

# MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i kroppsøving

**Mai 2019**

***«Likestilling er jo på mange måter litt utdatert»***

- En kvalitativ studie av læreres forståelse av likestilling mellom jenter og gutter i kroppsøvingsfaget

Pia Marie Husdal Ødegård

Kandidatnummer: 333



**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har bydd på en rekke utfordringer og til tider har det hele virket endeløst. Samtidig har jeg fått svært mye igjen i form av kunnskap og erfaring, og jeg er veldig takknemlig for at jeg har fått muligheten til å gjennomføre et slikt prosjekt.

Imidlertid har det ikke vært et «one women show», da det er flere personer som skal ha en stor del av æren for at denne masteroppgaven ble en realitet.

Først og fremst vil jeg derfor benytte anledningen til å takke mine suverene informanter. Uten dere hadde dette rett og slett ikke vært mulig.

Jeg vil også takke Tonje Fjogstad Langnes, veilederen min, som har gitt konstruktive tilbakemeldinger og vist stort engasjement for mitt prosjekt fra start til slutt.

Kjæresten min, Anders, fortjener også en stor takk for å ha holdt ut med meg, som til tider har vært langt inne i «masterbobla». Du har også vært oppriktig interessert i oppgaven min, noe som har hjulpet meg veldig.

Takk til medstudentene mine som har vist støtte og bidratt med gode diskusjoner, både med faglig og ikke faglig innhold.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk mine trofaste venner, samt min familie med mor og far i spissen. Dere har kommet med oppmuntrende ord i tider hvor framgangen med oppgaven har gått litt tråere enn ønskelig, og for dette er jeg evig takknemlig.

Takk!

Oslo Met, mai 2019.

Pia Marie Husdal Ødegård

## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse et utvalg læreres forståelse av likestilling mellom kjønn i kroppsøvfingsfaget. Hovedfokuset vil være hvordan lærerne tolker og ivaretar læreplanens likestillingsideologi i praksis, og deres aktivitetsvalg vil i denne forbindelse være av særlig interesse.

Studiens utvalg består av fem kroppsøvfingslærere fra fem forskjellige ungdomsskoler, i henholdsvis Oslo og Trondheim. Av de fem informantene, er to kvinner og tre menn.

Studien er teoretisk forankret i et sosialkonstruksjonistisk kunnskapssyn. Innhenting av prosjektets data har foregått ved bruk av kvalitativ metode, basert på semistrukturerte intervju. I studiens analyse, benyttes Iver B. Neumanns tolkning av diskursanalysen.

Resultatene gir en indikasjon på at studiens informanter tolker likestilling som et komplekst og utdatert tema. Videre tyder funnene på at lærerne ikke bevisst arbeider med å ivareta en likestilt opplæring, da en likestilt kroppsøvfingsarena allerede antas å være etablert. Studien viser at det i dagens kroppsøvfingsfag er tematikk og utfordringer, som anses som viktigere enn likestilling. Som en konsekvens av dette har likestillingsdiskursen, blitt utkonkurrert av andre diskurser med innflytelse på faget. Lærernes utsagn tyder på at disse diskursene er militærdiskursen, idrettsdiskursen, den medisinske diskurs, samt fitnessdiskursen. Når det gjelder aktivitetsinnhold, gjenspeiler dessuten lærernes utsagn en kroppsøvfingsundervisning preget av en kjønnsstigmatiserende diskurs, da innholdet representerer en overvekt av aktiviteter som tradisjonelt sett blir forbundet med det maskuline.

Nøkkelord: Likestilling, kroppsøvfingsfaget, kjønn, kroppsøvfingslærere, sosialkonstruksjonisme, diskursanalyse.

## Abstract

The purpose of this study is to elucidate a selection of teachers' understanding of gender equality in PE. The focus will mainly be on how the teachers interpret and maintain the curriculum's equality ideology in practice, and their choice of activities will be of particular interest regarding to this.

The study's selection consists of five PE teachers from five different secondary schools, in Oslo and Trondheim, respectively. Five informants have been questioned in the study. Two of the informants are women, and three of them are men.

The study is theoretically rooted in a social constructionist view of knowledge. The research has taken place using qualitative methodology, based on semi-structured interviews. Iver B. Neumanns interpretation of discourse analysis is being used in the study's analysis.

The results indicate that the study's informants interpret equality as a complex and outdated topic. The findings also suggest that the teachers do not work deliberately with the maintaining of an equated education, since an equal arena of PE already assumes to be established. The study also shows, that there are other topics and challenges in PE that presumes to be more important than equality. As a consequence of this, the equality discourse have been outperformed by other discourses that influence the subject. The teachers' statements indicate that these discourses are the military-, sports-, medical-, and fitness discourses. Considering choice of activity, the teachers' statements furthermore describe a PE teaching characterized by a gender stigmatized discourse where the activities represent a majority of activities that are traditionally associated with masculinity.

Keywords: Equality, physical education, gender, physical education teachers, social constructionism, discourse analysis

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	ii
Sammendrag .....	iii
Abstract .....	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål.....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	2
2.0 Kroppsøvingsfaget .....	4
2.1 Kroppsøvingshistorie sett gjennom et diskursivt lys .....	4
2.2 Kroppsøvingens formål .....	10
2.3 Tidligere forskning .....	11
3.0 Teoridel .....	15
3.1 Sosialkonstruksjonisme .....	15
3.2 Kjønn .....	18
3.2.1 Kjønn som sosial konstruksjon .....	18
3.3 Diskursteori .....	21
3.3.1 Diskurser med innflytelse på dagens kroppsøvingsfag.....	22
3.3.2 Diskursive kjønnsforestillinger i faget.....	25
3.4 Likestilling som begrep og fenomen .....	28
3.4.1 Likestilling i en skole- og kroppsøvingskontekst .....	28
3.4.2 Likestillingsbegrepet i Kunnskapsløftet.....	29
4.0 Metode.....	31
4.1 Valg av metode.....	31
4.2 Kvalitativt intervju.....	32
4.3 Intervjuguide.....	33
4.4 Pilotintervju .....	33

4.5 Utvalg .....	34
4.5.1 Presentasjon av utvalg.....	35
4.6 Gjennomføring av intervjuer .....	36
4.6.1 Transkribering.....	37
4.7 Diskursanalyse.....	38
4.7.1 Neumanns modell for diskursanalyse .....	40
4.8 Kvalitetssikring av forskningen.....	43
4.8.1 Reliabilitet.....	43
4.8.2 Validitet.....	45
4.8.3 Overførbarhet.....	46
4.8.4 Styrker og svakheter ved studiens metode .....	47
4.8.5 Førforståelse.....	50
4.9 Ethiske overveielser.....	51
5.0 Resultat og diskusjon .....	55
5.1 Representasjonene .....	55
5.1.2 Forståelse av at likestilling mellom kjønn i kroppsøvingsfaget er komplekst, men innebærer en likhetstenkning .....	55
Representasjonens lagdeling .....	57
Representasjonens materialitet.....	60
5.1.3 Forståelse av at likestilling mellom kjønn i kroppsøving er oppnådd, men at det likevel foregår en ubevisst ivaretagelse av likestilling mellom kjønn i kroppsøvingstimene .....	60
Representasjonens lagdeling .....	65
Representasjonens materialitet.....	68
5.1.4 Forståelse av at aktiviteter i kroppsøvingsfaget kan deles inn i jente- og gutteaktiviteter .....	68
Representasjonens lagdeling .....	71
Representasjonenes materialitet.....	76

