisjoner som en ikke finner støtte for i islam (Thorsen & Rugkåsa, 1999). Men det kan ofte være vanskelig å skille begrepene religion og kultur, og de vil mer eller mindre gli over i hverandre. På denne måten blir religionen en del av kulturen, og religionen er også med på å forme kulturen og hvordan vi opptrer i ulike situasjoner. Det er det som ”ligger” i oss, og som vi har lært ved å være en del av et sosialt samfunn. Islam har blant annet noen sentrale prinsipper som læres gjennom oppveksten.

Kvinnesyn, bekledning og kjønnsegregering

Islams syn på kvinners plass og rolle kan i følge Grande (2008) være opphav til konflikter mellom muslimer og norsk skole. I islam hevdes det at kjønnene er likeverdige og at de står likt overfor Gud. Det stilles imidlertid ulike krav til kvinner og menn, de skal utfylle hverandre, og må derfor ha ulike oppgaver. Sharia som er den religiøse loven til muslimene, innehar forskjellige regler for kvinner og menn. Det stilles anstendighetskrav både til kvinner og menn, men de som stilles til kvinnene er mer synlige og blir lagt mest merke til i norsk sammenheng. Dette gjelder for eksempel kvinners krav til påkledning. Hele kroppen og håret skal dekkes, unntatt hendene og føttene. Det er selvfølgelig veldig forskjellig hvordan kvinner praktiserer dette (Grande, 2008). Kravet til påkledning kan ha betydning for hvordan de muslimske jentene opplever svømmeundervisningen. For noen er dette kanskje ikke så vesentlig, men for andre muligens viktigere. Dette kan vise seg å bli et sentralt tema både under intervjuene og videre i bearbeidingen av datamaterialet.

Det arabiske ordet hijab er et uttrykk for prinsippet om at menn og kvinner skal leve mest mulig atskilt utenfor familiekreten. ”Hijab betyr gardin eller slør, altså det som skiller mellom menn og kvinner” (Grande, 2008, s. 71). Jacobsen (2002) skriver at det å bruke hijab ikke bare er et ytre tegn på ens muslimske identitet, men at det også er knyttet til personlige kvaliteter som muslim. Først når jentene når puberteten trår prinsippet om bruk av hijab i kraft (Grande, 2008). Jentene over pubertetsalder skal i tillegg til bruk av hodeplagg tildekke resten av kroppen med klær som ikke er tettsittende. Jenter har også klesregler overfor andre jenter, men man kan ta av seg hodeplagget. Det er viktig å være oppmerksom på at det her er svært ulike praktiseringer innenfor de ulike muslimske miljøene (Thorsen & Rugkåsa, 1999).

³ Islamsk kvinnegruppe Norge vil heretter bli henvist til som IKN.

”Kvinner og menn utenom nærmeste familie som er over pubertetsalder, skal ikke vise seg eller beskue hverandre uten et visst minimum av klær” (Thorsen & Rugkåsa, 1999, s. 10 og 11). IKN har en holdning om at det ikke bør stilles krav til muslimer som skaper konflikter med islamske påbud og forbud. Deres erfaring er at dersom en praktiserende muslim hindres i å etterleve påbudene, kan det føre til bekymringer og dårligere livskvalitet (Thorsen & Rugkåsa, 1999).

Islam om fysisk aktivitet

Grande (2008) skriver at fysisk aktivitet i seg selv ikke er i strid med islams regler. Det er måten organiseringen foregår på som kan oppleves vanskelig. Walseth og Fasting (2003) henviser i sin studie til tidligere forskning som viser hvordan profeten Muhammed oppfordret muslimer, også kvinner, til å delta i idrett. Dette blir eksemplifisert ved å vise til hadither⁴ hvor Muhammed blant annet oppfordrer sin kone til å løpe. Studiene viser også til at selv om islam er positiv til idrett, er det lav deltakelse blant muslimske kvinner i muslimske land. Walseth og Fasting (2003) har gjort sin studie i Egypt blant muslimske kvinner. Gjennom sin forskning har de forsøkt å skape en forståelse av den religiøse innflytelsen som påvirker muslimske kvinners deltakelse i idrett. De hadde blant flere problemstillinger spørsmål som angikk hvilket syn egyptiske kvinner har på forholdet mellom islam og fysisk aktivitet. I Walseth og Fasting sin undersøkelse sa de fleste muslimske kvinnene med referanser til Koranen og ulike hadither, at islam er positiv til fysisk aktivitet og sport. De mente at mye av årsaken til at fysisk aktivitet blir sett på som positivt var helseaspektet, rekreasjonsaspektet og krigsaspektet (Walseth og Fasting, 2003).

Alle kvinnene i studien til Walseth og Fasting (2003) mente at islam oppfordret kvinner til å delta i idrett, men ulik praktisering av islam hadde konsekvenser for deres deltakelse. Intervjuene avdekket at det var andre sider av islam som hadde praktiske barrierer for kvinnes deltakelse. Dette var relatert til bruk av slør, kjønnssegregering, prinsippet om ikke å bevege seg på en måte som kan vekke lyst hos menn (”exciteless”) og maktforholdet mellom kvinner og menn. Videre kom det fram at flere av informantene som brukte hijab syntes det var greit å drive fysisk aktivitet foran menn bare de var tildekket og det ikke er trening med musikk og dans eller aerobic. Informantene som bruker mer tildekkende plagg, synes det meste av fysisk aktivitet foran menn kan være vanskelig (Walseth og Fasting, 2003).

⁴ Hadithene er fortellinger om profeten Muhammed (Østberg, 2003).

Strandbu (2005) skriver en artikkel om en annen kroppskultur. I løpet av halvannet år deltok hun på aerobic trening for kvinner i Norge, og i etterkant intervjuet hun disse kvinnene. Med få unntak var alle som deltok muslimer og flertallet var strengt praktiserende. Det var gardiner foran vinduene i lokalene for å hindre innsyn fra menn. En av jentene ga et enkelt svar på hvorfor så få jenter med muslimsk bakgrunn er med i idrettslag: ”Muslimske jenter kan ikke trene sammen med gutter eller når gutter eller menn kan se dem” (Strandbu, 2005, s.33). Oppfatningen til denne jenta var at muslimske jenter er like opptatt av idrett som annen ungdom, men at det krever andre ordninger og tilrettelegginger for at de skal kunne delta. I samme artikkel skriver Strandbu (2005) om et basketballag med deltakere fra flere forskjellige minoriteter, blant annet muslimske jenter. Disse jentene oppfatter også religion som viktig for dem, men de mente at det ikke hadde så stor betydning for treningen. De bruker heller ikke hijab til daglig, men faster og føler seg som muslimer. For basketballjentene var det gleden over å mestre idretten og deltagelse i det sosiale miljøet som hadde størst betydning (Strandbu, 2005).

Det blir interessant å se om forskjellene som gjelder aerobic- og basketballjentene også kommer frem blant mine informanter med tanke på praktisering av religionen og hva slags syn de har til kroppsøving og svømming.

Muslimsk ungdom og deltagelse i fysisk aktivitet i Norge

Østberg (2005) mener det er stor forskjell mellom hva gutter og jenter med muslimsk bakgrunn foretrekker å bruke fritiden sin på. Trening er en aktivitet som er veldig viktig for guttene, men det er bare få av jentene som tar del i slike aktiviteter på fritiden. Østberg (2005) sine funn bekreftes gjennom den landsdekkende undersøkelsen *Ung i Norge 2002*, som ble gjort blant ca. 12 000 skoleelever på ungdomstrinnet og i videregående skole. Studien viser at omtrent 33,5 prosent av innvandreguttene deltar, mot bare 12,2 prosent av innvandrerjentene. Blant etnisk norsk ungdom, er 45 prosent av guttene og 36,3 prosent av jentene medlem i idrettslag (Øia, 2005). Tallene er mest oppsiktsvekkende når det gjelder minoritetsspråklige jenter. Det er stor forskjell mellom jenter med etnisk norsk bakgrunn og jenter som har innvandrerbakgrunn. Forskjellen er ikke like stor mellom etnisk norske gutter og innvandregutter når det gjelder deltagelse. I tillegg er det mange innvandregutter som driver uorganisert idrett på fritiden, som fotball på løkka. Det vil si at tallene kunne vært høyere dersom dette var tatt med. Samme gjelder ikke jentene med ikke-etnisk norsk bakgrunn (Øia, 2005).

En rapport skrevet av Fafo, bygger på resultatene fra elevundersøkelsen *Ungdom, fritid og deltakelse i det flerkulturelle Oslo* (Friberg & Gautun, 2007). I denne undersøkelsen ble unges deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter og skolerelaterte fritidsaktiviteter kartlagt. Her kom det frem at unge med etnisk minoritetsbakgrunn møter en rekke barrierer mot å delta i organiserte fritidsaktiviteter på lik linje med andre unge. Blant jenter med etnisk norsk bakgrunn var 58% aktive i en eller flere organisasjoner og lag, sammenlignet med 12% av jentene med pakistansk bakgrunn. Det store flertallet av disse pakistanske jentene var med i religiøse foreninger (Friberg & Gautun, 2007). IKN sier at det ikke er aktivitetene i seg selv som hindrer muslimske jenter å delta. Det er rammene rundt som setter begrensninger for deltagelse (Thorsen & Rugkåsa, 1999). Kan disse tallene ha sammenheng med at det kanskje også er flere jenter med muslimsk bakgrunn som vegrer seg for å delta i kroppsøving og svømmeundervisningen? Hvordan et menneske oppfatter ulike hendelser har grobunn i hvordan en person er, som kommer fram som det enkelte menneskes identitet.

Identitet og identitetsutvikling

Identitet omfatter ulike sider, og jeg tar her for meg selve begrepet og den etniske og sosiale siden. ”Identitet dreier seg om individets opplevelse av sin plass i en større sosial sammenheng” (Tetzchner, 2001, s. 590). Aasen (2003) beskriver identitet som et sosialt produkt som dannes i samhandling med andre. Identitet er ikke en stabil størrelse, og kan endres når betingelsene for samhandling forandres. Den er dermed sårbar, siden den til enhver tid er avhengig av signaler fra andre mennesker om deres vurderinger. Identiteten vil derfor kunne veksle med ulike sosiale miljøer. Sosialiseringprosessen barna gjennomgår i oppveksten fører til at det enkelte barn utvikler sin identitet over tid (Aasen, 2003). Sand (2008) forklarer identitet litt forenklet ved å si at det er et menneskes indre følelser av hvem det er, hva det kan og hvor det hører til. Det vil si at et individs identitet omfatter både dets kultur og religion (Øia, 2003). Fenomener ved kulturen påvirker utviklingen av identiteten (Sand, 2008).

”Tilhørigheten til et nasjonalt fellesskap eller en folkegruppe er noe de aller fleste bærer med seg som en del av personligheten og identiteten” (Øia, 2003, s. 60). Denne oppfattelsen kan riktig nok oppleves som delt, for eksempel ved å føle seg både norsk og pakistansk på samme tid. Det er interessant å se hvordan barn av annen etnisk bakgrunn opplever sin identitet. Det er ikke bare opphavet og fødelandet som spiller en sentral rolle for utviklingen av identiteten. En rekke andre faktorer som etnisitet, nasjonalitet og kultur vil

spille inn når barn og ungdom prøver å finne sin identitet (Øia, 2003). Det er svært få som knytter sin identitet kun mot en gruppe. I dagens samfunn blir derfor spørsmålet om hvem en bør være mer og mer sentralt for barn og unge, og dermed også for skolen (Nordahl, 2002).

Identiteten til et individ er som sagt ikke fastsatt en gang for alle, men skapes og forandres gjennom kontinuerlig samhandling med andre. Foreldrenes oppdragelse og den tidlige sosialiseringen spiller en viktig rolle. Det legges stor vekt på primærsosialiseringens kroppslige og emosjonelle sider, men allerede fra tidlig barndom er barna til stede med sine individuelle uttrykk, sine fortolkninger og egne valg. Barn blir påvirket av sine foreldre gjennom arv og miljø, men de blir ikke identiske som dem. Vi kan derfor si at verken arv eller miljø er bestemt (Østberg, 2003).

Barn og ungdom blir påvirket av mange forskjellige mennesker og ulike miljøer som de omgås i oppveksten. Norge i dag er et pluralistisk samfunn, med et stort kulturelt mangfold. Identitetsutviklingen kan ses på som en vedvarende bearbeidelse av inntrykk og en dialog med omverdenen og med seg selv. Ungdommer så vel muslimske som norske utvikler ofte mangfoldige identiteter (Østberg, 2003). Østberg (2003) skriver at målet med identitetsarbeidet ikke nødvendigvis er å komme frem til et bestemt svar, eller å måtte velge mellom flere identiteter, men å oppnå større bevissthet om seg selv som en slags forteller av flere historier.

Etnisk identitet

Etnisk identitet defineres av Øia (2003) som ”en særskilt form for kollektiv eller sosial identitet” (s.76). Selve ordet etnisitet betyr i følge Eriksen & Sørheim (2003) folk eller folkeslag. De sier også at etnisitet ikke handler om objektive, men subjektive forskjeller. Det er vanskelig å definere etniske grenser, fordi det ikke er noe fast. Det er en grense der det skapes solidaritet og gruppefølelse innad, og utelukkelse utad. De etniske grupper og etniske grenser blir definert innenfra, av de gruppene som selv er involvert i etniske relasjoner. Innad i en etnisk gruppe har man en felles historie og opprinnelse som de ikke deler med de andre. Eriksen & Sørheim (2003) hevder at ”kulturforskjellene blir mindre, men etnisitet blir viktigere” (s.56). Det er ikke en god nok forklaring å si at de som har samme kultur tilhører en etnisk gruppe. Dette kan eksemplifiseres med at nordmenn til daglig ikke er en etnisk gruppe, men de blir det så snart de kommer i kontakt med andre nasjonaliteter. I en slik relasjon blir vi oss bevisst at vi er norske, og vektlegger vår ”norskhet”. Vi kan aldri bevise om en etnisk identitet er sann ut fra krav om felles kultur eller felles opprinnelse. Dette er som nevnt en

subjektiv opplevelse og kan være viktig for mange mennesker. De føler samhørighet, fellesskap og trygghet fordi de føler at de tilhører noe felles (Eriksen og Sørheim, 2003).

Etnisk bakgrunn er en sentral del av identitetsdannelsen. Identitetsdannelsen kan være spesielt krevende for ungdommer fra etniske minoriteter, fordi de må forholde seg til forventninger fra storsamfunnet, jevnaldrene som hører til majoritetsbefolkningen, og sin egen etniske gruppering (Tetzchner, 2001). Enkelte sentrale verdier bærer et individ med seg i kraft av å være en del av en etnisk gruppe. Disse verdiene kan føles mer utsatt, eller oppleves tydeligere når den enkelte befinner seg i en annen kultur og opplever å være i en minoritetssituasjon (Øia, 2003).

Sosial identitet og ungdomsalderen

I følge Frønes (2006) er sosial identitet- hvem vi er eller opptrer som, ikke bare noe man tildeles fra andre, men noe man selv aktivt konstruerer. Sosial identitet er ikke konstant, og vil variere med ulike sosiale situasjoner. I noen sammenhenger kan man føle seg trygg på hvem man skal være, og hvordan situasjonen skal mestres, mens man andre ganger kan være utrygg og usikker på hvordan man skal forholde seg (Frønes, 2006). Identitet er sammensatt, og i det moderne samfunn vil det enkelte individ opptre på mange scener og i mange sammenhenger, med ulike sosiale identiteter og roller. De fleste vil allikevel ha en kjerneidentitet, et bilde av seg selv som bygger på de ulike sosiale identitetene (Frønes, 2006).

