

IDENTITET I PRISUSTVO UČENICA MUSLIMANKI NASTAVI FIZIČKOG VASPITANJA U ENGLJSKOJ

Jane E. McGee¹ i Ken Hardman¹

¹Institut za sportske nauke i vježbanje, Univerzitet Vuster, Velika Britanija

doi: 105550/sgia.120801.se.027M

COBISS.BH-ID: 2931992

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK

UDK: 371.212:796/799(410)

SAŽETAK

Ovaj članak se oslanja na etnografsku studiju slučaja grupe učenica, muslimanki, u dvije škole u Engleskoj. Istraživanje razmatra pitanja vezana za njihov vjerski i etnički identitet, te da li su ti identiteti prepreka njihovom učestvovanju u nastavi fizičkog vaspitanja. Teorija socijalnog identiteta, na koju se oslanja ovo istraživanje, fokusira se na istraživanje i interpretaciju empirijskih podataka prikupljenih u razdoblju od 20 mjeseci, uglavnom detaljnih polustrukturisanih intervjuja za tumačenje iskustva u nastavi fizičkog vaspitanja, uz korištenje kvalitativne metodologije.

Socijalne kategorije etničke pripadnosti i vjeroispovijesti igraju ključnu ulogu u formiranju identiteta učenica muslimanki. Djevojke doživljavaju fizičko vaspitanje kao predmet koji dopušta slobodu koje nema nigdje drugdje u nastavnom planu i programu i one prepoznaju važnost fizičke aktivnosti. Studija potvrđuje rezultate prethodnih istraživanja koja su utvrdila da pitanja opreme potrebne za nastavu fizičkog vaspitanja i vannastavne aktivnosti posebno dolaze do izražaja u toku ramazanskog posta i predstavljaju problem za učenike muslimane. To su odnosi koji postaju delikatni ako nastavnici nisu svjesni prisutnog problema.

Rezultati su pokazali potrebu odstupanja od tradicionalnih postavki u nastavi fizičkog vaspitanja. Takođe, istraživanje je naglasilo da pedagoški pristup i iskustvo nastavnika umnogome utiču na prevazilaženje problema. Poznavanje drugih kultura i religija, te uvažavanje određenih kulturnih razlika, neophodni su za nesmetan odnos između nastavnika i učenika.

Ključne riječi: identitet, Islam, učenice muslimanke, fizičko vaspitanje, religija.

UVOD

Religijske i kulturološke norme i vrijednosti su moćne snage u životima pojedinaca, porodica i zajednica širom svijeta. Islamska kultura preovladava u životnom iskustvu muslimana: "[...] ključ života izražava se islamskim zakonima, propisanim u šerijatu. Ti ključevi prožimaju islamsku kulturu, dajući smisao i način na koji muslimani vide smisao svog života, ponašanja, oblačenja, upražnjavanja jela i pića" (Benn, 1996, str. 6). Prema Abbasu (2004), "U Britaniji je pojačan interes za religiju proizašao i iz svijesti unutar etnički manjinske populacije islama i iz povećanog međunarodnog profila" (str. 27). Tokom godina, potomci mnogih emigranata azijskog porijekla prve generacije postupno su se asimilovali u britansko društvo, prilagođavajući se različitim britanskim običajima i tradicijama. Pa ipak, oni su željeli sačuvati i specifičnosti svog kulturnog

nasljeđa. To je indikativno za "pluralizma" (Anwar, 1985; Verma i Bagley, 1979). Međutim, "prisutan je period u kojem generacije britanskih muslimana, porijeklom iz južne Azije, počinju da se bave pitanjima vjerskih i kulturnih vrijednosti svojih roditelja" (Abbas, 2004, str. 28). Ovo preispitivanje može se proširiti i na potencijalni konflikt koji učenici muslimani imaju između svog vjerskog identiteta i učešća u nastavi fizičkog vaspitanja (FV). Glavni aspekt studije iz koje je proizašao ovaj članak jeste utvrđivanje načina na koji učenice muslimanke, pakistanskog porijekla, opažaju i izražavaju svoje karakteristike muslimanskog identiteta. Tačnije kako religija, kultura i pol mogu uticati na učešće u nastavnom predmetu fizičkog vaspitanja, gdje se uvijek nastojalo da se uključe sve učenike u nastavu i da bude prepoznatljiv po jednoobraznoj opremi.

U Britaniji živi oko 1,6 miliona muslimana, koja

čine tri posto ukupnog stanovništva i više od polovine (52%) nehrišćanske vjerske populacije. Islam i muslimani su tako dio mozaika od kog se sastoji moderna Britanija, sa polovinom muslimanskog stanovništva koje je rođeno u njoj. Preko 400.000 učenika muslimana je u školskom obrazovnom sistemu. Vjerska opredjeljenja učenika muslimana i njihovih porodica obuhvataju sve aspekte svakodnevnog života i ponašanja, uključujući u tu svakodnevnicu i školu. Važno je, stoga, da nastavnici razumiju na koji način mogu pozitivno da odgovore na zadovoljenje potreba učenika muslimana.

Identitet učenica muslimanki

U središtu ove studije bio je pojam identiteta, "vrlo složen pojam, koji je teško objasniti" (Jacobson, 1998, str. 152), ali Tajfelova (1978) konceptualizacija "socijalnog identiteta" pruža korisnu dinamičnu početnu tačku za analizu etničkih, vjerskih i nacionalnih identiteta. Pojam dinamičnog socijalnog identiteta je u središtu ove studije, zbog toga što na kolektivnom nivou postoje međugeneracijske promjene u percepciji nacionalne i etničke pripadnosti i vjeroispovijesti unutar pakistanske zajednice, ali i na individualnom nivou, učesnici imaju "opcije identitet" (Rex i Josephides, 1987) kada je u pitanju situacija sa drugom generacijom britanskih Azijata. Naravno, zbog adolescentskog statusa i specifičnih okolnosti u kojima se nalaze djeca emigranata, ona mogu jasnije da osjete da je identitet nejasan i "klizav" pojam. Teorija socijalnog identiteta takođe se bavi i problemima koja proizilaze iz pripadanja dvjema kulturama. Tajfel (1978) je mišljenja da postoji vjerovatnoća da poistovjećivanje sa dvije različite grupe može biti problematično za formiranje identiteta članova etničkih zajednica zbog konflikta u stavovima i vrijednostima (uključujući kulturni i vjerski) između svoje i većinske zajednice. Tamo gdje je to bilo korisno, pozivalo se na druge teorijske poglede kako bi se povećalo razumijevanje nastalih problema, na primjer shvatanje pojma "utjelovljenja" i "fizički po stanovniku" u vezi sa važnošću simboličkog oblika oblačenja, usvojenog od nekih muslimanskih žena (Bourdieu, 1993, str. 21). Izgradnja profila britanskog muslimanskog identiteta je složen zadatak pošto podaci ukazuju na jedan novi model procesa etničkog i nacionalnog identiteta, koji obuhvata ukorijenjenost, diferencijaciju, zbunjenost i transcendenciju (Hutnik i Street, 2010).

Uticaj ženskog muslimanskog identiteta na učešće u nastavi FV

Prethodna istraživanja (Benn, 2005; Carroll i Hollinshead, 1993; Dagkas i Benn, 2006; Williams i Bedward, 2001) o iskustvu učesnika u nastavi fizičkog vaspitanja, pokazala su da je to nastavni predmet koji

ima snagu da izazove niz raznovrsnih i dodatnih reakcija. Zbog toga, potrebno je dodatno ispitati percepciju obilježja nastavnog predmeta koji prividno, na prvi pogled, pruža veći broj obrazovnih iskustava, a koja se mogu smatrati jedinstvenim u poređenju s većinom drugih nastavnih predmeta. Specifičnosti nastave fizičkog vaspitanja u odnosu na mjesto u nastavnim planovima i programima i u poređenju sa drugim nastavnim predmetima, vrijedne su istraživanja koja se tiču njihovog uticaja na djecu i mlade. Ti raznovrsni uticaji zavise od situacijskih karakteristika učenika. Nadalje, takvo je istraživanje značajno za razumijevanje kako muslimanke doživljavaju različite elemente u nastavi fizičkog vaspitanja.

