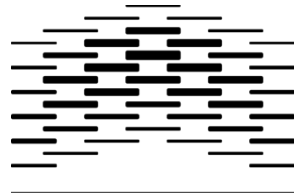


Yvonne Larsen

Et inkluderende fellesskap?

- En kvantitativ studie av minoritetsjenter i videregående opplæring i Oslo og deltakelse i idrett



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Masteroppgave

Våren 2016

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

Forord

Dette masterstudiet har vært en lang og krevende reise, og med dette sluttproduktet av en masteroppgave har reisen kommet til veis ende.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Åse Røthing for din konstruktive veiledning. Du har alltid hatt en åpen dør, og møtt meg med velvilje.

Jeg vil rette en spesiell takk til Anders Bakken for at du har gitt meg veiledning i det kvantitative forskningslandskapet. Du har utfordret meg med ditt skarpe hode, men samtidig vært så utrolig raus.

Takk til alle dere andre på NOVA som er så vennlige og kunnskapsrike folk, og en spesiell takk til alle på ungdomsforskinga for at dere tok meg inn i varmen. Det har også vært helt uvurderlig å få være en del av felleskapet på «skrivestua», så en stor takk til Torunn, Veronika, Aisha og Sara. Vet ikke hva jeg skulle ha gjort uten dere. Og Kari Killén, for en glede å få lov til å bli kjent med deg og dine utømmelige kilder av kunnskap og erfaringer. Takk for alle fine samtaler.

Jeg vil også takke medstudent Nina Osdalen for at du har tatt deg tid til å gi meg innspill midt oppe i ditt eget arbeid, og Halla B. Holmarsdottir for all støtte og inspirasjon i løpet av disse to årene. Til slutt vil jeg vil rette en stor takk til alle mine medstudenter fra hele verden på masterprogrammet. Dere har utvidet min horisont og verden utenfor har kommet tettere på.

Oslo, juli 2016

Yvonne Larsen

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om minoritetsjenter i videregående opplæring i Oslo og deltakelse i idrettslag. Utgangspunktet er skole og frivillig sektor som inkluderingsarenaer. Deltakelse i idrettslag er valgt som eksempel, siden det er en av de største arenaene for barn og unges sosialisering og inkludering utenfor skolen. Oppgaven baserer seg på kvantitative data fra den store undersøkelsen «Ung i Oslo 2015». Den beskriver hvilke forskjeller det er i grad av deltakelse i idrettslag mellom minoritetsjenter og majoritetsjenter i videregående opplæring i Oslo, og ulike mulige forklaringer på disse forskjellene.

Paulo Freire sin teori om «De undertryktes pedagogikk» er en overordnet tilnærming til forskningsspørsmålene i oppgaven. Begrepet «undertrykkelse» i Freire sin teori defineres her som en mangel på inkludering, eller til og med som en form for ekskludering. Teorien skisserer mulige måter å få til reell inkludering og deltakelse i samfunnet blant alle mennesker i samfunnet uavhengig av sosial status, noe som trekkes inn i drøftingene av funnene. Videre vil drøftingene ta utgangspunkt i majoritetsperspektiver i det norske samfunnet, og de privilegier det kan gi, sett i lys av multikulturalisme og orientalisme.

De ulike forklaringene på minoritetsjentes lavere deltakelse i idrettslag blir drøftet med utgangspunkt i teorier om sosial kapital. Forklaringene blir plassert i tre ulike kategorier: 1) Sosioøkonomiske ressurser, 2) Religion og kultur og 3) Skole og utdanning. Kategoriene blir sett i lys av et interseksjonalitetsperspektiv. Det vil si hvordan ulike former for makt og diskriminering samvirker på et samfunnsnivå, og hvilke utfall det kan få for det enkelte individ når kategorier som kjønn, klasse og etnisitet blir spilt ut og virker sammen i en gitt kontekst. I denne konteksten er det ulike dimensjoner ved enkelte grupper minoritetsjentes liv som begrenser deres deltakelse i idrettslag.

Idrettslaget viser seg å ikke være den mest virksomme arenaen for sosialisering og inkludering for jenter med minoritetsbakgrunn. Derimot ser skolen ut til å ha lykkes bedre med en reell inkludering av minoritetsjenter i Oslo.

Abstract

This master thesis is about minority girls in upper secondary education in Oslo and participation in sports. The overall idea is based on schools and the voluntary sector as inclusion venues. Participation in sports is chosen as an example because it is one of the most important arenas for children and young people's socialization and inclusion outside school. The thesis is based on quantitative data from the major survey "Young in Oslo 2015 ". It describes the differences in the degree of participation in sports among minority girls and majority girls in secondary education in Oslo, and various possible explanations for these variations.

Paulo Freire's theory the "Pedagogy of the Oppressed" is an overarching approach to the research questions in the thesis. The term "repression" in Freire's theory is defined as a lack of inclusion, or even as a form of exclusion. The theory outlines possible ways to achieve real inclusion and participation in society among all people in society irrespective of social status, which is drawn into the discussions. Further discussions will be based on majority perspectives in Norwegian society, and the privileges it can provide, in the light of multiculturalism and orientalism.

The various explanations for minority girls' lower participation in sports will be discussed in the theories of social capital. The explanations are placed in three different categories: 1) Socioeconomic resources, 2) Religion and Culture and 3) School and Education. The categories are seen in light of a perspective of intersectionality. That is how various forms of power and discrimination interact on a social level, and what outcomes it can get for the individual when categories such as gender, class and ethnicity are played out and work together in a given context. In this context, the various dimensions of certain groups of minority girls' lives that limit their participation in sports.

The Organized Sport Program proves not to be the most appropriate arena for socialization and inclusion of ethnic minority girls. However, the schools seem to have more success with a real inclusion of minority girls in Oslo.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	III
Abstract	V
Innholdsfortegnelse	VII
Figurliste	X
Kapittel 1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn for oppgaven	1
1.2. Oppgavens tema.....	4
1.3. Struktur og oppbygning.....	6
Kapittel 2. Tidligere forskning.....	7
2.1. Begrepsavklaringer	7
2.1.1. Landbakgrunn og innvandringsbakgrunn.....	7
2.1.2. Majoritet og minoritet.....	7
2.1.3. Inkludering.....	8
2.1.4. Identitet.....	8
2.2. Inkludering og deltakelse	8
2.3. Skoleprestasjoner og fysisk aktivitet	9
2.4. Minoritetsjenter og idrettsdeltakelse	10
2.5. Barrierer for deltakelse	13
2.6. Ressurser for deltakelse	15
2.7. Deltakelse i idrett som identitetsdanning og sosialisering.....	15
Kapittel 3. Teoretisk og analytisk rammeverk.....	18
3.1. Freiretradisjonen	18
3.2. Integrering og inkludering	19
3.2.1. Majoritet versus minoritet	21
3.2.3. «Oss» og «dem»	21
3.2.3. Multikulturalisme	22
3.3. Sosial kapital.....	23
3.3.1. Sosialisering.....	23
3.3.2. Identitet.....	24
3.3.3. Anerkjennelse.....	25
3.2.4. Medborgerskap	26
3.4. Interseksjonalitet.....	26
3.4.1. Sosiale kategorier	27

Kapittel 4. Metode og data.....	29
4.1. Forskningsdesign	29
4.2. Ungdata	30
4.3. Datainnsamlingen.....	30
4.4. Utvalg.....	31
4.5. Spørreskjemaet	33
4.6. Forskningsetiske refleksjoner	35
4.7. Reliabilitet og validitet.....	37
4.8. Analytisk tilnærming til dataene	39
4.9. Operasjonalisering av variabler	40
Kapittel 5. Analyse av data	42
5.1. Deskriptive data.....	43
5.2. Idrettsdeltakelse blant jenter i Oslo	43
5.3. Variasjoner i idrettsdeltakelse mellom ulike nasjonaliteter	44
5.3.1. Deltakelse nå	44
5.3.2. Har aldri deltatt	46
5.3.3. Annen aktivitet	47
5.4. Sosioøkonomisk status	49
5.4.1. Variasjoner av sosioøkonomisk status blant ulike nasjonalitetsgrupper	49
5.4.2. Sammenheng mellom sosioøkonomisk status og idrettsdeltakelse	50
5.5. Religion og kultur.....	52
5.5.1. Variasjoner i betydning av religion og kultur blant ulike nasjonalitets-grupper	52
5.5.2. Sammenheng mellom religion og kultur og idrettsdeltakelse	55
5.6. Skole og utdanning	56
5.6.1. Variasjoner i skoletilpasning blant ulike nasjonalitetsgrupper	56
5.6.2. Sammenheng mellom skoletilpasning og idrettsdeltakelse.....	60
5.7. Oppsummering av hovedfunn.....	61
Kapittel 6. Tre forklaringstyper på deltakelse	63
6.1. Sosioøkonomisk status	63
6.1.1. Økonomisk kapital – klasse og ressurser i hjemmet	65
6.1.2. Foreldrenes kulturelle kapital	66
6.1.3. Sosial kapital.....	67
6.2. Religion og kultur.....	68
6.2.1. Religionens betydning for deltakelse i idrett	69
6.2.2. Kulturens betydning for deltakelse	72
6.2.3. Identitetskonflikter.....	74

6.2.4. Konservering av kultur.....	76
6.2.5. Transnasjonal feminisme.....	76
6.3. Skole og utdanning	78
6.3.1. En skole for alle	78
6.3.2. Skolens betydning for idrettsdeltakelse.....	81
6.3.3. Utdanningsdriv	83
6.4. Interseksjonalitet.....	84
6.5. Oppsummering av diskusjon	85
Kapittel 7. Inkludering	86
7.1. Inkluderingsarenaer	86
7.2. Medborgerskap og tilhørighet	87
7.3. Anerkjennelse og nye identiteter.....	87
7.4. Arven etter Freire	89
Kapittel 8. Avsluttende betraktninger	91
Referanser	92
Vedlegg.....	96

Figurliste

Tabell 1: Jenter i videregående opplæring i Oslo. Fordeling etter alder og foreldrenes fødeland.	33
Tabell 2: Jenter i videregående opplæring i Oslo. Fordeling etter klasstrinn og foreldrenes fødeland.	33
Tabell 3: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo som trener og deltar i fritidsaktiviteter – etter foreldrenes fødeland. Prosent.	47
Tabell 4: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo som trener eller konkurrerer i idrettslag oftere enn 1 gang i måneden. Etter familiens sosioøkonomiske ressurser og foreldrenes fødeland. Prosent.	51
Tabell 5: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo. Tilhørighet religion eller trosretning – etter foreldrenes fødeland. Prosent.	52
Tabell 6: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo som trener eller konkurrerer i idrettslag oftere enn 1 gang i måneden. Etter betydning av religion i hverdagslivet og foreldrenes fødeland. Prosent.	55
Tabell 7: Jenter i videregående opplæring i Oslo. Gjennomsnittskarakter ved siste karakteroppgjør. Etter foreldrenes fødeland.	56
Tabell 8: Jenter i videregående opplæring i Oslo. Skoletilpasning. Etter foreldrenes fødeland. Prosent.	57
Tabell 9: Jenter i videregående opplæring i Oslo. Trening i idrettslag etter skoletilpasning. Prosent.	60
Figur 1: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo. Trener eller konkurrerer i idrettslag. Prosent.	44
Figur 2: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo som trener eller konkurrerer i idrettslag – etter foreldrenes fødeland. Prosent.	45
Figur 3: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo. Har aldri vært med i idrettslag – etter foreldrenes fødeland. Prosent.	46
Figur 4: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo. Femdelt sosioøkonomisk gjennomsnitt. Etter foreldrenes fødeland. Prosent.	50
Figur 5: Jenter i videregående opplæring i Oslo. Betydning av religion i hverdagen. Etter foreldrenes fødeland. Prosent.	53

Kapittel 1. Innledning

1.1. Bakgrunn for oppgaven

Jeg har valgt å kalle denne masteroppgaven for «Et inkluderende fellesskap?». Bakgrunnen for spørsmålet i tittelen, er et ønske om å se nærmere på inkluderingsarenaer for barn og unge i Norge. Skolen er kanskje den viktigste, og definitivt den største, arenaen for sosialisering i samfunnet, i tillegg til familien. Skolen gir en unik mulighet for elevene til å etablere relasjoner, danne nettverk, og bli inkludert i fellesskapet på kryss og tvers av blant annet etnisitet, kultur, religion og sosial bakgrunn. Skolen er det stedet der alle barn og unge oppholder seg i mange timer hver dag over mange år, slik at den er i stor grad med på å forme identiteten til elevene i form av å være en sosialiseringsarena. Det norske skolesystemet er tuftet på en offentlig skolepolitikk, slik at alle skoler skal holde en høy standard. Private eliteskoler på grunnskolenivå finnes ikke i samme grad i Norge, som i mange andre sammenliknbare land i Europa. Skolen er derfor med på å utjevne sosiale forskjeller, i den forstand at alle barn og unge skal være elever ved kvalitetsmessig gode skoler, som holder en høy standard uansett hvor man bor. I Oslo er det 175 skoler fordelt over hele byen (Guribye, Hidle, & Nyhus, 2014; Utdanningsetaten, 2016c). Selv om Oslo er en delt by (Lie Andersen & Bakken, 2015, s. 3), og elevgrunlaget er forskjellig i de ulike bydelene, skal skolen gi det samme tilbudet til alle elevene og deres foresatte. Osloskolen har til og med utformet en egen standard for skole – hjemssamarbeid, som også har et fokus på å nå foreldre med innvandrerbakgrunn. Standarden forteller både hva hjemmet kan forvente og kreve av skolen, men også hva skolen forventer av hjemmet når det gjelder oppfølging av det enkelte barnet (Utdanningsetaten, 2016a).

Ved siden av hjemmet og skolen, er idrettslaget den arenaen som flest barn og unge i Norge befinner seg på i fritiden. Deltakelse i organisert idrett anses å være en viktig arena for inkludering og deltakelse i samfunnslivet (Andersson, 2008, s. 19-20). Man kan spørre seg hvorfor idrettsdeltakelse blant barn og ungdom anses som så viktig i et oppvekstperspektiv og livsløp. For det første er det et folkehelseanliggende. I den forstand at man antar at en god fysisk allmenntilstand også vil styrke den psykiske tilstanden, og dermed påvirke i positiv retning læring, aktivitet og mestring, også i skolehverdagen (Seippel, Sisjord, & Strandbu, 2016, s. 272). Økende grad av stillesitting og inaktivitet kan representere en utfordring i det generelle folkehelsearbeidet i tida framover. For det andre kan deltakelse i idrett bidra til en økt inkludering på andre arenaer i samfunnet, som igjen kan være med å fremme demokrati og medborgerskap (Eimhjellen, 2016, s. 33). Jeg skal ikke gjøre greie for

folkehelseperspektivet, og betydningen av det, i denne studien, men viktigheten av god helse som en motivasjonsfaktor for fysisk aktivitet, vil bli omhandlet der det kommer naturlig inn seinere i oppgaven. Det er inkluderingsperspektivet, og hvordan man kan bli en del av et samfunn, som ligger til grunn for arbeidet mitt knyttet til denne oppgaven.

Å bli en del av et samfunn dreier seg ikke bare om innlæring av samfunnets kultur og språk, eller om personlighetsutforming og individualisering. Det dreier seg også om utvikling av kompetanse for deltagelse i yrkesliv så vel som i hverdagsliv, og utvikling av evne til handling og forståelse som individet trenger for å mestre sitt livsløp (Frønes, 2013, s. 17).

Det er nærliggende å argumentere for at barn og ungdom med norsk bakgrunn, har en sterk tradisjon og kultur for idrettsdeltakelse. De har en forventning om fysisk aktivitet i både skole og fritid. Idrettsarenaen kan også være en alternativ arena for mestring for de som ikke presterer så godt på andre områder, som for eksempel på skolen. Forskning har derimot vist at organisert idrett også kan føre til en opplevelse av ekskludering. Lundvall & Walseth konkluderer i en artikkel fra 2014 med at deltagelse i idrett kan skape nye vennskap og med det bidra til sosiale prosesser som knytter individet til samfunn. Det er likevel viktig å poengtere at idretten også kan bidra til følelser av marginalisering og sosial eksklusjon (Lundvall & Walseth, 2014, s. 5-7).

Barn og unge opptrer ikke i en isolert kontekst, men formes av de omgivelsene de er en del av. Vi har blant annet sett i tidligere forskning at foreldre har god oversikt over barnas liv, og at ungdommene stort sett er fornøyde med foreldrene sine (Lie Andersen & Bakken, 2015, s. 14). Samtidig har det vært en endring i foreldreskapet fra å være «tilgjengelig» til å være «involvert» (Seippel et al., 2016, s. 157-158). Med «involvert» menes et foreldreskap som senterer rundt barnas behov, og at foreldrene skal sørge for at barna får tilført nok ressurser til å oppfylle sine ønsker og behov (Seippel et al., 2016, s. 157-158). Idretten har videre stor legitimitet som oppdrager og verdiformidler, og de unges idrettsdeltakelse krever ofte betydelig innsats fra foreldrene (Strandbu, 2006; Seippel et al., s. 168-169).

Sosialiseringen skjer ikke i et vakuum, det er mange faktorer som påvirker hverandre gjensidig. «Samfunnets integrasjon av individene er ikke en enkelgitt prosess; forholdet mellom individer, grupper og det videre samfunn kan være spenningsfylt. Sosiale, kulturelle og symbolske grenser er elastiske; både samfunn, gruppe og individ forandres kontinuerlig» (Frønes, 2013, s. 16). Barn og ungdom tar del i sosialiseringprosesser på arenaer som skole, i organisert fritid, og ikke minst i hjemmet og i jevnaldregruppene utenfor det organiserte livet.

Deltakelse i idrett kan bidra til å danne sosiale nettverk, gi en følelse av tilhørighet, og ha påvirkning på utøverens verdier og identitet (Lundvall & Walseth, 2014, s. 3). Kjønn, sosial klasse og etnisitet kan være kategorier som kan virke sammen, og som påvirker den enkeltes identitetsdanning.

Det er generelt en lavere deltagelse i organisert idrett blant etniske minoriteter i Norge enn blant majoritetsbefolkningen. Det kan imidlertid synes som om det har vært en endring de siste ti årene ved at minoritetsungdom i større grad rapporterer at de har deltatt i organisert idrett, i motsetning til tidligere år da en stor andel minoritetsungdom oppga at de aldri hadde deltatt i det hele tatt (Strandbu & Bakken, 2007). Økningen i deltagelse kan skyldes en større satsning på barneidretten, som en strategi for å utjevne sosiale forskjeller. Likevel er det spesielt enkelte grupper minoritetsjenter som peker seg ut med lav eller ingen deltagelse. I en FAFO-rapport fra 2005 ble det konkludert med at blant de unge jentene med pakistansk bakgrunn, var det et stort gap mellom ønsket og faktisk deltagelse i blant annet organisert idrett (Friberg, 2005). Det faktum at det var så mange flere jenter med minoritetsbakgrunn, i dette tilfellet med pakistansk bakgrunn, som ønsket å være med i idrettslaget, men som ikke var det, vakte min interesse for sosial ulikhet og kulturelt mangfold.

Jeg stilte meg selv mange spørsmål rundt dette: Hvorfor er det slik at en stor gruppe barn og unge ikke er inkludert i det som anses som vanlig deltagelse og samfunnsliv i Norge? Hvem er disse jentene som ikke deltar i organisert idrett? Er det jenter som klarer seg godt på skolen, både faglig og sosialt, og som heller bruker fritida si på lekser og annen aktivitet som de anser som viktigere enn idrett? Er det slik at det er de samme jentene som kommer til kort på skolen, og som står i fare for å falle ut av skolen, som heller ikke deltar i den organiserte idretten? Eller er det slik at det for minoritetsjenter er en svakere sammenheng mellom inkluderingsarenaene skole og idrett, enn slik det er for majoritetsgruppa? Hva er det som påvirker minoritetsjentene og har innflytelse på deres ønsker, både i positiv og negativ retning? Er det slik at det norske skolesystemet bidrar til at jenter med minoritetsbakgrunn opplever seg inkludert på lik linje med majoritetsgruppa, og at de presterer etter både evner og ønsker, mens de på andre arenaer i samfunnet ikke gjør det? Og da mest sannsynlig fordi det er arenaer som de ikke er til stede på? Et nærliggende spørsmål er om det er jentene selv som ikke ønsker å være til stede på disse andre arenaer. Om de er nektet adgang av sine foresatte, eller at opplever seg ekskludert av storsamfunnet.

Det er tidligere lagt ned mye innsats i forskning på de marginaliserte ungdomsgruppene som man finner igjen i kriminalstatistikkene, barneverntjenesten og rusomsorgen. Ofte er det et

fokus på «problemguttene». Jeg ønsker derfor å tegne et bilde av en gruppe som ikke er så synlige i den offentlige debatten. Jeg tenker da spesielt på unge jenter med minoritetsbakgrunn. Dersom minoritetsjenter blir omtalt i media, er det som oftest som «ofre», til tross for at de fleste tilsynelatende klarer seg svært godt på mange områder i livet. Jeg vil derfor se nærmere på om minoritetsjenter får uttelling av det norske skole- og samfunnssystemet, og vil skissere et bilde av dette. Hvilke faktorer som kan bidra til inkludering og ekskludering på ulike arenaer i samfunnet, er viktig å vite noe om i et forebyggende perspektiv, slik at det kan legge grunnlaget for de tiltakene som kan fremme inkludering og deltakelse i alle befolkningsgrupper. Noe som igjen vil kunne føre til utjevning av sosiale forskjeller og en bedre folkehelse.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i jenter med etnisk minoritetsbakgrunn i videregående opplæring i Oslo, og vil bruke deres deltakelse i idrettslag som et eksempel på en arena for inkludering utenfor skolen. Dette vil jeg gjøre ved et dypdykk i ulike sider ved deltakelse i organisert idrett, og se på hvordan disse henger sammen og påvirker hverandre i positiv og negativ forstand. Min hypotese er at minoritetsjenters lave, eller manglende, deltakelse i idrettslag kan ses i sammenheng med sosioøkonomisk bakgrunn, religion og kulturelle forskjeller, og ulike aspekter ved skole og utdanning.

1.2. Oppgavens tema

Denne masteroppgaven skal altså handle om minoritetsjenter i videregående opplæring i Oslo og deltakelse i idrettslag som inkluderingsarena. Oppgaven bygger på en kvantitativ surveyundersøkelse blant samtlige elever ved ungdomstrinnet og videregående skole i Oslo – «Ung i Oslo 2015» (Lie Andersen & Bakken, 2015). Hovedformålet med «Ung i Oslo 2015» er å framskaffe et kunnskapsgrunnlag for utforming av lokal ungdomspolitikkk knyttet til folkehelse og forebyggende tiltak rettet mot barn og unge. Elever på samtlige ungdomsskoler og videregående skoler i Oslo ble vinteren 2015 invitert til å svare på et spørreskjema elektronisk via en webside i skoletiden. Systemet som brukes heter Ungdata. Ungdata er et nasjonalt kvalitetssikret system for gjennomføring av lokale spørreskjemaundersøkelser. Datamaterialet fra alle Ungdata-undersøkelser som gjennomføres i kommuner i Norge, legges inn i en nasjonal database som forvaltes av velferdsforskningsinstituttet NOVA. Det er gjennomført Ungdata-undersøkelser siden 2010, og den forrige i Oslo ble gjennomført i 2012 (Øia, 2012). Mer enn 24 000 ungdommer i Oslo svarte på undersøkelsen i 2015, noe som tilsvarer om lag 70 % av populasjonen (Lie Andersen & Bakken, 2015).

I min studie har jeg gjort noen valg med hensyn til utvalget av respondenter. Jeg har fokusert på elever i videregående opplæring, i og med at det er den aldersgruppe som har oppgitt landbakgrunnen til sine foreldre, noe som er helt vesentlig bakgrunnskunnskap for mine forskningsspørsmål. Jeg har også forskningsspørsmål som omhandler jenter, slik at guttene i totalutvalget har ingen direkte betydning for min studie. Jeg har derfor filtrert ut respondentene i ungdomsskolealder, samt alle guttene, fra datasettet mitt. Jeg sitter da igjen med jentene i alderen for videregående opplæring, det vil si jenter i alderen 16-20 år. Det totale utvalget av jenter i videregående i «Ung i Oslo 2015» er på om lag 5500 respondenter. Utvalget som jeg omtaler som majoritetsgruppa i oppgaven består av drøye 3600 respondenter, og er jenter som har oppgitt at begge foreldrene deres er født i Norge

Et av mine forskningsspørsmål er om det utpeker seg noen forskjeller mellom ulike grupper minoritetsjenter når det gjelder deltakelse i organisert idrett. Jeg har derfor valg ut noen aktuelle grupper, for å kunne sammenlikne dem med hverandre og med majoritetsgruppa. Disse gruppene vil jeg kalle nasjonalitetsgrupper i forskningsspørsmålene, siden jeg også vil vise fordelingen av svarene hos majoritetsgruppa i analysene. Det å kalle de minoritetsgrupper vil derfor være misvisende i den konteksten. De aktuelle gruppene jeg har valgt ut er jenter med foreldre født i Pakistan, Tyrkia og Vietnam. Bakgrunnen for å velge nettopp disse tre gruppene, er at jeg ønsker å se på grupper med lang botid i Norge. Mens vietnameserne kom som båtflyktninger fra slutten av 1970-tallet, kom pakistanerne og tyrkerne først og fremst som arbeidsinnvandrere på 1960- og 70-tallet. De er alle blant de største minoritetsgruppene i Norge, og har mange nok respondenter i undersøkelsen til at utvalget er representativt for populasjonen.

Samtidig som jeg ønsket å se på noen sammenliknbare grupper, ville jeg også se på grupper som skiller seg fra hverandre på andre måter. Vietnamesere tar for eksempel oftere høyere utdanning enn majoritetsbefolkningen, mens tyrkerne gjør det i mindre grad (SSB, 2016). Selv om jeg har valgt bort guttene i mitt utvalg, er det et argument og utgangspunkt for valg av grupper, at det er forskjeller på deltakelse i organisert idrett innad i de ulike gruppene når det gjelder kjønn. Det er en stor forskjell i grad av deltakelse i organisert idrett mellom gutter og jenter med pakistansk bakgrunn. Mellom de tyrkiske jentene og guttene er det mindre forskjell mellom kjønnenes grad av deltakelse, og blant de vietnamesiske jentene og guttene er det omtrent ikke forskjell når det gjelder deltakelse i organisert idrett.

Jeg vurderte også gruppenes religiøse tilhørighet som vesentlig, fordi jeg ønsker å sammenlikne idrettsdeltakelse og ulike religioner. Mens både Tyrkia og Pakistan har en

befolkning der henholdsvis 98 % og 97 % er muslimer, er det buddhisme og kristendom som er de mest utbredte religionene i Vietnam (snl.no, 2016).

Jeg vil ta utgangspunkt i to forhold ved deltakelse i idrettslag. Om jentene trener eller konkurrerer i et idrettslag på det tidspunktet de svarte på undersøkelsen, og om de har vært med i idrettslag i det hele tatt i løpet av oppveksten. Jeg ønsker å se på deltakelse i organisert idrettsdeltakelse, og på noen forklaringsmodeller for dette. Jeg vil knytte deltakelsen blant noen utvalgte grupper av minoritetsjenter til skoleprestasjoner og trivsel. I tillegg vil jeg se på bakenforliggende årsaker som sosioøkonomiske, kulturelle og religiøse forskjeller.

Forskningsspørsmål:

- Varierer jenters idrettsdeltakelse mellom ulike nasjonalitetsgrupper?
- Hvilke variasjoner finnes mellom de som deltar i organisert idrett og de som aldri har deltatt?
- Hvilke forklaringsmodeller kan ligge til grunn for disse variasjonene?

1.3. Struktur og oppbygning

I den første delen av oppgaven skal jeg innledningsvis, i kapittel 2, gjøre greie for tidligere forskning på området. I den forbindelse skal jeg avklare og definere sentrale begreper som jeg kommer til å bruke underveis i teksten. Deretter vil jeg, i kapittel 3, vise hva slags teoretisk og analytisk rammeverk som jeg legger til grunn for tilnærmingen til dataene. Til slutt i den første delen, i kapittel 4, vil jeg beskrive og drøfte de metodiske utfordringene i studien. Den andre delen vil i sin helhet være presentasjon, analyse og drøfting av dataene. Jeg har funnet det mest hensiktsmessig å presentere dataene og analysene for seg, for deretter å drøfte funnene. I kapittel 5 vil jeg derfor presentere de deskriptive dataene ved hjelp av tabeller og figurer, og svare på de to første forskningsspørsmålene. Dette vil legge grunnlaget for drøftingene i de to neste kapitlene. I kapittel 6 vil jeg drøfte de ulike forklaringsmodellene som kan ligge til grunn for variasjonene jamfør tredje forskningsspørsmål. I kapittel 7 vil jeg knytte funnene og drøftingene til den mer overordnede teorien på inkludering som beskrevet i kapittel 3. Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende betraktninger i kapittel 8.

Kapittel 2. Tidligere forskning

I forbindelse med denne studien har jeg gjort flere litteratursøk for å finne relevant og aktuell litteratur på feltet. Jeg har avgrenset litteraturen jeg bruker til de siste drøye ti årene. De tidligste kildene jeg relaterer arbeidet mitt til er fra 2004, og de nyeste er så ferske at de er publisert inneværende år, altså i 2016. Jeg vil i stor grad bruke nyere norsk forskning i oppgaven, men har også inkludert studier fra det øvrige Skandinavia og Europa. Til slutt har jeg funnet noe relevant forskning fra Australia og USA, som omhandler tematikken og kan være overførbar til norske forhold. Jeg vil gjøre greie for tidligere forskning som omhandler inkludering og deltakelse med fokus på skole og frivillig sektor. Deretter vil jeg se på sammenhenger mellom skoleprestasjoner og fysisk aktivitet. Siden minoritetsjenter og deltakelse i idrett er tema for oppgaven, vil jeg gå grundig inn på tidligere forskning på dette, og hvilke barrierer og ressurser som kan ligge til grunn for grad av deres deltakelse. Til slutt vil jeg se på idrettsdeltakelse som arena for identitetsdanning og sosialisering, og hvordan det kan påvirke minoritetsjentenes identitetsprosjekter. Først vil jeg forklare hvilke begreper jeg kommer til å bruke i oppgaven, og hvordan de kommer til å bli brukt.

2.1. Begrepsavklaringer

2.1.1. Landbakgrunn og innvandringsbakgrunn

Jeg bruker begrepet landbakgrunn og innvandringsbakgrunn om de jentene som har en eller to foreldre født i et annet land enn Norge, eller som har innvandret selv. De fleste respondentene i mitt utvalg er født i Norge, og vil betegne seg selv som norske. Jeg vil beskrive utvalget nærmere i kapittel 4 om metode. Når jeg bruker begrepet etnisk bakgrunn sikter jeg også til foreldrenes landbakgrunn.

2.1.2. Majoritet og minoritet

Jeg bruker ofte begrepet majoritet og minoritet i denne oppgaven, og drøfter disse begrepene mer grundig i kapittel 3 om teoretisk rammeverk. I min kontekst sikter jeg til landbakgrunn og innvandringsbakgrunn når jeg omtaler majoritet og minoritet. Majoriteten er de som har foreldre født i Norge, og som i datamaterialet vil framstå som «norske». Minoriteten er de som har en eller to foreldre født i et annet land enn Norge, og som i materialet vil kunne framstå som «innvandrere», selv om de ikke selv har innvandret. Jeg bruker også begrepet etnisk minoritet i teksten, og refererer da til de samme gruppene.

2.1.3. Inkludering

Mitt hovedfokus i denne oppgaven ligger på inkludering. Begreper som inkludering, integrering, medborgerskap og tilhørighet vil derfor opptre ofte i teksten. Jeg redegjør for disse begrepene i en teoretisk kontekst i kapittel 3. Jeg tar utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet sin definisjon av inkludering. Med inkludering mener man: «en prosess og et mål hvor deltakelse i fellesskapet er bygd over forskjellene, og der individet får mulighet til å påvirke dette fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

2.1.4. Identitet

Jeg knytter ofte begrepene identitet og identitetsdanning til temaer som omhandles i studien. Dette gjør jeg fordi identitet er en viktig forutsetning for inkludering og tilhørighet i samfunnet. Identitet er både noe man tillegger seg selv og noe som blir gitt en av andre, på bakgrunn av ulike markører som både er synlige (kroppslige), og som kan være antatt eller uttalt. Ulike kategorier for identitet kan være kjønn, etnisitet, religion, kultur, sosial bakgrunn med flere (Prieur, 2002, s. 6-8). Jeg vil utdype identitet og sosialisering, og hvilke teorier jeg legger til grunn for drøftingene, i kapittel 3.

2.2. Inkludering og deltakelse

Skolen er en av de viktigste arenaene i samfunnet for inkludering for barn og unge. Siden skolen er obligatorisk, treffer den alle barn og deres foresatte i sitt inkluderingsarbeid. Skolen har et uttalt ansvar for å fremme inkludering og medborgerskap, selv om dette kan se ut til å ha mistet sin kraft i den norske utdanningspolitikken ifølge skoleforskere (Brøyn, 2016, s. 7-8). «Staten skal oppdra til demokrati, men hva skjer hvis elevene hele tiden ser at noen av elevene ikke hører til blant dem?» sier skolebyråkrat og forsker Eva Simonsen (Brøyn, 2016, s. 7). Både Simonsen og Professor Peder Haug er enige om at det kan se ut til den inkluderende skole kan være gitt opp (Brøyn, 2016, s. 8). Jeg vil likevel argumentere for at skolen i teorien er en av de viktigste ambassadørene for inkludering for barn og unge i det norske samfunnet, fordi de tilbringer så mye tid der i kanskje de viktigste årene for sosialisering og identitetsdanning i livsløpet.

Studier viser at ungdom i all hovedsak trives godt på skolen, og at skolen er et sted der elevene flest føler seg trygge og blir sett (Lie Andersen & Bakken, 2015). Det er lett å glemme dette når det er stort fokus på resultater og prestasjoner, i for eksempel undersøkelser som PISA (Programme for International Student Assessment). Skolen er en arena der inkludering og integrering faktisk er mulig.

En annen arena som har blitt tillagt en viktig samfunnsrolle og funksjon for inkludering er frivillige organisasjoner (Eimhjellen, 2016, s. 33). Rollen til de frivillige organisasjonene kan være knyttet til utvikling av gode samfunn, til velferd, sosial integrasjon og demokrati (Eimhjellen, 2016, s. 33; Friberg, 2005, s. 7). Det er viktig å skille mellom de organisasjonene som har en politisk og demokratisk rolle, og de som har en sosial integrasjonsrolle. De som har en politisk og demokratisk rolle kan fungere som et bindeledd mellom medborger og staten. De som har en sosial integrasjonsrolle handler mer om å bidra til sosial integrasjon, tilhørighet og sosiale relasjoner mellom mennesker (Eimhjellen, 2016, s. 33). For barn og unge kan også deltakelse i frivillige organisasjoner være en alternativ arena for mestring, i tillegg til, eller i stedet for, skolen. Friberg skriver i sin rapport om ungdom, fritid og deltakelse i det flerkulturelle Oslo fra 2005: «Deltakelse i barne- og ungdomsorganisasjoner kan gi verdifull erfaring, kunnskap, nettverk, venner, tilhørighet og mening. Deltakelse på alle nivåer er et mål i seg selv, og selve definisjonen på integrasjon» (Friberg, 2005, s. 7). Organiserte fritidsaktiviteter er den arenaen etter skoletid der barn og unge kan møtes på tvers av kulturell, språklig og religiøs bakgrunn (Andersen Younis, 2010, s. 146). Videre er deltakelse i idrettslag en av de tradisjonelt største og mest utbredte arenaene for barn og unge i Norge (Andersson, 2008, s. 19-20; Friberg 2005). Idrett kan fungere som en viktig inkluderingsarena, som møteplass, og en viktig faktor som fremmer helse, utdanning og medborgerskap.