Ungdomsalderen er en overgang fra foreldrepåvirkning til vennepåvirkning. Det sosiale nettverket blir ofte større i denne alderen, og de begynner å føle seg som en del av ulike grupperinger i samfunnet. Deltakelsen i disse gruppene er med på å forme ungdommenes væremåte og oppfattelse av seg selv. De blir ungdommenes *referansegrupper*, og gruppenes regler, verdier og normer vil i stor grad bestemme ungdommenes holdninger og væremåte, det være seg positivt eller negativt. Andre jevnaldrende og voksne vil forbinde ungdommen med den bestemte gruppen, og gjennom sine forventninger bidra til at ungdommen holder fast ved disse holdningene og væremåtene (Tetzchner, 2001).

Alle ungdommer møter skolen med ulike forutsetninger, det er derfor viktig at skolen behandler elevene forskjellig, men på en likeverdig måte. Alle har rett til å føle seg inkludert i det sosiale fellesskapet, og rett på tilpasset opplæring.

Den flerkulturelle skolen

Det er mange skoler i Norge som kaller seg selv flerkulturelle. Men det finnes flere måter å organisere seg på med henblikk på det flerkulturelle prinsippet. Vi har i følge Hauge (2007) den *ressursorienterte* og den *problemorienterte* retningen. En ressursorientert flerkulturell skole, tar mangfoldet på alvor og ser på heterogenitet som normaltilstand. Elvenes og foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn gis verdi og status på en likeverdig måte. Internasjonaliseringen tas på alvor, og skolen tilpasses elevenes behov og ikke omvendt. Den problemorienterte skolen derimot, prøver å gjøre de minoritetsspråklige elevene mest mulig norske. Disse skolene benytter betegnelsen flerkulturell på en assimilerende måte. De prøver å tilpasse elevene slik at de passer inn i den norske skolen, mangfoldet blir sett på som et problem (Hauge, 2007).

Skolen skal sørge for at alle elever opplever identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. I dette ligger det at elevene skal kjenne seg igjen, og at skolen bygger på deres kunnskaper og erfaringer. Men elevene skal også lære nye ting, og må lære å forholde seg til en verden med ulike forståelsesmåter og virkelighetsforklaringer.

Ved problemorienterte skoler, får majoritets elevene identitetsbekreftelse, og i en flerkulturell sammenheng lite perspektivutvidelse. Men når det gjelder de minoritetsspråklige elevene, får de ingen identitetsbekreftelse, men mye perspektivutvidelse. På ressursorienterte skoler får både majoritet- og minoritetsspråklige elever identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. De anerkjenner kunnskaper og erfaringer elevene har med seg til skolen. På en ressursorientert og felleskulturell skole blir mangfoldet sett på som en berikelse, og brukt positivt også i pedagogisk sammenheng. Elevgruppen skal merke at elevgruppen er flerkulturell på en god måte (Hauge, 2007).

Den måten skolen velger å praktisere begrepet flerkulturell på, kan ha betydning for hvordan de muslimske jentene opplever svømmeundervisningen. Dette kan ha med hvordan skolen ser på tilpasset opplæring og hvordan de velger å tilrettelegge. Prøver de å tilpasse systemet slik at det passer til elevene, eller motsatt, at elevene skal tilpasses systemet? Et interessant spørsmål å ta med videre.

Muslimske jenter i den norske skolen

Det har ikke vært mulig å finne nøyaktig tall på hvor mange muslimske elever som går i den norske skolen annet enn prosentandel av innvandrerbarn fra skoler i Oslo. Muslimer utgjør ikke så stor del av befolkningen generelt, men det er ofte slik at i noen byer og bydeler er det

svært høy andel minoritetsspråklige barn i forhold til etnisk norske. Det vil derfor være skoler som får høy andel minoritetsspråklige elever, og deriblant muslimske jenter. Gjennomsnittlig utgjør språklige minoriteter 40 prosent av elevmassen i grunnskolene i Oslo, og noen skoler har over 90 prosent minoritetsspråklige elever (Utdanningsetaten, 2009)

Med bakgrunn i det som er nevnt ovenfor om islamsk religion, kultur, og skolens organisering, er det flere ting som kan være årsak til konflikter i møtet mellom norsk skole og muslimske jenter og deres foreldre. Uenighetene har spesielt knyttet seg til enkeltfag, deriblant kroppsøvfingsfaget. Fysisk aktivitet i seg selv er ikke i strid med islams regler, men måten denne undervisningen organiseres og gjennomføres på kan være problematisk for noen muslimske jenter spesielt. I islam skal jenter helst ikke drive denne typen aktivitet sammen med gutter. Verken gutter eller jenter skal heller ikke dusje nakne sammen med andre medelever, selv av samme kjønn. Dette har gjort gjennomføringen av kroppsøvfingsundervisningen til tider utfordrende for noen skoler med stor andel muslimske elever. Garderobe og dusjforholdene blir for små til at alle får dusje og skifte atskilt (Grande, 2008).

På skoler som har en flerkulturell profil og høy andel minoritetsspråklige elever, ser det ut til at elevene har en tendens til å gruppere seg ut fra kjønn og etnisk bakgrunn (Østberg, 2003). Dette viser Østberg (2003) til i sin studie stemmer, med få unntak. De fleste muslimske elevene holder seg med andre av samme kjønn og etnisk tilhørighet, mens noen få velger å være med de norske. Det kan variere i løpet av en dag hvem elevene velger å være sammen med, og hvordan de opplever seg selv. I noen situasjoner kan de muslimske jentene presentere seg som ”flinke norske skolejenter”, mens i andre timer, for eksempel svømmeundervisningen, kan de mer fremstå som en av de utrente muslimske jentene. I denne situasjonen kommuniserer jentene muslimsk identitet ikke bare ved å være sammen med de andre muslimske jentene, men også ved å ha på seg tights og en lang t-skjorte istedenfor bikini eller badedrakt (Østberg, 2003).

Østberg (2005) skriver at de fleste lærere uttrykker en verbal respekt for islam, men kan på mange måter vise at de for eksempel misliker fastepraksis eller det å bade med T-skjorte. Disse negative holdningene blir sjelden uttrykt direkte til barna, men er en del av de uformelle samtalene på læreværelset. Dette kan også indirekte kommuniseres til elevene gjennom ansiktsuttrykk, sukk, neglisjering eller taushet (Østberg, 2005).

Inkludering og tilpasset opplæring

To av skolens pedagogiske oppgaver er å sørge for tilpasset opplæring for alle, og å utvikle et inkluderende læringsmiljø (Lillejord, 2009). Det at barna skal få tilpasset opplæring og at hver enkelt skal føle seg inkludert i et fellesskap, er et spørsmål som har nær sammenheng med hva slags skolekultur og læringsmiljøet skolen utvikler. Det blir viktig for skoler som vil lykkes med tilpasset opplæring i et inkluderende fellesskap, å etablere strukturer i form av rutiner for samarbeid med ansatte, elever og foreldre. Dette er et tema ikke alle tenker likt om, og det er avgjørende at alle parter tas med på råd. Praksisen må hele tiden gjennomdrøftes, fornyes og forbedres. Dette kommer an på omgivelsene som står i et dynamisk forhold til skolen. Forandrer omgivelsene seg, må altså skolene også endre utdanningen og praksisen. Det kommer an på hva slags krav foreldre og elever setter til skolen, hvilket innhold, arbeidsformer og innretninger som skal velges (Lillejord, 2009).

I LK (2006, a) kan vi lese: ”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål” (s. 4). Det står videre at mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter skal møtes med et mangfold av utfordringer i opplæringen. Dette skal være uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn, og alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. LK (2006, a) slår fast at tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Her er det absolutt rom for å utforske andre måter å organisere svømmeundervisningen på, mer enn det som gjøres på mange skoler i dag.

Becher (2008) skriver i sin artikkel at dersom vi ikke gir plass til minoritetforeldres stemmer, væremåte, synspunkter, kunnskaper eller erfaringer, kan det føre til at barn og foreldre velger å stå utenfor, selv om de egentlig ikke ønsker det. Videre har hun snakket med studenter som ser tilbake på skoletid og husker kroppsøvingen, og spesielt svømmingen som svært problematisk. Studentene forteller at noen hadde egne svømmetimer med muslimske jenter, mens andre ikke fikk tilpasset eller alternativt tilbud. ”De satt der som på utstilling og følte seg ukomfortable” (Becher, 2008, s. 32).

For skolen betyr inkluderingsperspektivet en utfordring med å begrense segregeringen som ledd i opplæringen og få slutt på alle former for ydmykelser og nedverdiggende behandling av barn og unge (Befring, 2008). Selv om det i dette tilfellet er tenkt spesielt på

elever som trenger spesialundervisning i teoretiske fag, syns jeg dette like gjerne kan gjelde elever med minoritetsbakgrunn i forhold til kroppsøving og svømming.

Skolen har i følge opplæringsloven (2005) faktisk et krav om å tilrettelegge undervisningen, og det gjelder også svømmetimen. Dette med at jentene selv, og deres foreldre blir tatt med på råd, vil kanskje kunne bidra til å finne løsninger på organiseringen i svømmeundervisningen. Det er grunn til å tro at vi i fremtiden vil få flere flerkulturelle skoler, og da burde de også etterleve de forventninger som stilles til en slik skole.

Oppsummering

Skolen skal leve opp til en visjon om at alle elever skal oppleve inkludering og få tilpasset opplæring, men dette er etter min mening ikke alltid tilfelle. Jeg tenker spesielt på diskusjonen rundt svømmeundervisning og muslimske jenter. Denne gruppen elever blir ofte ikke tatt hensyn til, og blir sittende på sidelinjen under svømmingen. I skolen har elevene mange viktige fag, men svømming er faktisk en ferdighet man kan dø av å ikke kunne. Til tross for at temaet muslimske jenter og svømmeundervisning har vært diskutert i media, er det lite vitenskapelig forskning på området. Så vidt jeg vet har ingen forsket på hvordan svømmingen oppleves av jentene det gjelder.

Jeg vil derfor i denne studien se nærmere på hvordan svømmeundervisningen oppleves av muslimske jenter. Dette kan være med på å gi oss forståelse og kunnskap om hvordan vi bedre kan tilrettelegge, slik at også disse elevene får praktisert svømmingen. Dette vil utforskes gjennom følgende problemstillingen:

Hvordan opplever muslimske jenter svømmeundervisningen i den norske skole?

Metode

I denne delen redegjøres det for de metodevalg jeg har gjort for å besvare min problemstilling. Hele forskningsprosessen vil bli beskrevet, med tanke på utarbeidelse av intervjuguide, informanter og informantkriterier, gjennomføring av intervjuer, samt transkribering og analyse av datamaterialet. Jeg viser også til hvilke etiske overveielser som er lagt til grunn for oppgaven.

Metodevalg

For å besvare min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet har jeg mulighet til å komme ”nær” informantene, og jeg vurderer det slik at jeg kan få mulighet til å få et dypere innblikk i noen muslimske jenters opplevelse av svømmeundervisningen mer fullstendig enn ved å bruk av kvantitativ metode og spørreskjemaer. Studien vil være inspirert av fenomenologi, selv om ikke studien tilfredsstillende alle kravene til denne metoden (Moustakas, 1994).

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra informantens eget perspektiv, og avdekke deres opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer. Dette kan gi kunnskap som kan brukes til å forbedre menneskets situasjon (Kvale, 2005). Jeg ønsker å ha fokus på hvordan muslimske jenter opplever sider ved svømmeundervisningen, og denne informasjonen kan bidra til at lærere som leser oppgaven har mulighet til å anvende kunnskapen til å bedre sin praksis.

Forskningsintervjuet er en faglig samtale med et bestemt formål og en bestemt struktur. Maktforholdet i en intervjusituasjon er asymmetrisk i den forstand at jeg som fagperson har ansvaret for utspørringen av informantene som intervjues (Kvale, 2005). Jeg valgte det halvstrukturerte intervjuet som har stor åpenhet når det gjelder gjennomførelse. Asymmetrien kommer også fram her ved at det er jeg som bestemmer hvilke spørsmål som stilles, og hvilke svar som skal følges opp videre. Jeg styrer dermed intervjuet i en bestemt retning, og former intervjusituasjonen.

Som intervjuer og forsker, stilles jeg overfor en kompleks oppgave. Hvordan selve møtet med informantene utarter seg, er mye opp til meg. Jeg tenkte nøye gjennom selve intervjusituasjonen før jeg gikk ut i felten, og jeg hadde også prøveintervjuer i forkant for å teste utstyr og forberede meg på datainnsamlingen. Man kan allikevel ikke være fullt og helt forberedt på det som møter deg under intervjuet, for hver intervjusituasjon er unik, dette fikk jeg erfare.

Datainnsamlingen

Informanter og utvalgsriterier

Mitt formål er å finne ut hvordan muslimske jenter opplever svømmeundervisningen i skolen. I denne studien har jeg valgt fire personer for å få svar på problemstillingen. Denne avgjørelsen er tatt med tanke på oppgavens omfang og tidsbegrensning, og i følge Kvale & Brinkmann (2009) er det ofte en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen, og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene.

For å finne et egnet utvalg satt jeg opp følgende kriterier for mine informanter:

- Det skal være muslimske jenter i alderen 14-16 år
- De må snakke ganske bra norsk, for å unngå misforståelser under intervjuet
- Jeg er ute etter muslimske jenter som deltar eller ikke deltar i svømmeundervisningen

Muslimske jenter i ungdomskolealder ble valgt fordi at de skal ha hatt svømming både i barne- og ungdomskolen avhengig av hvor lenge de har vært i Norge. I denne alderen er de dessuten mest sannsynlig mer reflektert over sin situasjon enn de ville vært i barneskolen. Det er også et poeng at tildekkingskravene ikke trer i kraft før jentene når pubertetsalder, som regnes fra ni år (Grande, 2008).

For å unngå misforståelser under intervjuet, og for at informantene skal få uttrykt seg rett syntes jeg også det var viktig at informantene behersket det norske språket relativt godt. Jeg kunne selvfølgelig ha brukt tolker, men jeg var opptatt av å skape en nærhet mellom informantene og meg i intervjusituasjonen. Det er ikke sikkert det hadde blitt like enkelt med en tolk til stede.

Jeg hadde lyst til å få fram nyansene i opplevelsene til muslimske jenter, og valgte derfor å intervjuer både jenter som deltar, og jenter som velger å ikke delta i svømmeundervisningen. Hvordan opplever de egentlig svømmeundervisningen, og hvordan er dette knyttet til deres identitet?

Rekruttering av informanter

I første omgang kontaktet jeg kommuner for å finne ut hvilke skoler som kunne være aktuelle med tanke på å skaffe informanter til denne studien. Deretter ringte jeg skolene som jeg hadde fått greie på hadde høy andel minoritetsspråklige elever. Hovedsaklig snakket jeg med

rektorer, og sendte etter avtale en e-post med mer informasjon om studien og informantkriterier (se vedlegg A). Andre skoler kontaktet jeg ved først å sende e-post, for deretter å følge opp med telefonsamtale. Det ble rundt syv avslag, men til slutt møtte jeg et par skoler som var positive til mitt prosjekt, og som var villig til å hjelpe meg med å finne informanter. Etter litt frem og tilbake endte det med at en skole ble med i studien.

Kommunikasjonen foregikk via e-post og noen telefonsamtaler. Rektoren tok ansvaret med å finne og kontakte aktuelle elever. Informasjonsskriv og skriftlig samtykke skjema ble gitt ut til de muslimske jentene og deres foresatte (se vedlegg B).