Važno je razmotriti da li se iskustva muslimanki bitno razlikuju od rodne nejednakosti, za koju je utvrđeno da postoji u okviru nastave fizičkog vaspitanja (Hargreaves, 1994; Lenskyj, 1990; Scraton 1992, Talbot, 1993). Kako bi se podstaklo uključivanje, nastavni plan i program u Engleskoj promoviše shvatanje da je fizičko vaspitanje sastavni dio razvoja društvenih vještina koje omogućavaju učenicima da postanu članovi svoje kulturne zajednice (Skidmore, 2004). Literatura pokazuje da nastava fizičkog vaspitanja ima korijene u tradiciji kretnog elitizma i učestvovanja (Goodwin, 2007; Scraton 1992, Talbot, 1993). U Engleskoj, kao i u drugim zemljama, nastavnici fizičkog vaspitanja nisu poznati po svojoj osjetljivosti na razlike. Oni su izuzetno homogena grupa (većinom bijelci, mladi i bez invaliditeta), koja uspješno učestvuje u sportskim aktivnostima. Takođe, oni često ne pokazuju saosjećanje s drugima, manje talentovanim ili motivisanim u području njihovog predmeta, a često su ravnodušni i po pitanjima jednakosti (Armour i Jones, 1998).

Muslimanke, učestvujući u sportu, mogu doći u sukob sa islamskim zahtjevom za skromnošću. Carroll i Hollinshead (1993) kažu da je nošenje sportske opreme izazivalo neprijatnost i kod učenika i kod učenica, a osjećanje krivice i stida su se pogoršali kada se većina aktivnosti provodila na javnim mjestima kao što su igrališta i parkovi. Javni tuševi prouzrokovali su ozbiljne probleme, čak do te mjere da su neki učenici neopravdano izostajali iz škole.

Kada razmatramo odnos islama prema aktivnostima na nastavi fizičkog vaspitanja i učešću u školskom sportu, treba navesti da ne postoji generalna zabrana ženama islamske vjeroispovijesti da učestvuju u sportu (Lindsay, McEwan i Knight, 1987). Prema Bennu (1996), islam i nastava fizičkog vaspitanja dijele neke zajedničke probleme, a centralno pitanje je kontrola tijela kroz vrijeme i prostor, u obredima, u čistoći, u oblačenju, u kontroli ishrane i u potrazi za zdravim tijelom. Učenici islamske vjeroispovijesti ističu da su zdravlje i fitnes podjednako važni za oba pola i da bi

trebalo provoditi redovne fizičke aktivnosti. Vodič Muslim Council of Britain (2007) "U susret potrebama muslimanskih učenika u državnim školama", prepoznaje veliki značaj obrazovanja i potrebu svih za znanjem i učenjem. U ovom vodiču, nalazi se mnogo podrške za učestvovanje djece u širokim i uravnoteženim programima fizičkog vaspitanja u skladu za islamskim zahtjevima.

"Fizičko vaspitanje je veoma važan dio života u školi i puno učestvovanje u njemu treba da se podstiče, kako bi se razvio zdravi stil života [...] Postoje neki osnovni islamski zahtjevi skromnosti koje treba uzeti u obzir kako bi se uklonile nepotrebne prepreke i da učenici muslimani u potpunosti učestvuju u fizičkom vaspitanju a posebno u plivanju" (Muslim Council of Britain, 2007, str. 36).

U Engleskoj, sva djeca školskog uzrasta imaju pravo na fizičko vaspitanje u okviru nacionalnog programa. U uputstvima agencija, kao što je Muslim Education Trust, preporučuje se da muslimanska djeca učestvuju, pod uslovom da su ispunjeni islamski zahtjevi oblačenja, (duksevi se smatraju prihvatljivim) svlačionica i tuševa (privatnost je najvažnija, a javna golotinja je zabranjena), obezbjeđivanje jednog polnosti nakon puberteta i izbjegavanje aktivnosti u kojima postoji kontakt među polovima. Oprema za plivanje je posebno problematično pitanje za muslimanske učenike. Tamo gdje islamski zahtjevi nisu ispunjeni, preporuka je da muslimanska djeca ne treba da učestvuju u nastavi fizičkog vaspitanja (Sarwar, 1994). To stvara nedoumicu između islamskih i državnih obrazovnih zahtjeva. Osim toga, dostupna istraživanja iskustava muslimanskih adolescentkinja u srednjim školama (Carroll i Hollinshead, 1993; Clyne, 1994; Dagkas i Benn, 2006; Scraton, 1992) identifikovala su opremu za fizičko vaspitanje i obavezno tuširanje kao značajne faktore koji su doprinijeli da neke djevojke imaju negativnu percepciju i iskustvo u nastavi fizičkog vaspitanja.

U nedavnoj studiji slučaja škola u Engleskoj u velikom multikulturalnom gradu, Benn i saradnici (2008) zaključili su da su problemi nastali kada su roditelji muslimanske djece počeli povlačiti svoje kćeri sa časova fizičkog vaspitanja. To povlačenje se zasniva na vjerskoj osnovi. Retorički, društveni, politički i obrazovni kontekst sastoji se od uključivanja i prihvatanja kulturne različitosti. Za svu djecu, postoji zakonski nacionalni program koji obuhvata fizičko obrazovanje, a i obavezu vjerskih sloboda i poštovanja ljudskih prava u "ispoljavanju vlastite religije". Takođe je važno napomenuti da se islamofobija i zabrinutost za hidžab redovno pokazuje u iskustvu muslimana u Velikoj Britaniji (ali i u Evropi), a i u medijima (Fekete, 2008, Richardson, 2004; Runnymede Trust, 1997).

Iz takozvanog BASS projekta (Benn i saradnici, 2008), a u vezi sa nastavom fizičkog obrazovanja, religioznost nekih muslimanskih porodica dovela je do naklonosti izražavanja vjere na način koji negira tradicionalni sistem i strukturu učešća u nastavi fizičkog obrazovanja /školskom sportu u engleskoj sredini. Takav pristup se kroz skromnost tijela, pokrivanje ruku, nogu i glave i rodne segregacije, smatra od suštinskog značaja za vjerovanje i identitet muslimanki. Tradicionalna kulturna očekivanja u sistemu nastave fizičkog obrazovanja i školskom sportu, kao što su mješoviti časovi za oba pola i kratke hlače /T-majice, jesu prepreke za učešće ovih porodica, i samim tim, one se povlače. Problem nije bio učešće u fizičkoj aktivnosti, već u sistemu i strukturi koje su negirali postavke utjelotvorenja vjere. Obilježja dobre prakse u nekim školama su objavljena i takav materijal je podijeljen zainteresovanim stranama. Zajedničko je da su to principi fleksibilnosti, poštivanja ličnog izbora i kompromisa razlika, na primjer, uključivanje mladih u dizajn sportske opreme. Naglasak je na tome da budu uključeni u promjene. Najvažnije stvar je prisustvovanje nastavi FV. U školama, najmanje problema nastaje kada su roditelji u potpunosti informisani o onom što se očekuje i tako se razvija jaka veza, često kroz sportske događaje samo za žene u zajednici. Rezultati projekta usmjereni na povećanje razumijevanja samog problema kritikuju strukturne prepreke za prisustvovanje nastavi FV. Ono što je najvažnije, engleski kontekst rasprave uključivanja/isključivanja oko pridržavanja religijskih zahtjeva u nastavi fizičkog vaspitanja u sistemu državnog obrazovanja je od suštinske važnosti za shvatanje kako da se riješe međukulturalne tenzije. Takav problem u vezi zahtjeva da se omogući poštovanje, a koji je nastao u jednom engleskom gradu, ne bi se pojavila u nekim zemljama gdje su spoljne manifestacije vjerovanja uskraćene ili u drugima u kojima su obavezne.