2.3. Skoleprestasjoner og fysisk aktivitet

Det er forsket lite på sammenhengen mellom skoleprestasjoner og idrettsdeltakelse i Norge (Seippel et al., 2016, s. 26). Dette kan henge sammen med, som omtalt ovenfor, at det ikke er så tette bånd mellom skole og idrett som i mange andre land (Seippel et al., 2016, s. 26). I en stor litteraturgjennomgang som omhandler studier som ser på sammenheng mellom fysisk aktivitet og skoleprestasjoner, konkluderes det med at det er en positiv sammenheng, men at effekten er svak og inkonsistent (Seippel et al., 2016, s. 275). Det er vanskelig å sammenlikne studiene i og med at konteksten er ulik, samt at de kan være lite nyanserte når det gjelder helsebegrepet. Tidligere studier argumenterer likevel for at det er en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet i skoletida og kognisjon (Seippel et al., 2016, s. 274-275). Det ligger mye mer til begrepet «en god fysisk helse» enn fysisk aktivitet. For eksempel kosthold, tilstrekkelig søvn, belastning av psykiske plager og bekymringer. Det diskuteres om

sammenhengen mellom skoleprestasjoner og idrett skyldes fysisk aktivitet, eller aktiviteten i seg selv (Seippel et al., 2016, s. 269).

Det finnes andre arenaer for fysisk aktivitet utover kroppsøvningsfaget i skolen og idrettslag, for eksempel treningsstudio og egentrening. I tillegg er det selvsagt andre typer fritidsaktiviteter som kan være med på å fremme deltakelse og medvirkning. Likevel er det nærliggende å tro at fysisk aktivitet kan være med å fremme en god helse, noe som igjen kan påvirke skoleresultater.

Det er et stort frafall i organisert idrett i ungdomstiden (Seippel et al., 2016, s. 232), fordi det blir mer konkurransepreget og stilles høyere krav til deltakelse og prestasjoner med økende alder. Samtidig krever skolen også mer, og ungdommene ønsker kanskje å bruke fritiden sin på andre gjøremål. Det er ikke nødvendigvis slik at ungdommene blir mindre fysisk aktive, men at de er aktive på en annen måte. Egentrening får større plass fra 15 årsalderen (Seippel et al., 2016, s. 234).

I forskning som omhandler kroppsøvningsfaget og sosial klasse, har det blitt stilt spørsmål om kroppsøvningsfaget har noe å si for deltakelse i idrettslag og fysisk aktivitet i et lengre perspektiv. Det kan se ut som om deltakelse i idrett er betinget av sosial klasse, slik at det er vanskelig å se om kroppsøvningsfaget har noe å si på aktivitetsnivået på sikt. (Elliott & Hoyle, 2014, s. 350; Seippel et al., 2016, s. 252). Det er derfor grunn til å hevde at det fortsatt er sosiale forskjeller mellom de som deltar i idrettslag og de som ikke gjør det. Videre at både kroppsøvningsfaget og organisert idrett kan bidra til å reprodusere sosiale forskjeller, også i den norske «enhetsskolen», selv om det i prinsippet skal være like muligheter for alle.

2.4. Minoritetsjenter og idrettsdeltakelse

Flere norske og internasjonale studier har vist at minoritetsjenter er lavere representert i organisert idrett enn jenter med majoritetsbakgrunn, men også mindre enn gutter med minoritetsbakgrunn (Elling & Knoppers, 2004; Friberg 2005; Strandbu 2006; Walseth 2006; Strandbu & Bakken 2007; Seippel, Strandbu & Sletten 2011; Seippel et al., 2016). Det er store forskjeller mellom ulike etniske grupper (Elling & Knoppers, 2004, s. 261). Mange jenter med minoritetsbakgrunn har tilsynelatende ikke samme tilgang på «fellesarenaer» og inkluderingsarenaer som andre ungdommer i samfunnet (Prieur, 2004; Friberg 2005; Strandbu 2006; Andersen Younis 2010).

Friberg konkluderte i sin studie fra 2005 med at ungdom med minoritetsbakgrunn, og da særlig jenter med minoritetsbakgrunn, deltar i mindre grad i organiserte fritidsaktiviteter, der iblant idrettslag. Dette er det funnet støtte i fra flere andre norske studier i ettertid (Sundvoll & Tjønndal, 2015, s. 4; Strandbu & Bakken, 2007). Empirien til Friberg var basert på en kvantitativ studie basert på to datasett med respondenter fra videregående skole i Oslo. Studien tar for seg ulike barrierer for å delta, og utdyper noen faktorer som virker sammen og kan begrense deltakelse. En av faktorene som blir ansett som en barriere hos minoritetsjenter for å delta, er mangel på motivasjon. I studien til Friberg viste det seg derimot at jentene som ble spurt, var sterkt motiverte for å delta i idrett og andre organiserte fritidsaktiviteter. Som nevnt i innledningskapittelet i denne oppgaven, fant Friberg et gap mellom ønsket deltakelse og faktisk deltakelse hos ungdommene, og da spesielt blant jentene med pakistansk landbakgrunn. Som eksempel viste det seg at hele 93,3 % av de pakistanske jentene hadde lyst til å delta i en aktivitet, som de på det forespurte tidspunktet ikke var med på (Friberg, 2005, s. 22). Den aktiviteten de deltok minst på var deltakelse i idrettslag, der de var representert med kun 1,5 % (Friberg, 2005, s. 22). Friberg konkluderer videre med tre typer barrierer som kan hindre deltakelse; økonomiske og kulturelle ressurser, organisasjonenes inkluderingsevne (mitt begrep), og kulturelt betingede egenskaper ved de ulike minoritetsgruppene når det gjelder bruk av fritid (Friberg, 2005, s. 62-64).

Åse Strandbu er en av de fremste norske forskerne på minoritetsjenter og idrettsdeltakelse. I sin doktoravhandling fra 2006 gjør hun blant annet rede for idrettens betydning som flerkulturell integrasjonsarena, og ulike mønstre i deltakelse i idrett blant gutter og jenter med minoritetsbakgrunn. Hun konkluderer også med en lav representasjon blant minoritetsjenter i organisert idrett, og skisserer ulike forklaringer på dette. Hun deler disse forklaringene inn i fire bolker: Religion, kultur og tradisjoner, klasse og sosioøkonomiske ressurser og rasisme og diskriminering (Strandbu, 2006, s. 20-23). De siste ti årene har hun publisert en rekke artikler og rapporter med minoritetsjenter og idrettsdeltakelse som tema, både nasjonalt og internasjonalt. Mange i samarbeid med medforfattere fra velferdsforskningsinstituttet NOVA, der hun har videreutviklet denne forskningen.

De rapportene fra NOVA som har hatt mest betydning for min studie er «Aktiv Oslo-ungdom. En studie av idrett, minoritetsbakgrunn og kjønn» fra 2007, som er skrevet av Strandbu og Bakken, og «Ungdom og trening. Endring over tid og sosiale skillelinjer» fra 2011, som er skrevet av Seippel, Strandbu og Sletten (Strandbu & Bakken, 2007; Seippel, Strandbu & Sletten 2011). Begge disse rapportene bygger videre på, og omhandler, den samme

tematikken, og er basert på kvantitative spørreundersøkelser blant ungdom i Norge. Inneværende år (2016) kom antologien «Ungdom og idrett» som et viktig bidrag om kunnskap om ungdomsidretten. Redaktører for antologien er Seippel, Sisjord og Strandbu, som selv også har bidratt med kapitler i boka. Flere av delene omhandler nettopp inkludering og sosialisering i idretten, noe som har vært av stor betydning for mitt arbeid (Seippel et al., 2016).

En annen av de fremste forskerne på minoritetsjenter og idrett i Norge er Kristin Walseth. Hun har de siste ti årene publisert en rekke artikler i internasjonale tidsskrifter, og har publisert sammen med blant annet Strandbu. Walseth setter fokus på idrett som en viktig bidragsyter i identitetsdanning og utvikling av sosial kapital hos unge kvinner med minoritetsbakgrunn, og spesielt unge kvinner med muslimsk tilhørighet. I en artikkel fra 2015 «Sport within Muslim organizations in Norway: ethnic segregated activities as arena for integration» videreutvikler hun forskningen sin fra 2006, og argumenterer for at det er en mulighet for å kunne være godt integrert og muslim på samme tid, noe som hun omtaler som å være «norsk muslim» (Walseth, 2006 og 2015). Dette er interessant i og med at religion, og da spesielt islam, ofte blir trukket fram som en av barrierene for minoritetsjentes deltakelse i organisert idrett. Jeg vil omtale og drøfte dette nærmere i kapittel 5 og 6. Walseth har også satt fokus på at idrettsdeltakelse kan føre til en opplevelse av ekskludering, og det i en bredere sosial kontekst enn i selve idretten (Lundvall & Walseth, 2014, s. 3).

Mette Andersson har også hatt stor betydning for feltet, blant annet med boka «Flerfarget idrett» fra 2008. Hun setter spørsmålsteget ved idrettskulturene etniske stereotyper og idrettens inkluderingspotensiale i eliteidretten (Andersson, 2008). Boka er en forlengelse av hennes doktorgradsarbeid om identitetsarbeid og minoritetsungdom. Utgangspunktet i hennes teorier er at identiteter består av normer, verdier og idealer som kan være motstridende. Denne uenigheten mellom identitetene kan knyttes til erfaringer med samhandling i sosiale kontekster med andre verdier og normer. Hun tar også utgangspunkt i at mennesker som skiller seg ut fra det som er vanlig i et bestemt samfunn, har en spesiell kompetanse til å håndtere forskjellighet, samtidig som de har en spesiell sårbarhet for manglende anerkjennelse som likeverdige deltakere i samfunnet (Andersson, 2008, s. 159). Ideologisk blir idretten fremhevet som fargeblind, og er derfor den beste arenaen for integrering, men også som en arena for rasisme, fordi rasisme skjer overalt (Andersson, 2008, s. 43).

2.5. Barrierer for deltakelse

Forskningen viser at det er ulike faktorer som hindrer jenter med innvandrerbakgrunn i å delta i organisert idrett. I Norge er den organiserte idretten i stor grad knyttet til frivillig sektor og det sivile samfunn. Den er også drevet av ildsjeler og foreldre med dugnadsånd, i motsetning til i mange andre land, der idretten i større grad er en del av skolehverdagen utover kroppsøvfaget (Walseth & Strandbu, 2014, s. 491). Uansett kan det se ut til at det er mange av de samme faktorene som virker sammen som barrierer mot idrettsdeltakelse for denne gruppa jenter. De vanligste faktorene som trekkes fram er kultur, religion, sosial bakgrunn, manglende motivasjon og mangel på inkludering. Gruppa jenter er selvsagt svært sammensatt og mangfoldig, slik at det kan være misvisende å kalle dem en gruppe (Elling & Knoppers, 2004, s. 261). Samtidig kommer det fram en del fellestrekk i faktorene som begrenser deltakelse i idrett blant jenter med etnisk minoritetsbakgrunn, både fra nasjonale og internasjonale studier i den vestlige delen av verden.

Walseth & Strandbu trekker spesielt fram religion og kultur som barrierer i en artikkel fra 2014 (Walseth & Strandbu, 2014, s. 493), særskilt blant muslimske jenter. Mangel på kjønnssegregerte idrettstilbud og manglende anerkjennelse av hijab som en del av sportsutstyret er eksempler på dette (Walseth & Strandbu, 2014, s. 493). Det samme er å finne i en australsk studie om religionens betydning for idrettsdeltakelse blant muslimske jenter i videregående opplæring (Alamri, 2013, s. 418). Det kan være vanskelig å skille religion fra kultur, siden de ofte går over i hverandre i kroppslige uttrykk. Det blir påpekt fra internasjonal forskning at religion ikke er kultur, og at det viktig med det skillet for unge muslimer i diaspora (Walseth & Strandbu, 2014, s. 503). Dette skillet er viktig fordi foreldrene til de unge kan forfekte en forsteinet kultur og tradisjoner fra det opprinnelige hjemlandet, og omtale det som religiøs praksis.

En britisk studie fra 2014 som omhandler barrierer mot å delta i kroppsøving blant muslimske og kristne jenter på ungdomstrinnet, konkluderer med at ulike aspekter ved påkledningen er et anliggende for begge grupper. I studien fremheves det derimot at det er store variasjoner innad i gruppene, slik at man ikke kan generalisere eller omtale dem som homogene grupper (Elliott & Hoyle, 2014, s. 363). Hertting og Karlefors har i en nyere studie fra Sverige kommet fram til fire faktorer som kan hindre deltakelse i idrettslag blant innvandrerbarn (Hertting & Karlefors, 2016, s. 10). Den første faktoren er språkkunnskaper hos barn og foreldre. Den andre faktoren er å inneha kulturell forståelse. Den tredje er å inneha sosiale nettverk. Den fjerde, og siste faktoren, er å ha relevante ferdigheter. De nevner spesielt

svømming som en aktivitet som for mange barn ikke er relevant, i og med at de selv eller foreldrene har sin opprinnelse fra innlandsstater uten tilgang til kyst (Hertting & Karlefors, 2016c, s. 15). Det trekkes spesielt fram at sport i seg selv kan være en barriere mot integrasjon (Elling & Knoppers, 2004, s. 257). Med det mener de at en arena som har som formål å være inkluderende, kan i praksis virke ekskluderende fordi man er for lite bevisst de ulike barrierene. Man kan sies å være for lite kultursensitiv og for lite fleksibel (Hertting & Karlefors, 2016, s. 17).

En dansk studie fra 2013 (G. Nielsen, Hermansen, Bugge, Dencker, & Andersen, 2013, s. 329) konkluderer med at den lave deltakelsen i organisert idrett blant barn med minoritetsbakgrunn, kan i stor grad forklares ved at familien har mindre kulturelle og materielle ressurser som er relevante for idrettsdeltakelse. Dette er i tråd med studien til Hertting & Karlefors (2016), og flere andre studier (Lundvall & Walseth, 2014; Strandbu, 2006). Den danske studien viser derimot at dette ikke betyr noe for de daglige selvorganiserte fysiske aktivitetene i skolegården, på lekeplassen og i nabolaget. Der er barna med innvandrerbakgrunn like aktive som majoritetsgruppa (G. Nielsen et al., 2013, s. 329).

Sosioøkonomisk status kan altså være en faktor som kan medvirke til lav representasjon av innvandrerjenter i organisert idrett (Stodolska, Sharaievska, Tainsky, & Ryan, 2014, s. 627). Flere norske studier de siste ti årene viser en sammenheng mellom deltakelse i idrett og sosioøkonomisk status, og i stor grad en sammenheng blant innvandrergrupper (Sagatun, Kolle, Andersen, Thoresen, & Sjøgaard, 2008). Det kommer derimot tydelig fram en forskjell mellom gutter og jenter med innvandrerbakgrunn med samme sosioøkonomiske bakgrunn. Gutter deltar i større grad i organisert idrett enn jenter med samme etniske bakgrunn (Sagatun et al., 2008, s. 6). Det vil si at kjønnsdimensjonen også spiller en rolle.

En spansk studie støtter opp om denne forskningen med hovedfunn som indikerer at mangel på fritid, muslimsk livssyn, manglende språkkunnskaper og kort botid i landet, har mye å si for grad av fysisk aktivitet og deltakelse i idrett. De trekker også fram at det å ha far som er analfabet og trangboddhet, kan ha betydning, samt det å bli definert som «en annen» og annerledes (Garrido, Olmos, Garcia-Arjona, & Pardo, 2012, s. 89-90). «Othering» er også et tema for en sveitsisk studie blant andre generasjons innvandrerjenter på 14-15 år i Basel, der et av hovedfunnene er at jentene har tatt til seg majoritetssamfunnets måte å forholde seg til idrett, sport og kropp på, og tar avstand fra sine foreldres opprinnelseslands kultur. Dette blir sett på som en måte å være sosialt integrert på, mens det samtidig er med på å understøtte og

vedlikeholde de hvites oppfatning av «de andres» ukultur (Barker-Ruchti, Barker, Sattler, Gerber, & Pühse, 2013, s. 759), ved at de har assimilert seg.

I en australsk artikkel fra 2015 trekker Toffoletti & Palmer (2015) fram et transnasjonalt feministisk perspektiv på muslimske kvinners deltakelse i idrett. Dette understreker rollen til makthierarkiet når det gjelder produksjonen av kunnskap om den kvinnelige sportslige «andre». Det vil si at muslimske kvinner blir fremstilt i media og konstruert i en idrettsdiskurs, som har et utgangspunkt i vestlig middelklasse (Toffoletti & Palmer, 2015, s. 9). Dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen.

Oppsummert viser forskning fra Skandinavia, Europa, USA og Australia at innvandrerdøtre har mer eller mindre de samme barrierene mot deltakelse i idrett. Det kan være barrierer som omhandler religion, kultur, sosioøkonomisk status, mangel på språkkunnskaper, mangel på fritid og ikke minst, en hegemonisk tilnærming til kvinnelig muslimske utøvere og konsumenter av idrett.

2.6. Ressurser for deltakelse

Ressursene for deltakelse kan på mange måter sies å være det motsatte av barrierene. Disse har jeg valgt å dele inn i de individuelle ressursene, de kollektive og de strukturelle. Det vil i denne konteksten være den enkelte minoritetsjente, hennes familie og storsamfunnet, og hvordan institusjonene i samfunnet tilrettelegger for inkludering og deltakelse på et systemnivå. I tillegg er det interessant å trekke med seg videre Toffoletti & Palmer sitt perspektiv på hvordan kvinnelige muslimske idrettsutøvere blir framstilt i media (Toffoletti & Palmer, 2015). Forskningen har vært mest opptatt av hva som hindrer deltakelse, i stedet for å se på hva som kan fremme deltakelse og inkludering for grupper som har lav representasjon i organisert idrett (Hertting & Karlefors, 2016, s. 6). En faktor som kan spille en viktig rolle for deltakelse og medvirkning, eller ikke, er jentenes motivasjon og identitetsdanning.

2.7. Deltakelse i idrett som identitetsdanning og sosialisering

Det er gjort mye forskning på forholdet mellom minoritetsjenters identitetsprosjekter og deltakelse i idrett (Walseth, 2006, s. 75), og da særlig muslimske jenter. Grunnen til dette er at religiøs tilhørighet, spesielt tilknytning til islam, har vist seg å være en av faktorene som kan være en barriere for deltakelse i idrett (Alamri, 2013, s. 425). I denne konteksten er identitetsarbeidet karakterisert som de erfaringer og refleksjoner rundt det å føle tilhørighet

eller ikke (Walseth, 2006, s. 76-77). I tillegg står den enkelte jentes selvforståelse og identitetsprosjekt sentralt i forskningen om minoritetsjentes deltakelse (Walseth, 2006; Andersson 2008). Identitetsarbeid kan være med på å kaste lys over inkluderende og ekskluderende mekanismer i et flerkulturelt samfunn (Thun, 2012, s. 1).

Identiteten er i stadig endring under ytre og indre påvirkning. Den er ikke statisk, og vil forandre seg i ulike kontekster i tid og rom (Andersson, 2008; Alamri 2013, s. 420). Noen ganger kan disse endringene føre til identitetskonflikter (Kay, 2006, s. 357; Walseth, 2006, s. 77; Alamri, 2013, s. 421). For eksempel kan det bildet og forståelsen man har av seg selv, ikke stemme overens med hvordan man blir oppfattet av omgivelsene. Ofte er omgivelsene prisgitt ytre kjennetegn på en identitet, som for eksempel etnisitet og religion (som bruk av hijab), og gjør seg opp en mening om en person på bakgrunn av dette. Unge mennesker med minoritetsbakgrunn må ofte kunne sjonglere med identiteten sin, nettopp fordi de opplever ulike forventinger fra ulike kulturer (Kay, 2006, s. 357). Det å ha en annen hudfarge en hvit kan knyttes til ulike stigma som religion og etnisitet. Videre at det å være en synlig minoritet kan føre til at man kan bli tillagt en tro og religion, uansett om man ønsker det eller ikke (Vassenden & Andersson, 2011, s. 577). Og det å være synlig, er i stor grad det å ikke ha hvit hudfarge (Vassenden & Andersson, 2011, s. 578).

Unge muslimske jenters deltakelse i idrett, kan synes å utfordre deres egen og den kollektive oppfatning av muslimsk femininitet. Det å trene eller å konkurrere i idrettslag kan bli sett på som en maskulin aktivitet, noe som også kan innebære samvær med det annet kjønn og majoritetsgruppa, utfordrende påkledning, fravær fra hjemmet til ugunstige tider og overnatting borte (Walseth, 2006, s. 91; Alamri, 2013, s. 422). Deltakelse i idrett trenger ikke bare å føre til konflikter i minoritetsjentes identitetsarbeid. Deltakelse i idrett kan også være en kilde til støtte, samt forebygge marginalisering, ved at jentene kan finne sin egen måte å være «idrettsjente» og oppleve tilhørighet på. Eller at det ikke er viktig for dem å se på seg selv som «idrettsjente», fordi de ikke har noe forhold til en slik identitet fra sine foreldres hjemland (Hertting & Karlefors, 2016, s. 5). Bekreftelse av identitet og sosial støtte gjennom deltakelse i idrett ser ut til å være viktig på individnivå (Lundvall & Walseth, 2014, s. 5).

Det kan synes som om det er en enighet i Norge om at deltakelse i frivillig organisasjoner, og herunder deltakelse i idrettslag, er viktig for barn og unge fordi det fremmer integrering og tilhørighet, i tillegg til å ha en helsefremmende effekt. Det er en av statens målsettinger at barn og unge bør være fysisk aktive (Meld. St. 26 (2012-2013), 2015; Helsedirektoratet, 2014; Seippel, Sisjord & Strandbu, 2016, s. 13). Mer enn 80 % av barn og unge i Norge er på et eller

annet tidspunkt i oppveksten medlem i et idrettslag (Seippel et al., 2016, s. 13). Jeg har derfor valgt deltakelse i idrettslag som måleindikator i min studie. Det er viktig både i et inkluderingsperspektiv og et folkehelseperspektiv.

Organisert idrett kan være en arena for sosialisering, som igjen kan bidra til inkludering og en opplevelse av tilhørighet. Sosial integrasjon kan forstås som etablering av sosiale relasjoner og vennskap (Strandbu, 2006, s. 132). Internasjonal forskning har vist at sosial klasse påvirker grad av deltakelse i idrett generelt. Personer med høy inntekt, høy utdanning og høystatusyrker deltar i størst grad (Walseth, 2008, s. 12). Det kan derfor være en arena som ikke representerer mangfoldet i samfunnet, og med det ikke kan fungere som en brobygger. På den måten kan idretten være med på å styrke sosialiseringen innad i samme gruppe, og ikke på kryss og tvers av mangfoldet. Der man i skolen vil være i en sosial kontekst som i større grad er tilrettelagt for å knytte relasjoner med alle lag i samfunnet, kan idretten bidra til det motsatte. Både ved å ekskludere de med lavere sosial status, samt ytterligere å styrke relasjonene og utvide nettverkene innad i gruppa som deltar (Elling & Knoppers, 2004, s. 257; Lundvall & Walseth, 2014, s. 8). Det har derfor vært satt inn omfattende innsats på bakgrunn av ideen om breddeidrett blant barn og unge i Norge. Det skal være lav terskel for å delta, samt at de økonomiske barrierene i stor grad er ryddet av veien. Veldig mange barn er derfor innom idretten i løpet av oppveksten (Seippel et al., 2016). På den måten kan idretten være en god arena for sosialisering i jevnaldergruppa på fritida (Barker-Ruchti et al., 2013, s. 767), og forhåpentligvis også inkludere de ulike minoritetsgruppene i samfunnet.

Det er interessant å merke seg at mesteparten av forskningen på etniske minoritetsgruppers deltakelse i idrett er gjort i idrettslag driftet av majoritetsbefolkningen (Walseth, 2015, s. 2). Det er lite forskning på muslimske ungdommers deltakelse i idrettslag drevet av minoritetsgruppene selv (Walseth, 2015, s. 5). Det kan derfor være nærliggende å tro at idrettslaget kan oppfattes som segregerende i stedet for inkluderende, fordi det er på tuftet på majoritetsbefolkningens verdier og tradisjoner. Flere studier viser at idrettslaget i liten grad er en arena der ungdom finner nye venner (Strandbu, 2006, s. 144). For minoritetsjenter har de som deltar i idrett allerede mange venner blant majoritetsgruppa, og det kan også være en årsak til at de i det hele tatt begynte (Strandbu, 2006, s. 143). I kapittel 3 vil jeg redegjøre for ulike identitetsteorier og drøfte sosialisering i et bredere perspektiv, som en del av det teoretiske rammeverket for denne studien.

Kapittel 3. Teoretisk og analytisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket og de perspektivene som ligger til grunn for senere analyser og drøftinger av min empiri. Rammeverket må ses i lys av forskningsspørsmålene for oppgaven som har blitt skissert tidligere. Målgruppa for min studie er minoritetsjenter i videregående opplæring i Oslo, og inkluderingsperspektivet i skole og fritid er sentralt. Jeg har derfor valgt å bruke Paulo Freire sin teori om «De undertryktes pedagogikk» som en overordnet tilnærming til forskningsspørsmålene. Jeg oppfatter begrepet «undertrykkelse» i Freire sin teori, som en mangel på inkludering, eller til og med som en form for ekskludering. Jeg finner Freire sin teori relevant for min studie, fordi den dypest sett handler om inkludering. Denne teorien skisserer mulige måter å få til reell inkludering og deltakelse i samfunnet blant alle mennesker i samfunnet uavhengig av sosial status, noe jeg vil trekke inn i drøftingene seinere.

Først i dette kapitlet vil jeg definere inkluderings- og integreringsbegrepene, og hvordan jeg vil knytte dem opp mot konteksten for denne studien. Hvordan disse begrepene kan forstås, og hvordan de benyttes. I den sammenheng blir det relevant å gjøre greie for majoritetsperspektiver i det norske samfunnet, og de privilegier det kan gi, sett i lys av multikulturalisme og orientalisme. Sosialisering vil jeg se i lys av begrepet sosial kapital, som ofte benyttes i norsk forskning om deltakelse i det sivile samfunn. Fra et samfunnsperspektiv vil jeg bevege meg til individnivå, og vil se på sosial identitetsteori og anerkjennelse. Til slutt vil jeg presentere begrepet interseksjonalitet, det vil si teorier om hvordan ulike former for makt og diskriminering samvirker i samfunnet, og hvilke utfall det kan få for enkeltindividet når kategorier som kjønn, klasse og etnisitet blir spilt ut og virker sammen i en gitt kontekst (Vassenden & Andersson, 2011, s. 577).

3.1. Freiretradisjonen

Skal vi kunne snakke om lik rett til utdanning og like livsmuligheter, må det gjelde alle lag av befolkningen, inkludert minoritetsgruppene. Det er derfor viktig at skolen jobber aktivt for å hindre reproduksjon av sosial ulikhet. Dette kan gjøres gjennom å anerkjenne og styrke individets identitet. Ved å se inkludering i lys av Paulo Freire sin «frigjørende pedagogikk», der metodikken er å ha dialogen i sentrum med lærestoff som tar utgangspunkt i det som er viktig for eleven, kan eleven bli deltaker i et likeverdig fellesskap (Freire, 1999, s. 11-13).

Ifølge Freire er utdanning og samfunn uatskillelige størrelser der kunnskap må følges av handling dersom forhold i samfunnet skal utfordres og endres. Ved at skolen fungerer som bærer av en bestemt kultur som målbærer majoritetens verdier og normer, ekskluderes minoriteter og bringes til taushet (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 169-170).

Ved at utdanning og samfunn blir ansett for å være uatskillelige størrelser, bør dialogen derfor i høy grad være til stede i de unges liv utenfor skolen også. Deltakelse i frivillig sektor kan utgjøre et fellesskap som tar utgangspunkt i det som er viktig for det enkelte individ, og kan bidra til inkludering og likeverdighet. I siste instans kan dette føre til en utjevning av sosiale forskjeller på alle arenaer.

Det er nødvendig med et maktperspektiv som ser minoritetsrepresentanter både som gjenstand for maktutøvelse (objekt) og som selvstendig handlende aktører (subjekt), slik at både posisjoner i samfunnet og fordelingen av ressurser kan endres. Samfunnet må legge til rette for at individet har en reell mulighet til påvirke egne livsvilkår. Samtidig som individet må gripe disse valgmulighetene, til tross for at det finnes en mengde begrensninger og hindringer for dette, sett ut i fra de ulike sosiale kategoriene, og i samspillet mellom disse.

3.2. Integrering og inkludering

Begrepet integrasjon kan betegne: «...hvordan enkeltmennesker inngår i en større enhet og hvordan denne danner grunnlag for samhold i samfunnslivet» (Veiden, 1999, s. 71). Thomas Hylland Eriksen definerer integrasjon som deltakelse i samfunnets felles institusjoner, kombinert med opprettholdelse av gruppeidentitet og kulturelt særpreg (T. H. Eriksen & Sajjad, 2015 s.80). Dette er i tråd med det Utdanningsdirektoratet sier om at det må stilles krav til inkluderende opplæringsarenaer når det gjelder: «.....deltakernes evne til relasjonsbygging med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd, slik at alle deltakerne i fellesskapet tar del på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Det er ikke blitt enighet blant forskerne om en klar og felles definisjon av inkludering, men inkludering handler om fellesskap, deltakelse, demokrati og utbytte for den enkelte (Harkestad Olsen, 2010, s. 58). Viktigheten av at alle som bor i Norge skal ha like muligheter til å bidra og til å delta i fellesskapet, påpekes også av regjeringen (Regjeringen, 2016a). I følge Halldis Breidlid ønsker Norge «å framstå som et moderne pluralistisk samfunn med fokus på hvordan individer med bakgrunn i ikke-norske kulturer skal inkluderes i storsamfunnet» (Breidlid,

2012, s. 1). Det er nærliggende å tenke seg at både de formelle og mer uformelle læringsarenaene skal ha et ansvar for at denne inkluderingen skal skje.

I de statlige strategidokumentene brukes begrepene integrering og inkludering om hverandre når de omtaler behandlingen av minoriteter i Norge. Integrering og inkludering er derimot ikke to sider av samme sak. For å klargjøre bruken av begrepene i bruk i skole og opplæring legger Utdanningsdirektoratet til grunn at: «Integrering må forstås slik at alle skal ha de samme muligheter, rettigheter og plikter til deltakelse i samfunnet, og ikke bare som fysisk tilrettelegging gjennom økt tilgjengelighet og bedret organisering for deltakelse i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Inkludering på sin side betegner en prosess og et mål hvor deltakelse i fellesskapet er bygd over forskjellene, og kjernen i begrepet er derfor å øke individets deltakelse og utbytte av å delta og reelt påvirke dette fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Jeg velger å forstå målet om deltakelse i samfunnsliv med utgangspunkt i de to begrepene integrering og inkludering. Forskjellen kan sies å være at et inkluderende miljø prøver å imøtekomme den enkeltes behov, mens et integrerende miljø prøver i større grad å få den enkelte til å passe inn. Opplevelsen av inkludering på et individuelt plan kan være en konsekvens av tilrettelegging og organisering, som er muliggjort gjennom føringer og retningslinjer som fremmer integrering. Det må være til stede en vilje fra både den som skal bli inkludert, om å ønske å bli en del av fellesskapet, og en vilje fra storsamfunnet om å ønske og anerkjenne «de andre» som likeverdige deltakere i samfunnet. Det å være inkludert kan altså forstås mer som en subjektiv følelse eller opplevelse, mens det å være integrert er mer en objektiv størrelse som krever en politisk bevissthet og forankring. Det vil si at det å bli integrert innebærer at noen utenfor en selv må gjøre en aktiv handling. Dette kan forstås som at den som skal integreres blir betraktet mer som et passivt «objekt», en som blir gitt muligheter for å bli integrert, men at det blir opp til den enkelte å sette dem ut i live.

Det å ta del i de formelle og uformelle arenaene i samfunnet er altså et mål i integreringspolitikken i Norge, og dette forutsetter at minoritetsbefolkningen deltar på lik linje med majoritetsbefolkningen (NOU 2011:18, 2011, s. 268). Integrasjon kan derfor også forstås som en type relasjon mellom minoritet og majoritet (T. H. Eriksen & Sajjad, 2015, s. 80).

3.2.1. Majoritet versus minoritet

Majoritetsbefolkningen opptrer, uten nødvendigvis å være klar over det, som en premissleverandør når det gjelder integrering. Med det mener jeg at det er majoriteten i samfunnet som har makten til å definere hva som har verdi i samfunnet, selv om majoritetsbefolkningen ikke nødvendigvis er seg bevisst denne makten. Dette omtales ofte som «majoritetsprivilegier». Det at majoriteten er privilegert i samfunnet, men ikke selv er klar over det. Det blir tatt for gitt (Vassenden & Andersson, 2011, s. 575). Man kan si at majoriteten oppdager seg selv gjennom «de andre», på den måten at minoriteters eksistens skaper majoriteten (Brochmann, 2002, s. 7). Det er altså majoriteten som har makt til å sette den politiske agendaen og definere virkeligheten (T. H. Eriksen & Sajjad, 2015, s. 88). En integrering av alle vil bety en integrering på noens premisser (Westrheim & Tolo, 2014, s. 6). Majoritetens standarder og oppfatning av virkeligheten vil derfor være målestokk for hvordan ulike grupper minoriteter tilpasser seg disse. Hvordan de blir integrert, og hvordan de lar seg inkludere. Innvandrerbefolkningen vil være en spesiell type minoritet, i motsetning til nasjonale minoriteter og urfolk, i og med at de ofte utgjør en majoritet i landet de har sin opprinnelse i, eller som er foreldrenes fødeland (T. H. Eriksen & Sajjad, 2015, s. 81). Innvandrerbefolkningen har ikke noen særskilte rettigheter i verken samfunn eller skole, i motsetning til de nasjonale minoritetene og urfolk, og skal behandles på samme måte som majoritetsbefolkningen etter tanken om likeverd. Gullestad hevder derimot at: «Mens skillelinjene mellom ulike samfunnsklasser har blitt mer utydelige er skillelinjene mellom «oss» og «innvandrerne» blitt mer bastante» (Gullestad, 2001, s. 37). Det kan tolkes som at det tidligere var de lavere sosiale klassene som sto nederst på rangstigen og var de lite privilegerte i samfunnet, mens det i vår tid i større grad er innvandrerne.