5.1.5 Forståelse av at ballspill og høyintensitets aktiviteter bør tildeles en naturlig større del sammenlignet med andre aktiviteter i faget .....	77
Representasjonens lagdeling .....	81
Representasjonens materialitet.....	86
6.0 Avslutning .....	87
6.1 Oppsummering av hovedfunn .....	87
6.2 Avsluttende kommentar.....	89
6.3 Videre forskning .....	90
Bibliografi .....	92

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn og formål

Berger og Luckmann påpeker at den samfunnskapte virkeligheten kontinuerlig utsettes for endringer (gjengitt etter Veiden, 2015). Hvordan vi tolker og hva vi tillegger begrepet likestilling, kan derfor være forskjellig fra en tid til en annen. Koritzinsky (2016) hevder at likestilling mellom kjønn i det norske samfunn, har vært utsatt for store endringer i løpet av de siste tiårene. En av disse endringene kan knyttes til interessen som vies nettopp likestilling. Blant dagens samfunnsforskere, interesseorganisasjoner, nyhetsmedier og politikere tyder nemlig funn ifølge Koritzinsky (2016), på at interessen for likestilling mellom kjønn er synkende sammenlignet med for noen tiår tilbake.

Han forklarer denne utviklingen med en felles oppfatning om at likestillingen i Norge har kommet så langt at det nå kan nedprioriteres, sammenlignet med andre utfordringer. Han påpeker imidlertid at oppnåelse av en politisk enighet om at likestilling mellom kjønn er en kjerneverdi i vårt samfunn, ikke nødvendigvis betyr det samme som at vi har oppnådd fullstendig likestilling i praksis. Dersom en studerer funn fra norsk skoleforskning, kan det virke som at Koritzinskys (2016) påstander om den synkende interessen for likestillingsproblematikk i det norske samfunn, gjenspeiler situasjonen i dagens skole.

Dette til tross for at likestilling er et verdigrunnlag i dagens læreplan. Når det er sagt, er ikke likestillingstematikk et felt som dominerer dagens forskning. Dersom en ønsker å finne litteratur som omhandler kjønn og likestilling i skolen, er det primært litteratur skrevet rundt år 2000 og tidligere en ender opp med. Nyere litteratur med tematikk knyttet til likestilling mellom kjønnene oppleves som mer utfordrende å finne, noe som kan gi en indikasjon på at det ble forsket mer på før enn nå.

Når det gjelder oppnåelse av likestilling mellom kjønn i kroppsøvningsfaget, har ofte aktivitetsinnhold, samt kjønnsstereotyper i form av forestillinger av hva som kan anses som feminine- og maskuline aktiviteter, blitt ansett som et hinder. Forskning tyder på at elever og lærere sitter med konstruerte forestillinger, av hva som kan anses som jente- og gutteaktiviteter (Dowling, 2000; Klomsten, 2005; Dowling, 2016). Videre viser også forskning at kroppsøvningsfagets innhold, gjenspeiler en overrepresentasjon av aktiviteter som tradisjonelt sett har blitt forbundet med gutter (Larsson, Fagrell & Redelius, 2005; Andrews & Johansen, 2008; Moen, Westlie & Brattli, 2015).



På bakgrunn av dette, samt en begrensning i nyere forskning på tema, så anser jeg som det som interessant og nødvendig, å ta et dypdykk inn i et utvalg læreres forståelse av begrepet likestilling i kroppsøvningsfaget. Parallelt vil jeg også forsøke å få et innblikk i hvordan læreplanens visjon tilknyttet likestilling mellom kjønn ivaretas i kroppsøvningsfaget. Studiens vinkling har derfor utspring i et formål om å kartlegge hvilke praksiser som rår, forbindelse med likestilling i en kroppsøvningskontekst. Hensikten med studien vil være å bidra med økt kunnskap om likestilling mellom kjønn i kroppsøving.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Med utgangspunkt i studiens bakgrunn og formål, har jeg valgt å formulere studiens problemstilling på følgende måte:

*«Hvordan forstår et utvalg lærere begrepet likestilling i kroppsøving, og hvordan ivaretas læreplanens visjon om en likestilt opplæring?»*

På bakgrunn av studiens begrensede omfang, vil begrepet likestilling kun omhandle likestilling mellom kjønn. Sosioøkonomisk bakgrunn, etnisitet og andre dimensjoner som kan anses som potensielt forskjellskapende, vil ikke inkluderes i studien. Med «læreplanens visjon» menes de formuleringer i dagens læreplan, som gir uttrykk for at opplæringen i skolen skal gjenspeile og fremme likestilling mellom kjønn. Dette vil jeg komme tilbake til, samt utdype i studiens teoretiske del. Feltet som undersøkes er faget kroppsøving på ungdomstrinnet. For å komme fram til et svar på problemstillingen, har jeg valgt å særlig fokusere på lærernes aktivitetsvalg. Bakgrunnen for denne beslutningen kan ses i sammenheng med tidligere forskning, som tilsier at dagens kroppsøvningsfag har en overvekt av aktiviteter som tradisjonelt sett assosieres med det mannlige. Dette vil bli nærmere forklart under oppgavens kapittel om tidligere forskning.

## 1.3 Oppgavens struktur

Oppgavens andre kapittel er en presentasjon av kroppsøvningshistorie sett gjennom et diskursivt lys, fagets formål, samt en formidling av tidligere kunnskap på feltet som undersøkes. I kapittel tre vil relevant teori bli gjort rede for. Her vil sosialkonstruksjonisme med tilhørende kjønnsperspektiver, diskursteori og likestilling som begrep og fenomen, utgjøre kapittelets kjerne. I oppgavens fjerde kapittel vil det bli redegjort for studiens metodologiske valg. Kapittel fem består av en samlet resultat- og diskusjonsdel, hvor studiens empiri drøftes opp mot studiens teorikapittel, samt problemstilling. I studiens sjette og

avsluttende kapittel, vil mine funn diskuteres i et større samfunnsperspektiv. Deretter vil jeg gjennom en avsluttende kommentar, forsøke å samle trådene, før forslag til veien videre setter punktum på oppgaven.

## 2.0 Kroppsøvfingsfaget

### 2.1 Kroppsøvfingshistorie sett gjennom et diskursivt lys

Røthing (2016a) skriver at skolens styringsdokumenter kan være en fin pekepinn på verdigrunnlaget og normene et samfunn bygger på. Røthing (2016a) mener videre at et historisk tilbakeblikk på skolens praksis i de ulike fagene, og på tidligere læreplaner vil kunne gi et innblikk i ulike tiders synspunkt, forståelser og visjoner i forbindelse med bestemte tema. Ut ifra oppgavens problemstilling, vil det derfor være formålstjenlig å presentere bestemte læreplaner. Dette for å synliggjøre samfunnsnormer og idealer tilknyttet kjønn og likestilling som eksplisitt og implisitt kommer til uttrykk, fortrinnsvis i kroppsøvfingsfaget. Det vil videre kunne gi et innblikk i hvilke diskurser som har regjert fra faget ble innført i den norske skolen og fram til i dag, samt på hvilke måter de ulike diskursene har hatt og har maktinnflytelse på fagets aktivitetsinnhold og undervisningsformer.