Intervjuguiden

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg C), med tema som ble valgt med bakgrunn i problemstillingen og teorien. Intervjuguiden inneholdt en grov skisse over emnene som skulle tas opp i intervjuet, og mulig rekkefølge de kunne stilles (Kvale, 2005). Guiden var delt i følgende emner: identitetsopplysninger, opplevelse av skolehverdagen, opplevelse av kroppsøvingen, svømmeferdigheter, opplevelse av svømmeundervisningen, samarbeidet mellom hjemmet og skolen, forholdet til lærer og kultur og verdier. I det halvstrukturerte intervjuet som jeg har valgt å bruke, forandres imidlertid rekkefølgen på spørsmålene underveis ettersom det passer inn i intervjusituasjonen (Kvale, 2005). Intervjuene utartet seg forskjellig, og alle informantene fikk derfor ikke helt de samme spørsmålene, og heller ikke i lik rekkefølge.

Prøveintervju

Som intervjuer var jeg forholdsvis uerfaren, det var derfor viktig for meg å ha prøveintervjuer i forkant av de ordentlige intervjuene for å bli trygg på utstyret og situasjonen. I følge Kvale (2005) blir man en god intervjuer av å gjennomføre mange intervjuer. Derfor måtte litt trening til før jeg beveget meg ut i felten.

Jeg brukte to medstudenter for å få tilbakemeldinger på intervjuguiden og spørsmålene jeg skulle stille. Med den første medstudenten, gikk jeg gjennom hvordan jeg hadde tenkt å starte intervjuet, hvilken informasjon jeg hadde tenkt å gi, for deretter å gå gjennom alle spørsmålene. Hun ga meg tilbakemeldinger på hvilke spørsmål som var vanskelig å forstå, og hvordan jeg kunne stille de annerledes.

Med den andre medstudenten hadde jeg en mer reell intervjusituasjon med opptaker og annet utstyr. Medstudenten "latet" som hun var en ung muslimsk jente, og prøvde å svare så

situasjonsnært som mulig. Underveis ga hun meg utfordringer ved at hun latet som hun ikke forstod alle spørsmål og ord, og jeg måtte tenke alternativt for at hun skulle forstå meg. Medstudentene som jeg fikk hjelp av hadde allerede foretatt sine kvalitative intervjuer, og hadde derfor noen nyttige erfaringer å komme med. Prøveintervjuet gjorde meg oppmerksom på meg selv i forskerrollen, og jeg lærte hvordan jeg burde oppføre meg i intervjusituasjonen.

Etter gjennomførelsen av prøveintervjuene endret jeg ganske mye på intervjuguiden. Det gikk på rettelser som å gjøre spørsmålene enklere å forstå, hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kan stille i ulike sammenhenger, og at dersom ikke jentene forstår helt hva jeg er ute etter, må jeg kanskje forklare med et eksempel. Jeg hørte også på opptaket, og fant ut at jeg må være klarere i spørsmålsstillingen, passe på at jeg ikke stiller flere spørsmål på en gang, prate saktere og tydeligere. Prøveintervjuene gjorde at jeg følte meg mer forberedt til å gå ut og intervjuer, og at jeg ble mer bevisst min egen rolle i intervjusituasjonen.

Forskerrollen

I forskningsintervjuet er jeg som forsker det viktigste instrumentet. Under hele forskningsprosessen er mine vurderinger sentrale, og spiller en avgjørende rolle for resultatet. Det var derfor viktig at jeg hadde mye kunnskap om intervjuemnet, da jeg under intervjusituasjonene hele tiden måtte foreta raske valg mellom hva jeg skulle spørre om, og hvilke svar jeg skulle dra videre med oppfølgingsspørsmål (Kvale, 2005).

I starten av denne oppgaven har jeg lagt frem hvilken teori jeg vil se mine intervjuer opp imot. Dette for å klargjøre mitt ståsted og subjektivitet overfor oppgavens lesere. Denne informasjonen kan hjelpe leserne å se hvilke ”teoretiske briller” jeg har hatt på under intervjuene, analysene og tolkningene. For det er ikke til å legge skjul på at kvalitativ forskning er verdiladet på grunn av alle valgene som må tas underveis i intervjusituasjonen. Presentasjonen av teorien jeg har lagt til grunn, har også hjulpet meg å bli bevisst min forforståelse, og jeg gikk til intervjuene med et åpent sinn, men ikke et tomt hode (Postholm, 2005).

Gjennomføring av intervjuene

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene mine ganske sent i skriveprosessen. Dette ble gjort fordi jeg ønsket å tilegne meg tilstrekkelig kunnskap om allerede eksisterende forskning på feltet, og om metoden jeg skulle bruke. Datainnsamlingen skjedde i slutten av april, og intervjuene ble gjennomført over to dager. På skolen fikk jeg disponere et møterom, og rektor og

trinllederen på niende trinn hadde plukket ut elever og satt opp en liste med når de skulle komme.

Til sammen hadde jeg fem intervjuer, som varte mellom 20 og 30 minutter, og jeg benyttet meg av en diktafon for å ta opp intervjuene. Intervjuene utartet seg forskjellig, og det var utfordrende å intervjuer de som ga korte svar og egentlig ikke var så interessert i å prate, framfor de som fortalte mye på egenhånd. Det siste intervjuet følte jeg gikk best, både fordi jeg hadde fått en natt til å bearbeide inntrykkene fra dagen før, og fordi hun var lett å intervjuer. Jeg valgte å sette av litt tid etter hvert intervju, for å skrive ned umiddelbare tanker og følelser jeg satt igjen med etter intervjuet. Den levende intervjusituasjonen gir et mer helhetlig bilde enn det transkriberte materialet, og det var derfor viktig å ta vare på øyeblikket ved å skrive ned hvordan situasjonen opplevdes. Jeg skrev ned hvordan jeg oppfattet at informantene opplevde intervjusituasjonen, og annen nonverbal kommunikasjon som ikke kommer med på lydopptaket (Kvale, 2005).

Opptakene av de tre første intervjuene fikk jeg lagt inn på dataen samme dag. De to siste intervjuene lå fortsatt på diktafonen, og da jeg skulle ta opp diktafonen for å legge over de to siste hadde det skjedd noe galt med opptakeren. Det skulle ikke vært mulig, fordi den hadde stått på hold. Jeg sjekket bruksanvisningen og ringte Olympus som fører diktafonen, men fant ingen løsning. Til slutt fikk jeg skrudd på diktafonen, men innholdet var slettet. Jeg skrev ned alt jeg husket fra det siste intervjuet, som fortsatt var friskt i minne. Det fjerde intervjuet var vanskelig å huske fordi jeg hadde hatt fire intervjuer etter hverandre, og det var vanskelig å skille hvem som hadde sagt hva. Jeg valgte derfor å droppe dette intervjuet helt.

Uken etter kontaktet jeg veilederen min for å høre hva jeg burde gjøre. Hun mente jeg skulle ringe opp til den siste informanten for å høre om det var muligheter for å få tatt intervjuet om igjen over telefon. Jeg tok kontakt med den siste informanten og forklarte situasjonen, og vi avtalte tidspunkt for et telefonintervju. Selve telefonintervjuet gikk fint, og hun svarte omtrent som hun gjorde første gangen. Opptaket ble også bra, så jeg fikk transkribert det siste intervjuet. Til slutt satt jeg igjen med fire ferdig transkriberte intervjuer jeg kunne starte å analysere.

Koding og analyse av datamaterialet

I hele forskningsprosessen både før, under og etter datainnsamlingen, er jeg som forsker kvalitativt til stede. Mine erfaringer, teori og tidligere forskning er til stede, vil prege forskningsfeltet. Dette danner til sammen forståelsesrammen for analysene som ble satt i verk med en gang jeg starter intervjuene (Postholm, 2005). ”Hva vi ser avhenger av hva vi har opplevd og erfart” (Postholm, 2005, s.26)

Transkribering

Transkribering innebærer å oversette fra et muntlig språk, som har sine regler, til et skriftlig språk med helt andre regler. Transkripsjon kan derfor ikke bli en direkte kopiering eller gjengivelse av en egentlig realitet. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra det muntlige til det skriftlige språket. For å formidle meningen med informantens historier til leserne er jeg imidlertid nødt til å gjøre samtalen om til en litterær form. Jeg har inkludert pauser, gjentakelser, skrevet inn når det har vært latter, og andre små notater for å få innblikk i den virkelige situasjonen når jeg leser gjennom den skriftlige versjonen (Kvale, 2005).

Selve transkriberingen tok veldig lang tid, og jeg måtte spole mye fram og tilbake i opptakene for å få med meg nøyaktig hva som ble sagt. Et par steder fikk jeg ikke helt tak i de siste ordene av en setning, selv om jeg hørte på lydklippet flere ganger. Da har jeg notert ved siden av at jeg ikke klarte å høre nøyaktig hva som ble sagt. Dette var setninger som ikke hadde videre konsekvenser for analysen. Ellers har jeg skrevet ned akkurat det som kom fram på lydopptaket. Jeg la merke til at både jeg og informantene ofte avslutter setningene før de egentlig er ferdige. Dette har noe med at vi sitter i samme rom og har en relasjon som gjør at vi på en måte forstår hverandre uten å si alt fullt ut. Det var derfor litt rart å lese over det transkriberte materialet. Flere av informantene brukte ord som ”liksom” og ”og sånn” veldig mye, og det ser litt annerledes ut når det er skrevet enn når det blir sagt.

Etter transkriberingen ble intervjuene mer strukturerte, og de ble klare til å analyseres. I tekstform blir det enklere å få en oversikt over innholdet i intervjuene, og struktureringen er begynnelsen på analysen (Kvale, 2005).

Analysen

Det første jeg måtte ta stilling til når jeg skulle starte på analyseringen, var hva som skulle betraktes som relevant materiale (Thagaard, 2003). Jeg hørte på lydopptakene flere ganger,

mens jeg fulgte med på det transkriberte materialet og skrev ned noen notater. Dette gjorde jeg for å sette meg godt inn i intervjuene, fordi å høre intervjuene ga et mer helhetlig inntrykk enn de nedskrevne setningene. Etter å ha gått gjennom alle intervjuene flere ganger hvor jeg brukte farger for å strukturere utsagnene, kom jeg frem til utsagn som skulle være med videre. Ut fra dette satte jeg opp to kategorier med flere underkategorier (se tabell 1). Disse ble endret underveis i analyseprosessen. Jeg lagde enda et skjema, hvor underkategoriene ble brukt som overskrift (se vedlegg E). Jentenes uttalelser ble plassert under kategorien som var beskrivende for det som kom frem i sitatet. Dette var for å gjøre det transkriberte datamaterialet mer oversiktlig. Sitatene ble flyttet litt frem og tilbake mellom kategoriene, og også forkortet litt slik at de ble mer relevante for leseren. Til slutt, etter å ha sett gjennom kategoriene og sitatene flere ganger, startet jeg å plukke ut det viktigste som skulle presenteres i empiridelen.

Tabell 1 – Kategorier og underkategorier for presentasjon av empirien.

Kategorier	Underkategorier
Identitet	Jentenes tanker omkring religion.
	Kultur.
	Etnisitet.
	Venner.
Svømmeundervisningen	Deltagelse.
	Delt svømmeundervisning i åttende klasse.
	Skifting og dusjing.
	Jentenes opplevelse av lærernes håndtering.
	Opplevelse av svømmeundervisningen.

Kvalitet i forskningen

Kvalitativ forskning ligger innenfor et konstruktivistisk paradigme og bygger på et grunnsyn om at mennesket skaper og konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Det finnes ikke en sann virkelighet, men like mange virkeligheter som mennesker på jorden (Dalen, 2004). Intervjuet er råmaterialet for å forstå informantenes virkeligheter, og er utgangspunktet for den videre analysen. Kvaliteten på det originale intervjuet er derfor helt avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale, 2005).

Når en forsker analyserer og tolker intervjumaterialet, vil dette foregå med bakgrunn i samfunnsforholdene som utspiller seg på det aktuelle tidspunktet og forholdet til debatten som foregår i samfunnet om det aktuelle temaet (Dalen, 2004). Muslimske jenter og svømmeundervisning har vært et tema som har fått medieoppmerksomhet de siste årene. Avisartikler jeg har lest har ofte vært negativt rettet, og gått på blant annet om muslimske jenter burde tvinges til å delta. Det har også kommet fram at enkelte skoler har hatt denne delen av kroppsøvingsundervisningen segregert, og de har fått kommentarer på at det er gammeldags og regelstridig. Jeg som forsker har lest disse artiklene og har derfor dette innholdet i underbevisstheten hele forskningsprosessen. Tidligere erfaringer er med på å gjøre forskningen verdiladet. Når jeg leste disse artiklene ble jeg interessert i å høre mer om hvordan de muslimske jentene selv opplever situasjonen rundt svømmeundervisningen.

Pålitelighet og gyldighet

Jeg velger å bruke begrepene pålitelighet og gyldighet for å utdype kvaliteten på denne studien. Pålitelighet er knyttet til om undersøkelsen er gjennomført på en tilfredsstillende og troverdig måte. I kvalitative studier er det vanskelig å etterprøve resultatene ettersom dette er noe som var aktuelt på et bestemt tidspunkt og på det aktuelle stedet. Jeg har derfor i metodedelens forklart detaljert hvordan de ulike prosessene i forskningen har foregått, slik at leserne kan gjøre seg opp en mening om forskningen har foregått på en pålitelig og god måte (Andenæs, 2000).

Når det kommer til begrepet gyldighet tenker jeg på om jeg har fått svar på de forskningsspørsmålene jeg ønsket å få svar på, og om selve forskningens nytteverdi. Fremstillingen av tolkningene og analysen blir en vesentlig del for å finne ut om jeg har fått svar på det jeg ville. Jeg har derfor valgt å ta med sitater fra informantene som er med på å gi leserne et innblikk i hva som kom fram under intervjuene, og slik at de muslimske jentenes opplevelser kan forstås ut fra den aktuelle settingen. Hvor anvendelig funnene er, kommer an på leseren. Det er mottakeren som bestemmer hvordan mine resultater skal brukes i en aktuell sammenheng. Derfor har jeg prøvd å beskrive situasjonen og funnene så detaljert og nøytralt som mulig, nettopp for å skaffe leserne tilstrekkelig og relevant informasjon slik at oppgaven kan være en veiledning for andre (Andenæs, 2000).

Jeg vurderte å bruke *member check* for å sikre meg at jeg hadde forstått de muslimske jentene rett. Dette innebærer å sjekke med informantene om de kjenner seg igjen i det som blir skrevet om dem, ved at de får lese det transkriberte materialet. Den første informanten ble

spurt om dette, men var ikke interessert. Hun hadde heller ikke e-post, som hadde lettet denne kommunikasjonen. Jeg valgte derfor å kutte ut dette også med de andre.

Etiske vurderinger

Når man driver kvalitativ forskning med intervju som metode hører etiske avgjørelser med under hele forskningsprosessen, så vel i planleggingsfasen som i analyseprosessen og helt fram til den endelige rapporten foreligger (Kvale, 2005). Jeg har i denne undersøkelsen stilt informantene spørsmål som omfatter sider ved deres personlige opplevelser, tanker og erfaringer. Det har derfor vært viktig å ivareta informantene i intervjuprosessen, og også under bearbeidingen og utarbeidingen av rapporten. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora⁵ (NESH, 2006) har utviklet retningslinjer for forskning som jeg har valgt å ta utgangspunkt i når jeg nå skal ta for meg viktige etiske sider ved forskningsprosessen.