3.2.3. «Oss» og «dem»

Den palestinsk-amerikanske litteraturhistorikeren og forfatteren Edward Wadie Said introdusert begrepet orientalisme på slutten av 70-tallet for å forstå forholdet mellom Europa og Asia (Said, 1978). Han beskriver en eurosentrisk eller etnosentrisk virkelighetsoppfatning (Said, 1978, s. 97-98). Med eurosentrisme menes «forestillinger om vår verdensdels overlegenhet» (T. L. Eriksen, 2011, s. 536). Med «vår verdensdel» tenker man på Europa og Nord-Amerika (Pihl, 2010, s. 209). Said forsøkte å slå hull på myten om den verdinøytrale og politisk uavhengige forskningen, og ønsket videre å dokumentere at forskning ikke bare har legitimert imperialisme, men også bidratt til imperialismens framvekst (Said, 1978, s. 3; s.

xvi). I boka gir han videre uttrykk for at Orienten fremstilles som et vrengebilde av Vesten: Det er noe ullent, fjernt, eksotisk, mystisk, sensuelt, fremmed og farlig, i motsetning til det rasjonelle, kontrollerte og håndgripelige Vesten (Said, 1978, s. 267; s. viii-xiv). Said sin Orientalisme kan virke like aktuell i dag, også ved at han har aktualisert orientalismen ved å komme med et nytt forord til boka i 2003. Den etnosentriske diskursen får næring gjennom motsetningene mellom «oss» og «dem», vi som likner hverandre og de som er forskjellige fra oss (Rennison, 2009, s. 131). Kulturrelativismen kan betegnes som om en motpol til etnosentrismen. Kulturrelativismen bygger på en forståelse om at kulturer er relative og bare kan forstås ut fra seg selv (T. H. Eriksen & Sajjad, 2015, s. 47). Hylland Eriksen sier at verken en ren etnosentrisk eller er ren kulturrelativistisk holdning er mulig eller ønskelig i praksis, men at den viktigste innsikten fra kulturrelativismen er at alt mennesker gjør må forstås i sin egen kontekst (T. H. Eriksen & Sajjad, 2015, s. 47-48). Kulturrelativismen er på mange måter fundamentet i det politiske konseptet multikulturalisme.

3.2.3. Multikulturalisme

Integreringspolitikken i Norge er inspirert av multikulturalismen. Multikulturalisme betegner et samfunnspolitisk syn som fremhever mangfold av kulturelle verdier og etnisk tilhørighet som et gode (Korsnes, Andersen, & Brante, 1997, s. 213). Opprinnelig handlet begrepet om minoritetenes og urfolks rettigheter, mens det har blitt utvidet til å vektlegge felles verdier og lovverket. Når det multikulturelle blir relativt, kan konsekvensene bli en bedre integrering (Westrheim & Tolo, 2014, s. 30). Westrheim fastslår at:

I samfunn bygget på multikulturalisme er det loven som regulerer de felles kjøreregler samtlige borgere må forholde seg til. Utover dette kan de enkelte grupper utøve sine tradisjoner, religioner og kulturelle skikker uten særlig innblanding fra myndighetenes side (Westrheim & Tolo, 2014, s. 31).

Multikulturalismen har fra mange hold blitt problematisert og kritisert for ikke å fremme reell deltakelse og medvirkning fra minoritetsgrupper, og for ikke å motvirke sosial reproduksjon. Denne kritikken blir omtalt som kritisk multikulturalisme. Intensjonen er å identifisere de strukturene som skaper sosial ulikhet, og å gjøre noe med dem (May, 2009). May ønsker med sin kritiske tilnærming til multikulturalismen å lage et verktøy for å kunne utvikle en mer pluralistisk, inkluderende og demokratisk utdanning (May, 2009). Den feministiske politiske filosofen Susan Moller Okin kritiserte multikulturalismen for å være kvinnefiendtlig ved at

den opprettholder patriarkalske og kvinneundertrykkende kulturelle tradisjoner. Forforståelsen for dette synet er at mange minoritetskulturer har patriarkalske maktrelasjoner (Okin, 1997). Den islamske feminismen som har jobbet for å finne en plass til feminismen innad i islamsk kultur og religiøse tekster, har blitt kritisert av vestlig feminisme for at det ikke er mulig å forene islam og kvinnelige rettigheter. Det har også blitt påpekt at de fleste islamske feministiske debatter foregår blant sosiale og intellektuelle eliter som ekskluderer muslimske kvinner på grasrotnivå (Bangstad, 2007, s. 65). Jeg skal komme tilbake til det feministiske perspektivet i drøftingen av funnene senere i oppgaven.

3.3. Sosial kapital

Bourdieu sin teori om sosial kapital kan være relevant å bruke i studier om de uformelle og formelle inkluderingsarenaene, særlig de som vektlegger sivilsamfunnets rolle som tilrettelegger for deltakelse (Ødegård, Loga, Steen-Johnsen, & Ravneberg, 2014, s. 8-9). Bourdieu hevdet at forskjellige grupper har ulike opplevelser av at deres kulturelle og sosiale kapital anerkjennes, og at minoritetsgrupper er en av de gruppene som kommer dårligst ut i og med at både skole og sivilsamfunn er tuftet på majoritetsbefolkningens over- og middelklasses verdier og kultur (Hoëm, 2010, s. 8). Den amerikanske professoren Robert Putnam definerer sosial kapital som summen av normer, tillit og nettverk. Ifølge Putnam har sosial kapital både en sammenbindende («bonding») og en brobyggende karakter («bridging»). Den kan virke sammenbindende fordi den forsterker sosiale bånd mellom personer med felles kjennetegn, som for eksempel språk, etnisitet, religion og interesser, og brobyggende i den forstand at den bygger bro over sosiale og etniske forskjeller (Ødegård et al., 2014). En definisjon kan være at sosial kapital kan forstås som ressurser som er tilgjengelig for aktører gjennom deltakelse i sosiale nettverk. Sosial kapital kan videre beskrives som et samlende begrep for en rekke forhold; sosial støtte, sosiale nettverk, sosiale bånd, ressurser, tillit, trygghet, deltakelse, det sivile samfunn og medborgerskap (Rønning & Starrin, 2009).

3.3.1. Sosialisering

Sosialisering og identitetsdanning spiller en viktig rolle i barn og unges utviklingsprosess. Sosialisering er brukt som benevnelse på «prosessen som kan resultere i både kunnskap og identitet» (Hoëm, 2010, s. 176). Sosialisering dreier seg både om individuell utvikling og om

å bli en del av en kultur og et samfunn. Sosialiseringen skjer derimot ikke i et vakuum, det er mange faktorer som påvirker hverandre gjensidig (Frønes, 2013, s. 16).

Samfunnets integrasjon av individene er ikke en enkelgitt prosess; forholdet mellom individer, grupper og det videre samfunn kan være spenningsfylt. Sosiale, kulturelle og symbolske grenser er elastiske; både samfunn, gruppe og individ forandres kontinuerlig (Frønes, 2013, s. 16-17).

Barndommen og ungdomstiden har vært regnet som den mest gunstige perioden når det gjelder å tilegne seg kunnskap og kvalifikasjoner, og den formelle sosialiseringen har vært lagt til nettopp denne tiden (Hoëm, 2010, s. 31). Mye av den formelle sosialiseringen skjer derfor i skolen. Den uformelle sosialiseringen foregår på fritidsarenaer, i hjemmet og i samspill med jevnaldergruppa. I vår tid er sosialiseringen en livslang prosess for å holde tritt med samfunnsutviklingen (Hoëm, 2010, s. 32). «Som sosialiseringsprosessen stadig skifter, vil produktet av prosessen, nemlig identitet, stadig være i forandring» (Hoëm, 2010, s. 33).

Skole og fritid blir derfor viktige arenaer for sosialisering fordi det er der mye av identitetsdannelse og kunnskapsoverføring foregår. Det vil derfor være av betydning at de unge blir møtt både som enkeltindivider og som gruppe. Den grad av anerkjennelse og den grad av mestring de opplever på disse arenaene, og ikke minst opplevelsen av å være inkludert, vil være av stor betydning for den enkeltes identitetsdanning.

3.3.2. Identitet

Annick Prieur sier at mennesker konstruerer sin identitet i interaksjon med andre, og at det er umulig å ikke forholde seg til andres fortolkninger av en selv, spesielt når det gjelder identiteter som har et kroppslig utgangspunkt. For eksempel slik som hudfarge kan være et kroppslig uttrykk for etnisk tilhørighet (Prieur, 2002, s. 4-5). Det at man ser seg selv gjennom andres øyne, og at de tillegger deg egenskaper og verdier på bakgrunn av hva de ser. Hun mener, i tråd med Bourdieu, at det er åpenbart at et kroppslig og et sosialt utgangspunkt setter grenser for den enkeltes muligheter (Prieur, 2004, s. 167). Giddens på sin side er en representant for en forståelse av moderne identiteter som mer åpne. Med det mener han for eksempel at en etnisk identitet ikke lar seg fastholde (Giddens, 1997, s. 35), noe som vil innebære at man har faktiske valgmuligheter. Litt spissformulert kan man si at mens bevisstheten er underlagt kroppen ifølge Bourdieu, er kroppen underlagt bevisstheten ifølge Giddens (Prieur, 2002, s. 6).

Berger og Luckmann har vært betydningsfulle for synet på identitet som en sosial konstruksjon med sin bok om sosialkonstruktivisme fra 1966 (Berger & Luckmann, 1966). Sosialkonstruktivisme brukes som betegnelse på et perspektiv der man betrakter menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av opplevelsene de har, og av de situasjonene de befinner seg i. Prieur mener det finnes forskjellige retninger innenfor hva man betegner som konstruktivisme. «Den kanskje viktigste forskjellen mellom teoriene handler om hvor sterkt styrende det samfunnsmessige anses å være i forhold til det individuelle, eller hvor stort spillerom individet anses å ha for sine identitetsprosjekter» (Prieur, 2002, s. 4). Giddens mener at individene må både skape en identitet som svar på spørsmålet om «Hvem er jeg?» og en etikk som svar på spørsmålet om «Hvordan bør jeg leve?». Han er opptatt av å formidle og forklare sammenhengen mellom samfunnets aktører og strukturer (Giddens, 1997). Utvikling av selvfølelse og identitet kan også knyttes til teorier om anerkjennelse, det vil si hvordan det enkelte individ blir sett og møtt av omverdenen.

3.3.3. Anerkjennelse

Den tyske sosialfilosofen Axel Honneths «Kamp om anerkjennelse» fra 2008 har status som et sosialfilosofisk hovedverk. Honneth analyserer de formelle betingelsene for individets selvutvikling og selvrealisering. Han viser hvordan det enkelte individs selvtilit, selvaktelse og egenverdi er avhengig av anerkjennelse både i det private og sosiale liv, men også som rettssubjekt (Honneth, 2008, s. 88-89). Med dette mener han at enkeltmennesket trenger en gjensidig anerkjennelse av sine forpliktelser og rettigheter for å se sin egen verdi. Honneth framhever betydningen av sosiale relasjoner for utviklingen av en egen identitet (Honneth, 2008, s. 87). Han mener at sosiale relasjoner og interaksjon er helt nødvendig for å kunne ta del i et fellesskap med de samme goder og med den samme anerkjennelse som de andre har. «Hvis man vil verne om sin eiendom i fellesskapet, er det avgjørende at man er medlem i dette fellesskapet, ettersom overtagelsen av de andres holdninger garanterer at egne rettigheter blir anerkjent» (Honneth, 2008, s. 87). Anerkjennelse må altså forstås som et gjensidig fenomen. Det kan virke verdiløst å få anerkjennelse fra noen man ikke selv anerkjenner. Skole og sivilsamfunn har forutsetninger for, og muligheter til, å skape et inkluderende verdifelleskap, som kan gi de unge en god start på veien mot en reell deltakelse i samfunnet.

3.2.4. Medborgerskap

Medborgerskap kan defineres som den sosiale dimensjonen av et statsborgerskap (Fangen, 2008, s. 147): «.....som det å føle tilhørighet og identitet i et samfunn og det å delta aktivt i samfunnslivet». Medborgerskap kan derfor knyttes til integrering (Andersen Younis, 2010, s. 144). Medborgerskap kan også knyttes til demokrati. Det å ha like rettigheter og muligheter i samfunnet. Man kan stille spørsmål til om alle grupper i samfunnet faktisk har en reell mulighet til å påvirke beslutninger som fattes, og om hvordan et mindretalls identiteter og rettigheter kan ivaretas (Rogstad, 2007, s. 21). Det foreligger mye forskning som dokumenterer at etniske minoriteter ikke har de samme mulighetene som majoritetsgruppa. Og at de kan være utsatt for diskriminering på flere nivåer, både på individ-, klasse- og strukturnivå (Rogstad, 2007, s. 22). «Det er fire dimensjoner som er avgjørende i et samfunnsborgerskap: rettigheter, plikter, identiteter/ tilhørighet, og deltakelse» (Rogstad, 2007). Det er derimot uklart om kriteriet om deltakelse dreier seg om muligheten for deltakelse, eller faktisk deltakelse (Brochmann, 2002, s. 59). De siste tiårene har verden blitt mer globalisert, det vil si at hva et statsborgerskap innebærer og dets avgrensninger er mer uklart. Det er derfor også vanskelig å definere innholdet i et medborgerskap. «De lokale forankringene gjennom utdanning, arbeid, nærmiljø, slekt og sosial gruppe vil bety mer for hvordan man plasserer seg selv i samfunnet – hvem man likner på og hvem man føler seg forskjellig fra» (Brochmann, 2002, s. 82). Et svakt medborgerskap kan føre til marginalisering og utestengning (Brochmann, 2002, s. 59).

3.4. Interseksjonalitet

Begrepet interseksjonalitet viser til hvordan sosiale kategorier som kjønn, rase, etnisitet, religion, sosial klasse og seksualitet kan samvirke og påvirke personers leve- og livsvilkår (H. B. Nielsen, 2014, s. 27). Teorien om interseksjonalitet har sitt utspring fra den amerikanske professoren Kimberle Crenshaw på åttitallet, som var opptatt av svarte kvinners kamp for likhet og anerkjennelse. Hun belyser i sin artikkel «Mapping the Margins» at fargede kvinner blir diskriminert og marginalisert både på grunn av rase og kjønn, og ikke bare som kvinne eller som farget (Crenshaw, 1991, s. 1243-1244). Det vil si at det å tilhøre flere kategorier vil forsterke betydningen av en bestemt status, men at samspillet mellom kategoriene og kombinasjoner av statuser, kan være avhengig av tid og sted (Fekjær, 2010, s. 89). Julia Orupabo hevder at for å forstå og forklare ulikhet, må vi være åpne for at individet opptrer i forskjellige maktstruktur samtidig, og at det er samspillet mellom de sosiale kategoriene som

er vesentlig i et interseksjonalitetsperspektiv. Dette skiller seg fra en tilnærming som behandler ulike sosial kategorier som separate størrelser (Orupabo, 2014, s. 331). Orupabo problematiserer det å bruke et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning ved at det ikke har blitt foretatt analyser på flere nivåer i de empiriske arbeidene. (Orupabo, 2014, s. 346-347). Gressgård sier at interseksjonalitet handler om skjæringsfeltet mellom identitet og forskjell, og at: «Interseksjonalitetsbegrepet får fram at forskjellige dimensjoner av sosialt liv ikke kan isoleres fra hverandre og avgrenses gjennom rene skillelinjer» (Gressgård, 2013, s. 64). Det blir derfor relevant for meg å analysere mine funn ved hjelp av begrepet interseksjonalitet. Målgruppa for min studie representerer i stor grad flere sosiale kategorier samtidig, og jeg har valgt å legge vekt på kjønn, sosial klasse og etnisitet.

3.4.1. Sosiale kategorier

I et samfunn vil det alltid være noen som definerer hva som er godt og dårlig, rett og galt, og hvilke grunnverdier som ligger til grunn. I de fleste tilfeller vil det være majoritetsbefolkningen som setter en standard for hva som er «normalt». Det normative kan bli utfordret av nykommere og minoriteter, som forstyrrer de definerte grunnverdiene ved å tilføre et annerledes grunnsyn i viktige spørsmål (Brochmann, 2002, s. 58). Dette vil kunne føre til en ubalanse i maktforholdet, det vil si en «ikke likeverdighet», som kan få konsekvenser for det enkelte individ. Det vil foregå et samspill mellom ulike mønstre av makt langs dimensjoner som klasse, kjønn og kultur/etnisitet (Brochmann, 2002, s. 59).

Kjønn er en sosial kategori og dimensjon som er utgangspunkt for min studie, fordi den omhandler jenter i videregående skole i Oslo. Det er guttene som både har tatt plass, og fått mest oppmerksomhet i klasserommet. Jentene har i stor grad blitt usynlige individer, og i beste fall har de blitt ansett som nyttige for å holde guttene i ro (H. B. Nielsen, 2014, s. 14-15). Fra 1970- tallet ble kjønn «oppdaget» som en relevant dimensjon også i skolen, og det ble påbegynt et likestillingsarbeid som pågikk i årtier, for å skape en kjønnsnøytral og balansert skole. En reaksjon på dette har vært at mange hevder at likestillingen har gått for langt. Det kan tolkes som at jentene tilsynelatende passer bedre inn i den norske skolen enn guttene, ved at de tilpasser seg regimet og får bedre karakterer. Kjønnforskning i skolen har også fått kritikk fordi de har analysert jenter som kjønn, og gutter ut ifra klasse eller etnisitet (H. B. Nielsen, 2014, s. 16-18). Kjønn har derfor fått en viktigere plass i klasseanalysen, og tradisjonelle klasseteorier har fått kritikk for ikke å inkludere kvinner i sin analyse. Kvinners klasseposisjon har tradisjonelt vært avhengig av mannens posisjon (Brekke & Reisel, 2012, s.

14). Jeg ser det derfor som relevant og hensiktsmessig å se kategoriene kjønn og etnisitet i sammenheng med klassebegrepet i en interseksjonell tilnærming i mine analyser.

I den generelle delen av lærerplanen står det at elevenes særpreg skal gi sosialt mangfold til skole og samfunn. Det vil si at elevene skal anerkjennes for den de er, og for sin kulturelle og sosiale bakgrunn, og at dette igjen skal berike samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Engen sier at betydningen av elevenes sosiale bakgrunn trolig kan reduseres dersom lærerne koordinerer sin innsats, og at de har særskilt kompetanse i å undervise minoritetsspråklige elever (Engen, 2014, s. 77). Det ligger altså store muligheter i både generell del av læreplanen og formålsparagrafen for å jevne ut sosiale forskjeller mellom elevene når det gjelder skoleprestasjoner, og å fremme deltakelse i samfunnet (Daae-Qvale, 2009, s. 102). Fekjær konkluderer med at man ikke kan se på klasse og innvandrerbakgrunn som to sider av samme sak, men at man må se på klasse og etnisitet i sammenheng, i og med at det å ha innvandrerbakgrunn påvirker sjansene til å tilhøre en bestemt klasse (Fekjær, 2010, s. 96-97). Med det menes at innvandrere ofte befinner seg i de lavere sosiale klassene.

Etnisitet handler om medlemskap i en sosial gruppe, og gruppene er organisert på grunnlag av kulturforskjeller (Barth, 1994, s. 174-175). Etnisitet viser altså ikke til objektive kulturforskjeller, men er sosialt og kulturelt definert (T. H. Eriksen & Sajjad, 2015). En av definisjonene til Hylland Eriksen på etnisitet er at: «Etniske grupper har en historisk opprinnelse som de ikke deler med andre» (T. H. Eriksen & Sajjad, 2015). Som beskrevet ovenfor står det altså i den generelle formålsparagrafen at elevenes særpreg skal gi sosialt mangfold til skolen, noe som skal berike samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det vil være nærliggende å tolke formuleringen ovenfor til at nettopp særpreg ved språk, religion og kultur skal verdsettes. Det påpekes i en stor forskningssammenfatning at: «Minoritetsspråklige elever lykkes best på skoler som verdsetter deres kulturelle og språklige bakgrunn» (Engen, 2014, s. 77). Dette forstår jeg som om at etnisk tilhørighet er utgangspunkt for de kulturelle og språklige forskjellene. Det å ha en identitet med et kroppslig utgangspunkt, slik som kjønn og etnisk tilhørighet, kan ha stor betydning for hvordan man blir inkludert i skole og sivilsamfunn. Dette vil igjen legge føringer for deltakelse og reell medvirkning senere i livet. Flere studier viser derimot at klassebakgrunn har større betydning for innvandreres utdanningsnivå enn innvandrerbakgrunn, og at klassebakgrunn har mye å si for hvordan det går med en senere i livet (Fekjær, 2010, s. 84-88).

Kapittel 4. Metode og data

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvilke forskningsdesign og metodiske tilnærminger jeg har valgt for min studie. Jeg vil drøfte bruk av spørreundersøkelser blant ungdom generelt, og noe om de dataene som ligger til grunn for min studie spesielt. Jeg vil legge vekt på utvalg og rekruttering av respondenter, spørreskjemaets utforming, gjennomføring av undersøkelsen og operasjonalisering av dataene. Jeg vil ta for meg noen forskningsetiske refleksjoner, samt reliabilitet og validitet i kvantitativ forskning.

Tidligere forskning viser at ungdom som driver med idrett har jevnt over bedre skoleprestasjoner, høyere utdanningsaspirasjoner og at de oftere tar høyere utdanning (Seippel, Strandbu, & Aaboen Sletten, 2011, s. 101). Som tidligere beskrevet har jeg en hypotese om at deltakelse i organisert idrett betyr noe annet for jenter med en annen landbakgrunn enn norsk. Der man blant etnisk norske jenter kan tenke at de som lykkes og trives på skolen også har en høy grad av idrettsdeltakelse, kan man tenke at det blant minoritetsjenter ikke nødvendigvis er slik at de jentene som har gode skoleprestasjoner og høy skoletrivsel, også deltar i organisert idrett. Det er spesielt interessant å se på ulike grupper av minoriteter, for å se om dette kan ha ulik betydning innad i de forskjellige gruppene.

4.1. Forskningsdesign

I forskningen finnes det to hovedstrategier for designet på studier. Det er induktivt og deduktivt design. Der det induktive designet avleder teori fra empiri, og på den måten skaper ny kunnskap, vil det deduktive designet være mer eller mindre motsatt, i og med at det går fra teori til empiri. Man vil teste en hypotese for å avkrefte eller bekrefte antakelser man har fra før (Jacobsen, 2005s, 13-138). Hovedforskjellene i designet vil være basert på valg av metoder. Der forskningen skal finne ut «hva» eller «hvorfor», vil bruk av kvalitative metoder være egnet. Der vil det man forske på få enheter, ha en nærhet til objektene og gå i dybden. Dersom forskningen ønsker å teste og forklare en eller flere hypoteser, er det hensiktsmessig å bruke kvantitative metoder. Da vil man forske på mange enheter, og med dette ha en større avstand til objektene man forsker på, for å kunne gå i bredden og trekke ut generell kunnskap. Man kan grovt sett si at kvantitativ forskning er data i form av tall, mens kvalitativ forskning er data i form av ord (Jacobsen, 2005). Jeg tar utgangspunkt i at all forskning er fortolkende, og at verden ikke er verken kun kvalitativ eller kvantitativ (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 21-22).

Jeg legger derfor den hermeneutiske sirkel til grunn for fortolkningen av dataene. Det vil si at for å forstå meningen i dataene, må man gå ut ifra en forhåndsforståelse av helheten der dataene hører hjemme i, og at den forståelsen som man oppnår gjennom analyse av dataene virker tilbake på forståelsen av helheten. På en enklere måte kan man si at det handler om forholdet mellom enkelte deler og helheten (Lægreid & Skorgen, 2001).

I min studie har jeg lagt et deduktivt design til grunn, og benytter meg av kvantitative deskriptive data fra et stort antall respondenter for å svare på mine forskningsspørsmål:

- Varierer jenters idrettsdeltakelse mellom ulike nasjonalitetsgrupper?
- Hvilke variasjoner finnes mellom de som deltar i organisert idrett og de som aldri har deltatt?
- Hvilke forklaringsmodeller kan ligge til grunn for disse variasjonene?

4.2. Ungdata

Dataene jeg bruker i denne studien kommer fra den store ungdomsundersøkelsen «Ung i Oslo 2015». «Ung i Oslo 2015» er en lokal spørreundersøkelse med utgangspunkt i det nasjonale, standardiserte systemet for ungdomsundersøkelser som kalles Ungdata (Ungdata, 2016). Fra 2015 har Ungdata blitt finansiert over Statsbudsjettet (Regjeringen, 2015). Ungdata har en nasjonal database, der alle data fra de lokale undersøkelsene i Norge blir samlet. I løpet av de fem årene Ungdata har eksistert har det generert enorme mengder kvantitative data om ulike forhold ved ungdoms oppvekst og liv i Norge.

Ung i Oslo har blitt gjennomført flere ganger over samme lest i 1996, 2006 og 2012. Det vil si at det finnes sammenliknbare data over tid i Oslo, i tillegg til landet for øvrig. Jeg har i min studie kun brukt data fra «Ung i Oslo 2015». Før 2012 ble Ung i Oslo gjennomført på papir, slik at det elektroniske verktøyet har gjort gjennomføringen og innsamling av data mye mindre ressurskrevende. Spørreundersøkelsen «Ung i Oslo» skal gjentas hvert tredje år i tida framover.

4.3. Datainnsamlingen

«Ung i Oslo 2015» ble gjennomført vinteren 2015 av forskningsinstituttet NOVA på oppdrag fra Oslo kommune. Som ansatt hos en av oppdragsgiverne i Oslo kommune, Kompetansesenter rus – Oslo, har jeg sittet i styringsgruppa for undersøkelsen. I

styringsgruppa ble viktige beslutninger for planleggingen og gjennomføringen av selve undersøkelsen tatt, samt utarbeiding av spørreskjemaet utover den fastsatte grunnmodulen i Ungdata. Som oppdragsgiver har jeg, sammen med kollegaer fra Oslo kommune, hatt ansvar for lansering og implementering av resultatene i bydeler og etater i Oslo.

Alle offentlige og private skoler med ungdomstrinn og videregående ble invitert til å delta. Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk ved at elevene fikk et passord av læreren sin, og deretter logget seg inn på Ungdata sine nettsider. Det var over 24 000 elever i alderen 8. trinn på ungdomsskolen til 3. trinn på videregående som deltok. Det var henholdsvis 86 % svar på ungdomstrinnet og 72 % på videregående trinn. De offentlige skolene ble sterkt oppfordret av Utdanningsetaten i Oslo kommune til å delta, noe som trolig kan forklare den relativt høye svarprosenten. Utdanningsetaten satt i styringsgruppa for arbeidet sammen med oppdragsgiverne fra Oslo kommune og NOVA, fordi de er den mest sentrale aktøren for gjennomføringen av undersøkelsen på skolene i Oslo. De private skolene ble invitert inn av NOVA til å delta, og noen av skolene valgte å være med.

4.4. Utvalg

«Ung i Oslo 2015» sine respondenter ble som sagt tidligere rekruttert gjennom skolene. Noen skoler valgte å gjennomføre undersøkelsen bare i enkelte klasser på hvert trinn, mens andre gjennomførte på alle trinn. Det er alltid noen elever som ikke er til stede den dagen undersøkelsen blir gjennomført, og andre som av ulike grunner ikke ønsker å delta. En svakhet ved utvalget er at det mangler respondenter fra den gruppa på 2. trinn i videregående som er lærlinger og ute i praksis. De utgjør om lag 1000 elever, og de er utelatt fordi det ikke finnes et system for å nå dem som gruppe så lenge de ikke er på skolen. Likevel kan man anta at det er mulig å si noe på generelt grunnlag ut ifra hva de 24 000 respondentene i undersøkelsen har svart.

Som beskrevet tidligere har jeg gjort noen valg når det gjelder utvalget av respondenter fra «Ung i Oslo 2015» til min studie. Jeg har kun tatt for meg elever i videregående opplæring. Det er den aldersgruppa som har oppgitt landbakgrunnen til sine foreldre, noe som er helt vesentlig bakgrunnskunnskap for mine forskningsspørsmål, siden jeg ønsker å gå i dybden på ulike nasjonaliteter. Jeg har også en problemstilling som omhandler jenter, slik at guttene i totalutvalget er mindre relevante for min studie. Jeg har derfor filtrert ut respondentene i ungdomsskolealder, samt alle guttene, fra datasettet mitt. Jeg sitter da igjen med jentene i

alderen for videregående opplæring, det vil si jenter hovedsakelig i alderen 16-20 år. Det totale utvalget av jenter i videregående er i «Ung i Oslo 2015» på 5500 respondenter fordelt på om lag 30 skoler. Utvalget som jeg omtaler som majoritetsgruppa, eller norske, i analysen består av 3612 respondenter, og er jenter som har oppgitt at begge foreldrene er født i Norge.

Forskningsspørsmålene mine omhandler variasjoner i deltakelse i organisert idrett mellom ulike nasjonalitetsgrupper, og hva som kan forklare disse forskjellene. Jeg har derfor valgt ut tre aktuelle minoritetsgrupper, og sammenliknet dem med hverandre og opp mot majoritetspopulasjonen. De aktuelle gruppene jeg har valgt ut er jenter med foreldre født i Pakistan, Tyrkia og Vietnam. De er alle blant de største minoritetsgruppene i Norge. Videre har de mange nok respondenter i undersøkelsen til at utvalget kan anses som representativt for populasjonen, og at det er stort nok til å kunne gi robuste resultater som kan generaliseres. Antallet pakistanske jenter i denne aldersgruppa er 336, de tyrkiske er 112 og de vietnamesiske er 71. Samtidig som jeg ønsket å se på noen minoritetsgrupper som på mange måter kan opptre som sammenliknbare, ville jeg også se på grupper som skiller seg fra hverandre på andre måter. Som beskrevet i innledningskapitlet, var kjønnsdimensjonen en faktor for valg av grupper ved at det er forskjeller på deltakelse i organisert idrett i innad i de ulike gruppene når det gjelder kjønn. Jeg vurderte også at gruppenes religiøse tilhørighet kunne være interessant, ved å se på grupper med lik og ulik religiøs tilknytning. Mens både Tyrkia og Pakistan har en befolkning der henholdsvis 98 % og 97 % er muslimer, er de mest utbredte religionene i Vietnam buddhisme og kristendom (snl.no, 2016).

Det er over 4000 jenter med i det totale utvalget av jenter i videregående opplæring med foreldre født i Norge, Pakistan, Tyrkia og Vietnam (Tabell 1 og 2).

Som sagt tidligere, har jeg valgt å bruke begrepet «nasjonalitetsgruppe» om de ulike gruppene med etnisk minoritetsbakgrunn og majoritetsgruppa. Det er ikke et veldig godt begrep etter min mening, men det er vanskelig å finne et mer dekkende begrep. Nasjonalitet viser til foreldrenes fødeland, noe som jeg skriver eksplisitt i tittelen på figurene og tabellene.

Det er ikke alle som har oppgitt alder eller klassetrinn, slik at det er et lite avvik i tabellene nedenfor på antall respondenter versus det antallet som er oppgitt i fordelingen av foreldrenes fødeland som beskrevet ovenfor. De aller fleste har svart på hvilket klassetrinn de går på. Det er kun tre av de pakistanske og en av de vietnamesiske som ikke har oppgitt klassetrinn.

Tabell 1. Jenter i videregående opplæring i Oslo. Fordeling etter alder og foreldrenes fødeland.

Alder	Foreldrenes fødeland				Total
	Norge	Pakistan	Tyrkia	Vietnam	
16 år	1160	100	30	18	1308
17 år	1071	102	37	27	1237
18 år	992	77	28	20	1117
19 år	152	11	2	2	166
20 år	27	10	1		38
21 år eller eldre	21	1	2	1	25
	N=3422	N=301	N=100	N=68	N=3891

Tabell 2. Jenter i videregående opplæring i Oslo. Fordeling etter klassetrinn og foreldrenes fødeland.

Klassetrinn	Foreldrenes fødeland				Total
	Norge	Pakistan	Tyrkia	Vietnam	
VGO 1	1425	132	38	25	1620
VGO 2	1110	114	48	22	1289
VGO 3	1070	87	31	23	1211
	N=3605	N=333	N=112	N=70	N=4120

4.5. Spørreskjemaet

I et kvantitativt forskningsdesign er det vanlig å bruke spørreskjema når man forsker på mennesker (Cohen et al., 2011, s. 377). For å få svar på det man ønsker å vite, må man planlegge spørreskjemaets utforming med dataanalysen i bakhodet (Cohen et al., 2011, s. 380).

Spørreskjemaet som er brukt i «Ung i Oslo 2015» inneholder en såkalt «grunnmodul», som er felles for alle lokale ungdomsundersøkelser som bruker Ungdata. Dette gjør at man kan sammenlikne data med seg selv, mellom kommuner og over tid. I tillegg til grunnmodulen i

Ungdata, har man mulighet til å velge noen fastsatte tematiske moduler av spørsmål og/eller benytte en del egenkomponerte spørsmål. I «Ung i Oslo 2015» er det brukt begge deler, både noen tematiske moduler, og en del egenkomponerte spørsmål og moduler. Det er brukt to ulike skjemaer for ungdomstrinnet og videregående. Dette både på grunn av respondentenes alder, og derav informerte samtykke, samt spørsmålenes karakter og relevans, men ikke minst på grunn av spørreskjemaets lengde. De eldre ungdommene har større kapasitet til å kunne svare på flere spørsmål (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 178). Undersøkelsen skal kunne gjennomføres innenfor en ordinær undervisningstime på 45 minutter, og statistikk knyttet til tidsbruk i Ungdataundersøkelser, har gitt en pekepinn på hvor lang tid ungdommene i de ulike aldersgruppene bruker på å svare (Ungdata, 2016). Spørreskjemaet for videregående trinn inneholder om lag 200 spørsmål, og har også i større grad flere rutete spørsmål. Det at spørsmål er rutet, vil si spørsmål som er betinget av det man tidligere har svart. Hvis man for eksempel oppgir at man ikke er født i Norge på spørsmål om man er født i Norge eller ikke, blir man sendt videre til et mer detaljert spørsmål om hvor gammel man var da man flyttet til Norge. I tillegg har det vært noen spørrebatterier tilknyttet enkelte temaer, som har blitt gitt tilfeldig til noen tusen av respondentene. Et spørrebatteri er en samling av flere spørsmål som omhandler det samme temaet.

Svaralternativene på de fleste spørsmålene er gradert i verdier. De fleste spørsmålene er av en slik karakter at man skal krysse av for et eller flere svaralternativer, og er såkalt lukkede spørsmål. Der det er åpning for å skrive inn tekst på spørsmålet, er det i stor grad konkrete kategorier eller valører de blir bedt om å svare på, og ikke lange utfyllende svar på åpne spørsmål. Et eksempel kan være fakta som fars og mors yrker. Det er mest hensiktsmessig å ha så konkrete data som mulig, slik at det gjør det mulig å kategorisere når man har så mange respondenter og svar på spørsmålene. I mindre spørreundersøkelser kan det være gunstig å ha flere åpne felt for utfylling, fordi man kan få mer informasjon på den måten. I tillegg til at man kan få ny og annen informasjon, som man ikke tenkte på å spørre om i første omgang. Det forutsetter at man har et håndterbart antall respondenter, slik at det kapasitetsmessig er mulig å kategorisere og tolke svarene.

Måten man formulerer spørsmål på i en spørreundersøkelse har stor betydning for hva man faktisk ønsker svar på. At spørsmålet oppfattes likt av respondentene, og at det gir troverdige svar. Lukkede spørsmål gir lukkede svar, og gir lite rom for tolkning hos respondenten. I motsetning til et kvalitativt intervju der forskeren har mulighet til å sjekke ut med informanten om spørsmålet blir forstått og på hvilke måte (Cohen et al., 2011, s. 382).