Jeg vil derfor i korte trekk gjennomføre et historisk tilbakeblikk, med utgangspunkt i Pål Augestad (2003) sin doktoravhandling, som tar for seg og ser på kroppsøvfingsfaget fra 1898 til 1960 gjennom et diskursivt lys. Når det gjelder læreplaner har jeg valgt å innlede med å presentere Mønsterplanen av 1974 (M74). Denne vurderingen er tatt på bakgrunn av det faktum at M74 var det første rundskrivet, som inneholdt et formelt ansvar tilknyttet arbeid med å øke likestilling mellom kjønnene i grunnskolen (Røthing, 2016a). Siden 1974 har likestillingsbegrepet blitt bevart i samtlige læreplaner for grunnskolen, imidlertid gjennom ulike vinklinger og med ulikt omfang (Imsen G. , 2000). Dermed vil jeg også i korte trekk redegjøre for læreplanene som har vært gjeldene etter M74.

I 1889 ble jentene for første gang inkludert i kroppsøvfingsfaget, da det ble vedtatt en lov som medførte at faget ble et obligatorisk fag, primært for gutter og jenter i byene (Goksøyr, 2008). Denne loven ble innført 40 år etter guttene ble introdusert for faget. På landet var det imidlertid opp til de enkelte skolene å beslutte om jenter skulle inkluderes i faget eller ikke (Andrews & Johansen, 2008). Fra perioden 1889 til 1925 hevder Augestad (2003) at kroppsøvfingsfaget var preget av en militærdiskurs, med fokus på disiplinering og karakterdanning, samt utvikling av ferdigheter i felten. Aktiviteter som preget undervisningen var løping i terreng, hopp og klatring opp av skyttergraver. Videre var nasjonalisme sentralt i denne perioden, og det ledet til et fokus på selvstendighet og identitet. Kroppsøvfingsfaget skulle sikre en utvikling av personlige egenskaper som ble ansett som vesentlige i forbindelse med beskyttelse av nasjonen. Blant annet var det viktig å være besluttsom, samt ha god

kontroll over kroppen (Andrews & Johansen, 2008). Skytetrening og marsjering var derfor også eksempler på øvelser elevene møtte i faget. Fagets hovedmål var med andre ord å fremme dyktige guttesoldater, noe som ikke ga rom for jenter i undervisningen (Jenssen & Gurholt, 2007). I 1889 var det utelukket at gutter og jenter skulle ha kroppsøving i fellesskap, og undervisningen ble dermed gjennomført med jentene og guttene hver for seg. Jentene gjennomførte likevel tilsvarende øvelser som guttene, med unntak av et større innslag av lek i jenteundervisningen (Jenssen & Gurholt, 2007). Samtidig var ikke skytetrening inkludert hos jentene.

Ettersom øvelsene i faget var utarbeidet med en målsetting om å utvikle guttenes ferdighet i felten, begynte flere å komme med kritiske innvendinger til fagets innhold (Andrews & Johansen, 2008). Det ble blant annet uttrykt at utformingen av faget gikk «på bekostning av kvinnelig mykhet og gratie» (Augestad, 2003, s. 142). Argumenter i forbindelse med biologiske forskjeller med forankring i den medisinske vitenskap, vokste fram. Flere øvelser ble ansett som upassende for jentene og det ble satt fokus på farligheten tunge løfteøvelser, hopp og konkurransepregede aktiviteter kunne føre med seg.

«Andstandsøvelser» og dans ble derimot ansett som passende for jentene (Augestad, 2003, s. 142). En forståelse ble dermed at kvinner og deres fysikk ikke var konkurransedyktig, da de ble sammenlignet med menn. Som en reaksjon på jentekroppsøvingens «ukvinnelige praksis» ble det derfor besluttet at kroppsøvingfaget måtte utsettes for en endring (Augestad, 2003, s. 142). Like etter ble kjønnsdifferensiering i kroppsøving formulert i skolens læreplaner, henholdsvis i landsfolkeskolen i 1922 og i byskolen i 1925. Den nye praksisen skulle legge vekt på rytmetrening og myke bevegelser, da det nye målet var å framheve det kvinnelige. Jentene skulle også bli bedre rustet til å takle deres framtidige oppgave i samfunnet, nemlig å være kone og mor (Jenssen & Gurholt, 2007). Augestad (2003) skriver at jentekroppsøvingen og dets nye innhold fungerte som et redskap med formål om å videreutvikle det som ble ansett som «kvinnelige» egenskaper, noe han videre refererer til som et eksempel på en selvoppfyllende profeti.

Han utdyper med å si at jentekroppsøvingen og dens tilhørende aktiviteter var med på å forme jentene «på en måte som beviste gyldigheten av de opprinnelige forestillingene» (Augestad, 2003, s. 150). Det feminine ble satt i sammenheng med verb som myk og svak, mens det maskuline ble forbundet med det å være sterk. Med andre ord oppstår en «sannhetsdiskurs», som medfører at biologiske forskjeller mellom menn og kvinner blir tillagt en betydning og en

effekt, noe som igjen blir gjenspeilt i holdninger og forventninger som produserer retningslinjer for hvordan en skal vurdere andre og deres måter å være på.

I årene som fulgte etter 1925 oppsto et tydelig diskursskifte, da den medisinske diskurs begynte å få ytterligere innvirkning på kroppsøvingsfaget. Gradvis beveget faget seg bort fra et overordnet mål om karakterdanning og disiplin. Samfunnet var blitt mer opptatt av nasjonens helsetilstand og kroppsøving skulle nå være en arena for å fremme god helse (Augestad, 2003). I denne perioden ble en ny diskurs etablert i kroppsøvingsfaget, nemlig hygienediskursen. Hygienediskursen omfattet et sterkt fokus på elevenes renslighet, og skulle sørge for at elevene hadde mulighet til å dusje etter endt undervisning. Bakgrunnen for renslighetsfokuset var at forskere hadde opparbeidet seg ny kunnskap om at bakterier forårsaket sykdom og død. Etter hvert ble hygienediskursen mer og mer dominerende i faget, noe som medførte at lærerne fikk i oppgave å følge med på at elevene gjennomførte kroppsvask etter hver time. For å forenkle denne oppgaven, ble det bygget «kikkehull» mellom elevene og lærerne sine garderober, slik at det ble mulig for læreren å føre tilsyn (Augestad, 2003).

Først i 1936 ble gutter og jenter på landet inkludert i kroppsøving, da undervisningen ble obligatorisk for begge kjønn (Augestad, 2003). Mot slutten av 1930-tallet ble lek, idrett og ballspill integrert som en del av aktivitetsinnholdet i faget. Det hadde vært innslag av disse aktivitetene tidligere, men de var nå tildelt mer tid enn før. Aktivitetene vokste fram i faget, på bakgrunn av et ønske om å «få kontroll over den frivillige idretten» (Augestad, 2003, s. 180). Til tross for at den medisinske diskursen hadde tatt over hegemoniet i kroppsøving på dette tidspunktet, var også faget fortsatt preget av tanken om karakterdanning og disiplin. Dette var synlig gjennom lærernes mål om at idrettsdeltakelse skulle rettleder elevene til å ville det som ble ansett som riktig. Med andre ord ble utøvelse av idrettsaktiviteter i kroppsøving ansett for å være en del av et dannelsingsprosjekt (Augestad, 2003, s. 180).