De som er gjenstand for forskning skal få den informasjonen de trenger for å danne seg en forståelse av forskningsfeltet før deltakelsen (NESH, punkt 8, 2006). Jeg ga mine informanter et skriv i forkant av intervjuene, med informasjon om prosjektet, deres rettigheter og hva jeg ville undersøke. Denne informasjonen var også utgangspunktet for den senere underskrivelsen av informert og fritt samtykke. Dette foregikk før selve intervjuene startet, og de fikk beskjed om at de når som helst kunne avbryte sin deltakelse uten at det ville by på negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 9, 2006). De skrev da under på et samtykkeskjema, og selve intervjuet kunne starte.

Siden mitt prosjekt inneholder personopplysninger, søkte jeg Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg D) om tillatelse for å gjennomføre mitt prosjekt (NESH, punkt 10, 2006). Siden mine informanter var under myndighetsalder var jeg også pliktig til å informere foresatte om mitt prosjekt og om lov til å intervju barna deres. Barns krav på beskyttelse var også noe jeg måtte ta hensyn til under forskningen (NESH, punkt 12, 2006).

”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt” (NESH, punkt 14, 2006, s. 18). Konfidensialitet i forskningen vil si at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre informantenes identitet. Jeg har valgt å bruke fiktive navn i rapporteringen, nettopp for å sikre

⁵ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora vil heretter bli henvist til som NESH.

anonymitet og har heller ikke tatt med andre opplysninger som kan være avslørende for identiteten (Kvale, 2005).

Jeg har i min studie valgt å forske på en annen kultur enn jeg selv tilhører. Dette stiller spesielle krav til dialog med medlemmer i den kulturen som studeres (NESH, punkt 25, 2006). Det var viktig for meg å bygge opp en relasjon med informantene i forkant av intervjuene, for å vise at de kan stole på meg. Hele veien viste jeg respekt for informantenes uttalelser og synspunkter.

Generaliserbarhet

Kvale (2005) påpeker at en vanlig kritikk av intervjustudier er at de ikke er generaliserbare siden de tar for seg få personer. Jeg legger imidlertid vekt på kvalitet istedenfor kvantitet. Kunnskapen som blir skapt under forskningsprosessen er hentet fra en bestemt virkelighet. Denne virkeligheten er under stadig utvikling og endring, så det blir vanskelig å knytte dette direkte opp mot en annen situasjon (Postholm, 2005). Mine funn gjelder garantert ikke alle muslimske jenter, men det kan gjelde flere enn akkurat de jentene jeg har tatt for meg. Jeg håper derfor at min studie kan være en hjelp til lærere og andre fagpersoner som skal arbeide med muslimske jenter i skolen. De kan tilpasse organisering og tilnærme seg jenter med muslimsk bakgrunn med utgangspunkt i mine beskrivelser, og bruke dette som et tankeredskap i andre lignende situasjoner. Dette kalles naturalistisk generalisering (Postholm, 2005). Informasjonen kan bidra til at andre ser nye muligheter når det gjelder organisering, og de kan få kunnskap om hvordan noen muslimske jenter opplever denne delen av undervisningen.”Naturalistisk generalisering handler dermed om nytteverdien av forskningens funn” (Postholm, 2005, s.131).

Empiri

I dette kapittelet presenteres empiri fra fire intervju med jenter som har islamsk bakgrunn. Det er jentenes egne stemmer som skal fremheves i denne studien, derfor blir det viktig å presentere sitater, siden det er disse som er utgangspunktet for den videre drøftingen. Empiridelen starter med informasjon om skolen og informantene, for deretter å gå videre til selve resultatene.

Skolen og informantene

Skolen informantene går på ligger i en by i Norge, og her er over 60 prosent minoritetsspråklige elever. Da jentene jeg intervjuet gikk på åttende trinn prøvde skolen ut kjønnsdelt svømmeundervisning med denne elevgruppen. Rektoren på skolen og jentene jeg snakket med, hadde gode erfaringer med denne måten å organisere svømmeundervisningen på. Grunnen til at de sluttet med det, var fordi politikere mente dette var i strid med opplæringsloven (2005) § 8-2 om organisering av elevene i grupper. Informantene går nå på niende trinn, men i forskjellige klasser, og de er fra fire ulike muslimske land.

Informant 1 - Emine:

Emine er ei jente på 15 år. Hun er født og oppvokst i Norge, men foreldrene hennes er fra et muslimskt land. På fritiden spiller hun fotball og går i moskèen. Hun deltok i svømming da undervisningen var kjønnsdelt, men deltar ikke slik undervisningen nå foregår, i blandet klasse. Når Emine er med i svømmingen har hun på seg shorts og t-skjorte. Jeg opplevde Emine som åpen og lett å snakke med under intervjuet, og hun ga ”fyldige” svar.

Informant 2 - Kazhal:

Kazhal er ei jente på 15 år, som er født i Norge. Hun driver ikke med fysisk aktivitet på fritiden nå, men har spilt fotball tidligere. Kazhal går i moskèen hver dag, og bruker hodeplagg. Deltagelsen hennes i svømmeundervisningen har vært fraværende siden barneskolen, selv om de hadde kjønnsdelt svømming i åttende. Hun virker generelt lei av skolen, og sier selv hun sjelden er på skolen. Det var litt mer utfordrende å intervju Kazhal, fordi hun svarte kort, og ofte bare ”ja”, ”nei” og ”vet ikke”. Hun ville ikke si så mye om hvorfor hun ikke likte svømmeundervisningen, men mente det ikke hadde med retningslinjene innenfor islam å gjøre.

Informant 3 - Adila:

Adila er 15 år gammel og har bodd i Norge i ni år. Og på fritiden spiller hun fotball på et nyoppstartet lag. Adila har deltatt i svømmeundervisningen både med og uten gutter, men vil helst bare ha svømming med jenter. Hun deltar med bikini og shorts. Det var litt vanskelig å få lange svar fra henne, hun svarte på det jeg spurte om, uten å utbrodere det noe mer.

Informant 4 - Fadime:

Fadime er ei jente på 14 år, og har bodd i Norge i syv år. Også hun spiller fotball på ettermiddagene, på et utenlandsk lag for jenter. Denne jenta kunne ikke svømme da hun kom til Norge, men lærte det på barneskolen. Hun deltar i svømmeundervisningen, selv når det er med guttene, og hun har på seg bikini. Fadime var lett å intervjuer, i den forstand at hun svarte reflektert og utfyllende på alle spørsmålene. Hun kom også inn på andre ting enn akkurat det jeg spurte om.

Siden det var litt ulikt hvordan jentene svarte på spørsmålene mine, og hvor mye de sa, vil det være flere sitater fra Emine og Fadime, enn fra Kazhal og Adila. Jeg presiserer nærmere hvem som mener hva. Under har jeg forklart tegnene som går igjen i sitatene.

(...) Betyr at jeg eller jentene har sagt noe i mellomtiden som ikke har noe å si for forståelsen og den aktuelle settingen.

[] Denne klammen setter jeg hvis jeg forklarer noe i et utsagn, for at leserne skal forstå hva det dreier seg om.

I: Står for intervjuer

Identitet

Begrepene identitet, religion og kultur går etter min mening inn i hverandre, noe som også støttes i teorien (Øia, 2003). Jentenes religion og kultur er en stor del av deres identitet, og bestemmer hvordan de er og oppfatter ulike sider ved samfunnet. Det er derfor viktig å kartlegge denne siden ved jentene før vi kan forstå hvordan de opplever svømmeundervisningen.

Jentenes tanker omkring religion

Da informantene fikk spørsmål om sine tanker i forhold til islam, mente alle at det var viktig å følge reglene i islam, men bare to av informantene utdypet dette nærmere.

Islam [nøylene i stemmen] det er ganske stor religion. Det er ganske strenge regler, og det viktigste er for oss å prøve å følge dem så, hvor mye vi kan. Men det er ikke alltid, det er vanskelig som jeg er født i Norge, og jeg klarer ikke, jeg sier jeg prøver det beste, men det er ikke alltid jeg klarer, for jeg er født her, og jeg prøver å følge litt av Norge, moderne også liksom. Men når vi tenker Pakistan og islam, så er det ganske tett liksom, så da er det viktig, men jeg har store tanker for islam og det er viktig. Jeg prøver best å følge det og.(Emine).

Ehh.. familien min er veldig religiøs. Og er veldig opptatt av religion da, at de skal følge det og alle skal kunne det og sånt i familien vår, og ja, vi er veldig, vi tenker veldig mye på religion, at vi skal følge de reglene som en muslimsk jente skal følge da. Ehh.. Og jeg drar på moskè hver eneste dag, prøver å lære å lese Koranen ferdig og kunne den. Kunne hva det står der og liksom ja. (...) Ehh.. Reglene er. De viktigste reglene man må følge er å lese Koranen ferdig da. Alle som er muslimer må lese Koranen ferdig en gang i livet, og du må kunne be fem ganger om dagen og ehh be og liksom respektere foreldrene dine og ikke være sånn dære snakke frekt og sånne ting.(Fadime).

Alt det religionen sier. (...) Allah og profetene og bøkene, de fem søylene. (...) Jeg går på moskè og sånt da. Hver dag.(Kazhal).

Som vi ser over kommenterer Fadime at hun går i moskéen hver eneste dag, og dette gjelder også Kazhal. Emine går i moskéen, men presiserer ikke hvor ofte. Adila nevnte ikke noe om dette i det hele tatt.

Kultur

Jentene prater om det å forstå hverandre. Det er bare Fadime som nevner ordet kultur, men Emine forklarer at hun kan forstå hva de andre muslimske jentene tenker, fordi hun er muslim selv. Adila kommer også inn på at det er bedre når det er flere muslimer å være sammen med. Dette kan kobles til kultur begrepet i den forstand at det er lettere å være sammen med de som har ”lik” kultur, og forstår hverandre. Under er noen sitater som viser hvordan jentene uttrykker dette.

(...) Fordi jeg går på skole der det er mange utlendinger og så du må ha noen som kjenner deg og som vet liksom at, vet hvordan du har det og sånt. Vet liksom hvordan foreldrene dine er. Utenlandske foreldre er veldig strenge og sånn. Så vet liksom det og sånn. Jeg føler at når jeg går på skolen, så føler jeg meg trygg, fordi da føler jeg at jeg er med folk som jeg kjenner da. Folk som vet hvordan jeg er og sånn, fordi de også kommer fra den samme kulturen og kommer fra samme, ikke samme land, men alle utlendinger skjønner hverandre, sånn som alle norske skjønner hverandre, så ja (Fadime).

(...) Jeg er jo muslim selv, så jeg kan se hva en muslimsk jente føler liksom. (...) (Emine).

(...) Fordi liksom før bodde jeg et annet sted, og da var jeg eneste muslimen. (...) Så det var liksom sånn, jeg følte meg veldig uttafor, men jeg hadde liksom venner og sånn forde. De respekterte meg bra og sånn.(...) [om skolen hun går på nå] Ja, det er bedre liksom, på grunn av det er mer muslimer og... I: Forstår man hverandre bedre?

A: Ja. (Adila)

Etnisitet

Ikke alle jentene kommenterer om de føler seg norsk eller utenlandsk, men Adila og Fadime kommer direkte inn på det under intervjuet. De snakker om hvordan de oppfatter seg selv, men også hvordan de tror andre oppfatter dem. Begge jentene føler seg norsk i noen sammenhenger, mens utenlandsk i andre.

Ehh.. jeg har følelsen av at i forskjellige timer så er det sånn som at, fordi når vi har norsk, så føler jeg meg liksom norsk. For vi snakker veldig sånn inn om norsk og veldig mye og sånn. Men ellers så føler jeg meg, jeg vet ikke helt, jeg går ikke rundt... (Adila).

Mine venner er, jeg har egentlig flest norske venner enn det jeg har utenlandske venner. (...) Fordi, jeg vet ikke jeg, jeg føler bare at selv om jeg trives med de utenlandske vennene mine, så føler jeg at noen ganger, selv om jeg kommer fra et annet land, men bor i Norge, så føler jeg meg norsk. Og når jeg er med vennene mine, så føler jeg meg at jeg er en av de da, ikke bare, at jeg er en vanlig person, eller at jeg kommer fra Norge, er oppvokst i Norge og er født i Norge, og har norske foreldre da. Men jeg er jo ikke det, men jeg føler det når jeg er med de, og jeg liker den følelsen. Jeg liker den følelsen av å være norsk da, eller jeg har alltid hatt lyst til å ha blondt hår og se lys ut og sånt og ja (Fadime).

Emine kommer indirekte inn på sin etnisitet når hun snakker om sine tanker i forhold til islam. Hun nevner blant annet at det ikke er så lett å følge alle reglene i islam, fordi hun bor i Norge og er opptatt av å være litt moderne også.

Venner

Alle informantene snakker om vennene sine og hvem de er sammen med både på skolen og på fritiden. Tre av informantene er nesten bare med utenlandske eller jenter fra samme land som de selv kommer fra. Fadime er mest med norske på skolen, men hjemme blir det mest utlendinger, siden det er de som bor i nærheten av henne.

(...) Jeg er mest med de utenlandske vennene mine i fritida og de norske på skolen og sånt (Fadime).

(...) Jeg er mest med utlendinger å sånn da (Emine).

Ja, nesten alle på skolen er vennene mine. Jeg har norske og tyrkere og pakistanere, alt, alle. Men jeg henger bare med tyrkere da (Kazhal).

Ehh.. Jeg har venner og de er snille og sånn. De er liksom annerledes enn meg. (...) De får ikke lov til å gå med så kort og sånn [mener at de ikke får lov til å gå med så lite klær] (Adila).

Svømmeundervisningen

Deltagelse

Det er ulike grunner til at muslimske jenter ikke deltar i svømmeundervisningen. En av grunnene er at organiseringen er lagt opp slik at jenter og gutter svømmer sammen, og Emine sier mange ikke ønsker å vise håret. Fadime forteller at det kan være fordi de ikke får lov av foreldrene sine. Ingen av informantene har kommentert at det er foreldrene deres som hindrer dem i å delta. Deltagelsen eller det å ikke delta er av eget ønske. Foreldrene til Kazhal vil at hun skal delta, men hun vil ikke selv, uten å oppgi noen nærmere forklaring.

(...) Hvertfall i den klassen jeg går, det er liksom en gruppe, vi er venner liksom. Alle vi er mot det. Det er jenter som bruker skaf og hijab og sånt. De har hvertfall ikke lyst til å vise. I vann må man vise hår liksom og jeg skjønner liksom hvorfor dem ikke vil det (Emine).

Jeg har ikke svømming lenger, men de kunne egentlig ikke gjøre noe for de som ikke ville. (...) En av vennene mine sa jeg skal ikke, og hun ville ikke svømme i det hele tatt. Vis en av vennene mine sier nei, så er det bare nei. (...) Ikke noe mulighet for at personen sier ja tilbake (Kazhal).

Ja, det er veldig mange i klassen min som ikke har svømming. Det er bare ca. sånn fem stykker som har, og resten ikke. Av jenter. Det er veldig mange gutter som svømmer, men veldig lite jenter som svømmer i klassen min (Fadime).

Fadime forteller også om hvorfor hun tror muslimske jenter ikke deltar.

Jeg tror noen er veldig usikre på seg selv, eller som har veldig dårlig selvtillit til seg selv, og er redd for hva de kommer til å si og sånt. Og noen får ikke lov til å svømme da, av foreldrene sine, får ikke lov til å svømme med gutter. Mens andre kan ikke svømme på grunn av, ja, sjal og for at de ikke kan vise håret sitt og sånn (Fadime).