4.6. Forskningsetiske refleksjoner

Etikk har en fremtredende plass i all forskning. Jeg har tatt utgangspunkt i de generelle forskningsetiske retningslinjene fra De nasjonale forskningsetiske komiteene, samt de særskilte retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016).

Prinsippet om hensynet til personvern og konfidensialitet står sterkt i retningslinjene. Spørreundersøkelsen «Ung i Oslo 2015» er gjennomført på bakgrunn av informert samtykke. Det vil si at respondentene, og eventuelt deres foresatte der det er nødvendig (der respondenten er under 16 år), samtykker til å delta i undersøkelsen. Respondentene skal være informert om alle konsekvensene ved en eventuell deltakelse, og kjenne til fordeler og ulemper (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 181). Det er også av betydning at respondenten vet hva dataene skal brukes til i etterkant. Det er en forutsetning for deltakelse at det er frivillig, og at respondentene vet at de når som helst kan trekke seg fra å delta (Cohen et al., 2011, s. 377-378).

Respondentene i «Ung i Oslo 2015» er i utgangspunktet definert som sårbare informanter (Cohen et al., 2011, s.77 og 175), fordi flesteparten er under 18 år og myndighetsalder. Man kan derimot spørre seg hvor frivillig en deltakelse er, på den måten at undersøkelsen gjennomføres i obligatorisk skoletid. Skolene skal sørge for et alternativt opplegg for de som ikke skal delta. De fleste skoler vil nok gi ulike fagrelaterte oppgaver i stedet, det vil si at de får ikke fritak fra timen som et alternativ. Deltakelsen kan derfor helt sikkert oppleves som noe «påtvungen» for enkelte elever, også ved at både foreldrene og skole oppfordrer til deltakelse.

I forkant av besvarelsen leser læreren, eller den som er ansvarlig for gjennomføringen av undersøkelsen, opp et følgeskriv som informerer om forutsetninger for deltakelse, grad av frivillighet, hva resultatene skal brukes til, grad av anonymitet og lignende¹. Det vil trolig variere fra lærer til lærer hvordan denne informasjonen blir formidlet, og fra elev til elev hvordan denne informasjonen blir mottatt og oppfattet. Både med hensyn til modenhet og kognitive evner hos elevene, men også når det gjelder dagsform og grad av konsentrasjon og tilstedeværelse.

Det er spesielt viktig at elevene blir informert om hvem de kan kontakte i etterkant av besvarelsen, dersom noen av spørsmålene framprovoserer følelsesmessige reaksjoner av ulik

¹ Se vedlegg 2

art, og de trenger noen å snakke med om dette. Spørsmål av sensitiv art som kan skade, må plasseres med omhu i spørreskjemaet (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 198-199; Cohen et al., 2011, s. 165). De spørsmålene som kan defineres som sensitive i «Ung i Oslo 2015», er plassert litt uti skjemaet. Selv om skolene plikter å ivareta de elevene som skulle trenge hjelp i etterkant, vet vi ingenting om det faktisk gjennomføres. På bakgrunn av følgeskrivet til undersøkelsen som leses opp i forkant av besvarelsen, henvises det til skolehelsetjenesten og nasjonale hjelpetelefoner, men skolen kan ha andre tilbud også. Siden helsetjeneste er en lovpålagt tjeneste ved alle skoler, får vi som forskere og oppdragsgivere stole på at de er til stede om enkeltelever skulle trenge det i kjølvannet av spørreundersøkelsen. Vi har imidlertid bevisst utelatt en del sensitive spørsmål fra undersøkelsen av etiske hensyn, for eksempel spørsmål om salg og bytte av seksuelle tjenester, seksuell erfaring, vold i familien og lignende. Dette fordi vi ikke kan garantere at det er et hjelpeapparat til stede i etterkant av undersøkelsen og i tiden etterpå. I denne runden vurderte vi det også dithen at elevene måtte svare på tilstrekkelig mange spørsmål av sensitiv karakter, som for eksempel om deres bruk av rusmidler og ulik antisosial og kriminell atferd, samt psykiske plager.

Elektroniske undersøkelser sikrer ifølge Backe-Hansen og Frønes en stor grad av anonymitet kontra undersøkelser på papir (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 179). Det bør forutsettes at eleven sitter i et rom alene, men dette er vanskelig å gjennomføre i skolen. «Ung i Oslo 2015» ble gjennomført i vanlig undervisningsrom med alle elevene til stede. Det kan ha påvirket svarene til respondentene.

Vi antar at læreren er til stede under besvarelsen på undersøkelsen, og eventuelt kan hindre misforståelser dersom elevene ikke forstår alle spørsmålene. Dette kan både være til fordel for besvarelsen, men også en ulempe ved at det kan oppleves som truende på konfidensialiteten og anonymiteten.

Undersøkelsen gjennomføres bare på norsk bokmål. Det vil si at dersom man ikke forstår norsk godt, kan dette være et hinder for deltakelse. Samtidig er mitt utvalg elever i videregående opplæring, slik at man må kunne forutsette at alle elevene behersker norsk språk godt nok til å kunne delta i ordinær undervisning på et såpass høyt nivå. Undersøkelsen er heller ikke tilpasset elever med synsnedsettelse, men vi antar at skolen tilstreber å tilrettelegge for elever med spesielle behov. Når det gjelder den mentale beredskapen og modenhet til den enkelte elev for å kunne delta, har vi overlatt til foresatte og lærere å vurdere dette.

4.7. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet har med kvaliteten på forskningen å gjøre ifølge Cohen et al. (2011, s. 179). Reliabilitet kan defineres som «pålitelighet». I denne sammenhengen vil det innebære at undersøkelsen er gjennomført på «en håndverksmessig god og troverdig måte» (Jacobsen, 2005; Cohen et al., 2011, s. 198-201). Validitet på sin side kan defineres som «gyldighet». Det vil si at man i forskningen måler det man ønsker å måle, og at man har dekning for sine konklusjoner i de dataene vi har samlet (Halvorsen, 2007; Cohen et al., s. 179-183). Den statistiske validiteten er graden av tallmessig nøyaktighet, feilfrihet og representativitet i resultatene (Cohen et al., 2011s. 183-184).

Validiteten kan deles inn i en ytre og en indre validitet. Der den ytre validiteten angir i hvilken grad vi kan generalisere resultatene til andre populasjoner og andre kontekster enn dem undersøkelsen gjaldt, er den indre validiteten holdbarheten av betingelsene for å trekke slutninger om årsakssammenheng mellom en antatt årsaksfaktor og en antatt virkning av denne (Hellevik, 2007).

Med intern validitet menes i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt, mens den eksterne validiteten viser til overføringsverdien av resultatene til andre utvalg og kontekster.

Forskjellen mellom ekstern og intern validitet er meget sentral, i det det er et motsetningsforhold. Ønsker vi å maksimere intern validitet, må vi vanligvis slakke på kravene til ekstern validitet, og omvendt. Det er derfor viktig at man har klart for seg hva som er viktigst; intern eller ekstern validitet (Hellevik, 2007).

Fokuset i mine analyser har vært den eksterne validiteten. Ulemper ved ekstern validitet kan være at dataene oppleves som kunstige. Det kan også alltid være en fare for overgeneralisering og uetisk manipulasjon.

Reliabiliteten ved bruk av et spørreskjema kan svekkes ved at spørsmålene blir stilt på en slik måte at respondentene ikke ønsker å svare sannferdig på spørsmålene, på den måten at spørsmålene kan provosere på godt eller vondt, eller at de er usikre på grad av anonymiteten. Måten spørsmålene formuleres på er derfor en viktig del av dette «håndverket». Det kan også være av betydning for svarene hvilke rekkefølge spørsmålene blir stilt (Johannessen, 2009, s. 33-34; Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 198-199). Vanligvis vil man ta de minst farlige spørsmålene til å begynne med, og ta de mer sensitive spørsmålene etter hvert. I hvilken rekkefølge svarkategoriene kommer, kan også ha betydning for resultatet. Dersom den negative verdien kommer først kan dette gi et dårligere resultat enn dersom man har den

positive først (Johannessen, 2009, s. 32-33). For eksempel kan resultatet på spørsmål om grad av en psykisk plage slå ulikt ut dersom svaralternativet begynner med en negativ eller positiv valør, som «Jeg er veldig ofte plaget» versus «Jeg er sjelden eller aldri plaget».

En av fordelene med at undersøkelsen blir gjennomført i skoletiden, er at man får en bred deltakelse, det vil si representanter fra hele mangfoldet i befolkningen. Det vil alltid være en utfordring og et dilemma om hvorvidt alle elevene i utvalget er i stand til svare på undersøkelsen. Det kan for eksempel være språklige, kognitive og kulturelle barrierer som vanskeliggjør eller hindrer deltakelse. Det kan også være ulike ferdigheter i IKT når det gjelder elektronisk spørreskjema, men disse forskjellene er i ferd med å viskes ut (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 179). En svakhet ved spørreundersøkelser av denne typen er at man kan stå i fare for å miste en viktig gruppe respondenter, de som ikke er på skolen den aktuelle dagen, eller av andre grunner ikke velger å svare. Noen skoler kan velge å samle de elevene som ikke var til stede den aktuelle dagen, til å besvare undersøkelsen i ettertid.

Det er også en svakhet at ikke alle har svart på alle spørsmålene, og det forekommer en såkalt «missing» i svarprosenten. Det må derfor vurderes i hver enkel variabel om det er et tilstrekkelig antall respondenter. En annen svakhet ved spørreskjema som metode, er at det i stor grad er gitte sosiale kategorier som respondentene plasserer seg selv inn i. Det kan være mange som ikke føler seg hjemme i den angitte kategorien, og derfor svarer det som passer best, eller at de velger å ikke svare. Elevene får beskjed i informasjonsskrivet at de når som helst kan hoppe over spørsmål og la være å svare. Det er ingen forutsetning at man på svare på spørsmål for å komme videre i undersøkelsen.

Spørreskjemaet til «Ung i Oslo 2015» utover grunnmodulen, er utformet av en styringsgruppe som besto av forskere ved forskningsinstituttet NOVA og oppdragsgivere i Oslo kommune, inkludert meg selv. Det er basert på tidligere spørreskjemaer for å kunne sammenlikne Oslo over tid, og laget over samme lest som Ungdata for også å kunne sammenlikne byer og kommuner. «Eksisterende spørreskjemaer er oftest utprøvd, og relevans (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) er vurdert» (Johannessen, 2009, s. 27). Fram til 2012 var det også viktig å ha med en del spørsmål særlig knyttet til bruk av rusmidler, som er sammenliknbare med andre europeiske byer i regi av samarbeidsorganet ECAD (European Cities Against Drugs).

4.8. Analytisk tilnærming til dataene

Kvantitativ dataanalyse er en mektig forskningsform som krever numerisk kunnskap (Cohen et al., 2011, s. 604). Statistikkprogrammet jeg bruker til analyse av dataene er SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

For å kunne måle noe og trekke noe ut av de kvantitative dataene, er det nødvendig å samle noen tråder for igjen å holde dem fra hverandre:

Å gjøre generelle fenomener konkrete, slik at de kan måles eller klassifiseres, betegnes som *operasjonalisering*. Det konkrete resultatet av operasjonaliseringen betegnes som en *variabel*. (Johannessen, 2009, s. 43).

I kvantitativ dataanalyse er det vanlig å spesifisere sammenhenger ved å skille mellom avhengig og uavhengig variabel. Den uavhengige variabelen kan beskrives som «årsak» og den avhengige variabelen som «effekt». I en slik årsak-virkning tanke, kommer den avhengige variabelen etter den uavhengige. Johannessen skriver «årsak» og «effekt» i anførselstegn fordi «det i samfunnsvitenskapen ikke er snakk om lovmessighet. Det er snakk om større eller mindre sannsynlighet for at et fenomen kan være en effekt av en årsak» (Johannessen, 2009, s. 47; Cohen et al., 2011, s. 55). Man kan for eksempel anta at hvilke karakter man får til eksamen er avhengig av hvor mye tid man har brukt til å lese pensum (Johannessen, 2009, s. 47). Identifisering og forståelse av en årsakssammenheng, kan være problematisk for forskere, i og med at effektene ikke trenger å være direkte, de trenger ikke være lineære og ikke minst kan de være svært uforutsigbare (Cohen et al., 2011, s. 55). Forskeren må derfor bestemme seg for om forskningen skal undersøke årsaken til en effekt, effekten av en årsak, eller begge. I mine analyser har jeg lagt vekt på årsaken, eller mulige forklaringer, til en effekt, altså hva som kan forklare noen grupper minoritetsjenters lave deltakelse i idrettslag. Når en årsakssammenheng er demonstrert gjennom ulike analytiske, statistiske grep, er det gitt at en absolutt lovmessighet er en illusjon (Cohen et al., 2011, s. 71). Jeg vil kun skissere noen mulige forklaringer på et fenomen, innenfor et fortolkende paradigme. Jeg har tatt utgangspunkt i en rekke variabler som kan bidra til å gi et bilde av det aktuelle fenomenet og de utvalgte respondentene.

En variabel er en spesifikk egenskap eller et kjennetegn ved enhetene. En operasjonalisering kan ende opp som én variabel, men det er ikke uvanlig at det trengs mange variabler for å operasjonalisere et fenomen (Johannessen, 2009, s. 43)

4.9. Operasjonalisering av variabler

For å kunne operasjonalisere forskningsspørsmålene mine, har jeg valgt ut noen uavhengige og noen avhengige variabler. De uavhengige variablene jeg anser som mest relevante er: kjønn, klassetrinn og landbakgrunn. Når det gjelder landbakgrunn er det fødelandet til respondentens mor og far som kategoriseres. Som tidligere nevnt bruker jeg begrepene minoritet, nasjonalitet og landbakgrunn om hverandre, og sikter da til foreldrenes fødeland. De avhengige variablene jeg har tatt for meg, ved siden av deltakelse i idrettslag, er forskjellige skoleanliggende; for eksempel trivsel, skoleprestasjoner, utdanningsaspirasjoner, organiserte fritidsaktiviteter og ulike aspekter ved religion, tradisjon og kultur. Det har noen ganger vært nødvendig å slå en eller flere variabler sammen («recode»), samt å lage nye variabler («compute») (Almquist, Ashir, & Brännström, 2015, s. 84-88).

På bakgrunn av datamaterialet vil det være mulig å se på en eller flere nasjonalitetsgrupper med jenter i alder for videregående skole, og sammenlikne disse med hverandre når det gjelder variabler som landbakgrunn, religion, utdanningsdriv, skoletrivsel og skoleprestasjoner, og om det er noe mønster når det gjelder:

1. De som aldri har vært med i idrettslag
2. De som er med i idrettslag nå

Skoleprestasjoner måles i karakter i norsk skriftlig hovedmål, matematikk og engelsk skriftlig ved siste karakteroppgjør. Skoletrivsel blir målt etter hvor godt respondenten synes enkelte utsagn stemmer med hvordan hun har det på skolen. Om hun trives på skolen, at lærerne bryr seg, at hun føler at hun passer inn blant elevene på skolen, og ulike utsagn knyttet til følelser og tidsbruk rundt skolearbeidet og lekser. Utdanningsaspirasjonene blir målt rundt respondentens tanker om framtida. Om hun tror hun vil komme til å ta fagbrev, om hun tror vil komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole, om hun tror at hun noen gang vil bli arbeidsledig, om hun tror hun vil komme til å eie sin egen bolig, og om hun tror hun vil komme til å få et godt og lykkelig liv. Respondenten svarer også på hvor ofte hun trener eller driver med ulike fysiske aktiviteter, organisert eller uorganisert. Om hun trener eller konkurrerer i et idrettslag, om hun trener på treningsstudio eller helsestudio, om hun driver med annen organisert trening (dans, kampsport eller lignende), eller om hun trener eller trimmer på egen hånd (løper, svømmer, sykler, går tur). Respondenten svarer også på spørsmål knyttet til deltakelse i andre fritidsaktiviteter enn idrett og trening.

Når det gjelder ulike aspekter ved respondentens religion og trosretning, måles i tillegg til religionstilhørighet (ingen religion eller trosretning, kristendommen, islam, hinduismen, buddhismen eller annet), hvor mye religion betyr for hvordan hun lever livet sitt til daglig, samt hvor ofte hun siste måned har deltatt på møter knyttet til trosretning eller religion.

Kapittel 5. Analyse av data

I dette kapittelet vil jeg presentere de statistiske analysene som ligger til grunn for denne oppgaven. Det vil være en ren presentasjon av datagrunnlaget, mens drøftingen og tolkninger vil komme i neste kapittel. Jeg vil først presentere en hovedvariabel for mine analyser. Den omhandler jenters deltakelse i idrettslag. Deretter vil jeg se på variasjoner i jenters idrettsdeltakelse mellom ulike nasjonalitetsgrupper, og vil se deltakelsen i sammenheng med andre faktorer i deres liv. Disse faktorene har jeg valgt å dele inn i tre hovedkategorier: 1) Sosioøkonomisk status, 2) Religion og kultur og 3) Skole og utdanning. Disse kategoriene vil danne grunnlaget for strukturen i analysen.

Jeg har også valgt å beskrive noen andre faktorer for å belyse og utfylle bildet av jentenes opplevelse av sin hverdag. Disse vil jeg ikke ta med videre i analysene, og vil heller ikke vise dem i figur eller tabell, men de kan være med på å gi et bakteppe for leseren.

Dette delkapittelet vil tilstrebe å besvare de to første forskningsspørsmålene mine:

- Varierer jenters idrettsdeltakelse mellom ulike nasjonalitetsgrupper?
- Hvilke variasjoner finnes mellom de som deltar i organisert idrett og de som aldri har deltatt?

Som beskrevet tidligere har jeg gjort noen valg når det gjelder utvalget av respondenter i «Ung i Oslo 2015». Utvalget i denne studien er jenter i videregående opplæring i alderen 16-20 år. Jeg har også valgt ut jenter med foreldre født i Pakistan, Tyrkia eller Vietnam for å sammenlikne dem med hverandre og med majoritetsgruppa.

Min antakelse er at ulik grad av deltakelse i idrettslag i de ulike nasjonalitetsgruppene kan skyldes forskjellige forhold ved jentenes sosioøkonomiske bakgrunn, religiøs og kulturell tilhørighet og skoletilpasning. Det å trene i et idrettslag koster penger, både i form av medlemskontingent og utstyr. Det er også en forventning om foreldres involvering og bidrag inn i idrettslaget, noe som kan være vanskelig å oppfylle for enkelte. Den tradisjonelle idrettsdeltakelsen i Norge kan dessuten virke fremmed for enkelte minoritetsgrupper, noe som fører oss over til at barrierer for deltakelse også kan handle om kultur, normer og verdier. Dette kan komme til uttrykk ved at enkelte grupper foretrekker å bruke fritiden sin til religiøse aktiviteter, eller at det blir ansett for upassende for unge jenter å drive med idrett på grunn av kleskodeks og kjønnsblanding. En siste grunn til forskjellene i idrettsdeltakelse kan være at de

prioriterer å bruke mer tid på skolearbeid. Fra andre studier vet vi at noen minoritetsgrupper bruker mye tid på lekser, noe som kan gå på bekostning av fritidsaktiviteter. Det kan også ligge store forventinger og forhåpninger om høyere utdanning til grunn, slik at skolearbeidet er første prioritet i mange unge minoritetsjenters liv.

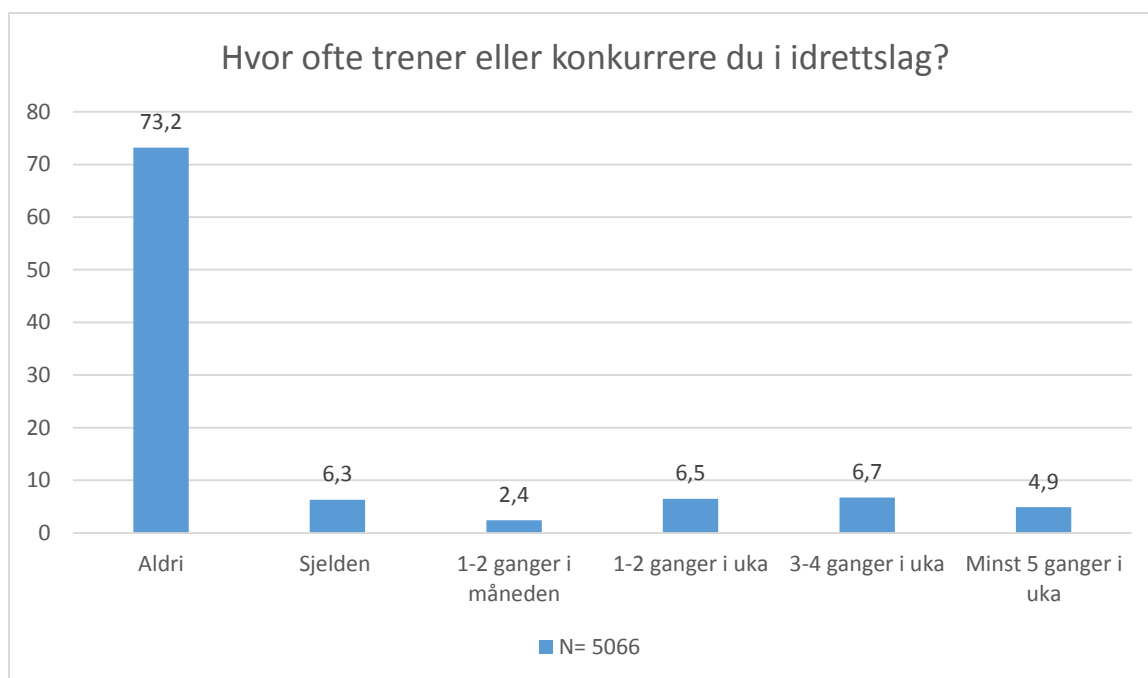
5.1. Deskriptive data

For å vise fordelingen av jenter i videregående opplæring i Oslo som trener eller konkurrerer i idrettslag, har jeg gjennomført bivariate analyser, det vil si å vise sammenhengen mellom de to variablene, ved hjelp av krysstabeller. Krysstabellene viser hvor mange jenter i videregående opplæring i Oslo som trener eller konkurrerer i idrettslag, og variasjoner blant de fire nasjonalitetene jeg har valgt ut. Jeg har videre analysert ulike forhold ved de samme jentenes skolehverdag og liv. Som beskrevet ovenfor har jeg valgt å dele de utvalgte avhengige variablene inn i tre kategorier. Den første kategorien omhandler sosioøkonomisk status. Den andre kategorien har jeg valgt å kalle «religion og kultur», og den tredje kategorien har jeg kalt for «skole og utdanning». Den siste kategorien inkluderer karakterer, grad av trivsel på skolen, tid brukt på lekser og utdanningsaspirasjoner. For hver kategori vil jeg beskrive variasjonene mellom de tre utvalgte minoritetsgruppene og majoritetsgruppa, og deretter se om det er noen sammenheng mellom den aktuelle kategorien og idrettsdeltakelse.

5.2. Idrettsdeltakelse blant jenter i Oslo

Sett i lys av tidligere forskning på området i kapittel 2, vil jeg først gi et generelt bilde av jenter sin deltakelse i organisert idrett med utgangspunkt i dataene fra «Ung i Oslo 2015». Jeg tar utgangspunkt i spørsmålet som lyder som følger: «Hvor ofte trener eller konkurrerer du i et idrettslag?». Dette er min hovedvariabel for å måle deltakelse i organisert idrett.

Denne variabelen måler grad av deltakelse på det forespurte tidspunktet. På spørsmålet om hvor ofte han eller hun trener eller konkurrerer i et idrettslag, er det seks svaralternativer fra aldri, sjelden, 1-2 ganger i måneden, 1-2 ganger i uka, 3-4 ganger til minst 5 ganger i uka. Det er viktig å ha i bakhodet at de aller fleste har svart på dette spørsmålet midt på vinteren, i januar eller februar, slik at for dem som bedriver sommerbasert idrett, kan det virke lenge siden sommersesongen. Spørsmålet er ikke begrenset til siste uke, måned eller år, som mange andre av spørsmålene i undersøkelsen, men det kan likevel tenkes at noen ikke kommer på at de for eksempel trener fotball i et idrettslag om sommeren når de svarer på spørsmålet.



Figur 1: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo. Trener eller konkurrerer i idrettslag. Prosent.

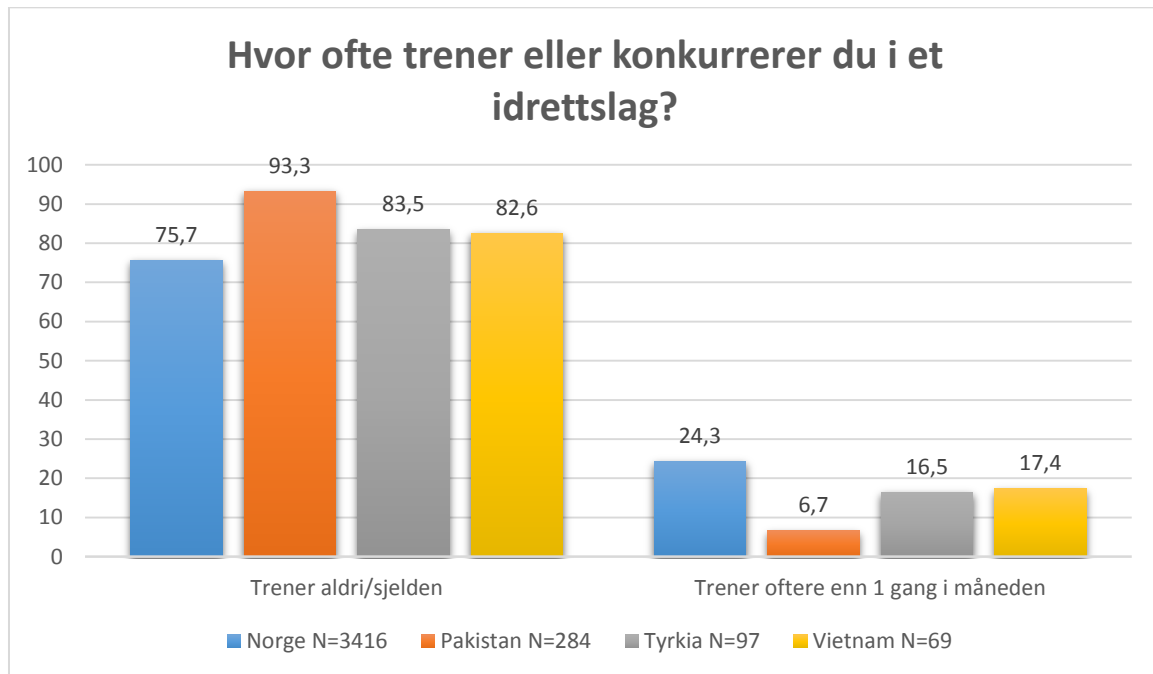
Figur 1 viser at det er relativt få jenter i aldersgruppa for videregående opplæring som trener eller konkurrerer i idrettslag oftere enn 1 gang i måneden. Det er en stor andel som aldri eller sjelden trener eller konkurrerer i idrettslag, og fordelingen på de øvrige svaralternativene er lave. Som forventet er det ikke så mange som trener i idrettslag når man har nådd alder for videregående. Siden kravene om prestasjoner både i idrettslaget og på skolen blir høyere, er det mange som slutter med denne typen aktivitet fra 15-16 års alder (Seippel et al., 2016).

5.3. Variasjoner i idrettsdeltakelse mellom ulike nasjonaliteter

5.3.1. Deltakelse nå

Variabelen jeg har valgt ut for å måle jentene i mitt utvalg sin deltakelse i idrettslag er som beskrevet ovenfor spørsmålet: «Hvor ofte trener eller konkurrerer du i et idrettslag?». Det er derimot mer interessant for min studie å vite noe om hvem som deltar og hvem som ikke gjør det, enn hyppighet og intensitet i treningen til jentene som deltar. Dette fordi det sier meg noe om faktisk deltakelse. For å få fram et tydeligere bilde av dette har jeg derfor dikotomisert variabelen (Johannessen, 2009, s. 46). Å dikotomisere vil si at jeg har slått sammen de to første svaralternativene; trener aldri eller sjelden i idrettslag, og de fire siste svaralternativene; 1-2 ganger i måneden, 1-2 ganger i uka, 3-4 ganger, 5 ganger i uka, for å få kun to verdier på

variabelen. De nye verdiene på svaralternativene blir «Trener aldri/sjelden» og «Trener oftere enn 1 gang i måneden».



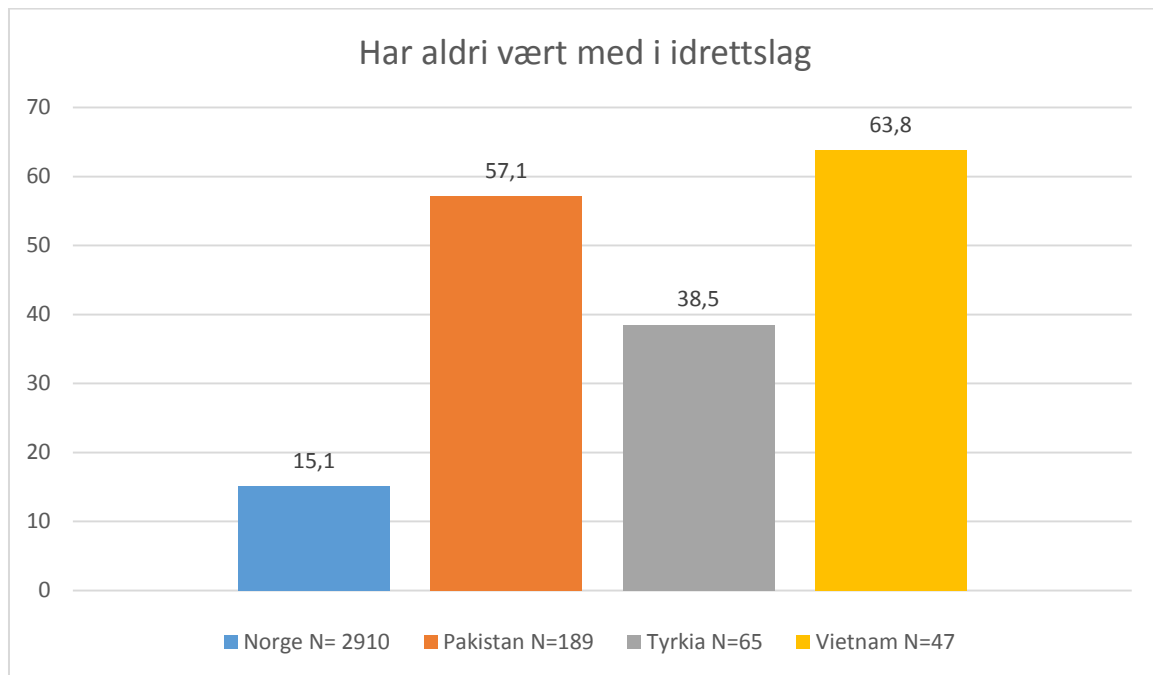
Figur 2: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo som trener eller konkurrerer i idrettslag – etter foreldrenes fødeland. Prosent.

Det er robuste og gode data for denne variabelen, fordi det er lite «missing». Det vil si at det er få som ikke har svart på spørsmålet (Pallant, 2013, s. 60-61). Generelt i hele utvalget i undersøkelsen er det 11 % som ikke har svart på dette spørsmålet. I de utvalgte gruppene mine er det 5 % av de norske, 15 % av de pakistanske og tyrkiske og 3 % av de vietnamesiske som ikke har svart.

Nasjonalitetsgruppene er definert ut ifra foreldrenes fødeland som beskrevet i kapittel 2. Fordelingen mellom gruppene etter foreldrenes fødeland når det gjelder grad av trening eller konkurrering i et idrettslag, viser at det er 24,3 % av jentene med foreldre født i Norge som oppgir at de trener i idrettslag. Av jentene med foreldre født i Pakistan er det kun 6,7 % som gjør det, og det er en litt større andel av jentene med foreldre født i Tyrkia eller Vietnam som trener i idrettslag, henholdsvis 16,5 % og 17,4 % (Figur 2).

5.3.2. Har aldri deltatt

Som begrunnet i kapittel 4 er det ikke gode data for variabelen som omhandler deltakelse i idrettslag nå, tidligere eller aldri, i og med at det er mange som ikke har svart. I tillegg er det en skjevfordeling i svarprosenten mellom majoritetsgruppa og minoritetsgruppene. Jeg velger likevel å vise fordelingen av de som aldri har deltatt, i og med at det gir et mer utfyllende bilde av forskjellene mellom nasjonalitetsgruppene (Figur 3).



Figur 3: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo. Har aldri vært med i idrettslag – etter foreldrenes fødeland. Prosent.

Spørsmålet er om hun eller han er med i idrettslag. De tre svaralternativene er: «er med i», «har vært med i» og «har aldri vært med i». Jeg har valgt å vise andelen som oppgir at de aldri har vært med i idrettslag, fordi det er en så stor andel av de tre minoritetsgruppene som aldri har vært med. Av alle jentene i videregående opplæring i Oslo som har foreldre født i Norge som har svart på dette spørsmålet, oppgir 25 % at de er med i idrettslag nå. 60 % har vært med tidligere, og 15 % oppgir at de aldri har vært med. Det er enda færre i de tre minoritetsgruppene enn i majoritetsgruppa i dette alderssegmentet som trener i idrettslag nå eller tidligere, og flere som aldri har vært med. Vietnamesiske jenter er minst med nå med 4 %, og nesten 64 % har aldri vært med i det hele tatt. Pakistanske og tyrkiske jenter er også lite

med nå (7 % og 9 %). De tyrkiske har i større grad vært med tidligere (52 %), og 38 % av aldri vært med. Blant de pakistanske jentene har 57 % aldri vært med i idrettslag.

Som en hovedtendens kan man si at de norske jentene trener litt mer i idrettslag på det forespurte tidspunktet, og at de i større grad har deltatt tidligere, enn minoritetsjentene. De vietnamesiske og pakistanske jentene er både minst med i idrettslag nå, og har vært minst med tidligere. Det er de tyrkiske jentene som har vært, og fortsatt er, mest med i idrettslaget av de tre minoritetsgruppene.

5.3.3. Annen aktivitet

For å få et mer nyansert bilde av jentenes aktivitetsnivå på fritida, har jeg valgt å analysere noen flere variabler som omhandler annen type trening, samt deltakelse i lag og organisasjoner, for å se om det er det samme mønsteret i fordelingen der (Tabell 3).

Tabell 3: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo som trener og deltar i fritidsaktiviteter – etter foreldrenes fødeland. Prosent.