Etter hvert ble idrettens plass i faget argumentert ut ifra biologi, og for å kunne undervise i idrett var det viktig at lærerne hadde høy biologikunnskap. Nå var måling og testing i form av kasteøvelser, 60 metoder løping og lengde, - og høydehopp, blitt en elementær del av undervisningen. Elevene ble gjort til objekter for måling og det skulle være mulig for lærerne å si noe om deres «evnemessige utrustning» (Augestad, 2003, s. 186). Dannelsings-, og disiplinidealet kolliderte med den nye kunnskapen som lå til grunn for fagets nye utøvelse, og den medisinske diskursen tok i perioden 1925-1960 mer og mer over.

I 1974 ble Mønsterplan opprettet som ny retningsgivende rammeplan og for første gang ble det som tidligere nevnt, presisert at det skulle være likestilling mellom kjønnene i kroppsøving. Utarbeidingen av M74 foregikk parallelt med den første feminismeølgen, en samfunnsdebatt rundt likestilling som pågikk fra midten av 1970-tallet til midten av 1980-tallet i Norge (Krokan, 2000). I forbindelse med den første feminismeølgen nevnes ofte to kvinnebevegelser. Den første er den borgerlige kvinnesaksbevegelsen, som var liberal og som ønsket at kvinner og menn skulle ha de samme frihetene og rettighetene (Holst, 2017). Tilhengerne ønsket å minske differensieringen av kvinner og menn i ulike yrker og utdanninger, og i stedet jobbe for en lik fordeling på bakgrunn av tanken om likhet mellom kjønnene.

På den andre siden opererte arbeiderkvinnebevegelsen også kalt forskjellsfeministene, som i motsetning til den borgerlige kvinnesaksbevegelsens likhetsfeministiske tankegang, ikke ønsket at kvinner skulle «kreve det samme som menn og dermed bli som dem» (Holst, 2017, s., 42). Sentralt i forskjellsfeminismen står tanken om at kvinner og menn er forskjellig av natur, «og forvalter ulike verdier som det er viktig å fremme» (Andrews & Johansen, 2008, s., 90). Når det gjelder i hvilken grad M74 sin likestillingsideologi gjenspeiler syn fra likestillingsfasen, mener Krokan (2000) at planen uttrykker flere formuleringer som samsvarer med de holdningene som var byggesteinene i samfunnsdebatten. Blant annet hevder hun at M74 hadde et tydelig formål om å skape et skolesamfunn som bar preg av absolutt likestilling mellom jenter og gutter.

Av avsnittene i M74 er det imidlertid ingen som omtaler likestillingsbegrepet i forbindelse med kroppsøvingfaget. Derimot knyttes likestillingsbegrepet til fagene kristendom, heimkunnskap, samfunnskunnskap, historie, geografi, naturfag og språk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Planen la også opp til at timeantall og undervisning skulle være den samme for begge kjønn og gjennomføres i fellesskap. Disse rammene skulle sørge for like muligheter for jenter og gutter, til å nå formålet med faget. Forskning tyder derimot på at dette ikke ble en realitet praksis. Blant annet ledet dette til at flere kvinnelige lærere fikk ansvaret for de estetiske emnene på egen hånd. Jenssen og Gurholt skriver at kulturelle oppfatninger som knytter dans til det feminine ble formidlet videre og akseptert, noe som førte til en opprettholdelse av «kjønnsdikotomiseringen innenfor fagfeltet» (Jenssen og Gurholt, s. 454, 2007).

Røthing (2016a) skriver at Mønsterplanen av 1987 (M87) adopterer de samme idealene som den foregående planen når det gjelder likestillingstematikk. Krokan (2000) hevder ikke bare at

planen har fulgt i samme fotspor som M74, men at den derimot uttrykker et større fokus på likestilling mellom jenter og gutter i skolen. Mens likestillingsbegrepet ble referert til i egne avsnitt i M74, ble det derimot i M87 viet et eget kapittel i planens generelle del (Kirke- og undervisningsdepartementet , 1987). Dette støtter det Krokan (2000) formidler, og gir dermed et signal om at likestillingsideologien i M87 står enda sterkere enn i M74. M87 inneholder også formuleringer som vektlegger prinsippet om at likhet skapes gjennom å behandle jenter og gutter ulikt (Krokan, 2000). M87 er imidlertid den første planen som representerer et maktperspektiv, da den peker på at det er behov for å motvirke den pågående trenden der lærere vier mer av sin oppmerksomhet til guttene sammenlignet med jentene (Kirke- og undervisningsdepartementet , 1987). Formuleringer gir nemlig uttrykk for at det bør arbeides aktivt i faget, for å bevege seg bort fra uheldige kjønnsrollemønstre:

«For å kome bort frå uheldige kjønnsrollemønstre bør ein arbeide aktivt med å gjere skiljet mellom tradisjonelle jente- og gutteaktiviteter mindre. Når jenter og gutar har kroppsøving saman, må ein ta omsyn til dei ulike ønska og interessa deira. Gutar og jenter vil likevel i fleire situasjonar kunne ha fordel av å ha kroppsøving kvar for seg» (Kirke- og undervisningsdepartementet , 1987).

I M87 blir altså kroppsøving og likestillingstematikken for første gang knyttet sammen og omtalt i samme avsnitt. Videre erkjenner planen at jenter og gutter møter skolen med forskjellige erfaringer og forutsetninger, og knytter her inn begrepet tilpasset opplæring (Kirke- og undervisningsdepartementet , 1987). Med andre ord blir kjønn implisitt sidestilt med andre kategorier som uttrykker forskjellighet, deriblant etnisitet, sosial bakgrunn og evner (Krokan, 2000).

I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997 (L97) blir likestillingsbegrepet tildelt tolv linjer i et avsnitt plassert under læreplanens del om prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet , 1996). Da M87 inneholdt et eget kapittel på tre sider med likestilling mellom kjønnene, kan en si at fokuset på likestilling slik det kommer til uttrykk i L97, er betydelig redusert fra M87 (Krokan, 2000). Dette synet støttes av Røthing (2016a), da hun påpeker at det ikke er inkludert kapitteloverskrifter som omtaler likestilling mellom jenter og gutter i L97, noe både planene M74 og M87 inneholdt. Videre heter det i planen at skolens ansvar ikke innebærer å aktivt fremme likestilling mellom kjønnene, men derimot medvirke til det (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet , 1996). I tillegg faller prinsippet om økonomisk uavhengighet, samt

kvinnekulturperspektivet bort, to fokusområder som både M74 og M87 vektla. Når det gjelder hvorvidt planen belyser likestillingsbegrepet i kroppsøvdelen, kan en hevde at det er tilnærmet fraværende. Det som kan minne litt om likestilling mellom kjønnene i planen, er en formulering som gir uttrykk for at interesser skal være grunnlag for opplæringen: «Røynslene og interessene til både jenter og gutar skal vere grunnlaget for opplæringa i kroppsøving» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet , 1996). Videre ble friluftsliv, idrett, dans, sansemotorikk, grunntrening og lek ansett som de grunnleggende emnene i faget (Andrews & Johansen, 2008).

