

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i kroppsøving og idrettsfag**

Mai 2019

Tittel:

Kjønn i kroppsøvingsfaget.

En studie om elevenes erfaringer av kjønn i kroppsøvingsfaget.

Sissel Eline Bjørnevik



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning.

Sammendrag

I denne studien undersøker jeg hvordan ungdomsskoleelever erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget. Gjennom min studie har jeg intervjuet syv elever, både jenter og gutter i en 10.klasse i Oslo. Oppgaven baserer seg på en livsverdenstilnærming med et kvalitativt forskningsintervju som innsamlingsmetode. En livsverdenstilnærming med semistrukturerte intervju mener jeg har vært fruktbart for å belyse denne problemstillingen. Dette for å få et innblikk i hvordan elevene erfarer fenomenet kjønn ut fra deres livsverden, ved å ha en samtale med dem.

Resultatene diskuteres med bakgrunn i en livsverdenstilnærming med et fenomenologisk perspektiv. Det teoretiske perspektivet tar opp sentrale begrep som livsverden, levd erfaring og levd kjønn fra eksistensielle fenomenologer som Maurice Merleau-Ponty, Simone de Beauvoir og Iris Marion Young. Dette for å forklare hvordan elevene erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget.

På bakgrunn av det analyserte datamaterialet vokste det frem fem kategorier som fremstår som hovedfunnene i undersøkelsen. Resultatene er på bakgrunn av elevenes erfaringer av kjønn i kroppsøvfingsfaget, og deres beskrivelser av ulike hendelser av kjønn i kroppsøvfingsundervisningen. Resultatene viser erfaringer av kjønn som:

- Jente- og gutteaktiviteter
- Maskulinitet og femininitet
- Blandete og delte grupper
- Press på å være god i kroppsøving
- Kropp og kjønn

Studien konkluderer med at ungdomsskoleelever erfarer kjønn som forskjeller mellom jenter og gutter. Hvordan elevene erfarer disse forskjellene mellom kjønn er ut fra hver enkelt elevs livsverden. Materialet og utvalgt teoretisk perspektiv samtidig tidligere forskning knyttet til denne oppgaven har gitt meg en bredere forståelse av hvordan et fenomen som kjønn, kan erfares så ulikt fra elev til elev, og kommer an på deres livsverden.

Abstract

This study is about how students on secondary school experiences gender in physical education (PE). This study are based on interviews with seven students, both girls and boys, in tenth grade on a school in Oslo. The study is based on a lifeworld approach with a qualitative research interview as research methods. A lifeworld approach with semistructured interviews have been relevant to illuminate this research question. This is to get an insight into how students experience the phenomenon of gender based on their world of life, by having a conversation with them.

The results are discussed with a background in a lifeworld approach with a phenomenological perspective. The theoretical perspective is about concepts as world of live, lived experiences and lived gender from existential phenomenologists as Maurice Merleau-Ponty, Simone de Beauvoir and Iris Marion Young. This to explain how the students experience gender in PE.

Based on the data material that have been analyzed, some categories emerged as the main findings in this survey. The results are based on the students experiences of gender in PE, and their descriptions of various gender incidents in physical education. The results show experiences of gender as:

- Girls- and boysactivities
- Masculinity and femininity
- Mixed and shared groups
- Pressure to be good in PE
- Body and gender

The study concludes that students on secondary school experience gender as differences between girls and boys. How the students experience these differences between genders is based on each students world of life. The material, selected theoretical perspective and research associated with this task has given me, a broader understanding of how a phenomenon such as gender, can be experienced so differently from student to student, and depends on their world of life.

Forord

Jeg sitter nå med en ferdig masteroppgave foran meg i skolerettetutdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving og idrettsfag på OsloMet- storbyuniversitetet. I denne forbindelse vil jeg takke de som har støttet og hjulpet meg i dette arbeidet. Det har vært en lang reise hvor jeg har fått ny kunnskap om et tema som jeg finner svært interessant og relevant, men også utfordrende.

Jeg er takknemlig for alle som har brukt sin tid til å hjelpe meg med oppgaven, spesielt hovedveilederen min Knut Løndal og biveileder Berit Engebretsen for god støtte og oppfølging gjennom hele prosessen. Tusen takk for deres faglige innspill, tilbakemeldinger, motivering og tilgjengelighet. Dere har vært til stor hjelp for at jeg har kommet i mål med arbeidet.

Tusen takk for hjelpen!

En stor takk til mine informanter for at dere ville dele deres erfaringer av kjønn i kroppsøvingfaget med meg. Uten deres hjelp ville ikke denne studien vært mulig.

Videre vil jeg takke familie og venner som har lyttet til meg og spredt motivasjon. En stor takk rettes også til Jørn, min samboer og kjæreste for å ha lagt til rette for at jeg skal ha det best mulig. Du har støttet meg gjennom hele prosessen, og hjulpet meg med korrekturlesing. Til slutt vil en stor takk gå til medstudenter på mastersalen, som jeg har delt gode samtaler med. Vi har vært en fin gjeng som har motivert og hjulpet hverandre i denne prosessen.

Dette har vært en lærerik oppgave, hvor den kunnskapen jeg nå sitter igjen med vil komme til nytte som kroppsøving- og idrettsfaglærer. Det er med blandede følelser jeg nå leverer denne masteroppgaven, men ser frem til en ny reise som kroppsøving- og idrettsfaglærer.

OsloMet- storbyuniversitetet, Oslo, mai 2019

Sissel Eline Bjørnevik

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.1.1 Begrepsavklaring	3
1.2 Tidligere forskning:	4
1.3 Oppgavens struktur	6
2.0 Kroppsøvingsfaget	7
2.1 Kroppsøvingslærerens valg av innhold:	9
2.2 Kjønnsblandet eller kjønnsdelt kroppsøvingsundervisning	10
3.0 Teoretisk perspektiv	14
3.1 Kort om fenomenologiens utvikling	14
3.2 Begreper som er sentrale i dette prosjektet	15
3.2.1 Livsverden	16
3.2.2 Levd erfaring.....	17
3.3 Levd kjønn	18
3.4 Throwing like a girl	20
3.4.1 Transcendence	21
3.4.2 Intensjonalitet	21
4.0 Metode:	25
4.1 Kvalitativ og Kvantitativ metode	25
4.2 Livsverdenstilnærming	26
4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	27
4.4 Utvalg av informanter	28
4.5 Forberedelser	29
4.6 Datainnsamling	30
4.6.1 Transkripsjon	31
4.7 Analyse	32
4.7.1 Helhetsinntrykk.....	33
4.7.2 Meningsbærende enheter	34
4.7.3 Kondensering.....	34
4.7.4 Sammenfatning.....	34
4.8 Kvalitetskriterier/ Troverdighet	35
4.8.1 Reliabilitet.....	36
4.8.2 Validitet	37
4.8.3 Generalisering/ overførbarhet.....	38
4.9 Etske retningslinjer	39
5.0 Resultater	42
5.1 Presentasjon av informantene	42
5.2 Presentasjon av resultater	44
5.2.1 Jente-, og gutteaktiviteter.....	44
5.2.2 Maskulinitet og femininitet	46
5.2.3 Blandete og delte grupper	50
5.2.4 Press på å være god i kroppsøvingsfaget	53
5.2.5 Kropp og kjønn.....	55

6.0 Diskusjon.....	58
6.1 Jente- og gutteaktiviteter	58
6.1.1 Jente- og guttebevegelser	60
6.2 Kjønnsdelt undervisning.....	63
6.3 Maskulinitet og femininitet	68
7.0 Oppsummering og konklusjon.....	73
7.1 Videre forskning	75
Litteraturliste:	77
Vedleggliste	82

1.0 Innledning

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan ungdomsskoleelever erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget. Jeg er interessert i hvorvidt elevene tenker bevisst på, eller har et ubevisst forhold til dette når de deltar i undervisningen. Jeg har valgt en livsverdenstilnærming med et kvalitativt intervju som innsamlingsmetode.

Min interesse for kjønn som fenomen startet da jeg var på utveksling et semester på University of California, Berkeley (UC Berkeley) i USA. På UC Berkeley studerte jeg sosiologi hvor jeg hadde en del emner som dreide seg om temaet *kjønn*. Det som vekket min interesse i disse emnene var erfaringen av hvor forskjellig studenter og professorer oppfattet temaet kjønn. Professorene i sosiologi, mente at fenomenet kjønn var samfunnsskapt, mens flere av studentene hadde en biologisk oppfattelse av kjønn. Da jeg kom tilbake fra utveksling, baserte jeg bacheloroppgaven min på kroppsøvingslærernes forståelse av temaet kropp og kjønn. Dette ga mersmak, og jeg ønsker å forske videre på dette temaet i mitt masterprosjekt. Nå har jeg imidlertid studert elever istedenfor lærere.

Ordet *kjønn* kan ha en biologisk og en sosial betydning (Moi, 2002), men i det norske språket skilles ikke ordet i to begreper slik det for eksempel gjøres på engelsk. På engelsk brukes begrepet *sex* på biologisk kjønn; da brukes biologiske kriterier for å klassifisere en person som jente eller gutt (West & Zimmerman, 1987). Om en er jente eller gutt måles da ved anatomi, hormoner og fysiologi. Det andre begrepet, sosialt kjønn, omtales som *gender* i det engelske språket. Dette er en betegnelse av kjønn som er konstruert gjennom kulturelle og samfunnsmessige forhold (West & Zimmerman, 1987). Helt fra vi blir født blir vi ofte kategorisert inn i enten en jenteverden full av rosa ting, eller en gutteverden med blåe ting. Dette kan være et eksempel på hvordan ordet *gender* brukes. Kjønnforskere og feminister har siden 1960-tallet skillett mellom en biologisk- og en sosial betydning i bruk av ordet kjønn. Kvinnen som regnes som en av de mest betydningsfulle kjønnforskere argumenterer mot et slikt skille: Feministen, filosofen og forfatteren Simone de Beauvoir (2000) mener at kroppen ikke er kjønn, men at den er situasjonsbestemt. En blir til den kvinnen eller mannen en vil være gjennom levd erfaring. Dette vil jeg utdype senere i oppgaven.

Esben Esther Pirelli Benestad (2016), professor i sexologi, mener at kjønn ikke kan kategoriseres bare som jente eller gutt. Kjønn kan beskrives ut fra begrepet *queer gender*, som brukes når et individ ikke klarer å identifisere seg som enten gutt/ mann eller jente/kvinne (Standal, 2015). Benestad (2016) sier at mennesker kan kategoriseres i syv forskjellige kjønn, og den eneste måten å finne ut noens kjønnsidentitet på, er ved å spørre dem. Selv om det kan finnes andre kjønnsuttrykk enn jenter og gutter, vil denne studien ta utgangspunkt i skillet mellom jenter og gutter. Jeg vil fokusere på de tradisjonelle kjønnene, fordi jeg er interessert i å se om det er like eller ulike erfaringer av kjønn ut fra om man er jente eller gutt.

Kjønn er et interessant tema, med stor relevans for samtiden, og kan være av interesse for mange. I dagens samfunn er det stor bevissthet knyttet til hvordan jenter og gutter skal oppføre seg, og hvordan vi selv utøver kjønnsrollen vår. Hvilke oppfatninger en har av kjønn forbindes blant annet med maskuline og feminine bevegelser og gutte- og jenteaktiviteter i kroppsøvfingsfaget (Moi, 2002). Carrie Paechter (2003) skriver at kroppsøvfingsfaget er en arena hvor ulike kjønnsformer blir synlige gjennom for eksempel maskuline og feminine kroppsliggjorte bevegelser.

1.1 Problemstilling

Kjønn er et tema som en både kan ha bevisste og ubevisste tilnærminger til (Moi, 2002). Det min studie kan bidra med, er kunnskap om hvordan elever, både gutter og jenter, erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget. Vi har behov for å vite mer om gutter og jenters opplevelser, tanker og følelser om temaet. Dette er fordi gutter og jenter kommer inn i kroppsøvfingsfaget med tidligere erfaringer, ulike forutsetninger og ferdigheter, og disse kan påvirke hvordan elevene erfarer kjønn (Standal, 2015). I 2017 ble ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner nevnt for å foreslå hvorfor kjønnsforskjeller i skolen oppstår (Stoltenbergutvalget, 2019). I 2019 ble rapporten fra Stoltenbergutvalget utgitt hvor den viser store kjønnsforskjeller i skolen. Dermed er jeg interessert i å forske på kjønn i kroppsøvfingsfaget, da spesielt på elevers erfaringer av dette.

Jeg er interessert i å finne ut hvordan et utvalg av elever, både gutter og jenter, erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget. Problemstillingen min er formulert slik:

Hvordan erfarer ungdomsskoleelever kjønn i kroppsøvfingsfaget?

Jeg ønsker å gå i dybden på ungdommers *erfaringer* av kjønn i kroppsøvfingsfaget. Jeg vil gjennomføre en studie med en livsverdenstilnærming. Dette vil bli utdypet i kapittel 3.0 og delkapittel 4.2. Jeg er opptatt av hver enkelt elevs erfaring av kjønn sett ut fra deres livsverden. En livsverdenstilnærming er kvalitativ. Livsverdenstilnærmingen innebærer forskning som er rettet mot å studere hvordan verden viser seg for eksisterende mennesker (Bengtsson, 2006). Jeg har derfor valgt en kvalitativ forskningsmetode, hvor intervju kan være til hjelp for å få kunnskap om elevenes erfaring (Kvale & Brinkmann, 2017).

Livsverdenstilnærmingen er en del av den fenomenologiske tilnærmingen. På grunn av at jeg studerer enkeltmennesket, og dets erfaringer av kjønn mener jeg det er fruktbart å gå inn på noen fenomenologiske begrep. Jeg er opptatt av elevers erfaringer av kjønn ut fra deres livsverden, derfor har jeg valgt å støtte meg på eksistensielle fenomenologer som Maurice Merleau-Ponty, Simone de Beauvoir og Iris Marion Young. Dermed blir det teoretiske perspektivet mitt ut fra en livsverdenstilnærming med et fenomenologisk perspektiv.

I det følgende vil jeg gi en avklaring på begrep som blir brukt i problemstillingen.

1.1.1 Begrepsavklaring

Erfaring:

I denne studien er erfaring et sentralt begrep. Erfaring vil bli forstått gjennom en livsverdenstilnærming. Erfaringer blir brukt her som levde erfaringer, og dette vil bli utdypet i delkapittel 3.2.2.

Kjønn:

Kjønn er også et viktig begrep i problemstillingen. Kjønn vil bli forstått gjennom de tradisjonelle kjønnene, som deles inn i jenter og gutter. Kjønn vil forstås gjennom en livsverdenstilnærming, og vil bli utdypet i delkapittel 3.3.

Kroppsøvfingsfaget:

Kroppsøving er et skolefag. Det er et læreplanstyrt fag. Faget er formulert i en læreplan som er forpliktende. Det er dette læreplanstyrte skolefaget det henvises til når jeg skriver om kroppsøving i denne oppgaven.

Jeg skal nå gjøre rede for en del forskning som tidligere er gjort på området kjønn i kroppsøvfingsfaget.

1.2 Tidligere forskning:

Internasjonal forskning på temaet kjønn i kroppsøvfingsfaget som er gjort de siste tiår viser at gutter liker kroppsøvfingsundervisningen bedre enn jenter (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009). Forskningen viser at det er maskuline aktiviteter som preger faget, og at guttene dominerer. Det er også vist at jenter og gutter dermed får ulike læringsbetingelser, noe som kan ha med tradisjonelt valg av innhold i undervisningen å gjøre (Larsson et al., 2009). Det har også blitt forsket en del på jenter i kroppsøvfingsfaget, og hvordan man kan gjøre kroppsøvfingsundervisningen mer meningsfylt for jenter. Kimberly Oliver og David Kirk (2016) har skrevet en forskningsartikkel om en aktivist tilnærming i kroppsøvfingsfaget for jenter. Aktivisttilnærmingen går ut på å gi en varig endring i kroppsøvfingsfaget, for å få likeverdige læringsbetingelser for gutter og jenter. Oliver og Kirks (2016) funn i forskningsartikkelen er at jenter opplever seg dominert og marginalisert av gutter. Dermed er dette grunnen til en aktivisttilnærming.

Norsk forskning viser også til at gutter liker kroppsøvfingsfaget bedre enn jenter (Imsen, 1996). Kjersti Mordal Moen, Knut Westlie, Lars Bjørke og Vidar Hammer Brattli (2018) fant ut i sin undersøkelse at det er en større andel gutter enn jenter som trives svært godt i kroppsøvfingsfaget. Grunnen til at en større andel gutter trives bedre i kroppsøvfingsfaget enn jenter, er at ballspill og grunntrening er aktiviteter som preger faget. Studien viser at jenter etterspør mer dans i kroppsøvfingsfaget, og generelt mer variert innhold i kroppsøvfingsundervisningen. Dette er på grunn av at dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter blir lite praktisert og er ofte fraværende. Studien til Moen et al., (2018) konkluderer med at trivselen til jentene vil øke ved at dans og moderne aktiviteter får en tydeligere plass i undervisningen. Da blir dette et sentralt spørsmål: Er det kroppsøvfingslærernes tolkning av fagplanen i kroppsøving, og valg av innhold, som gir guttene bedre læringsbetingelser enn jenter?

I formålet for kroppsøvfingsfaget kommer det frem at skolen skal gi alle elever like gode muligheter til å utvikle seg (Utdanningsdirektoratet, 2015). Moen et al., (2018) sin studie

viser at kroppsøvningsfaget ikke inkluderer alle elever like godt. Faget er spesielt populært blant de guttene som er idrettsaktive på fritiden. Guttene er mer fysisk aktive enn jentene, og liker å vise frem ferdigheter i kroppsøvningsfaget i større grad enn jentene i kroppsøvningsfaget (Larsson et al., 2009). Larsson et al., (2009) skriver at maskuline idretter dominerer kroppsøvningsundervisningen i Sverige. Kroppsøvningslærerne utfordrer ikke kjønnsstereotyper. Guttene får da muligheten til å vise seg frem i aktiviteter hvor en kan måle styrke og utholdenhet. Guttene får ros for gode prestasjoner i maskuline aktiviteter, men det gjør ikke jentene. Maskulinitet assosieres med å være hard, kontant og som kropp brede skuldre, smale hofter og store overarmer (Engelsrud, 2015). Jentene får ros for feminine egenskaper som estetikk, dans og turn når det er feminine aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen (Larsson et al., 2009). Feminine egenskaper assosieres med mykhet, omsorgsfullhet, undring i væremåte, kropp med runde myke former, bryster og slank midje (Engelsrud, 2015).

Anne Torhild Klomsten (2013, 2016) har skrevet artikler som handler om blant annet kjønnsblandet og kjønnsdelt kroppsøvningsundervisning. Klomsten (2013) skriver om hvordan kroppsøvningsfaget organiseres i norske skoler. I sin siste artikkel skriver hun om begrunnelser for å praktisere både kjønnsblandet og kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole (2016). Da kroppsøving kom inn i skolen på 1800-tallet var det relevant for bare et kjønn, guttene. Etter hvert som samfunnet utviklet seg, ble læreplanene utarbeidet og faget fikk sin obligatoriske plass i skolen i 1936 (Synnestvedt, 1994). Selv om faget også ble obligatorisk for jenter, var det ulikt innhold for kjønnene, og det ble praktisert kjønnsdelt undervisning. Dette endret seg da Mønsterplan i 1974 (M74) ble gjeldende i skolen. Faget skulle da ha like vilkår for gutter og jenter, og undervisningen skulle skje i samlet klasse (Synnestvedt, 1994). Klomsten (2016) mener at verken kjønnsblandet eller kjønnsdelt kroppsøving representerer den beste undervisningsformen. Det kommer mer an på om undervisningen som er lagt opp gir likt utbytte for både jenter og gutter. Det er med andre ord avhengig av ulike situasjoner i hele eller deler av undervisningen.

Stoltenbergutvalget (2019) skriver at det er store kjønnsforskjeller i skolen, og om hvordan disse kjønnsforskjellene kan oppstå. Rapporten tar ikke spesifikt utgangspunkt i kroppsøvningsfaget eller elevenes erfaringer i kroppsøvningsfaget. Jeg har valgt at mitt prosjekt skal fokusere på elevenes erfaring av kjønn i kroppsøvningsfaget.

1.3 Oppgavens struktur

Hvordan kjønn erfares av jenter og gutter i kroppsøvfingsfaget, er det jeg skal utforske i denne studien. Jeg vil begynne oppgaven med en gjennomgang av kroppsøvfingsfagets historie.

Dette danner et bakteppe for hvorfor kjønn spiller en stor rolle i kroppsøvfingsfaget, og hvordan kjønn i kroppsøving har utviklet seg gjennom tidene. Historiske kontekster viser seg å ha stor betydning for hvordan elever erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget. Jeg er opptatt av elevers erfaringer av kjønn, derfor mener jeg at en livsverdenstilnærming er fruktbart ut fra min problemstilling. Dermed har jeg valgt en livsverdenstilnærming som det teoretiske perspektivet for denne studien. Det teoretiske perspektivet inneholder sentrale begrep som livsverden, levd erfaring, levd kjønn, transcendence og intensjonalitet. Disse begrepene er sentrale for eksistensielle filosofer og teoretiker som Merleau-Ponty, de Beauvoir og Young som jeg støtter meg på i denne studien. Jeg har valgt metode ut fra en livsverdenstilnærming. En livsverdenstilnærming er kvalitativ, derfor har jeg valgt kvalitativ metode med et kvalitativt forskningsintervju. De kategoriene som vokser frem i analysearbeidet skal jeg presentere i resultatkapittelet. Deretter skal jeg diskutere resultatene opp mot tidligere forskning og teori. Til slutt vil jeg gi en oppsummering av studien og hvilke funn jeg har kommet frem til, og hva som kan være aktuelt å forske videre på dette området.

2.0 Kroppsøvingsfaget

Idrettslige aktiviteter har vært utøvd langt tilbake i historien. Helt tilbake til ca. 4000 år før Kristus hører vi om bruk av kroppsøvelser i asiatiske land, i Persia og Egypt. Disse kroppsøvelsene hadde i hovedsak en religiøs eller krigersk betydning (Finley & Pleket, 1976). Det var bare menn som hadde lov til å delta på de idrettslige aktivitetene. Damene på den tiden var først og fremst tilskuere til mennenes aktiviteter (Finley & Pleket, 1976). Senere beveget kroppsøvelser og idrettslige aktiviteter seg inn i skolen. Kroppsøvingsfaget kom til Europa som skolefag på 1700-tallet. Tyskland var først ute med kroppsøving som skolefag, der grunnleggeren av det moderne kroppsøvingsfaget regnes som tyskeren Friedrich Ludvig Jahn (1759 - 1839) (Synnestvedt, 1994). Kroppsøvingsfaget ble til i skolen av militære formål. Målet var å styrke og bedre sine landsmenn etter Tysklands tilbakeslag under Napoleons-krigen (Gulbrandsen, 1981). Verneplikten på den tiden var bare for gutter, og aktiviteter i kroppsøvingsfaget skulle bidra til å bygge opp unge gutter i militæret (Augestad, 2003).

I første halvdel av 1800-tallet gikk det en debatt i Norge, om kroppsøvingsfaget skulle innføres i skolen eller ikke (Synnestvedt, 1994). Argumentene for kroppsøving som skolefag var spesielt urolighetene i Europa og løsrivelsen fra Danmark i 1814. Norge hadde behov for et sterkt forsvar, og kroppsøving skulle forberede unge gutter fysisk og mentalt til å bli gode soldater mellom 1848 og 1854. Kroppsøvingsfaget var bare for gutter i byen (Synnestvedt, 1994). Kroppsøvingsundervisningen i Norge hadde i likhet med Tyskland et militært formål. Faget skulle bygge opp unge gutter til soldater. Dette ble utført ved hjelp av militærpregede øvelser som oppstillinger og marsjering (Augestad, 2003). Dermed ble kroppsøvingsfaget gjeldende for et kjønn, gutter. Senere ble kroppsøvingsfaget innført også for guttene på landet. Dette skjedde i 1854 og var i takt med at verneplikten også ble gjeldende for dem (Augestad, 2003).

Øvelsene som preget kroppsøvingsfaget bygget på den svenske Linggymnastikken.

Linggymnastikken ble grunnlagt i 1813 av Per Henrik Ling (1776- 1839). Linggymnastikken gjorde seg gjeldende på 1900-tallet (Lundvall, 2016). Gymnastikken gikk ut på at alle elevene skulle utføre samme bevegelser samtidig ut fra ulike øvelser som læreren viste (Jackman, 1996). Kroppsøving og gymnastikk hadde lenge vært et skolefag for gutter, men etter hvert fikk også jentene undervisning i kroppsøving (By, 1998). I 1929 ble skolekommisjonen enig

om at kroppsøving var like viktig for jentene som for guttene. Dette var fordi guttene på grunn av idrettslivet beveget seg mer enn jentene utenfor skolen på grunn av deltagelse i organisert idrett (By, 1998).

I 1918 utga finske Elli Björkstén (1870 - 1947) en bok om kvinnegymnastikk. Björkstén utviklet en egen gymnastikk for jentene til bruk i kroppsøving. Denne var bygget på den svenske Linggymnastikken (Lundvall, 2016). Hun mente det var nødvendig med en egen kvinnegymnastikk fordi jenter og gutter skulle utvikle forskjellige fysiske og mentale egenskaper. Björksténs ideer var gymnastikk for å trene kropp og sinn ved hjelp av rytmiske øvelser. Systemet hennes preget jentenes gymnastikk i skolen. Guttenes gymnastikk var styrt av Lings system som hadde fokus på øvelser som var forberedende til militærtjenesten (Lundvall, 2016). Kroppsøving hadde differensiert innhold mellom jenter og gutter, og kjønnsdelt undervisning var vanlig.