	Norge	Pakistan	Tyrkia	Vietnam
Trener på treningsstudio				
Sjelden/aldri	44	70	67	61
1-2 ganger i måneden	8	5	5	9
Flere ganger i uka	48	25	38	30
	100	100	100	100
Driver med annen organisert trening (dans, kampsport eller liknende)				
Sjelden/aldri	81	85	85	81
Flere ganger i måneden	19	15	15	19
	100	100	100	100
Trener eller trimmer på egenhånd (løper, svømmer, sykler, går tur)				
Sjelden/aldri	40	59	53	55
Flere ganger i måneden	60	41	47	45
	100	100	100	100
Klarer å svømme 25 meter uten stopp				
Klarer/ tror at klarer	97	38	73	74
Klarer ikke	3	62	27	26
	100	100	100	100

Har vært med i fritidsklubb

Ingen ganger siste måned	92	78	79	78
Flere ganger siste måned	9	22	21	23
	100	100	100	100

Har vært med i korps, kor, orkester

Ingen ganger siste måned	92	97	95	90
Flere ganger siste måned	8	2	5	10
	100	100	100	100

Har vært med i annen organisasjon, lag eller forening

Ingen ganger siste måned	75	76	67	77
Flere ganger siste måned	25	24	33	23
	100	100	100	100

N=3400 N=300 N=100 N=70

	Pakistan	Tyrkia	Vietnam
Deltar i organisasjon eller forening for personer med samme landbakgrunn			
Deltar	31	38	21
Deltar ikke	69	62	79
	100	100	100
	N=252	N=85	N=63

Når de samme jentene blir spurt om de trener på treningsstudio eller helsestudio, er det en del flere som oppgir at de gjør det, enn at de trener eller konkurrerer i et idrettslag. De norske jentene trener mest på treningsstudio, og av minoritetsgruppene er det de tyrkiske jentene som oppgir at de trener mest på denne måten. Når det gjelder annen organisert trening som dans, kampsport og liknende, er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. Derimot når det går på trening og trimming på egenhånd (løper, svømmer, sykler, går tur) oppgir majoritetsgruppa å være noe mer aktive enn de tre minoritetsgruppene.

En av variablene i spørreskjemaet omhandler svømmeferdigheter. Spørsmålet lyder som følger: «Klarer du å svømme 25 meter uten stopp». De tre svaralternativene er gradert i «ja, helt sikkert», «ja det tror jeg» og «nei». Jeg har dikotomisert variabelen, slik at den får to verdier ved at jeg har slått sammen de to første svaralternativene. Verdiene på variabelen blir da «ja» og «nei». Fire av ti av de pakistanske jentene oppgir at de klarer dette, mens sju av ti av de tyrkiske og vietnamesiske. Omtrent alle de norske jentene mener at de klarer å svømme 25 meter uten stopp.

Det er derimot større variasjoner i bruk av fritidsklubb, og det er minoritetsgruppene som bruker fritidsklubb mest. Bruk av fritidsklubb flater også ut med økende alder, spesielt blant jenter (Bakken, Frøyland, & Sletten, 2016, s. 66). Nyere forskning viser at det er ungdom i familier med lav sosioøkonomisk status som er overrepresentert i deltakelse i fritidsklubb og ungdomshus (Bakken et al., 2016, s. 122).

Når det gjelder deltakelse i musikkorps, kor, orkester, er det størst deltakelse blant majoritetsgruppa og de vietnamesiske jentene, men det er generelt en lav deltakelse i korps, kor og orkester i denne aldersgruppa.

Det er i alle gruppene en relativt lav deltakelse når det gjelder deltakelse i annen organisasjon eller forening. Det er lite forskjeller mellom gruppene, men de tyrkiske jentene ser ut til å være litt mer aktive enn de andre.

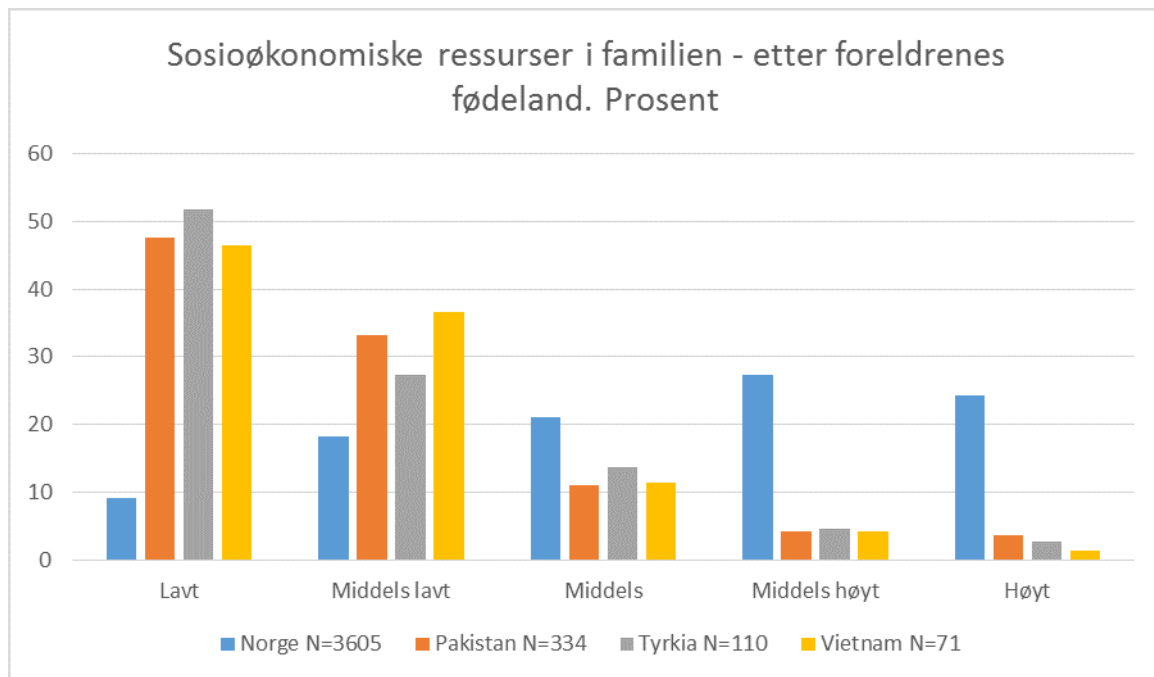
Når det gjelder deltakelse i innvandrersorganisasjoner er deltakelsen høyest blant de tyrkiske jentene. Jentene med to foreldre født i Norge er ikke spurt om de deltar i innvandrersorganisasjoner, slik at de er utelatt i tabellen.

5.4. Sosioøkonomisk status

5.4.1. Variasjoner av sosioøkonomisk status blant ulike nasjonalitetsgrupper

Respondentenes sosioøkonomiske bakgrunn er inndelt i et femdelt sosioøkonomisk snitt (Lie Andersen & Bakken, 2015, s. 12). Det vil si at ulike variabler som er indikatorer på foreldrenes økonomiske og kulturelle ressursnivå er slått sammen, og det er utformet en skår fra lavt, middels lavt, middels, middels høyt til høyt (Lie Andersen & Bakken, 2015, s. 12). Det er tre dimensjoner ved sosioøkonomisk status som er slått sammen (Bakken et al., 2016, s. 22-30). Den første dimensjonen er foreldrenes utdanningsnivå, og den andre er antall bøker i hjemmet. Disse dimensjonene måler i større grad de kulturelle ressursene i familien. Den siste dimensjonen er en sammenslåing av spørsmål som måler familiens økonomiske ressurser

som antall biler og soverom, og om de har vært på ferie og liknende² (Bakken et al., 2016, s. 22-30).



Figur 4: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo. Femdelte sosioøkonomisk gjennomsnitt. Etter foreldrenes fødeland. Prosent.

Figur 4 viser at de norske jentene har i stor grad middels, middels høyt og høyt snitt når det gjelder sosioøkonomiske ressurser. De pakistanske, tyrkiske og vietnamesiske har middels lavt og lavt. Det er lite variasjon innen de tre minoritetsgruppene. Minoritet og lav sosioøkonomisk status hører tilsynelatende sammen.

5.4.2. Sammenheng mellom sosioøkonomisk status og idrettsdeltakelse

For å se om det er en sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og idrettsdeltakelse, har jeg gjort trivariate analyser på utvalget mitt. Trivariat analyse vil si at man ser tre variabler i sammenheng. Den uavhengige variabelen er fortsatt den dikotomiserte utgaven av «Hvor ofte trener eller konkurrerer du i et idrettslag». I tillegg har jeg to avhengige variabler, nasjonalitetsgruppe og gjennomsnittlig sosioøkonomiske ressurser i familien.

² Dette kalles Family Affluence Scale (FAS)

Tabell 4: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo som trener eller konkurrerer i idrettslag oftere enn 1 gang i måneden. Etter familiens sosioøkonomiske ressurser og foreldrenes fødeland. Prosent.

	Norge	Pakistan	Tyrkia	Vietnam
Gjennomsnittlige sosioøkonomiske ressurser				
Lavt	14 N=286	5 N=128	16 N=49	16 N=32
Middels lavt	21 N=607	5 N=101	(15) N=27	19 N=26
Middels	23 N=712	15 N=33	(15) N=13	(14) N=7
Middels høyt	24 N=968	(8) N=12	(40) N=5	(33) N=3
Høyt	31 N=843	(20) N=10	0 N=3	0 N=1
	N=3416	N=284	N=97	N=69

Jeg har valgt å vise andelen av jentene som trener en gang i måneden eller oftere. Det er her det er relevant å se på eventuelle forskjeller mellom gruppene når det gjelder grad av deltakelse i idrettslag og sosioøkonomiske ressurser i familien. Tabell 4 viser at de aller fleste minoritetsjentene befinner seg i de to laveste kategoriene³.

Tabell 4 indikerer at det er en sammenheng mellom sosioøkonomisk status og trening og konkurrering i idrettslag. Det er spesielt de pakistanske jentene som skiller seg ut med svært lav deltakelse i kategoriene for de laveste sosioøkonomiske ressursene. Generelt viser data fra «Ung i Oslo 2015» at ni av ti jenter som kommer fra familier med de gjennomsnittlige laveste sosioøkonomiske ressursene, aldri trener eller trener sjelden i idrettslag. Av de som oppgir at de trener i idrettslag flere ganger i måneden, er det tre av ti jenter som er fra familier med flest sosioøkonomiske ressurser, mens en av ti er fra familier med færrest sosioøkonomiske ressurser. Sosioøkonomisk status kan altså være en delforklaring på lav deltakelse, men forklarer ikke alt.

³ De med færre enn 5 respondenter er satt i parentes

5.5. Religion og kultur

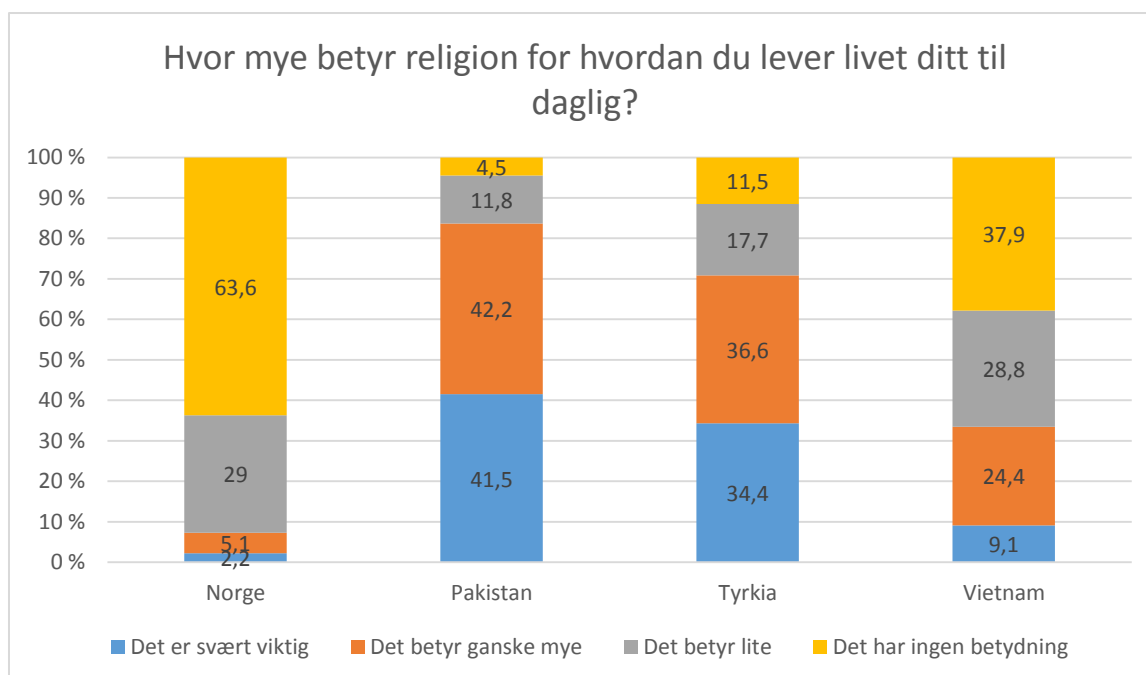
5.5.1. Variasjoner i betydning av religion og kultur blant ulike nasjonalitets-grupper

Respondentene er spurt om betydninger av ulike aspekter ved sin religion og trosretning, og sin kultur og tradisjoner. I tillegg til en fordeling av hvilken religion eller trosretning hun tilhører, har jeg valgt å måle denne kategorien i hvor mye religion betyr for hvordan hun lever livet sitt til daglig. Jeg har også sett på to andre variabler som kan være med på å utfylle bildet. De to variablene omhandler hvor ofte hun siste måned har deltatt på møter knyttet til trosretning eller religion, og betydningen av å leve etter foreldrenes fødeland sin kultur og tradisjoner versus norsk kultur og tradisjoner.

Tabell 5: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo. Tilhørighet religion eller trosretning – etter foreldrenes fødeland. Prosent.

	Norge	Pakistan	Tyrkia	Vietnam
Jeg tilhører ingen religion eller trosretning	48	3	8	27
Kristendommen	48	1	3	31
Islam	2	96	87	0
Buddhismen	0	0	0	39
Annet	2	0	2	3
	100	100	100	100
	N=3373	N=290	N=97	N=67

Tabell 5 viser fordelingen av religionstilhørighet blant de ulike nasjonalitetene. Om lag halvparten av de norske jentene oppgir at de tilhører kristendommen, den andre halvparten at de ikke bekjenner seg til noen trosretning eller religion. Da pakistanske og tyrkiske jentene bekjenner seg i stor grad til islam (96 % og 87 %). Gruppen av de vietnamesiske jentene er mer sammensatt ved at 39 % oppgir å tilhøre buddhismen, 31 % kristendommen og 27 % ingen religion eller trosretning.



Figur 5: Jenter i videregående opplæring i Oslo. Betydning av religion i hverdagen. Etter foreldrenes fødeland. Prosent.

Den andre variabelen viser betydningen av religion i hverdagen blant de ulike nasjonalitetsgruppene (Figur 5). Religion betyr svært mye for hvordan de pakistanske og tyrkiske jentene lever livet sitt til daglig. For de vietnamesiske jentene har religionens plass i dagliglivet en mye mindre plass, men ikke så liten som blant de norske. Seks av ti sier at religion ikke har noen betydning i dagliglivet.

Når utvalget blir spurt om hvor ofte de har vært med på aktiviteter i en religiøs forening, er det de pakistanske jentene som oppgir å ha vært med flest ganger den siste måneden (ikke vist i tabell). Det er seks av ti av de pakistanske som har deltatt, mens det er henholdsvis fem av ti for de tyrkiske jentene og tre av ti av de vietnamesiske jentene. Kun en av ti i majoritetsgruppa har deltatt i tilsvarende aktiviteter.

De i totalutvalget for «Ung i Oslo 2015» som oppgir at de har en annen landbakgrunn enn norsk, har blitt spurt om flere forhold ved bruk av tid i foreninger knyttet til religion eller foreldrenes landbakgrunn. Det vil si at de som har foreldre født i et annet land enn Norge blir sendt videre, såkalt «rutet», til spørsmål som omhandler forhold ved foreldrenes landbakgrunn.

Jentene blir spurt om de deltar i en annen forening eller organisasjon for personer som har samme landbakgrunn som dem selv (Tabell 3), og dersom de deltar i slike foreninger, hva slags aktivitet de bedriver der; idrett, dans eller musikk, morsmålsopplæring, religions- og trosopplæring (ikke vist i tabell). Av de tyrkiske jentene er det 4 av 10 som oppgir at de deltar i en forening eller organisasjon for personer med samme landbakgrunn, og det er tre av ti av de pakistanske. Det er litt færre av de vietnamesiske jentene som deltar, kun 2 av 10. Det er i all hovedsak religions- og trosopplæring og morsmålsopplæring alle de tre gruppene bruker tiden til i slike foreninger. De vietnamesiske bruker mer av tiden enn de andre gruppene på morsmålsopplæring, mens de tyrkiske bruker mest tid på religions- og trosopplæring. De vietnamesiske jentene bruker også i noe større grad tiden på dans og musikk, mens de tyrkiske bedriver en del idrett i sine foreninger. De pakistanske jentene bruker også mesteparten av tiden på religions- og trosopplæring, og en god del tid på morsmålsopplæring, men minst tid av alle på andre aktiviteter i sine foreninger.

Den siste variabelen jeg vil ta for meg i denne kategorien er hvordan jentene selv opplever betydningen av å leve etter foreldrenes hjemlands kultur og tradisjoner kontra norsk kultur og tradisjoner (ikke vist i tabell). De blir også spurt om hvor viktig de tror dette er for foreldrene deres når det gjelder dem selv (ikke vist i tabell). I følge jentenes egen oppfatning av foreldrenes synspunkter, er det viktigere for de pakistanske og tyrkiske jentene sine foreldre at jentene lever etter deres opprinnelige hjemlands kultur og tradisjoner, enn at de lever etter de norske. Dette er i stor grad i tråd med hva jentene selv synes er viktig. Det kan likevel være en tendens til at jentene synes det er enda litt viktigere å leve etter norsk kultur og tradisjoner, enn det de oppfatter at foreldrene deres synes er viktig. Blant de vietnamesiske jentene er det mindre viktig, både blant jentene selv, og slik de oppfatter foreldrene sine synspunkter, å leve etter foreldrenes hjemlands kultur og norsk kultur. Selv er de vietnamesiske jentene mer opptatt enn de to andre gruppene, av å leve etter norsk kultur og norske tradisjoner.

Oppsummert er minoritetsjentene mer opptatt av sin religiøse tilhørighet enn majoritetsjentene. For de pakistanske og tyrkiske jentene betyr religionen mest for hvordan de lever livet til daglig, og de er også mest opptatt av å leve etter foreldrenes hjemland sin kultur og tradisjoner.

5.5.2. Sammenheng mellom religion og kultur og idrettsdeltakelse

For å se om det er en sammenheng mellom de ulike variablene i kategorien jeg har kalt «religion og kultur» og idrettsdeltakelse, har jeg også gjort trivariate analyser på utvalget her (Tabell 6).

Tabell 6: Andelen jenter i videregående opplæring i Oslo som trener eller konkurrere i idrettslag oftere enn 1 gang i måneden. Etter betydning av religion i hverdagslivet og foreldrenes fødeland. Prosent.

	Norge	Pakistan	Tyrkia	Vietnam
Hvor mye betyr religion for hvordan du lever livet ditt til daglig?				
Det er svært viktig	19 N=70	6 N=109	(10) N=30	(17) N=6
Det betyr ganske mye	25 N=165	6 N=114	15 N=34	(19) N=16
Det betyr lite	27 N=954	9 N=32	(24) N=17	26 N=19
Det har ingen betydning	23 N=2089	0 N=12	(18) N=11	(4) N=25
	N=3278	N=267	N=92	N=66

Jeg har ikke tatt med tilhørighet til religion og livssyn i denne analysen, siden fordelingen allerede er vist (Tabell 5). Det er mer interessant å se på differansene mellom de ulike nasjonalitetsgruppene, særlig differansen mellom de som oppgir at religion betyr mye for dem. For de norske jentene er det 19 % av de som trener i idrettslag oftere enn en gang i måneden som oppgir at religion betyr veldig mye for hvordan de lever livet sitt til daglig, mens det er atskillig færre av de pakistanske jentene og de tyrkiske. Det ser ut til at religion betyr mer i hverdagen for de tre minoritetsgruppene i utvalget, og at det er færre enn i majoritetsgruppa som trener i idrettslag dersom religion betyr mye for dem for hvordan livet leves til daglig.

Den generelle fordelingen i «Ung i Oslo 2015» viser at det er en sammenheng mellom religionstilhørighet og deltakelse i idrett. De som benevner seg som kristne, eller som oppgir å ikke ha noen religiøs tro eller livssyn, er i større grad aktive i idrettslag enn de som er

muslimer, buddhister eller hinduer. Kategorien «annet» er også sterkere representert i idrettsdeltakelse. Det kan være nærliggende å tro at de som blant annet anser seg for å være humanetikere utgjør en stor andel av denne gruppa. Det er altså en svak sammenheng mellom betydning av religion i dagliglivet og idrettsdeltakelse. Det ser ut til at religion er litt viktigere i hverdagen for dem som aldri har vært med i idrettslag.

De øvrige variablene som omhandler deltakelse i religiøs organisasjon eller trossamfunn, deltakelse i organisasjon eller forening for personer med samme landbakgrunn, viktighet av å leve etter norsk kultur og norske tradisjoner og viktighet av å leve etter foreldrenes opprinnelig hjemlands kultur og tradisjoner, har kun de med annen landbakgrunn enn norsk svart på (om lag 1900 respondenter), og kan derfor ikke generaliseres. Det er for øvrig vanskelig å se noen sammenheng mellom disse variablene og idrettsdeltakelse.

5.6. Skole og utdanning

5.6.1. Variasjoner i skoletilpasning blant ulike nasjonalitetsgrupper

Jeg har valgt ut fire variabler for å måle skoletilpasning: karakterer, tid brukt på lekser, trivsel på skolen og utdanningsaspirasjoner. Skoleprestasjoner i undersøkelsen måles i gjennomsnittskarakter i norsk skriftlig hovedmål, matematikk og engelsk skriftlig ved siste karakteroppgjør (Tabell 7).

Tabell 7: Jenter i videregående opplæring i Oslo. Gjennomsnittskarakter ved siste karakteroppgjør. Etter foreldrenes fødeland.

	Norge	Pakistan	Tyrkia	Vietnam
Norsk skriftlig hovedmål	4,4	3,9	3,6	3,9
Matematikk	3,9	3,3	3,4	3,9
Engelsk skriftlig	4,4	3,9	3,5	4,2
	N=3341	N=286	N=95	N=65

Majoriteten i utvalget, det vil si jentene som har begge foreldre født i Norge, har et relativt høyt karakternivå med 4,4 i norsk og engelsk, og 3,9 i matematikk. I de tre utvalgte minoritetsgruppene er det derimot en litt annen fordeling. De vietnamesiske jentene fordeler seg ganske tett opp mot majoritetsgruppa. Det vil si at de jevnt over har gode skoleresultater.

De pakistanske jentene er middels gode på skolen, mens de tyrkiske jentene i utvalget kommer dårligst ut med et gjennomsnitt på 3,5,

Variabelen som omhandler tid brukt på lekser og annet skolearbeid utenfor skoletida per dag, er fordelt på sju verdier der den laveste er «gjør aldri/ nesten aldri lekser» og den høyeste er «mer enn fire timer». Jeg har slått sammen verdiene til en skala på tre; Ingenting/mindre enn ½ time, ½ - 3 timer, 3 timer eller mer (Tabell 8).

Tabell 8: Jenter i videregående opplæring i Oslo. Skoletilpasning. Etter foreldrenes fødeland. Prosent.

	Norge	Pakistan	Tyrkia	Vietnam
Tid brukt på lekser pr. dag				
Ingenting/mindre enn ½ time	23	10	15	10
½ - 3 timer	68	70	72	73
3 timer eller mer	9	20	13	17
	100	100	100	100
Trives med skolearbeid				
Sjelden/aldri	30	20	31	30
Av og til	44	33	35	34
Ofte/svært ofte	26	47	34	36
	100	100	100	100
Blir stresset av skolearbeidet				
Sjelden/aldri	6	11	7	11
Av og til	27	35	26	20
Ofte/svært ofte	67	54	67	69
	100	100	100	100
Har problemer med å sove på grunn av skolearbeidet				
Sjelden/aldri	40	44	33	23
Av og til	30	27	32	33
Ofte/svært ofte	30	29	35	44
	100	100	100	100
Trives på skolen				
Stemmer svært godt	58	61	65	54
Stemmer nokså godt	38	36	26	42
Stemmer svært dårlig/nokså dårlig	4	3	9	4
	100	100	100	100
Lærerne bryr seg om meg				
Stemmer svært godt	27	28	29	25
Stemmer nokså godt	62	58	57	61
Stemmer vært dårlig/nokså dårlig	11	14	14	14
	100	100	100	100
Jeg føler jeg passer inn blant elevene				
Stemmer svært godt	42	39	41	33
Stemmer nokså godt	44	47	39	46
Stemmer vært dårlig/nokså dårlig	14	14	20	21
	100	100	100	100

Vil trolig ta høyere utdanning på universitet eller høyskole

Ja	86	84	82	85
Nei	2	2	5	2
Vet ikke	12	14	13	13
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	100	100	100	100
	N=3457	N=306	N=101	N=68

De bivariate analysene viser at det er de pakistanske jentene som bruker mest tid per dag på lekser. De norske jentene bruker minst tid.

Flere variabler omhandler elevenes opplevelse av skolehverdagen og skoletilpasning. Responsen på variabelen som omhandler trivsel med skolearbeidet fordeler seg ganske likt på de tre minoritetsgruppene og majoritetsgruppa. De pakistanske jentene utpeker seg noe ved å trives best med skolearbeidet. De utpeker seg i motsatt fall i fordelingen av variabelen som går på om de blir stresset av skolearbeidet. Her opplever de pakistanske jentene seg som minst stresset, mens spesielt de vietnamesiske jentene opplever en sterk grad av stress knyttet til skolearbeidet. Den siste variabelen som er vist i tabellen, går på søvnproblemer knyttet til skolearbeidet. Det er de vietnamesiske jentene som i størst grad har problemer med å sove på grunn av skolearbeidet. De pakistanske jentene kommer også best ut her, men det er ikke store forskjeller mellom dem og de tyrkiske og norske jentene.

Det er det samme mønsteret i fordelingen på variablene som går på i hvilken grad respondenten føler seg utslitt på grunn av skolearbeidet, og om respondenten opplever at skolearbeidet er mer enn hun klarer å gjøre (ikke vist i tabell). De pakistanske jentene føler seg minst utslitte og føler i minst grad at hun har for mye skolearbeid, mens det ikke er store forskjeller blant de andre gruppene, inkludert majoritetsgruppa.

En av mine utvalgte avhengige variabler omhandler elevens grad av trivsel på skolen (Tabell 8). Skoletrivsel blir målt etter hvor godt respondenten synes utsagnet om hvordan hun trives på skolen stemmer. Utsagnet er besvart med en skala på fire som går fra «stemmer svært dårlig» til «stemmer svært godt». Jeg har valgt å slå sammen svaralternativene «stemmer svært dårlig» og «stemmer nokså dårlig», fordi det er så få respondenter som har svart dette. Alle de fire gruppene trives godt på skolen. Selv om det kan se ut som om at de tyrkiske jentene trives litt dårligere, er forskjellen så liten at det ikke er signifikant. De vietnamesiske jentene har i mindre grad enn de andre to minoritetsgruppene svart at de trives svært godt, men har høyest

svarprosent på at de trives nokså godt. Generelt kan man si at det er en svært høy trivsel på skolen blant alle jentene i utvalget

Når det kommer til et utsagn om man synes at lærerne bryr seg om en, er tendensen den samme som i den foregående variabelen. Det store flertallet av jentene i de fire nasjonalitetsgruppene opplever at lærerne bryr seg om dem. Det er en tendens til at de tyrkiske jentene kan oppleve det i litt mindre grad enn majoritetsgruppa, men det er ikke signifikant. Et lignende bilde tegner seg når det gjelder utsagnet om eleven opplever at hun passer inn blant elevene på skolen. Her er tendensen at de vietnamesiske jentene opplever dette litt mindre enn sine medelever.

På variablene om de kjeder seg på skolen eller gruer seg for å gå på skolen, er bildet også nokså likt mellom de sammenlignbare gruppene (ikke vist i tabell). Noe som utpeker seg er at de pakistanske jentene kjeder seg minst på skolen, mens de tyrkiske jentene gruer seg mest til å gå på skolen.

Den siste av de utvalgte variablene omhandler respondentens tanker om hun tror hun vil komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole eller ikke (Tabell 8). Om lag 8 av 10 av alle jentene tror de kommer til å ta høyere utdanning. Variasjonene er små mellom alle gruppene, men det er de tyrkiske jentene som har minst tro på at de kommer til å ta en høyere utdanning.

De fleste tror også at de kommer til å få en jobb, og at de kommer til å eie en egen bolig. Når det gjelder troen på at de kommer til å få et godt og lykkelig liv, er det de pakistanske jentene som har størst tro på det. Ganske mange er usikre, men ytterst få tror derimot fullt og fast på at de aldri kommer til å få et godt og lykkelig liv. Det er lite forskjeller mellom de ulike nasjonalitetsgruppene sin tro på framtida (ikke vist i tabell).

Oppsummert er det de norske jentene som har høyest karaktersnitt, de tyrkiske har det laveste. De vietnamesiske har det beste karaktersnittet av de tre minoritetsgruppene. De norske jentene bruker minst tid på lekser, mens de pakistanske og vietnamesiske jentene gjør mest lekser. Alle nasjonaliteter trives godt, eller svært godt, på skolen. De fleste tror de kommer til å ta utdanning på universitet eller høyskole.

5.6.2. Sammenheng mellom skoletilpasning og idrettsdeltakelse

For å se om det er en sammenheng, det vil si samvariasjon, mellom de ulike variablene i kategorien jeg har kalt «skole og utdanning» og idrettsdeltakelse, har jeg gjort bivariate analyser på hele utvalget i spørreundersøkelsen, det vil si alle jenter i videregående opplæring i Oslo. Jeg har tatt utgangspunkt i den dikotomiserte variabelen om de trening i idrettslag (Tabell 9).

Tabell 9: Jenter i videregående opplæring i Oslo. Trening i idrettslag etter skoletilpasning. Prosent.

	Trener aldri/sjelden	Trener oftere enn 1 gang i måneden	Prosent N=4962
Karaktersnitt			
Lavt	41	30	38
Middels	19	23	20
Høyt	40	47	42
	100	100	100
Tid brukt på lekser pr. dag			
Ingenting/mindre enn ½ time	21	17	20
½ - 3 timer	67	71	67
3 timer eller mer	12	12	13
	100	100	100
Trives på skolen			
Svært godt	56	63	57
Nokså godt	39	33	38
Svært dårlig/nokså dårlig	5	4	5
	100	100	100
Vil trolig ta høyere utdanning på universitet eller høyskole			
Ja	85	88	86
Nei	3	2	2
Vet ikke	12	10	12
	100	100	100

Jeg finner at det er en sammenheng mellom karakter og idrettsdeltakelse. De som er med i idrettslag har et høyere karaktersnitt enn de som ikke er med. Det er også en svak sammenheng mellom leksebruk og idrettsdeltakelse. De som gjør mest lekser deltar i mindre grad i idrettslag. Det ser ikke ut til å være en sammenheng mellom opplevd trivsel på skolen

og idrettsdeltakelse. De som deltar mest i organisert idrett ser ut til å trives like godt som de som aldri eller sjelden er med. Det samme ser ut til å gjelde sammenhengen mellom utdanningsaspirasjoner og idrettsdeltakelse. Begge gruppene er like sikre på at de kommer til å ta utdanning på universitet eller høyskole.

5.7. Oppsummering av hovedfunn

Det er ikke mange av jentene i totalutvalget som deltar i organisert idrett på det forespurte tidspunktet, men det er flest jenter fra majoritetsgruppa som deltar. Av de tre minoritetsgruppene er det de tyrkiske jentene som følger tettest på nivået til de norske jentene når det gjelder all form for trening. De pakistanske og vietnamesiske jentene er med i organisert idrett i mye mindre grad, og driver generelt mindre med fysisk aktivitet. I annen organisert fritid er det generelt en lav deltakelse blant alle nasjonaliteter og lite variasjon mellom gruppene.

Jentene i videregående opplæring i Oslo ser ut til å trives veldig godt på skolen. Det er tydeligvis ingen motsetning mellom det å trives og det å kjede seg, eller å oppleve store belastninger med skolearbeidet. Det er de vietnamesiske jentene som synes skolearbeidet er mest strevsomt, og som bruker mest tid på lekser. De er da også blant dem som får best karakterer sammen med de norske jentene. De pakistanske jentene får middels gode til svake karakterer, og de tyrkiske til dels ganske svake, til tross for at disse to gruppene også bruker mer tid på lekser enn majoritetsgruppa. Dette vil jeg drøfte nærmere i det neste kapitlet.

Religion har størst betydning i hverdagen for de pakistanske og tyrkiske jentene. De er også mer opptatt av foreldrenes opprinnelige hjemland sin kultur og tradisjoner. De vietnamesiske jentene er mer opptatt av norsk kultur og tradisjoner, og bruker tiden i vietnamesiske foreninger i stor grad til morsmålsopplæring, musikk og dans.

Når det gjelder sosioøkonomisk bakgrunn er det stor forskjell mellom de norske jentene og de tre minoritetsgruppene. De tre minoritetsgruppene finner vi i de to laveste kategoriene, det vil si de med minst sosioøkonomiske ressurser i familien. De norske jentene befinner seg i stor grad i kategoriene med mest sosioøkonomiske ressurser.

Det er også mulig å se en samvariasjon mellom mine tre utvalgte kategorier og idrettsdeltakelse. Det kan se ut til at sosioøkonomisk bakgrunn spiller en rolle når det gjelder lav eller manglende deltakelse i organisert idrett.

Generelt viser dataene i hele utvalget at de som kommer fra familier med de gjennomsnittlige laveste sosioøkonomiske ressursene, trener minst i idrettslag. Det er også mulig å se en viss sammenheng mellom betydning av religion i dagliglivet og trening i idrettslag, og at det ser ut til å bety mest for jentene med minoritetsbakgrunn, og da spesielt jentene med muslimsk bakgrunn fra Pakistan og Tyrkia. Når det gjelder skole og utdanning, kan det også se ut til at de som aldri har deltatt i organisert idrett, bruker mer tid på lekser og har dårligere karakterer enn de som deltar. Det er derimot ikke mulig å se noen sammenheng når det gjelder trivsel og utdanningsaspirasjoner. Jentene trives like godt på skolen, og tror i like stor grad at de kommer til å ta utdanning på universitet eller høyskole. Det er lite forskjeller når det gjelder troen på framtida også. De aller fleste jentene tror de kommer til å få et godt og lykkelig liv.

Kapittel 6. Tre forklaringstyper på deltakelse

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene i det foregående kapitlet. Jeg vil tilstrebe å besvare det tredje forskningsspørsmålet:

- Hvilke forklaringsmodeller kan ligge til grunn for variasjoner i idrettsdeltakelse blant jenter fra utvalgte nasjonalitetsgrupper?

Jeg vil knytte diskusjonen opp imot det teoretiske og analytiske rammeverket i kapittel 3, og til gjennomgangen av tidligere studier og forskning på dette området i kapittel 2.

I tidligere forskning er det brukt flere typer av forklaringer for hvorfor minoritetsjenter deltar i mindre grad i organisert idrett enn majoritetsgruppa. De fire mest vanlige forklaringstypene er religion, kultur, ressurser og diskriminering (Friberg, 2005; Strandbu & Bakken, 2007, s. 23-24; Andersen Younis, 2010, s. 141). I tillegg brukes ofte en forklaring om egen motivasjon for deltakelse (Friberg, 2005, s. 29; Andersen Younis, 2010, s. 141).