På bakgrunn av dette kan det hevdes at L97 skildrer et svakere likestillingsperspektiv, sammenlignet med de foregående planene (Krokan, 2000). Det L97 derimot viderefører fra M87 er likestillingsbegrepets forankring i en tankegang om at ulikhet mellom kjønnene er et faktisk forhold det må tas hensyn til, da det omtales under overskriften «Tilpasset opplæring» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet , 1996). Røthing (2016a) konkluderer med at L97 ikke fullstendig har distansert seg fra likestillingstematikken. Hun mener imidlertid at planen representerer en forskyving i fokus fra en oppfatning om at likestillingsarbeid er nødvendig, til en allmenn tanke som impliserer at vi allerede har oppnådd likestilling mellom kjønnene i Norge.

Røthing (2016a) argumenterer for sitt syn, ved å trekke fram M74 og M87 sine formuleringer i forbindelse med kjønn og likestilling. Hun skriver at de framstiller datidens politiske,- og feministiske forståelser. Disse omhandlet å arbeide for økonomisk selvstendighet gjennom å oppmuntre jenter til å ta utdannelse og yrkesvalg, som igjen skulle føre til økt likestilling mellom jenter og gutter. Videre skriver hun at det i L97 kan virke som likestillingsfokus er tilknyttet mangfold i forbindelse med kultur og religion. Dette vil kunne anses som en motpol til M74 og M87, hvor likestillingsbegrepet sto i fokus og representerte skolens visjon om å arbeide med å oppmuntre jenter til å foreta utradisjonelle utdannings- og yrkesvalg, for å bevege seg i retning av økonomisk selvstendighet.

Røthing (2016a) problematiserer dette fokusskiftet og skriver at likestilling mellom kjønnene i samfunnet ikke er noe som kan omtales som en realitet, til tross for at det gjennom de siste tiårene har skjedd en stor utvikling når det gjelder likestilling mellom kvinner og menn. Det er imidlertid viktig å få fram at hun ikke mener at likestillingsbegrepet isolert skal omhandle kjønn, men at kulturell og religiøs likestilling også bør være et fokusområde i den norske



skolen. Hun påpeker derimot at det er viktig at dette ikke opptrer som et utelukkende fokusområde og på den måten erstatter fokus på likestilling mellom kjønn.

## 2.2 Kroppsøvingens formål

For å kunne si noe om jenter og gutters muligheter til utvikling og mestring i kroppsøvingfaget, er det nødvendig å gjøre rede for formålet med faget. I første av i alt fire avsnitt i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015), formuleres formålet med kroppsøving slik:

Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse. Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre.

I læreplanenes generelle del presiseres det at elevenes brede spekter av interesser, lokale tilhørighet og sosiokulturelle bakgrunn skal ivaretas gjennom å tilpasse undervisningen ut ifra hver enkelt elev. Videre heter det at likhet resultatmessig oppstår dersom arbeidet som blir rettet mot enkeltelever gjennomføres ulikt ut ifra elevenes individuelle behov. Dersom de stimuleres på bakgrunn av deres ulike interesser og forutsetninger, vil elevene sitte igjen med et større ferdighetsrepertoar etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Denne tråden blir gjenopptatt i formålets andre avsnitt, hvor det formuleres at kroppsøvingfaget skal, ved hjelp av et bredt utvalg leker og aktiviteter, frambringe følelser av mestring og glede hos elevene. Faget skal også legge til rette for utvikling av selvforståelse, selvfølelse og identitet. Fair play, friluftsliv, svømmedyktighet, lek, dans og allsidig idrett refereres til og utgjør fagets hovedessens. I tredje avsnitt heter det at kroppsøving skal være en arena for kreativ utfoldelse. Videre presiseres det at faget skal ivareta en bredde av aktiviteter, henholdsvis tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter, samt oppfordre til utforskning.

Det siste avsnittet formulerer at faget skal, ut ifra egne forutsetninger, bidra til at elevene opplever mestringsfølelse. Lærerne står forholdvis fritt til å velge aktivitetensinnhold i undervisningen, men har likevel overordnede rammer å forholde seg til (Andrews &

Johansen, 2008). Det legges også vekt på at lokale forhold, samt elevenes individuelle interesser er med på å definere fagets aktivitetssinnhold. Kroppsøvfingsfaget er med andre ord designet for å bidra til bred bevegelseskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Imidlertid fastslår forskning at det er signifikante forskjeller på kompetansemålene og den faktiske lærerpraksisen i faget (Moen K., 2011). Annerstedt (2010) problematiserer kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget og hevder de er diffuse og utfordrende å tolke. Annerstedt underbygger sine påstander ved å presentere forskning som gir en indikasjon på at det råder et bredt spenn, når det gjelder kroppsøvfingslæreres fortolkning av fagets formål, samt hvilke kunnskaper faget etterstreber.

En studie av Borgen og Leirhaug (2012) underbygger Annerstedts (2010) påstander, da de hevder kroppsøvfingsfaget trenger en kartlegging av aspekter som blant annet arbeidsmåter og innhold. Læreplanen i kroppsøving er utformet slik at den enkelte lærer er ansvarlig for å velge undervisningens konkrete aktivitetssinnhold. Imidlertid må utvelgelsen samsvare med læreplanens kompetansemål. Funnene Annerstedt (2010), Borgen og Leirhaug (2012) presenterer, leder til spørsmål om de diffuse kompetansemålene og uklare rammer medfører forskjellig valg av aktivitetssinnhold. En aktuell debatt fra 2018 mellom kroppsøvfingsforskere, gir en indikasjon på at det eksisterer uenighet rundt hva fagets innhold i all hovedsak skal bestå av (Vinje, 2018a), (Säfvenbom & Rustad, 2018), (Vinje, 2018b) og (Aasland & Engelsrud, 2018). Vinje er av den oppfatning at ballspillaktiviteter skal utgjøre en betydelig del av fagets substans. På den andre siden er de resterende kroppsøvfingsforskerne, delvis eller helt uenig i Vinjes betraktning.

### 2.3 Tidligere forskning

I det følgende kapittelet skal jeg formidle allerede eksisterende kunnskap på feltet jeg ønsker å undersøke, for å forsøke å sette studiens tematikk, samt tilhørende problemstillinger inn i en bredere kontekst. Kapittelet innledes med forskning tilknyttet likestilling i en generell skolesammenheng, før forskning på læreres oppfatning av likestilling mellom kjønn i kroppsøvfingsfaget, blir introdusert. I det forskningsfunn fra en tydeligere kroppsøvfingskontekst presenteres, vil funn med tilknytning til aktivitetssinnhold og kjønn i faget utgjøre kjernen i kapittelet.

I 2010 ble det etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, utarbeidet en rapport med tittelen «Likestilling er jo ikke lenger det helt store...» (Støren, Waagene, Arnesen, & Hovedhaugen, 2010). Rapporten, hadde som mål å forske på likestilling mellom kjønn i den norske skolen,

samt kartlegge en status basert på funnene som ble gjort. Studien konkluderer blant annet med at målsettingene om likestilling i de overordnede styringsdokumentene, ikke er synlig i praksis.

Derimot gir resultatene en indikasjon på at likestillingsarbeid i dagens skole nedprioriteres, og at diskusjoner som «nedfeller seg i definerte og klare mål for hva – eller hvor – en vil med likestilling», synes å være tilnærmet fullstendig fraværende (Støren et al., 2010 s. 114). I undersøkelsen kommer det også fram at ikke alle av skolene som deltok i undersøkelsen har en årsplan. Av de skolene som faktisk har en slik plan, så tyder funn på at mål i forbindelse med likestillingsarbeid ble rangert lavest. Videre gir rapporten uttrykk for at det forfatterne omtaler som mangel på interesse for temaet, stammer fra en felles forståelse blant lærerne om at likestilling er oppnådd i dagens skole og samfunn, og at det er lite behov for å vie det oppmerksomhet.