I 1936 endret faget navn fra gymnastikk til kroppsøving (Synnestvedt, 1994). Ved etableringen av Normalplanen i 1936, ble faget også gjeldende for jenter. Likevel var innholdet for gutter og jenter ulikt (Augestad, 2003). Kroppsøvingfaget fikk sin obligatoriske plass i skolen, med kjønnsdelt undervisning mellom gutter og jenter. Praktisering av kjønnsdelt undervisning endret seg da Mønsterplanen i 1974 ble innført. M-74 presiserte blant annet at jenter og gutter skulle ha like vilkår i kroppsøvingfaget. Heretter skulle de ha lik undervisning, lik timetall, og det skulle være jenter og gutter i samme klasse (Synnestvedt, 1994).

Kunnskapsløftet 2006 (LK06) er gjeldende læreplan nå i 2019. LK06 er utformet med like vilkår i kroppsøvingfaget for gutter og jenter. I den generelle delen av læreplanen blir det lagt vekt på at skolen skal fremme likeverd, og ”oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.2). Til tross for dette er det stadig noen kroppsøvingslærere som mener at kjønnsdelt undervisning til tider kan være nyttig for å oppnå likt utbytte mellom kjønnene (Klomsten, 2013, 2016). Da blir det sentrale spørsmålet å følge opp med: Hva er så årsakene til at det argumenteres for kjønnsdelt undervisning? En av årsakene kan være at vi fortsatt drar med oss deler av den historiske arven med et kroppsøvingfag som bygger på maskuline verdier. Den historiske arven forteller oss at idretten har vært mannens arena siden 1970-tallet. Fram til da var kvinner marginalisert deltagende i den organiserte idretten. Selv om det ikke er slik lenger

at idretten bare er mannens arena, henger fortsatt verdier, krav og forventninger igjen (Fasting & Sisjord, 2000). Det kan vises til forskning fra de siste tiår hvor kroppsøvningsundervisningen skjer på guttenes premisser (Moen et al., 2018). Ballspill blir hyppig valgt som innhold i kroppsøvningsundervisningen (Nielsen, 2009). Jenter verdsetter i større grad dans og alternative aktiviteter. Dette er den største kjønnsforskjellen, men likevel blir dans og alternative aktiviteter minst brukt. Dette kan bidra til at kroppsøvningslærere ser behovet for kjønnsdelt undervisning. Det er mulig at vedhenget av denne historiske arven, kan bidra til at gutter og jenter opplever og erfarer kjønn i kroppsøvningsfaget forskjellig.

Kroppsøvningsfaget har fra starten av vært preget av maskuline verdier. Innholdet i faget var basert på maskuline egenskaper som styrke og utholdenhet. Idrettsaktiviteter har vært sentrale gjennom kroppsøvningsfagets historie, og faget har vært bygget på elementer fra den organiserte idretten, for eksempel prestasjoner og ferdigheter hvor målet var å være bedre enn de andre. Kroppsøvningsfaget skal i dagens samfunn bidra til utvikling av allsidige fysiske motoriske ferdigheter, men med en annen målsetting enn den organiserte idretten har (Larsson et al., 2009). Den organiserte idretten bygger på prinsippet om prestering og det å være best, mens kroppsøvningsundervisningen skal tilpasses alle elever (Fasting & Sisjord, 2000).

Når kroppsøvningslærere anvender idrettsaktiviteter i kroppsøvningsfaget, kan ferdigheter og prestasjoner være synlig. Dette kan gjøre at det blir lettere å vurdere elevene for kroppsøvningslærerne med tanke på karakterer (Derry & Phillips, 2004). Det er kroppsøvningslærerne som velger innhold i faget. Hvilket innhold og metode de bruker, er slik elevene vil erfare faget. Larsson et al., (2009) skriver at de fleste kroppsøvningslærerne anvender en idrettsdiskurs i kroppsøvningsfaget. Hvor en bruker elementer fra idretten i undervisningen. Det betyr at kroppsøvningsundervisningen blir preget av trening på forskjellige idretter, og etter kriterier for hva som er en god idrettsprestasjon. Hvis en planlegger ut fra en idrettsdiskurs kan den historiske arven være en av årsakene til at det argumenteres for kjønnsdelt undervisning (Larsson et al., 2009).

2.1 Kroppsøvningslærerens valg av innhold:

Sammenlignet med idretten, er ferdigheter og prestasjon ofte det som kroppsøvningslærerne verdsetter i kroppsøvningsfaget (Klømsten, 2012). Gutter er mer opptatt av ferdigheter og prestasjoner i kroppsøvningsundervisningen enn jentene (Larsson et al., 2009). Dette kan bidra

til at gutter trives bedre i faget og dominerer i undervisningen. Gutter og jenter verdsetter ulike aktiviteter i kroppsøvingfaget. Gutter liker best ferdighet- og prestasjonsaktiviteter som styrke- og utholdenhet, mens jenter liker best rytmiske øvelser. Dette kan gi jenter og gutter ulike erfaringsgrunnlag i kroppsøving. Dette er noen av årsakene til at det argumenteres for kjønnsdelt undervisning. Hvis elevene skal nå kompetansemålene i læreplanen, er det vanskelig å basere kroppsøvingundervisningen på en idrettsdiskurs. For at elevene skal nå kompetansemålene må kroppsøvingslæreren velge innhold som baserer seg på gutter og jenters erfaringer av kroppsøvingfaget (Fasting & Sisjord, 2000). Det må velges innhold i undervisningen ut fra læreplanen som er tilpasset for alle, uavhengig av hvilket kjønn man er (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Kroppsøvingslæreren må ta hensyn til ulikheter mellom kjønn i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Slik vil jenter og gutter erfare like vilkår i kroppsøvingfaget (Fasting & Sisjord, 2000).

2.2 Kjønnsblandet eller kjønnsdelt kroppsøvingundervisning

Helt siden begynnelsen av 1970-tallet har felles undervisning for jenter og gutter vært et viktig prinsipp i kroppsøvingfaget (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Om felles undervisning med tanke på like vilkår for læring, er til det beste for jenter og gutter i kroppsøving, har blitt diskutert i økende grad utover 1990-tallet og fram til dagsdato (Hannon & Williams, 2008). Argumentene som har kommet frem i diskusjonen, er at felles kroppsøvingundervisning begrenser jentenes deltakelse i faget ved at guttene okkuperer plassen (Griffin, 1989). Kroppsøvingfagets egenart er bruk og læring av kroppslige bevegelser. Kroppsøvingfaget skiller seg dermed fra andre fag. Kroppen har noen vesentlige forskjeller på tvers av kjønn. Dermed er et annet argument at fellesundervisning i kroppsøvingfaget kan begrense tilegnelse av fysisk motoriske ferdigheter og fysisk selvoppfatning på grunn av forskjellene mellom jenter og gutter (Hannon & Williams, 2008). Etter at M-74 kom inn i skolen, er det mulig at noen har en forestilling om at kjønnsdelt undervisning ikke lenger er tillatt, men det er mulig å dele jenter og gutter hver for seg i undervisningen (Klomsten, 2012). Ifølge opplæringsloven (1998-07-18), §8-2 er inndeling etter kjønn bare lov i deler av undervisningen, men at organisering etter kjønn ikke skal skje til vanlig.

Mange av elevene som deltar i kroppsøvingstimene, deltar også i den organiserte idretten på fritiden (Ingebrigsten, 1998). Moen et al., (2018) fant i sin undersøkelse at det er de

idrettsaktive elevene som trives best i kroppsøvfingsfaget. De som driver med idrett på fritiden liker kroppsøving bedre enn de som ikke driver med det. I studien til Moen et al., (2018) vises det også til at det er en større andel gutter enn jenter som trives svært godt i faget. Jentene liker kroppsøvfingsfaget mindre desto lengre ut i skoleløpet de kommer, ofte i løpet av ungdomstrinnet. Dette kan ha en sammenheng med at det er mange som slutter med organisert idrett på fritiden i tenårene (Ungdata, 2018). Frafallet er større blant jenter enn gutter. Det er mange grunner til at ungdom slutter med organisert idrett. Spesielt jenter oppgir at skolearbeidet tar mye tid, og at idrettens krav om å være god blir for store. Det blir prestasjonspress i idretten, når en blir eldre (Ungdata, 2018).

Ved at jenter slutter tidligere med idrett enn guttene, kan ha en innvirkning på hvor godt de liker kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2018). Forskning viser at desto eldre jenter blir, så blir de mer opptatt av det kroppslige utseende enn selve aktiviteten (Walseth, Aartun & Engelsrud, 2017). Dette kan forklares ved at jenter generelt kommer tidligere enn gutter i puberteten (Klomsten, 2012). I ungdomstiden skjer det en del kroppslige endringer, hvor de fleste jenter opplever vektøkning og får kvinnelige former. Disse kroppslige forandringene kan gjøre at jenter føler seg utilpass når de er i fysisk aktivitet. Jenter blir mer opptatt av kroppslig utseende i ungdomstiden enn gutter, dermed kan et annet argument for hvorfor de slutter med idrett, være at de blir gamle nok til å kunne trene på treningsstudio (Klomsten, 2012). Ungdata (2018) skriver også at ”bruken av treningscenter øker nokså kraftig fra 8. trinn til videregående trinn 3, noe som tyder på at mange av de som slutter med organisert idrett, skifter treningsarena”. Dette begrunner Walseth et al., (2017) med at treningscenter er plassen hvor jenter trener fitness, og dette er mer populært blant jentene enn idrett.

Til tross for at jenter og gutter inntil en viss alder deltar i like stor grad i organisert idrett, er det tydelige kjønnsforskjeller i valg av idrettsaktiviteter (Ingebrigsten, 1998). Selv om fotball er blitt den største jenteidretten i Norge, er det fortsatt flere gutter som spiller fotball enn jenter. Jentene har flest deltakere i dans og turn. Dette kan spille en vesentlig rolle i spørsmålet om kjønnsdelt undervisning i og med at jenter og gutter kommer inn i kroppsøvfingsfaget med ulike forutsetninger og erfaringsgrunnlag av fysiske aktiviteter (Klomsten, 2012). Fysisk utvikling vil også spille en stor rolle i spørsmålet. Det dokumenteres ingen signifikante forskjeller før puberteten med tanke på vekt, høyde, aerob kapasitet og styrke (Aarstrand, Rodahl, Dahl & Strømme, 2003). Etter hvert som jenter og gutter inntreffer pubertetsalderen blir guttene høyere, tyngre og sterkere fordi puberteten treffer guttene senere

enn jentene (Klomsten, 2012). Når guttene blir høyere, tyngre og sterkere, kan det gi dem en fordel i fysiske aktiviteter sammenlignet med jentene. De fysiske forskjellene kan bli mer tydelige og mer avgjørende desto eldre elevene blir, avhengig av hvilke innhold, øvelser og organiseringsformer lærerne velger (Klomsten, 2012). Om det blir fysiske forskjeller mellom jenter og gutter, kan det fortsatt hevdes at valg av innhold har stor betydning for opplevelsen til elevene av undervisningen. Læreren kan velge ballaktiviteter for å bedre koordinasjonen, men behøver ikke å velge øvelser og organiseringsformer som brukes når det trenes på ballidretter i organisert idrett. Da behøver heller ikke de fysiske forskjellene ha stor betydning.

Gutter vil ha tydelige forutsetninger i kroppsøvfingsfaget ved aktiviteter som krever styrke og utholdenhet. Lærernes tradisjonelle valg av innhold viser at det prioriteres ballspill og grunntrening, noe som favoriserer guttene (Larsson et al., 2009). Guttene får dermed vist frem de fysiske forskjellene mellom kjønnene, ved at det er maskuline verdier som verdsettes i faget. Maskuline idretter har dominert kroppsøvfingsundervisningen gjennom historien, og gjør fremdeles det (Larsson et al., 2009). Dette kan forklares gjennom hegemonisk maskulinitet. Kari Fasting og Mari Kristin Sisjord (2000) skriver at den mannlige måten å drive idrett på, ikke bare er den dominerende måten, men også regnes som den eneste riktige. Hvordan lærere bruker idrett i undervisningen, vil spille en rolle for hvordan jenter og gutter erfarer maskulinitet og femininitet i kroppsøvfingsfaget.

I kroppsøvfingsfaget kommer det frem prioriteringer av aktiviteter ut fra hvilket kjønn man er. Dans blir høyest verdsatt av jenter, mens ballspill av gutter (Moen et al., 2018). Forskning viser at på fritiden er gutter mer fysisk aktive sammenlignet med jentene, og er mer regelmessig borti ball (Steene- Johannessen, 2009). Dette gjør da at guttene dominerer i de fleste ballidretter i kroppsøving, spesielt fotball. Kristin Walseth, Lisbeth Elvebakk og Berit Engebretsen (2018) sin studie viser at jentene opplever det som at guttene okkuperer plassen og overkjører dem. Dette gjør at jentene blir mer passive, og begrenser jentenes deltakelse i undervisningen. Walseth et al., (2018) skriver at jentene underpresterer fordi guttene dominerer. Jentene blir da "ribbeveggløpere". Ribbeveggløpere er en betegnelse som blir brukt i kroppsøving på elever som prøver å skjule seg i ballspillaktiviteter, og løper langs ribbeveggen istedenfor midt i salen. På denne måten blir de mindre synlig og har mindre mulighet til å få ballen.

Selv om det er en del forskjeller mellom jenter og gutter, antas kjønnsblandet undervisning å være en funksjonell form for organisering blant lærerne (Klømsten, 2012). Hvordan lærerne velger innhold og metode spiller inn på om de trenger å bruke kjønnsdelt undervisning som en organiseringsform. Hva lærerne verdsetter i kroppsøvingsundervisningen, spiller også inn på hvordan elevene erfarer faget. Tidligere forskning viser at det er guttene som dominerer i kroppsøvingsundervisningen (Nielsen, 2009). Forskning viser også at kroppsøvingslærerne mener at idrettsaktiviteter som ballspill og konkurranser er viktig læringsinnhold i faget. Slik vil guttene få en sjanse til å dominere undervisningen mer. Dans er bedre likt blant jentene, men forskning viser at denne aktiviteten er mindre prioritert og nesten fraværende i undervisningen til kroppsøvingslærere (Nielsen, 2009). Dermed vil maskuline egenskaper som styrke og utholdenhet verdsettes i kroppsøvfingsfaget (Larsson et al., 2009). Dette er fysiske egenskaper som er viktige innenfor ballspill og grunntrening, noe som guttene dominerer i kroppsøvfingsundervisningen. De feminine egenskapene er mindre prioritert. Feminine egenskaper blir ofte knyttet til dans hvor aktiviteten preges av fleksibilitet, estetiske-, og rytmiske bevegelser (Larsson et al., 2009). Dette kan for eksempel bidra til at jenter føler seg nedprioritert i faget, sammenlignet med guttene. Kjønnsblandet undervisning vil dermed muligens være mest ettertraktet blant jentene (Klømsten, 2012).

Essensen i dette kapittelet er at kroppsøvfingsfaget var først for et kjønn da det ble et skolefag (Synnestvedt, 1994). Dette henger fortsatt igjen ved at kroppsøvfingsundervisningen er preget av maskuline verdier (Larsson et al., 2009). Forskning fra de siste tiår viser at kroppsøvfingsundervisningen skjer på guttenes premisser (Moen et al., 2018). Dette kan forklares gjennom hegemonisk maskulinitet som er den mannlige måten å drive idrett på. Både som den dominerende måten og den eneste riktige måten (Fasting & Sisjord, 2000). Slik har maskuline verdier dominert kroppsøvfingsundervisningen gjennom historien, og gjør fremdeles det (Larsson et al., 2009).

3.0 Teoretisk perspektiv

Denne studiens problemstilling, etterspør enkeltmenneskets erfaringer av kjønn. Jeg har derfor kommet frem til at en livsverdenstilnærming kan være fruktbar for å belyse problemstillingen. Jan Bengtsson (2006) skriver at ”en livsverdenstilnærming innebærer en forskning som er innrettet mot å studere verden i sin fulle konkresjon som den viser seg for like konkret eksisterende mennesker” (s. 26). Jeg er opptatt av elevenes erfaringer av kjønn i kroppsøvingsfaget, dermed finner jeg livsverdenstilnærmingen som fruktbar å anvende. Fenomenologien er nært knyttet til erfaringsbegrepet og dens forståelse av livsverden (Bengtsson, 2006). Dermed har jeg benyttet et fenomenologisk perspektiv i livsverdenstilnærmingen.

Jeg vil først gi en kort presentasjon av hvordan en livsverdenstilnærming med et fenomenologisk perspektiv kan forstås og benyttes i denne studien. Deretter vil jeg forklare noen sentrale begreper som jeg mener er fruktbare for min studie. Her vil jeg benytte teori fra eksistensielle fenomenologer som Maurice Merleau-Ponty, Simone de Beauvoir og Iris Marion Young. Dan Zahavi (2017) skriver at det ikke finnes et entydig svar på hva fenomenologi er, men at den peker i forskjellige retninger. Dette kan forklares i at fenomenologi er en bevegelse, hvor filosofer med ulike teoretiske utgangspunkt og interesser har vært aktive. De filosofene jeg støtter meg mest på i denne studien er Merleau-Ponty og de Beauvoir.

3.1 Kort om fenomenologiens utvikling

Fenomenologien ble grunnlagt som en filosofisk retning utarbeidet av filosofen Edmund Husserl (1859- 1938) (Zahavi, 2017). Husserl sitt fundament er at vi opplever og erfarer gjennom vår bevissthet. Vi retter bevisstheten ut mot fenomener i verden, og deretter opplever og erfarer vi (Bengtsson, 2006). Et annet begrep på dette er intensjonalitet. Intensjonalitet betyr fenomener som vi har erfaringsmessig tilgang til, og som vi dermed er rettet mot. Dette kan beskrives ved at Husserl så på fenomenologi som levd erfaring. Vi erfarer og opplever de fenomenene i verden som vi har tilgang til gjennom vår bevissthet (Zahavi, 2017). Senere har Martin Heidegger (1889-1976), som var elev av Husserl, bidratt med sin filosofiske retning innenfor fenomenologien. Heidegger la eksistensfilosofien til fenomenologien. Eksistensfilosofien fokuserer på det konkrete individets eksistens. Heidegger mente at væren i verden som individ var betydelig for erfaringen av fenomener. Dermed fikk fenomenologien

også en annen dimensjon enn bevissthet; eksistens (Zahavi, 2017).

Senere bidro filosofen Merleau-Ponty til dette eksistensfundamentet. Merleau-Ponty la til kroppen. Han var opptatt av den kroppslige erfaringen, hvor det er gjennom kroppen vi har tilgang til verden. Det er kroppen som gir tilgang til opplevelser og erfaringer (Bengtsson, 2006). Det er Merleau-Pontys filosofiske retning jeg har støttet meg mest til i denne studien. Dette er på grunn av at jeg er interessert i å finne ut hvordan ungdomsskoleelever erfarer kjønn i kroppsøvningsfaget og dette er et felt der kroppssyn synes å være særlig relevant. Merleau-Ponty var opptatt av det enkelte individet, og dets erfaringer i verden (Rasmussen, 1996). Dette individfokus vil hjelpe meg med å sette meg inn i hver enkelt elevs erfaringer av kjønn i kroppsøvningsfaget.

Videre vil jeg utdype noen begreper som er sentrale for mitt prosjekt.

3.2 Begreper som er sentrale i dette prosjektet

Fenomenologien undersøker hvordan et fenomen kommer til uttrykk, hvordan det blir opplevd og erfart. Det vil si individets livsverden (Standal, 2015). I dette prosjektet er det slik kjønn blir erfart i kroppsøvningsfaget som er det fenomenet som blir undersøkt. Fra et fenomenologisk perspektiv er det gjennom kroppen vår at vi erfarer verden (Standal, 2015). Merleau-Ponty blir kalt for kroppens filosof. Han blir dermed en relevant filosof å bruke i denne masteroppgaven som handler om hvordan elever erfarer kjønn i kroppsøvningsfaget. Merleau-Ponty tar utgangspunkt i kroppens forståelse av situasjoner og omgivelser i verden. Han mener kroppen retter seg mot fenomener i verden. Dette vil si at vår eksistens retter bevisstheten mot fenomener i verden (Østerberg, 1994). Merleau-Pontys kroppsperspektiv består av to sammenvevde aspekter av verden. Mennesket er inkarnert i en kropp, hvor de to sammenvevde aspektene erfares kroppslig. Kroppen består både av det subjektive og objektive. Det subjektive består av tanker, refleksjoner, bevissthet og fortolkninger. Det objektive er den fysiske kroppen og verden. Alt er sammenvevd i kroppen. Mennesker opplever og erfarer gjennom kroppen (Østerberg, 1994).

Dette perspektivet har betydning for hvordan jeg kan studere hvordan fenomenet kjønn erfares av elever i kroppsøvningsfaget. Hvordan kan kroppsøvningsfaget spille en rolle for hvordan elever erfarer fenomenet kjønn? Dette skal jeg nå utdype ved å forklare to sentrale

begreper; livsverden og levd erfaring. Begrepene skal være til hjelp senere til å belyse elevens erfaringer av kjønn i kroppsøvningsfaget.

3.2.1 Livsverden

Livsverden er den levde verden som hver av oss lever i. Det er i livsverdenen hver enkelt individ kommer til uttrykk, opplever og erfarer. Hvordan hvert individ forstår fenomener er ut fra sin livsverden (Standal, 2015). Livsverden kan ses i sammenheng med et førstepersonsperspektiv, noe som betyr at man får innblikk i personens subjektive erfaring av fenomenet. Dette er fordi fenomener oppleves og erfares forskjellig ut fra hver enkelt individs livsverden. Førstepersonsperspektiv av en bevegelsesaktivitet i kroppsøving er for eksempel hvordan den enkelte elev erfarer bevegelsesaktiviteten. Selv om alle elevene i klassen utfører samme aktivitet, vil den erfares ulikt fra person til person. Hvordan aktiviteten erfares, kan spille på tidligere erfaringer, forutsetninger og ferdigheter til elevene. Dette kan ha betydning for hva en elev erfarer under bevegelsesaktiviteten kontra en annen elev, i samme bevegelsesaktivitet. Dermed er vår subjektive erfaring den primære. Vi er subjekter i verden som opplever og erfarer gjennom førstepersonsperspektivet. Merleau-Ponty mente at vi ikke bare er subjekter men også objekter (Standal, 2015). Alle handlinger vi gjør er gjennom de to sammenvevde aspektene av verden. Erfaringene vi gjør er gjennom kroppen (Zahavi, 2017)

Vi både har og er en kropp, og kroppen er alltid både subjekt og objekt (Standal, 2015). I kroppsøvningsfaget er det forskjellige metoder og aktiviteter som lærere har fokus på, og som fra et fenomenologisk perspektiv kan være objektivisering av kroppene til elevene. Dette er for eksempel innlæring i ulike teknikker hvor læreren retter på elevene, og forteller dem nøyaktig hva som er rett og galt. Ved å undervise på en slik måte, tar læreren utgangspunkt i et objektivt ståsted, og ser på kroppen som objekt ut fra et naturvitenskapelig ideal. En ser på kroppen fra et tredjepersons perspektiv, og måling av fysisk aktivitet blir fokuset i kroppsøvningsundervisningen. Ulike målinger av fysisk aktivitet er for eksempel tidtaking på ulike løpedistanser, eller hvor mange repetisjoner elevene klarer i styrkeøvelser. Dette kan bidra til en instrumentalisering av kroppen, hvor målet er å prestere og gjøre det best mulig i faget, istedenfor fokus på erfaringer og opplevelsene av bevegelsene til elevene (Standal, 2015).

En slik undervisningsmåte kan bidra til hvordan elever ser på hverandre i kroppsøvningsfaget. Ved å rette på elever og ha forskjellige målinger, kan andres blick være et objektivt syn. Et

objektivt syn bidrar til et objektivt blikk for å vurdere personer ut fra hvordan man presterer i kroppsøvfingsfaget (Standal, 2015). Hvordan jenter og gutter ser på hverandre og oppfatter hverandre i kroppsøvfingsfaget, vil ut fra en slik forståelse av subjektivitet og objektivitet ha noe å si for hvordan de erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget.

3.2.2 Levd erfaring

Merleau-Ponty vil forstå hvordan værens grunnleggende tvetydige eksistens kan formidles gjennom det sansende subjektet (Bengtsson, 2006, s.20). Denne tvetydige eksistensen er kroppen som både subjekt og objekt, hvor alle handlinger og erfaringer vi møter verden med er kroppsliggjorte. Dette kan ses i sammenheng med persepsjon. Persepsjon er den menneskelige bevissthets måte å være i verden på, og er inkarnert i kroppen. Det subjektive er bevisstheten og det objektive er verden. Det blir da to samtidige og sammenvevde aspekter av det å være i verden på (Standal, 2015).

De kroppsliggjorte erfaringene gjør vi gjennom den levde kroppen, og kan verken reduseres til noe rent subjektivt eller rent objektivt. Den umiddelbare livsverden kan ikke splittes opp i kropp og sjel. Måten hver enkelt individ erfarer verden på kan ikke reduseres til noe rent sjelelig eller rent biologisk kroppslig. Den levde kroppen forener kropp og sjel med hverandre istedenfor å redusere den separat i kropp og sjel slik som dualismen ville ha gjort (Standal, 2015). Livsverdenen for Merleau-Ponty kan beskrives gjennom en opplevelsesverden. Opplevelsesverden for meg er hvor det er mitt liv som retter seg mot og utspiller seg i verden. Det samme gjelder for min egen fødsel og død, fordi det er noe som jeg opplever og noe som overskrider mine opplevelser (Bengtsson, 2006, s.21).