U odnosu na pol i nastavu fizičkog vaspitanja/školski sport je jedno područje vrijedno istraživanja značaja kontrole nad tijelom. Žene u islamu su pod kontrolom ili kontrolišu sebe u pogledu vjerskih zahtjeva tjelesne discipline, a u vezi gdje, kada i kako tijelo treba da se pojavi u javnosti kako bi "otjelotvorila" islamske principe. Slično tome, "sport kao otjelotvorenje vjere je jedna od arena u kojoj se javlja društvena borba za kontrolu nad fizičkim tijelom" (MacClancy, 1996, str. 15). Nastojanje da se pridobiju muslimani za nastavu FV i sporta vezana je za suprotstavljanje tenzijama za kontrolu korištenja tijela na prihvatljiv način. U Engleskoj, zbog pitanja skromnosti, tradicionalna oprema za nastavu fizičkog vaspitanja i dalje se smatra problematičnom od strane mnogih djevojaka i mladih žena (Benn, 1998; Kamiyole, 1993).

METOD

Studija je objavljena 2011. godine, provedena kvalitetnim analitičkim pristupom, nastojala je da predstavi dvije grupe (dob 15–16 godina) muslimanki kao jedinstven slučaj. Ova metodologija je u skladu s osnovnim epistemološkim i metodološkim karakteristikama da su društvene organizacije stvorene za aktivnosti pojedinaca, kao što su njihove potrebe o društvenoj ulozi i definisanju statusa unutar grupe. Istraživanje se posmatra kao interpretativno i ima za cilj da razvije uticaj svijest i razumijevanje muslimanskog ženskog identiteta za prisustvo u nastavi fizičkog vaspitanja u školi. Naglasak istraživanja bio je na pružanju razumijevanje pogleda i iskustava koje učesnici pridaju složenosti a koji su vezani za njihovo prisustvo u nastavi fizičkog vaspitanja.

Prikupljanje podataka

Polustrukturisani intervjui

U skladu sa metodološkim problemima, intervjuisanje se smatra najpodesnijom metodom prikupljanja podataka. Podaci su prikupljeni putem detaljnih intervjua, pomoću polustrukturisane liste pitanja. Pitanja za učenice muslimanke su, za početak, formulisana u dvije liste na osnovu pregleda literature i odgovarajućih ciljeva istraživanja. Istraživala su se brojna pitanja, uključujući pitanja identiteta i školske navike. Detaljan intervju je dobar način da se dođe do podataka za istraživanje. Kako bi se maksimizirali rezultati, istraživač mora da "pažljivo sluša", da "usmjerava" intervju, "doda i objasni" tamo gdje podaci nedostaju i identifikuje ono što ispitanik nagovještava. Pored toga, prilikom intervjuisanja učenica, istraživač je morao da pokaže da ima sve neophodne kvalitete da saraduje sa ispitanicima, a da je ipak ostao neutralan. Iskustvo se stiče preko upravljanja utiscima (Goffman, 1990), kao i korištenjem odgovarajućih metoda iz društvenih nauka. Važno je bilo provesti pilot studiju prije glavnog istraživanja, kako bi se utvrdila odgovarajuća pitanja i obezbijedilo sistematsko analiziranje dobijenih podataka. Blackov (1999) savjet da bi trebalo izbjeći pretjerano komplikovana pitanja je, takođe, koristan prilikom analize povratne informacije kako bi se osiguralo da učesnici razumiju pitanja. Postavljanje pitanja o apstraktnim pojmovima kao što su identitet i školske navike treba izbjegavati jer su sugestivna. Tamo gdje je to bilo moguće, formulisanje je pojednostavljeno. S obzirom na značaj, takođe je korišten i tolerantan jezik. Uz kritički pristup (Marshall i Rossman, 1989) intervjua kao jedinstvenog naučnog metoda prikupljanja podataka istraživanja, dodatni podaci su dobijeni kroz kontrolu upisa podataka i

sistematsko posmatranje časova FV.

Sistematsko posmatranje

Da bi ispitali da li muslimanski ženski identitet utiče na prisustvo u nastavi fizičkog vaspitanja, sprovedeno je sistematsko posmatranje nastave. Posmatranje je trebalo da utvrdi da li su učenice muslimanke imale različit nivo radnog angažovanja i različitu vrste interakcije sa svojim nastavnicima u odnosu na učenice nemuslimanke.

Etička pitanja

Ulazak ispitivača u prostor u kome se odvija nastava fizičkog vaspitanja je obavljen uz saglasnost načelnika odjeljenja, a zatim je obaviješteno i osoblje kome je objašnjeno istraživanje: kako usmeno tako i pismeno. Kako je istraživanje uključivalo direktan kontakt sa djecom, tražila se dozvola roditelja i djece. Za škole i učenike korišteni su pseudonimi kako bi se obezbijedila tajnost podataka.

Uzorak

Namjera sa odabranom grupom učenica nije bila da predstavlja neki dio šireg svijeta, već da ponuditi osvrt na složenu prirodu, organizaciju i logiku kulture. Istraživanje se ograničilo na uzorak od 10 muslimanki u dvije škole u 2011. godini. Uzorak se zapravo sastojao od grupe svih učenica muslimanski u toj godini.

Geo-demografske pozicije škola

Gradić Dudley izabran je kao područje za istraživanje. Dudley, dio regiona West Midlands, nalazi se južno od Wolverhamptona i najveći grad u "Black" zemlji. Grad Birmingham je udaljen približno 10 milja od njega.

Škola 1 – Birchcliffe School (pseudonim)

Nešto je malo veća od prosječne opšte srednje škole, za uzrast 11–16 godina, koju pohađa 1.177 učenika. U školi nema vjerske dominacije. Oko 8% učenika su islamske vjeroispovijesti.

Škola 2 – Chamberlain School (pseudonim)

Kao sredstvo poređenja izabrana je druga škola u Dudley MBC. Škola ima 1.366 učenika, uzrasta 11–16 godina, od kojih su većina iz socijalno ugroženih sredina. Ukupan broj učenika muslimana u školi je 20.

Analiza podataka

Analiza je uključivala identifikaciju uzoraka ili tema koje su se javljale u podacima. Takva identifikacija uticala je na pravac istraživanja, na primjer, olakšavala

je kasnije strukturisanje intervjua, sređivanje i preuređenje podataka. To znači identifikaciju glavnih (utemeljenih) kategorija stavova koje su iznosili učesnici intervjua u okruženju kome su pripadali (Marshall i Rossmann, 2006). Naglasak je bio otkrivanje modela, motiva i kategorija u podacima koji nisu unaprijed utvrđeni prije prikupljanja podataka eksperimentalnim hipotezama.

Preliminarna analiza podataka iznesenih od strane djevojaka pokazala je niz povezanih tema, što je omogućilo formulisanje širokih kategorija. Daljnja analiza ustanovila je konsolidovani skup kategorija, različitog prihvatanja: oblikovanje identiteta, važnost vjere, odnosi s roditeljima i prijateljima, napetosti između religijskih identiteta i školskog fizičkog vaspitanja, uključujući i oblačenje/pitanja opreme, promjene na obkeltima i shvatanje Ramazana od strane nastavnika.

Nalazi

Jedan broj pitanjima koja su razmatrana u intervjuiima bio je vrijedan pažnje, a shodno tome i pojavio se jedan broj ključnih tema, od kojih je na prvom mjestu identitet učenica muslimanki. Kao što je to već prethodno navedeno pod etičkim pitanjima, u tekstu koji slijedi, primjenjuje se navođenje pseudonima za učenice učesnice i njihove škole kako bi zaštitili identitet i osigurali povjerljivost.

Identitet

Fizički izgled intrevjuisanih muslimanki nije bio predmet ispitivanja, iako je to bilo značajno, već kulturne vrijednosti: kolektivne vrijednosti, običaji i ponašanja (Verma i Ashworth, 1986) sa međupovezanošću vjere, tijela i identiteta (Benn, 2009). Soraya i Laila su druga generacija Britanki i obje sebe opisuju kao britanske Pakistanke. Laila je izjavila da je engleska kultura takođe i njena kultura. Ovo stanovište dijeli većina intrevjuisanih djevojaka, s izuzetkom jednojajčanih blizankinja Pardaj i Rabiya koje su opisale svoj etnički identitet kao pakistanske muslimanke, a pri tome nisu ni jednog trenutka se pozivale na svoj britanski dio etničkog identiteta. Djevojke su definisale svoj identitet u odnosu i na azijski i britanski dio i usvojili su i prilagodile aspekte iz obje kulture izgrađujući svoj identitet. Pardaj, Rabiya i Lafiza vise su posvećene vjeri nego ostale djevojke u uzorku. Munira (Chamberlain škola), bliska Lafizina prijateljica, odlučila je da ne nosi maramu, uz odobrenje svojih roditelja:

Kao što ona nosi maramu (pokazujući na Lafizu), ja je ne nosim; moj tata kaže da je to moj izbor, a moja mama: ako je ne želiš nositi i ne moraš. Ali ako idete u džamiju, tada, jasno morate da je nosite.