Røthing (2016a) støtter rapportens funn, da hun hevder en forklaring på nedprioriteringen av likestillingsarbeid i dagens skole, er tanken om at vi i Norge har oppnådd likestilling mellom kjønnene. Røthing (2012) hevder imidlertid at det fortsatt er tematikk i forbindelse med likestilling, som gjør seg gjeldende i dagens skole. Dette er forståelsen om at gutter anses som «skoletapere». Røthing (2012) sin påstand, underbygges av Stoltenberg et al. (NOU, 2019:3), da de fant at dagens vektning av fag og karakterer kan anses som et handicap for gutter i skolen. De baserer sine funn på at det eksisterer biologiske kjønnsforskjeller mellom jenter og gutter, samt det faktum at jenter presterer bedre enn guttene i alle fag, med unntak av kroppsøving.

Fiona Næss Dowling viser til en studie hun gjennomførte i 1998, hvor fokuset var rettet mot kroppsøvingslæreres oppfatninger av kjønn og likestilling (gjengitt etter Dowling, 2000). Hun fant at kjønn og likestilling ikke var et tema lærerne hadde særlig fokus på. Hun fant også at lærerne satt med oppfatninger som i stor grad minnet om tradisjonelle holdninger om feminitet og maskulinitet. Dowling (2017, s. 13) utdyper ved å vise til eksempler på lærernes utsagn. Et av disse skildret en forestilling om at «gutter er mer fysisk enn jenter». Avslutningsvis stiller hun spørsmål om hvorvidt vi er bevisst over hvordan likestillingsarbeid i kroppsøvingsfaget drives.

I en analyse av læreplaner og lærebøker fra perioden 1915-2015, har Kirsti Pedersen Gruholt presentert at særlig kjønn som forskjell har vært essensiell tematikk under diskusjoner rundt kroppsøvingsfaget (gjengitt etter Engebretsen, 2015). Et hovedpunkt som ofte trekkes fram i

den forbindelse er undervisningens overvekt av aktiviteter som stammer fra idretten. Forskning tyder nemlig på at aktivitetsinnholdet i kroppsøving først og fremst består av tradisjonelle idretter, som blir assosiert med det «mannlige» (Larsson, Fagrell, & Redelius, 2005). Larsson et al. (2005) konkluderer med at disse aktivitetene i høyest grad verdsettes av lærere i faget. Londos (2010) hevder en aktivitet som spesielt går igjen i undervisningen er fotball. Londos (2010) argumenterer videre for at fotballens overvekt kan tyde på at guttenes interesser blir favorisert i faget. Dette på bakgrunn av at det eksisterer konstruerte forestillinger som tradisjonelt sett har bundet fotball til det maskuline. Samtidig blir jentenes interesser satt til side til fordel for ballspill.

I 2011 gjennomførte Mette Munk og Jesper von Seelen, et omfattende prosjekt hvor 651 skoleledere og kroppsøvingslærere deltok (gjengitt etter Ebdrup, 2012). Funn fra studien viser at danske jenter skulker kroppsøvingsundervisningen, samtidig som guttene har en høy oppmøteprosent. Funnene ses i sammenheng med en overvekt av ballspill, da særlig fotball. Det trekkes fram at mange gutter spiller fotball på fritiden, noe som fører til at de dominerer undervisningen. Edrup (2012) viser til at 98 prosent av prosjektets kroppsøvingslærere ga uttrykk for at ballspill i store deler eller alltid, er et dominerende innslag i undervisningen.

Dowling (2016) fant i en undersøkelse hvor hun intervjuet elever ved flere ungdomsskoler i en storbyregion i Norge, at en oppfatning var at læreren implisitt ga uttrykk for at «jenter ikke kan spille fotball» og at det samtidig var fordelaktig for elevene å være god i fotball, da det vil gi «gode karakterer, 6-ere». Noe av bakgrunnen for disse uttalelsene var at undervisningen besto for det meste av basketball og fotball. En annen elev ga uttrykk for det samme, nemlig at det meste av undervisningen består av fotball, men også innslag av basketball og innebandy, samt ulike former for testing og sirkeltrening. Gutten forteller videre at han opplever undervisningen som urettferdig, da hans medelever automatisk oppnår karakter fem i faget fordi de er gode i fotball og spiller fotball aktivt på fritiden. Selv mener han at han ikke har mulighet til å oppnå høyere karakter enn fire siden han ikke spiller fotball på fritiden, men derimot cricket, som ikke representeres i undervisningen.

I en studie hvor hensikten var å tematisere kjønnsaspektet i kroppsøvingsfaget, fant Andrews og Johansen (2008) at holdninger vedrørende likestilling i kroppsøvingsfaget, gjenspeiler et likhetsfeministisk tankesett. De utdyper med å påpeke at dette innebærer en tanke om at likhet mellom kjønn, krever et fokus på lik handling. Når det er sagt, påpeker de at studiens funn viser at «begge kjønn involveres imidlertid ikke i aktiviteter som har vært typiske for det

motsatte kjønn» (Andrews og Johansen, s.99). De begrunner med funn som tilsier at undervisningen domineres av aktiviteter som tradisjonelt sett har blitt forbundet med gutter, deriblant ballspill og styrketrening. Samtidig skildrer deres funn en kroppsøvingshverdag med en nedprioritering av aktiviteter som tradisjonelt sett har blitt forbundet med det feminine, som aerobic og dans. Dette kan ifølge Andrews og Johansen (2008, s. 7) føre til «jentene sosialiseres til å bli lik gutter».

Ungdomsskolejentene som deltok i undersøkelsen ble spurt om hva de trodde årsaken til nedprioriteringen av «feminine innslag» kunne være. De responderte med en antakelse om at hovedårsaken kunne være en kombinasjon av at lærerne, spesielt de mannlige, ikke var særlig «flinke» i dans selv, samt at guttene ikke likte og derfor ikke ville ha dans (Andrews og Johansen, 2008, s. 5). Nygård (2015) og Dowling (2016) underbygger Andrews og Johansen (2008) sine funn, da også de fant at dans underrepresenteres i kroppsøvingsfaget, samtidig som aktiviteter som tradisjonelt sett forbindes med det mannlige dominerer. Dowling (2016) fant i tillegg at svømming er en aktivitet som sjelden forekommer i undervisningen.

En av årsakene til nedprioriteringen av dans mener Nygård (2015) er lærernes egen usikkerhet i forbindelse med aktiviteten, som igjen stammer fra manglende kompetanse. Han påpeker også at til tross for at flere av lærerne i hans studie forteller at de har lært seg ulike danseteknikker i løpet av sine utdanningsår, så forteller også de at deres usikkerhet hindrer dem fra å legge opp til dans i undervisningen. Jenssen og Gurholt (2007) hevder i likhet med Nygård (2015), at flere lærere i den norske skolen er usikker når det gjelder hvordan å lykkes i gjennomføringen av dans i kroppsøvingsfaget. De mener en av årsakene trolig er lærernes manglende danseerfaring fra egen utdanning.