Med den levde kroppen møter en på alt i verden, hvor den er tilgang til opplevelser og erfaringer. Hvis det skjer forandringer med kroppen vil det også påvirke forandringer av verden for vedkommende (Bengtsson, 2006). Et eksempel på dette er i kroppsøvfingsfaget hvor det skal undervises i innebandy. Da må elevene ta i bruk innebandykølle som et redskap, og innebandykøllen blir da en forlengelse av elevens kropp. Ved bruk av et redskap som innebandykølle utvides og modifiseres verden, hvor elevene erfarer med innebandykøllen. Dette er også et eksempel på persepsjon (Standal, 2015).

Hvilket kjønn man er, ligger nedfelt i kroppen vår. Man kan være subjekt for noen der hvordan vi som person er, spiller en rolle. Mens for andre kan man bli sett på som et objekt,

der man blir vurdert ut fra hvilket kjønn man er. Kroppen blir relatert til kjønn, og kan tillegges ulike betydninger som for eksempel symbolske og emosjonelle betydninger ut fra hvilket kjønn man er (Engelsrud, 2015). Kjønn er et fenomen som kan brukes for å observere og forstå mennesket. Kjønn som fenomen kan knyttes til fenomenologien, hvor jeg er opptatt av å få bevissthet om hva fenomenet kjønn handler om gjennom ungdomsskoleelevers erfaringer i kroppsøvingsfaget. Hvordan er kjønn opplevd som levd erfaring? Ulike teoretikere og filosofer har forskjellig syn på fenomenet kjønn. Jeg skal i de to neste delkapitlene bruke fenomenologiske kjønnsforskere som Simone de Beauvoir (2000) og Iris Marion Young (1980) sin redegjørelse av kjønn, og gjøre rede for hvordan kjønn ses på som levd erfaring.

3.3 Levd kjønn

I levd kjønn får en frem hvordan begrepene livsverden og levd erfaring brukes. Simone de Beauvoir (1908-1986) mente i likhet med Merleau-Ponty at vi skaper vår livsverden gjennom det vi erfarer (de Beauvoir, 2000). de Beauvoir fungerte i samme miljø som Merleau-Ponty i Frankrike (de Beauvoir, 2000). Hun var filosof, feminist og forfatter. Hun var sterkt preget av både eksistensialisme og feminisme i sin filosofiske tenkning. de Beauvoir var opptatt av menn og kvinners likestilling, med tanke på frihet og rettferdighet i samfunnet (Winther, 2018). Innenfor eksistensialisme er levd erfaring et sentralt begrep (Moi, 2002).

de Beauvoir utga boken *Det annet kjønn* (1949), og denne handler om kvinnens stilling i samfunnet. Boken regnes som en av de viktigste bøkene innenfor kjønnsteori. I denne boken hevder hun at den kjønnete kroppen er en situasjon. Det er slik de Beauvoirs sin eksistensialistiske oppfatning av et menneske kommer frem. Mennesket er en eksistens som gjør seg selv til det det er. Eksistensen til en kvinne er definert av historiske, kulturelle, sosiale og økonomiske betingelser. Når de Beauvoir snakker om kvinnens kroppslige vesen, og de fysiske forholdene til omgivelsene, fokuserer hun på de tydelige fakta om en kvinnes fysiologi. Hun diskuterer hvordan kvinner opplever kroppen som en byrde. Hvordan de hormonelle og fysiologiske endringene kroppen gjennomgår i puberteten, under menstruasjon og graviditet føles fryktet og mystisk. de Beauvoir hevder at disse fenomenene binder kvinnens eksistens til naturen og dermed biologien. Dette går på bekostning av kvinnens egen individualitet, og hvordan hun vil leve (de Beauvoir, 2000).

de Beauvoir (2000) skriver at kroppen ikke er en ting, men en situasjon. Dette er grunnlaget for hvert enkelt menneske sin erfaring av seg selv og av verden. Kroppen er en situasjon som alltid er en del av den levde erfaringen til hvert enkelt individ (de Beauvoir, 2000). Dette er fordi den kroppen vi er i verden er kroppsliggjort. I likhet med Merleau-Ponty mener de Beauvoir at det blir vanskelig å splitte den levde erfaringen i subjekt og objekt. de Beauvoir mener også at kroppen er tvetydig. Kroppen er gjenstand for naturlover, men også for menneskelig produksjon. Den kan aldri bare reduseres til en av disse. de Beauvoir mener at biologiske fakta ikke vil gi grunnlag for å definere en kvinne eller en mann (de Beauvoir, 2000). En kvinne og en mann definerer seg selv gjennom den måten de lever sin kroppsliggjorte situasjon i verden på (Moi, 2002). De definerer seg selv gjennom erfaringer og handlinger i verden, og denne prosessen pågår så lenge de lever.

Mange kjønnsforskere deler kjønn inn i biologisk og sosialt kjønn. I følge de Beauvoir (2000), er ikke det løsningen. Et individuelt menneske vil ikke kunne deles inn i en naturlig og en kulturell del. Dette er på grunn av at kroppen ikke er nok for å definere et kjønn. Kroppen må erfare i verden først. Vi erfarer ved at kroppen retter bevisstheten mot fenomener som vi har tilgang til gjennom handlinger (de Beauvoir, 2000). Grunnen til at de Beauvoir ikke vil skille mellom biologisk og sosialt kjønn, er at det er med på å opprettholde det objektive og naturvitenskapelige synet på kroppen. Hvor det biologiske kjønn, om man er mann eller kvinne, er grunnlaget for hvordan det sosiale kjønn utvikler seg (Moi, 2002).

Den naturvitenskapelige forståelsen av kvinner og menn var fremtredende på den tiden de Beauvoir virket. Hvordan menneskene ser på hverandre på denne tiden er ut fra et biologisk syn. De anatomiske ulikhetene mellom kvinner og menn blir fremstilt som hierarkiske, hvor mannen befinner seg på toppen og kvinnen på bunnen av samme skala. Menn ser på kvinnen som et biologisk objekt, hvor kroppen er en ting. Kvinnen blir da sett på som en livmor og et par eggstokker. Husarbeid, føde barn og omsorg for barn blir sett på som kvinnelig, mens heroiske bragder, vitenskap og filosofi blir sett på som mannlig. Dette er et objektivt syn på mennesker, hvor man ser på kroppen som en ting (Moi, 2002). Slik mener Moi (2002) at man ikke kan forstå mennesker. Man kan ikke forstå mennesker som enten objekt eller subjekt, men som en situasjon. Dette er et sentralt trekk ved fenomenologien, hvor en er opptatt av det tvetydige, at man både er subjektiv og objektiv på samme tid (Rasmussen, 1996).

For de Beauvoir er kroppen en situasjon, en levd erfaring, som konstant skaper individet til den kvinnen eller mannen som de er (Moi, 2002). Mennesker med kvinnekropper eller mannekropper behøver ikke å oppfylle noen spesielle krav for å bli regnet som et kjønn, enten man er mann eller kvinne. Selv om de Beauvoir (2000) mener at et hvert individ ikke trenger å tilpasse seg kjønnsstereotyper eller kriterier etter hvilket kjønn man er, skriver hun at det er kvinnens anatomi og fysiologi som delvis er avgjørende for hennes situasjon og immanente mening i verden. Immanent mening i verden er det som er iboende i hvert vesen og som ligger i dets natur. Det kan forklares gjennom den biologiske skjebnen. Den immanente meningen eller biologiske skjebnen til kvinner knyttet til morsrollen og husarbeid. Kvinner blir dermed begrenset til handlinger og situasjoner, noe som kan utvikle dem til den kvinnen de vil være (de Beauvoir, 2000). de Beauvoir mener at barnet må utforske verden ved hjelp av hele kroppen, og ikke bare ut fra hva slags kjønnsorgan de har. Slik ser vi at de Beauvoir mener at det ikke bare er biologiske fakta som er grunnleggende for væren i verden (Moi, 2002).

Nyere teori som virker inn på praktiske situasjoner av den levde erfaringen av kjønn, har teoretikeren og kjønnsforskeren Iris Marion Young (1949-2006) bidratt med. Merleau-Ponty og de Beauvoir har inspirert mange kjønnsforskere, blant annet Youngs essay "Throwing like a girl" (1980). Der bruker hun ideer fra de Beauvoirs kjønnsteori og begreper fra Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (Strandbu, 2006). Begreper som spiller inn på den levde erfaringen som transcendent, intensjonalitet, vaner og kroppslig læring. Jeg skal videre gjøre rede for sentrale begrep fra fenomenologien Young anvender i essayet.

3.4 Throwing like a girl

I essayet "throwing like a girl" tar Young utgangspunkt i en tekst av Erwin W. Strauss (1891-1975). Strauss skriver at det er en biologisk forklaring på hvordan jenter og gutter kaster ball. Forskjellen er at jentene er feminine og bruker en annen kroppsutfoldelse enn guttene som er maskuline (Strauss, 1966). Med utgangspunkt i dette prøver Young å vise hvordan jentesosialisering bidrar til å begrense jenter og kvinners fysiske kapasitet, selvtutfoldelse og subjektivitet. Dette gjør hun ved å bruke fenomenologiske begrep som transcendent og intensjonalitet (Young, 1980).

3.4.1 Transcendence

Begrepet transcendence betyr *grenseoverskridende*. Det knyttes til muligheten til å overskride sine begrensninger (Bengtsson, 2006). Begrepet brukes generelt om at mennesket har mulighet til å nå utover seg selv og sprengre grenser. Vi er sansende mennesker med tilgang til vår omverden. Dermed er mennesket både transcendent ved at individer når ut til en verden utenfor seg selv og som er felles for flere, men mennesket er også immanent. Med immanent menes det at mennesket har en indre verden som bare det selv har tilgang til. Dette er en betydning av transcendens som vi kan kjenne igjen blant annet hos de Beauvoir og Young (Moi, 2002). De mener kvinner er mer immanente enn menn. Dette på grunn av at kvinner har blitt knyttet til forskjellige roller som for eksempel morsrollen og husarbeid. Slik har kvinner blitt begrenset til handlinger og situasjoner som de selv har ønsket å oppnå (Moi, 2002).

Ved at Young bruker begrepet transcendence i teksten sin, prøver hun å vise at selv om hun er et menneske, er hun et subjekt. Fordi hun er kvinne, så har hun litt mindre subjektivitet enn mennene. "Throwing like a girl", altså å kaste som en jente handler om forventninger om hvordan jenter skal kaste. Forventningene er at jenter ikke skal være så motoriske som gutter. Disse forventningene bidrar til å begrense jenters kroppsutfoldelse ved å ha en annerledes stil i aktiviteter. Dermed ser kvinner mer mulighet i grensesprenging enn menn. Dette fordi de har blitt holdt tilbake med hensyn til å overskride sine grenser (Young, 1980). I kroppsøvingfaget er det ulike aktiviteter og bevegelser som blir kategorisert som typisk guttete og jentete, maskulint eller feminint (Moi, 2002). I den nye oppfølgeren til Youngs artikkel, som ble skrevet tjue år etter artikkelen "throwing like a girl", skriver hun at det er flere jenter som ser muligheten i å grense sprengre enn før. Dette er fordi det har åpnet opp for flere måter å være gutt og jente på i samfunnet (Young, 2005).

Selv om tittelen å kaste som en jente, er en kulturell stereotypi, blir jenter helt fra de er barn bevisst på hvordan man skal fremtre som jenter (Young, 1980). Dette kan kalles for intensjonalitet, noe som jeg skal utdype videre.

3.4.2 Intensjonalitet

Intensjonalitet har med hvordan mennesket forholder seg til sin omverden på, og hvordan mennesket tar nytte av denne muligheten (Standal, 2015). Intensjonalitet er innvevd i persepsjonen, hvor det er den menneskelige bevissthetens måte å være i verden på, som

inkarnert i kropp. Intensjonaliteten kan være rettet mot fenomener/ objekter i verden (Standal, 2015). Når kroppens forståelse er intensjonal, uttrykker den ”jeg kan” (Tordsson, 2006). Denne rettetheten gjør at mennesker ser muligheten i å erfare ulike fenomener i verden (Standal, 2015).

Young (1980) skriver at sosiale strukturer former kroppslige erfaringer, og begrenser jenters intensjonalitet. Strukturer og forhold i samfunnet bestemmer at jenter skal vise feminine trekk ved ikke å bruke sitt fulle kroppspotensiale i ulike bevegelser. Jenter blir dermed bevisst på hvordan de skal ta seg ut, og hva som er normen for en jente, for eksempel hvordan hun skal bevege seg. Jenter blir dermed begrenset av intensjonaliteten. Jenter blir usikker på kroppsutfoldelse, og bruker ikke sitt fulle kroppspotensiale til å fullføre kastingen (Young, 1980).

Hva som driver mennesker til ulike handlinger dreier seg om hvordan mennesket er knyttet til sin omverden (Standal, 2015). Dermed er det viktig å erkjenne verden, noe som vil si å bruke kroppen som tilgang til ulike opplevelser og erfaringer. Det tvetydige synet på kroppen som Merleau-Ponty argumenterer for, er at kroppen som subjekt kommer først, og at den kroppslige erfaringen kommer før refleksjonen. Individuer erfarer altså før de reflekterer over hva de har erfart (Standal, 2015). Young mener kvinner i større grad enn menn opplever å være et objekt for andres blikk, istedenfor subjekt. Dette er fordi den typiske situasjonen for en kvinne på denne tiden, var å være husmor og føde barn og ikke drive med idrett eller andre fritidsaktiviteter (de Beauvoir, 2000). Dermed reduseres utviklingen av egen subjektivitet, hvor kvinner blir reflektert over sin egen kroppslige utfoldelse før de har erfart den kroppslige utfoldelsen (Young, 1980). Alle kropper har en forståelse av ”jeg kan”, hvor kroppen venter på å erfare ulike handlinger. Ved å begrense jenters intensjonalitet vil kroppene til jentene redusere den kroppslige utviklingen ved å få en motsatt forståelse av kroppen, ved at de ikke kan (Østerberg, 1994).

Young (1980) mener at jenter ikke blir oppfordret til å utforske sine kroppslige kapasiteter, og lærer i tillegg kvinnelige bevegelsesmåter som er knyttet til femininitet. Dette innebærer for eksempel å være forsiktig og ha myke bevegelser. Dermed ligger det i kroppen til jentene, altså det blir en vane for jenter å være forsiktige og ha myke bevegelser i ulike aktiviteter. Ved å bruke slike feminine egenskaper i ulike bevegelser, vil jentene begrense kroppspotensialet sitt, for eksempel når de kaster en ball (Young, 1980). Vaner er kroppslig

kunnskap som ligger inkarnert i kroppen (Zahavi, 2017). Et eksempel på en vane kan være at en bevegelse er lært når kroppen har forstått det. Da blir det en vane.

I fenomenologien bruker en begrepet *embodiment* når en snakker om vaner (habits) (Zahavi, 2017). Embodiment kan forklares gjennom hvordan det kroppslige subjekt tilegner seg vaner. En bevegelse er lært når kroppen har tilegnet det til sin verden. Det må inkorporeres i det kroppslige skjema. Når en gjør en bevegelse uten å tenke over det og gjør det intuitivt, da har det blitt en vane (Zahavi, 2017). Det er en form for meningsfull rettethet som setter seg kroppslig, på et førbevisst plan (Østerberg, 1994). I forskjellige situasjoner venter hvert enkelt individ på å bli satt i gang av kommende stimuli eller av et styrende intellekt. Vår egen kropp er vant til å sette seg selv i bevegelse, fordi den har gjennomført utallige handlinger fra før av (Østerberg, 1994). Dermed vil intensjonaliteten til jentene begrenses, hvor det setter seg i kroppen deres i ikke å bruke hele kroppsfoldelsen sin. Det blir en vane for jentene med feminine trekk i bevegelsesaktiviteter, hvor de da blir vant til ikke å bruke sitt fulle kroppspotensiale til å fullføre bevegelsene (Young, 1980).

Young mener at en må endre den delen av sosialiseringen og oppdragelsen til jenter som går ut på å tilegne dem feminine vaner (Young, 1980). Da arver jenter en kroppslig forsiktighet som begrenser deres opplevelse av tid, rom og subjektivitet. Dette gjør at bevegelser får konsekvenser for kvinners selvutfoldelse og subjektivitet ved at det blir en vane ikke å bruke sitt fulle kroppspotensiale (Young, 1980). Torben Hangaard Rasmussen (1996) skriver at erfaringer av tid, rom, kropp og sosiale relasjoner oppleves ulikt for hver enkelt person, og de kan dermed ses på som levde erfaringer. Essayet av Young ble skrevet på 1980-tallet. Tjue år etter skrev hun en ny oppfølger (Young, 2005). Da konkluderte hun med at jenter hadde blitt friere og i større grad følger kroppens naturlige forståelse ”jeg kan” (Tordsson, 2006).

de Beauvoir (2000) har tatt for seg kvinnen, når hun skrev boken om det andre kjønn. Dette fordi på denne tiden av 1900-tallet kjempet kvinner for likestilling med menn. de Beauvoir (2000) er opptatt av både menn og kvinners likestilling i samfunnet. Dermed er de Beauvoirs teori også aktuell når jeg studerer gutters erfaringer av kjønn. Young (1980, 2005) har skrevet nyere teori på praktiske situasjoner om hvordan jenter erfarer kjønn, men ikke om gutters erfaringer. Selv om de Beauvoir (2000) og Young (1980, 2005) tar for kvinner og jenters erfaringer, hjelper deres teori også på forståelsen av gutters erfaringer. Menn er mer transcendent enn kvinner på den tiden (Moi, 2002). Menn var på den tiden friere og hadde

muligheten til å overskride sine grenser og oppnå ting som de ønsket. Kvinner var mer begrenset til sin rolle på den tiden som morsrollen og husarbeid (Moi, 2002) Selv om gutter var mer transcendent før betyr ikke det at det er slik nå. Gutter kan også være begrenset. Dette kan begrunnes i at Young (2005) skriver at samfunnet har åpnet opp for flere måter å være gutter og jenter på. Kjønn blir knyttet til maskulinitet og femininitet, hvor aktiviteter og bevegelser oppfattes som jentete eller guttete.

I kroppsøvningsfaget er det ikke gitt at alle elever opplever faget likt, eller erfarer kjønn likt. Selv om man gjør de samme aktivitetene i samme rom og til samme tid. Det er dette jeg ønsker å undersøke i min oppgave. Hvordan erfarer elevene kjønn i kroppsøvningsfaget. Sitter jenter og gutter igjen med de samme erfaringene, eller beskrives erfaringene ulikt? Jeg skal nå gjøre rede for metoden jeg har valgt å bruke, og hvordan metoden kan hjelpe meg med å belyse disse spørsmålene.

4.0 Metode:

I dette kapittelet har jeg redegjort for hvilken metode jeg har valgt og hvorfor denne metoden har vært relevant for det jeg ønsker å undersøke. Selve ordet metode handler om å følge en bestemt vei mot et mål, hvor vi på den veien skal finne informasjon som skal analyseres og tolkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Med bakgrunn i problemstillingen min, har jeg valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode til hjelp for å komme til målet. Jeg har undersøkt de individuelle karaktertrekkene ved fenomenet kjønn hos ungdomsskoleelever. Dette fordi kvalitativ metode viser til egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomenene som jeg har studert (Thagaard, 2013). Kirsti Malterud (2013) skriver at ”kvalitative forskningsmetoder er virkemidler for utvikling av kunnskap om kvaliteter, egenskaper og karaktertrekk ved ulike fenomener” (s. 78). Dermed vil den kvalitative forskningsmetoden hjelpe meg til å fremheve prosesser og meninger i min studie (Thagaard, 2013).

Kvalitativ metode dreier seg om å finne ut om våre antakelser stemmer med livsverdenen til individer, altså den subjektive virkeligheten eller ikke. Metode er en sentral del av empirisk forskning, hvor det er viktig med systematikk, grundighet og åpenhet (Thagaard, 2013). Videre i dette kapittelet skal jeg ta for meg den kvalitative metoden, det kvalitative forskningsintervjuet, utvalget av informanter og datainnsamlingen. Deretter skal jeg redegjøre for hvordan jeg analyserte datamaterialet. Til slutt skal jeg redegjøre for studiens troverdighet ved å beskrive reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og de etiske retningslinjene. Ut fra problemstillingen min, ”*Hvordan erfarer ungdomsskoleelever kjønn i kroppsøvfaget?*” har jeg brukt en livsverdenstilnærming med et fenomenologisk perspektiv og kvalitativt intervju i min studie. Ved å bruke en livsverdenstilnærming og kvalitativt intervju har jeg prøvd å få en forståelse ut fra hver enkelt elevs erfaringer av fenomenet kjønn i kroppsøvfaget.

4.1 Kvalitativ og Kvantitativ metode

Det finnes to hoveddesign innen forskning; det skilles mellom kvantitative og kvalitative metoder (Thagaard, 2013). I kvantitative metoder er det mennesker og menneskelige fenomener som skal studeres. Kvantitative metoder er opptatt av utbredelse og antall som for eksempel i spørreundersøkelser. Spørreundersøkelser er basert på tall, som kan opptelles i fenomener. Kvantitative studier er preget av større avstander mellom forsker og informanter enn i kvalitative studier. Kvalitative undersøkelser er derimot opptatt av tekst, hvor en skal

analysere tekst istedenfor tall. I kvalitative studier får forskeren og informantene mer nærhet og en større relasjon til hverandre. Dette er på grunn av at kvalitativ metode går ut på å forstå det fenomenet som skal studeres detaljert og fylldig ut fra informantenes forståelse (Thagaard, 2013). Studien min vil innebære undersøkelse på hva som skjer i skolen og spesielt kroppsøvfaget. Jeg ønsker å forstå fenomenet kjønn fylldigere og mer detaljert knyttet til ungdomsevenes erfaringer om dette fenomenet. Dermed må jeg sette meg inn i deres egen forståelse og intuitive oppfatning av verden, det som kalles *livsverden*. Dette vil jeg nå utdype fylldigere.

4.2 Livsverdenstilnærming

En fenomenologisk tilnærming som forskningsdesign vil passe best til min studie. Dette er på grunn av at jeg er interessert i å få et innblikk i hvordan informantene erfarer et fenomen som kjønn. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som blant annet peker mot å forstå fenomener ut fra hver enkelt individs perspektiver, og slik verden oppleves ut fra informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017). Fenomenologien er relevant i forhold til forståelsen i det kvalitative forskningsintervjuet. Dette beskriver Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2017) slik: "Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet" (s. 45).

Livsverden er et filosofisk begrep, som flere filosofer i den fenomenologiske bevegelsen har bidratt til å utvikle (Bengtsson, 2006). Noen av de viktigste bidragsyterne er Edmund Husserl, Martin Heidegger og Maurice Merleau-Ponty. Livsverdensbegrepet i Husserls filosofi er i en epistemologisk kontekst, hvor det er en førvitenskapelig og førrefleksiv verden. Den epistemologiske konteksten har som utgangspunkt å finne en sikker grunn for all vitenskapelig kunnskapsdanning. Denne livsverdenen er en verden som vi tar for gitt og som alltid er der. Vi lever sammen med andre mennesker og menneskeskapte gjenstander (Bengtsson, 2006).

Jan Bengtsson (2006) skriver at "en livsverdenstilnærming innebærer en forskning som er innrettet mot å studere verden i sin fulle konkretisering som den viser seg for like konkret eksisterende mennesker" (s. 26). Det vil si at livsverden er den konkrete virkeligheten som vi til daglig forholder oss til og som vi deler med andre. Livsverden er tilgjengelig for alle, men

den skiller seg fra hvordan hvert enkelt individ ser muligheten til å oppleve og erfare ulike fenomener i verden. Jeg skal studere erfaringer til elever om fenomenet kjønn. Dermed kan dette fenomenet oppfattes ulikt ut fra deres livsverden. Ut fra en livsverdenstilnærming må forskningen styres med åpenhet til at elever oppfatter og handler ulikt ut fra for eksempel tidligere erfaringer og egenskaper (Bengtsson, 2006).

Den mest brukte innsamlingsmetoden i kvalitativ forskning er intervju. I livsverdensfenomenologisk forskning blir også intervjuer brukt. Dette kan begrunnes med om man vil vite hvordan mennesker erfarer noe, så må man spørre dem. Ved å ha en samtale med elever kan det være en formidler mellom ulike livsverdener. Jeg som intervjuer tolker livsfortellingene til informantene som gjør at jeg får en viss tilgang til informantenes livsverdener (Bengtsson, 2006). Jeg skal videre redegjøre for det kvalitative forskningsintervjuet som jeg bruker i studien min.

4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det er flere muligheter innenfor kvalitativ metode for å innhente data (Christoffer & Johannesen, 2012). Jeg kunne ha brukt observasjon i studien min, men da måtte jeg utført intervju på elevene i etterkant for å svare på problemstillingen. Dette på grunn av at jeg er ute etter erfaringene til elevene, altså livsverdenen til hvert enkelt individ. Kvalitativt forskningsintervju vil dermed være det mest hensiktsmessige å bruke i denne studien. Kjønn kan være et utfordrende tema for enkelte. Dermed tenkte jeg først å bruke et fokusgruppeintervju på elevene. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at ”når det dreier seg om følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige” (s.180). Ved å bruke et slikt intervju kunne det hende at elevene hadde åpnet seg mer og reflektert rundt hva medelevene svarte på spørsmålene. Samtidig kunne det hende at fokusgruppeintervju ikke ville gjort at elevene delte like mye av sin egen livsverden sammen med de andre i gruppa. Jeg er opptatt av erfaringene til elevene, altså livsverdenen til hvert enkelt individ. Dermed har jeg valgt å bruke et individuelt kvalitativt forskningsintervju istedenfor fokusgruppeintervju, til å besvare min problemstilling. Hovedessensen i det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå intervjupersonen ut fra sitt eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette vil i mitt tilfelle være å sette seg inn i hvordan individuelle ungdomsskoleelever erfarer fenomenet kjønn i kroppsøvfaget. Det finnes ulike former for intervju. Jeg var opptatt av å ha en samtale

hvor jeg fikk svar ut fra intervjupersonens livsverden. Jeg brukte dermed et semistrukturert intervju på elevene, hvor jeg intervjuet dem individuelt. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at ”et semistrukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlige fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (s. 46).