Islamska osobina skromnosti i privrženosti vjeri je važna za sve djevojke, što se i zaključuje:

Djevojka koja nosi kratku suknju i pokazuje se previše nema samopoštovanja. Škola treba da učini više da ih spriječi, kao na primjer da suknje moraju biti određene dužine, ali ona tu ne čini ništa (Madhia, Birchincliffe škola). Pa, da to je cijeli moj život! To je ramazanski post, molitva i čitanje Kurana. Moji roditelji ponekad moraju da me podsjetu da se molim, ali nemam ništa protiv, jer mislim da je to važno (Laila, Birchincliffe škola).

Prema Basit, (1995) "veoma je rijetko za muslimana da postane nevjernik pa čak i da se ne moli" (str. 281). Ovo su potvrdili i intervjui. Soraya i Laila su naglasile važnost svoje religije. Za Lailu, islam nije samo religija, nego i način života: djevojke pričaju o religiji kao o vodiču koji im govori što treba da rade kao i da im daje smisao životu i kako živjeti. Djevojke su tvrdile da je roditeljski pritisak da se mole bio umjeren, ali to što ih podsjećaju da se mole njima ne smeta zbog važnosti religije. U literaturi je takođe opisan odnos sa roditeljima i prijateljima kao važan faktor u oblikovanju identiteta. Odnosi sa roditeljima su opisivani kao konstruktivni. Safath je izrazila zadovoljstvo što ima skladan odnos sa svojim roditeljima. Ona ne doživljava svoje roditelje kao svoju dodatnu zaštitu, već opravdava to tako što se njeni roditelji brinu za njezinu sigurnost i dobrobit. Ona takođe, smatra, da su njeni roditelji razumjeli situaciju:

Toliko sam sretna što sam tako dobra sa svojim roditeljima i pretpostavljam da se radi o vezama još iz djetinjstva. Mislim da sam stvarno bliska sa mamom i tatom i da sam tako dobra sa njima da oni imaju razumjevanja prema meni za razliku od nekih drugih roditelja koji ne žele da budu tako bliski sa svojim djecom (Safath, Birchincliffe škola).

Laila je, takođe, izrazila sličan pogled u smislu da su njeni roditelji zabrinuti oko izbora odjeće i ona se našalila da su oni mislili da ona "obožava đavola" zbog dominacije crvene i crne odjeće u njenoj garderobi. Većina djevojaka u uzorku imale su prijatelje koji su bili muslimani. Rabiya (Chamberlain škola) je istakla etničku solidarnost kao mogućnost da se osjeća opuštenije sa drugim muslimanima zbog:

[...] možete razgovarati na vlastitom jeziku, ili prosto se zabaviti, što ne možete uraditi sa Englezima, bijelim ljudima.

Pardaj je izjavila da se one nisu "družile" s bijelim djevojkama, jer radije provode vrijeme s prijateljicama koji dijele njihov način života. S druge strane, Hafsu

je izjavila da ima prijatelje i muslimane i nemuslimane sa kojima se druži u školi i van nje. Pardaj i Rabiya izrazile su snažnu etnocentričnu pristranost prema sopstvenoj kulturi, ali, ipak, im se dopada "hip - hop" muzika i moda. Laila i Soraya imaju prijatelje nemuslimane i objašnjavaju da to nije problem. Laila je predložila svojim prijateljima da pokušaju da shvate njenu vjeru i kulturu:

Prijatelji razumiju ili pokušavaju da razumjeti našu vjeru i kulturu na način da ne jedu ispred mene kad postim i da ne pokušavaju me prisiliti da uđem u bar [...] Napijanje i ne biti u mogućnosti da se sjetiš bilo čega i nije moje viđenje dobrog noćnog provod. (Laila, Birchincliffe škola).

Iako je Laila izrazila pozitivno mišljenje o modi, muzici i plesu, njoj se ne sviđa popustljivost prema pijanstvu u Velikoj Britaniji. Ona je izjavila:

Da, to nije moj način dobrog provoda, kad se ne možete sjetiti šta ste radili jer ste bili pijani. Većina misle da je kul piti onoliko koliko možeš, ali što je kul u tome? Ne vidim poentu u tome.

Uticao muslimanskog ženskog identiteta na učešće u nastavi FV

Većina intervjuisanih djevojaka izjavila je da su uživale u nastavi fizičkog vaspitanja. Mišljenje je da je to predmet gdje imate "pauzu" od drugih časova i djevojke nisu vidjele fizičko vaspitanje u istom svjetlu kao ostale časove. Za njih fizičko vaspitanje znači nešto drugo. Munira (Chamberlain škola) je opisala da predmet fizičko vaspitanje posmatra kao vrijeme i mjesto kad je takav užitak prihvatljiv.

Ja stvarno volim nastavu fizičkog vaspitanja zato što možete uraditi sve što vam se sviđa. Zato mi se sviđa, to je kao da provodite slobodno vrijeme, kao da se bavite sportom gdje god želite. Možete se baviti sportom umjesto da pišete, nema pisanja i nema ispita. To je kao, na neki način, da idete na "spavanje".

Slično mišljenje su izrazile Pardaj i Rabina, koji su izjavile da su voljele fizičko vaspitanje kao dobrodošao predah od predmeta kao što je engleski, gdje "ima previše pisanja". Ovo uživanje na času dodatno je potvrdila i njegova opservacija. Djevojke su varirale u sposobnostima i to je imalo neke veze sa njihovim uživanjem u časovima. Uživanje u času fizičkog vaspitanja je, takođe, zavisilo od toga koja je aktivnost u pitanju. Nekoliko djevojaka je izrazio pozitivan stav o dizanju tegova u odnosu na netbal ili badminton. Soraya, koja je bila oduševljena nastavom fizičkog vaspitanja i koja je bila izvanredan uzor svojim

vršnjacima, izrazila je pozitivan stav prema ovom nastavnom predmetu, ali je skrenula pažnju na dizanje tegova!

U svim slučajevima bilo je nekoliko ključnih faktora koji su prouzrokovali tenzije u odnosu na vjerski identitet djevojaka. To se odnosi na opremu, svlačionice, Ramazan i razumijevanje od strane nastavnika.

Pitanja opreme

Odgovori u intervjuu u oba školska uzorka su prožeti islamskom brigom za skromnost. Zbog ovog islamskog zahtjeva važna stvar za nastavni predmet fizičkog vaspitanja je oprema. Obje škole usvojile su politiku opreme po kojoj učenice muslimanke mogu da nose donji dio trenerke i ljeti i zimi. Djevojke su to poštovale jer ni u kom slučaju nisu željele pokazati svoje noge. Toga su bile svjesnije u ljetnim mjesecima kad su njihove kolegice nemuslimanke morale nositi šorceve. Madhia i Safath iz Birchincliffe škole izjavile su da škole treba da uvedu standard donjeg dijela trenerke kao dijela opreme za fizičko vaspitanje. Ipak, propisi opreme koja se nosi na časovima FV u Chamberlaina školi treba da pretrpi izmjene. Novi šef FV uvodi nove propise oko nošenja šorceva, a to se radi iz čisto estetskih razloga.

Svlačionice

Privatnost je najvažnija učenicama muslimankama. Garderobni prostori u obje škole bili su i projektovani kao otvoreni. Sve učenice u istraživanju govorile su o promjenama u toaletima svake godine. Munira i Laila bile su jedine djevojke koje su prijavile često promjene u javnim prostorijama. Hafsa je opisala svoju prijateljicu Iffat koja nije učestvovala u nastavi fizičkog vaspitanja zbog pitanja skromnosti.