Analysene og presentasjonen av dataene i kapittel 5 viser altså ulik grad av deltakelse i idrettslag blant tre grupper unge jenter i Oslo som har foreldre med annen landbakgrunn enn norsk og majoritetsgruppa. Analysene indikerer også en sammenheng mellom grad av deltakelse og noen bakenforliggende variabler. De variablene jeg har vurdert som målbare og relevante for min studie har jeg kategorisert i tre grupper; sosioøkonomisk status, religion og kultur, samt skole og utdanning. Alle de tre kategoriene kan forklare noe av den lavere deltakelsen blant jenter i alder for videregående opplæring som har foreldre født i Pakistan, Tyrkia eller Vietnam, enn for jenter med foreldre født i Norge. Lav deltakelse og frafall fra idretten er vanlig blant all ungdom med økende alder (Seippel et al., 2016, s. 232; Sagatun et al., s. 8). Det er generelt få jenter i alderen 16-20 år som trener eller konkurrerer i idrettslag. I tillegg til å se på deltakelse på det forespurte tidspunkt, har det derfor vært mer relevant for meg å se på de jentene i utvalget mitt som aldri har deltatt i idrettslag noen gang i løpet av oppveksten, enn på de som har sluttet.

6.1. Sosioøkonomisk status

Som beskrevet tidligere er det sosioøkonomiske målet som brukes i «Ung i Oslo 2015» en samling av flere variabler som omhandler familiens samlede ressurser (Lie Andersen & Bakken, 2015; Bakken, Frøyland & Sletten, 2016). Det kan være hensiktsmessig å drøfte to

aspekter ved dette samlemålet hver for seg når det gjelder deltakelse i idrett. Det ene aspektet er inntektsnivå og materielle ressurser i familien, og det andre er foreldrenes utdanningsnivå. Dette kan betegnes som henholdsvis økonomisk og kulturell kapital, dersom man bruker Bourdieu sine kapitalbegreper for å forstå ungdoms muligheter og begrensninger til å delta i organisert idrett (Seippel et al., 2016, s. 197). Disse to formene for kapital er, i tillegg til sosial kapital, vanlige begreper som kan brukes for å forstå hva som påvirker barn og unges deltakelse i samfunnet (G. Nielsen et al., 2013, s. 324; Seippel et al., 2016, s. 198). Det jeg omtaler som sosioøkonomisk status i mine analyser, vil med utgangspunkt i kapitalbegrepene, være økonomisk kapital og i noe grad kulturell og sosial kapital. Kulturell og sosial kapital vil jeg også trekke inn i de to andre kategoriene for forklaringer i min studie; «religion og kultur» og «skole og utdanning».

Det er bredt dokumentert både i Norge og internasjonalt, at på et generelt nivå er idrettsdeltakelsen høyere blant de unge med en høy sosioøkonomisk status og de unge med foreldre med høy utdanning (Strandbu & Bakken, 2007, s. 28). Barn fra fattige familier deltar i mindre grad i fysisk aktivitet og idrett enn andre barn. Ofte er dette barn som vokser opp i hjem der foreldrene har en annen etnisk bakgrunn enn norsk (Seippel et al., 2011, s. 112; G. Nielsen et al., 2013, s. 329).

I analysene i kapittel 5 kommer det fram at det er en sammenheng mellom sosioøkonomisk status og grad av trening i idrettslag (Tabell 4). Sosioøkonomisk status kan derfor forklare noe av den lave representasjonen blant minoritetsjenter i organisert idrett. Det kan likevel ikke være hele forklaringen, siden det generelt er en lav deltakelse blant de som har et gjennomsnittlig lavt nivå på familiens sosioøkonomiske ressurser. Det gjelder altså ikke bare minoritetsjenter, men de fleste ungdommer i familier med dårlig råd (Seippel et al., 2011, s. 112). Analysene viser at det er en sammenheng mellom det å ha lite sosioøkonomiske ressurser og det å delta i organisert idrett, når det gjelder alle jentene i utvalget.

Minoritetsjentene skiller seg altså ikke nevneverdig ut fra majoriteten her, men det som er interessant er at flesteparten av minoritetsjentene i utvalget bor i familier med et lavt gjennomsnitt av sosioøkonomiske ressurser. Det vil si at man ikke finner dem igjen i kategoriene som har et høyt gjennomsnitt av samlede ressurser i hjemmet.

6.1.1. Økonomisk kapital – klasse og ressurser i hjemmet

Med økonomisk kapital mener jeg her sosial klassebakgrunn og ressurser i hjemmet.

Ressurser i hjemmet kan også betegnes som foreldrenes sosiale kompetanse og utdanningsnivå, men i dette avsnittet vil jeg primært omtale materielle forhold og inntekt i familien som økonomisk kapital.

Dårlig økonomi kan være en barriere mot deltakelse i organisert idrett, siden det ofte kan være kostbart å delta både når det gjelder treningsavgift og utstyr (Sundvoll & Tjønndal, 2015, s. 3). Som det har framkommet ovenfor er det en lavere deltakelse i idrettslag blant de jentene som befinner seg i kategorien med minst sosioøkonomiske ressurser i hjemmet. I analysene i kapittel 5 er det spesielt de pakistanske jentene som skiller seg ut med en svært lav deltakelse, sammenliknet med de norske, tyrkiske og vietnamesiske jentene (Tabell 3). Det er som sagt verdt å merke seg at de fleste minoritetsjentene i mitt utvalg befinner seg i de to laveste kategoriene. Majoritetsgruppa er litt jevnere fordelt, men atskillig flest fra majoritetsgruppa befinner seg i kategoriene med de høyeste gjennomsnittlige sosioøkonomiske nivået. Det kan derfor se ut til at det er et likhetstegn mellom det å ha lav sosial status og minoritetsbakgrunn (Bakken et al., 2016, s. 66). Jentene fra de sosioøkonomiske lavere klassene deltar, uansett landbakgrunn, mindre i organisert idrett enn jentene fra høyere sosiale lag.

Dårlig råd blir likevel i liten grad oppgitt som grunn for ikke å delta (G. Nielsen et al., 2013, s. 328; Friberg, 2005, s. 40). Generelt er det altså en lavere deltakelse blant de med lav inntekt, enn blant de med høy inntekt. Organisert idrett kan derfor sies både å være for, og å være drevet av, middelklassen (Walseth, 2015, s. 1-5; Walseth 2008, s. 13-14; Elling & Knoppers, 2004, s. 262). Med det mener jeg at det er middelklassen som setter rammene og standard for idretten. I mange idrettslag har man igangsatt egne tiltak for å rekruttere og inkludere alle, også innvandrerbefolkningen, i aktivitetene, men et slikt strategisk og målrettet arbeid pågår ikke i alle idrettslag (Sundvoll & Tjønndal, 2015, s. 17). Det vil si at hvordan idrettslagene jobber med inkludering av etniske minoriteter, kan være litt tilfeldig med tanke på hvor man bor. Det er også grunn til å anta at det er et større mangfold i byene, siden det både bor flere folk der, og det er en større andel innvandrerbefolkning (Walseth, 2015, s. 2; Walseth, 2008, s. 13). I dagens Oslo, der mine respondenter bor, skal man derfor forvente at det er lagt ned betydelig innsats i inkluderingsarbeid generelt gjennom idrettslagene og sportsklubbene opp igjennom tidene, slik at det er et tilbud kjent utover middelklassens grenser.

Det kan være skam og tabu knyttet til det å ha dårlig råd. Det å ikke kunne dra på skoleturer, delta i fritidsaktiviteter, gå i bursdager, og reise på ferie. Barn og unge er svært lojale overfor sine foreldre, og vil nok i stor grad ønske å skjule at familien har dårlig råd. I Oslo er barnefattigdom mest utbredt i de delene av byen med størst andel innvandrerbefolkning (Helseetaten, 2016, s. 37). Fattigdom er et relativt begrep i Norge, det vil si at fattigdomsgrensen vil være avhengig av den generelle levestandarden i samfunnet (Seippel et al., 2016, s. 194). For barn og unge vil det derfor ofte være en subjektiv opplevelse av fattigdom, fordi man sammenlikner seg med jevnaldergruppa. Dersom de fleste andre man kjenner heller ikke drar på ferie, vil det ikke oppleves som så ille, siden det ikke er noe tema. Dersom man er den eneste av alle i jevnaldergruppa som ikke drar på ferie med familien, vil det sannsynligvis kunne oppleves som stigmatiserende for den enkelte i form av utenforskap. Det kan derfor være en viss sannsynlighet for at jentene ikke oppgir dårlig økonomi som forklaring på hvorfor de ikke deltar i organisert idrett, og eventuelt andre fritidsaktiviteter, fordi de skammer seg over det. På en annen side kan det også være at de selv ikke opplever seg som fattige, nettopp fordi de er som alle andre og har det de trenger. Det å bo trangt og dele rom med flere søsken, trenger ikke å oppleves som noe negativt i den unges liv, selv om nettopp trangboddhet kan være et symptom på fattigdom.

Det kan også være at familiens inntekt faktisk ikke er så avgjørende for deltakelse, i og med at det er en nasjonal innsats for å utjevne sosiale forskjeller når det gjelder deltakelse og inkludering av barn på arenaer utenfor hjemmet (Meld. St. 26 (2012-2013), 2015). I dag er om lag 85 % av alle norske barn medlem i et idrettslag i løpet av oppveksten (Seippel et al., 2016, s. 194). I praksis kan denne velferdspolitikken bety at deltakeravgiften er lav eller gratis i de bydelene i Oslo der det bor en stor andel fattige barn. Videre at det er gratis utlån av sportsutstyr, eller ulike subsidieringsordninger som er lett tilgjengelige. Et siste moment kan være at jentene synes at deltakelse i idrettslag ikke angår dem, siden det ikke er noe de skal holde på med ifølge foreldrene sin kultur og tradisjoner, og at de derfor ikke knytter det til familiens materielle ressurser. Dette skal jeg komme tilbake senere i dette delkapitlet.

6.1.2. Foreldrenes kulturelle kapital

Foreldrenes utdanningsnivå er en del av den kulturelle kapitalen, i tillegg til det å beherske de legitime kodene i majoritetskulturen (Seippel et al., 2016, s. 197). Det kan være forskjeller mellom de ulike nasjonalitetsgruppene i utvalget mitt når det gjelder nettopp foreldrenes utdanningsnivå. For eksempel er det færre med tyrkisk landbakgrunn som tar høyere

utdanning (SSB, 2016). Det er grunn til å tro at det er en effekt av utdanning når man ser på en sammenheng mellom utdanningsnivå og inntekt i et livsløp, selv om det ikke trenger å gjelde alle enkeltgrupper (Kirkebøen, 2010, s. 4). Det er ikke nødvendigvis slik blant de etniske minoritetsgruppene. Mange innvandrere kan ha høyere utdanning fra hjemlandet, som ikke er godkjent i Norge. I tillegg forekommer det diskriminering på arbeidsmarkedet av innvandrere med utdanning fra Norge, noe det i stat og kommune er igangsatt tiltak for å motvirke. Siden mange innvandrere ikke får uttelling for utdanningen sin i det norske arbeidslivet, vil trolig mange se seg nødt til å jobbe som ufaglærte i lavtlønnede yrker. Dette kan være en av grunnene til at mange foreldre med minoritetsbakgrunn har store ambisjoner på vegne av barna sine og deres utdanning. Foreldrene ser verdien av en utdanning på bakgrunn av sin egen utdanning og kompetanse, og ønsker «noe bedre» og «annet» for barna sine (Leirvik, 2010, s. 41-42). Gratis høyere utdanning og studiefinansieringsordninger, gjør også utdanning i prinsippet mulig uansett hvor i klassehierarkiet man befinner seg. Disse ambisjonene blir ofte omtalt som «innvandrerdriv», noe som jeg skal komme tilbake til i delkapitlet om skole og utdanning. I analysene i kapittel 5 har derimot de jentene som har plassert seg i kategoriene for lav sosioøkonomisk status, også i stor grad foreldre med et lavt utdanningsnivå, slik at det ikke er en så relevant forklaring for lav deltakelse i mitt utvalg. En muligens forklaring kan heller være at foreldrene har lav sosioøkonomisk status, fordi en eller begge ikke er i inntektsgivende arbeid. Derfor kan de være utenfor arbeidslivet, og mangler den sosiale og kulturelle kompetansen som kan være en konsekvens av deltakelse og inkludering i samfunnslivet. Når det gjelder kulturell kompetanse som en egen kapitalform, vil jeg drøfte dette bredere i delkapitlet som forklarer lav deltakelse i idrett ut ifra religion og kultur. I dette kapitlet har jeg knyttet begrepet kultur til forklaringen sosioøkonomisk status, siden samlemålet for sosioøkonomiske ressurser også inkluderer foreldrenes utdanningsnivå og samlede ressurser i hjemmet, noe som også kan betegnes som kultur.

6.1.3. Sosial kapital

I kapittel 3 redegjorde jeg for bruken av begrepet sosial kapital som forståelsesramme for deltakelse i det sivile samfunnet. Organisert idrett og fysisk aktivitet er i stor grad knyttet til det sivile samfunn og frivillig sektor i Norge. Videre kan man se at deltakelse i organisert idrett kan være både av en sammenbindende («bonding») og brobyggende («bridging») karakter. Deltakelsen kan være sammenbindende fordi den kan forsterke båndene mellom personer med for eksempel samme språk, etnisitet, religion og kultur, og den kan være

brobyggende på den måten at den nettopp kan bygge bro over slike forskjeller (Ødegård et al., 2014). Deltakelse i idrett blir ansett som viktig for å utvikle sosial kapital og engasjere unge i det sivile samfunn (Toffoletti & Palmer, 2015, s. 5).

Det spørsmålet som blir relevant å stille i konteksten for min studie, er derfor hvor mye av dette som skjer innenfor de samme sosiale lagene. Hvor mye nettverksbygging det er på kryss og tvers av etnisitet, kjønn, og sosial klasse. Er det en reell sosialisering eller ikke? Sosialiseringen gjennom idrettsdeltakelse vil kunne omtales som sammenbindende, siden det kan bidra til å styrke båndene mellom de som allerede deltar og som har de samme referanserammene. På en annen side kan sosialisering neppe kalles brobyggende dersom den foregår innenfor grupper med samme etniske og sosiale bakgrunn. Det vil i denne konteksten i stor grad være en gruppe hvit middelklasse, som har de samme tradisjonene og erfaringene med utbredte norske idrettsgrener. Analysene i kapittel 5 viser en forskjell mellom de ulike nasjonalitetenes deltakelse i idrettslag (Tabell 3). Det vil si at noen grupper etniske minoriteter ser ut til å være mer inkludert i idrettslag enn andre. Samlet sett kan derfor ikke et lavt sosioøkonomisk utgangspunkt forklare den lave representasjonen av minoritetsjenter i organisert idrett alene, men det kan være en delforklaring for noen av jentene. Sosial ulikhet er lite dratt inn i tidligere forskning som en barriere av stor betydning for minoritetsjenters deltakelse (Garrido et al., 2012, s. 389). Samtidig kan det argumenteres for at sosial bakgrunn ikke er en barriere for deltakelse i så stor grad, men at det kan være en barriere for brobygging («bridging») når man allerede deltar (Walseth, 2008, s. 14). Religion, kultur og tradisjoner er de faktorene som trekkes fram i større grad som barrierer for deltakelse i idrett når det gjelder jenter med minoritetsbakgrunn (Hertting & Karlefors, 2016, s. 6).

6.2. Religion og kultur

Bourdieu bruker, som nevnt tidligere, begrepet kulturell kapital i sine teorier. Med kulturell kapital tenker man på den kunnskapen man har om kulturelle uttrykksformer. Som med alle andre kapitalformer har den noe med maktbalansen å gjøre, fordi noen har mer eller mindre av den til enhver tid gjeldende kapitalformen. Den kapitalen som er gjeldende og gir mest uttelling, er den som bygger på majoritetsbefolkningens verdier og kultur (Hoëm, 2010, s. 8). Jeg har valgt å kategorisere religion og kultur sammen i mine analyser. Religion og kultur er ikke to sider av samme sak, men religion er ofte nært knyttet til kultur og tradisjoner. Som beskrevet i kapittel 5 har jeg valgt ut en variabel i analysene som er knyttet til religionens betydning for hvordan livet leves til daglig (Figur 5). For å fylle ut bildet av jentenes forhold

til kultur og tradisjoner, har jeg også analysert en variabel som går på betydningen av å leve etter foreldrenes fødeland sin kultur og tradisjoner versus norsk kultur og tradisjoner. Denne variabelen har jeg valgt ikke å vise i en tabell eller figur, siden de med norsk landbakgrunn ikke har svart på den. Den sier derfor bare noe om jentene med en annen landbakgrunn enn norsk, og er derfor ikke sammenliknbar med majoritetsgruppa. Likevel er det viktig bakgrunnskunnskap for å forstå hverdagen til jentene, og hva som har betydning for hvordan de lever livet til daglig

Når den gjeldende kulturen i samfunnet i stor grad er basert på norske verdier og tradisjoner, er det kanskje ikke så overraskende at folk med en annen etnisk tilhørighet enn norsk, ikke bare uten videre slutter seg til majoritetsgruppas kulturuttrykk, som for eksempel deltakelse i idrettslag. Det kan derfor synes som om det ikke er så viktig i samfunnet å inneha kulturell kapital fra sin «egen» opprinnelses kultur, som det er å inneha majoritetsgruppa sin. Analyser viser at det er en sammenheng mellom religion og kultur og jentenes deltakelse i organisert idrett. De jentene som mener at religion betyr mye for hvordan de lever livet sitt til daglig, og de som synes det er viktig å leve etter foreldrenes fødeland sin kultur og tradisjoner, deltar i mindre grad i organisert idrett. Det er som nevnt tidligere, bare betydningen av religion i dagliglivet som er sammenliknbart med majoritetsgruppa i mitt utvalg fra «Ung i Oslo 2015».

6.2.1. Religionens betydning for deltakelse i idrett

Religion trekkes oftest fram som forklaring på minoritetsjenters lave deltakelse i idrett. Det begrunnes i at minoritetsungdom oftere er religiøse, og at religiøs praksis kan begrense annen aktivitet som blant annet idrett (Strandbu & Bakken, 2007, s. 23). Det framkommer i kapittel 5 at det er en viss sammenheng mellom religion og deltakelse i idrettslag (Tabell 6), slik at dette kan være en del av bildet, uten at det heller ikke kan forklare alt. Det er andre forventinger knyttet til unge jenter med etnisk og religiøs minoritetsbakgrunn, nettopp fordi verdsettet og tradisjonene i familiene ikke er de samme som i majoritetssamfunnet. Det kan være nærliggende å tro at en streng foreldrekontroll, kan være et uttrykk for religiøs praksis, men det trenger ikke å ha så mye med religion å gjøre i det hele tatt. Det kan i like stor grad være andre forventinger hos foreldrene basert på kultur og tradisjoner, som også kan komme sterkere til uttrykk i diaspora⁴.

⁴ En spredning av et folk fra deres opprinnelses sted eller fra deres foreldres land

Det kan være spesielt oppdragerstilen som kommer til uttrykk på forskjellige måter. Mens man i en vestlig, individualistisk oppdragerstil er mest opptatt av tydelige og strenge grenser mens barna er små, og en gradvis slakking på grensene utover i tenårene, er den kollektive orienterte oppdragerstilen på mange måter motsatt. Barna har relativt frie tøyler når de er små, og får gradvis strengere grenser når de kommer i tenårene og puberteten. Det kan også være større forskjell i oppdragelsen og grensesettingen av jenter og gutter, og det er som regel jentene som er utsatt for strengest foreldrekontroll i en kollektiv oppdragerstil (Friberg, 2005, s. 64-65). Det kollektive kan være knyttet til religion, på den måten at det å dele og ta vare på hverandre står sterkt de fleste religioner. En kollektiv oppdragerstil slik vi omtaler den i Norge, er ofte knyttet til religiøs praksis, og da særlig islam. Den kollektive oppdragerstilen kan føre til konflikter (Kay, 2006, s. 362). Det kan også være andre forventninger knyttet til jentenes deltakelse i arbeid i hjemmet, enn det er til guttene. Som jeg skal gå nærmere inn på seinere, kan et mer patriarkalsk kjønnsrollemønster komme til uttrykk her.

Det å ha et kollektivt utgangspunkt for levd liv, vil si at man er mer opptatt av fellesskapets sitt beste og omdømme, i motsetning til det mer individuelle fokuset, som er mer utbredt i det vestlige tankesettet. Man skal i stor grad være en del av et større hele, der alle har sin plass, og har sin betydning i fellesskapet ved å oppfylle forventningene som stilles til dem. Det kollektive kan sies å være mer ytre styrt versus det individuelle, som er indre styrt av den enkeltes ønsker og motivasjon. Sosial kapital kan sies å ha både et individuelt og kollektivt aspekt (Walseth, 2015, s. 7; Walseth, 2006, s. 78). Det å balansere mellom det kollektive og individuelle, kan være utgangspunkt for identitetskonflikter. Dette vil jeg gå nærmere inn på i delkapittel 6.2.3.

Det er spesielt de muslimske jentene som blir trukket fram som lite aktive i idrettslag i forskningen som omhandler tematikken om deltakelse i organisert idrett. Det vil si at når man snakker om religionens betydning for deltakelse i idrett, så er det først og fremst islam man sikter til. Dette støttes av analysene i forrige kapittel (Figur 5). De viser at generelt har religionen en mye større betydning for hvordan minoritetsjentene som har tilhørighet til islam, det vil si de pakistanske og de tyrkiske jentene, lever livet sitt til daglig enn for de to andre gruppene. For de vietnamesiske jentene har religion litt mindre å si, men likevel betyr det mer for dem enn for de norske jentene. De vietnamesiske jentene oppgir å være enten buddhister, kristne eller ikke å tilhøre noen religion, mens de norske er enten kristne eller ikke tilknyttet noen religion (Tabell 5). Det kan derfor tenkes at det er tradisjoner og kultur knyttet til religionen som er av større betydning, enn selve tros- og religionsutøvelsen, men at det

oppfattes mer som to sider av samme sak hos respondentene. Siden det er et stort fokus på muslimske jenter i tidligere forskning om deltakelse, er det interessant å se på forskjellene mellom ulike muslimske grupper og de med annen religionstilknytning.

Det kommer fram i analysene at det er flest vietnamesiske jenter som aldri har vært med i idrettslag noen gang (Figur 3). Analysene viser videre at det er forskjell mellom muslimske jenter fra Pakistan og Tyrkia. Disse forskjellene kan tyde på at religion er en viktig faktor for deltakelse, men at mye også må handle om kultur og tradisjoner. Vietnamesiske jenter oppgir i størst grad aldri å ha vært med i idrettslag, til tross for at religion i hverdagslivet betyr mindre for dem enn for de pakistanske og tyrkiske jentene. I tillegg er de mer opptatt av å leve etter norsk kultur og tradisjoner, enn etter kulturen fra foreldrenes fødeland.

Når man ser på sammenhengen mellom betydning av religion i dagliglivet for dem som trener i idrettslag på en jevnlig basis, betyr det mindre for de pakistanske jentene som trener enn for de andre (Tabell 6). Det vil si at mye tyder på at for de jentene som trener, og som oppgir at religion betyr mye for dem i hverdagen, er det religion i seg selv og ikke type religion som betyr noe. Dette kan kanskje til dels forklares ved at alle religioner har et helseaspekt ved seg, i den forstand at det er viktig å leve sunt og ta vare på helsen sin. Idrettslag kan være en arena for fysisk aktivitet, men det er også andre måter å trene på utenfor idrettslaget.

Religionstilhørighet betyr derfor tilsynelatende ikke mest for deltakelse i idrett. Det som er mer avgjørende er heller hvor mye religion betyr for hvordan de lever livet sitt til daglig.

Når det gjelder svømming er bildet mer entydig. De pakistanske jentene har dårligst svømmeferdigheter. Svømming er en av største utfordringene muslimske jenter møter i skolen (Alamri, 2013, s. 423). Hele 6 av 10 av de pakistanske jentene oppgir at de ikke kan svømme 25 meter (Tabell 3). Kravet til svømmeknappen er å kunne svømme 200 meter i basseng. Fra 2010 inngikk svømmeknappen i grunnskolens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det vil si at Læreplanens kompetansemål etter 4. årstrinn er nå at eleven skal kunne være trygg i vann og være svømmedyktig, noe som innebærer at de kan svømme 200 meter (Grunnskolens læreplan og kompetansemål). Det er derimot dokumentert at norske 10 åringer har svært dårlig svømmeferdigheter. I «Ung i Oslo 2015» valgte vi derfor å sette ned kravet på 200 meter til 25 meter. Vi antok at det er vanskelig å vite hvor langt 200 meter egentlig er dersom man ikke er så god til å svømme. En bassenglengde (25 meter) kan derimot være lettere å forestille seg om man klarer å svømme eller ikke. Det at de pakistanske jentene er dårligst til å svømme, kan nok til dels tilskrives deres religiøse tilhørighet. Det kan nok også tilskrives andre forhold, siden de tyrkiske jentene som også er muslimer, har generelt bedre

svømmeferdigheter. Dette kan både være ulike praksis i utøvelse av religion, at de pakistanske jentene i større grad blir utsatt for streng kontroll, både når det gjelder påkledning og kjønnssegregering, men at det også kan være sterkt forankret i kultur og tradisjoner. Forholdet til vann og svømming varierer etter landbakgrunn. Man kan tenke seg at dersom man er vokst opp i et land uten kystlinje, oppleves det antakelig mindre relevant å kunne svømme (Hertting & Karlefors, 2016, s. 14-15).

6.2.2. Kulturens betydning for deltakelse

Det er det samme bildet som tegner seg for jentene når det gjelder viktigheten av å leve etter foreldrenes fødeland sin kultur, og betydningen av religion i hverdagen. Det kan diskuteres hva respondentene legger i begrepet «norsk kultur». Det er ikke gitt at respondentene vet hva som menes med dette, eller at de legger det samme meningsinnholdet i det. Siden spørsmålet er stilt på den måten at det både rommer foreldrenes fødeland sin kultur og norsk kultur, er det implisitt at man først og fremst tenker på kulturen hjemme og ute, som for eksempel på skolen. Jeg har valgt å ikke vise i tabell hva slags betydning det å leve etter kulturen i foreldrenes hjemland har for jentene, siden bare de med ikke-norsk landbakgrunn har svart på dette. Det kan likevel være med å gi et mer utfyllende bilde av jentenes liv. Både det å leve etter foreldrenes kultur og religion i hverdagen, har størst betydning for de pakistanske og tyrkiske jentene, altså de som har muslimsk tilhørighet. For de vietnamesiske jentene er det viktigere å leve etter norsk kultur og tradisjoner, og religion betyr mindre i hverdagen. Det kan tolkes som om det ikke bare kan være det å ha innvandrerbakgrunn i seg selv som er avgjørende for om man er med i organisert idrett eller ikke, men at det kan ha å gjøre med hvordan kulturen og religionstilhørighet kommer til uttrykk.

Det har derfor vært interessant å se på minoritetsjentenes bruk av fritid for øvrig, og om de bruker tid på annen trening eller aktiviteter utenfor skolen. Som presentert i kapittel 5, er variasjonene mellom de ulike nasjonalitetsgruppene når det gjelder deltakelse i annen fysisk aktivitet, noe annerledes enn variasjoner i deltakelse i idrettslag (Tabell 3). Det er en større grad av aktivitet hos alle gruppene når det gjelder trening på treningsstudio, noe som kan styrke oppfatningen av at treningskultur er viktig uansett religionstilhørighet og etnisitet. De tyrkiske jentene trener på treningsstudio i atskillig større grad enn de pakistanske jentene, og noe mer enn de vietnamesiske. Dette kan også være med på å underbygge at det handler om kultur og ikke bare type religion. Da ville man kanskje tenke at de to minoritetsgruppene som i stor grad er muslimer, burde ha noenlunde samme grad av deltakelse. Når det gjelder annen

trening som dans og kampsport og liknende, er det de vietnamesiske jentene, som er mest aktive. Her ligger de pakistanske jentene på samme aktivitetsnivå som de tyrkiske. Trening på egenhånd er på et lavere nivå hos minoritetsgruppene enn de norske, og absolutt lavest hos de pakistanske jenter. Det kan tyde på at de kan være utsatt for en strengere sosial kontroll.

Når det gjelder andre aktiviteter på fritida, så bruker de vietnamesiske jentene en del tid på musikalske aktiviteter som korps og kor, også noe mer enn de norske jentene. Alle tre minoritetsgruppene er atskillig oftere på fritidsklubb enn de norske jentene. Til tross for sin høye alder i et fritidsklubbperspektiv. Fritidsklubb er den arenaen som ser ut til å nå de gruppene de er tiltenkt (Bakken et al., 2016, s. 122), det vil si at det er lavterskeltilbud som skal være med på å utviske sosiale og kulturelle forskjeller. Siden majoritetsgruppa bruker fritidsklubber mindre i Oslo, særlig blant jenter i aldersgruppa for utvalget mitt, er det kanskje en liten grad av brobygging mellom majoritet og minoritet her, men i større grad en brobyggende karakter på kryss og tvers av minoriteter, og sammenbindende innenfor samme minoritet og samme sosiale klasse.

Med utgangspunkt i mine analyser har jeg ønsket å vise at den lave deltakelsen i idrettslag blant minoritetsjenter, ikke bare utelukkende kan forklares ved ulike uttrykk for religionsutøvelse, og da særlig islam, som det er forsket mye på tidligere. Det kan se ut til at ulik erfaring med trening og treningskultur, forhold til idrett og formen på aktiviteten er mer avgjørende, og at grad av deltakelse kan knyttes i større grad til kultur og tradisjoner enn det jeg trodde. Det er forsket mye på minoriteters deltakelse i idrettsgrener som er dominert og drevet av majoritetsgruppa (Walseth, 2015, s. 1-5; Walseth, 2006, s. 78; Friberg, 2005, s. 65). De idrettene som i større grad er drevet av minoritetene, som for eksempel cricket og landhockey, er det forsket lite på. Jeg har likevel en antakelse om at det er færre jenter enn gutter som deltar i disse aktivitetene, slik at det blir uansett mindre relevant for min studie. I et større inkluderingsperspektiv om deltakelse i idrett, bør det derimot være svært relevant å se nærmere på idrettsgrener som har stor utbredelse blant de etniske minoritetene. Og ikke minst se på grad av inkludering av majoritetsgruppa i disse idrettsgrenene, jamfør teorien om brobygging («bridging») mellom kulturer.

Det ser ikke ut å være et generelt bilde blant minoritetsjentene at de bruker mindre tid på aktiviteter utenom skolen enn majoritetsjentene, men det varierer hvilke aktiviteter de bruker mest tid på (Tabell 3). Noen er forankret i mer tradisjonelle norske tradisjoner, som for eksempel å gå tur i skogen, svømme og trene på egenhånd, og det er ikke overraskende færre minoritetsjenter som bedriver slik aktivitet. Det kan være helt utenkelig og uhørt for foreldre

som har vokst på andre kontinenter, å sende barna sine ut på egenhånd i naturen. Både med tanke på ulendt terreng, farlig dyreliv og «banditter». Ikke minst i land der det har vært, og kanskje fortsatt er krig, hvor blant annet landminer kan utgjøre en stor fare. En upassende form på aktiviteten, som for eksempel mangel på kjønnssegregering og kleskoder, og økonomiske barrierer kan også være en grunn, som tidligere nevnt. Analysene viser at det å bruke tid på andre aktiviteter enn de rent fysiske, ikke skiller seg nevneverdig fra de utvalgte minoritetsgruppene, enn det gjør hos majoritetsgruppa i dette alderssegmentet. De tyrkiske jentene deltar i størst grad i organisasjon eller forening for personer med samme landbakgrunn, og de pakistanske følger tett på. Det ser derfor ikke ut til at de muslimske jentene bare sitter hjemme og gjør lekser, slik som man kan få inntrykk av noen ganger gjennom media. Selv om minoritetsjentene bruker mye tid på lekser og skolearbeid, er det også en større grad av forventning til oppgaver i hjemmet knyttet til det å være flerkulturell jente. De tyrkiske jentene bruker også mest tid på ulønnet arbeid i familieforetak (Friberg, 2005).

Jeg velger å tolke funnene fra analysene i kapittel 5 til at den lave representasjonen av minoritetsjenter i idrettslag ikke bare handler om at jenter deltar mindre i aktiviteter på fritida, men at det handler mer om hva slags type aktivitet man måler. Det vil si at det kan være mer hensiktsmessig å se på hvilke aktiviteter de holder på med og hva som ser ut til å fungere, og gjøre mer av det. På samme måte som man har forsket på barrierer for idrettsdeltakelse når det gjelder minoritetsjenter, bør man kanskje forske mer på ressursene som kan fremme deltakelse og bidra til inkludering på alle arenaer i samfunnet. Det har vært rettet kritikk mot fremveksten av foreninger og organisasjoner for folk med samme landbakgrunn, fordi de kan bidra til en utvikling av parallellsamfunn og «bonding», samtidig er det kanskje dette som tar utgangspunkt i å ha dialogen i sentrum, det som er viktig for den som har skoene på, jamfør Freire sine teorier. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 7.

6.2.3. Identitetskonflikter

Det er ikke vanskelig å forestille seg at det lett kan oppstå identitetskonflikter i en kontekst der man forholder seg til ulike kulturer og tradisjoner (Prieur, 2002, s. 8). Som tidligere nevnt kan det eksempelvis være en ulik og kjønnet oppdragerstil i familiene, og det kollektive fellesskapet blir satt opp mot den individuelle selvrealiseringen. Individualiseringen er noe som i større grad kan sies å tilhøre den vestlige kulturen. Det er handlingsrom og muligheter innenfor velferdsstaten til å kunne realisere sitt potensiale og sine ønsker og behov. Det kan

derfor oppstå interessekonflikter mellom en del minoritetsjenters normer og verdier og foreldrenes. Mens foreldrene på sin side er mer opptatt av å bevare sitt opprinnelseslands kultur og tradisjoner i det «nye hjemlandet», er de unge jentene tilsynelatende mer opptatt av å tilpasse seg norsk kultur og tradisjoner for å passe inn i skole og jevnaldergruppa. Samtidig skjer det en globalisering overalt i verden. En utvikling som kan være vanskelig å se skjedd dersom man ikke er der. Det er ofte pekt på at innvandrere kan være mer stringente og konservative i diaspora enn det de er i hjemlandet, nettopp fordi de relaterer kulturen sin til det samfunnet de forlot i sin tid, og ikke det samfunnet det har blitt når utvikling og globalisering har skjedd i mellomtiden (Walseth & Strandbu, 2014, s. 503; Andersson, 2008, s. 192).

Det globale systemet fører verdens befolkninger sammen i et sterkere skjebnefellesskap på tvers av kulturforskjeller, og det blir like nødvendig å forstå mennesker med andre forutsetninger som å forstå oss selv for å få et grep på vår situasjon (Barth, 1994, s. 9).