Jeg spurte noen av jentene hva de som ikke deltar gjør mens de andre har svømming. Kazhal som selv ikke deltar, forteller at de skal gå til butikken, for å få stempel, og tilbake igjen. Rett og slett for at jentene skal gjøre noe, ikke bare sitte å se på. Fadime sier at de som ikke deltar ikke gjør noe spesielt, bare sitter og snakker sammen på sidelinjen.

Satt der og snakka med de andre som ikke svømte. (...) Vi ble sendt til Rimi for å gå og komme tilbake da. Sånn. (...) Vi skulle gå dit å få stempel og komme tilbake (Kazhal).

De sitter bare på sånn benk og sitter og snakker og sånt. Ja, de gjør ikke noe egentlig, de bare snakker sammen, også går de (Fadime)

Delt svømmeundervisning i åttende klasse

I åttende klasse hadde jentene og guttene delt svømmeundervisning og kroppsøving deler av året. Dette ble godt mottatt av de fleste jentene, og det var flere muslimske jenter som deltok da enn slik det er nå, med jenter og gutter sammen. Det var noen av de muslimske jentene som fortsatt ikke deltok selv om det bare var jenter, men oppslutningen var større.

I åttende så var ikke guttene der liksom, og det var bedre fordi de sa nå kan jentene svømme. Men noen gadd ikke svømme uansett, Men jeg svømte allikevel liksom. (...) De fleste svømte, men de som bruker sånn burka og sånn (Adila).

Ja, det var veldig, det var mye mer som deltok. Det var mange som deltok enn da vi blanda, eller da vi hadde med guttene. Jentene svømte mer. Det var noen som ikke svømte bare på grunn av at folk var i bikini og sånt, men de svømte mer enn da vi hadde jenter og gutter sammen. (Fadime).

Skifting og dusjing

Skifte og dusjesituasjonen oppleves forskjellig av jentene. De har både fellesdusj og båser. Men det er bare fire båser, og siden det er mange som ønsker å benytte disse, kan det bli plassproblemer. Noen velger å dusje med klær på, mens andre tar av seg.

Ehh.. det er, alle kan dusje sammen liksom. Men når vi skal skifte, så er det fire garderober, og alle de andre må ta ute liksom, da ser alle de andre, det er ingen som vil at de andre skal se på når de skifter liksom, så det burde også ordne med garderobene (Emine).

Det er jo mange jenter, de som går med skaut og sånt, de dusjer med klær på da. Mens de norske og sånt, de tar av seg alt. De norske som svømmer med oss, de tar av seg alt også bader (mener dusjer). Også de som går med skaut og sånt, de liksom blir veldig ukomfortable, og føler seg ikke komfortabel, og ja, de som... Noen ganger så har de ikke lyst til å dusje etter svømminga, bare på grunn av det, mens andre ganger så ser vi bare bort og prøver å ikke se på det da. Men de norske, de bryr seg ikke, de bare gjør det de har lyst til å gjøre da (Fadime).

Jentenes opplevelse av lærernes håndtering

Det er ulike oppfatninger blant jentene hvordan lærerne har håndtert svømmeundervisningssituasjonen. Men både Emine og Kazhal har opplevd at læreren har tatt opp temaet svømmeundervisning enten med hele jentegruppen eller med dem som enkeltperson på konferansetimer.

Eh.. Damelæreren har tatt opp med hele, hele jentegruppen da. (...) Jeg vet ikke, noen har hatt forskjellige grunner liksom (Emine).

[Om hva læreren har gjort for å få henne med i svømminga] Snakka og sånt. (...) Han sa at det var bare jenter liksom. Men jeg ville ikke. (...) Jeg vet ikke, jeg liker ikke å svømme. Jeg liker ikke sånn idrettssaker (Kazhal).

Jentene har også andre opplevelser, blant annet føler Emine at lærerne maser, og prøver å tvinge jentene som ikke ønsker å være med.

(...) Jeg tror ikke det at de er i mot det, men jeg husker i åttende når vi ikke de muslimske jentene som bruker hijab som. Jeg er jo muslim selv, så jeg kan se hva en muslimsk jente føler liksom. Og noen ganger så føler de at læreren prøver å tvinge da. (...) Tvinge, nei da kan du ta i shorts, og da kan du bade med det, og da kan du ta med hel klær, og når du nekter og sier nei, så er det nei liksom. Jeg syns, læreren har ikke noe rett til å tvinge den eleven liksom. Uansett det er svømming, eller hva det er (Emine).

Kazhal opplever at lærerne forstår, men at de ønsker å få med alle elevene. Mens Adila oppfatter at lærerne ikke forstår, og fortsetter å spørre jentene hvorfor de ikke blir med.

I skolen er det mange utlendinger da, flere enn norske. Så de skjønte oss litt da. Eller ikke litt, de skjønte oss, men de ville at vi skulle være med (Kazhal).

De blir ganske sure, fordi de må, de kommer alltid på unnskyldninger. Men læreren klarer liksom ikke godta at de ikke kan vise og sånn.(...) De [lærerne]ser sånn veldig ekkelt på dem.(...) Ja. De ser sånn blikk hvorfor med klær og sånn. (...) Man kan se det liksom på dem åssen uttrykk de har. (Adila).

De må alltid gå til dem å spørre hvorfor er det sånn og sånn og sånn liksom, de klarer ikke å skjønne selv. Uansett om de er muslimer og sånn (Adila).

Fadime, som selv deltar, opplever at lærerne ikke bryr seg om at noen ikke er med. Hun mener de bare aksepterer det uten noe mer snakk om det.

Jeg føler at ikke de, ikke de, prøvde så godt. Liksom de brydde seg ikke om de svømte eller ikke. Føler jeg da, at de når man liksom viste meldingen, nei jeg skal ikke svømme, så var det bare sånn, okey, greit. Det var sånn vanlig for dem at ikke de svømte. De spurte liksom ikke hvorfor skal du ikke svømme, blablabla blablabla. Men de bare sa at okey greit, du skal ikke svømme, greit det. Det var bare det liksom (Fadime).

Informantene er litt uenige om hvilken kunnskap lærerne har om islam som religion og kultur. Kazhal mener de har kunnskap om islam, mens Adila mener de ikke kan så mye om religionen, men at de burde lære seg mer. Fadime trekker fram at de har innsikt i islam som religion, men at de ikke vet så mye om hvordan den praktiseres, og hva foreldrene forventer av sine barn.

[Om lærerne har kunnskap om islam](...) Alle. Ikke bare om islam, om alle religionene. De må kunne det på denne skolen da (Kazhal).

De kan selvfølgelig litt om religion og hvordan islam er og sånn, men jeg tror ikke de kan så mye om, hva skal jeg si, mye om hvordan jenter skal oppføre seg og sånt da, hvordan foreldre mener at døtrene dems og gutten dems skal oppføre seg på skolen og at, de vet ikke at jentene må ikke snakke med gutter og at det er forbudt og at de ikke kan svømme med bikini, og at de må ha på seg stilongs eller t-skjorte og sånne ting. Jeg tror ikke de vet så mye om det. At ikke, at det er en del grenser som norske ikke har, og at vi er veldig forskjellig, vi er veldig forskjellig fra de norske da. Kommer til et land der det er lov til å gå med singlet og sånne ting, mens for eksempel i Afghanistan da, der fikk du ikke lov til det, du måtte gå med, selv om det var 30 pluss grader, selv om det var veldig varmt, så måtte du gå med genser og måtte ikke vise noe hud og sånne ting. Så jeg tror ikke de vet så mye om det. (Fadime).

Hvordan lærerne skal lære mer om dette har også informantene ulik oppfatning om. Adila mener lærerne kan gå på kurs, eller snakke med foreldrene, mens Fadime sier det beste er å snakke med jentene selv, og forhøre seg om hvordan de har det hjemme.

Opplevelse av svømmeundervisningen

Opplevelsen av svømmeundervisningen er ulik hos de fire jentene. Kazhal har ikke deltatt i det hele tatt på ungdomskolen, og gir uttrykk for at hun ikke bryr seg om det. Hun har bestemt seg for at hun ikke har lyst til å delta i svømmeundervisningen uansett organisering, og har derfor ikke så mange erfaringer å komme med. Emine deltok da de hadde delt svømmeundervisning, men er ikke med når det er felles for jentene og guttene.

(...) Jeg syns det er bra at vi har svømming, at alle får mulighet til å lære åssen det er og sånt, og de får lære litt sånn forskjellig, ryggsvømming, og vanlig svømming og kamper å sånn. Men vis jeg sier at

gutter og jenter skal ha samme svømming, så er jeg ganske mot det, for det burde ikke det liksom, ikke i det hele tatt. Jeg syns at vanlig gymtimer burde også være liksom med jenter. Og for at jentene er, de fleste her har religion som islam, og islam er for å være helt ærlig det er ikke lov å svømme liksom. Og når vi har svømming, vi tenker ganske på om vi skal ha på shorts eller bikini og på hva guttene skal tenke å ta bilder av det og sånn. Vi stresser ganske mye med det liksom. (...) (Emine).

Fadime er med selv om det er felles svømmeundervisning, men sier hun ikke er spesielt glad i svømming. Hun mener dette ikke skyldes at guttene og jentene har svømming sammen, men bare at hun ikke liker selve svømmingen. Fadime peker også på at det er ubehagelig at guttene ser på dem, fordi hun sier hun har dårlig selvtillit.

Jeg liker ikke å svømme, men jeg føler ikke at det er fordi vi svømmer sammen med gutter. Jeg føler det er fordi jeg har dårlig selvtillit til meg selv. Men det er ikke på grunn av gutter. Det kan hende at noen ganger så har det med guttene å gjøre på den måten de ser på oss og sånn. Fordi noen ganger så, for eksempel jeg går med bikini og sånt når vi skal bade og sånn, og noen av guttene pleier å se på oss og sånn, og da føler jeg, ser de på meg på grunn av at jeg har, ja, at jeg har dårlig kropp eller er det noe de ser og sånn. Noen ganger, men andre ganger så bryr jeg meg ikke om det. Da tenker jeg at jeg vet hvem jeg er selv så, hvorfor skal de, ja, jeg vet hvem jeg er selv (Fadime).

Adila deltar når guttene er med, men syns ikke noe særlig om det. Emine og Adila forteller om at de syns det er ekkelt når guttene og jentene må være i bassenget samtidig.

(...) Men vis jeg kunne hatt da, så kunne jeg ikke hatt da, for det var gutter der liksom. Og det er hele ..badet [det lokalesvømmebassenget] liksom. som ser på oss, og da er det enda flauere.(...) Også liksom hoppe i vannet foran guttene. De driver å glør fra tå til liksom hele kroppen liksom, det er ekkelt. De ser på, ja..(Emine).

Ehh. Vi har ikke akkurat svømming nå i niende, men da jeg var med på ..badet [det lokalesvømmebassenget] og så på dem, så, det var liksom sånn. Guttene og jentene de svømte samtidig og de skulle holde hverandre, og dra liksom. De ser på alle og sånt. Det er ekkelt (Adila).

Lærerne har sagt de kan svømme i hva de vil, det viktigste er at de deltar, og lærer å svømme. Emine uttrykker at de andre i klassen ser rart på dem om de kommer i heldekkende klær.

Det er ikke sagt noe om det liksom. De har alltid sagt at vi bryr oss ikke om hva. Dere kan gå i bikini, dere kan gå i badedrakt, dere kan gå med hele klær liksom. Det er deres valg, Men folk tenker jo at. Vis jeg går med tights og t-skjorte. Folk ser jo rart på oss liksom. Se hva hun går i liksom. Det er bare jenter liksom. Uansett det er jenter, jeg bader med de samme klærne når det er gutter. Jeg tar ikke bikini eller badedrakt liksom. Fordi at man tenker liksom at folk, ser på oss hva vi har på oss og sånt og det er ganske...(Emine).

De to som ikke deltar i svømmeundervisningen opplever å få spørsmål om hvorfor de ikke er med. Emine sier alle spør, også utlendingene, mens Kazhal bare har opplevd at det er de norske som spør og ikke forstår.

(...) Men vis noen har hatt svømming. Noen ganger så føler jeg at vis jeg ikke har svømming, så kommer guttene, hvorfor har ikke du svømming? Hvorfor har ikke dere det å hvorfor har ikke dere svømming. Alle jentene, det er vanlig liksom. Jeg sier nei, jeg vil ikke ha svømming liksom, fordi jeg vil ikke ha med gutter (...) (Emine).

De spurte oss, det var mange som spurte oss, hvorfor svømmer dere ikke og sånt. Det var mest norske. Vi sa at vi ikke ville. De spurte oss noen få ganger, de første timene. Også sa de ikke noe. For muslimene spurte ikke da, eller utlendingene spurte ikke, men norske spurte (Kazhal).

Oppsummering

Empirien viser at de fire muslimske jentene er opptatt av sin religion, og mener det er viktig å følge reglene i islam. Hvordan reglene praktiseres er imidlertid forskjellig. Dette kommer til uttrykk blant annet i svømmeundervisningen hvor to jenter velger å ikke bli med i kjønnsblandet klasse, mens de to andre deltar. Tre av fire har venner som er fra samme land som dem selv, eller ikke er etnisk norske. Fadime er sammen med norske venner på skolen, men utenlandske hjemme. De snakker om at det er godt å ha noen rundt seg som forstår, og som har samme kultur som dem. Jentene har vokst opp med to kulturer, og Adila og Fadime prater om at de føler seg norsk i noen sammenhenger, mens utenlandsk i andre settinger.

Jentene har ulik oppfatning av svømmeundervisningen og hvordan lærerne har håndtert situasjonen. To av jentene opplever det å ha svømming sammen med gutter som ekkelt, og ønsker denne undervisningen delt. En tredje liker ikke svømmingen, men sier det ikke har med islam å gjøre. Den fjerde bruker islam som utgangspunkt for å forklare at hun ikke deltar i blandet klasse, og hun liker egentlig svømming. Lærerne har tatt opp temaet med to av jentene, og har gitt uttrykk for at de kan svømme med hva de vil, det viktigste er at de deltar. De har allikevel valgt å stå utenfor, men i åttende da de hadde en prøveordning med kjønnsdelt svømmeundervisning, deltok en av dem. Gjennom intervjuene fikk jeg empiri om jentenes forslag til organisering og håndtering av svømmeundervisningen. Dette blir tatt opp i den generelle drøftingen.

Drøfting av empirien

De muslimske jentene i denne studien har gitt beskrivelser av sin opplevelse av svømmeundervisningen, og andre faktorer som ligger tett opptil temaet. Jeg skal i denne drøftingen se hvordan empirien kan forstås i forhold til teorien og aktuell forskning.

Problemstillingen som danner bakgrunn for drøftingen er:

Hvordan opplever muslimske jenter svømmeundervisningen i den norske skole?

Identitet

Jentenes tanker omkring religion

Når jentene snakker om sin religion kommenterer alle at det er viktig å følge reglene. En sier det slik: ”*Det er ganske strenge regler, og det viktigste er for oss å prøve å følge dem så, hvor mye vi kan*”. Dette sitatet kan representere alle jentene. De nevner lite om hvilke regler de tenker på, men det kommer indirekte frem senere i intervjuet. Blant annet når vi snakker om deltagelsen i svømmeundervisningen, sier Emine at hun ikke vil svømme med gutter tilstede, og henviser til prinsippet om sømmelig påkledning og at gutter og jenter ikke burde ha svømming sammen. Prinsippene og restriksjonene om å delta med guttene kommer også til syne hos Kazhal og Adila. Adila deltar, men synes det er ekkelt at guttene er der, og vi kan anta at dette har bakgrunn i islams regler siden hun uttrykker at gutter og jenter ikke burde ha svømming sammen.