Iffat ne voli fizičko vaspitanje zato što ona nosi maramu i svakog petka ona (ne)voli da dolazi u školu.

Tuširanje nije bitan problem zbog toga što ono više nije obavezno, zbog ograničenja vremenskog rasporeda časova.

Ramazan

U uzorku djevojaka religija igra važnu ulogu i nije ograničena samo na vjerovanje. Komentari djevojaka u ovom istraživanju pokazuju da se vjerovanje uvijek učvršćuje tokom Ramazana. Bilo je neophodno da se istraži da li je bilo teško da se ispovijeda svoja vjera i učestvuje u nastavi fizičkog vaspitanja.

U Birchincliffe školi od djevojaka se očekivalo da na neki način učestvuju u nastavi FV i došlo je do pogoršanja u sportskim aktivnostima tokom Ramazana

u vrijeme kada je istraživanje provedeno. Izjave djevojaka u Chamberlaina školi ukazuju da nisu učestvovala u nastavi fizičkog vaspitanja za vrijeme ramazanskog posta.

Kada je Ramazan mi ne učestvujemo u nastavi fizičkog vaspitanja. Možete samo da sjedite i sve gledate ili možemo organizovati neke kurseve, otići na drugi čas i raditi nešto (Lafiza, Chamberlain škola).

Možemo samo tamo sjedjeti i sve gledati ili sami možemo organizovati neke kurseve, ići na druge časove i nešto raditi (Hafsu, Chamberlain škola).

Takođe tu je i obaveza učenica da se obrate nastavniku, i da opravdaju izostanak tokom ramazanskog posta:

Pustili su nas da sjedimo (Rabiya, Chamberlain škola) [...] ali smo morali pitati (Pardaj, Chamberlain škola).

Oni znaju da je Ramazan, ali ćemo im reći, prije nego što počne čas fizičkog vaspitanja (Hafsa, Chamberlain škola).

Odgovori učenica iz obje škole, Birchcliffe i Chamberlain, pokazali su da se stavovi nastavnika znatno razlikuju kada je u pitanju ramazanski post i nastava fizičkog vaspitanja. To je najjasnije na primjeru Safathovljevog komentara:

Dopada mi se pristup gospođice Blanchard u vrijeme posta; ona je puna razumijevanja, a neki će vikati "zašto ne radite?"; ona će nam nasamo prići i pitati da li smo OK i pomoći će nam dajući nam stvari koje treba da uradimo, koje su u redu, dok drugi nastavnici kažu moraš to uraditi; oni ne shvataju da možemo biti žedne jer je često tako vruće a ne možemo piti i malo je teško raditi fizičko kad su drugi sarkastični prema nama.

Pardaj (Chamberlain škola) takođe navodi da se nastavnici razlikuju u fizičkim aktivnostima tokom ramazanskog posta:

Neki nastavnici su strogi, a drugi su u redu. U vezi sa tim, znate, postoje razlike.

Madhia (Birchcliffe škola), suprotno tome, vjeruje da je nastavnici nisu razumjeli, ali dodaje jednu novu dimenziju:

Mislim da oni ipak razumiju zašto postimo, hmm [...] ali mislim da ih jednostavno to lično ne interesuje i lično ne mislim da ih je briga.

Kako je istraživanje napredovalo, djevojke su

napravile neke prijedloge, i smatraju da nastavnici mogu usvojiti jedinstveni stav kada je u pitanju nastava fizičkog vaspitanja i ramazanski post:

Sve je do njih da nauče ako to žele. Oni to znaju, i ja znam da većina nastavnika to zna, i prilično učenika zna, samo što oni to ne uzimaju u obzir (Madhia, Birchcliffe škola).

Mislim da bismo trebali biti u mogućnosti da propustimo časove fizičkog vaspitanja za vrijeme Ramazana, jer se osjećam umorno. To je samo jedan mjesec i trebali bi nam dati izbor da sjedimo sa strane. Mi možemo učestvovati u času, ali trebali bismo biti u mogućnosti da sjedimo sa strane u vrijeme posta zato što smo jako umorni. Znate, Ramazan traje mjesec dana, pa to bi značilo šest časova. Trebao bi se dati izbor: da se sjedi sa strane, ja neću da se pravdam. To je samo šest časova (Abija, Birchcliffe škola).

Neke od djevojaka takođe su bile svjesne reakcija drugih učenika na njihov izostajanje sa nastave fizičkog vaspitanja za vrijeme Ramazana i vjeruju da bi nastavnici mogli učiniti više u podizanje vlastite svijesti, ali i svijesti kod ostalih učenika. Pojava zlostavljanja od strane nastavnika i drugih učenika nije opšta pojava. Ali, ne postoje ni aktivnosti, niti dobra volja da se jasno ukaže na ovaj problem.

Safath (Birchcliffe škola) prijavila je incident od kojeg je došlo tokom Ramazana:

Da, dobijamo komentare: kao da ne treba da sjedimo na suncu jer smo već preplanule i da li sve jedemo ljepine? Momci vam stvari kažu u lice, a djevojke pričaju iza leđa. Jedan od popularnih momaka me je pitao o ljepinama. Iako ga je nastavnik upozorio, to je ponovo uradio.

Madhiin (Birchcliffe škola) komentar ukazao je na frustraciju u vezi sa incidentom zastrašivanja i nezainteresovanim pristupom nastavnika:

Razgovarale smo sa nastavnicima o nama, ali ponekad nastavnicima nije stvarno stalo, pošto oni ne rade baš ništa povodom toga i tako sam pomišljala da se manem toga pošto nema smisla gubiti vrijeme zato što oni stvarno ne čine ništa povodom toga. Ukoliko se, ipak, desi da nastavimo, onda se moramo naučiti da živimo sa tim. Ništa veliko se nije dogodilo, možete ga prijaviti, ali to zapravo ništa ne mijenja.

Lafiza je navela da su djevojke nemuslimanke nezadovoljne njihovim neučestvovanjem, pošto su

neke od njihovih koleginja nemuslimanski takođe htjele da izostaju sa časova fizičkog vaspitanja, ali ne iz vjerskih razloga.

Nekima od ostalih djevojaka se ne sviđa to jer one takođe ne žele učestvovati u aktivnostima na časovima fizičkog vaspitanja (Lafiza, Chamberlain škola).

Kažu da to nije u redu, a onda će se zagledati u nas, ili pričati o nama iza leđa (Pardaj, Chamberlain škola)

DISKUSIJA

Muslimanske djevojke se stereotipno predstavljaju kao pasivne žrtve opresivne, patrijarhalne kućne kulture (Ramji, 2003). Kulturna patologija azijske muslimanke stavlja u nasljedno tešku i problematičnu poziciju (Shain, 2002). Dokazi iz stavova djevojaka muslimanki koje objašnjavaju svoje vlastite identitete i živote, pokazuje da su daleko od toga da budu pasivne kulturne "žrtve". Učenice muslimanke u ovom istraživanju su naglasile da su imale sreću da žive u porodici u kojoj su uživali roditeljsku podršku sa širokim rasponom ličnih, društvenih i obrazovnih izbora. To podržava Archerova (2002, 2005) i Basitova (1997) istraživanja. Djevojke su takođe usvojile izrazito miješani britansko/engleski muslimanski identitet, definišući sebe i po svojoj nacionalnosti/zemlji rođenja (Engleska/Britanija) i svom vjerskom identitetu. Osjećaju da su ta dva identiteta neraskidivo britanski povezana. Većina djevojaka u uzorku ovog istraživanja je rođena, ili je u svom ranom djetinstvu došla živjeti u englesku regiju West Midlands što znači da su djevojke, koji su u 2011. godini bili u srednjoj školi, sve svoje obrazovanje dobile u Britaniji. Većina djevojaka u uzorku sebe vidi i kao Britanke i kao Azijatkinje, sažeto, na primjer, u Lafizinom odnosu prema svom britanskom statusu:

Rođene smo u ovoj zemlji i ovdje smo odrasle tako da mi sebe vidimo kao Britanke (Lafiza, Chamberlain škola).