Mens minoritetsjentene i mitt utvalg er litt mindre opptatt av å leve etter foreldrenes hjemlands kultur enn foreldrene selv, er de altså mer opptatt av å leve etter norsk kultur og tradisjoner. De får en såkalt bindestrekidentitet, det vil si at de identifiserer seg med både den ene og andre etniske gruppe, og prøver å bygge bro over dem (Hylland Eriksen, 1997; Prieur, 2002, s. 9). Der de forholder seg til foreldrenes hjemlands kultur, og kanskje morsmål, i hjemmet, har de tilpasset seg majoritetsbefolkningens språk og kultur ute, ikke minst i skolen. Identiteten kan derfor være forankret i to kulturer, og det kan lett oppstå konflikter dersom den enkelte jentes uttrykte identitet ikke er i tråd med familiens ønsker og forventninger, eller med storsamfunnet og skolens. Det er ikke uten grunn at Prieur velger å kalle det for «balansekunst» (Prieur, 2004). Jentene balanserer hårfint mellom to kulturer. Det omtales i boka hennes som å stå på to båter, og det skal lite til for å falle i vannet. Det vil derfor være av stor betydning for jentenes identitetsdanning, at de opplever seg inkludert og anerkjent for sin egen identitet på ulike arenaer i samfunnet, og ikke for den de burde være jamfør majoritetsgruppas forventninger. Skolen er en viktig arena for slik inkludering, og har også inkludering som et uttalt formål. I tillegg kan blant annet idrettslaget være en verdi- og identitetsskaper i samfunnet.

For de aktuelle jentene i mitt utvalg, er det fortsatt en «oss og dem»- dimensjon i denne konteksten (Alghasi, Eide, & Eriksen, 2012, s. 111-112), i den forstand at de kan oppleve seg

som «annerledes» jenter (Hertting & Karlefors, 2016, s. 5; Garrido et al., 2012, s. 90). Idrettslagene i Norge er ikke utformet med tanke på ulike minoriteter, i hvert fall ikke jenter. Som nevnt tidligere, er idrettslagene i stor grad utformet etter majoritetssamfunnets middelklasse sine verdier og tradisjoner. Samtidig som familien til jentene kan tilstrebe at de holder på kulturen og verdisettet fra fødelandet. Dette kan føre til ytre og indre konflikter hos jentene. Det kroppslige og sosiale utgangspunktet kan derfor gi begrensninger for den enkelte jentes muligheter til sosialisering, og til å danne sin egen identitet i både skole og det sivile samfunn.

6.2.4. Konservering av kultur

Innvandrerfamilier kan naturlig nok være opptatt av å holde på sitt hjemlands kultur, i den forstand at den er en stor del av deres identitet. Det har blitt rettet kritikk mot multikulturalistiske teorier fordi de argumenterer for å bevare og akseptere kulturelle forskjeller i samfunnet (Andersen Younis, 2010, s. 142). Den kanadiske politiske filosofen William Kymlicka, og andre liberale multikulturalistiske teoretikere, hevder at det anti-diskriminerende lovverket kommer til kort når det gjelder å behandle medlemmer fra minoritetsgruppene som likeverdige (Kymlicka, 2010, s. 32-33). Dette fordi staten ikke kan være nøytral når det kommer til kultur, siden staten tar sitt utgangspunkt i majoritetsbefolkningens kultur. Selv om multikulturalisme som begrep tradisjonelt har blitt brukt til å innbefatte alle utsatte og marginaliserte grupper i samfunnet, har multikulturalistene fokus på innvandrere som er etniske og religiøse minoriteter, nasjonale minoriteter eller urbefolkning. Kritikken av den multikulturalistiske tilnærmingen til inkludering, går ut på at det er rom for å bevare deler av kulturer som går på kryss av majoritetsgruppa sine verdier og nasjonens lovverk. Man begrunner ulik diskriminerende praksis som en del av en kultur, og man tillater med dette i mange tilfeller en «ukultur». I min studie blir det viktig å trekke fram det antifeministiske perspektivet, som i mange kontekster får lov til å blomstre i multikulturalismens navn (Okin, 1997; Bangstad, 2007). Dette er et utgangspunkt for transnasjonal feminisme.

6.2.5. Transnasjonal feminisme

I internasjonal forskning er det i større grad trukket inn et transnasjonalt feministisk perspektiv enn i norsk forskning, når det gjelder minoritetsjenters deltakelse og inkludering i samfunnet. Det kan være problematisk fordi vi tillater at noen unge norske jenter blir

undertrykt og holdt nede i samfunnet mot sin vilje. Det å innrømme at manglende deltakelse kan handle om kvinneundertrykking og maktmisbruk i patriarkalske kulturer er vanskelig.

Den transnasjonale feminismen er en kritikk mot vestlig feminisme i den forstand at den har en referanseramme som indikerer at den gjelder for alle kvinner i verden, og at den har verdier og antakelser om «den undertrykte andre» («the oppressed other») (Tofoletti & Palmer, 2015, s. 14; Alamri, 2013, s. 419). De transnasjonale feministene mener at det er på tide at man må reflektere i større grad over hvordan forskning om muslimske kvinner foregår, av hvem den blir utført av og hvorfor. De fleste studier om muslimske kvinner fokuserer ensidig på barrierer og ressurser for egen deltakelse i fysisk aktivitet. Transnasjonal feminisme fremhever viktigheten av at kvinner danner nettverk og bygger allianser mellom ulike grupper kvinner. Det er på tide med dialog (Tofoletti & Palmer, 2015, s. 12-14), og sette fokus på hvordan representanter for feminin muslimsk idrett blir framstilt i media jamfør Andersson (Andersson, 2008).

Ulike kjønnspraksiser eksisterer side om side, her er det stort mangfold (Andersen Younis, 2010, s. 141). Noen minoritetsfamilier ønsker ikke en integrering som kan føre til at døtrene blir for norske, eller kjønnslikestilte, og kontrollen kan derfor bli enda strengere (Andersen Younis, 2010, s. 144). Andre igjen ser at jentene skal få delta på like linje med majoritetsgruppa i samfunnet. Det er vanskelig å generalisere, da det er store forskjeller mellom de ulike etniske gruppene, også mellom muslimske grupper (Elling & Knoppers, 2004, s. 261). Det er derimot et tett forhold mellom idrett og hegemonisk maskulinitet (Elling & Knoppers, 2004, s. 267), noe som kan undergrave kvinners plass på alle nivåer i idretten. Den transnasjonale feminisme går utover den smale forskningen av minoritetsjenters idrettsdeltakelse i et helseperspektiv. En transnasjonal feminisme innebærer deltakelse, konsumering og representasjon (Tofoletti & Palmer, 2015, s. 2). Spørsmålet blir da om rettferdighet er likhet, eller om det er å anerkjenne forskjeller. Om det er et mål om at alle skal være like, eller at alle skal være gitt de samme muligheter i prosessen.

Jamfør analysene i kapittel 5 er det mulig å tolke funnene til at de tre gruppene minoritetsjenter lever litt annerledes liv enn majoritetsgruppa, og utgangspunktet for inkludering og deltakelse er forskjellig. Dette kommer tydeligst til uttrykk når man ser på variasjonene i fordelingen av hvem som aldri har vært med i idrettslag (Figur 3). Mens bare 15,1 % av de norske jentene aldri har vært med i idrettslag, oppgir 38,5 % av de tyrkiske, 57,1 % av de pakistanske og 63,8 % av de vietnamesiske at de ikke har vært med. Noen av barrierene for deltakelse kan ha sitt utgangspunkt i en antifeministisk tradisjon, som en del av

et kulturelt uttrykk. I det neste delkapitlet skal jeg derfor gå nærmere inn på noen dimensjoner ved skole og utdanning, for å se hvilke bilde som tegner seg av minoritetsjentene på den inkluderingsarenaen, og om det er annerledes der enn på idrettsarenaen.

6.3. Skole og utdanning

Innledningsvis i dette kapitlet har beskrevet at skoleforklaringen når det gjelder lav representasjon i organisert idrett generelt, ikke er trukket fram som en viktig årsak i like stor grad som andre forklaringer. Tid brukt på lekser og prioritering av skolearbeid brukes derimot som forklaring i noe grad når det gjelder minoritetsjenters lave deltakelse i idrett. Jeg vil derfor i dette delkapitlet framheve ulike aspekter ved skolehverdagen som kan ha betydning for denne studien, ved at jeg vil se nærmere på skolen som en viktig arena for inkludering. Inkludering handler om forholdet mellom individ og felleskap. Skolen er den arenaen som for barn og unge representerer det største fellesskapet i samfunnet, fordi det er en lov og rettighet å være der, slik at alle barn og deres foresatte befinner seg på denne arenaen. På den måten er det en arena for sosialisering og brobygging til en viss grad på kryss og tvers av kjønn, etnisitet, sosial klasse og kultur. Viktigheten av utdanning er også tydelig uttalt i Norge, og høyere utdanning er i prinsippet i stor grad tilgjengelig for alle uavhengig av sosial bakgrunn og økonomi på grunn av god studiefinansiering. Skolen kan sies å være en arena som både er styrt av en ytre motivasjon (lovverk) og en indre motivasjon (ønske om å lære). Skolen kan altså være et av de beste og mest gunstige stedene for integrasjon og inkludering i det norske samfunnet.

6.3.1. En skole for alle

Jentene i mitt utvalg trives generelt godt på skolen (Tabell 8). De opplever seg sett av læreren og at de passer inn blant medelevene sine. Selv om det er noen som oppgir at de ikke har det bra på skolen, så må man likevel kunne si at det store flertallet er veltilpasset. Det bør være et mål om at hele elevgruppa opplever skolehverdagen sin som god, selv om det nok er et utopisk mål å nå. Det er en generell oppfatning at omlag 80 % av ungdommene klarer seg bra, 15 % befinner seg i en gråsoner, og 5 % har det problematisk (Forebygging.no, 2016). Det vil si at man må regne med at noen kommer til å falle utenfor det etablerte systemet, til tross for at man setter inn ulike tiltak. Det kan være forhold utover det skolen har kompetanse og kapasitet til å gjøre noe med, som gjør at enkeltelever sliter mye og ikke finner sin plass i skolen. Psykiske lidelser, ulike former for diagnoser, og vanskelige hjemmeforhold kan være

eksempler på dette. Det er likevel ingen grunn for skolen til ikke å videreutvikle inkluderingsstrategiene og de pedagogiske virkemidlene til tilpasset opplæring og inkludering. Dette har også regjeringen tatt på alvor. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen varslet senest i april inneværende år at det kommer et forslag om at skolens innhold skal fornyes, inkludert læreplanverkets generelle del:

Den bygger på formålsparagrafen, og beskriver skolens dannelsesoppdrag og det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. Den skal tydeliggjøre skolens helhetlige ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse (Regjeringen, 2016a).

Det som er interessant i min studie, er å se på om det er en sammenheng mellom skoletilpasning og deltakelse i idrettslag. Som nevnt tidligere er det en sammenheng mellom gode skoleprestasjoner og grad av deltakelse i idrett (Guribye, Hidle, & Nyhus, 2014, s. 29). Det vil si at de jentene som mestrer skolen godt, mestrer også på idrettsarenaen. Igjen er det viktig å understreke at det er tatt utgangspunkt i majoritetsbefolkningens idrettsarena, det vil si det tradisjonelle norske idrettslaget. Det er ikke implisitt å vite hva som følger av hva. Om det er slik at jentene som er flinke på skolen, er det fordi de er fysisk aktive i et idrettslag, eller motsatt. At de er gode på idrettsarenaen fordi de generelt er flinke og veltilpassede, og presterer godt i det meste de gjør. I tillegg til at de har mange ressurser i familien (Bakken et al, 2016, s 57), og derfor har sterk foreldrestøtte og mer hjelp til blant annet lekser.

I tidligere studier er det pekt på en sammenheng mellom skoleprestasjoner og sosioøkonomiske ressurser (Guribye, Hidle, et al., 2014, s. 4). Det er det samme mønsteret som viser seg i mine utvalgte minoritetsgrupper. De gjennomsnittlige karakterene ved siste årsoppgjør i norsk skriftlig hovedmål, matematikk og engelsk skriftlig er lavere hos de tre minoritetsgruppene enn hos majoritetsjentene (Tabell 7). De vietnamesiske jentene har nesten like gode skolerresultater som de norske, mens de tyrkiske jentene har nesten en hel karakter dårligere enn majoritetsgruppa. Siden det allerede er slått fast at flesteparten av minoritetsjentene i utvalget har få sosioøkonomiske ressurser i hjemmet, er det ikke overraskende at de har dårligere skolerresultater sammenliknet med majoritetsgruppa. Samtidig har de vietnamesiske jentene nesten like høyt karaktersnitt som de norske jentene. Dette kan kanskje forklares ved at de bruker mest tid på lekser. De pakistanske og de tyrkiske jentene bruker også mye tid på lekser, uten at det gir skikkelig uttelling på karakter. Uansett er det de norske jentene som bruker minst tid på lekser og som får de beste karakterene. Det kan

tenkes at de får mer hjelp og støtte av sine foresatte, med tanke på at de generelt har flere ressurser i hjemmet og foreldrene har et høyere utdanningsnivå.

Det tegner seg også et mønster i fordelingen av belastninger ved skolearbeidet. Til tross for at de pakistanske jentene bruker mest tid på lekser av alle, og bare får middels gode karakterer, er det de som oppgir å trives best med skolearbeidet og opplever minst stress ved det. Det er nærliggende å tro at dersom man bruker mye tid på noe man kanskje ikke får så mye igjen for som det man hadde ønsket, så kunne man oppleve det som stressende og lite tilfredsstillende. Det ser altså ikke ut til å være slik for de pakistanske jentene i mitt utvalg. De oppgir å være mest fornøyde av alle. Selv om de ikke har de beste karakterene, med tanke på innsats, så får de gjennomsnittlig middels gode karakterer.

De vietnamesiske jentene på sin side ser ut til å være nærmere de norske jentene på både godt og vondt. De får gode karakterer, men bruker desto mer tid på lekser. De trives litt mer med skolearbeidet enn de norske jentene, men har oppgitt mest belastninger knyttet til skolearbeidet av alle i hele utvalget. Når det gjelder generell trivsel på skolen, er de omtrent på samme nivå som de norske.

De tyrkiske jentene har en litt annen historie. De bruker mye tid på lekser, men får de dårligste karakterene. De trives sånn passe med skolearbeidet, men blir også ganske stresset av det. Når det gjelder generell trivsel er de blant jentene i utvalget som oppgir å trives dårligst, men det er uansett et høyt trivselsnivå blant alle.

Jentene i mitt utvalg, med foreldre født i Norge, Pakistan, Tyrkia og Vietnam, har ifølge dataene og analysene en noe ulik opplevelse av sin skolehverdag. Likevel er forskjellene små, og den generelle trivselen er veldig høy. Selv om det bør være et mål at absolutt alle skal ha en like god opplevelse med skolen, så vil jeg hevde at Osloskolen har lyktes godt med å leve opp til slagordene sine ved å skape en «Trygg Osloskole - godt læringsmiljø» (Utdanningsetaten, 2016a). Uavhengig av foreldrenes fødeland, kultur og religion, og sosioøkonomiske ressurser, er det relativt små variasjoner blant jentene i dette utvalget i hvordan de opplever skolehverdagen sin (Tabell 8). Til tross for at noen gjør mye skolearbeid uten at det resulterer i særlig gode karakterer, noe som man skulle tro ville forårsake stress og virke demotiverende. Dette kan være en konsekvens av det såkalte «innvandrerdrivet». At innstillingen til skolen er positiv og at det er sterk oppmuntring hjemmefra (Guribye, Hidle, et al., 2014, s. 5). Jeg kommer tilbake til dette senere i delkapittel 6.3.3.

Videre har det vært interessant å se på om skoletilpasning henger sammen med deltakelse i idrettslag. Om man kan se en tilsvarende sammenheng mellom deltakelse i idrett og skole, som med religion og kultur, og sosioøkonomiske ressurser. At det er en viss sammenheng, men at det ikke kan forklare det hele når det gjelder en lavere representasjon av minoritetsjenter i idrettslag.

6.3.2. Skolens betydning for idrettsdeltakelse

I kapittel 5 ble det presentert analyser av fire variabler som omhandler skole og utdanning sett opp mot trening i idrettslag (Tabell 9). Utvalget er alle jenter i videregående opplæring i Oslo. Det kan synes som om det er en viss sammenheng mellom idrettsdeltakelse og tid brukt på lekser. Som beskrevet tidligere oppgir de tre gruppene minoritetsjenter i mitt utvalg å bruke mer tid på lekser enn majoritetsgruppa (Tabell 8). Det kan tyde på at de prioriterer i større grad skolearbeid enn fritidsaktiviteter, som for eksempel organisert idrett. Likevel er det slik at selv om minoritetsjentene gjør mer lekser, får de jevnt over dårligere karakterer. Med unntak av de vietnamesiske jentene som nesten har et like høyt karaktersnitt som majoritetsgruppa. De vietnamesiske jentene oppgir også størst grad av alle ulike belastninger ved skolearbeidet. De pakistanske jentene trives best med skolearbeidet og blir minst stresset av det, og skiller seg derfor også fra de andre muslimske jentene i utvalget. Det kan underbygge at «islameffekten» ikke er så tydelig som man kunne anta. Det vil si at religionstilhørighet i seg selv ikke har så mye å si for skoletilpasningen, men at kultur og klassebakgrunn kan forklare disse variasjonene bedre. De muslimske tyrkiske jentene, er i større grad aktive på fritida enn de pakistanske, samtidig som vi har sett at de kan være mer bundet opp av ulønnet arbeid i familiebedriften etter skoletid. De pakistanske jentene bruker også mye fritid på ulønnet arbeid i hjemmet (Friberg, 2005, s. 50). De tyrkiske jentene bruker minst tid på lekser av de tre minoritetsgruppene.

Det er altså en viss sammenheng mellom noen skolevariabler og deltakelse i idrettslag. Det er spesielt karaktersnittet som peker seg ut. Det er en større andel av dem som trener i idrettslag som har høyt karaktersnitt. Den andre variabelen er tid brukt på lekser. De som bruker mye tid på lekser, trener i mindre grad i idrettslag. Det er mulig å tolke det dit hen at jentene fra de tre minoritetsgruppene bruker mer tid på lekser og derfor prioriterer bort enkelte fritidsaktiviteter, som for eksempel trening i idrettslag.

Det er ikke noen sammenheng mellom skoletrivsel og idrettsdeltakelse. Det er derfor vanskelig å se noe mønster i det at de som ikke er veltilpasset i skolen heller ikke er med i organisert idrett, slik man kanskje skulle tro. Tvert imot ser det ut til at skolen oppleves som et bra sted å være for de fleste jentene i mitt utvalg, på tross av at mange av dem ikke er med i organisert idrett. Det vil si at deltakelse i idrett har neppe noen betydning for skolehverdagen. Trivsel er en subjektiv følelse, slik at det er vanskeligere å måle enn mer konkrete størrelser som karakterer og tidsbruk på lekser.

Det kan se ut til at de største barrierene mot deltakelse i idrettslag i mitt utvalg, er sosial og kulturell bakgrunn. Majoritetsgruppa kan synes å være de privilegerte fordi de lever opp til kulturelle verdier og tradisjoner som de kjenner til, og at de har den kulturelle, økonomiske og sosiale kapitalen som kreves for å passe inn i felleskapet i det sivile samfunnet. Man kan derfor tenke at de jentene som er aktive i idrettslag, og som også får gode karakterer, er fra ressurssterke middelklassefamilier som slutter opp om de gjeldende verdier og tradisjoner i samfunnet, som for eksempel idrettslag, frivillighet og dugnadsånd.

Mine analyser i kapittel 5 viser at når det gjelder deltakelse i annen type aktivitet på fritida er ikke forskjellene så store mellom majoritet og minoritet. Det kan tolkes som at de minoritetsjentene som i liten grad deltar i organisert idrett også bruker fritiden sin på andre ting enn lekser og arbeid i hjemmet. At det, som nevnt tidligere, kan være innholdet og formen på aktiviteten som er av større betydning enn tidsbruk. At det tradisjonelle idrettslaget ikke har så stor gjenklang hos en del innvandrergupper bør ikke være noen overraskelse for noen. Derimot kan andre aktiviteter oppleves som mer meningsbærende og gjenkjennbare, samtidig som de kommer i en form som kanskje passer bedre for den enkelte jente. Jeg tenker da på annen organisert idrett som kampsport, dans og liknende, samt trening på egenhånd som for eksempel treningsstudio. Denne typen trening kan være mer fleksibel med hensyn til tidspunkt for treningen, samt at den kan være kjønnsdelt og ha en kleskodeks som gir et større spillerom.

Minoritetsgruppene i mitt utvalg deltar i andre lag og organisasjoner på en tilnærmet lik linje med majoritetsgruppa i dette alderssegmentet. I tillegg er de aktive i organisasjoner og foreninger for personer med samme landbakgrunn, samt i de religiøse foreningene, som også er en arena for sosialisering. I den forbindelse kan man naturlig stille spørsmål til hvor inkluderende flere av disse arenaene kan være. På den måten at de kanskje er mer sammenbindende innen samme sosiale, kulturelle og religiøse gruppe, enn brobyggende på

kryss og tvers av kultur, religion og sosial bakgrunn. Som nevnt tidligere er det en kritikk mot framveksten av såkalte parallellsamfunn.

6.3.3. Utdanningsdriv

Jentene i utvalget har svart på noen spørsmål som omhandler tanker om framtiden. Et av spørsmålene går på om de tror de kommer til å ta høyere utdanning på universitet eller høyskole (Tabell 8). Flesteparten tror de kommer til å gjøre det, og det er så og si ingen forskjeller mellom majoritetsgruppa og de tre minoritetsgruppene, med unntak av de tyrkiske jentene. De tror i litt mindre grad at de kommer til å ta høyere utdanning, og er i litt større grad ganske sikre på at de ikke kommer til å gjøre dette. Men forskjellene er veldig små, og hele 8 av 10 jenter tror de kommer til å ta høyere utdanning. Nå er alle jentene som har svart på spørsmålet allerede godt i gang med videregående opplæring, eller i ferd med å avslutte den, slik at de har i utgangspunktet gode forutsetninger for å kunne utdanne seg videre seinere. Jeg vet imidlertid ingenting om hva de jentene som ikke går i videregående opplæring tenker om framtida. Når det gjelder gjennomføring av videregående opplæring er det ikke knyttet stor bekymring til jenter med innvandrerbakgrunn (Elling & Knoppers, 2004, s. 262). 79 % av alle Oslo-jenter som er født i Norge med innvandrerbakgrunn, og som begynte på videregående i 2001, fullførte skolen. Landsgjennomsnittet er 69 % (Clemet, 2011).

Her kan det såkalte «innvandrerdrivet» være en medvirkende faktor. Med innvandrerdriv menes at minoritetsungdom gjør en ekstra innsats på skolen, og at mange lavt utdannede innvandrerforeldre støtter opp om barnas utdanning som kilde til sosial anseelse (Leirvik 2010, s. 23). Over 40 % av minoritetselevne som fullfører videregående i Oslo, fortsetter i høyere utdanning. Innvandrere og deres etterkommere er allerede bedre representert ved universiteter og høyskoler enn befolkningen for øvrig (Clemet, 2011). Nyere forskning har vist at dette «drivet» kan slå motsatt ut hos andre (Leirvik, 2016, s. 2). De mekanismene som kan føre til et ekstra utdanningsdriv for noen, kan få et annet utfall hos andre, noe som igjen kan ha store omkostninger (Leirvik, 2016, s. 2). Det at man ikke klarer å innfri foreldrenes forventinger, enten fordi forventningene er for høye eller urealistiske på grunn av for dårlige karakterer, kan være tyngende for den unge (Leirvik, 2010, s. 39).

6.4. Interseksjonalitet

Det tegner seg et komplekst bilde på hvorfor enkelte minoritetsgrupper av jenter i mindre grad enn majoritetsgruppa er representert i organisert idrett, og de mange delforklaringene på hvorfor det er slik. Jeg har derfor valgt å se dette bildet i et interseksjonalitetsperspektiv. Det vil si at det er samspillet mellom kategoriene som kan påvirke personen, og at dette samspillet kan gi uttrykk for en maktbalanse, og i verste fall diskriminering (Elling & Knoppers, 2004, s. 257). Med diskriminering i denne konteksten vil det handle om at det er umulig for minoritetsjenter å bli integrert, dersom majoriteten aldri vil anerkjenne dem som fullverdige medborgere (Thun, 2012, s. 21).

For jentene i mitt utvalg er det først og fremst forholdet mellom majoritet og minoritet som spiller en viktig rolle. Minoritetsjentene blir veid opp mot majoritetsgruppa når det gjelder deltakelse i idrettslag, og blir funnet for lette. De imøtekommer ikke kravene som majoritetsbefolkningen, kanskje ubevisst, har satt. Majoritetsbefolkningen er ofte ikke bevisst sitt privilegium av å være nettopp majoritet, fordi de ikke kjenner til noe annet, og forholder seg til sin virkelighetsoppfatning. Mange minoriteter kan ha kjennskap til begge deler, siden de selv kan ha opplevd å være en del av majoriteten i hjemlandet sitt, eller at de er en majoritet i ulike kontekster i «det nye hjemlandet». Etnisk minoritetsbakgrunn kan også ha et kroppslig uttrykk som skiller seg fra majoritetsbefolkningen sitt uttrykk. Diskriminering på grunn av blant annet hudfarge, eller på grunn av religiøse uttrykk som hodeplagg og påkledning, kan være en konsekvens av å skille seg ut.

Kjønn er annen kategori som har betydning for jentene i mitt utvalg. Det er i utgangspunktet en ubalanse i maktforholdet mellom kjønnene i samfunnet. For de jentene som i tillegg har en minoritetsbakgrunn og kommer fra familier der det er mer vanlig med en patriarkalsk struktur, kan kjønnsdimensjonen bli ekstra synlig. Samtidig viser som sagt statistikken at innvandrerjenter klarer seg svært godt i det norske utdanningssystemet. Det å være jente med innvandrerbakgrunn i Oslo kan derfor også være en ressurs og et godt utgangspunkt for høyere utdanning, og som følge av det, sosial mobilisering og inkludering.

Jeg har også vist at klassesdimensjonen er av betydning for både skolerresultater og deltakelse i det tradisjonelle norske sivile samfunnet. Ungdom fra familier med lav inntekt og lavt utdanningsnivå gjør det generelt dårligere på skolen, og deltar mindre i organisert idrett. Likevel er barn av innvandrere, til tross for foreldrenes lave sosiale bakgrunn, mer skolemotiverte enn ungdom med norsk bakgrunn (Leirvik, 2010, s. 23-24). Man kan derfor anta at klassereiser forekommer i større grad blant etterkommere av innvandrere. Klasse er

også kultur, og kultur er nært knyttet til religion. Religion kommer ikke bare til uttrykk kroppslig, men som vi har sett har også religion stor betydning for hvordan spesielt de muslimske jentene lever livet til daglig. Oppdragerstil, sosial kontroll og et undertrykkende kjønnsrollemønster kan være uttrykk for dette. Samtidig kan man se at sosial ulikhet er av stor betydning, selv om det ikke kommer til uttrykk på samme måte når det gjelder tilpasning til skole og utdanning som deltakelse i idrettslag. Sosial bakgrunn ser ut til å bety mindre i en skolekontekst for jenter med minoritetsbakgrunn.

6.5. Oppsummering av diskusjon

Det kan se ut til at jenter i videregående opplæring i Oslo med innvandrerbakgrunn fra Pakistan, Tyrkia og Vietnam opplever på mange måter de samme barrierene som innvandrerjenter i Skandinavia, Europa, USA og Australia når det gjelder deltakelse i organisert idrett. Mangfoldet er derimot like stort blant minoritetsgruppene som i majoritetsbefolkningen, slik at man kan selvsagt ikke se på minoritetsgrupper som homogene grupper (Elling & Knoppers, 2004, s. 262). Likevel er det mulig å se noen faktorer som peker seg ut, som får støtte fra tidligere forskning, både nasjonalt og internasjonalt. De tre hovedforklaringene for en lavere representasjon i idrettslag av jenter med minoritetsbakgrunn i videregående opplæring i Oslo, som jeg har drøftet i dette kapitlet, er 1) sosioøkonomisk status, 2) religion og kultur og 3) skole og utdanning.

Minoritetsjentene i utvalget kommer i stor grad fra familier med mindre ressurser i hjemmet, både når det gjelder inntekt og utdanningsnivå. I tillegg er det noen barrierer knyttet til kultur og religion, som gjør at deltakelse i idrettslag ikke er så aktuelt for en del av disse minoritetsjentene. Til slutt er det deres forhold til skolen, og den innsatsen som gjøres der, med utgangspunkt i det såkalte «innvandrerdrivet», som ser ut til å ha betydning. Blant annet det at de bruker mer tid på skolearbeid. Minoritetsgruppens tilpasning til skolen, er i større grad en ressurs enn en barriere for inkludering, selv om den ikke kommer til uttrykk når det gjelder inkludering og deltakelse i idrettslag.

Kapittel 7. Inkludering

Det er viktig for barn og unges sosialiseringprosesser å delta i aktiviteter på fritida. Sosialiseringen kan bidra til en opplevelse av tilhørighet og å være inkludert i et fellesskap. Deltakelse i fysiske aktiviteter og idrettslag er også sett på som helsefremmende. Det er dermed et folkehelseanliggende (Helsedirektoratet, 2014), og er innlemmet i regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021 (Regjeringen, 2016c). I min studie har jeg først og fremst fokus på deltakelse i idrett som sosial kapital. Noe som er med på å styrke nettverk og tilhørighet, samtidig som det kan være en arena for brobygging mellom ulike nasjonaliteter, kulturer og sosiale klasser.

7.1. Inkluderingsarenaer

Jeg har sett på skole og idrettslag som arenaer for inkludering og deltakelse for unge jenter med minoritetsbakgrunn i Oslo. Det kan se ut til at skolen lykkes i større grad enn idrettslaget med å være en arena som fremmer inkludering og utjevner sosiale og kulturelle forskjeller (Guribye, Hidle et al., 2014, s. 29). Dette er også et uttalt mål i skolepolitikken (Alamri, 2013, s. 419).

Organisert idrett befinner seg i frivillig sektor i det som omtales som det sivile samfunn. Det vil si at deltakelse er basert på frivillighet og egen motivasjon, i motsetning til skolen, som er obligatorisk for alle. I en NOU fra 2014 blir idretten framhevet som en arena for sosialisering, der man kan bli kjent med Norge og norsk kultur (NOU, 2014). Idrett som en arena for inkludering av innvandrere og etniske minoriteter i samfunnet er også omhandlet i forskningen (Sundvoll & Tjønndal, 2015, s. 4). Idrettslaget har derimot kanskje ikke lykkes i samme grad med å tilpasse seg det flerkulturelle og mangfoldige samfunnet i Oslo, i den forstand at enkelte minoritetsgrupper, og særlig jenter, deltar i liten grad. En årsak til det kan være at idrettslaget fortsatt bærer preg av å være for, og drevet av, en hvit middelklasse, til tross for en nasjonal innsats i barneidretten. Selv om mange av mine respondenter har deltatt i idrettslaget da de var yngre, er det likevel en stor andel som ikke har det. Det er generelt et stort frafall fra idrettslagene med økende alder, men i minoritetsgruppene er det enda større enn ellers. Jeg har sett på jentenes mønster når det gjelder deltakelse i idrettslag på forespurte tidspunkt, på om de har deltatt tidligere eller ikke, og på grad av deltakelse i annen fysisk aktivitet og fritidsarenaer. Det skriver seg litt ulike «historier» om jentene.

Manglende deltakelse i samfunnet kan føre til konsekvenser både på individnivå og på samfunnsnivå. Friberg ser på viktigheten av deltakelse ut ifra fire ulike perspektiver: et individuelt perspektiv, et likestillingsperspektiv, et integrasjonsperspektiv og et demokratisk perspektiv (Friberg 2005, s. 65-66). Jeg knytter mine analyser til de samme dimensjonene.

7.2. Medborgerskap og tilhørighet

Idrett blir altså ansett som den største arenaen for sosialisering og inkludering av innvandrere og etniske minoriteter i det sivile samfunnet (Sundvoll & Tjønndal, 2015, s. 4). Et spørsmål som blir nærliggende å stille i denne konteksten, er om man kan være integrert i det norske samfunnet, til tross for at man ikke deltar i organisert idrett (Andersen Younis, 2010, s. 137). Mine data viser at det absolutt er mulig. I den forstand at flesteparten av jentene, uavhengig av foreldrenes fødeland, trives på skolen og mestrer det faglige og sosiale innholdet på skolen. Minoritetsgruppene har også samme tro på framtida som majoritetsgruppa, og tror de kommer til å ta høyere utdanning. Dette kan tyde på at de føler tilhørighet og medborgerskap, og at de opplever seg inkludert.

Deltakelse i idrettslag og det sivile samfunn kan være med på å styrke opplevelsen av mening, mestring og tilhørighet. Det kan også ha en motsatt effekt, altså at deltakelsen kan virke ekskluderende på grupper som opplever seg som annerledes enn majoriteten, «oss» versus «dem». Eller at man ikke blir inkludert i det hele tatt, og ikke vet om at man egentlig blir ekskludert. Det å ikke få delta i organisert idrett kan også være med på å opprettholde et kvinnesyn som hindrer en gruppe kvinner i reell deltakelse og sosialisering i samfunnet. Jenters stemmer blir ikke hørt, og en ny «underklasse» får kanskje lov til å vokse fram ved reproduksjon av sosial ulikhet og et patriarkalsk kjønnsrollemønster. Samtidig viser statistikken at jenter med innvandrerbakgrunn tar høyere utdanning. Det vil si at mange av disse jentene vil foreta en klassereise, en sosial mobilisering, som igjen kan motvirke sosial reproduksjon, og sikre en deltakelse på arbeidsmarkedet og i det øvrige samfunnslivet.

7.3. Anerkjennelse og nye identiteter

På individnivå kan også manglende deltakelse i det sivile samfunn få store konsekvenser. Det å ikke bli anerkjent som medborger i et samfunn, både på grunn av at potensielle inkluderings- og ekskluderingsmekanismer fra storsamfunnet og familien, kan påvirke sosialiseringprosessen og identitetsdanningen. Mangel på sosial, kulturell og økonomisk

kapital kan føre til materiell fattigdom, dårlig fysisk helse, manglende språklige ferdigheter, samt religiøs og kulturelle barrierer som kan forsterke en følelse av å være annerledes, og til og med bli diskriminert på bakgrunn av det (Elling & Knoppers 2004, s. 259). Deltakelse i idrett kan være med på øke eller redusere en følelse av annerledeshet eller tilhørighet (Lundvall & Walseth, 2014, s. 3-8). Jenter med etnisk minoritetsbakgrunn viser likevel gjennom datamaterialet for min studie, at de har tro på seg selv når det gjelder utdanning, og har tydeligvis i stor grad funnet en plass og identitet på skolearenaen.

I den generelle delen av lærerplanen står det under «Kulturarv og identitet»:

Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Sikker kunnskap om andre folk gir egne og andres verdiar ein sjanse til prøving. Oppfostringa skal motverke fordommar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Er det derfor så farlig at en del minoritetsjenter ikke deltar på alle arenaer i samfunnet? At de kanskje velger bort idrettslaget framfor andre fritidsaktiviteter og skolearbeid. Mine analyser viser at jentene benytter seg av andre fritidsarenaer enn idrettslaget, og at skolen kanskje er den viktigste inkluderingsarenaen. Skolen er den arenaen som kan ha størst betydning for jentene på sikt, på bakgrunn av den tidligere nevnte sosiale mobiliseringen som følge av høyere utdanning. Det er farlig at de ikke deltar i idrettslaget dersom de selv ønsker å delta, men ikke får lov til det, eller at de opplever idrettslaget som ekskluderende. Konsekvenser for dette er at samfunnet kan gå glipp av viktige ressurser, men for øvrig er det jentene selv som mister noe: kodefattigdom, lavere kulturell kompetanse, isolasjon i parallellsamfunn, begrenset medborgerskap og svakere forbindelse til storsamfunnet (Andersen Younis, 2010, s. 146). Forskning viser derimot at deltakelse i idrett som barn og ungdom ikke har så mye å si på sikt for treningsvaner eller helse (Sagatun et al., 2008, s. 8).