I følge Grande (2008) er islam en selvsagt del av barneoppdragelsen, og det er viktig med kunnskap og veiledning for at man skal forbli muslim. Fadime sier dette slik: ”*Familien min er veldig religiøs*”. Det er altså viktig for hele familien å prøve og leve i tråd med islam. Tre av jentene kommenterer at de går i moskéen, og Fadime sier i tillegg at hun lærer å lese Koranen. Dette viser at det er viktig å få kunnskap om religionen for de muslimske jentene.

Tetzchner (2001) trekker frem at identitetsdannelsen til ungdommer fra minoriteter kan være mer krevende fordi de må forholde seg til forventninger fra storsamfunnet, jevnaldrene som hører til majoritetsbefolkningen, og sin egen etniske gruppering. Det å være en del av en etnisk gruppe fører til at man som individ bærer med seg noen sentrale verdier, og som kan føles mer utsatt når den enkelte befinner seg i en annen kultur og i en minoritetssituasjon (Øia 2003). Jeg tenker her spesielt på de muslimske jentene i forhold til svømmeundervisningen. For noen kan denne situasjonen føre til at enkelte sider ved jentenes

religion kommer tydeligere frem, og at de synes dette strider med deres holdninger. Mest sannsynlig ville ikke jentene støtt på samme problemstilling i landet de har bakgrunn fra, og dette blir først en utfordring i møtet med norsk tradisjon og kultur. Fadime trekker frem dette med at mange muslimer har en del grenser som ikke norske har. Hun forteller om det å komme til et land hvor det er lov til å gå med singlet, mens i for eksempel Afghanistan får man ikke lov til å gå med lite klær selv om det er veldig varmt. Det oppleves derfor annerledes å komme til Norge med de normer og regler som er gjeldene her, og dette kan skape vanskeligheter for noen med tanke på svømmeundervisningen, hvor det er vanlig å bare ha på seg badetøy.

Kultur

De fire informantene i denne oppgaven, har alle vokst opp i familier med en religion som islam, men kommer fra fire forskjellige land. To av jentene har bodd hele sitt liv i Norge, mens de andre to flyttet hit tidlig i oppveksten. Øia (2003) mener at det er ikke bare opphavet og fødelandet som spiller en sentral rolle for utviklingen av identitet, men en rekke andre faktorer som etnisitet, nasjonalitet og kultur spiller også inn. De muslimske jentene jeg intervjuet har vokst opp med to kulturer, den norske, som de møter i samfunnet, og den muslimske, som de møter i hjemmet. Når vi tar utgangspunkt i det konstruktivistiske paradigmet og den sosiokulturelle teorien, fører dette til at vi har en mening om at de muslimske jentene blir formet av det miljøet de vokser opp i. Kultur er i følge Eriksen og Sørheim (2003) ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som deltager i samfunnet. Jentene vil altså både bli preget av den norske og den muslimske kulturen, og begge kulturene vil mest sannsynlig bli en del av jentenes identitet. Men det er viktig å ikke glemme at jentene som individer har egne meninger og ikke bare er et produkt, men også en aktiv produsent av den kulturen og det samfunnet de lever i. Dette forklarer Østberg (2003) ved at barn blir påvirket av sine foreldre gjennom arv og miljø, men de er hele tiden til stede med sine egne fortolkninger og valg, og blir dermed ikke helt like som dem.

Postholm (2005) mener at den sosiale, kulturelle og historiske settingen et individ er en del av i oppveksten får betydning for dets oppfattelse og forståelse av omverdenen. Vi får kjennskap til et menneskes kultur gjennom å observere dets bevisste handlinger og valg, som springer ut av hvordan de ser på verden. Kultur er noe som deles med andre, men får en personlig karakter hos hver enkelt, og dette kan vi se igjen hos jentene jeg intervjuet (Øia, 2003). Mennesket tar egne bevisste valg, og i dette tilfellet er ikke valgene til mine

informanter like. En velger å delta i kjønnsdelte grupper, to velger å delta også i kjønnsblandede klasser, mens hun siste velger å ikke bli med i det hele tatt. Ved å intervjuer jentene om opplevelse av svømmeundervisning, har jeg fått kjennskap til deres kultur og forståelsesrammer gjennom deres valg og meninger. De har gitt meg en unik mulighet til å sette meg inn i deres syn på verden å prøve og forstå valgene de gjør ut fra deres ståsted.

Muslimere som lever i Norge vil nok ofte være mer bevisst sin egen kultur, siden denne bevisstheten i følge Øia (2003) er noe som oppstår først i møtet mellom ulike kulturer. Fadime er den eneste av jentene som benytter seg av ordet kultur for å forklare at utlendinger forstår hverandre bedre, og vet hvordan de opplever ulike situasjoner. Hun sier det slik: *”Jeg føler at når jeg går på skolen, så føler jeg meg trygg, fordi da føler jeg at jeg er med folk som kjenner meg da. Folk som vet hvem jeg er og sånn, fordi de også kommer fra den samme kulturen”*. Hun kommenterer at utenlandske foreldre er strenge, og det er greit å være med andre som har innsikt i hvordan dette oppleves. Emine sier *”(...) Jeg er jo muslim selv, så jeg kan se hva en muslimsk jente føler liksom.”* Jeg tolker dette dit hen at det er fordi hun kjenner kulturen, kjenner seg igjen og vet hvilke oppfatninger disse jentene har av ulike situasjoner. Adila bodde før et sted hvor hun var den eneste muslimske jenta på skolen, og sier at hun trivdes, men at det er bedre på den skolen hun går nå, fordi der er det flere muslimer. Dette kan tyde på at det har betydning å ha andre mennesker rundt seg, som forstår, og som har forholdsvis lik kultur.

Etnisitet

Adila og Fadime snakker om hvordan de føler seg i ulike sosiale situasjoner de opptrer i, og dette kan knyttes til Frønes (2006) sin teori om at sosial identitet variere med de ulike sosiale situasjonene et menneske deltar i. Adila sier: *”...når vi har norsk, så føler jeg meg liksom norsk”*. Fadime har også lignende følelser: *”...noen ganger, selv om jeg kommer fra et annet land, men bor i Norge, så føler jeg meg norsk”*. Østberg (2003) skriver at minoritetsspråklige kan føle seg norsk i noen sammenhenger, mens utenlandsk i andre. Dette gjelder to av mine informanter, og de to andre kom ikke direkte inn på dette. Østberg (2003) trekker frem svømmeundervisningen som timer der hennes informanter føler seg som en av de andre muslimske jentene, og kommuniserer muslimsk identitet ved å delta med for eksempel tights og t-skjorte, og være sammen med de andre muslimske jentene. Dette passer blant annet til det Emine forteller om en gruppe i klassen hennes som ikke deltar i svømmeundervisningen, der i blant henne selv, og at de er venner. Hun sier *”alle de er mot det”*. De er altså flere som

ikke deltar, og de viser muslimsk identitet ved at mange av de som ikke er med bruker hodeplagg og at de er sammen som gruppe.

Venner

Skolen jeg var på hadde en flerkulturell profil med høy andel minoritetsspråklige elever, og i følge Østberg (2003) har elevene da en tendens til å gruppere seg ut fra kjønn og etnisk tilhørighet. Et passende sitat fra en av mine informanter: *"Jeg er mest med utlendinger da"*. Når vi ser på jentene i denne studien, sier to av dem at de stort sett er med andre utlendinger, Kazhal sier hun bare henger med andre tyrkere, mens Fadime sier det slik: *"Jeg er mest med de utenlandske vennene mine i fritida og de norske på skolen og sånn"*. Eriksen og Sørheim (2003) hevder at kulturforskjellene i samfunnet blir mindre, mens etnisitet blir viktigere. Jeg tolker dette som for eksempel at utlendinger definerer seg som en gruppe, på tross av noen kulturforskjeller. De blir likere, og holder sammen som en etnisk gruppe. Flere av jentene snakker om de norske og de utenlandske, som to forskjellige grupper, men deler ikke opp gruppen utlendinger, selv om de kommer fra mange forskjellige land og kulturer. Fadime forteller at hun føler seg trygg på skolen, for der er hun sammen med folk som forstår henne, og som kjenner hennes kultur. Dette kan knyttes opp mot det Eriksen og Sørheim (2003) skriver om etnisk identitet. Etniske grupper blir definert innenfra, og de føler samhørighet, felleskap og trygghet fordi de føler de tilhører noe felles.

I ungdomskolealderen har vennepåvirkningen i følge Tetzchner (2001) mer å si enn tidligere, og deltagelsen i vennegrupper er med på å forme ungdommenes væremåte og oppfattelse av seg selv. Det at Fadime opplever seg som norsk når hun er med de norske vennene sine kan ha med dette å gjøre. Vennene utgjør referansegruppen og hun vil gjerne være som dem, og følger gruppens regler og verdier. Dette kan være grunnen til at hun oppfører seg mer som etnisk norsk, i den forstand at hun deltar i svømmeundervisningen i bikini, og følger mye av den norske kulturen selv om hun er muslim.

Svømmeundervisningen

Etter å ha lest den første delen om informantenes identitet, kultur og religion, har vi nå et bedre grunnlag for å sette oss inn i jentenes situasjon, og prøve å forstå deres valg og opplevelser i forhold til svømmeundervisningen. Det er mange faktorer som spiller inn på

jentenes opplevelse av svømmeundervisningen, jeg har derfor valgt å ta for meg ulike sider for å belyse dette.

Deltakelse

For å diskutere deltakelsen i svømmeundervisningen har jeg valgt å bruke teori og tidligere forskning om fysisk aktivitet, i mangel på teori som går direkte på svømming.

Svømmeundervisningen i skolen ligger under kroppsøvfingsfaget, og jeg mener det derfor ikke er så langt unna svømmingen. Jeg har også valgt å ta med litt om jentenes deltakelse i idrett på fritiden.

Tallene fra Ung i Norge 2002 undersøkelsen kan ikke helt ses som representabel for utvalget i denne studien når det gjelder deltakelse i fritidsaktiviteter. Alle informantene har vært med, eller er med på organisert fysisk aktivitet på fritiden. Det kan være at det har skjedd en utvikling i samfunnet siden 2002, eller så kan det hende at muslimske jenter i det området jeg har vært er mer aktive enn ellers i landet. Det kan selvfølgelig være helt tilfeldig med tanke på at informantene er plukket ut til denne studien av skolen selv. Flere av jentene var med på utenlandske lag, så det kan også være at det fokuset som er og har vært i samfunnet på fysisk aktivitet har nådd flere grupper, og at man har blitt bedre til å tilrettelegge. Walseth og Fasting (2003) sin forskning viser at informantene mener at islam er positiv til fysisk aktivitet. De muslimske jentene som bruker hijab mener det er greit med idrett, bare de var tildekket og det ikke innebar dans, aerobic og upassende bevegelser. Fotball som er idretten jentene i min studie driver med, er en idrett hvor det er vanlig å ha store løse klær, og man beveger seg ikke på måter som kan vekke oppmerksomhet hos det motsatte kjønn. Ingen av jentene driver med annen aktivitet, så det kan tyde på at fotball er en idrett som passer for disse muslimske jentene.

I Strandbu (2005) sin artikkel sier en av informantene at muslimske jenter var like opptatt av idrett som annen ungdom, bare at de krever andre ordninger for å kunne delta. Dette kan sees i lys av Emine sine ønsker om å delta i svømmeundervisningen, men at det da må en annen organisering til. Hun ønsker blant annet gardiner foran vinduene, og det kan vi se igjen hos "aerobicjentene" som Strandbu intervjuet. Det virker imidlertid som om Emine ikke syns dette er like viktig når hun driver fysisk aktivitet som fotball. Her kan vi mer sammenlikne henne med "basketballjentene" i Strandbu sin studie, som mener religion er viktig, men at det ikke har så mye å si for treningen. Dette gjelder også Fadime og Adila, som setter religionen høyt, men mener ikke det er en begrensning for å drive med aktivitet på

fritiden som fotball. Kanskje er det gleden ved å mestre idretten, og deltakelsen i det sosiale miljøet som har størst betydning når jentene spiller fotball. Fotball er et lagspill og kan sammenliknes med basket i Strandbu (2005) sin forskning.

Ut fra denne studien ser vi at fire muslimske jenter har alle valgt forskjellige løsninger i forhold til svømmeundervisningen. Vi har en som velger å ikke delta i det hele tatt, hun har ikke forklart utdypende om hvorfor hun har tatt dette valget. Hun er den eneste av jentene som viser muslimsk identitet gjennom bekledning, men sier det ikke er islams regler som er grunnen til at hun har valgt denne løsningen. Emine har tatt en beslutning om ikke å være med når svømmingen foregår med gutter og jenter sammen, og hun henviser da til prinsippet om kjønnssegregering. Adila og Fadime deltar, men har allikevel en litt ulik holdning til saken. Fadime sier: *"Det er veldig mange i klassen min som ikke har svømming"*. Dette viser at det kan være vanskelig for mange å delta slik svømmeundervisningen vanligvis blir organisert.

Den norske enhetsskolen bygger på en filosofi om inkludering og tilpasset opplæring for alle. Det står så fint at vi skal ta hensyn til mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter, og at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av blant annet arbeidsmåter (LK, 2006, a). Dette må også gjelde svømmeundervisningen. Vi må tilpasse denne undervisningen til elevenes behov, og Becher (2008) skriver at vi må gi rom for minoritetforeldres stemmer, væremåter, synspunkter, kunnskaper og erfaringer. Dersom vi velger å ikke gjøre det, kan det ende med at barn og foreldre velger å stå utenfor selv om de ikke ønsker det. Dette er poenger vi må ta med oss, og det vises blant annet i det Emine sier om at hun liker svømmeundervisningen, men hun velger altså å stå utenfor, fordi organiseringen passer dårlig til hennes bakgrunn og forutsetninger. IKN presiserer også at muslimske jenter ikke bør bli stilt krav til som kan skape konflikt med islamske påbud og forbud, det kan føre til bekymringer hos den enkelte å gi dårligere livskvalitet (Thorsen og Rugkåsa, 1999). Vi må derfor passe på at vi ikke setter muslimske jenter i en posisjon som kan være vanskelig å leve med.

Delt svømmeundervisning i åttende klasse

Skolen i denne oppgaven har som sagt forsøkt å ha kjønnsdelt svømmeundervisning, og har vært fornøyd med dette. Tilbakemeldingene fra jentene er også stort sett positive, og Fadime sier det slik: *"Det var mange som deltok enn da vi blanda, eller da vi hadde med guttene. Jentene svømte mer"*. Vi ser at dagens måte å organisere på kan være i strid med noen muslimske jenters praktisering av islam. Det er i hovedsak forventet at elevene skal ha på

badetøy, og ha denne undervisningen sammen med gutter. Her er det som vi har sett flere ting som kan skape konflikt med islams regler og kultur. Vi må ta med både muslimske jenter og deres foreldre i diskusjonen rundt tema, slik at de føler at de blir hørt og tatt på alvor (Becher, 2008).