Ovi rezultati osporavaju ustaljenu predrasudu da djevojke muslimanke pate od onoga što se zove "sukob kultura", kao posljedice da se nalaze "između dva svijeta". Ramji (2003), na primjer, suprotstavlja se ustaljenom shvatanju da su azijske žene ugnjetavane i da im je naudeno time što moraju da se nalaze između dva suprotstavljena svijeta: kuće i škole. Ona kritikuje mišljenje da azijskim ženama nedostaje izbor i sloboda u njihovim životima. Ipak, etničke manjine donose sopstvene odluke o tome koje karakteristike svog kulturnog porijekla žele da zadrže, a koje žele da napuste. Slično tome, one prihvataju specifičnosti većinske kulture u svojoj novoj zemlji, a odbacuju

ostale. To drugo uključuje principe oblačenja u školskim i slobodnim aktivnostima kao što su navika konzumiranja alkohola i njegov naknadni uticaj na ponašanje što se vidi u negativnom svjetlu. Tako one stvaraju svoj sopstveni kulturni identitet kroz proces analize i sinteze, a koja se uvijek ne temelji na racionalnom prosuđivanju. Dok su mnoge karakteristike kulture usvojene ili odbačene zbog njihove relativne korisnosti ili zastarjelosti, ostale su sačuvane jer manjinske grupe takve običaje vide kao bitan dio svog kulturnog identiteta. Većina djevojaka iz uzorka istraživanja priznala je da im se dopada skoro sve što se odnosi na azijski način života. U dopadljive osobine navedene su: poštivanje islama, pravila oblačenja, ugovoreni brak i način na koji se proslavljaju svadbe. Poštovanje i bliskost u porodici skoro sve djevojke su vidjele kao pozitivan aspekt azijske kulture.

Djevojke ne biraju identitet nezavisno od svojih roditelja. One znaju granice i poštuju ograničenja postavljena od strane roditelja. Problemi koji su se pojavili u odgovorima djevojaka odnose se na izgradnju odnosa sa roditeljima, zajedno sa sekundarnim pitanjima koja se tiču pravila oblačenja. Nije bilo nikakvih znakova očiglednog stresa tokom intervjua, ili odgovora koji ostavljaju utisak svjesno oblikovanog identiteta. Hafsu to ilustruje tako da iako je bilo "pravila", ona ih nije smatrala nerazumnima.

Uloga vršnjaka je svakako važna u odrastanju svakog djeteta (Lomax, 1978). Očigledno da je važan faktor koji utiče na modele prijateljstva djevojaka muslimanki koje su učestvovala u uzorku sličnost okolnosti, običaja i vrijednosti. Newcomb (1961) je utvrdio da su najstabilnija prijateljstva formirana između onih koji dijele slično porijeklo. Sličnost će drugima poslužiti za provjeru vlastitih uvjerenja i povećati mogućnost angažovanja u sličnim djelatnostima (Rubin, 1973). Djevojke muslimanke su socijalizovane da žive svoje živote na određeni način. One, dakle, ne učestvuju u zabavama u kojima učestvuju njihovi nemuslimanski vršnjaci, a njihov kontakt s njima je ograničen na sigurno okruženje škole.

Religija igra važnu ulogu u većini britanskih azijskih zajednica i vodeći je princip po kome njihovi pripadnici žive. Sharpe (1976) tvrdi da njihova vjerska uvjerenja i načela određuju njihovu moralnu etiku i čine društveni milje u kojem oni žive centralizovanim oko mnogih strogih načina ponašanja. Ti načini obuhvataju moralnu usaglašenost, lojalnost i saradnju, samodisciplinu, priznavanje dominantnog autoriteta odraslih, poštovanje braka i zagovaranje skromnosti i uzdržanost. Međutim, ovi principi su u suprotnosti se kapitalističkim običajima i pretežno sekularnim britanskim društvom koje ugrožava vjerovanja ovih vjerskih manjina čime se vrše pritisak na njih da se prilagode mišljenju većine.

Ipak, možda će postojati ogroman jaz između vjerskih uvjerenja, vjerskog ponašanja i vjerskih predrasuda (Delamont, 1980). Ljudi mogu da vjeruju u učenja određene religije, iako ga ne praktikuju u potpunosti u svakodnevnom životu. To posebno vrijedi za britanske muslimane, od kojih većina potiče iz Južne Azije. Međutim, postoji jedinstveni koncept religije ugrađen u islam, što ga čini načinom života. Shodno tome, pravila ponašanja i vjerovanja usko su povezana i muslimani, pridržavajući se svoje religije, žive svoj život u skladu sa njenim učenjima.

Većina djevojaka iz ove studije pokazala je određeni ponos zbog toga što su muslimanke.

Ja sam muslimanka i ponosna sam na ono što jesam. Sviđa mi se način na koji ga slijedimo u našoj porodici (Laila, Birchinchliffe škola).

Na pitanje zašto je religija bila važna, Hafsa (Chamberlain škola) je sažeto odgovorila:

To je zato što sam muslimanka.

Osim toga, kad su djevojke pitane što misle o religiji, ogromna većina njih ju je vidjela kao vodič i skup životnih pravila, čim ju je izjednačila sa moralom: Madhia doživljava vjeru kao nešto što je dio njenog identiteta i osjećaja pripadnosti. Međutim, religioznost kod djevojaka nije samo ograničena na vjerovanje. Što se tiče praktikovanja vjere, većina njih se moli i povremeno čita Kuran, ali redovno posti, jer cijela porodica posti tokom mjeseca Ramazana.

Činjenica da je akcenat stavljen na tijelo fizičko vaspitanje čini predmetom sa prepoznatljivim nastavnim planom i programom, a time se i zahtijeva potreba osjetljivosti i svijesti nastavnika o kulturno različitim vrijednostima vjerovanja (Evans, Davies i Wright, 2004; Kirk, MacDonald i O'Sullivan, 2006; Wright, MacDonald i Burrows, 2004). Pažnja na konceptu otjelotvorenja fizičkog identiteta priznaje "živo tijelo" kao materijalnu, fizičku, biološku i društvenu cjelinu (Garrett, 2004, str. 141). Ono što je nedovoljno jasno u aktuelnoj raspravi je osjećaj duhovnog sebe, na primjer vjerskog identiteta i borbe ljudi u različitim vjerama za osnovno ljudsko pravo do "ispolji svoju vjeru ili uvjerenja" (Human Rights Act, 1998). U odnosu na istraživanje koje se fokusira na tijelo i nejednakost, fizičko vaspitanje "kao jedno predmetno područje, gdje je otjelotvorenje osnova i središte uspjeha i postignuća", često je zanemaran ili marginalizovan u širim raspravama o različitosti i obrazovanju (Flintoff, Fitzgerald i Saroton, 2008, str. 74). Dakle, pažnja na vjerovanje, religiju i FV može da pomogne da se poveća razumijevanje za veće uključivanje prakse. Pojam daje smisao međusobne povezanosti vjere, tijela i identiteta (Benn, 2009).

Razumijevanje pojma otjelotvorenja vjere nudi uvid u suštinski značaj koji religija može imati na životno iskustvo. Posebno je korisna jer omogućava onima izvan vjere da potpunije shvate živote muslimana. Za neke muslimanske narode, privatnost i internacionalizacija vjere je njihov izbor, a za druge usvajanje hidžaba i veće javno ispoljavanje vjerskih uvjerenja je u centru njihovog vjerskog identiteta.

Tamo gdje nastava fizičkog vaspitanja ili sportsko okruženje ospori pravo muslimankama da ispoljavaju svoju vjeru, neminovni rezultat je neučestvovanje, pregovaranje ili prinuda. Dominantne zapadne škole i sportski modeli osmišljeni su u smislu percepcije kulture tijela i socijalne interakcije obrazaca koji nisu zastupljeni na globalnom nivou. Oni koji slijede slobodu da javno manifestuju "ispoljavanje vjere", što je čest slučaj u zajednicama dijasporu u neislamskim zemljama zahtijevaju poziciju različitosti kao manjine u pretežno sekularnom društvu.