Et semistrukturert intervju er en samtale hvor intervjupersonen har skrevet ned forslag til en intervjuguide på forhånd, med stikkord og beskrivelser til tema. Intervjupersonen er fri til å gå bort fra spørsmålene, og stille oppfølgingsspørsmål imens samtalen med informantene foregår. Den semistrukturerte samtalen har profesjonelt intervju som formål, men ligger nært inn til en samtale i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2017). Denne formen for kvalitativt forskningsintervju har vært mest relevant for meg med tanke på at jeg er ute etter informantenes livsverden om temaet kjønn. Når jeg intervjuet elevene brukte jeg individuelle intervjuer med både jenter og gutter.

4.4 Utvalg av informanter

Skolen jeg valgte å utføre intervjuene på er en stor ungdomsskole i Oslo. Respondentene som jeg intervjuet var fra tre ulike klasser, men med samme kroppsøvlingslærer. Jeg har intervjuet ungdomsskoleelever i 10.klasse. Dette er et trinn som kan gi meg gode svar på grunn av at de har hatt kroppsøving i en del år, med ulike kroppsøvlingslærere og medelever. Dette resulterer sannsynligvis i ulike erfaringer av kjønn i forbindelse med kroppsøving. I kvalitative intervjuer prøver en å få samle inn så mye data som en føler en trenger til studien av informantene, som kalles for metning (Thagaard, 2013). Jeg så for meg å intervju 6-8 elever, både gutter og jenter for å få nok informasjon, men også på grunn av strategisk utvalg. Utfallet ble syv respondenter. Dette var på grunn av at jeg syntes jeg hadde nok metning etter syv intervjuer.

Kvalitative studier baserer seg ofte på strategisk utvalg. Jeg ønsket å bruke et strategisk utvalg av elever til å være informanter. Jeg ville finne informanter som hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til problemstillingen i studien min (Thagaard, 2013). Dette var fordi jeg ønsket en viss spredning i elever i og med at jeg er opptatt av deres erfaringer. Jeg ønsket spredning i respondentene fordi samme fenomen (som kjønn) kan

oppleves forskjellig ut fra hver enkelt persons bakgrunn, interesser og erfaringer. For å få en viss spredning av informanter til prosjektet mitt, sendte jeg ut informasjonsskriv. Informasjonsskriv (Se vedlegg 3) til kroppsøvlingslæreren til klassen, hvor jeg ønsket å samarbeide med kroppsøvlingslæreren om å finne disse respondentene. Sammen med kroppsøvlingslæreren til 10.klassen ønsket jeg elever som liker kroppsøvlingsfaget, elever som ikke liker kroppsøvlingsfaget, elever som har et bevisst forhold til temaet kjønn i kroppsøvlingsfaget og elever som ikke tenker noe særlig over temaet kjønn i kroppsøvlingsfaget. Selv om jeg ønsket å ta utgangspunkt i et strategisk utvalg, ble ikke dette utfallet. Intervju er frivillig, og det var flest informanter som liker kroppsøvlingsfaget som ville stille opp til intervju.

Norsk Senter For Forskningsdata (NSD) har en aldersgrense på 15 år, hvor en må ha samtykke fra foresatte hvis man er under denne aldersgrensa. Når en går i 10.klasse er man 15 eller 16 år. Dermed kan informantene samtykke selv uten foresatte.

4.5 Forberedelser

Jeg utarbeidet en intervjuguide (Se vedlegg 1) og et informasjonsskriv/samtykkeerklæring (Se vedlegg 4) som jeg sendte til NSD. Imens jeg ventet på å få prosjektet mitt godkjent, sendte jeg ut infoskriv om prosjektet mitt til kroppsøvlingslæreren på den skolen jeg ønsket å intervju. I infoskrivet redegjorde jeg for prosjektet mitt i forbindelse med min masteroppgave, og at jeg sammen med kroppsøvlingslæreren velger ut informanter fra 10.klasse ut fra visse kriterier.

Før jeg begynte datainnsamlingen, gjennomførte jeg pilotintervju på to testpersoner, en gutt og en jente. Dette var for å prøve ut spørsmålene og hvordan jeg som intervjuperson forholdte meg til situasjonen. Testpersonene var elever i 10.klasse, slik at jeg fikk prøve ut om spørsmålene som jeg hadde laget gav utfyllende og reflekterende svar. Hvis spørsmålene var for vanskelige, måtte jeg ha endret på dem. Jeg laget også noen oppfølgingsspørsmål, slik at jeg hadde noe å følge opp med, hvis jeg fikk korte svar på noen av spørsmålene som jeg stilte. Under de to pilotintervjuene fikk jeg også prøve intervjuteknikkene mine og hvordan jeg var som intervjuperson. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at det er viktig å lytte til det som sies for å vite hvordan man skal stille oppfølgingsspørsmål. Under pilotintervjuene trente jeg meg på å lytte, og hvor i intervjusituasjonen det var naturlig med oppfølgingsspørsmål. Jeg trente

også på hvordan jeg skulle oppføre meg i forhold til informantene (Kvale & Brinkmann, 2017).

Før jeg startet med intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide om kjønn som tok utgangspunkt i tidligere forskning, relevant teori og spørsmål om fenomenet kjønn som jeg hadde lyst til å undersøke nærmere (Se vedlegg 1). Intervjuguiden var utformet med temaer som lærerens rolle i kroppsøvingfaget, undervisningspraksis, oppfatning av kjønn i faget og garderobekultur. Under disse temaene formulerte jeg forslag til noen spørsmål, slik at jeg kunne forholde meg til en mal under intervjuet. I intervjuguiden (se vedlegg 1) benyttet jeg meg av begrepet opplevelse istedenfor erfaring. Begrepet opplevelse var lettere å forstå for ungdomsskoleelevene.

Når man bruker elever i et forskningsprosjekt trenger man godkjenning av NSD. Dette er på grunn av at man behandler personopplysninger om elevene. Jeg sendte dermed inn prosjektbeskrivelse og informasjon om prosjektet til NSD før jeg kunne starte denne studien. Etter at jeg fikk prosjektet mitt godkjent av NSD (Se vedlegg 5), sendte jeg ut samtykkeerklæringskjemaene (Se vedlegg 4), og fikk de signert og returnert av informantene mine per post. Deretter startet jeg intervjuene og datainnsamlingen.

4.6 Datainnsamling

Under dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg valgte å gjennomføre intervjuene. Jeg holdt på med datainnsamlingsarbeidet mitt i to uker, og endte opp med syv intervjuer totalt. Jeg gjennomførte to intervjuer per dag to ganger i uken, med to til tre dagers mellomrom. Når jeg hadde noen dager mellom intervjuene, transkriberte jeg de to intervjuene jeg hadde på en dag. Slik hadde jeg hvert intervju i ferskt minne og husket lettere hvordan informanten fremsto under intervjuet. På den måten fikk jeg en så detaljert og riktig gjengivelse av hvert intervju som mulig.

Jeg avtalte tid og sted med kroppsøvingslæreren til informantene mine. Intervjuene ble gjennomført på deres skole når de hadde kroppsøvingstime i et grupperom uten forstyrrelser. Under alle intervjuene satt vi ovenfor hverandre med et bord mellom oss. På bordet stod båndopptakeren, kjeks og klementiner. Intervjuene varte mellom 30-40 minutter. Jeg iscenesatte hvert intervju med å forklare intervjupersonene at jeg var ute etter deres tanker, og

deres beskrivelser av spørsmålene som jeg stilte (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg introduserte intervjuet med en kort briefing om prosjektet og redegjorde for intervjusituasjonen. Jeg informerte om formålet med prosjektet, hva lydopptakeren skulle brukes til og spurte om intervjupersonene hadde noen spørsmål før intervjuet kunne starte (Kvale & Brinkmann, 2017). Kvale og Brinkmann (2017) skriver at ”De første par minuttene av et intervju er avgjørende. Intervjupersonene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed” (s.160). Dermed innledet jeg intervjuet med noen introduksjonsspørsmål om informantens trivsel i kroppsøvingsfaget. Dette fordi jeg ville bli bedre kjent med informantene før vi startet intervjuet, slik at situasjonen ble litt mer uformell og at informantene ble vant til å prate om sine opplevelser og følelser til meg. Jeg opplevde at samtalen fløt godt under intervjuene, og at informantene følte seg komfortable og interesserte i det vi snakket om. Etter at intervjuene var over avsluttet jeg lydopptakeren. Jeg spurte intervjupersonene om hvordan de opplevde intervjusituasjonen, og om det var noe vi hadde snakket om som de hadde lyst til å tilføye eller utdype mer. Dette på grunn av at etter at et intervju er over, kan det oppstå en viss anspenthet eller følelse av tomhet. Intervjupersonene var åpne om personlige og emosjonelle opplevelser om livet sitt, og lurte kanskje på hva det ville bli brukt til senere, eller at de følte at de ikke fikk noe tilbake (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 160). Deretter spurte jeg informantene mine om de ville at jeg skulle sende det ferdig transkriberte intervjuet til dem, slik at hver enkelt informant hadde blitt forstått riktig. Ingen av informantene mente at de hadde behov for å få dem i retur.

Hvis informantene hadde samtykket til å få det ferdige transkriberte intervjuet i retur, ville det ha sikret troverdigheten av materialet. Da ville informantene hatt muligheten til å se om transkriberingen stemte overens med hva vi har snakket om. I og med at ingen av informantene følte behovet for å lese gjennom det ferdig transkriberte intervjuet, kan også ha med at de følte seg trygge og komfortable med meg under intervjusituasjonen. Det kan også sikre troverdigheten av materialet. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem etter at jeg var ferdig med hvert intervju.

4.6.1 Transkripsjon

Under dette kapittelet vil jeg beskrive transkripsjonsarbeidet mitt. Etersom jeg brukte to uker på datainnsamlingen med to intervjuer per dag, hadde jeg tid til å transkribere og skrive

notater fra intervjuene, før neste pulje med informanter skulle bli intervjuet. Jeg transkriberte intervjuene ordrett, fra lydopptakeren min. Slik sikret jeg så korrekt gjengivelse og personbeskrivelser som mulig. Deretter fjernet jeg usammenhengende ord eller setninger som kunne virke muntlige til tider som ”likksom”, ”ehhh” eller ”mmmh”. Dette var fordi samtalepartene kunne ha en dialekt eller en uttrykksmåte med språklige særpreg, som gjorde at skriftliggjøringen av den muntlige samtalen kunne høres oppstykket ut (Malterud, 2017). Da intervjuet foregikk kunne setninger høres presise og sammenhengende ut, og da setningene skulle skrives om til skriftlig form, så gjorde de ikke det (Malterud, 2017). Selv om jeg fjernet usammenhengende setninger og muntlige uttrykk i transkripsjonen, så kom den samme meningen og budskapet som informantene formidlet tydelig frem. Jeg tillatte meg å fjerne usammenhengende ord eller setninger i fremstillingen av resultatene slik at det ble en bedre flyt i beskrivelsene deres. Dette var fordi Malterud (2013) skriver at ”forskeren skal spesielt være oppmerksom på en risiko for å latterliggjøre deltakernes uttrykk ved å tilstrebe en mest mulig ordrett skriftliggjøring av en samtale (1)” (s. 77).

Etter at jeg var ferdig med å transkribere intervjuene gjenstod det å bearbeide og organisere data til en form der de ble tilgjengelige for analyse (Malterud, 2013, s.75). Dette var fordi ”den kvalitative analysen forutsetter at materialet er sammenfattet til tekst på en tilgjengelig og håndterbar måte” (Malterud, 2013, s. 75). Videre skal jeg ta for meg analysen hvor jeg valgte å bruke fenomenologisk analyse for teksttolkning av datamaterialet mitt.

4.7 Analyse

Målet med analysen var at den skulle bidra til å reflektere over svarene fra materialet slik at en kan gjenfortelle dem med utgangspunkt i problemstillingen for oppgaven (Malterud, 2017). Dermed skal jeg diskutere resultatene av mine empiriske funn opp mot eksisterende teorier. Det var viktig å beskrive prosessen for analysen, slik at andre forskere kan følge den prosessen jeg har brukt (Malterud, 2017). Da vil analysen min være mest mulig troverdig. Jeg valgte å bruke fenomenologisk analyse for teksttolkning av mitt datamateriale. Grunnen til at jeg valgte denne formen for analyse var på grunn av at formålet med den fenomenologiske analysen er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden (Malterud, 2013, s.97). Dermed skal jeg prøve å gjenfortelle informantenes erfaringer uten å bruke mine egne tolkninger som resultater.

Jeg har brukt Malterud (2017) sin oppskrift på den fenomenologiske metoden. Hun kaller analysemetoden for systematisk tekstkondensering. Den systematiske tekstkondenseringen er inspirert av Giorgis (1985) fenomenologiske tilnærming. Amadeo Giorgi (1985) skriver at tilnærmingen tar utgangspunkt i fenomenologisk tenkning, hvor formålet er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt. Mitt bestemte felt i dette prosjektet er kjønn. Denne tilnærmingen vil dermed hjelpe meg til å få kunnskap om elevenes erfaringer av kjønn i kroppsøvfaget. Malterud (2013) beskriver denne systematiske tekstkondenseringen i fire kronologiske faser for å sikre systematikk i analysen. De fire fasene er: ”1) å få et helhetsinntrykk, 2) å identifisere meningsdannende enheter, 3) å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og 4) å sammenfatte betydningen av dette” (Malterud, 2013, s. 98).

4.7.1 Helhetsinntrykk

I den første fasen av analysen ble jeg mer kjent med datamaterialet (Malterud, 2017). Dermed leste jeg først gjennom hvert transkriberte intervju. Deretter oppsummerte jeg inntrykkene mine av datamaterialet og noterte ned sentrale temaer som var relevante i forhold til min problemstilling. Dermed har jeg ikke tatt med spørsmålene fra temaet garderobekultur i intervjuguiden min (Se vedlegg 1). Dette var på grunn av at disse spørsmålene ble ikke relevante i min oppgave, etter å ha tatt en retning for oppgaven.

Det kom frem åtte temaer som gikk igjen i intervjuene. Disse temaene fikk et midlertidig navn som informantene selv brukte når de fortalte om dette. Deretter tok jeg en titt på temaene igjen, og grupperte dem slik at det gikk fra åtte til syv temaer. Dette var et tema hvor informantene fortalte om det samme, bare at de brukte ulike begreper. Jeg gikk gjennom analysen med veilederne mine. Sammen med dem fikk jeg øye på detaljer og flere nyanser av datamaterialet som jeg ikke hadde lagt merke til. Vi diskuterte også temaene i forhold til hvordan de best mulig kunne belyse min problemstilling. Dette var også med på å sikre validiteten i prosjektet mitt, som jeg skal skrive mer om i ”delkapittelet 4.8.2”, hvor jeg skal skrive om kommunikativ validitet (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg komprimerte lange setninger til korte setninger og klippet ut den informasjonen som ikke var relevant i forhold til temaene (Malterud, 2017). Slik dannet jeg meg et helhetsinntrykk av datamaterialet.

4.7.2 Meningsbærende enheter

I den andre fasen av analysen organiserte jeg den delen av materialet som var relevant for min problemstilling (Malterud, 2017). Jeg startet med en systematisk gjennomgang av materialet for å finne meningsbærende enheter. Meningsbærende enheter var tekst som inneholdt kunnskap om enten et eller flere av de sentrale temaene som jeg fant i den første fasen av analysen (Malterud, 2017). Hvert av disse sentrale temaene representerte ulike sider av problemstillingen. Jeg begynte å markere de meningsbærende enhetene systematisk i teksten, som kalles for koding. Koding var å markere de tekstelementene som har sammenheng med de temaene som jeg hadde funnet (Malterud, 2017). Jeg markerte de meningsbærende tekstelementene med forskjellige farger. Slik hadde hvert tema ulike fargekoder. På denne måten fikk jeg samlet og sortert tekstbiter som hadde noe til felles, under en felles fargekode.

Når jeg hadde organisert og sortert datamaterialet i kodegrupper, sørget jeg for å skrive ned informasjon fra hvor tekstbitene stammet fra, som fra hvilken informant og hvor i intervjuet. Slik ble det lettere å gå tilbake til rådataen hvis det var noe som var utydelig. Dette kalles også for systematisk dekontekstualisering. ”Kodingen innebærer en systematisk dekontekstualisering, der deler av teksten hentes ut fra sin opprinnelige sammenheng for senere å kunne leses i sammenheng med beslektete tekstelementer og den teoretiske referanserammen” (Malterud, 2013, s. 104). Dermed var det også viktig å ha en versjon av materialet som ikke var kodet eller dekontekstualisert, slik at en til slutt kunne vurdere helheten av funnene (Malterud, 2017).

4.7.3 Kondensering

I den tredje fasen av analysen skulle jeg abstrahere innholdet i hver av kodegruppene (Malterud, 2017). Systematisk kondenserte jeg innholdet i de meningsbærende enhetene. Dette gjorde jeg ved å sortere de meningsbærende enhetene under hver kategori. Resten av datamaterialet som jeg ikke identifiserte som meningsbærende enheter la jeg foreløpig til side (Malterud, 2017). Jeg reduserte materialet til et dekontekstualisert utvalg som var sorterte og meningsbærende enheter (Malterud, 2013, s.104). Jeg sitter dermed igjen med fem kategorier.

4.7.4 Sammenfatning

I den fjerde og siste fasen av analysen satte jeg sammen bitene igjen som vil si å rekontekstualisere (Malterud, 2017). Dette vil si å sette inn delene som jeg foreløpig har lagt

til side og får dem til en helhet. Jeg sammenfattet betydningen av datamaterialet ved å skape nye beskrivelser og begreper som kan formidles og deles med andre. Først sammenfattet jeg kunnskapen fra hver enkelt kodegruppe. Dermed skrev jeg en kort syntese, altså tekst hvor jeg samlet alt som kom frem fra alle intervjuene under samme kategori. Malterud (2017) bruker en annen formulering enn syntese og hun beskriver det slik

Først skal vi syntetisere kunnskapen fra hver enkelt kodegruppe og subgruppe. Vi bruker kondensatene til å lage en analytisk tekst for hver subgruppe og kodegruppe, illustrert med et treffende gullsitat som kan konkretisere våre hovedfunn. Nå skal vi formidle til leseren hva vårt materiale forteller om en utvalgt side av prosjektets problemstilling, gitt de perspektivene som har situert den kunnskapen vi står ansvarlig for (Malterud, 2017, s. 108).

Deretter fant jeg en overskrift til hver kategori som sammenfattet det den handler om. Jeg har brukt induktiv måte for å lage overskrifter til hver kategori (Malterud, 2017). Jeg hentet passende navn til kategorier fra datamaterialet, hvor det var informantene selv som brukte begrepene i materialet. Ved å bruke denne induktive måten vil analysen være mest mulig fenomenologisk, fordi det beskriver hvordan informantene har oppfattet temaene ut fra deres livsverden. Resultatene fra analysen av intervjuene vil bli presentert i resultatkapittelet. I resultatkapittelet vil jeg også presentere kategoriene som vokste frem i analysen av datamaterialet (Se kapittel 5.0).

4.8 Kvalitetskriterier/ Troverdighet

I kvalitative studier er det viktig at teksten gir en forståelse av de fenomenene som undersøkes (Thagaard, 2013). Hvor god kvalitet det er på studien kommer an på hvor troverdig den er. Juliet Corbin og Anselm Strauss (2008) mener at begrepet troverdighet fanger opp både deltakernes, forskerens og leserens erfaringer med de fenomenene som studeres (s. 301-302). For å vurdere studiens kvalitet er reliabilitet og validitet sentrale begreper for å finne ut hvor troverdig studien min er (Silverman, 2011). Videre skal jeg nå ta for meg reliabilitets- og validitetsbegrepene, og begrunne studiens troverdighet på bakgrunn av disse.

4.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et av de sentrale begrepene som anvendes når det kommer til forskningens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2017). Tove Thagaard (2013) skriver at ”Reliabilitet er et av de sentrale spørsmålene om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte” (s.201). Dermed brukes reliabilitet i utgangspunktet i forhold til spørsmålene om andre forskere kan komme frem til samme resultat, hvis de anvender samme metoder (Thagaard, 2013, s.202). Etersom jeg har samlet inn data gjennom intervjusamtaler til min studie var det viktig å beskrive og argumentere så detaljert som mulig fremgangsmåten av forskningsprosessen. Slik vil funnene være mest mulig troverdig (Kvale & Brinkmann, 2017). Reliabilitet, validitet og generalisering er egentlig kvantitative begreper, men som blir rekonseptualisert, altså overført til bruk i kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2017). Det er vanskelig å skille disse begrepene, dermed brukes som oftest også andre begreper i kvalitativ metode i tillegg til reliabilitet, validitet og generalisering.

Clive Seale (1999) argumenter for at reliabilitet er lite hensiktsmessig å bruke innenfor kvalitative studier. Han bruker begrepet ekstern reliabilitet som betyr repliserbarhet. Det vil si at et forskningsprosjekt som utføres i en situasjon vil være vanskelig å gjentas, altså repliseres av andre forskere i en annen situasjon. Dette er fordi intervjusamtalen og observasjoner styrer datainnsamlingen (Seale, 1999). Intervjuguiden som jeg har utarbeidet brukte jeg som instrument i undersøkelsen. Dette instrumentet og meg selv styrte konteksten. Slik ville det være mindre sannsynlig at man repliserte andres forskere sin forskning, på grunn av at datainnsamlingen er kontekststavige. Forskere er også forskjellige på hvordan de gjennomfører, tolker og erfarer datainnsamlingen (Johannesen et al., 2016).

Forskningsprosessen kan styrke reliabiliteten ved å gjøre den *transparent* (Silverman, 2011). Dette innebærer at en gjør forskningsprosessen gjennomsiktig, ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder under hele forskningsprosessen. Forskeren prøver å beskrive så tydelig som mulig hvordan man gjennomfører undersøkelsen ved å beskrive teoretisk ståsted og grunnlaget for våre tolkninger (Silverman, 2011). Det som også styrket studien min sin reliabilitet var å bruke båndopptaker i intervjuforløpene (Thagaard, 2013). Ved å bruke båndopptaker vil en få korrekt gjengivelse av primærdata. For å styrke troverdigheten i studien min benyttet jeg meg av båndopptaker for å sikre en mest mulig korrekt gjengivelse av mine informaners beskrivelser. Jeg lyttet til båndet en gang til

under transkriberingen, for å utelukke at jeg hadde hørt feil (Kvale & Brinkmann, 2017) Ved å lytte på båndet en gang til kan man kanskje oppdage at man har hørt feil eller ulikheter av det man hørte den første gangen. Dette er med på å styrke reliabiliteten til studien min. Det som også gjør min studie reliabel er hvordan jeg trente på pilotintervjuet. Under pilotintervjuet trente jeg på mine intervjueteknikker og hvordan jeg ikke skulle lede informantene. Dette ved ikke å stille ledende spørsmål som kunne påvirke informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2017).

4.8.2 Validitet

Det andre sentrale begrepet som brukes for å gjøre forskningen mer troverdig er validitet. ”Validitet er knyttet til tolkning av data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til” (Thagaard, 2013, s. 204). De tolkningene forskeren kommer frem til i undersøkelsen bør beskrive den faktiske virkeligheten man har studert. Da konkluderer man med om forskningen er valid eller ikke. Troverdigheten kan styrkes ved å sende det transkriberte intervjuet tilbake til intervjuobjektene etter at resultatene fra det kvalitative forskningsintervjuet er skrevet så nøyaktig og detaljert om virkeligheten som mulig (Thagaard, 2013). Slik kan intervjuobjektene lese den ferdige transkripsjonen og kontrollere om den virkeligheten vedkommende har beskrevet er transkribert så nøyaktig som mulig. Vedkommende kan også komme med rettelser, utdypning eller legge til eventuelle misforståelser. Dette kan bidra til å styrke validiteten av data som jeg har samlet inn, men det kan også gi et mest mulig valid resultat. Informantene fikk spørsmål om de ville at jeg skulle sende det ferdig transkriberte intervjuet, slik at de kunne komme med eventuelle kommentarer, rettelser eller utdypning. ” I prinsippet skal det finnes dokumentasjon for enhver tolkning av datamaterialet” (Nielsen, 1994, s.204). Ved å redegjøre for hvordan man kommer frem til forståelsen av resultatene, fremgangsmåtene i studien og relasjoner til informantene, sikrer man at det finnes dokumentasjon for enhver tolkning (Thagaard, 2013). Ingen av informantene følte behovet for å få dem i retur. Dette kan være fordi informantene følte seg trygge og komfortable med meg i intervjusituasjonen, som også kan være med å sikre troverdigheten av materialet.