Skolen jentene gikk på hadde over 60 prosent minoritetsspråklige elever, og jeg oppfattet denne skolen som en ressursorientert skole, for å bruke Hauge (2007) sitt begrep. Dette var en skole som virket som de tok mangfoldet på alvor, og brukte heterogeniteten på en positiv måte. Jeg fikk inntrykk av dette både gjennom intervjuene med jentene, og ellers de to dagene jeg var på skolen. Både samtaler med rektor, trinnleder, og et show som 10. klasse hadde, ga meg en oppfatning av at skolen var ressursorientert. Jentene jeg intervjuet kommenterte at dette var en skole hvor man respekterte hverandre, og hadde toleranse for ulike kulturer. Kazhal forklarte det slik at de som ikke likte utlendinger, de valgte andre skoler. Det at skolen har fokus på mangfoldet, kan bidra til at elevene ved skolen, så vel de etnisk norske som muslimske, opplever identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. De kan altså kjenne seg igjen i mye av det som skjer på skolen, samtidig som de lærer nye ting. I forhold til svømmeundervisningen viste denne skolen at de var villig til å tilrettelegge, men fikk ikke lov av høyere hold. De så på mangfoldet i gruppen, og prøvde å finne en løsning på svømmeundervisningen som kunne bidra til at flest mulig ble med og fikk en positiv opplevelse med svømming.

Skifting og dusjing

Opplevelsen av svømmeundervisningen består av flere elementer, og skifte og dusjesituasjonen inngår som en del. De fire informantene hadde ulike opplevelser av denne situasjonen, to mente det var ukomfortabelt, en at det gikk greit, og Kazahl hadde ikke noen formening om det. Det er i følge Emine og Adila bare fire garderober, og det skaper vanskeligheter når det er mange som ønsker å skifte uten at andre ser dem. Emine forklarer det slik: ”...*det er ingen som vil at de andre skal se når de skifter...*”. Plassmangelen i garderobe- og dusjforholdene kommer også Grande (2008) inn på at kan være vanskelig, og skolene har her en utfordring de må finne en løsning på. Selve dusjingen oppleves ubehagelig for noen. Fadime sier det er mange som dusjer med klær, og at de i denne situasjonen føler seg ukomfortable. Det er her rom for at skolene som bygges nye i fremtiden burde ta høyde for disse elementene i tilretteleggingen.

Jentenes opplevelse av lærernes håndtering

Lærernes håndtering av svømmeundervisningssituasjonen er noe jentene opplever forskjellig. Emine forteller at læreren har tatt det opp med hele jentegruppen for å prøve å få flere med. Hun forteller også at: ”...noen ganger så føler de at læreren prøver å tvinge da. (...) Tvinge, nei, da kan du ta i shorts, og da kan du bade med det, og da kan du bade med hel klær...”. Læreren har et ansvar for at alle lærer å svømme (LK, 2006, b), og fra mitt ståsted virker det som om læreren bare ønsker å finne en mulighet for å få med jentene, og foreslår at jentene kan svømme i det de måtte ønske. Dette oppleves da av Emine som tvang. Hun mener læreren bare skal godta at de ikke vil så lenge det er gutter tilstede. Kazhal har opplevd at læreren har tatt opp temaet svømmeundervisning på konferansetimer, men de har ikke kommet til noen løsning. Det hadde vært interessant og visst hva som ble sagt og hvilken vinkling læreren hadde på temaet.

Informantene har ulik oppfatning av om læreren forstår at de ikke deltar. Kazhal mener læreren forstår at de ikke ville være med, men at de ønsker at alle skal delta. Adila har stikk motsatt mening om dette. Hun mener lærerne blir sure, og ikke klarer å akseptere at de muslimske jentene ikke kan vise seg med lite klær. Det blir forklart på denne måten: ”(...) *De [lærerne] ser sånn veldig ekkelt på dem. (...) Ja. De ser sånn blikk hvorfor med klær og sånn. (...) Man kan se det liksom på dem åssen uttrykk de har*”. Dette kan vi se igjen i Østberg (2003) sin studie, som skriver at lærerne kan uttrykke verbal respekt for islam, men vise at de misliker for eksempel det å bade med klær. Holdningene blir ikke direkte sagt til ungdommen, men indirekte kommunisert gjennom ansiktsuttrykk, neglisjering eller taushet. Det kan også knyttes til Fadime sine uttalelser om at hun opplever at lærerne ikke bryr seg og ikke spør hvorfor jentene ikke skal svømme.

Alle informantene i denne studien mente at lærerne hadde kunnskap om islam, men Fadime sa det slik: ” *De kan selvfølgelig litt om religion og hvordan islam er og sånn, men jeg tror ikke de kan så mye om hva skal jeg si, mye om hvordan jenter skal oppføre seg og sånt da*”. Ut fra dette utsagnet, er det viktig at etnisk norske lærere som har liten erfaring med islam tar seg tid til å prate med elevene, og prøve å forstå jentenes situasjon. Det kan være vanskelig som lærer å vite hva man skal gjøre, siden det ikke finnes noe fasitsvar på dette. Ulike elever krever forskjellige løsninger. Et opplegg som fungerer godt i en klasse, trenger ikke passe like godt i en annen klasse. Man må altså se jentene og klassen an, og forsøke å finne en tilrettelegging som passer for den aktuelle klassen.

Opplevelse av svømmeundervisningen

De muslimske jentene i denne studien har som vi ser alle ulike opplevelser fra svømmeundervisningen, men det er mye som går igjen hos flere av dem. Kazhal hadde ikke så mye å komme med, og har ikke deltatt siden barneskolen. Emine forteller: *”Jeg syns det er bra at vi har svømming (...) Men vis jeg sier at gutter og jenter skal ha samme svømming, så er jeg ganske mot det, for det burde ikke det liksom...”*. I tillegg sier Emine at hun føler det ekkelt at guttene ser på dem. Adila opplever det mye på samme måten, hun uttrykker også at hun syns det er ekkelt at guttene og jentene har svømming sammen, og at guttene har en tendens til å kikke på dem. Grunnen til at jentene opplever det på denne måten kan ha bakgrunn i islams regler om sømmelig påkledning og kravet om kjønnssegregering (Thorsen og Rugkåsa, 1999). Fadime har opplevelser som ligner, men hun sier selv hun har dårlig selvtillit, og at det er derfor hun ikke ønsker å ha svømming i blandet klasse.

Selve opplevelsen av det å bade med klær, er noe Emine trekker frem. Hun sier: *”...man tenker liksom at folk ser på oss hva vi har på oss og sånt...”*. Det er altså tydelig at det å bade med klær ikke bare er enkelt det heller. Emine deltok da de hadde kjønnsdelt svømmeundervisning, men med klær, fordi innenfor islam skal man ikke opptre med lite klær foran andre jenter (Grande, 2008). De to jentene som ikke deltar i blandet svømmeundervisning forteller at de har opplevd å få spørsmål fra de andre i klassen hvorfor de ikke deltar. Kazhal sier det på denne måten: *”De spurte oss, det var mange som spurte oss, hvorfor svømmer dere ikke og sånt”*. Emine sier at alle spør, mens Kazhal sier at det bare er de norske som spør. Kazhal sa hun ikke gjorde noe av det å ikke være med, det var noe hun hadde valgt selv.

Vis vi ser jentenes opplevelse av svømmeundervisningen opp mot det som har kommet fram om deres identitet, ser vi at det er forskjeller blant jentene. Religionen er viktig for alle, men de har ulike måter å praktisere reglene på. Fadime føler seg norsk i mange sammenhenger, og har norske venner. Det ser ikke ut til at reglene i islam har hindringer for hennes deltagelse i svømmingen, men er opptatt av å holde på kulturen fra sitt eget hjemland. Adila bodde tidligere et sted hvor hun var den eneste utlendingen, men etter hun flyttet har hun mest muslimske venner. Adila føler seg norsk i noen sammenhenger, og også hun deltar i svømmingen i blandet klasse, men liker det ikke ytterligere. Emine opplever det ekkelt å ha svømming med gutter, og presiserer at innenfor islam er ikke dette akseptert. Informantene i denne studien utgjør altså et mangfold av muslimske jenter, og viser nyanser i opplevelsene til muslimske jenter omkring svømmeundervisningen.

Generell drøfting

Fokuset for denne oppgaven har vært muslimske jenters opplevelse av svømmeundervisningen i skolen. Fire jenter på niende trinn fra samme skole ble intervjuet, og disse elevene representerer kun et lite utvalg av muslimske jenter i skolen. Empirien har allikevel bidratt til kunnskap om hvordan noen muslimske jenter opplever svømmeundervisningen, og det er jentenes refleksjoner og opplevelser som har gjort den nye kunnskapen tilgjengelig. Det er imidlertid viktig å være klar over at resultatene fra denne studien ikke uten videre kan generaliseres til andre lignende situasjoner. Vi ser at de fire jentene har ulik praktisering av islam, og ser svømmesituasjonen på ulik måte. To av informantene deltar i blandet klasse, ei i delt undervisning, og hun siste deltar ikke i det hele tatt. Dette kan skyldes at jentene kommer fra forskjellige land, og har dermed ulik kultur som spiller inn på de valg som blir tatt. Mange faktorer er med på å bestemme hvordan muslimske jenter opplever svømmeundervisningen, og alle møter situasjonen med ulikt utgangspunkt og erfaringsbakgrunn. I denne oppgaven har jeg vist til teori som tar for seg områder som identitet, religion, kultur, inkludering og tilpasset opplæring. Gjennom analysen og drøfting av resultatene har jeg forsøkt å få frem jentenes stemmer, og bygd oppunder uttalelsene deres med teorien.

Det er utfordrende å oppsummere resultatene, da situasjonen er så kompleks. Alle informantene ga uttrykk for at de setter religionen sin ”høyt”, og prøver å etterleve reglene og prinsippene som gjelder for en muslimsk jente. Selv om alle presiserer dette, tar de ulike valg, og har forskjellige meninger, som gjør dem til fire ulike individer med muslimsk bakgrunn. Kompleksiteten i jentenes opplevelser har jeg forsøkt å få frem ved å presentere flere sider av jentenes identitet. Det er vanskelig å snakke om jentenes opplevelse og deltakelse uten å koble inn deres identitet. Slik jeg ser det, har jentenes identitet en sammenheng med valget om å delta eller ikke delta. Identiteten er formet i løpet av oppveksten, gjennom blant annet påvirkning fra storsamfunnet, kulturen i hjemmet og venner. Jeg mener at jentenes bakgrunn har innvirkning på hvordan de opplever svømmesituasjonen. De har altså ikke en felles opplevelse som lett kan oppsummeres.

Etter å ha reflektert over hele prosessen ser jeg ting som kunne vært gjort annerledes. Det går blant annet på intervjusituasjonen, der jeg i større grad ville stilt oppfølgingsspørsmål, for å få enda mer informasjon. Spørsmålene kunne vært enda enklere formulert, og det hadde vært bedre og hatt lenger tid mellom hvert intervju. Men slik situasjonen ble, måtte jeg reise for å holde intervjuene, og da var det mest praktisk å ha alle over to dager. Siden jeg hadde få

informanter, har jeg hatt tid til å sette meg godt inn i hvert intervju, og hørt på alle sammen flere ganger. Dette har gjort at jeg har beholdt helhetsinntrykket fra intervjustituasjonen hele tiden.

Som beskrevet i metoddelen mistet jeg to av intervjuene, og valgte å ha et om igjen som telefonintervju. Det å ha et telefonintervju, framfor et samtaleintervju, byr på utfordringer ved at jeg ikke ser informanten i intervjustituasjonen. Jeg kan derfor ikke tolke den nonverbale kommunikasjonen og går glipp av viktig informasjon. I dette tilfellet hadde jeg møtt og intervjuet informanten tidligere, og hadde rukket å bli litt kjent med henne. Dette gjorde at jeg satt med et inntrykk før vi startet telefonintervjuet. Hun snakket fritt, og tok seg god tid selv om hun fikk spørsmålene for andre gang. Jeg antar med bakgrunn i disse opplysningene at telefonintervjuet ikke har hatt videre følger for denne oppgaven.

Det er ulike faktorer som kan ha hatt innvirkning på oppgavens pålitelighet og gyldighet. På jakten etter informanter, møtte jeg skoler som ikke ønsket, eller hadde tid til å hjelpe meg. Skolen som ble med, var positive til temaet fra første stund, og var interessert i forskning på området. Det at skolen var positiv og oppdatert kan ha vært med på å forme studien. Det kunne også vært en fordel og hatt flere informanter og skoler med, for å se om det er forskjeller i jentenes opplevelser fra skole til skole, eller om det er ulik bakgrunn hos elevene som har mest betydning for opplevelsen av svømmeundervisningen.

Roller som forsker kan også ha følger for studiens pålitelighet og gyldighet. Jeg har en annen bakgrunn enn informantene, og har ikke erfart hvordan det er å være muslim. Kunnskapen jeg sitter inne med om islam er hentet fra litteraturen og tidligere forskning som finnes på området. Det kan derfor være en utfordring for meg å forstå jentenes opplevelser og kultur på bakgrunn av dette, på lik linje som en muslim ville gjort. På en annen side kan det kanskje være lettere å forholde meg mer objektiv til temaet, selv om all kvalitativ forskning er verdiladet.

Min erfaringsbakgrunn fra blant annet skolen, har gitt meg kompetanse på å se hvor viktig det er for læringsmiljøet at alle elevene blir inkludert og får tilpasset opplæring. Det er avgjørende for at en klasse skal fungere sammen, og for at alle elevene skal ha det bra på skolen. Dette er noe jeg er opptatt av som lærer, og tidligere forskning har vist at læringsmiljøet har mye å si for hvor mye elevene lærer på skolen. Vi må tenke helhet rundt elevene, og derfor tilpasse alle sider ved skolen så godt vi kan ut fra elevenes forutsetninger. Det går mye på at vi blir kjent med elevenes identiteter, og klarer å se hva som passer til den aktuelle klassen. Ønsket mitt, er at vi kan bli flinkere i skolene fremover til å se på hvilke muligheter skolen har for å tilrettelegge, framfor begrensningene. Viktigheten av god og

tilrettelagt svømmeundervisning støttes blant annet av Eknes, presidenten i Norges svømmeforbund (Olsen, 2010), og Nordberg fra Oslo brann- og redningsetat (Nordlund, 2010). Jeg har ikke en enkel forklaring på hvordan vi skal gjøre dette, situasjonen er kompleks.

Alle informantene i denne studien foreslår imidlertid en løsning omtrent slik de hadde i åttende klasse, med at jenter og gutter skal ha svømmeundervisning hver for seg. De mener dette ville vært mye bedre, og at flere ville deltatt. Selv om jentene hadde ganske lik mening om akkurat dette, satt de inne med ulike opplevelser av svømmeundervisningen, og det gjelder å snakke med jentene hvilke ønsker og behov som ligger til grunn for deres valg. Det er viktig å la dem føle at de får medbestemmelse, og at de blir sett. Vi må prøve å forstå elevene, og se valgene deres i lys av bakgrunn og forutsetninger. Det kom også frem da jeg var på skolen, at det faktisk ikke bare er for muslimske jenter en kjønnsdelt organisering har en positiv hensikt. Etnisk norske jenter ved denne skolen har også gitt uttrykk for at de ønsket kjønnsdeling. Det blir som med spesialundervisningen, at tilrettelegginger og tilpassninger som gjøres til barn med spesielle behov, vil stort sett også være positivt for de andre elevene.