Studija ilustruje različitosti u sklonostima mladih ljudi muslimana za određeni stepen pridržavanja zahtjeva islamskog oblačenja u nastavi fizičkog vaspitanja. Tamo gdje je otjelotvorenje vjere bilo najjače i vjerski identitet najprisutniji u svijesti onda je i bilo potrebno strogo pridržavanje vjerskih zahtjeva. Gdje se ta pozicija nije mogla pronaći bilo je mladih ljudi koji jednostavno:

Uopšte nisu učestvovali u nastavi fizičkog vaspitanja (Iffat, Chamberlain škola).

Za sve djevojke, pokrivanje ruku i nogu u toku nastave fizičkog vaspitanja je neophodno da bi zadržale svoju vjeru sadržanu u otjelotvorenju:

Ne osjećam se udobno u šorcima (Madhia, Birchinchliffe škola).

Uvjeravana ili primorana da prekrši nešto od onoga što ona doživljava kao vjersku obavezu stvara tenziju u njenom osjećaju vjerskog identiteta. Snaga vjerovanja upotpunjuje vjeru, tijelo i oblačenje što je takođe vidljivo i kod drugih učenika. Manje problema je bilo kada su korišteni istopolni razredi. Međutim, sve je vezano uz različita tumačenja zahtjeva za skromnošću tijela. Jedna učenica (Lafiza) nije mogla učestvovati u nastavi tamo gdje su bili i momci. Ostale učenice su odlučile da ne nose nikakvu spoljašnju manifestaciju svoje vjere dajući prednost privatnoj, internoj vjeri. One su odrastale okružene važnim porukama različitosti i bliskih veza između identiteta, tijela i fizičkog izgleda. Pojam ispoljavanja vjere povećava razumijevanje i osjetljivost na tačku interakcije između islama i učešća u fizičkim aktivnostima. Tu različite kulturne vrijednosti usredsređene na tijelo mogu poduprijeti tenzije koje treba riješiti kroz inkluzivniju pedagošku praksu.

Tenzije između obrazovne prakse i vjerskog uvjerenja su važne jer za mnoge muslimane vjera je dominantna odrednica širenja vrijednosti, ponašanja i društvenih odnosa. Po pitanjima interakcije religije, etničke pripadnosti, pola i fizičke aktivnosti nema jedinstvenog stava u islamu, ali su historijski prisutna tamo gdje se ne podudaraju praksa tijela i vjerska ubjeđenja (Coakley, 2007). Centralna uloga islama izražava se kroz "jezgro vrijednosti života" i predstavlja "važan dio svakodnevnog života" (Esposito i Mogahed, 2007, str. 5, 21). Dok su nastavnici pokušali da zadovolje potrebe svojih učenika čineći ustupke u oblačenju i, u nekim slučajevima, u organizovanju nastavnih grupa, čini se da je malo angažovanje učenika u tom procesu. Uvjereno da su jedinstvena pravila sada prihvaćena od strane učenika, nakon pojašnjenja od strane nastavnika, nije potvrđeno od strane samih učenika koji, bez obzira na vlastitu kulturu, vide školsku politiku kao nepravičnu ili rasističku. Njihove vršnjakinje nemuslimanke mogu nositi donji dio trenerki zimi, ali ne i u ljetnim mjesecima. Uzorak ispitivanja je toga više bio svjestan tokom ljetnih mjeseci.

Iz komentara djevojaka evidentno je da je Ramazan područje koje dovodi do napetosti kod djevojaka muslimanki djelomično i zbog nekonzistentnog pristupa usvojenog od strane nastavnika. To je dodatno dovelo do pogoršanja u Birchinchliffe školi gdje su "sportovi" bili u programu. Veliki muslimanski savjet je napravio dokument politike dobre prakse u kojem se navodi da tokom Ramazana ne bi trebalo biti nikakvih dodatnih fizičkih aktivnosti kao što je sport. Neke od djevojaka takođe su bile svjesne reakcije drugih učenika na njihove izostanke sa nastave fizičkog vaspitanja za vrijeme Ramazana i vjeruju da su nastavnici mogli učiniti više na podizanju vlastite svijesti i svijesti kod drugih učenika. Učestalost viktimizacije od strane nastavnika i drugih učenika nije opšta pojava ali je uzrok zabrinutost za neke od učenika kao i saznanje o nedostatku brige za to od strane nastavnika.

ZAKLJUČCI

Rezultati ove studije podržavaju istraživanje koje je naglasilo aktivnu ulogu pojedinca u oblikovanju etničkog identiteta (Khan, 2002; Rumbaut, 1994). Na identitet se gleda kao na dinamičan proizvod koji se prije postiže nego što se dobija. Britanski muslimani su spremni da se prilagode onim aspektima autohtone kulture koje se ne sukobljavaju sa njihovim religijsko/kulturnim etosom. Kultura je dinamična, a ne statična. Emigranti zadržavaju prihvatljiva obilježja svog kulturnog identiteta, a napuštaju ona koja im se ne dopadaju. Oni su takođe usvojili iz kulture svoje nove zemlje ono što ih je impresioniralo, a odbacili sve ono

što im se učinilo neupečatljivim.

Neke djevojke jasno i snažno su osjetile načine na koje je njihov vjerski identitet bio ugrožen u izolovanim i bezosjećajnim školskim situacijama koji su doživjele. To se odnosilo na Ramazan i posebno je bilo vidljivo među onim učenicama koji su nosile iskustvo iz prethodne škole, gdje učenici muslimani nisu bili u manjini. Ti učenici su mogli da razgovaraju i uporede svoja iskustva o tome kako su nastavnici fizičkog vaspitanja shvatili njihove potrebe za vrijeme ramazanskog posta. I u Birchinchliffe i u Chamberlain školi bio je mali broj muslimanskih učenika. Samim tim nije bilo odredbe za vjerske potrebe kao što je prostorija za molitvu. Every Child Matters podsjetnik odnosi se na sve, uključujući i zadovoljenje potreba čak i malog broja učenika muslimana. Međutim, nastavnicima su potrebne sposobnosti, povjerenje i pribor da bi koristili mogućnost da se prilagode unutar nastavnog plana i programa. Istraživanje potvrđuje potrebu politike za sve škole i pojedina odjeljenja o Ramazanu, koje odražavaju uzajamno priznavanje, razumijevanje i fleksibilnost. Rezultati takođe predstavljaju izazov za zvanične inspeksijske izvještaje za obje škole koje su ih doživljavale kao inkluzivne. Muslim Council of Great Britain's Advice to Schools ukazuje da će kooperativniji proces poslužiti da se stvoriti okruženje u kojem će djeca da osjete inkluziju. Međutim, čak i uz najbolje namjere, jaz između retorike i stvarnosti znači da neki učenici imaju značajne barijere koje trebaju da savladaju prije nego što mogu da dožive potpunu inkluziju. Stvaranje zajednice na osnovama ravnopravnosti odnosa je ključni element za uspješno uključeno, a u predmetu fizičkog vaspitanja mogućnost da se ostvari interakcija svakako postoji. Ono što je jasno jeste da povremene interakcije ili prisustvo učenika muslimana na nastavi fizičkog vaspitanja nije dovoljna da se promovišu tolerancije i prihvatanje. Šta više, rezultati istraživanja ukazuju da je pomjeranja prema inkluzivnijoj i demokratskijoj društvenoj situaciji u nastavi fizičkog vaspitanja još uvijek dalek cilj.