En annen måte å få til en valid studie på er å ha kommunikasjon mellom forskeren og veilederen, som kalles for kommunikativ validitet. ”Kommunikativ validitet innebærer å overprøve kunnskapskrav i en dialog” (Kvale & Brinkmann, 2017, s.282). Kvale og

Brinkmann (2017) skriver at ”gyldig kunnskap oppstår når motstridene påstander blir diskutert i en dialog” (s. 282). Dermed leste veilederen min og jeg intervjuene sammen og diskuterte dem etterpå. Dette var viktig i og med at en valid studie bestemmes gjennom deltakernes argumenter i en samtale (Kvale & Brinkmann, 2017, s.282). Enten om man diskuterer intervjuene med andre lærere, eller for eksempel i jobbsammenheng så jobber en med andre forskere på seminarer og diskuterer sammen.

Min studie er også valid på grunn av transkripsjonsprosessen. Jeg transkriberte først ordrett ved å inkludere pauser og gjentakelser. Deretter transkriberte jeg på ny ved å overføre det ordrette intervjuet til en mer litterær stil. Hvor hensikten var å formidle meningen med intervjupersonens historie til leserne, som elevenes erfaringer av kjønn i kroppsøvingfaget (Kvale & Brinkmann, 2017). Det som også styrker denne studiens validitet er god planlegging av gjennomføring av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017). På forhånd planlagte jeg hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene ved en grundig utspørring om temaene. Hvor jeg også hadde oppfølgingsspørsmål som Kvale & Brinkmann (2017) beskriver som kontrollspørsmål. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål for å en grundig forklarelse av meningen med det som ble sagt.

Hvor troverdig studien er kan knyttes til *ekstern validitet*, hvor den forståelsen som utvikles også kan være gyldig i andre sammenhenger (Seale, 1999). Et annet begrep for ekstern validitet er overførbarhet, som brukes for å argumentere for hvordan tolkninger innenfor en studie, også kan være gyldige eller overføres til andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Dette beskrives nærmere nedenfor.

4.8.3 Generalisering/ overførbarhet

Overførbarheten avgjøres etter at studiens reliabilitet og validitet er sikret (Kvale & Brinkmann, 2017). ”Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). Overførbarhet brukes for å argumentere for hvordan tolkninger i en studie kan utvikles og være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013).

I kvalitativ forskning er det viktig å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2013). Overførbarhet kan knyttes til fremgangsmåter for hvordan man skal generalisere (Thagaard, 2013). Det finnes ulike former for generalisering, hvor analytisk generalisering passer bedre til kvalitative studier, fordi i min studie er det sannsynlig at flere av ungdomsskoleelevene har felles erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2017). ” En *analytisk generalisering* involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon” (Kvale & Brinkmann, 2017, s.291). Det kan hende at ungdomsskoleelever eller andre generelle lesere som har erfaring med det fenomenet som studeres, altså kjønn kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles i teksten (Thagaard, 2013). Dermed kan overførbarhet knyttes til gjenkjennelse. Thagaard (2013) skriver at ”gjenkjennelsen innebærer at tolkningene i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, og samtidig overskrider leserens forståelse (s. 213). Slik vil andre ungdomsskoleelever enn de som intervjues, og andre elever eller generelle lesere kunne kjenne seg igjen i noen av resultatene og tolkningene i denne studien. Denne studien vil kunne ha overføringsverdi til andre 10.klasser basert på det strategiske utvalget av elever som jeg gjorde. For å gi et innblikk blant hvilke elever denne studien kan ha overføringsverdi til, vil jeg beskrive de utvalgte intervjupersonene i studiens resultat del (Se delkapittel, 5.1).

4.9 Ethiske retningslinjer

” Ethiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger” (Kvale & Brinkmann, 2017, s.97). Ethiske problemer i intervjuforskningen kan spesielt oppstå på grunn av at man utforsker menneskers privatliv og deretter publiserer man beskrivelsene offentlig (Birch, Miller, Mauthner & Jessop, 2002). I en intervjuundersøkelse er det noen områder som en forsker bør overholde innenfor de etiske retningslinjene som er: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2017). For å overholde de viktigste etiske retningslinjene begynte jeg med å melde forskningsprosjektet mitt til NSD. I meldingen la jeg ved prosjektbeskrivelse, intervjuguide (Se vedlegg 1) og samtykkeerklæringsskjema (Se vedlegg 4). Jeg redegjorde også for hvordan jeg ville overholde taushetsplikten min og anonymisere informantene i studien min. Etter at jeg fikk godkjenning av NSD (Se vedlegg 5), sendte jeg ut

prosjektbeskrivelse og samtykkeerklæring til informantene som de signerte og returnerte per post til meg.

”Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). Dette gjorde jeg ved å sende ut denne informasjonen til hver enkelt elev som ville være informant, men også til kroppsøvingslæreren til elevene. Dette var på grunn av at lærerens rolle i kroppsøvingfaget kan omtales under intervjuet. Informantene fikk ikke tilgang til intervju spørsmålene på forhånd før intervjuet. Dette var på grunn av at jeg ønsket så ekte og spontane svar som mulig. Selv om informantene hadde fått informasjon om studien i forkant, informerte jeg om studien en gang til før jeg begynte hvert enkelt intervju. Jeg informerte om hvordan intervjuet ville foregå, hva som ville skje med informasjonen om deltakeren og at det var frivillig å delta og mulig å trekke seg når som helst under prosessen uten å oppgi noen grunn (Kvale & Brinkmann, 2017).

Kvale og Brinkmann (2017) skriver at konfidensialitet i forskningen innebærer som oftest ”at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres” (s. 106). Etter endt intervju anonymiserte jeg informantene, slik at de ikke vil kunne gjenkjennes. I transkripsjonsprosessen brukte jeg fiktive navn, slik at intervjuene ikke kan kobles opp mot hvem informantene er. Lydopptakene som ble tatt opp under intervjuene skal slettes ved innlevering av masteroppgaven, slik at personopplysninger ikke kan identifiseres eller kan la seg spores i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2017).

”Man bør forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen” (Kvale & Brinkmann, 2017, s.107). I min kvalitative studie måtte jeg dermed hele tiden forholde meg til hvilke konsekvenser en slik studie kan ha for deltakerne som er med i den gjennom forskningsstadiene fra tematiseringen, gjennom intervjuet og transkripsjonen, til analysen og rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2017). For å forebygge mulige etiske krenkelser i mitt materiale, har jeg opparbeidet meg god kjennskap til studiefeltet og anonymiserte datamaterialet mitt tidlig i prosessen. Jeg har også opparbeidet meg kjennskap til hvordan en forsker bør framtre under intervjuene (Kvale & Brinkmann,

2017). Gjennom mitt meldeskjema av masterprosjektet mitt overholdte jeg de opplysningene jeg har oppgitt. Slik har jeg arbeidet og opptrådt etisk gjennom hele arbeidsprosessen.

5.0 Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene fra analysen av intervjuene, med beskrivelser av likheter og ulikheter i materialet. Jeg skal beskrive hvordan ungdomsskoleelever erfarer kjønn i kroppsøvingfaget. Informantene har fiktive navn, for å vise til hvem som er gutter og hvem som er jenter. Deretter presenterer jeg resultatene fra analysen. I analysen av datamaterialet vokste det frem fem kategorier som fremstår som hovedfunnene på bakgrunn av informantenes erfaringer av kjønn i kroppsøvingfaget. I presentasjonen har jeg lagt vekt på å få fram helheten i materialet. I denne studien kommer det frem et viktig funn.

Ungdomsskoleelevene erfarer kjønn i kroppsøvingfaget som forskjeller mellom jenter og gutter. Hvordan elevene erfarer disse forskjellene skal jeg nå presentere.

5.1 Presentasjon av informantene

Jeg vil starte med å presentere de syv elevene som deltok i studien; fire jenter og tre gutter. Dette er elever som er fra tre forskjellige klasser i tiende trinn på en stor ungdomsskole i Oslo. Skolen har store og fine uteområder, og en stor hall som disponeres til kroppsøvingstimene. Jeg vil presentere elevenes interesseområder og deres forhold til kroppsøvingfaget. Disse opplysningene er hentet fra starten av hvert intervju av elevene, hvor vi pratet om elevenes interesser. Dette anser jeg som relevant å presentere fordi jeg er opptatt av elevenes erfaringer av kjønn i kroppsøvingfaget. Dette gjør at leseren kan sette seg bedre inn i hvert enkelt elevs livsverden, ut fra å vite hvilke interesser og hvilket forhold de har til faget. For å bevare informantenes anonymitet har de fått fiktive navn. Her kommer en kort presentasjon av informantene i alderen 15 til 16 år.

Informant 1- Camilla

Camilla sitt forhold til kroppsøvingfaget er bra. Hun trives godt. Det hun liker best med faget er at hun får pause fra stillesittingen i skolehverdagen, hvor hun kan bevege seg rundt.

Camilla sine interesser er turning. Hun gikk på turning før, og synes det er gøy å ha i kroppsøvingstimen fordi det er forskjellig nivå og hun kan hjelpe andre. Det Camilla liker mindre med faget er fotball og beep test.

Informant 2- Olav

Olav sitt forhold til kroppsøvingfaget er veldig bra. Han trives svært godt. Det han liker best med faget er at han føler seg veldig fri og selvstendig. Olav sine interesser er alt mulig, og han

er svært allsidig. Han synes det er gøy når de trener i kroppsøvingstimen. Det Olav liker mindre med faget er at han synes det er utfordrende.

Informant 3- Sara

Sara sitt forhold til kroppsøvingfaget er greit. Hun trives helt greit i faget. Hun påpeker at det ikke er favorittfaget hennes, siden hun ikke er en så sportslig person. Det Sara liker best med faget er turning, fordi det er deiligere enn å sitte på en stol. Sara sine interesser er friidrett, orientering og innebandy. Det Sara liker mindre med faget er at man benytter seg lite av uteområdene.

Informant 4- Robert

Robert sitt forhold til kroppsøvingfaget er veldig bra. Han trives svært godt i faget, fordi han synes det er gøy å lære nye ting og være i aktivitet. Robert sine interesser er idretter som han driver med på fritiden som fotball og innebandy. Det Robert liker mindre med faget er akrobatikk som dansing og turning.

Informant 5- Nina

Nina sitt forhold til kroppsøvingfaget er bra. Hun trives godt i kroppsøvingfaget, og synes det er veldig gøy. Nina sine interesser er turning og dans. Det Nina liker best med kroppsøvingfaget er aktiviteter hvor man blir delt inn i lag. Det hun liker mindre med faget er styrketrening.

Informant 6- Frank

Frank sitt forhold til kroppsøvingfaget er veldig bra. Han trives svært godt i faget, og er et av de fagene han liker best på skolen. Frank forteller at kroppsøving er et variert fag, hvor man får variasjon inn i hverdagen. Frank sine interesser er fotball. Det han liker mindre med faget er utholdenhetstester.

Informant 7- Julia

Julia sitt forhold til kroppsøvingfaget er veldig bra. Hun trives svært godt i faget, fordi det er aktivitet i skoledagen. Julia sine interesser er alt av aktiviteter. Hun liker å gjøre det meste. Det hun liker best med faget er aktiviteter hvor man er i grupper og at man lærer nye ting.

5.2 Presentasjon av resultater

Da jeg analyserte datamaterialet, vokste det frem fem kategorier som fremstår som hovedfunnene i undersøkelsen. Disse resultatene er på bakgrunn av elevenes erfaringer av kjønn kroppsøvfingsfaget, og deres beskrivelser av ulike hendelser av kjønn i kroppsøvfingsundervisningen. Helheten i resultatene vil være til hjelp for å forstå hvordan elever erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget. Dette er kategoriene som vokste frem i analysen, og disse vil bli presentert under hvert sitt underkapittel.

- Jente- og gutteaktiviteter
- Maskulinitet og femininitet
- Blandete og delte grupper
- Press på å være god i kroppsøving
- Kropp og kjønn

5.2.1 Jente-, og gutteaktiviteter

Alle informantene, både jentene og guttene, synes å være enige om at de opplever noen aktiviteter som typiske jente- eller gutteaktiviteter. De mener det er forskjell på hva som er jente- og gutteaktiviteter. Informantene forteller at fotball er en gutteaktivitet og at dans er en jenteaktivitet. De forteller at de opplever fotball og generell ballsport som gutteaktivitet, og dans som jenteaktivitet fordi det kreves mer estetiske bevegelser som bevegelighet og myke bevegelser. Informantene mener at jentene er bedre rustet til slike bevegelser. Olav forteller at det finnes jente- og gutteaktiviteter, selv om han ikke liker at de finnes. Dette uttaler han slik:

Olav: Jentepushups. Jentepushups er slik at man har knærne nedi bakken. Guttene har ikke det. Det er ganske sexistisk synes jeg. Jentene får bestemme selv i timen hvordan de utfører pushups. Jeg liker ikke at vi gir tittelen jentepushups og guttepushups.

Intervjuer: Bruker dere denne tittelen i timen?

Olav: Sånn generelt bruker alle skolene denne tittelen. Jeg liker ikke viben den gir ut. Jeg tenker at alle gutter og jenter er like. Det er ikke sånn fysisk, men jeg vil tenke at det er det. Jeg vil ikke tenke annerledes på et kjønn.

Olav forteller at det finnes forskjellige typer armhevinger, altså pushups, for jenter og gutter. Pushups på knærne, blir kalt for jentepushups. Vanlige pushups, uten knærne nedi bakken kalles for guttepushups. Olav forteller videre at hvis guttene tar jentepushups, omtales de som svake. Han liker ikke at andre bruker betegnelsene jentepushups eller guttepushups, fordi han vil tenke at jenter og gutter er like. Likevel så mener han ikke det; han mener at fysisk sett så er ikke jenter og gutter like, fordi gutter er sterkere enn jentene. Innerst inne, forteller Olav at han ikke vil tenke annerledes på et kjønn. Senere i analysen kommer det frem at det er noen bevegelser eller aktiviteter man får til bedre når man er jente eller når man er gutt. De fleste jente- og gutteinformantene mener at man får til ballidretter bedre, og er bedre i utholdenhet og styrke hvis man er gutt. Dette mener de er fordi gutter har flere venner som driver med ballidretter, og når guttene har kommet i puberteten så er de ofte sterkere enn jentene. Informantene opplever at jentene er bedre enn guttene til å danse. Dette fordi de fleste jentene i klassen går på dans og er mer tøyelige enn guttene.

Det er ikke alle av informantene som mener at man får til noen bevegelser og aktiviteter bedre fordi man er jente eller gutt. To av jenteinformantene mener at det ikke spiller noen rolle om man er jente eller gutt for hvor god man er i aktiviteten eller bevegelsen.

Det er delte meninger om hvorvidt det finnes jente- og gutteaktiviteter. Det kommer frem i analysen at man får til noen aktiviteter bedre hvis man er jente eller gutt. Det er noen aktiviteter hvor man må gjøre jente- eller guttebevegelser. Olav er et eksempel på dette:

Intervjuer: Er det for eksempel noen aktiviteter hvor man må gjøre jente- eller guttebevegelser?

Olav: I dans. Har blitt satt opp med en gutt noen ganger, hvor jeg skulle være jenta. Da skulle han snurre meg rundt slik som en jente gjør og det var ganske gøy.

Analysen viser at alle informantene opplever forskjeller på jente- og guttebevegelser i dans. Til og med de informantene som er uenig i at man får til noen aktiviteter eller bevegelser bedre, som jente eller som gutt, mener dette.

Noen av informantene opplever derimot at det ikke finnes noen aktiviteter som krever jente-, eller guttebevegelser i kroppsøving. Julia og Nina er et eksempel på dette. Julia sier følgende:

Julia: Nei, vil ikke si at det er noen jente- eller guttebevegelser i kroppsøving. Læreren legger veldig bra opp til at det er for begge, både jenter og gutter.

Julia forteller at hun ikke opplever noen aktiviteter eller bevegelser som jentete eller guttete. Hun synes at læreren legger opp til at det er for begge kjønn, både jenter og gutter.

5.2.2 Maskulinitet og femininitet

Informantene forteller at de merker forskjeller på gutter og jenter i kroppsøvfingsfaget. Noen av informantene snakker om maskulinitet og femininitet knyttet til kjønn. Både oppførselen og hvordan de mener at andre ser ut er knyttet opp mot maskuline og feminine forskjeller. Analysen viser at det er noen av jenteinformantene som tror det er litt annerledes å være gutt enn jente i kroppsøvfingsfaget. Dette er fordi det er mer press på maskulinitet. Følgende sitat fra intervjuet med Sara er et eksempel på dette:

Intervjuer: Hvordan tror du det er å være gutt i kroppsøvfingsfaget?

Sara: Tror det er litt mer press. Litt mer press generelt blant guttene. Et slags maskulinitetspress. Litt sånn som det å være tøff, sterk og maskulin.

Intervjuer: Hva mener du når du sier maskulin?

Sara: Da tenker man at de er sterke, ikke redde for ting og er selvsikre.

Intervjuer: Er det maskuline gutter i klassen?

Sara: Det er sånn passe maskulin gutter i klassen.

Sara forteller at det er et slags maskulinitetspress blant guttene, hvor det er press på å være maskulin. Hun forteller at når gutter er maskuline så er de tøffe, sterke og selvsikre. Det er

mer press på guttene enn jentene, for det er mer akseptert for jenter å være maskulin, enn det er for guttene å være feminin. Hos guttene synes det å være ekstra tabu å være feminin. Analysen viser også at noen av gutteinformantene føler på presset om å være sterk, det som Sara omtaler som et slags maskulinitetspress blant guttene. De forteller at de føler et press på å være sterk i kroppsøvfingsfaget, og at som gutt så føler de at de må klare så og så mye i ulike styrkeøvelser. Hvis ikke blir de stemplet som svake. De forteller også at de opplever guttene i klassen som sterkere og bedre trent enn jentene. Spesielt når det gjelder styrke og utholdenhet. Det begrunner guttene med at kroppen er bygget sånn, og dermed er det fysisk forskjeller blant gutter og jenter.

Maskulinitet og femininitet blir også knyttet til hvordan gutter og jenter kan se ut og oppføre seg. Noen av informantene forteller om forskjellige måter å være jente og gutt på. Frank forteller at noen jenter er litt mer guttete enn andre. Når jenter er guttete så mener han at de gjør typiske gutteting:

Intervjuer: Er det forskjellige måter å være jente på?

Frank: Ja, i faget eller generelt?

Intervjuer: Begge deler.

Frank: Du har de mest sporty jentene, som er ivrige i faget. Er noen som ikke går på noen sporter og de presterer ikke alltid så godt i kroppsøvfingsfaget.

Intervjuer: Generelt da?

Frank: Generelt føler jeg at mange jenter kan være litt guttete. De oppfører seg som en gutt, gjør typiske gutteting som for eksempel gamer hele kvelden, klipper håret kort og går i gutteklær. Noen er snobbete. Ellers har du de som er litt mer normale og er seg selv.

Frank forteller altså at det er forskjellige måter å være jente på, og mange oppfører seg som litt guttete. Når jenter gjør typiske gutteting så har de kort hår, går i gutteklær som er store og

vide, og spiller videospill hele kveldene. Frank forteller videre at gutter kan også være jentete. Når gutter er jentete bruker de sminke. Han forteller at han har sett flere gutter som bruker sminke i sosiale medier og på gaten.

Det er ikke alle informantene som mener at det er forskjellige måter å være jente og gutt på. Olav mener at det er ikke noen oppskrift på hvordan man skal være jente eller gutt. Han mener at alle er ulike, uavhengig av kjønn, når jeg spør om det er forskjellige måter å være jente og gutt på. Selv om Olav forteller at han ikke vil at det skal være forskjeller basert på kjønn eller mellom kjønn, så kommer det senere i analysen frem at det er forskjeller. Dette kommer frem i følgende sitat:

Intervjuer: Er det forskjellige måter å være gutt på?

Olav: Noen kan være litt feminine, og noen kan være veldig maskuline.

Intervjuer: Når guttene er feminine, hvordan oppfører de seg da?

Olav: De oppfører seg jentene. Utenfor den normale oppførselen til gutten, utenfor normen. Hvis en oppfører seg utenom normen til en vanlig gutt, da er en feminin. For eksempel hvis en liker make-up eller neglelakk. Når guttene oppfører seg maskulint, så er de veldig macho. De er veldig fysiske, trener mye og roper "kom an gutter, vi trener mer", og sier vi tar en runde rundt fotballbanen i friminuttet.

Videre forteller Olav at han synes det er dumt at det er bestemt av samfunnets normer om hvordan man som gutt skal være og se ut. Han forteller at det er visse forventninger av en gutt, og hvis man beveger seg utenom disse forventningene og normene, så blir man gjort narr av eller stemplet som feminin eller maskulin.

Alle informantene mener at det er forskjeller mellom gutter og jenter i kroppsøvingfaget. Hvordan elevene opplever disse forskjellene, varierer fra elev til elev. Noen av informantene mener at det er det fysiske som utgjør forskjellen på gutter og jenter med at guttene er sterkere enn jentene, og bedre trent. Noen synes at forskjellen er at guttene tar mye plass og styrer aktivitetene, mens jentene havner i skyggen. Andre mener at forskjeller består i at det er

nivåforskjeller mellom jenter og gutter i ballsport og spesielt fotball. Her er guttene best, men derimot er jentene bedre i dans. Videre kommer det frem at dette er motsatt i andre fag. Der er det jentene som presterer best. Noen av jenteinformantene mener at i skriftlige fag så presterer jentene bedre enn guttene. De andre informantene forteller at de ikke legger så mye merke til forskjeller mellom jenter og gutter i andre fag. Dette er på grunn av at i andre fag sitter de stille å arbeider. Det er ikke noe fysisk. De fleste informantene synes det er ganske likt mellom jenter og gutter i de andre fagene.

På grunn av disse forskjellene mellom jenter og gutter i kroppsøvingfaget, er det noen av informantene som opplever forskjellsbehandling i kroppsøvingfaget. Olav sier som følgende:

Intervjuer: Opplever du forskjellsbehandling av medelever enten av jenter eller gutter?

Olav: Nei. Men når jeg tenker på et svar så for eksempel beep test. Jenter kan løpe færre runder på beep testen og få en god karakter og bedre karakter enn guttene. Det er forståelig fordi det er jo fakta at gutter er fysisk bedre enn jenter. Men jeg synes fortsatt at det er urettferdig at det skal være enklere for jentene å få bedre karakter på den testen.

Spesielt gutteinformantene opplever forskjellsbehandling når det gjennomføres beep test. Dette er på grunn av at karaktergrensene oppleves å være strengere for gutter enn for jenter. Jentene kan løpe færre runder enn guttene, men fremdeles få en god karakter, og til og med bedre karakter enn guttene. Dette synes noen av guttene er urettferdig, selv om de også gir uttrykk for at de forstår at det er sånn. Dette argumenterer de for er på grunn av at guttene er bedre fysisk trente enn jentene. Noen av jenteinformantene forteller også at de føler på forskjellsbehandling mellom gutter og jenter i beep testen. Jentene forteller at de synes det er ekstra kjipt hvis en av guttene ryker ut før jentene, på grunn av at det er forskjell på karakterene mellom gutter og jenter.

De fleste av jenteinformantene forteller at de ikke opplever noen forskjellsbehandling. Men det er ei av jentene som forteller at hun opplever forskjellsbehandling av og til. Sara er et eksempel på dette:

Intervjuer: Opplever du forskjellsbehandling av medelever enten av jenter eller gutter?

Sara: Litt. Av og til når vi skal rydde på plass utstyr. Da skal guttene bære det tunge utstyret inn, mens jentene kan for eksempel bare ta kjeglene. Det var en gang noen praksisstudenter som sa det.

Sara forteller at hun av og til opplever forskjellsbehandling mellom gutter og jenter når det gjelder rydding av utstyr i kroppsøvingstimen. Da opplever hun at noen av praksisstudentene har gitt ordre om at guttene kan bære det tunge utstyret inn, mens jentene kan rydde det utstyret som er lett. Sara forteller at hun synes det er forskjeller på jenter og gutter i faget, fordi de er generelt bedre trent enn jentene. Guttene trener mer, og er derfor bedre trent enn jentene.

5.2.3 Blandete og delte grupper

Hvorvidt elevene blir delt opp i jente- og guttegrupper i kroppsøvingundervisningen synes å ha stor innvirkning på hvordan elevene i denne studien erfarer kroppsøvingfaget. Elevene forteller at de ofte blir delt opp i jente- og guttegrupper. Dette er fordi elevene, og spesielt jentene, spør kroppsøvingslæreren om det. Grunnen til at jentene har lyst til å ha delte grupper, er at da får de vise seg mer frem i aktivitetene. De blir ikke så usikre som når jentene og guttene er i blandete grupper. Da hender det ofte at guttene tar styringen.

Nina og Camilla er noen av jenteinformantene, som liker at det blir delt opp i jente- og guttegrupper i kroppsøvingundervisningen. Dette er fordi de ikke føler seg så usikker som når det er blandet undervisning. I tillegg legger de vekt på at de får vist frem bedre hva de kan. Camilla er et eksempel på dette, og hun forteller følgende:

Intervjuer: Kan du prøve å beskrive den beste kroppsøvingstimen som du har hatt?

Camilla: Til oppvarming hadde vi dans, hvor vi laget dans sammen i grupper. På slutten gikk vi sammen i den gruppa og hermet etter danseøvelser. Jeg liker også når kroppsøvingslæreren velger når vi blir delt opp i jenter og gutter. Når det for eksempel er håndball eller fotball blir vi

ofte delt opp jente- og guttegrupper. Ofte i balløvelser. Elevene maser på å ha det, og vil som oftest ha det. Jentene liker best å ha jentegrupper.

Intervjuer: Hva synes du er best da, delte eller blandete grupper?

Camilla: Jeg synes det er best å ha jentegrupper. Jeg føler meg mer sikker når vi bare er jentene. Når det er blandete grupper så kan det hende at jeg ikke får være like mye med i spillet.