Andrews og Johansen (2008) påpeker imidlertid at bruken av terminologien «jenteaktiviteter» og «gutteaktiviteter», byr på utfordringer. Dette på bakgrunn av at de fleste aktiviteter i dagens samfunn er mer kjønnsnøytrale, sammenlignet med tidligere, da de utføres av både jenter og gutter. Dette synet samsvarer med Flitoff og Scratons (2006) funn. Deres studie viser nemlig at jenter uttrykker stor variabilitet i forbindelse med erfaringer og oppfatninger i kroppsøving. Følgelig hevder de at dette gir en indikasjon på at det ikke er en homogen jente som kan anses som representativ for samtlige jenter i kroppsøving, og som deler de samme opplevelsene og forståelsene som sine jevnaldrende jenter. I stedet er det store variasjoner i hvilke aktiviteter jentene liker og ikke liker.

## 3.0 Teoridel

I dette kapittelet vil oppgavens teoretiske forankring utgjøre kjernen. Kapittelets utforming består av tre overordnede deler, samt tilhørende undertematikk. I del 2.1 vil det gjøres rede for et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. I første omgang vil ulike teoretikers karakterisering av sosialkonstruksjonisme bli presentert, for å forsøke å gjengi perspektivets grunnsyn. Deretter vil kjønn som sosial konstruksjon introduseres. Del 2.2 innledes med diskursteori. Videre vil diskurser med innflytelse på dagens kroppsøvingsfag bli redegjort for, samt en presentasjon av diskursive forestillinger i faget. I Kapittelets avsluttende del, 2.3, vil likestillingsbegrepet beskrives. Her vil likestillingsbegrepet som begrep og fenomen være underkapittelets utgangspunkt, før likestillingsbegrepet deretter settes inn i en skolekontekst, samt en påfølgende kroppsøvingskontekst.

### 3.1 Sosialkonstruksjonisme

Sosialkonstruksjonisme representerer et grunnsyn i samfunnsfagene, hvor en anser virkeligheten som sosialt konstruert (Tjora, 2012, 2018). Det vil si at den virkeligheten vi ønsker å erkjenne aldre er den «sanne virkelighet», men derimot en fortolket virkelighet (Rasborg, 2004). Videre skriver Rasborg (2004) at sosialkonstruksjonisme favner om et forandringperspektiv. Han forklarer dette med at samfunnsmessige fenomener ikke kan regnes som evigvarende, uten mulighet for å bli påvirket, men at de derimot skapes gjennom sosiale og historiske prosesser. Rasborg (2004) utdyper med å si at de er historisk foranderlige. Med andre ord er en sentral tanke innenfor sosialkonstruksjonisme at samfunnets strukturer ikke kan betraktes som konstante og upåvirkbare (Thagaard, 2013). De blir derimot betraktet som dynamiske, der samfunnets strukturer skapes og forandres av individers gjerninger (Rasborg, 2004). Individets forståelse av virkeligheten kan dermed ses på som kontinuerlig formet av erfaringer og situasjoner de opplever (Tjora, 2012).

Flere forskere hevder det er umulig å gi en entydig definisjon på hva sosialkonstruksjonisme er, da en i moderne sosiologi og samfunnsvitenskap kan møte en rekke former av sosialkonstruksjonisme (Hansen og Sehestad, 2003; Rasborg, 2014). Lock og Strong (2014, s. 31) støtter dette perspektivet, da de omtaler sosialkonstruksjonisme som et «vidtfavnende kirkesamfunn preget av mangfold». I denne oppgaven vil en moderat sosialkonstruksjonisme ligge til grunn, som ifølge Aadland (2011, s. 265) «aksepterer at virkeligheten finnes, men at den sosiale livsvirkeligheten der mennesker oppfatter og organiserer sine liv er utformet gjennom sosiale prosesser av tanke, tale og praksis». Eksistensen av reelle objekter blir i

denne mildere versjonen av sosialkonstruksjonisme, ikke avvist. I stedet er en interessert i de forståelsene som tillegges disse og om forståelser av ulike fenomener har innvirkning på et individs gjerninger i retning det aktuelle fenomenet (Tjora, 2012).

Vivian Burr (1995) skriver at til tross for at nåtidens sosialkonstruksjonisme favner en rekke ideer og holdninger, eksisterer det imidlertid noen grunnleggende forestillinger som blir regnet som felles. Videre presenterer hun fire nøkkelpremisser hun hevder er sosialkonstruksjonismens grunnpilarer. Det første hun trekker fram er å ha en kritisk innstilling til viten som blir antatt for å være selvfølgelig. Hun utdyper med å si at sosialkonstruksjonistiske tilnærminger mener individers forståelse av verden, ikke kan anerkjennes som objektive sannheter. Lock og Strong (2014) underbygger Burr (1995) sitt nøkkelpremiss, da også de påpeker at det innenfor sosialkonstruksjonisme er vanlig å operere med et kritisk blikk på tematikken søkelyset rettes mot. Hansen og Sehestad (2014) påpeker i likhet med Lock og Strong (2014) at en i forskerrollen, stiller seg kritisk til de resultatene forskningen leder til.

Det andre nøkkelpremisset går ut på at individer er kulturelle og historiske vesener, og at den forståelsen vi har av verden alltid vil være kulturelt og historisk forankret. Vår oppfatning av verden vil med andre ord endres i takt med samfunnets utvikling. Med andre ord kan oppfatninger vi gjør oss i en bestemt situasjon, samt vår forståelse av den aktuelle situasjonen, være forskjellig fra hendelse til hendelse. Det tredje hun trekker fram er at vår måte å forstå verden på er et produkt som konstrueres og opprettholdes gjennom interaksjon og sosiale prosesser. Videre vil dette bety at språket tildeles en sentral rolle i sosialkonstruksjonisme, da kunnskap skapes og læres ved hjelp av individer og interaksjon dem imellom.

Det fjerde Burr (1995) formidler er at sosiale handlinger og viten går hånd i hånd. Bestemte forståelsesformer og den kunnskapen vi har opparbeidet oss, setter grenser for hvilke sosiale handlinger som blir utført. Enkelte former for handling blir ansett som «naturlige», mens andre former blir sett på som det motsatte. Ujevne sosiale oppfatninger av verden vil med andre ord lede til at vi handler forskjellig.

Sosiologene og forfatterne av boken *The Social Construction of reality* fra 1966, Peter Berger og Thomas Luckmann, er av flere regnet som sentrale bidragsytere i forbindelse med sosialkonstruksjonisme (Wadel og Wadel, 2007; Aadland, 2014; Tjora, 2015). Bokens hovedessens gjenspeiler tanken om at en felles virkelighet i et samfunn, konstrueres gjennom samhandling. Dette foregår gjennom tre parallelle prosesser (Tjora, 2018). Det første begrepet

kalles eksternalisering og innebærer at samfunnet er et produkt skapt av mennesket. Prosess nummer to refereres til som objektivisering og går ut på at samfunnet regnes som en objektiv virkelighet (Veiden, 2015). Det vil med andre ord si at de sosialt konstruerte strukturene gjennomgår en endring til størrelser som blir tatt for gitt, og dermed kan omtales som objektive.