Jeg håper at denne studien kan være en hjelp, og en veiledning for lærere som har lite kunnskap om islam og den flerkulturelle skolen, til å ta de rette valgene med tanke på håndtering av ulike situasjoner der muslimske jenter kan føle at islam kommer i konflikt med systemet. Videre vil jeg foreslå en undersøkelse der flere muslimske jenter deltar, og hvor flere skoler fra ulike steder i landet blir representert. Denne studien kan gjøres ved bruk av kvantitativ metode for å kartlegge flere på kortere tid, men det er avgjørende at dette ikke går utover kvaliteten. Det er ikke sikkert alle får uttrykt seg godt nok med penn og papir. Selve kommunikasjonen mellom skole og hjem tror jeg spiller en rolle for hvordan svømmeundervisningen oppleves. Hva vet foreldrene egentlig om denne undervisningen, kunne dette vært et tema som ble diskutert mer på foreldremøter og konferansetimer? Jeg skal ikke svare på det spørsmålet her, men det kunne vært interessant og sett mer på hvordan lærerne og skoleledelsen trekker foreldre med i prosessen med å finne en løsning. Det kunne også vært spennende og sett på begrepet selvtillit i svømmeundervisningssammenheng. Her kan så vel etnisk norske som muslimske jenter være interessant å se på. Det kan også knyttes til fedmeproblematikken som er i fokus i disse dager. Kan det være at det er flere som ønsker en annen organisering av svømmeundervisningen? Det er mange forskningsspørsmål som kan være aktuelle rundt svømmeundervisningen i skolen.

Referanseliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode*, (s.287-320). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bajoghli, S. (2009). *Muslimske jenter lærer ikke å svømme*. Lastet ned 02. November 2009 fra: <http://www.adressa.no/nyheter/trondheim/article1282609.ece>
- Barstad, S. (2010). *Her er det svikt*. Lastet ned 05. august 2010, fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3716101.ece>
- Becher, A. A. (2008). Å sette normalitet på prøve i arbeid med minoritetsforeldre og barn. *Tidsskriftet FOU i praksis, utgave nr. 2*, s. 25-42.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærming. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg. s. 45.-72.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bratshaug, A. & Espeland, H. (2009). *Barn må svømme sammen*. Lastet ned 05. November 2009 fra: <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/--Barn-maa-svoemme-sammen-947145.html>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T.H. & Sørheim, T.B. (2003). *Kulturforskjeller i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Friberg, J. H. & Gautun, H. (2007). *Inkludering av etniske minoriteter i frivillige organisasjoner og fotballag for barn og ungdom i Oslo*. Oslo: Fafo-rapport 2007:16.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grande, S. Ø. (2008). Norsk skole i møte med islam. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (2. utg. s. 63-84). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

-
- Hauge, A.M. (2007). *Den flerkulturelle skolen*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, C. M. (2002). *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*. Oslo: Pax Forlag
- Kjønnsdelt svømming i Oslo. (2008). Lastet ned 02. November 2009 fra:
<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article366266.ece>
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S. (2009). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. (s. 91-115). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK) (2006).
- a) Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 6. November 2009. http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/
 - b) Læreplan i kroppsøving- kompetansemål. Lastet ned 23. februar 2010.
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=998762&visning=5>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif. : Sage
- Mønsterplan for grunnskolen (1974). Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug
- Nakken, M. (2010). *I sorg etter drukningsulykke*. Lastet ned 05. august 2010, fra <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.7192893>
- NESH (Red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
-

-
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordlund, H. (2010). *Innvandrere må lære å svømme*. Lastet ned 05. august 2010, fra <http://www.p4.no/story.aspx?id=362671> og direkte til lydfilen: <http://www.p4.no/player/player.aspx?channel=&type=clip&id=316059>
- Olsen, O.N. (2010). *Foreslår å ta muslimske barn ut av svømmeundervisningen*. Lastet ned 05. august 2010, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10009964>
- Opplæringsloven (2005). Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 6. November 2009 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reagerer på kjønnsdelt svømming. (2008). Lastet ned 05. November 2009 fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2627870.ece>
- Sand, T. (2008). Å leve med to kulturer. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (2. utg., s. 25-62). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Strandbu, Å. (2005). Uforenlige kroppskulturer? Minoritetsjentes tilpasning, refleksivitet og overskridelse. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 5(1), 27-50.
- Søndergaard, D.M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspirert empirisk forskning. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode* (s. 60-104). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tetzchner, von, S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Thorsen, K. T. & Rugkåsa, M. (1999). *Spør oss. En systematisering av islamsk kvinnegruppe Norge og deres løsningsorienterte metoder i arbeid blant muslimske jenter og kvinner*. DOXA-rapport 1/99. Oslo: DOXA Antropologisk Byrå.
- Utdanningsetaten, Oslo kommune (2009). *Språklige minoriteter i grunnskolen skoleåret 2009/2010*. Lastet ned 08. april 2010, fra http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/osloskolen/grunnskoleopplaring/minoritetspraktiske_elever/
- Vogt, K. (2005). Islam i Norge. I K. A. Jacobsen (Red.), *Verdensreligioner i Norge*. (2. utg. s. 133-171). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walseth, K. & Fasting, K. (2003). Islam's view on physical activity and sport. *International review for the sociology of sport*. (38/1), s. 45-60.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Øia, T. (2003). *Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering*. Dr. philos.-avhandling. NOVA Rapport 20/2003, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
- Øia, T. (2005). *Innvandrerungdom – integrasjon og marginalisering*. NOVA Rapport 20/2005. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*. Oslo: Oplandske Bokforlag.

VEDLEGG A

Trondheim 01.02. 2010

INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK

Tidligere i dag prøvde jeg å kontakte deg per telefon, men fikk beskjed om at du var opptatt. Jeg sender derfor litt informasjon via e-post isteden. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for min oppgave er muslimske jenter og svømmeundervisning i skolen. Jeg er ute etter jentenes opplevelse av svømmeundervisningen.

For å samle informasjon til oppgaven ønsker jeg å intervju 4-6 jenter av muslimsk bakgrunn i ungdomskolealder. Dette kan være muslimske jenter som ikke deltar i svømmeundervisningen, eller jenter som har deltatt men med for eksempel klær. Det er i den forbindelse jeg har kontaktet deg, for å høre om dere har elever som du tror kunne egnet seg å være med i mitt utvalg. Det hadde vært til stor hjelp om du kunne hjulpet meg å komme i kontakt med aktuelle elever. Dersom dere har elever som kan egne seg, vil jeg sende et informasjonsbrev som kan gis til de foresatte og elevene.

Deltakelsen i intervjuene er frivillige, og elevene har rett til å trekke seg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne bli gjenkjent i oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig. Elevene vil bli informert om sine rettigheter i forbindelse med deltakelsen.

Anne Torhild Klomsten ved NTNU vil fungere som min veileder for oppgaven. Skulle det være uklart, så er det bare å spørre. Håper på positivt svar.

Med vennlig hilsen

Linn Halvorsen

Othilienborgveien 61

7033 Trondheim

Tlf. 971 65 249

VEDLEGG B

Til elever og foreldre/foresatte:

Forespørsel om å delta på et intervju i forbindelse med masteroppgaven

”Muslimske jenter og svømmeundervisning i skolen”

Om prosjektet

Mitt navn er Linn Halvorsen og jeg studerer ved Universitetet i Trondheim, NTNU. Jeg skriver for tiden masteroppgave hvor temaet er muslimske jenters opplevelse av svømmeundervisningen i skolen. For å få kunnskap om dette temaet ønsker jeg å intervju muslimske jenter i ungdomskolealder som ikke deltar, eller som deltar med klær i svømmeundervisningen.

Min veileder er førsteamanuensis Anne Torhild Klomsten (tlf: 73591962, e-post: anne.klomsten@svt.ntnu.no)

Intervjuet

I denne forbindelse ønsker jeg å intervju deg som muslimsk elev. Jeg vil spørre deg om svømmeundervisningen og ditt forhold til den, i tillegg vil jeg spørre deg noen spørsmål om dine foreldre, som hvor de kommer fra, hva de arbeider med og deres forhold til skolen, jeg vil også spørre deg om ditt forhold til religion og kultur. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, og vil ta ca. en time.

Konfidensialitet og frivillighet

Det er kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang til intervjuet og lydbåndopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt. Du vil være anonym i den ferdige masteroppgaven, og ingen vil kunne ha mulighet til å kjenne igjen skolen din, deg eller dine foreldre.

Det er frivillig å delta på dette intervjuet. Selv om du sammen med dine foreldre/foresatte nå takker ja til å delta på intervju, kan du likevel når som helst innen prosjektslutt, 01.08.2010, trekke deg fra prosjektet.

Tilbakemelding og kontakt

Dersom du som elev nå ønsker å delta på intervju, og dersom du som foreldre/foresatte godtar dette er det fint om dere kan skrive under på vedlagt samtykkeerklæring og returnere denne til den læreren som gav deg dette informasjonsskrivet.

Dersom du/dere har spørsmål er det bare å ta kontakt med meg på telefon: 97165249 eller e-post: linnha@stud.ntnu.no.

Vennlig hilsen
Linn Halvorsen

SAMTYKKE TIL INTERVJU

Jeg samtykker med dette at mitt barn kan delta i et intervju i forbindelse med en masteroppgave med temaet ”musliske jenter og svømmeundervisning i skolen”.

Jeg er informert om at mitt barns deltakelse i intervjuet er frivillig, og at barnet mitt når som helst kan trekke meg fra prosjektet. Jeg har også fått beskjed om at krav om anonymisering vil bli ivarettatt, og at verken mitt barn eller jeg vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven.

Sted/dato: _____

Navn på foresatte _____

Navn på elev som skal delta: _____

Telefonnummer til elev som skal delta: _____

VEDLEGG C

Intervjuguide

Identitetsopplysninger

- Alder
- Hvem bor du sammen med?
- Hvor kommer foreldrene dine fra?
- Hva arbeider foreldrene dine med?
- Hvor lenge har du bodd i Norge?
- Hvor bodde du før?
- Hva er morsmålet ditt?
- Kan du fortelle litt om dine tanker i forhold til islam?
- Er du aktiv i noen muslimsk forening?
- Kan du fortelle litt om deg selv og dine interesser?
- Driver du med noen form for fysisk aktivitet på fritiden? (Hvorfor, hvorfor ikke?)

Opplevelse av skolehverdagen

- Kan du fortelle om en vanlig skoledag?
 - *Hvilke fag liker du best?*
 - *Hvilke fag liker du dårligst?*
 - *Hvordan synes du det er å være på skolen?*
 - *Hvordan trives du på skolen?*
- Kan du fortelle meg litt om vennene dine?
 - *Har du mange venner som er muslimer?*
 - *Har du mange venner som ikke er muslimer?*
 - *Hvem er du sammen med på fritiden?*
- Kan du fortelle om en hendelse fra skolen som du ikke synes var så bra?

Opplevelse av kroppsøving

- Hvilke tanker gjør du deg om kroppsøvingstimene?
 - *Liker du disse timene?*
 - *Deltar du?*
 - *Morsomt, kjedelig, utfordrene?*

Svømmeferdigheter

- Hva slags forhold har du til svømming?
- Hvilke svømmeferdigheter har du?
 - *Kan du svømme?*
 - *Hva mener du kan være årsaker til at du ikke har lært å svømme?*
 - *Har du vært i en offentlig svømmehall med dine foreldre noen gang?*
 - *Bader du om sommeren?*

Opplevelse av svømmeundervisning

- Kan du fortelle meg om en vanlig svømmetime fra friminutt til friminutt, hvordan den foregår?
- Når jeg sier svømmeundervisning, hva tenker du da? Nyttig, artig, vanskelig, kjedelig...
 - *Hva syns du om svømmingen? (Gleder du deg?)*
- Deltar du eller har du deltatt i svømmeundervisningen?
- Hva har læreren og skolen gjort for at du skal kunne delta?/ Hva kunne læreren gjort for at svømmingen skulle blitt bedre for deg?
- Hvilke aktiviteter liker du best?
- Hva gjør du når de andre har svømming?
- Er dere flere i samme klasse som ikke har svømming?
- Hvordan føler du deg når du ikke deltar? (Annerledes, ute av miljøet?)
- Hvordan foregår skifting og dusjing i forhold til svømmingen hos dere?
 - *Har garderobene egne båser?*
- Hva tenker du må være på plass for at du skal kunne delta i svømmingen? Klær, kvinnelig lærer, dusjesituasjonen...
 - *Hvordan syns du svømmeundervisningen burde foregå?*
- Hvordan mener du skolen burde håndtere situasjonen rundt svømmingen?
- Hva tror du foreldrene dine tenker om svømmingen?

Samarbeidet mellom hjemmet og skolen

- Hvordan er samarbeidsforholdet mellom din familie og skolen?
- Deltar de på møter på skolen?
- Har læreren kontaktet dem for å prøve å finne en løsning på svømmeundervisningen?

Forholdet til lærer

- Kan du beskrive svømmelæreren din? Mann, kvinne, snill, streng, hjelpsom...
 - *Hvilket kjønn har svømmelæreren?*
- Hvordan opplever du ditt forhold til læreren?
- Hvordan har læreren håndtert svømmeundervisningssituasjonen overfor deg?
- Hvordan oppfatter du at læreren din ser på situasjonen at du deltar med klær/ikke deltar??
- Opplever du å bli behandlet med respekt?
- Kan du beskrive hva du mener er en god lærer? (En du har et godt forhold til-relasjon) (hvilke kvaliteter setter du høyt?)

Kultur og verdier

- Hvilke verdier er viktige for deg? Hva står du for? Kvaliteter man setter høyt hos et annet menneske.
- Hvilke forventninger har foreldrene dine til deg?
- Hvilke forventninger har skolen til deg?
- Er det noen forskjell mellom disse forventningene?
- Opplever du at læreren respekterer din religion og kultur
- Hvordan opplever du å bli møtt av medelever? (Blir du oppfattet som norsk eller utenlandsk?)
- Har du opplevd å møte fordommer på grunn av din etniske bakgrunn? Evt. hvilke?

VEDLEGG D

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne-Torhild Klomstern
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 23.03.2010

Vår ref: 23758 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23758	<i>Muslimske jenter og svømmeundervisning i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne-Torhild Klomstern</i>
Student	<i>Linn Halvorsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

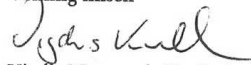
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Linn Halvorsen, Othilienborgveien 61, 7033 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

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

VEDLEGG E

Identitet

Hva tenker jentene om sin religion

Islam (nølende i stemmen) det er ganske stor religion. Det er ganske strenge regler, og det viktigste er for oss å prøve å følge dem så, hvor mye vi kan. Men det er ikke alltid det er vanskelig som jeg er født i Norge, og jeg klarer ikke, jeg sier jeg prøver det beste, men det er ikke alltid jeg klarer, for jeg er født her, og jeg prøver å følge litt av Norge, moderne også liksom. Men når vi tenker Pakistan og islam, så er det ganske tett liksom, så da er det viktig, men jeg har store tanker for islam og det er viktig. Jeg prøver best å følge det og (Emine).

Alt det religionen sier. (...) Allah og profetene og bøkene, de fem søylene. (...) Jeg går på moskè og sånt da. Hver dag (Kazhal).

Ehh.. familien min er veldig religiøs. Og er veldig opptatt av religion da, at de skal følge det og alle skal kunne det og sånt i familien vår, og ja, vi er veldig, vi tenker veldig mye på religion, at vi skal følge de reglene som en muslimsk jente skal følge da. Ehh.. Og jeg drar på moskè hver eneste dag, prøver å lære å lese Koranen ferdig og kunne den. Kunne hva det står der og liksom ja. (...) Ehh.. Reglene er. De viktigste reglene man må følge er å lese Koranen ferdig da. Alle som er muslimer må lese Koranen ferdig en gang i livet, og du må kunne be fem ganger om dagen og ehh be og liksom respektere foreldrene dine og ikke være sånn dære snakke frekt og sånne ting (Fadime).