Camilla trives best i kroppsøvfaget når kroppsøvlslæreren deler opp klassen i jente- og guttegrupper. Dette er fordi da føler hun seg mer sikker på seg selv. Hun forteller at det er ofte når det er ballaktiviteter at klassen blir delt opp i jente- og guttegrupper. Det skjer som oftest fordi jentene spør lærerne om å deles opp. Camilla forteller videre at guttene tar styringen når det er blandete grupper og spesielt i ballspill. Da får ikke jentene vært så mye med i spillet. Jentene blir da mer tilbaketrukkne og usikre på seg selv.

Det er også andre elever som forteller at jentene liker at det blir delt opp i jente- og guttegrupper i undervisningen. De forteller at det som oftest er jentene som spør om jente- og guttegrupper. Intervjuet med Frank viser et eksempel på det:

Intervjuer: Har det noen gang blitt eller blir det til tider delt opp i jenter og gutter hver for seg når dere har kroppsøvfingsundervisning?

Frank: Ja. Det er litt på grunn av at jentene vil det. Jeg føler de blir mer ivrige når de får vite at det er jenter mot jenter og gutter mot gutter. Selv om det ofte er blandete grupper.

Intervjuer: Hvorfor blir jentene mer ivrige når de får vite at dere blir delt opp?

Frank: Fordi de står og tripper, skriker og gir high fives til hverandre. For eksempel i fotball så er det ingen av jentene som går på fotball i klassen. Når det da er jenter mot jenter så spiller de ikke så seriøst. Det blir mer latter og sånn.

Frank forteller at de ofte blir delt opp i jenter og gutter hver for seg til tider, fordi det er jentene som vil det. Jentene synes å like best å være i rene jentegrupper. Frank forteller videre at de blir mer ivrige når de får vite at det er jenter mot jenter og gutter mot gutter. Han tror at jentene blir mer ivrige når vi er delte, siden da slipper de å spille så seriøst, og at de da har det mer gøy.

Selv om mange av jentene liker å bli delt opp i kjønnsdelte grupper, og som oftest er de som spør om det, så er det ikke alle jentene som foretrekker det. Nina og Sara gir uttrykk for at de synes det er dumt fordi de har mange guttevenner i klassen og pleier å være med dem. Sara er et eksempel på dette:

Intervjuer: Har det noen gang blitt eller blir det til tider delt opp i jenter og gutter hver for seg når dere har kroppsøvingsundervisning?

Sara: Ja. Jeg synes det er dumt. Jeg har jo guttevenner og pleier å være med dem.

Sara forteller at hun synes det er dumt å bli delt opp i jente- og guttegrupper, fordi hun har flere guttevenner enn jentevenner. Sara forteller videre i intervjuet at når de deles opp i grupper så gjelder det bare deler av timen og ikke hele. Hun synes ikke det er nødvendig å deles opp i jenter og gutter. Fordi hvis guttene presterer bedre enn jentene, så kan hun også presse seg hardere hvis hun vil det, forteller hun.

Det er også noen av gutteinformantene som forteller at guttene tar mye plass, mens jentene står litt og ser på. Robert er et eksempel på dette, noe som kommer frem i følgende sitat:

Intervjuer: Synes du at det er forskjell på gutter og jenter i kroppsøvingsfaget?

Robert: Ja. Som oftest tar guttene mye plass, mens jentene står litt å ser på.

Robert forteller at gutter liker å ta styringen i kroppsøvingsfaget. Han forteller at det oftest er guttene som tar mye plass, mens jentene står og ser på og blir dermed litt tilbaketrunkne. Robert forteller videre at han selv liker å ta styringen i aktiviteter som han mestrer og er god i. Da kan han gjøre hva han vil og styre spillet, fordi han vet at han mestrer aktiviteten. Robert

forteller at han tror det er derfor de blir delt opp i jente- og guttegrupper. Det er noen elever, inkludert ham selv, som tar over alt når de er gode, og da får de andre ikke vist seg frem og vist hva de er gode for.

Robert forteller også at det ikke bare er jentene som føler at de ikke får vist seg frem i aktiviteter. Også at noen gutter er usikre og kan føle på dette:

Intervjuer: Hvordan tror du at guttene opplever det når de er med på aktiviteter?

Robert: Mange som synes det er gøy. Snakke med andre og drive med ting man mestrer. Men så er det noen som føler at de ikke får vist seg frem i aktiviteter. De vil ikke bli sett så mye og gjemmer seg.

Intervjuer: Hvordan tror du at de føler seg, de som gjemmer seg i faget?

Robert: Tipper de ikke føler seg så veldig bra, siden de ikke vil bli sett. Men alle er venner i klassen, og alle har som oftest noen å prate med.

Robert forteller at det er noen gutter i klassen som opplever at de ikke får vist seg frem i aktiviteter. Robert forteller videre at det er noen gutter som virker ganske usikre i faget, og gjemmer seg litt bort i kroppsøvningsundervisningen. De vil rett og slett ikke bli sett. Elevene forteller at de tror de blir delt opp i jente- og guttegrupper fordi jentene skal være med i spillet og vise hva de kan. Andre tror ikke det er noen spesifikk grunn, men bare en måte å organisere undervisningen, og vurdere elevene på. Det er delte meninger blant elevene om det er ønskelig å bli delt opp i jente- og guttegrupper i timen eller ikke. Noen av elevene foretrekker å bli delt opp slik at alle får vist hva de kan, mens andre forteller at de ikke foretrekker å bli delt opp i jente- og guttegrupper. Dette er fordi de vil være med klassekameratene sine, og synes det er kjedelig å ha kroppsøving med bare halvparten av klassen.

5.2.4 Press på å være god i kroppsøvningsfaget

Det er spesielt to av informantene, en jente og en gutt, som opplever press i kroppsøvningsfaget. Dette gjelder press på å være god i kroppsøvningsfaget, men også

kroppspress. Sara er den jenteinformanten som føler på presset om å være god i kroppsøvningsfaget, noe som kommer frem i følgende sitat:

Intervjuer: Er det noe du liker mindre med faget?

Sara: Det at man må prestere bra. Læreren følger med på alt du gjør. Hvis du har en dårlig dag så er det ikke så gøy å bli pushet. Karakterer i dette faget liker jeg heller ikke. I andre fag kan du jobbe på det jevne. I kroppsøving er det alltid prestering. Her får vi ikke karakterer på en prøve, men generelt på hva en gjør.

Sara mener at kroppsøving er et fag hvor man må prestere bra, og hvor man blir pushet. Sara forteller at hun føler på presset fra læreren, og synes det er slitsomt og stressende å prestere hele tiden. Sara forteller at hun må prestere hver dag, selv om man har en dårlig dag fordi man får karakterer generelt på hva en gjør i faget.

Videre forteller Sara at hun synes noen aktiviteter i faget er veldig stressende:

Intervjuer: Og nå beskrive en kroppsøvingstime som ikke var så bra?

Sara: Beep test og styrketrening. Beep testen er veldig stressende. For da er man i et rom med alle andre, alle ser på og man er veldig synlig. Man blir også vurdert imens man løper.

Intervjuer: Hvordan ville drømmekroppsøvingstimen sett ut, hva ville dere gjort?

Sara: Vært ute. Friidrett, gått tur eller orientering. Aktiviteter der man ikke pusher så mye.

Sara forteller at aktivitetene i faget burde endres til aktiviteter hvor det ikke er så mye prestasjonspress. Hun mener at man ikke trenger å bli presset. Dette medfører at hun opplever kroppsøvingstimene som dårlige, og fører til at hun ikke trives så godt i faget.

En av gutteinformantene sier også at han føler på presset om å være god i kroppsøvningsfaget,

og at man må prestere både overfor læreren og overfor de andre elevene. Dette er fordi det er mange flinke elever i kroppsøvningsfaget. Olav er et eksempel på dette:

Intervjuer: Hvordan tror du at guttene opplever det når de er med på aktiviteter?

Olav: Føler det er mer press på at guttene skal være gode i kroppsøving. Hvis du ikke klarer tjue pushups så er du svak. Føler det er sånn press på denne skolen, fordi det er mange som er veldig gode i dette faget.

Intervjuer: Hvordan opplever du det?

Olav: Jeg liker å tenke at jeg ikke skal sammenligne meg med andre. Men jeg gjør jo det likevel. Når det er konkurranser og jeg ligger bak, da tenker jeg hva som er galt med meg, og at jeg må trene mer for å bli like god som de andre guttene i klassen.

Olav forteller at han føler det er mer press på å være god i kroppsøvningsfaget for guttene enn for jentene. Han opplever presset på å være god i faget, siden det er så mange andre på skolen som trener mye og er gode i faget. Olav forteller at han opplever et slags ferdighetspress, hvor man blir betegnet som sterk ut fra for eksempel hvilket antall push ups man klarer. Hvis man ikke klarer kravene så blir man sett på som svak i klassen, og ikke god i faget.

5.2.5 Kropp og kjønn

I analysen kommer det frem at informantene får til aktiviteter og det man vil med egen kropp i kroppsøvningsfaget. Informantene forteller at en får til aktiviteter ut fra hvilke forutsetninger hver enkelt elev har. Som for eksempel hvis man spiller fotball, så er man god i utholdenhet. De fleste informantene forteller at hvis man er sterk, så får man til det meste i faget. Franks uttalelse er et typisk eksempel på dette:

Intervjuer: Får en til spesielle aktiviteter ut fra hva slags kropp man har?

Frank: Ja. Hvis du er en stor og sterk gutt så får du ofte til de fleste aktiviteter på en relativ bra prestasjonsmåte. Hvis du er liten og smålubben, og

ikke har trent så mye i ditt liv, så sier det seg selv at man ikke klarer alle øvelser.

Frank forteller at hans opplevelse er at hvis man er stor og sterk så presterer man bra i de fleste aktiviteter i kroppsøvingsfaget. Han forteller derimot at hvis man ikke trener så mye på fritiden og er liten og smålubben, så er man ikke like god i alle aktivitetene.

De fleste informantene forteller at de får til det meste i faget, og at forutsetningene til hver enkelt elev spiller inn på hva slags aktiviteter man får til. De fleste informantene forteller at de får til de fleste aktivitetene med kroppen sin. Camillas svar i intervjuet kan stå som et eksempel:

Intervjuer: Synes du, med din kropp at den er med på å gjøre det den skal i ulike aktiviteter?

Camilla: Jeg føler egentlig at jeg får til mye. Har gått på både fotball og dans.

Intervjuer: Får du til å gjøre det du vil med kroppen din?

Camilla: Ja.

Camilla forteller at hun får til det meste med kroppen sin i ulike aktiviteter. Dette begrunner hun med erfaringer fra frivillig idrett. Hvor hun har spilt fotball og danset.

En av jenteinformantene mener derimot noe annet. Sara forteller at hun opplever at det ikke er kroppen det står på i aktivitetene, men hjernen. Sara sier følgende:

Intervjuer: Får en til spesielle aktiviteter ut fra hva slags kropp man har?

Sara: Det meste, men noe er litt vanskeligere. For eksempel hoppe over bukk kan være skummelt. Jeg er redd for å falle eller at det skal gjøre vondt. Det er ikke kroppen som ikke klarer det fysisk, men hjernen som ikke tørr.

Sara forteller at hun får til de fleste aktiviteter med kroppen sin, men at noen ting er litt vanskeligere enn andre. Som for eksempel å hoppe bukk. Hun forteller at det er ikke kroppen som ikke klarer det fysisk, men at det er hjernen som stopper helt opp når hun skal gjøre det. Sara forteller at hun har hoppet over bukk flere ganger tidligere. En gang opplevde hun å skade tommelfingeren sin idet hun hoppet over bukken. Etter denne opplevelsen, forteller hun at det er akkurat som hjernen ikke tør å hoppe over bukken mer.

Jeg vil videre diskutere resultatene fra analysen av mine intervjuer, med relevant teori fra det teoretiske perspektivet, som har blitt redegjort for tidligere i oppgaven. I diskusjonskapittelet skal jeg prøve å belyse problemstillingen min, og muligens få noen svar på hvordan ungdomsskoleelever erfarer kjønn i kroppsøvningsfaget.

6.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg, med bakgrunn i resultatene av studien min, diskutere hvordan ungdomsskoleelever erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget. Jeg vil diskutere resultatene i forhold til tidligere forskning på området, og opp mot teorien som jeg har presentert tidligere i oppgaven. For oversiktens skyld vil jeg noen ganger gjenta noen sitat fra resultatdelen.

I denne studien kommer det frem at ungdomsskoleelevene erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget som forskjeller mellom jenter og gutter. Hvordan elevene erfarer disse forskjellene varierer imidlertid fra elev til elev. Noen av elevene erfarer nivåforskjeller mellom jenter og gutter i noen aktiviteter. Gutter oppfattes å være bedre i ballsport, mens jentene oppfattes å være bedre i dans. Noen erfarer at de fysiske egenskapene som styrke og utholdenhet utgjør forskjellen mellom jenter og gutter, mens andre erfarer at forskjellen er at guttene tar over styringen i aktivitetene, og at jentene havner i skyggen.

6.1 Jente- og gutteaktiviteter

Elevene erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget som blant annet forskjeller på jente- og gutteaktiviteter. Ballsport erfarer elevene som gutteaktiviteter, og dans som jenteaktivitet. Olav er et eksempel på en av gutteinformantene som har erfart jentebevegelser i dans. Han forteller at han en gang måtte danse med en gutt i kroppsøvfingstimen. Da måtte han være jente, og bli snurret rundt og styrt av den andre gutten slik som jentene gjør. Tidligere forskning har vist at dans er bedre likt blant jentene enn blant guttene (Nielsen, 2009). Danseaktiviteter er mindre prioritert av kroppsøvfingslærere, og kan være nesten fraværende i undervisningen (Nielsen, 2009). Tidligere forskning har også vist at guttene dominerer og styrer kroppsøvfingsundervisningen (Walseth et al., 2018). Ved at Olav måtte late som han var jente i dans og bli styrt rundt av den andre gutten, oppfattes som om det er guttene som er det dominante kjønn i klassen. Forskning viser at de feminine egenskapene i dans som fleksibilitet-, estetiske og rytmiske bevegelser anses som feminine, og er mindre prioritert (Larsson et al., 2009). Dette kan vise til at de feminine bevegelsene Olav måtte gjøre i dansen var mindre viktig, fordi han måtte bli styrt og snurret rundt av gutten. Dette kan forklares ut fra forskning fra Fasting og Sisjord (2000). De bruker hegemonisk maskulinitet, ved å forklare at den mannlige måten å drive idrett på anses som den dominerende måten (Fasting & Sisjord, 2000). Olav forteller at han fikk kjennskap til opplevelsen av hvordan en jentebevegelse er. Olav forteller følgende av opplevelsen:

Intervjuer: Er det for eksempel noen aktiviteter hvor man må gjøre jente- eller guttebevegelser?

Olav: I dans. Har blitt satt opp med en gutt noen gang, hvor jeg skulle være jenta. Da skulle han snurre meg rundt slik som en jente og det var ganske gøy (Se delkapittel 5.2.1, s. 44).

Olav likte denne opplevelsen og syntes det var gøy. Dette kan knyttes til ytterlige teori av de Beauvoir og Youngs begrep om transcendence, altså grenseoverskridende (Moi, 2002). Olav likte denne grensesprengningen ved å gjøre en jenteaktivitet med feminine bevegelser. Olav grensesprenger sin transcendence ved å gjøre jentebevegelser som blir assosiert til femininitet, når gutter skal oppfattes som maskuline (Nielsen, 2009). Grensesprengningen til Olav bryter med både ytterlige teori og tidligere forskning om at gutter skal være maskuline (Nielsen, 2009; Fasting & Sisjord, 2000; Moi, 2002).

Tidligere forskning har vist at innholdet i kroppsøvfaget er basert på maskuline egenskaper som styrke og utholdenhet (Larsson et al., 2009). Resultatene viser at gutteinformantene erfarer et maskulinitetspress blant guttene i kroppsøvfaget. Guttene føler et press om å være sterke i kroppsøvfaget, hvor en som gutt må klare så og så mye i ulike styrkeøvelser. Hvis ikke blir de stemplet som svake. Jenteinformantene forteller at de opplever guttene som sterkere og bedre trent enn jentene, spesielt i styrke og utholdenhet. Disse fysiske egenskapene blir sett på som viktige innenfor ballspill og grunntrening (Larsson et al., 2009). Ballspill krever maskuline egenskaper som styrke og utholdenhet (Derry & Phillips, 2004). Informantene forteller at de oppfatter fotball og generell ballspill som gutteaktivitet. De fleste jente- og gutteinformantene forteller at guttene får til ballidretter bedre hvis de er gode i utholdenhet og styrke.

Forskning viser at grunnen til at ballspill assosieres med en gutteaktivitet kan være fordi gutter er mer regelmessig borti ball, sammenlignet med jentene (Steene-Johannessen, 2009). Dette kan bidra til at gutter oppfattes å ha bedre forutsetninger enn jenter i ballspill i kroppsøvfagundervisningen. Derfor erfarer mange av elevene at guttene er bedre enn jentene i disse aktivitetene. De fleste guttene verdsetter ballspill, mens de fleste jentene verdsetter rytmiske øvelser (Klomsten, 2012). Forskning viser at dans blir sett på som en jenteaktivitet, fordi det kreves feminine egenskaper som fleksibilitet og estetiske- og rytmiske bevegelser

(Larsson et al., 2009). Informantene forteller også at de ser på dans som en jenteaktivitet, fordi det kreves mer estetiske bevegelser som bevegelighet og myke bevegelser. Informantene mener at jentene er bedre rustet til slike bevegelser. Dette kan ses i sammenheng med studier som viser at jenter har flere deltakere i dans og turn på fritiden og i den organiserte idretten (Klomsten, 2012). Hvordan kan det så ha seg at elever erfarer kjønn som jente- og gutteaktiviteter?

Eksempelene som er trukket fram over viser at praktisering av aktiviteter kan synliggjøre forskjeller mellom kjønn. En slik synliggjøring er noe de Beauvoir (2000) og Young (1980) argumenterer for å unngå. Ved å lage stereotyper av hva som er jente- og gutteaktiviteter, kan man bidra til å begrense guttenes og jentenes transcendence. Det vil si at gutter og jenter blir knyttet til ulike handlinger og situasjoner som hører til i aktivitetene. Det skjer for eksempel ved å kategorisere dans som en jenteaktivitet. Det vil begrense guttenes kroppsutfoldelse og begrense guttenes muligheter til å overskride sine grenser. På grunn av at dans oppfattes som en feminin aktivitet synes mange av guttene å være redde for å bli sett på som feminine, noe som vil begrense deres bevegelser. Dermed vil guttene ha vanskelig for å overskride sine grenser, og de vil ikke vil ha mulighet for like stor progresjon i dans som jentene. de Beauvoir (2000) mener at man skaper seg til den kvinnen eller mannen som man er gjennom levd erfaring. Dermed trenger ikke elevene å tilpasse seg etter kriterier for hvordan man skal handle i ulike øvelser ut fra hvilket kjønn man er. Man må utforske aktiviteter og øvelser ved hjelp av hele kroppen og ikke begrenses av hvilket kjønnsorgan man har. Med det mener de Beauvoir (2000) at jenter og gutter ikke bør begrenses i å utforske og utvikle seg i aktiviteter bare fordi de er reservert for et kjønn.

6.1.1 Jente- og guttebevegelser

Elevene i min studie forteller videre at enkelte øvelser erfares som om de tilhører et spesielt kjønn; de erfares som jentete eller guttete. Eksempelvis blir pushups omtalt som jentepushups og guttepushups. Hvis man utfører pushups på knærne kaller elevene det for jentepushups. Utfører man pushups i sin originale form uten knærne i bakken, kaller elevene det for guttepushups. Noen av elevene erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget ut fra den fysiske forskjellen mellom jenter og gutter. Olav erfarer at han må vise styrke i kroppsøvfingsfaget. Hvis en gutt for eksempel tar jentepushups, blir han omtalt som svak av de andre guttene i klassen. Både jente- og gutteinformantene erfarer at gutter får til bedre aktiviteter med styrke og utholdenhet enn jenter. Dette begrunner elevene med endringer i fysiologi i puberteten. Ut fra tidligere

forskning blir guttene høyere, tyngre og sterkere i puberteten (Klomsten, 2012). Dette gir guttene en fordel i mange fysiske aktiviteter som krever styrke og utholdenhet, sammenlignet med jentene (Klomsten, 2012). Jenteinformantene erfarer større fysiske forskjeller etter at guttene i klassen kom i puberteten. Hvorfor har det seg slik at elevene erfarer fysiske forskjeller i aktiviteter og øvelser ut fra hvilket kjønn man er?

Det at øvelser blir reservert for et kjønn, og blir sett på som jentete og guttete, kan bidra til forskjellsbehandling av elevene. Olav forteller at han vil tenke at alle jenter og gutter er like, men innerst inne så vet han at det ikke er slik fysisk. Olav forteller at gutter er sterkere enn jenter. Olav synes det er ganske *sexistisk* å gjøre forskjeller på øvelser ut fra om man er jente eller gutt, og liker ikke *viben* det gir ut. Med *sexistisk* mener Olav at det er kjønnsdiskriminerende og reservere øvelser for et kjønn, og liker ikke hvordan det høres ut når elever for eksempel bruker tittelen jentepushups og guttepushups, som menes med *vibe*. Vanskelighetsgraden er hardere i øvelser for gutter, for de regnes som sterkere enn jentene i klassen. For eksempel i pushups. Pushups er samme øvelse, med ulik vanskelighetsgrad. Hvor jentepushups er enklere, fordi det er med knærne i bakken. Dette kan bidra til forskjellsbehandling av jenter og gutter, hvor jentene føler seg mindre verdt enn guttene. Jentene blir begrenset ved å få en egen øvelse som er lettere enn guttene (Young, 1980). Dette kan forklares ut fra at jentenes intensjonalitet blir begrenset. Intensjonaliteten blir begrenset, ved at de ikke får bruke hele kroppspotensialet sitt i øvelsen (Young, 1980).

Dette kan også oppleves som urettferdig for gutter. Det er ikke alle gutter som er sterkere enn jenter, og alle gutter klarer heller ikke pushups. Ved å ha et slikt press på guttene, kan også de føle seg mindre verdt enn jentene hvor de må prestere bedre enn dem. På grunn av at vanskelighetsgraden er hardere for gutter, fordi pushups uten knærne i bakken er reservert for gutter. Ut fra de Beauvoir (2000) vil dette være et biologisk syn på kjønn, hvor øvelser blir knyttet til hvilket kjønn man er. Løsningen ut fra de Beauvoirs (2000) perspektiv kunne vært å avvise spesielle krav eller kriterier knyttet til et kjønn. Hvor jenter og gutter ikke trenger å tilpasse seg bevegelsene eller aktivitetene ut fra hvilket kjønn man er. For eksempel der jenter og gutter kan gjøre pushups slik de vil. Gutter kan ta pushups på knærne og jenter kan ta pushups uten knærne i bakken.

Noen av jenteinformantene i klassen er idrettsflinke jenter, så det er ikke opplagt at de ikke klarer pushups uten knærne i bakken; guttepushups som elevene kaller det. Ved å omtale det

som jentepushups, viser man at jenter blir oppfattet som svakere enn guttene. Hvis guttene tar jentepushups så blir de omtalt som svake. Dette kan forklares med at det bryter med de feminine og maskuline normene som elevene i klassen har. De normene sier at guttene skal være maskuline, og hvis de ikke når opp til den maskuline standarden om å være sterk slik som pushups krever, blir en sett ned på. Ut fra de Beauvoir (2000) sitt syn ville ikke dette vært løsningen. Biologiske fakta, altså fysiske forskjeller mellom jenter og gutter skal ikke spille en rolle i kroppsøvningsfaget. Det kan føre til en negativ erfaring av kjønn for elevene. Det er ikke de biologiske faktaene som skal være sentrale i kroppsøvningsundervisningen, men situasjonen. Det er hvordan elevene erfarer situasjonene, altså aktivitetene uavhengig av hvilket kjønn man er som er det sentrale (Moi, 2002).

Hvorfor er det slik at jente- og gutteinformantene vektlegger erfaringer av fysiske forskjeller mellom jenter og gutter i kroppsøvningsfaget? Om det blir tydelig med fysiske forskjeller mellom jenter og gutter, kan det fortsatt hevdes at kroppsøvningslærerens valg av innhold er med på å påvirke hvordan elevene erfarer kjønn i undervisningen. Det er lærerens rolle å tilrettelegge under øvelser, slik at de fysiske forskjellene ikke blir så synlige. Kroppsøvningslæreren kan for eksempel velge øvelser i ballidretter for å forbedre koordinasjonen til elevene. Det behøver ikke å være øvelser og organiseringsformer som brukes på organiserte treninger i idretten (Fasting & Sisjord, 2000). Da behøver heller ikke de fysiske forskjellene mellom jenter og gutter være avgjørende (Klomsten, 2012).

Selv om flere av elevene erfarer jente- og gutteaktiviteter og jente- og guttebevegelser eller øvelser, var det ikke alle elevene som var enige i dette. Det var også noen av elevene som mente at det ikke finnes jente- og gutte- aktiviteter og øvelser. Som vi så på side 47, er Julia et eksempel på dette;

Julia: Nei, vil ikke si at det er noen jente- eller guttebevegelser i kroppsøving. Læreren legger veldig bra opp til at det er for begge, både jenter og gutter (Se delkapittelet 5.2.1, s.45).