I forskningen snakker man om å skape nye og flere identiteter gjennom sosial konstruksjon. Det innebærer å være norsk på en «ny» og annen måte, på bakgrunn av at man har en flerkulturell bakgrunn og såkalt «bindestrekidentitet». Der det er rom for å være den man er fullt og helt, og at man blir anerkjent for forskjellene. I forskningen bruker man begrepet integrert plural identitet, og med det menes at identiteten består av mange fortellinger og mange identiteter (Andersen Younis, 2010, s. 144; Østberg, 2003, s. 103). Det vil si at man har flere identiteter samtidig, eller at identiteten skifter etter konteksten man befinner seg i.

I et feministisk perspektiv vil jeg hevde at det er like viktig å se på hva som kan fremme reell medvirkning og medborgerskap, som det å se på barrierene. Innvandrerejenter er ikke representert like godt på alle arenaer i samfunnet, og det er det viktig å gjøre noe med på et strukturelt nivå, slik at faktisk deltakelse er mulig. Tidligere forskning har vist at det har vært et gap mellom ønsket og faktisk deltakelse, særskilt hos en del innvandrerejenter. Samtidig ser man at innvandrerejentene er vinnerne i utdanningssystemet, og kan med dette være med på en endring. Vi vet allerede at utdanningsnivå og inntekt fremmer reell deltakelse i samfunnet og fremmer bedre helse.

Studier fra Danmark og andre land viser at innvandrere ikke nødvendigvis vil bli diskriminert i framtiden, men at de heller vil bli de store vinnerne på den globale arenaen. Kanskje minoritetsjentene i stedet vil utvikle seg til å bli fremtidens globale borgere. Borgere som i mindre grad knytter sin identitet til en bestemt nasjon, der de er en etnisk minoritet og omtales som «minoritetsspråklige». De «majoritetsspråklige», derimot, kan bli globaliseringens tapere, fordi de ikke behersker flere språk og flere kulturelle koder (Brochmann, 2002, s. 80-81). Det kan tyde på at minoritetsjentenes plurale identitet må i større grad ses på som en ressurs enn som en barriere for samfunnsdeltakelse.

7.4. Arven etter Freire

Alle lag i befolkningen må ha de samme mulighetene i livet. Lik rett til utdanning kan derfor være med på å utviske sosiale forskjeller. Freire mener at dette kan gjøres gjennom nettopp å anerkjenne og styrke den enkeltes identitet. Å ha dialogen i sentrum med utgangspunkt i det som oppleves som viktig for den enkelte elev (Freire, 1999, s. 75). Dialog forutsetter en tro på mennesket og en viss ydmykhet, slik at man ikke kommer i en slik posisjon at man skal «redde de undertrykte». Dialog innebærer både refleksjon og handling (Freire, 1999, s. 71-75). Den generelle læreplanen er i tråd med dette tankegodset når den omtaler det meningssøkende mennesket: «At vi trenger et grunnsyn som mennesker som er basert på likeverd og verdighet, som en kilde til å sikre frihet, endre samfunnet og bedre menneskenes levekår» (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Det blir derfor viktig å ta utgangspunkt i den virkeligheten som minoritetsjentene lever i, og i aktiviteter og temaer som oppleves som meningsbærende og viktige for dem. At de blir gitt de samme mulighetene, uten at de blir sett på som annenrangs borgere eller «ofre» for en

kvinnefiendtlig kultur. Innvandrejenter er på mange måter vinnerne i utdanningssystemet, til tross for en etnisk kapital som kanskje ikke har like stor verdi som det «norske» i majoritetsbefolkningen. Det at de ikke deltar i like stor grad i idrettslaget, er kanskje heller ikke så farlig, dersom de bedriver fysisk aktivitet på andre måter. Det er selvsagt en forutsetning for all fysisk aktivitet at de får lov til å delta, og at alle arenaene virker inkluderende. Når det gjelder deltakelse i det sivile samfunn som integrasjonsarena, kommer det fram at minoritetsjentene i mitt utvalg deltar i andre aktiviteter, slik at mye sosialisering kan skje på andre arenaer enn i idrettslaget. Det er i tråd med Freire sine teorier om å ta utgangspunkt i det som er viktig for den enkelte, slik at utvikling og læring kan skje, og at det blir gitt like muligheter til alle.

Kapittel 8. Avsluttende betraktninger

Selv om mye tyder på at enkelte minoritetsjenter i Oslo fortsatt opplever en del begrensninger og barrierer når det gjelder deltakelse i idrettslag, er det også tydelig at de har mange ressurser som kan bidra til en endring i samfunnet. Utdanning og kompetanse har vist seg å være virksomme tiltak for å påvirke atferden i et samfunn. Utdanning er en kilde til medvirkning og sosial mobilisering. I skoleløp og utdanning kan minoritetsjentene få god uttelling gjennom styrking av sin identitet, og som brobyggere mellom kulturer. Det kan også ligge til framtiden og en enda mere globalisert verden, at flerspråklighet og kulturkompetanse vil være et fortrinn.

Det er fortsatt noen forhold som kan være hensiktsmessig å se nærmere på når det gjelder minoritetsjenter og idrettsdeltakelse. Rasisme og diskriminering er lite trukket inn i diskusjonen og forskningen som forklaring på en lav deltakelse (Andersson, 2008). Norges idrettshøgskole henviser til nyere forskning som viser at norsk idrett ikke er uten rasisme, og at samfunnet må ta minoritetsutøvernes eksklusjonserfaringer på alvor, dersom man skal få utbytte av idrettens inkluderingspotensiale (Stokland, 2016). Minoritetsjenter opplever også i stor grad dobbelt stigma på bakgrunn av etnisitet og kjønn, ved at de blir utsatt for stereotypiske holdninger til innvandrerjenter i en idrettskontekst. I den forbindelse kan medias framstilling av kvinnelig ikke-hvite utøvere, konsumenter og aktører være gjenstand for forskning (Elling & Knoppers, 2004, s. 259; Andersson, 2008). Sosial markedsføring kan være med på å redusere ulikheter som kan anses som systematiske, sosialt frembrakte og ikke minst, som urettferdige.

Referanser

- Alamri, A. A. (2013). Participation of Muslim Female Students in Sporting activities in Australian Public High Schools: The Impact of Religion. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 33(3), 418-429.
- Alghasi, S., Eide, E., & Eriksen, T. H. (2012). *Den globale drabantbyen. Groruddalen og det nye Norge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Almquist, Ashir, & Brännström. (2015). A guide to quantitative methods. http://www.chess.su.se/polopoly_fs/1.208469.1414510048!/menu/standard/file/Almquist_Ashir_Brannstroem_Guide_1.0.3.pdf
- Andersen Younis, T. (2010). På lag? Minoritetsjenter som ikke deltar i organiserte fritidsaktiviteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(2), 136-147.
- Andersson, M. (2008). *Flerfarget idrett. Nasjonalitet, migrasjon og minoritet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Backe-Hansen, E., & Frønes, I. (2012). *Metoder og perspektiver i Barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdataundersøkelsene? (Vol. Rapport Nr 3/16). Oslo.
- Bangstad, S. (2007). Grunnlagsproblemer i islamsk feministisk teori og praksis. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 54-67.
- Barker-Ruchti, N., Barker, D., Sattler, S., Gerber, M., & Pühse, U. (2013). Sport-'It's Just healthy': Locating Healthism within Discourses of Social Integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(5), 759-772.
- Barth, F. (1994). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. USA: Penguin Books.
- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende "vi"? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-18.
- Brekke, I., & Reisel, L. (2012). Klasse og kjønn i et likestillingsperspektiv. En kunnskapsstatus. Oslo: Institutt for Samfunnsforskning.
- Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. . *Sand i maskineriet: makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*.
- Brøyen, T. (2016). Farvel til inkludering - leve kunnskapsskolen. *Bedre skole*(2).
- Clemet, K. (2011, 12. oktober 2011). Globaliseringens språkvinne. 2016, from <http://www.aftenposten.no/meninger/Globaliseringens-sprakvinnere-576946b.html>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (7 ed.). London; New York: Routledge.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Daae-Qvale, I. (2009). Minoritetslever i videregående skole. Ressursorientering, usynliggjøring og problemfokus. In K. Eide, N. A. Qureshi, M. Rugkåsa, & H. Vike (Eds.), *Over profesjonelle barrierer. Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eimhjellen, I. S. (2016). Innvandrere si deltaking i norsk frivilligliv. Nye tal og metodiske utfordringer (Rapport 2016:3 ed.). Bergen/Oslo.
- Elling, A., & Knoppers, A. (2004). Sport, Gender and Ethnicity: Practises of Symbolic Inclusion/Exclusion. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 257-268.
- Elliott, D., & Hoyle, K. (2014). An examination of barriers to physical education for Christian and Muslim girls attending comprehensive secondary schools in the UK. *European Physical Education Review*, 20(3), 349-366.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten. In K. Westrheim & A. Tolo (Eds.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. L. (2011). Fra eurosentrisme til global dannelse. In B. Hagtvedt & G. Ognjenovic (Eds.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsen nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers forlag.
- Fangen, K. (2008). *Identitet og praksis. Etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fekjær, S. B. (2010). Klasse og innvandrerbakgrunn: To sider av samme sak? In K. Dahlgren & J. Ljunggren (Eds.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. (pp. 84-95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forebygging.no. (2016). Forebygging. 2016, from <http://forebygging.no/>
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Friberg, J. H. (2005). Ungdom, fritid og deltakelse i det flerkulturelle Oslo. Oslo.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Garrido, A. A., Olmos, J. C. C., Garcia-Arjona, N., & Pardo, R. (2012). Immigration, School, Physical Activity and Sport. Analysis of Sport Acculturation in Spain. *Kinesiology*, 44(1), 83-93.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag.
- Gressgård, R. (2013). Interseksjonalitet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(1), 64-67.
- Gullestad, M. (2001). Likhetens grenser. In M. E. Lien, H. Liden, & H. R. Vike (Eds.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guribye, E., Hidle, K., & Nyhus, E. K. (2014). Innvandrerdrivet. Skolearbeid og inkludering blant minoritets- og majoritets elever i videregående opplæring i Kristiansand. In Agderforskning (Ed.), *FoU-rapport nr. 7/2014*.
- Halvorsen, K. (2007). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Harkestad Olsen, M. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*(3).
- Hellevik, O. (2007). *Sosiologisk metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2014). Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet. Oslo.
- Helseetaten. (2016). *Oslohelse. Oversikt over helsetilstanden og påvirkningsfaktorene*. Oslo: Oslo kommune.
- Hertting, K., & Karlefors, I. (2016). Entrance into Swedish Children's Sports. Newly-migrated children's perspective. *idrottsforum.org*.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering - Kunnskap - Identitet*. Vallset: Oplandska bokforlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Hylland Eriksen, T. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SSPS*. (4 ed.). Oslo: Abstrakt Frolag.
- Kay, T. (2006). Daughters of Islam. Family Influences on Muslim Young Women's Participation in Sport. *International Review for the sociology of Sport*, 41/3-4, 357-373.
- Kirkebøen, L. J. (2010). Forskjeller i livsløpsinntekt mellom utdanningsgrupper (Vol. Rapport 43/2010).
- Korsnes, O., Andersen, H., & Brante, T. (1997). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accomodation in cdiverse societies. *Routledge*.
- Leirvik, M. S. (2010). "For mors skyld". Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 23-47.
- Leirvik, M. S. (2016). "Medaljens bakside": Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(2), 167-198.
- Lie Andersen, P., & Bakken, A. (2015). Ung i Oslo 2015 (Vol. NR 8/15). Oslo Velferdsforskningsinstituttet NOVA.

- Lundvall, S., & Walseth, K. (2014). Integration and sports participation: Cultural negotiations and feelings of belonging. *Women and Sport*(1.2).
- Lægneid, S., & Skorgen, T. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- May, S. (2009). Critical Multiculturalism and Education. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 33-48). London: Routledge.
- Meld. St. 26 (2012-2013). (2015). *Fremtidens primærhelsetjeneste - nårhet og helhet*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. 2016, from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-juss-og-humaniora/>
- Nielsen, G., Hermansen, B., Bugge, A., Dencker, M., & Andersen, L. B. (2013). Daily physical activity and sports participation among children from ethnic minorities in Denmark. *European Journal of Sport Science*, 13(3), 321-331.
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen*: Universitetsforlaget.
- NOU 2011:18. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>.
- Okin, S. M. (1997). Is Multiculturalism Bad for Women. *Boston Review*.
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosologisk Tidsskrift, Universitetsforlaget*(4), 329-351.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. (5th ed.). England: McGraw Hill.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *Kontur*, 6.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag.
- Regjeringen. (2015). Statsbudsjettet. 2016, from <http://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2015/>
- Regjeringen. (2016a). Likestilling og inkludering. 2016, from <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/id922/>
- Regjeringen. (2016c). # Ungdomshelse – regjeringens strategi for ungdomshelse 2016–2021.
- Rennison, B. W. (2009). *Kampen om integrationen. Diskurser om etnisk mangfoldighetsledelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rogstad, J. (2007). *Demokratisk fellesskap. Politisk inkludering og etnisk mobilisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønning, R., & Starrin, B. (2009). *Sosial kapital i et velferdsperspektiv. Om å forstå og styrke utsatte grupper sosiale forankring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sagatun, Å., Kolle, E., Andersen, S. A., Thoresen, M., & Sjøgaard, A. J. (2008). Three-year follow-up of Physical activity in Norwegian youth from two ethnic groups: associations with socio-demographic factors. *BMC Public Health*, 8(419).
- Said, E. W. (1978). *Orientalism* (2003 ed.). England: Penguin Books.
- Seippel, Ø., Sisjord, M. K., & Strandbu, Å. r. (2016). *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm.
- Seippel, Ø., Strandbu, Å., & Aaboen Sletten, M. (2011). Ungdom og trening. Endring over tid og sosiale skillelinjer. (Vol. Rapport nr 3/11). Oslo: NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- snl.no. (2016). Store norske leksikon. Retrieved 28. juli 2016, from <https://snl.no/>
- SSB, S. s. (2016). Statistikkbanken. Retrieved 28. juli 2016, from <http://www.ssb.no/>
- Stodolska, M., Sharaievska, I., Tainsky, S., & Ryan, A. (2014). Minority Youth Participation in an Organized Sport Program. Needs, Motivations, and Facilitators. *Jornal of Leisure Research*, 46(5), 612-634.

- Strandbu, Å. (2006). Idrett, kjønn, kropp og kultur. Minoritetsjenters møte med norsk idrett. (Vol. Rapport 10/06). Oslo: NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Strandbu, Å., & Bakken, A. (2007). Aktiv Oslo-ungdom. En studie av idrett, minoritetsbakgrunn og kjønn. (Vol. Rapport 02/07): NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. .
- Sundvoll, H., & Tjønndal, A. (2015). Idrett som en arena for inkludering av innvandrere og etniske minoriteter i samfunnet. *idrottsforum.org*.
- Thun, C. (2012). Norwegians as lived citizenship: Religious women doing identity work at the intersections of nationality, gender and religion. *Nordic Journal of Religion and Society*, 25(1), 1-25.
- Toffoletti, K., & Palmer, C. (2015). New approaches for studies of Muslim women and sport. *International Review for the sociology of Sport*, 1-18.
- Ungdata. (2016). Ungdata. 2016, from <http://www.ungdata.no/id/22414>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Generell del av læreplanen Retrieved 23. februar 2016, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Grunnskolen læreplan for kroppsøving. 2016, from <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/#kroppsøving>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Læring og trivsel. Retrieved 28. juli 2016, from <http://www.udir.no/>
- Utdanningsetaten. (2016a). Kvalitet i Osloskolen. Retrieved 28. juli 2016, from <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/kvalitet-i-osloskolen/>
- Utdanningsetaten. (2016c). Skoler og skoletilhørighet. Retrieved 28. juli 2016, from <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/skoler-og-skoletilhorighet/>
- Vassenden, A., & Andersson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, 34:4, 574-593.
- Veiden, P. (1999). *Samfunnsvitenskapelig ordbok*. Oslo: Spartacus.
- Walseth, K. (2006). Young muslim women and sport: The impact of identity work. *Leisure Studies*, 25, 75-96.
- Walseth, K. (2008). Bridging and bonding social capital in sport- experiences of young women with an immigrant background. *Sport, Education and Society*, 13(1), 1-17.
- Walseth, K. (2015). Sport Within Muslim organizations in Norway: ethnic segregated activities as arena for integration. *Routledge*, 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02614367.2015.1055293>
- Walseth, K., & Strandbu, Å. (2014). Young Norwegian-Pakistani women and sport: How does culture and religiosity matter? *European Physical Education Review*, 20(4), 489-507.
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3-4), 168-180.
- Westrheim, K., & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegård, G., Loga, J., Steen-Johnsen, K., & Ravneberg, B. (2014). *Felleskap og forskjellighet*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Øia, T. (2012). Ung i Oslo 2012. Nøkkeltall. Oslo.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon om gjennomføring av Ung i Oslo 2015. Til skolens kontaktperson i vgo.

1 av 2

Velferdsforskningsinstituttet
HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

ungdata



Informasjon om gjennomføring av Ung i Oslo 2015

Til skolens kontaktperson

I januar og februar 2015 gjennomføres **den største ungdomsundersøkelsen** noen gang i Oslo. Mer enn 30.000 ungdommer blir invitert til å delta i Ung i Oslo-undersøkelsen, som gjennomføres på samtlige ungdomsskoler og videregående skoler i byen. Formålet er å kartlegge ungdoms livsstil og levekår og gi et oppdatert bilde av hvordan det er å vokse opp i Oslo. Spørreskjemaet inneholder blant annet spørsmål om fritid, skole, venner, foreldre, mobbing, psykisk helse, vold og rusmiddelbruk.

Forskningsinstituttet NOVA ved Høgskolen i Oslo og Akershus gjennomfører undersøkelsen på oppdrag fra Oslo kommune. Kommunen og bydelene vil aktivt bruke resultatene i sitt arbeid med å gjøre Oslo til en stadig bedre by å vokse opp i. NOVA har gjennomført flere tilsvarende undersøkelser i Oslo de siste 20 årene, og vil analysere svarene for å framskaffe ny kunnskap om ungdoms oppvekstvilkår. **De første resultatene fra undersøkelsen vil foreligge høsten 2015.**

Undersøkelsen er en god anledning for byens unge til å kunne fortelle om sine liv og gi uttrykk for sine meninger. Det er derfor viktig at så mange elever som mulig får anledning til å delta i undersøkelsen.

Her følger informasjon om gjennomføringen:

- Vi ber dere sette av minimum 45 minutter til undersøkelsen. De fleste vil bruke mellom 20 og 40 minutter på selve besvarelsen.
- Undersøkelsen **gjennomføres i uke 4 og 5**, men vil være åpen for elevbesvarelser i ukene 3 – 7. Dersom det er behov for tid utover dette, vennligst gi beskjed til prosjektleder Patrick Lie Andersen ved NOVA.
- Foresatte til ungdom under 18 år må informeres om undersøkelsen, og skolen har ansvar for at det vedlagte informasjonsbrevet sendes ut foresatte minimum 14 dager før gjennomføringen. Dette kan gjøres via de kanalene som skolen normalt bruker for å gi foresatte viktig informasjon. Ranselpost er ikke tilstrekkelig.
- Skolen oppfordres i tillegg til å **informere om undersøkelsen på skolens nettsider** og på andre måter (gjennom ukebrev/arbeidsplaner e.l.).
- Det er **ikke nødvendig å innhente skriftlig samtykke** fra foresatte.

- Undersøkelsen gjennomføres elektronisk, og skolen må i god tid organisere seg slik at alle elever får sjansen til å delta. En lærer eller annen voksen (administrator) må være tilstede under datainnsamlingen. **Disse plikter å sette seg inn i prosedyrene for datainnsamlingen**, og bør også kjenne til innholdet i spørreskjemaet. Vedlagt finner du en instruksjon for administrator.
- Besvarelsene foregår ved at elevene logger seg inn med et brukernavn på www.ungdata.no. **Brukernavn blir oversendt til deg i god tid før undersøkelsen**. Du vil da også få tilsendt spørreskjemaet, som en orientering om innholdet i undersøkelsen. Du må fordele brukernavn og en papirversjon av spørreskjemaet til de som skal administrere datainnsamlingen i klassene.
- Det er viktig at **samtlig e elever får informasjon** om undersøkelsen før de bestemmer seg for om de vil være med eller ikke. Minstekravet er at alle vet hva som er formålet med undersøkelsen, at det er frivillig, at de kan trekke seg når som helst, at de kan hoppe over spørsmål og at det ikke vil få noen konsekvenser dersom de ikke vil være med eller ønsker å trekke seg underveis. Denne informasjonen kan gis i samme time som undersøkelsen gjennomføres eller tidligere.
- Elever som er ferdig før timens slutt bør ikke forlate klasserommet og bør få alternative gjøremål/oppgaver. Skolen må ha alternativt opplegg for elever som ikke skal delta i undersøkelsen.
- Det er viktig at skolehelsetjenesten er orientert om elever som måtte ha behov for det kan oppsøke dem i etterkant av undersøkelsen.

Dersom det er spørsmål i forbindelse med undersøkelsen, kan du kontakte forsker ved NOVA, Patrick Lie Andersen (ungioslo@hioa.no).

Vi takker for at du påtar deg det viktige arbeidet med å organisere datainnsamlingen på din skole. Vi er avhengig av din innsats for at undersøkelsen skal gi et riktig bilde av oppvekstsituasjonen til dagens Oslo-ungdom – i Oslo som helhet og på bydelsnivå.

Lykke til!

Med vennlig hilsen

Patrick Lie Andersen
Forsker/Prosjektleder Ung i Oslo 2015
NOVA
Høgskolen i Oslo og Akershus

Line Andreassen
SaLTo-koordinator
Utdanningsetaten
Oslo kommune



Ung i Oslo 2015

Instruksjon for lærer/administrator

Takk for at du har påtatt deg rollen å lede timen hvor elevene skal fylle ut spørreskjemaet for Ung i Oslo i 2015. I denne sammenheng omtales du som «administrator». Administrator plikter å lese og følge innholdet i denne informasjonen før selve gjennomføringen av undersøkelsen.

Instruksjonen består av to sider.

1. Administrator skal på forhånd ha fått utdelt et antall brukernavn som tilsvarer det antallet elever som tilhører gruppen/klassen. Det er skolens ansvar å formidle dette til deg. Administrator skal også ha tilgang til en papirutgave av spørreskjemaet.

2. Det er viktig at alle som skal delta er klar over formålet med undersøkelsen, at det er frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Administrator SKAL lese teksten på side 2 i denne instruksjonen høyt FØR brukernavn deles ut til elevene og FØR det endelig er avklart hvilke elever som skal delta og hvilke som ikke skal delta. I forbindelse med dette skal administrator også formidle telefonnummer til helsesøster, Helsestasjon for ungdom, Kors på halsen-telefonen eller andre aktuelle hjelpetjenester (for eksempel skrive dette opp på tavla).

3. Følgende elever skal IKKE delta:

- A) de som selv ikke ønsker det (eleven trenger ikke gi noen begrunnelse for denne beslutningen)
- B) elever hvor foresatte har gitt skolen beskjed om at de ikke ønsker at deres barn skal delta

Elever som ikke vil eller ikke får lov til å delta bør ha et alternativt opplegg.

4. Elevene skal ikke sitte sammen eller snakke sammen under gjennomføringen av undersøkelsen. Det er viktig at elevene plasseres slik at de ikke kan se hva de andre har svart.

5. Administrator kan hjelpe elever med tekniske spørsmål og eventuelle uklarheter i spørreskjemaet. Administrator skal ikke fylle ut svarene for eleven og administrator må vise varsomhet når det gjelder å se hva elevene har svart.

6. Elever som er ferdig før timens slutt, bør ikke forlate klasserommet/PC-stua.

7. Elevene skal svare på spørsmål om foreldrenes yrke, hvilken bydel og hvilket området av bydelen de bor i. Snakk gjerne med elevene i forkant om dette, så de er beredt til å svare riktig og uten at det tar for lang tid.

Ved tekniske problemer med innlogging, kan Rambøll kontaktes på telefon 47 45 22 49 eller e-post skjemasupport@ramboll.com. Ved andre spørsmål, kontakt prosjektleder Patrick Lie Andersen ved NOVA på 90 18 73 72.

(SE NESTE SIDE)

(side 1)

Ung i Oslo-undersøkelsen 2015

Instruksjon for lærer/administrator

FØR brukernavn deles ut leses dette høyt for alle elevene

«Dette spørreskjemaet går til ungdom i Oslo. Forskningsinstituttet NOVA gjennomfører undersøkelsen for Oslo kommune.

Hensikten med undersøkelsen er å finne ut av hvordan det er å vokse opp i Oslo. Resultatene vil danne grunnlag for kommunens forebyggende arbeid mot ungdom i årene som kommer. De fleste spørsmålene handler om hvordan du bruker fritida di og om hvordan du har det. Undersøkelsen omfatter også spørsmål om bruk av rusmidler, om kriminalitet og vold.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Det er altså du selv som bestemmer om du vil være med eller ikke. Det får ingen konsekvenser for deg om du ikke deltar. Dersom du velger å delta, skal du være klar over at du kan hoppe over spørsmål du ikke vil svare på. Du kan også når som helst trekke deg fra undersøkelsen uten å si hvorfor du ikke vil være med.

Alle opplysninger som samles inn håndteres på en fortrolig måte. Ingen besvarelser er direkte identifiserbare og alle svar vil holdes hemmelig. Kun forskerne på prosjektet har tilgang til besvarelsene og de har taushetsplikt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes når resultatene fra undersøkelsen offentliggjøres. Opplysningene vil bli gjort anonyme senest 31.12.2017.

Dersom du har behov for å snakke med en voksen etterpå, ta gjerne kontakt med sosiallærer, helsesøster, Helsestasjon for ungdom eller med Kors på halsen – Røde Kors sin hjelpetelefon for barn og unge.

Vi håper at så mange som mulig vil delta, slik at vi får fram et dekkende bilde av hvordan ungdom har det i Oslo.

Lykke til!

Hilsen SaLTo-koordinator Line Andreassen, Utdanningsetaten og prosjektleder Patrick Lie Andersen, NOVA»

Når dette er gjort, må det endelig avklares hvilke elever som skal delta og hvilke som ikke skal delta (se side 1). Deretter kan du dele ut lappene med brukernavn. Der går det fram hvor elevene skal logge seg inn.

Lykke til med datainnsamlingen! Og tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Patrick Lie Andersen
Forsker/Prosjektleder Ung i Oslo 2015
NOVA
Høgskolen i Oslo og Akershus

Line Andreassen
SaLTo-koordinator
Utdanningsetaten
Oslo kommune

(side 2)



Ung i Oslo 2015: Informasjon til foresatte og ungdom i videregående skole

I januar og februar 2015 gjennomføres den største ungdomsundersøkelsen noen gang i Oslo. Mer enn 30.000 ungdommer blir invitert til å delta i Ung i Oslo-undersøkelsen, som gjennomføres på samtlige ungdomsskoler og videregående skoler i byen. Undersøkelsen vil gi et oppdatert bilde av hvordan det er å være ungdom i Oslo. Forskningsinstituttet NOVA ved Høgskolen i Oslo og Akershus gjennomfører undersøkelsen på oppdrag fra Oslo kommune. NOVA har gjennomført flere tilsvarende undersøkelser i Oslo, og den nye undersøkelsen vil gi et bilde av endringer over de siste 20 årene.

Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan byens tenåringer bruker fritiden sin, om trivsel og hva slags forhold de har til skole, venner og voksne i nærmiljøet, i tillegg til noen vanskelige sider ved det å være ung, slik som mobbing, psykisk helse, vold og rusmiddelbruk. Det vil også bli stilt spørsmål om foreldrenes yrke, fødeland, om de bor sammen og deres alkoholbruk.

Undersøkelsen vil foregå i skoletiden, og det tar vanligvis 20-40 minutter å fylle ut spørreskjemaet. Deltakelse i undersøkelsen er frivillig og man kan hoppe over spørsmål. Elevene kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen uten å angi grunn, noe som på ingen måte vil få negative konsekvenser for eleven. Ungdommene besvarer spørreskjemaet gjennom å logge seg inn på en nettside med et tilfeldig brukernavn. **Alle ungdommer som deltar er sikret full konfidensialitet.** Det vil si at bare forskere ved NOVA, og forskere NOVA samarbeider med, som vil få tilgang til svarene, i tillegg til ansatte i firmaet som registrerer de elektroniske besvarelsene. Når spørreskjemaet deles ut, vil elevene få lest opp informasjon om undersøkelsen og bli minnet på at svarene fra undersøkelsen blir behandlet konfidensielt.

Datamaterialet vil bli lagt inn i nasjonal database, sammen med tilsvarende ungdomsundersøkelser gjennomført i andre kommuner. Prosjektet avsluttes innen utgangen av 2017, og datamaterialet fra undersøkelsen vil da bli anonymisert. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Foresatte til barn under 18 år som ikke ønsker at barnet sitt skal delta, bes kontakte skolen. For at undersøkelsen skal ha best mulig verdi, er det viktig at så mange som mulig deltar.

Kommunen og bydelene vil aktivt bruke resultatene fra undersøkelsen i sitt arbeid med å gjøre Oslo til en stadig bedre by å vokse opp i. NOVA vil analysere svarene for å ny kunnskap om ungdoms oppvekstvilkår. De første resultatene fra undersøkelsen vil foreligge høsten 2015.

Mer informasjon finner du på www.hioa.no/ungioslo2015. Foresatte som ønsker det, kan få tilsendt spørreskjemaet i sin helhet ved å kontakte NOVA på mailadressen ungioslo@hioa.no.

Ved ytterligere spørsmål knyttet til undersøkelsen, ta kontakt med prosjektleder Patrick Lie Andersen ved NOVA (90187372/ungioslo@hioa.no).

Med vennlig hilsen

Patrick Lie Andersen
Forsker/Prosjektleder Ung i Oslo 2015
NOVA
Høgskolen i Oslo og Akershus

Line Andreassen
SaLTo-koordinator
Utdanningsetaten
Oslo kommune

Vedlegg 4: Spørsmålene hentet fra spørreskjemaet til Ung i Oslo 2015 vgo.

Hvor godt stemmer følgende utsagn om hvordan du har det på skolen?	Stemmer svært dårlig	Stemmer nokså dårlig	Stemmer nokså godt	Stemmer svært godt
Jeg trives på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne mine bryr seg om meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kjeder meg på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er mange som forventer at jeg skal gjøre det godt på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg må ofte bruke helgene til å gjøre skolearbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor lang tid bruker du gjennomsnittlig per dag på lekser og annet skolearbeid (utenom skoletida)?
<input type="radio"/> Gjør aldri / nesten aldri lekser
<input type="radio"/> Mindre enn en halvtime
<input type="radio"/> ½–1 time
<input type="radio"/> 1–2 timer
<input type="radio"/> 2–3 timer
<input type="radio"/> 3–4 timer
<input type="radio"/> Mer enn 4 timer

Hvor mange ganger den siste måneden har du vært med på aktiviteter, møter eller øvelser i følgende organisasjoner, klubber eller lag?	Ingen ganger	1–2 ganger	3–4 ganger	5 ganger eller oftere
Iddrettslag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fritidsklubb/ungdomshus/ungdomsklubb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religiøs forening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Korps, kor, orkester	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kulturskole/musikkskole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annen organisasjon, lag eller forening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor ofte trener du eller driver du med følgende aktiviteter?	Aldri	Sjelden	1–2 ganger i måneden	1–2 ganger i uka	3–4 ganger i uka	Minst 5 ganger i uka
Trener eller konkurrerer i et idrettslag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trener på treningsstudio eller helsestudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Driver med annen organisert trening (dans, kampsport eller lignende)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trener eller trimmer på egen hånd (løper, svømmer, sykler, går tur)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvordan tror du at framtiden din vil bli? Tror du at du ...	Ja	Nei	Vet ikke
Vil komme til å ta fagbrev?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vil komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noen gang vil bli arbeidsledig?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vil komme til å eie din egen bolig?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vil komme til å få et godt og lykkelig liv?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)?	1	2	3	4	5	6
Norsk skriftlig hovedmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matematikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engelsk skriftlig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvilken religion eller trosretning tilhører du?
<input type="radio"/> Jeg tilhører ingen religion eller trosretning
<input type="radio"/> Kristendommen
<input type="radio"/> Islam
<input type="radio"/> Hinduismen
<input type="radio"/> Buddhismen
<input type="radio"/> Annet

Hvor mye betyr religion for hvordan du lever livet ditt til daglig?
<input type="radio"/> Det er svært viktig
<input type="radio"/> Religion betyr ganske mye for hvordan jeg lever i hverdagen
<input type="radio"/> Religion betyr lite for hvordan jeg lever i hverdagen
<input type="radio"/> Religion har ingen betydning for hvordan jeg lever livet mitt

Klarer du ...	Ja, helt sikkert	Ja, det tror jeg	Nei
... å svømme 25 meter uten stopp?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å sykle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor ofte har du det slik?	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Jeg trives med å gjøre skolearbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir stresset av skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg utslitt på grunn av skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har mer skolearbeid enn jeg klarer å gjøre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har problemer med å sove på grunn av skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Er det viktig for <u>deg</u> å leve etter dine foreldres <u>opprinnelige hjemlands</u> kultur og tradisjoner?
<input type="radio"/> Svært viktig
<input type="radio"/> Ganske viktig
<input type="radio"/> Uviktig
<input type="radio"/> Jeg vil helst <u>ikke</u> leve etter mine foreldres opprinnelige hjemlands tradisjoner

Er det viktig for <u>deg</u> å leve etter <u>norsk</u> kultur og <u>norske</u> tradisjoner?
<input type="radio"/> Svært viktig
<input type="radio"/> Ganske viktig
<input type="radio"/> Uviktig
<input type="radio"/> Jeg vil helst <u>ikke</u> leve etter norske tradisjoner

Deltar du i noe av dette?	Ja	Nei
I en religiøs organisasjon eller trossamfunn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I en annen forening eller organisasjon for personer som har samme landbakgrunn som meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trener du i et idrettslag for tiden?
<input type="radio"/> Ja
<input type="radio"/> Nei, men jeg har trent i idrettslag tidligere
<input type="radio"/> Nei, jeg har aldri trent i idrettslag

Er du eller har du vært med i noen av følgende foreninger, klubber eller lag?	Er med i	Har vært med i	Har aldri vært med i
Fritidsklubb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idrettslag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivitetsorganisasjon (speider, 4H, sjakkklubb, rollespill, jakt- og fiske, dyrehold o.l,)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politisk parti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miljø- og naturvernorganisasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre politiske organisasjoner (elevorganisasjon, Amnesty, ruspolitisk o.l)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kristne foreninger (inkl. Den norske kirke)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muslimsk eller annet ikke-kristent trossamfunn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikkorps, kor, orkester	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Humanitære organisasjoner (Røde Kors, Norsk Folkehjelp, Redd Barna o.l)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innvandrerorganisasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annen organisasjon/forening/klubb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>