LITERATURA

- Abbas, T. (2004). After 9/11: British South Asian Muslims, Islamophobia, multiculturalism and the state. *American Journal of Islamic Social Sciences*, 21(3), 26–38.
- Anwar, M. (1985). *Pakistanis in Britain*. London, GB: New Century.
- Archer, L. (2002). »It's easier that you're a girl and that you're Asian: interactions of race and gender between researchers and participants«. *Feminist Review*, 5(4), 108–132. doi: 10.1057/palgrave.fr.9400043

- Archer, L. (2005). Muslim adolescents in Europe, in *Developing Identities among Adolescents. European Issues*, 55–70.
- Armour, K., & Jones, R. (1998). *Physical Education Teachers' Lives and Careers: PE, Sport and Educational Status*. London, GBR: Falmer Press.
- Basit, T. N. (1995). *Educational, social and career aspirations of teenage Muslim girls in Britain: an ethnographic case study* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, University of Cambridge.
- Benn, T. C. (1996). Muslim women and physical education in initial teacher training. *Sport Education and Society*, 1, 5–21. doi: 10.1080/1357332960010101
- Benn, T. C. (1998). *Exploring the experiences of a group of British Muslim women in initial teacher training and their early teaching careers* (Unpublished doctoral dissertation). Loughborough University.
- Benn, T. C. (2005). Race and physical education, sport and dance. In K. Green and K. Hardman (Eds.) *Physical Education: Essential issues* (pp. 197–219). London, GBR: Sage. doi: 10.4135/9781446215876.n12
- Benn, T. C., Dagkas, S., Jawad, H., Miles, H., Whitworth, R., Rashid, N. S., ... Begum, F. (2008). *Improving Participation of Muslim Girls in Physical Education and School Sport: Shared Practical Guidance from Birmingham Schools 2008, Birmingham City Council Launch of Guidelines*. Birmingham, GBR: Birmingham City Council.
- Benn, T. C. (2009). Muslim Women in Sport: A Researcher's Journey to understanding Embodied faith. *International Council for Sports Science and Physical Education, Bulletin*, 55, 48–56.
- Black, T. R. (1999). *Doing Quantitative Research in the Social Sciences*. London, GBR: Sage.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production Essays on Art and Literature*. Oxford, GBR: Polity Press.
- Carroll, B., & Hollinshead, G. (1993). Ethnicity and conflict in physical education. *British Educational Research Journal*, 19, 59–76. doi: 10.1080/0141192930190105
- Clyne, I. (1994). Beyond Bay 13. *Aussie Sport Action*, 5, 5–9.
- Coakley, J. (2007). *Sports in Society Issues and Controversies*. London, GBR: McGraw Hill Higher Education.
- Dagkas, S., & Benn, T. C. (2006). Young Muslim women's experiences of Islam and physical education in Greece and Britain: a comparative study. *Sport Education and Society*, 11(1), 21–38. doi: 10.1080/13573320500255056
- Delamont, S. (1980). *The Sociology of Women*. London, GBR: George, Allen & Unwin.
- Esposito, J. L., & Mogahed, D. (2007). Battle for Muslim's Hearts and Minds: The road not (yet) taken. *Middle East Policy*, 14(1), 27–41. doi: 10.1111/j.1475-4967.2007.00281.x
- Evans, J., Davies, B., & Wright, J. (2004). *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London, GBR: Routledge.
- Fekete, L. (2008). *Integration, Islamophobia and civil rights in Europe*. London, GBR: Institute of Race Relations.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H., & Scraton, S. (2008). The Challenges of Intersectionality: Researching difference in Physical Education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 73–85. doi: 10.1080/09620210802351300
- Garrett, R. (2004). Negotiating a Physical Identity: Girls, Bodies and Physical Negotiating a Physical Identity: Girls, Bodies and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 223–237. doi: 10.1080/1357332042000233958
- Goffman, E. (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London, GBR: Penguin.
- Goodwin, L. J. (2007). *The Inclusion of Children with Physical Disabilities in Physical Education. Rhetoric or Reality?* (Unpublished doctoral dissertation). University of Surrey.
- Hargreaves, J. A. (1994). *Sporting Females: Critical Issues in the History and Sociology of Women's Sport*. London, GBR: Routledge.
- Human Rights Act (1998). A Guide to the Human Rights Act 1998. Available at <http://www.justice.gov.uk/about/docs/act-studyguide.pdf>.
- Hutnik, N., & Street, R.C. (2010). Profiles of British Muslim identity: Adolescent girls in Birmingham. *Journal of Adolescence*, 33(1), 33–42. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.05.016; PMID:19683339
- Jacobson, J. (1998). *Islam in transition: Religion and identity among British Pakistani youth*. London, GBR: Routledge.
- Kamiyole, A. O. (1993). Physical Educators Albatross in African Muslim Societies. *International Journal of Physical Education*, 30, 28–31.
- Khan, S. (2002). Aversion and desire: negotiating Muslim female identity in the diaspora. *Women's Press*.
- Kirk, D., MacDonald, D., & O'Sullivan, M. (2006). *The handbook of physical education*. London, GBR: Sage.
- Lenskyj, H. (1990). Power and play: Gender and sexuality issues in sport and Physical activity.

- International Review for Sociology of Sport*, 25, 235–243. doi: 10.1177/101269029002500305
- Lindsay, K., McEwan, S., & Knight, J. (1987). Islamic Principles and Physical Education. *Unicorn*, 13(2), 75–78.
- Lomax, P. (1978). The Attitudes of Girls, with Varying Degrees of School Adjustment, to Different Aspects of their School Experience'. *Educational Review*, 30(2), 117–124. doi: 10.1080/0013191780300205
- MacClancy, J. (1996). *Sport, Identity and Ethnicity*. Oxford, GBR: Berg.
- Mashall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Muslim Council of Britain (2007). Towards Greater Understanding: Meeting the needs of Muslim pupils in state schools. Information and guidance for schools. Available at <http://www.mcb.org.uk>.
- Newcomb, T. M. (1961). *The acquaintance process*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston. doi: 10.1037/13156-000
- Ramji, H. (2003). Engendering Diasporic Identities. In N. Puwar and P. Raghuram (Eds) *South Asian Women in the Diaspora* (pp. 227–242). Oxford, GBR: Berg.
- Rex, J., & Josephides, S. (1987). Asian and Greek Cypriot Associations and Identity. In: J. Rex, D. Joly, and C. Wilpert (Eds.) *Immigrant Associations in Europe* (pp. 11–21). Aldershot, GBR: Gower.
- Richardson, R. (2004). *Islamophobia: Issues, challenges and action*. Stoke-on-Trent, GBR: Trentham.
- Rubin, Z. (1973). *Liking and Loving*. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Rumbaut, R. G. (1994). The Crucible within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation among Children of Immigrants *International Migration Review*, 28(4), Special Issue: The New Second Generation, 748–794.
- Runnymede (1997). *Islamophobia – Its Features and Dangers*. A TRUST Consultation Paper. London, GBR: Runnymede Trust.
- Sarwar, G. (1994). *British Muslims and Schools*. London, GBR: Muslim Education Trust
- Scraton, S. (1992). *Shaping up to Womanhood: Gender and Girls' Physical Education*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Shain, F. (2002) *The Schooling and Identity of Asian Girls*. Stoke-on-Trent, GB: Trentham Books.
- Sharpe, E. J. (1976). The Limits of Inter-Religious Dialogue. *British Journal of Religious Education*, 16(1), 9–13.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic of School Development*. Maidenhead, GBR: Open University Press.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between Social Groups*. London, GBR: Academic Press.
- Talbot, M. (1993). A Gendered Physical Education. In L. J. Goodwin (2007) *The Inclusion of Children with Physical Disabilities in Physical Education. Rhetoric or Reality?* (pp. 74–89) (Unpublished doctoral dissertation). University of Surrey.
- Verma, G. K., & Bagley, C. R. (1979). *Race, Education and Identity*. London, GBR: Macmillan.
- Verma, G. K., & Ashworth, B. (1986). *Ethnicity and Educational Achievement in British Schools*. London, GBR: Macmillan.
- Williams, A., & Bedward, J. (2001). Gender, Culture and the Generation Gap: Student and Teacher Perceptions of Aspects of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 53–66. doi: 10.1080/13573320123581; doi: 10.1080/713696037; doi: 10.1080/13573320120033881
- Wright, J., Macdonald, D., & Burrows, L. (2004) *Critical Inquiry and Problem-solving in physical education*. London, GBR: Routledge.

Primljeno: 02. mart 2012. godine

Izmjene primljene: 10. aprila 2012. godine

Odobreno: 28. aprila 2012. godine

Korespodencija:

Dr Ken Hardman

Institute of Sport & Exercise Science,

University of Worcester,

Henwick Grove,

United Kingdom

E-mail: ken.hardman@tiscali.co.uk

Telefon: 001 905 85 51 40

001 457 85 42 62

Faks: 001 905 85 51 32