Fenomenet jente- og gutteaktiviteter vil erfares forskjellig, og kommer an på førstepersonsperspektivet på aktivitetene (Zahavi, 2017). Hvordan elevene opplever og erfarer aktivitetene, er ulikt fra elev til elev. Dette kan ses ut fra et førstepersonsperspektiv, hvor fenomener oppleves og erfares forskjellig ut fra hver enkelt individs livsverden (Zahavi,

2017). De elevene som ikke mener at det finnes jente- og gutteaktiviteter, har en annen opplevelse og danner ulike erfaringer enn de elevene som erfarer at det finnes jente- og gutteaktiviteter (Standal, 2015). Selv om elevene utfører samme aktivitet i samme tid og rom, kan aktiviteten erfares ulikt fra elev til elev. Dette er på grunn av at aktiviteter spiller inn på tidligere erfaringer, forutsetninger og ferdigheter til elevene (Standal, 2015).

Noen av elevene erfarer det de kaller nivåforskjeller mellom jenter og gutter i enkelte aktiviteter. Gutter oppfattes å være bedre i ballspill, og dermed erfarer elevene dette som en gutteaktivitet. Jenter oppfattes å være bedre i dans, og elevene erfarer det som en jenteaktivitet. Tidligere forskning viser at grunnen til at ballspill assosieres som gutteaktivitet er fordi det blir knyttet til maskuline egenskaper som styrke og utholdenhet (Larsson et al., 2009). Forskning viser også at dans assosieres som jenteaktivitet fordi det inneholder feminine egenskaper som fleksibilitet, estetiske- og rytmiske bevegelser. I følge forskning er fysiske egenskaper som styrke og utholdenhet viktige innenfor ballspill og grunntrening. Tradisjonelt innhold som ballspill blir også ofte valgt av lærerne (Larsson et al., 2009). Dette kan forklares ved at noen av elevene erfarer at de fysiske egenskapene som styrke og utholdenhet utgjør forskjellen mellom jenter og gutter. Jentene erfarer guttene som dominante og at de overtar styringen i kroppsøvningsundervisningen. Dette kan knyttes til tidligere forskning som viser at det er guttene som dominerer i kroppsøvningsundervisningen (Nielsen, 2009). Hvorfor elevene etterspør kjønnsdelt undervisning vil jeg nå utdype videre.

6.2 Kjønnsdelt undervisning

Julie er en av de idrettsflinke elevinformantene. Hun mener at det ikke finnes noen aktiviteter som kan sies å være jentete eller guttete. Selv om dette kommer frem i analysen, så mener hun at guttene dominerer i ballidretter, og derfor ønsker hun kjønnsdelt undervisning. De fleste jenteinformantene erfarer kjønn ved at guttene tar over styringen i aktiviteter, og at jentene havner i skyggen. Dette fører til at jentene ikke får vist frem hva de kan, og ønsker dermed kjønnsdelt undervisning. Jentene ønsker kjønnsdelt undervisning, for da får de ut sitt potensiale i aktiviteten, uten å bli begrenset av guttene. Tidligere forskning viser at jentene opplever at guttene dominerer og okkuperer plassen, spesielt i ballidretter i kroppsøvningsundervisningen (Walseth et al., 2018). Dette kan begrense jentenes deltakelse i undervisningen. Grunnen til at jenteinformantene ønsker kjønnsdelt undervisning, kan også ses opp mot Walseth et al. (2018) sin studie. De skriver at jentene underpresterer fordi guttene dominerer. Dermed blir disse spørsmålene sentrale å følge opp med; Hvorfor erfarer jentene

det motsatte kjønn som dominant? Er det slik at kroppsøvlingslæreren favoriserer et kjønn ved å la guttene dominere og ta over styringen i ballidretter?

Kroppsøvlingslæreren valg av innhold synes å være med å påvirke hvordan elevene erfarer kjønn. Forskning viser at kroppsøvlingslærere verdsetter elementer fra idretten i kroppsøvlingsfaget (Larsson et al., 2009); elementer som ferdigheter og prestasjon. Ut fra hvordan elever erfarer kjønn, synes det som at kroppsøvlingslæreren til informantene i denne studien er sterkt påvirket av en idrettsdiskurs. I tillegg til at ballidretter inneholder maskuline egenskaper som styrke og utholdenhet, er også gutter mer opptatt av ferdigheter og prestasjoner enn jentene (Klomsten, 2012). Dette vil gjøre at guttene mestrer ballidretter bedre og derav dominerer. Robert er et eksempel på en av gutteinformantene som erfarer at guttene tar mye plass i ballidretter. Han forteller at han liker å ta styringen i aktiviteter som han mestrer og er god i. Robert forteller at han skjønner hvorfor jentene har lyst å bli delt opp i jenter og gutter, fordi det er noen elever som tar over alt når de er gode i en idrett. Hvorfor har det seg slik at jentene erfarer at de blir begrenset av guttene i ballaktiviteter?

Jentene opplever at de blir begrenset av guttene i ballaktiviteter, og at de ikke får vise frem hva de kan. I resultatene kommer det frem at Camilla erfarer at hun blir begrenset av guttene i ballidretter og vil bli delt opp i jente- og guttegrupper;

Camilla: Jeg liker også når kroppsøvlingslæreren velger når vi blir delt opp i jenter og gutter. Når det for eksempel er håndball eller fotball blir vi ofte delt opp i jente- og guttegrupper. Ofte i balløvelser. Elevene maser på å ha det, og vil som oftest ha det. Jentene liker best å ha jentegrupper.

Intervjuer: Hva synes du er best da, delte eller blandete grupper?

Camilla: Jeg føler meg mer sikker når vi bare er jentene. Når det er blandete grupper så kan det hende at jeg ikke får være like mye med i spillet (Se delkapittel 5.2.3, s. 49-50).

Det som Camilla erfarer, kan ses i sammenheng med Young (1980) sin forklaring av intensjonalitetsbegrepet. Guttene begrenser jentenes intensjonalitet i ballidretter, ved at

jentene ikke får vist sitt fulle potensialet i aktivitetene med guttene tilstede. Dette fører til at jentene ikke får muligheten til å erfare ballidretter på samme måte som guttene. Jentene blir mer bevisste på sin usikkerhet om hvordan de skal bevege seg; de bruker ikke sitt fulle kroppspotensiale. Dette på grunn av at de ikke opplever at de beveger seg riktig i forhold til aktiviteten (Young, 1980). Jentene er bevisste på at de blir begrenset av guttene i kroppøvningsundervisningen, når det praktiseres ballidretter.

Det er ikke bare jentene som opplever seg begrenset av guttene. Det er også noen av gutteinformantene som erfarer at de idrettsflinke guttene dominerer. De ikke idrettsflinke guttene opplever seg da begrenset av guttene. Dette synes de er urettferdig, fordi de ikke får vist seg frem, og vist hva de kan. Robert er en av guttene som forteller at noen av guttene ikke får vist seg frem i aktiviteter, og prøver dermed å gjemme seg i undervisningen. Fra resultatkapittelet på side 52 husker vi følgende sitat:

Intervjuer: Hvordan tror du at guttene opplever det når de er med på aktiviteter?

Robert: Mange som synes det er gøy. Snakke med andre og drive med ting man mestrer. Men så er det noen som føler at de ikke får vist seg frem i aktiviteter. De vil ikke bli sett så mye og gjemmer seg.

Intervjuer: Hvordan tror du de føler seg, de som gjemmer seg i faget?

*Robert: Tipper de ikke føler seg så veldig bra, siden de ikke vil bli sett. Men alle er venner i klassen, og alle har som oftest noen å prate med
(Se delkapittel 5.2.3, s. 52).*

Slik som tidligere forskning har vist kaller Walseth et al., (2018) dette for ”ribbevegsløpere”. Dette er en betegnelse som blir brukt på elever som prøver å skjule seg i ballspillaktiviteter. De løper langs ribbeveggen slik at de er mindre synlig. Jentene og de ikke idrettsflinke guttene i klassen blir ribbevegsløpere i slike tilfeller. Dette er på grunn av at de prøver å ikke være i veien. De prøver å gjemme seg for de andre elevene i klassen og for kroppøvlingslæreren. Selv om ribbevegsløperne vil vise seg frem i aktiviteter, ser kanskje ikke de elevene som dominerer ballaktivitetene dette. På grunn av at de mestrer aktiviteten bedre og blir da mer synlige.

Ut fra erfaringene til elevene, kan det oppfattes som undervisningen blir lagt opp slik at de idrettsflinke elevene verdsettes mest i kroppsøvfingsfaget. De fleste informantene forteller at elevene får til aktiviteter ut fra hvilke forutsetninger en har. Elevenes oppfatning er at hvis man er god i styrke og utholdenhet så får man til de fleste ballidretter. Frank er en av gutteinformantene som forteller at hvis man er sterk, så får man til det meste i faget på en relativ god prestasjonsmåte. Driver kroppsøvfingslæreren faget på de idrettsflinke elevenes premisser? Tidligere forskning har vist at idrettsaktiviteter har vært sentrale gjennom kroppsøvfingsfagets historie (Derry & Phillips, 2004). Mange kroppsøvfingslærerne bruker elementer fra idretten, hvor ferdigheter og prestasjoner verdsettes høyt (Larsson et al., 2009). Sara er en av jenteinformantene som erfarer press på det å prestere i kroppsøvfingsfaget. Sara erfarer at en alltid må prestere bra i kroppsøvfingsfaget. Det er et press om å være god fordi kroppsøvfingslæreren hele tiden følger med på hva en gjør. Olav er en av gutteinformantene som også erfarer at en hele tiden må prestere i faget. Dette er fordi det er mange elever som er veldig flinke i faget. Dette kan relateres til hva tidligere forskning har vist.

Forskning viser at mange av elevene som presterer i kroppsøvfingstimene, også deltar i den organiserte idretten på fritiden (Ingebrigsten, 1998). Forskning viser også at det er de idrettsflinke elevene som trives best i kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2018). Dermed kan de idrettsflinke elevene ha en fordel i kroppsøvfingsfaget hvor de er vant til elementer som ferdigheter og prestasjoner. Studien til Moen et al, (2018) bryter med mine resultater. På ett punkt i analysen av mine intervju kommer det frem at de idrettsflinke jentene vil ha kjønnsdelt undervisning. Dette er på bakgrunn av at de erfarer at guttene styrer og dominerer i ballidretter, og at dette også går utover de idrettsflinke jentene.

I resultatene kommer det frem at de idrettsflinke jentene ikke erfarer forskjeller mellom kjønn i kroppsøvfingsfaget. Da synes jeg dette er et sentralt spørsmål å følge opp med; er dette på grunn av at de tar kjønnslogikken for gitt, og at de godtar at det bare er sånn?

Kroppsøvfingslærerens valg av innhold gjør at elevenes erfaring av kjønn blir tatt for gitt. De bare erkjenner at det er sånn. Men hvorfor er det slik at de idrettsflinke elevene vil ha kjønnsdelt undervisning? Tidligere forskning har vist at en av årsakene kan være at kroppsøvfingslærerne fortsatt drar med seg den historiske arven som maskuline verdier og elementer fra idretten (Derry & Phillips, 2004). Kroppsøvfingslærerne drar med seg den historiske arven ved å planlegge og anvende undervisningen ut fra en idrettsdiskurs (Larsson et al., 2009). Idrettene verdsetter maskuline egenskaper som styrke og utholdenhet, hvor

guttene vil erfare og mestre aktivitetene bedre enn jentene (Klomsten, 2012). De idrettsflinke jentene erfarer at guttene dominere og tar over styringen i ballidretter. Dermed kan dette være noen av årsakene til at de idrettsflinke jentene vil ha kjønnsdelt undervisning. For selv om jentene også er gode i idretter, vil guttene ha tydeligere forutsetninger med tanke på den fysiske utviklingen som de har i pubertetsalderen i slutten av ungdomsskolen.

Resultatene i denne studien viser at de fleste jentene vil ha kjønnsdelt undervisning. Dette vil være problematisk fra de Beauvoir (2000) sitt perspektiv. Det vil være problematisk fordi det vil bidra til en naturvitenskapelig forståelse av jenter og gutter der kjønnsdelt undervisning blir praktisert på grunn av anatomiske og fysiologiske ulikheter mellom jenter og gutter (de Beauvoir, 2000). Informantene forteller at de erfarer fysiske forskjeller mellom jenter og gutter, hvor guttene er sterkere og bedre trent enn jentene. Dette kan føre til at elevenes blick vil være påvirket av et biologisk perspektiv på kjønn, og ikke på et sosialt perspektiv (Moi, 2002). Kjønnsdelt undervisning kan føre til et biologisk syn på mennesket, hvor elever objektiverer hverandre ut fra hvilken kropp man har og hvilket kjønn man er (Moi, 2002). Det kan bidra til at elever blir oppmerksomme og erfarer de biologiske forskjellene mellom jenter og gutter, og derfor ønsker kjønnsdelt undervisning. Dette vil stride med de Beauvoirs (2000) argument. Dette vil reprodusere forskjeller mellom jenter og gutter. Det vil også reprodusere den historiske arven, hvor det var kjønnsdelt undervisning mellom jenter og gutter og der undervisningen hadde ulikt innhold (Klomsten, 2012).

Selv om de fleste jenteinformantene foretrekker kjønnsdelt undervisning i ballidretter hvor guttene dominerer, er det ikke alle elevene som ønsker dette. Sara er en av elevene som synes det er unødvendig å bli delt opp i jente- og guttegrupper. Hun synes ikke det er nødvendig å bli delt opp i jenter og gutter, bare fordi guttene presterer bedre enn jentene. Hun mener at hun kan også presse seg hardere til å prestere hvis hun vil det. I forhold til Saras erfaringer, viser det at kroppsøvingslæreren anvender innhold som bygger på prestasjoner og ferdigheter. Tidligere forskning har vist at gutter er mer opptatt av ferdigheter og prestasjoner i kroppsøvingsundervisningen (Klomsten, 2012). Dette kan bidra til ulike erfaringsgrunnlag mellom jenter og gutter. Denne tidligere forskningen vil bryte med mine resultater om Sara. For hun forteller at hvis guttene presterer, så kan hun også presse seg til å prestere slik som guttene.

de Beauvoir (2000) kan bidra til en ytterligere forståelse av dette resultatet. de Beauvoir (2000) var opptatt av å se mennesker før kjønn, der kvinner og menn er likeverdige subjekter. Praktisering av kjønnsdelt undervisning, vil dermed stride med de Beauvoir i en pedagogisk sammenheng. Ved å praktisere kjønnsdelt undervisning kan det bidra til å opprettholde forskjeller mellom jenter og gutter i kroppsøvingsfaget. Kjønnsdelt undervisning kan påvirke hvordan elevene erfarer det motsatte kjønn. Ved å dele inn i jenter og gutter fordi guttene presterer såkalt bedre, kan føre til at jentene erfarer sine prestasjoner som dårlige.

Hvorfor spesielt jenter etterspør kjønnsdelt undervisning synes gjennom at jentene erfarer fysiske forskjeller mellom jenter og gutter. Disse fysiske forskjellene gjør at jentene erfarer guttene som dominante, og at de overtar styringen. Dette fører til at jentene opplever at de underpresterer. Kroppsøvingslærerens valg av innhold fører til jentenes erfaringer av guttene som dominante. Kroppsøvingslærerens valg av innhold synes å favorisere guttene, noe som fører til at jentene erfarer fysiske forskjeller mellom jenter og gutter som store. Det er ikke bare jentene som synes at det er forskjeller, men også guttene. Ved at faget drives på de sterke guttenes premisser, erfarer de at de må prestere hele tiden. Guttene erfarer at jentene har det lettere, og ikke er knyttet til så mange krav. Jentene kan oppføre seg slik de vil uten at det bryter med de feminine normene. Slik erfarer ikke guttene at det er for dem. Dette vil jeg nå utdype videre.

6.3 Maskulinitet og femininitet

Selv om noen av informantene ikke vil ha kjønnsdelt undervisning, erfarer de forskjeller mellom kjønn i kroppsøvingsfaget. De viser til at faget preges av maskuline egenskaper som styrke og utholdenhet, og feminine egenskaper som mykhet, fleksibilitet, estetikk og rytme. Sara forteller at det er et press på guttene om å være maskuline. Når guttene i klassen er maskuline så er de tøffe, sterke og selvsikre og godt trent. Hun forteller at hun erfarer mer press på guttene om å være maskuline enn på jentene om å være feminine. Det er mer akseptert for jenter å være maskuline, enn det er for guttene å være feminine. Resultatene viser at det er ekstra tabu å være feminin blant guttene. Slik tidligere forskning har vist, er det maskuline verdier som verdsettes i kroppsøvingsfaget (Larsson et al., 2009). Maskuline idretter har dominert undervisningen gjennom historien og gjør fremdeles det. De feminine egenskapene er mindre prioritert (Larsson et al., 2009). Det kan vises til maskulinitetspresset som Olav erfarer blant guttene og jentene i klassen, hvor man må være sterk og utholdende.

Hvis man ikke er sterk, blir man stemplet som svak av guttene. Jentenes blikk på guttene er at man er maskulin hvis man er tøff, sterk og selvsikker slik Sara beskriver maskulinitet.

De forskjellene mellom kjønnene som elevene erfarer i kroppsøvningsfaget, hvor maskulinitet og feminitet er knyttet til et kjønn, kan påvirke hvordan elevene erfarer hverandre og hvilket blikk de ser på hverandre med. Olav forteller at det ikke finnes noen oppskrift på hvordan man skal være jente eller gutt, men at det er forskjellige måter å være jente og gutt på. Dette kan ses i likhet med ytterligere teori som de Beauvoir (2000) skriver om. Hun mener at jenter og gutter ikke behøver å oppfylle visse krav for å bli regnet som et spesielt kjønn. En trenger ikke å tilpasse seg kjønnsstereotyper etter hvilket kjønn man er, som for eksempel at man må være maskulin hvis man er gutt (de Beauvoir, 2000). Hun mener derimot at kroppen er en situasjon, som skaper individet gjennom levd erfaring til det kjønn som de er, enten jente eller gutt (Moi, 2002).

Selv om Olav mener dette, så forteller han at han ikke erfarer at det er slik i samfunnet. Han synes det er urettferdig at det er visse forventninger til hvordan jenter og gutter skal oppføre seg, hvor maskulinitet blir knyttet til gutter og feminitet til jenter. Normen til gutter er at de skal være sterke og ikke vise følelser eller gråte. Til jentene er det tillatt å vise følelser. Om man ikke oppfører seg etter samfunnets normer om hvordan en gutt skal være blir man stemplet som feminin, som unormal oppførsel til en gutt å være. Dette trekkes også frem i tidligere forskning hvor maskulinitet assosieres med å være hard og kontant, og dette knyttes til Olavs forklaring av normen om oppførsel til guttene (Engelsrud, 2015). Feminitet assosieres til mykhet og omsorgsfullhet. Dette knyttes til at jentene i klassen får lov til å vise mer følelser enn guttene (Engelsrud, 2015). Dette bryter med teori av de Beauvoir (2000), hvor det er kvinnen som hadde en sterk immanent mening i verden og ikke mannen.

Kvinnen skulle vise følelser og omsorgsfullhet (Moi, 2002). Det var slik menn så på kvinnen. Menn skulle ikke vise følelser og omsorgsfullhet, men skulle gjøre andre ting som heroiske bragder (Moi, 2002). de Beauvoir (2000) skriver at det er kvinnens immanente mening i verden som kan begrense dem til å utvikle seg til den kvinnen de vil være. Olav erfarer derimot at det er hans og gutters immanente mening i verden som begrenser dem til å utvikle seg som den mannen de vil være. Olav forteller at guttene blir begrenset til ulike handlinger som blir sett på som feminine, som for eksempel å sitte med beina i kors. I analysen av resultatene kommer det frem at å sitte med beina i kors synes Olav er veldig behagelig, men at

den stillingen blir sett på som feminin. Olav synes det er urettferdig at femininitet er reservert for det andre kjønn, og bestemte normer om at guttene skal være maskuline.

Det kan vises til teori som Moi (2002) har skrevet. Hun skriver at det er ulikheter mellom kvinner og menn med hensyn til å bli fremstilt som hierarkiske. Mannen befant seg på toppen av skalaen og kvinnen på bunnen. Mannen var mer verdt enn kvinnen. Informantene, og Olav spesielt, forteller at femininitet er reservert for jenter og maskulinitet for gutter, men at maskulinitet er mer akseptert oppførsel for jenter enn femininitet for gutter. Disse forskjellene mellom femininitet og maskulinitet gjør at forskjeller mellom jenter og gutter kan bli fremstilt som hierarkiske. Det er de elevene som er maskuline som troner på toppen, og de elevene som er feminine som er på bunnen av skalaen (Moi, 2002).

Disse hierarkiske forskjellene mellom kjønnene er det spesielt gutteinformantene som legger merke til. Noen av guttene erfarer at de er nødt til å prestere i kroppsøvningsfaget for å få anerkjennelse av kroppsøvlingslæreren, men også av klassekameratene. Hvis ikke blir de sett på som svake av de andre i klassen. Dette er fordi det er et strengere krav for guttene enn jentene i ulike tester som de gjennomfører i faget; for eksempel beep test. Olav synes det er urettferdig at det er strengere krav for guttene enn for jentene på samme test.

Olavs erfaringer av prestering i kroppsøvningsfaget kan ses i sammenheng med tidligere forskning som har vist at faget bygger på elementer fra idretten (Derry & Phillips, 2004). Det er gutter som er mest opptatt av ferdigheter og prestasjoner i kroppsøvningsundervisningen (Klomsten, 2012). Tidligere forskning har også vist at etter guttene inntreer pubertetsalderen, så gir det dem en fordel i mange fysiske aktiviteter sammenlignet med jentene. Dette er grunnen til at det er strengere krav for guttene enn jentene (Klomsten, 2012). Selv om det er slik i organisert idrett, behøver det å være slik i kroppsøvningsfaget? Dette kan beskrives ved hjelp av teori av Merleau-Ponty (Standal, 2015). Ved å bruke øvelser til å vurdere elevenes prestasjoner gjennom fysiske målinger i kroppsøvningsundervisningen, kan bidra til hvordan elevene ser på hverandre i kroppsøvningsfaget (Standal, 2015). Slike øvelser kan bidra til at elevene ser på hverandre ut fra hvordan den enkelte elev presterer i aktivitetene. Deretter vurderer elevene hvordan eleven er som person. Hvordan elevene, jenter og gutter erfarer hverandre i kroppsøvningsfaget kan ha noe å si for hvordan de erfarer kjønn. Dermed kan undervisningsopplegget til kroppsøvlingslæreren spille en viktig rolle for hvordan elevene erfarer hverandre (Standal, 2015).

Slik som Olav erfarer det, kan det virke som om kroppsøvingslæreren underviser ut fra et tredjepersonsperspektiv. Ofte er det måling av fysisk aktivitet som er i fokus i undervisningen. Dette kan føre til et objektivt syn, hvor læreren ser på kroppene til elevene som objekt. Læreren er interessert i å lære elevene ulike teknikker, samtidig å vurdere og måle den fysiske aktiviteten til elevene (Standal, 2015). Dette vil stride mot Merleau-Pontys oppfattelse av livsverdenen. Han mener at det er den subjektive erfaringen som er den primære. Dermed kan man knytte Merleau-Ponty til en pedagogisk sammenheng hvor førstepersonsperspektiv ville vært et bedre alternativ å undervise ut fra. Fra et førstepersonsperspektiv er en mer opptatt av erfaringer og opplevelsene av bevegelsene til elevene (Standal, 2015).

Hvordan elevenes blikk er på hverandre i kroppsøvingsundervisningen er avhengig av hvilket undervisningsinnhold kroppsøvingslæreren velger. Frank forteller at hvis man er en stor og sterk gutt så får man til de fleste aktivitetene på en relativ bra prestasjonsmåte. Tidligere forskning har vist at kroppsøvingslæreren velger innhold som flest gutter presterer i og mestrer. Gjennom en slik praksis kan det synes som om læreren verdsetter guttene mer enn jentene (Moen et al., 2018). Dette kan beskrives gjennom teori fra de Beauvoir (2000). Kroppen blir relatert til kjønn, hvor man objektiverer hverandre ut fra hvilket kjønn man er. Elevene ser på kjønn ut fra et objektivt perspektiv, altså som en ting og ikke som et menneske. Det ligger i den menneskelige persepsjonen. Men fordi vi er mennesker så vet vi at det er en subjektivitet også, og ikke bare objektivitet. de Beauvoir (2000) mener at kroppen ikke er en ting, men en situasjon for hvordan hver enkelt individ erfarer sin livsverden. de Beauvoirs (2000) teori bryter med en av jenteinformantenes opplevelse av kroppen. Sara er en av jenteinformantene som opplever at det er ikke kroppen det står på i aktivitetene, men hjernen. Fra resultatkapittelet på side 55 husker vi følgende sitat:

Intervjuer: Får en til spesielle aktiviteter ut fra hva slags kropp man har?

Sara: Det meste, men noe er litt vanskeligere. For eksempel hoppe over bukk kan være skummelt. Jeg er redd for å falle eller at det skal gjøre vondt. Det er ikke kroppen som ikke klarer det fysisk, men hjernen som ikke tørr (Se delkapittel 5.2.5, s.55).

Sara forteller at det er ikke kroppen som ikke klarer aktiviteten fysisk, men at hjernen stopper helt opp når hun skal hoppe over bukken. Saras opplevelse av kroppen bryter også med ytterligere teori fra Merleau-Ponty. Merleau-Pontys kroppssyn er at handlinger og erfaringer vi møter i verden er kroppsliggjorte (Standal, 2015). Hvor kropp og sjel ikke kan splittes opp i to separate deler, slik Sara opplever kroppen. Saras kroppssyn er derimot motsatt av Merleau-Pontys kroppssyn, hvor hun reduserer kropp og tanker i to separate deler slik dualismen ville ha gjort (Standal, 2015). Kroppen blir relatert til kjønn, og med et slikt dualistisk kroppssyn som Sara har, kan også påvirke henne til å se på kjønn som en ting. Hvor Sara ser på kjønn ut fra et objektivt perspektiv og ikke som et menneske (de Beauvoir, 2000).

Dette delkapittelet tar opp at elevene erfarer at det er visse forventninger til hvordan man skal oppføre seg ut fra hvilket kjønn man er, om man er jente eller gutt. Jenter skal være feminine og gutter skal være maskuline. Elevene erfarer at det er et slags maskulinitetspress blant guttene. Det forventes at guttene skal være sterke og prestere i kroppsøvfingsfaget. Hvis en gutt ikke er sterk eller presterer, bryter den eleven med de maskuline grensene og blir sett på som svak. Dette synes elevene, spesielt guttene er urettferdig. Man blir knyttet til bestemte normer og forventninger, der man ikke kan oppføre seg slik man vil. Guttene erfarer at det er urettferdig, med tanke på at det ikke er slike krav til jentene. Guttene mener at jentene har det lettere fordi det er mer akseptert å være maskulin som jente, enn feminin som gutt.

7.0 Oppsummering og konklusjon

I denne studien undersøker jeg ungdomsskoleelever i en 10.klasse i Oslo, og deres erfaringer av kjønn i kroppsøvfingsfaget. Jeg har vært interessert i å finne ut av ungdomsskoleelevens erfaringer av kjønn ut fra deres livsverden. På denne bakgrunn var problemstillingen i studien formulert på følgende måte:

Hvordan erfarer ungdomsskoleelever kjønn i kroppsøvfingsfaget?

Problemstillingen belyses gjennom et kvalitativt forskningsintervju med en livsverdenstilnærming. Forskningsintervjuet består av semistrukturerte livsverdensintervju, for å få en forståelse av elevenes erfaringer av kjønn i kroppsøvfingsfaget, ved å ha en samtale med dem. Gjennom teori- og analysekapitlene har jeg videre forsøkt å beskrive elevens erfaringer av kjønn i kroppsøvfingsfaget. På bakgrunn av mine informanternes livsverdensbeskrivelser, har jeg kategorisert deres erfaringer og opplevelser til deres levde erfaringer av kjønn. Gjennom studiens forskningsintervju har jeg tolket mine informanter, hvor det har vokst frem flere funn. Følgende funn viser seg å være de faktorene som påvirker hvordan elevene erfarer kjønn i kroppsøvfingsfaget.

Slik jeg har tolket informantene i denne studien, erfarer ungdomsskoleelevene kjønn som forskjeller mellom jenter og gutter. Hvordan elevene erfarer disse forskjellene kommer an på hver enkelt elevs livsverden. Dermed varierer det fra elev til elev. Noen av elevene erfarer kjønn som forskjeller på jente- og gutteaktiviteter. Ballspport oppfattes som gutteaktivitet og dans som jenteaktivitet. Dette er fordi ballspport inneholder maskuline egenskaper som styrke og utholdenhet, som jentene erfarer at guttene er bedre på. Dans inneholder feminine egenskaper som estetiske bevegelser, myke bevegelser og bevegelse. Guttene erfarer at jentene er bedre rustet til slike bevegelser. Guttene erfarer et maskulinitetspress i faget, der det er press på de maskuline egenskapene som å være sterk og ha utholdenhet.

Praktisering av slike aktiviteter som jente- og gutteaktiviteter gjør at elevene erfarer forskjeller mellom kjønn. Grunnen til at elevene erfarer at noen aktiviteter er for jenter og andre er for gutter, er fordi de erfarer fysiske forskjeller mellom jenter og gutter. Guttene påstås å være bedre trent enn jentene. Jentene erfarer dermed at guttene dominerer og styrer kroppsøvfingsundervisningen. Dette gjør at noen av jentene etterspør kjønnsdelt undervisning.

Jentene erfarer at guttene tar over aktivitetene, og at jentene havner i skyggen. Dermed ønsker jentene kjønnsdelt undervisning. Dette kan ha med at kroppsøvingslæreren velger innhold som synes å favorisere de maskuline egenskapene. Dermed erfarer elevene i sterkere grad de fysiske forskjeller mellom jenter og gutter.

Elevene erfarer at det er visse forventninger til hvordan man skal oppføre seg som jente eller gutt. Jenter skal være feminine og gutter skal være maskuline. Guttene erfarer et maskulinitetspress i kroppsøvingsfaget, hvor det er press på å være maskulin og prestere hele tiden. Guttene erfarer at jentene har det lettere, hvor de ikke er knyttet til så mange krav. Jentene kan oppføre seg slik de vil, uten at det brytes med noen grenser. Slik erfarer ikke guttene at de kan. Hvis de bryter med de bestemte normene og forventningene om hvordan en gutt skal være, så blir man sett ned på. Dette er hvis gutter oppfører seg feminint istedenfor maskulint.

Funnene i min studie viser at ungdomsskoleelever erfarer kjønn som forskjeller mellom jenter og gutter. Hva disse forskjellene innebærer viser store variasjoner ut fra hva informantene vektlegger som forskjeller mellom kjønn. Dette er fordi kjønn er et fenomen som kan erfares ulikt ut fra informantenes livsverden. Disse forskjellene mellom jenter og gutter som elevene erfarer, kan komme av at det er elever med bevisst og ubevisst forhold til fenomenet kjønn. Hvordan et slikt fenomen erfares kan påvirkes gjennom tidlige erfaringer, forutsetninger og ferdigheter.

Funnene i oppgaven om hvordan kjønn kan erfares som forskjeller mellom jenter og gutter kan blant annet trekkes til teori fra Merleau-Ponty, de Beauvoir og Young. Merleau-Pontys teori ble brukt for å forstå hvordan den levde erfaringen ut fra hvert individs livsverden, kan forstås gjennom de Beauvoirs teori om levd kjønn. de Beauvoirs teori om levd kjønn ble brukt for å forstå hvorfor samme kjønn kan erfare forskjeller i kroppsøvingsfaget. Til slutt ble Young brukt for å forstå hvordan den levde erfaringen av kjønn kan virke inn på praktiske situasjoner. Dermed har Young blitt brukt for å forstå hvordan jenter og gutter erfarer praktiske situasjoner i kroppsøvingsfaget.

de Beauvoir og Merleau-Ponty mener at hvert individ skaper sin livsverden gjennom det de erfarer (de Beauvoir, 2000). Disse forskjellene mellom jenter og gutter som elevene erfarer skal ikke spille en rolle, ut fra ytterlige teori fra Moi (2002). Det skal ikke være forskjeller

mellom jenter og gutter på grunn av hvilket kjønn man er. Det kan føre til begrensning av jenters og gutters utvikling. Forskjellene som elevene erfarer, kan være på grunn av jenters og gutters immanente mening i verden (de Beauvoir, 2000). Jenter og gutter har opparbeidet seg kroppslige vaner, hvor noen er ubevisste på at man blir begrenset i ulike handlinger og situasjoner, mens andre er bevisste (Young, 1980). Dette fordi elevene erfarer at det knyttes forventninger til hvordan man skal oppføre seg som jente og som gutt. Forventninger om at jenter skal være feminine og gutter maskuline.

Kroppsøvfagets historie trekker på historiske kontekster av kjønn som har utviklet seg i skolefaget. Kroppsøvfaget var først bare et fag for gutter (Synnestvedt, 1994). Det var preget av maskuline verdier, hvor lærerne baserte undervisningen på guttenes premisser (Larsson et al., 2009; Moen et al., 2018). Denne historiske konteksten henger fortsatt igjen ved at maskuline verdier har dominert kroppsøvfagundervisningen og gjør fremdeles det (Larsson et al., 2009). Kroppsøvfagets historie ble brukt for å forstå hvordan det historiske vedhenget fortsatt kan påvirke elevenes erfaringer av kjønn. Hvilke oppfatninger en har av kjønn forbindes blant annet med maskuline og feminine bevegelser og gutte- og jenteaktiviteter (Moi, 2002). Moi (2002) skriver at fenomenet kjønn kan påvirkes av ubevisste og bevisste forhold til temaet. Disse forskjellene mellom jenter og gutter som elevene erfarer kan påvirkes gjennom historiske kontekster. Dette på grunn av at maskuline og feminine kroppsliggjorte bevegelser fortsatt preget kroppsøvfaget (Paechter, 2003).

Etter å ha brukt denne teorien for å belyse problemstillingen min, har jeg også noen tanker om hva det kunne ha vært interessant å forske videre på.

7.1 Videre forskning

Det kunne vært interessant å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse i noenlunde likt miljø, ved en annen skole. Dette kunne bidratt til å undersøke studiens reliabilitet og validitet. Ved å gjøre dette og undersøkt et større utvalg, kunne man også fått mer kunnskap om studiens generaliserbarhet. Det kunne også vært aktuelt å intervju de yngste elevene på barneskolen som ikke har hatt kroppsøving så lenge, for å få inn deres erfaringer av kjønn i tidlig alder. Motsatt kunne man intervju videregående elever i kroppsøving som har hatt kroppsøving i flere år, og sammenlignet forskjellen om hvordan de erfarer kjønn. Veien videre kan også være å intervju kroppsøvlærere, for å få en forståelse av hvordan de erfarer kjønn. Det

ville vært interessant å undersøke deres tidligere erfaringer av kjønn og om lærernes tidligere erfaringer av kjønn kan påvirke elevenes erfaringer. Det kunne også vært aktuelt å sammenligne flere høgskoler og universiteter som utdanner faglærere i kroppsøving. For å få et innblikk i hva fremtidige kroppsøvingslærere lærer rundt omkring i landet. Da kunne dette vært et sentralt spørsmål å diskutere: får kroppsøvingsstudenter nok kunnskap om kjønn til at de kan minske erfaringer av kjønn som forskjeller mellom jenter og gutter?

Litteraturliste:

- Astrand, P. O., Rodahl, K., Dahl, H. A., & Strømme, S. B. (2003). *Textbook of work physiology. Physiological bases of exercise*. (4 utg.). Canada: Human Kinetics.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). ”Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.”: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfeltet*, Kap. 4, s. 152- 235. Telemark: Høgskolen i Telemark.
- Benestad, E. E. P. (2016). *Visste du at det finnes sju kjønn?* Hentet 22.10.18 fra https://www.nrk.no/norge/visste-du-at-det-finnes-sju-kjonn_-1.13057760
- Bengtsson, J. (2006). En livsverdenstilnærming for helsevitenskapelig forskning. I Bengtsson, J. *Å forske i sykdoms- og pleieerfaringer* (s.13-58). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Birch, M., Miller, T., Mauthner, M., & Jessop, J. (2002). Introduction. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop. & T. Miller (red.), *Ethics in qualitative research* (s. 1-3). London: Sage.
- By, I. Å. (1998). *Utvikling av læreplanene i kroppsøving perioden 1922- 1997*. Oslo: Norges idrettshøgskole. (s.1-22).
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3.utg. London: Sage.
- de Beauvoir, S. (2000). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag.
- Derry, J., & Phillips, D. (2004). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *Physical Educator*, 61, 1, 23-34.
- Engelsrud, G. (2015). *Hva er kropp?* (3.opplag). Oslo: Universitetsforlaget

- Fasting, K. & Sisjord, M.K. (2000). Kjønn og idrett. I Imsen, G. (Red.). *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Finley, M. I. & Pleket, H.W. (1976). *The Olympic Games- the first thousand years*. London: Chatto & Windus.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psycholological phenomenological method. In Giorgi, A., ed. *Phenomenology and physochological research*. Pittsburgh: Duquesne Unv Press, 8-22.
- Griffin, P. (1989). Equity in the gym. What are the hurdles? *CAHPER/ACSEPL Journal*, 55, 2, 23-26.
- Gulbrandsen, L. (1981). *Turn*. Oslo: Gyldendal.
- Hannon, J. C., & Williams, S. M. (2008). Should secondary physical eeducation be coeducational og single-sex? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79, 2, 6-10.
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolen arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Ingebrigsten, J. E. (1998). Barn og idrett. I Skaalvik E. M., & Kvello, Ø. (Red.), *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet* (s. 193- 217). Otta: Tano Aschehoug.
- Jackman, J. (1996). *Den unge turner*. London: N.W. Damm & Søn a.s.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Klomsten, A. T. (2012). *Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving- hvorfor?* Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.

- Klomsten, A. T. (2013). *Hvordan organiseres kroppsøvfingsfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt?*. Tidsskriftet FoU praksis. Vol. 7 (3).
- Klomsten, A. T. (2016). *Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole*. Tidsskriftet FoU i praksis. Vol. 10 (1).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). *Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity*. Physical Education and Sport Pedagogy, 14(1), 1-17.
- Lundvall, S. (2016). *Approaching a gender neutral PE- culture? An exploration of the phase of a divergent PE-culture*, Sport in Society, 19:5, 640- 652, DOI: 10.1080/17430437.2015.1073944
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. (3utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018) *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Høgskolen i innlandet.
- Moi, T. (2002). *Hva er en kvinne? Kjønn og kropp i feministisk teori*. Oslo: Gyldendal.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (1994). Forførende tekster med alvorlige hensikter. I: *Tidsskrift for Samfunnsforskning*. Vol. 35, s.190-216.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2016). *Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education*, Physical Education and Sport Pedagogy, 21:3, 313-327, DOI: 10.1080/17408989.2014.895803

- Paechter, C. (2003). Power, Bodies and Identity: how different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in secondary school. *Sex Education*, 3, 47-59.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens Filosof. Maurice Merleau- Ponty*. København: Semi-forlaget.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 4.utg. London: Sage.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. New York: Routledge
- Strandbu, Å. (2006). Idrett, kjønn, kropp og kultur: minoritetsjenters møte med med norsk idrett. Oslo: Universitetet i Oslo (s. 25-48).
- Strauss, E. W. (1966). The upright posture. *Phenomenological Psychology*. New York: Basic Books.
- Stoltenbergutvalget (2019). *Nye sjanser- bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. NOU 2019:3 Norges offentlige utredninger.
- Synnestvedt, K. E. (1994). *Skolefaget kroppsøving. Fagets bakgrunn og utvikling 1848- 1925*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.).
- Tordsson, B. (2006). *Å svare på naturens åpne tiltale*. Dr. Scient avhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Ungdata (2018). *Ungdom og idrett i Norge*. Hentet 25.04.19 fra <http://www.ungdata.no/Nyheter/Ungdom-og-idrett-i-Norge>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 15.10.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kroppsøving (KR01- 04) *Føremål*. Hentet 12.03.19 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Walseth K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). *Girls´bodily activities in physical education. How current fitness and sport discourses influence girls´identity construction*. Oslo Metropolitan University: Sport, Education and sSociety, 22:4, 442-459. DOI: 10.1080/13573322.2015.1050370
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). *Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach*. Oslo Metropolitan University: Physical Education and Sport Pedagogy, 23:3, 235-249. DOI: 10.1080/17408989.2018.1429590
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Gender and society. *Doing gender*. Sage Publication, 1(2), 125-151.
- Winther, T. O. (2018). *Simone de Beauvoir*. Hentet 27.09.18. fra papirleksikonet Store norske leksikon.
- Young, I. M. (1980). *Throwing Like a Girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiality*. Miami University: Department of Philosophy
- Young, I. (2005). *On female body experience: "Throwing like a girl" and other essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Zahavi, D. (2017). *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag.
- Østerberg, D. (1994). *Maurice- Merleau- Ponty. Kroppens fenomenologi*. Norge: Pax Forlag A/S

Vedleggliste

Vedlegg1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevene

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til Kroppsøvingslæreren

Vedlegg 4: Samtykkeerklæringskjema

Vedlegg 5: NSD-godkjenning

Vedlegg 1- Intervjuguide

Innledning:

- Informere om formålet med prosjektet
- Redegjøre for intervjusituasjonen
- Lydopptaker
- Forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, sletting av data ved prosjektslutt
- Frivillig deltakelse, mulighet til å trekke seg når som helst

1. Elevenes bakgrunn:

- Kjønn:
- Navn:

2. Kroppsøvfingsfaget:

- Hvordan trives du i kroppsøvfingsfaget?
- Hva liker du best med faget?
 - Kan du gi eksempler?
- Er det noe du liker mindre med faget?
 - Kan du gi eksempler?

3. Undervisningspraksis:

- Hvordan vil du beskrive en vanlig kroppsøvfingstime som dere har?
 - Hva gjør dere?
 - Hvilke aktiviteter gjør dere mest?
- Kan du prøve å beskrive den beste kroppsøvfingstimen som du har hatt?
 - Og nå beskrive en kroppsøvfingstime som ikke var så bra?
- Hvordan ville drømmekroppsøvfingstimen sett ut, hva ville dere gjort?
 - Er det noen spesielle aktiviteter/ bevegelse som du opplever som ”jente/gutteaktiviteter”?
 - Hvordan tror du at jentene opplever det når de er med på aktiviteter?
 - Hvordan tror du de føler seg?

- Hvordan føler du det?
- Hvordan tror du at guttene opplever det når de er med på aktiviteter?
- Hvordan tror du de føler seg?
- Hvordan føler du det?
- Opplever du forskjellsbehandling av medelever enten av jenter eller gutter?
- Har det noen gang blitt eller blir dere til tider delt opp i jenter og gutter hver for seg når dere har kroppsøvingundervisning?
 - Gjelder det hele timer, eller deler av timen?
 - Hvis ja: hvorfor tror du at dere blir delt opp i jenter og gutter?
 - I hvilke aktiviteter skjer det som oftest?
 - Hvis nei: hvorfor tror du at undervisningen ikke blir lagt opp slik?
 - Kunne du tenke deg å bli delt opp i jenter og gutter enten i deler av timen eller ikke?

4. Lærerens rolle:

- Hva opplever du at kroppsøvlingslæreren din fokuserer på i kroppsøvingstimene?
 - Har du hatt en mannlig kroppsøvlingslærer noen gang?
 - Har du hatt en kvinnelig kroppsøvlingslærer noen gang?
 - Synes du det er noen forskjell på å ha en mannlig og kvinnelig kroppsøvlingslærer?
- Opplever du forskjellsbehandling mellom jenter og gutter av kroppsøvlingslæreren?

5. Oppfatning av kjønn knyttet til faget:

- Hvordan tror du det er å være jente i kroppsøvlingsfaget?
 - Hvordan opplever du å være jente i kroppsøvlingsfaget?
- Hvordan tror du det er å være gutt i kroppsøvlingsfaget?
 - Hvordan opplever du å være gutt i kroppsøvlingsfaget?
- Synes du det er forskjell på gutter og jenter i kroppsøvlingsfaget?
 - Er dette annerledes i andre fag?
 - Er det forskjellige bevegelser/ aktiviteter man får til bedre ut fra om man er jente eller gutt?
- Hvordan er den typiske gutten og jenten i kroppsøvlingsfaget?
 - Er det for eksempel noen aktiviteter hvor man må gjøre jente- eller guttebevegelser?
 - Er det forskjellige måter å være jente på?
 - Er det forskjeller innad blant jenter?

- Er det forskjellige måter å være gutt på?
- Er det forskjeller innad blant gutter?
- Får en til spesielle aktiviteter ut fra hva slags kropp man har?
 - Synes du, med din kropp at den er med på å gjøre det den skal i ulike aktiviteter?
 - Får du til å gjøre det du vil (aktiviteter) med kroppen din?

6. Garderobekultur:

- Hva synes du om det å skifte og dusje i faget?
- Har du noen tanker ved å bruke garderobe?
 - Hvorfor bruker vi garderobe før kroppsøvingstimen?
- Kan du si noe om hvordan du opplever å være i garderoben?
 - Hvordan tror du jentene opplever det?
 - Hvordan tror du guttene opplever det?
- Hvordan tror du klassekameratene dine opplever miljøet i garderoben?
- Føler du at de andre elevene i klassen synes det er ubehagelig å skifte foran andre?
- Har du noen gang tenkt over hvorfor vi deles inn i garderober etter hvilket kjønn man er?
- Hadde det vært bedre med individuelle garderober?

Avslutningsspørsmål:

- Er det noe vi har snakket om som du har lyst til å tilføye eller utdype mer?
- Hvordan opplevde du intervjuet?

Vedlegg 2- Informasjonsskriv til elevene

Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med en masteroppgave- informasjonsskriv for elever.

Dette er en forespørsel til deg, om du vil delta i et masterprosjekt om hvordan elever opplever kroppsøvfingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Bakgrunn og formål:

Jeg er masterstudent i skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet- storbyuniversitetet. Du får denne henvendelsen fordi jeg er interessert i å intervjuer deg om dette temaet.

Formålet med studien er å undersøke et tema med stor relevans for samtiden, og som dermed kan være av interesse for mange, spesielt elever. Jeg ønsker å undersøke *hvordan elever opplever kjønn i kroppsøvfingsfaget*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet- storbyuniversitetet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil gjerne intervjuer 6-8 elever i 10.klasse om hvordan de opplever kroppsøvfingsfaget.

Hva innebærer det for deg å delta?

I mitt prosjekt har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med bruk av intervju. Deltakelsen i studien innebærer at du vil bli intervjuet individuelt. Intervjuet vil vare i omtrent 45 minutter. Vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg vil bruke lydopptaker mens vi snakker sammen, og ta notater umiddelbart etter intervjuene.

Personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker elevenes opplysninger?

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som jeg har fortalt om i dette skrivet, og de vil danne grunnlag for min masteroppgave. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dine

personopplysninger. I studien vil du som deltaker anonymiseres både i nedskrevne intervju og i masteroppgaven, og vil derfor ikke kunne gjenkjennes av personer som ikke deltaker i prosjektet. Det vil imidlertid være en viss mulighet for indirekte gjenkjenning blant de som deltaker.

Prosjektet skal avsluttes sommeren 2019. Ved prosjektets slutt skal dine personopplysninger og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg når vi møtes. Jeg håper du vil bidra med dine erfaringer til masterprosjektet mitt. Dersom du har spørsmål, kan du ta kontakt med meg på telefon [REDACTED], eller e-post: [REDACTED].

Dine rettigheter:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet- storbyuniversitetet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanning har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Dersom du har flere spørsmål kan du også kontakte:

Veileder: Knut Løndal på telefon: [REDACTED], eller e-post: [REDACTED].

NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på telefon: 55 58 21 17, eller e-post:

personverntjenester@nsd.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Sissel Eline Bjørnevik

Vedlegg 3- Informasjonsskriv til kroppsøvingslæreren

Forespørsel om elevintervju i forbindelse med en masteroppgave- informasjonsskriv til kroppsøvingslæreren.

Dette er en forespørsel til deg som kroppsøvingslærer til 10.klasse. Jeg skal gjennomføre et prosjekt som handler om hvordan elever opplever kjønn i kroppsøvingsfaget. Jeg vil gjerne intervju 6-8 elever, både jenter og gutter. Jeg hadde blitt veldig takknemlig hvis du kunne hjelpet meg med å velge ut elever fra din klasse som vil passe inn i prosjektet, ut fra disse kriteriene:

- Elever som liker kroppsøvingsfaget
- Elever som ikke liker kroppsøvingsfaget
- Elever som har et bevisst forhold til temaet kropp og kjønn i kroppsøvingsfaget
- Elever som ikke tenker noe særlig over temaet kropp og kjønn i kroppsøvingsfaget

Hva innebærer dette for deg?

I mitt masterprosjekt har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med intervju. Deltakelsen i studien vil innebære at elever blir intervjuet individuelt. Spørsmålene vil handle om hvordan elever opplever kroppsøvingsfaget, og i noen av spørsmålene kan elevene komme inn på kroppsøvingslæreren rolle i faget. Opplysningene som elevene deler, vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til elevenes personopplysninger. I studien vil elever som deltar anonymiseres i nedskrevne notater og i masteroppgaven, og vil derfor ikke kunne gjenkjennes av personer som ikke har vært deltakere i prosjektet. Det er imidlertid en mulighet for indirekte gjenkjenning blant personer som har deltatt.

Prosjektet skal avsluttes sommeren 2019. Ved prosjektets slutt skal alle personopplysninger og lydopptak slettes.

I og med at din rolle i faget kan bli nevnt av elevene, ber jeg deg om å skrive under på samtykkeerklæringen hvis du godtar det. Jeg håper noen av elevene deres vil bidra med sine erfaringer til mitt masterprosjekt. Dersom du har spørsmål, kan du ta kontakt med meg på telefon [REDACTED], eller e-post: [REDACTED].

Dine rettigheter:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet),
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag for OsloMet- storbyuniversitetet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanning har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Dersom du har flere spørsmål kan du også kontakte:

Veileder: Knut Løndal på telefon [REDACTED], eller e-post: [REDACTED].

NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på telefon: 55 58 21 17, eller e-post:

personverntjenester@nsd.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Sissel Eline Bjørnevik

Vedlegg 4- Samtykkeerklærings skjema

Samtykke til deltakelsen i studien

Samtykkeerklæring for innsamling av datamateriale til bruk i mitt mastergradsprosjekt ved OsloMet- storbyuniversitetet.

Mastergradsprosjekt

Prosjektleder: Sissel Eline Bjørnevik

Veiledere: Knut Løndal og Berit Engebretsen

Jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet og samtykker til å delta i undersøkelsen. Jeg samtykker om at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

Min deltakelse i prosjektet er frivillig, og jeg har fått opplyst at jeg kan trekke meg når som helst uten begrunnelse

.....

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg 5- NSD-godkjenning

NSD Personvern

29.10.2018 15:59

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 669767 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 29.10.2018 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 15.8.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke,

uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32)

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse André Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)