Internalisering er prosess nummer tre, og omhandler at vi mennesker er sosiale produkter. Ubevisst tilegner vi oss de strukturer og forventninger som ligger til grunn i et samfunn. Et slikt tankesett kan med andre ord beskrives som dialektisk, da den uttrykker et forhold hvor det mellom samfunn og mennesket finnes en gjensidig påvirkning (Veiden, 2015). Det er under en slik prosess det vi regner som vår virkelighet blir produsert. Thagaard (2013) underbygger Berger og Luckmann sine synspunkter, da også hun hevder at et individs virkelighetsoppfatning er sosialt skapt gjennom diverse sosiale prosesser og kontekster som individet er en del av.

Oppgaven min har som nevnt tidligere, til hensikt å belyse tematikk tilknyttet kjønn og likestilling i kroppsøvings- og skolesammenheng, gjennom kvalitative intervju av lærere ved ulike institusjoner. Primært vil jeg i stor grad legge vekt på lærernes holdninger og erfaringer. Forskningen jeg nå har redegjort for, gir en indikasjon på at det feltet jeg skal rette søkelyset mot, nemlig kroppsøvingsfaget og de tilhørende begrepene kjønn og likestilling, regnes som sosialt konstruerte strukturer som igjen kjennetegnes av å være dynamiske og påvirkbare. Med et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt vil lærernes erfaring med og forståelse av kjønn og likestilling, ses på som konstruert gjennom diverse sosiale prosesser og kontekster, og ikke noe som er naturgitt.

Forståelsen lærerne sitter med vil derfor anses som kontekstuell. Det vil si at den ikke kan betraktes isolert sett, men som en del av det samfunnet den har blitt konstruert i. På hvilke måter lærerne kommuniserer om kjønn og likestilling i kroppsøvingsfaget, samt hvordan de stiller seg selv i forhold til den aktuelle tematikken kan dermed kobles sammen med de etablerte strukturene som befinner seg i samfunnet, og i skolen som institusjon. Videre vil de forståelsene lærerne sitter med, være utgangspunkt for sosiale gjerninger (Thagaard, 2013). Jeg anser et sosialkonstruksjonistisk perspektiv som et godt utgangspunkt under analyse av lærernes forståelse av, samt praksis i forbindelse med kjønn og likestilling i kroppsøvingsfaget.



## 3.2 Kjønn

Når en utfører litteratursøk på forskning som omhandler kjønnteori, oppdager en kjapt at det eksisterer en rekke perspektiver og betraktninger i forbindelse med kjønn. I denne studien er det imidlertid helt avgjørende å avgrense oppgavens teoretiske utgangspunkt, for å belyse problemstillingen min på en så oversiktlig måte som mulig. Da jeg har besluttet at det gjennomgående teoretiske perspektivet i oppgaven er sosialkonstruksjonisme, vil jeg derfor belyse kjønnsbegrepet som et sosialt konstruert fenomen. Flere av sosialkonstruksjonismens perspektiver, kan anses for å ha en nær tilknytning til feministisk teori. Det vil derfor inkluderes relevante perspektiver fra feministisk teori i kapittelet. Til tross for at sosialkonstruksjonistisk syn på kjønn, inkluderer å stille seg kritisk til generaliseringer om at kjønn kun skal deles inn i to komponenter, er det imidlertid det mannlige og det kvinnelige kjønn som vil danne hovedgrunnlaget for oppgaven. Dette på bakgrunn av studiens omfang.

### 3.2.1 Kjønn som sosial konstruksjon

Bø (2014) binder sammen begrepene sosial konstruksjon og kjønn, da hun hevder at mennesker skaper og former ulike måter å være kjønn på, gjennom det vi kommuniserer og foretar oss. En kan derfor si at kjønn er en diskurs, som inneholder kulturelle oppfatninger av hva som kan betegnes som feminint og maskulint (Connell, 2008). Oppfatningene kan ses på som et skjema for tolkning av det vi hører og ser, og får innvirkning på våre egne handlinger og kommunikasjonsmåter (Bø, 2014). Tolkningsskjemaet får ikke kun innvirkning for hvordan vi tolker mennesker rundt oss, men også for hvordan vi oppfatter fenomener som i utgangspunktet ikke blir ansett for å ha kjønn.

Eksempel på dette er når vi forstår og kategoriserer sysselsettinger og aktiviteter som kvinnelige eller mannlige. Klomsten, Marsh og Skaalevik (2005) mener aktiviteter som tradisjonelt sett blir betraktet som maskuline, ofte inneholder elementer som styrke, fart, konkurranse, vold, risiko, og fare. Dermed blir aktiviteter som boksing, fotball, styrketrening, innebandy, basketball og håndball ofte kategorisert som typiske «gutteaktiviteter». På den andre siden, forbindes ofte det feminine med aktiviteter som kjennetegnes av grasiøse bevegelser. Eksempler på slike aktiviteter er dans, areobics, turn, ridning og tennis.

Klomsten et al. (2005) trekker fram at til tross for at håndball internasjonalt har blitt ansett for å være en maskulin aktivitet, er det flere jenter enn gutter som deltar i håndball i Norge. De viser til forskning av Pfister og Von Der Lippe, som mener at håndball har, siden det ble implementert i Norge vært populært blant kvinner og derfor vært ansett som en kvinnelig

aktivitet (gjengitt etter Klomsten et al. 2005, s. 632). Klomsten et al. (2005, s. 632) antar at årsakene til feminiseringen av håndball, kan forklares ut ifra det faktum at jenter har deltatt i aktiviteten, siden den kom til landet på 1930-tallet. De utdyper ved å si at håndball derfor aldri har vært fastbundet til en maskulin identitet, noe de mener underbygger ideen om at kjønnede aktiviteter er sosialt konstruert.

Bø (2014, s. 21) trekker fram at det som er sosialt konstruert, ikke nødvendigvis er permanent. Det kan «dekonstrueres» og «rekonstrueres» og «kjønnede væremåter» kan med andre ord karakteriseres som en dynamisk prosess. Røthing (2016b) hevder at det er vanlig innenfor samfunnsvitenskap og humaniora å arbeide med utgangspunkt i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, når det gjelder blant annet identitet og kjønn. Med et slikt perspektiv til kjønn, vil en grunnleggende relativisme regjere. Som en presisering peker hun på at dette innebærer et tankesett om at ting kunne vært annerledes. Dette endringsperspektivet har en nær tilknytning til feministisk teori. Lorber (1997) argumenterer for at det hun refererer til som «social construction feminist theory», opererer med et syn som omfatter at kjønn er del av en historisk og kulturell kontekst, og derfor noe som vil variere, samt være avhengig av tid og sted.

Coakley (2009) mener feministisk teori studerer hvordan ideer og oppfatninger av maskulinitet og feminitet produseres, reproduseres og endres i og gjennom menn og kvinners hverdagslige erfaringer. Kritisk feminisme har vist at fysiske aktiviteter kan deles inn i kjønnede aktiviteter. Coakley (2009, s. 46) utdyper med å si følgende: «their meaning, purpose, and organization are grounded in the values and experiences of men and celebrate attributes associated with dominant forms of masculinity in society». Disse kjønnsperspektivene med tilknytning til fysisk aktivitet, minner langt på vei om perspektivene en finner innenfor sosialkonstruksjonismen. På bakgrunn av dette, samt feminismens nære tilknytning til flere av studiens aspekter, har jeg derfor valgt å inkludere feministiske synspunkter knyttet til kjønn som sosial konstruksjon.

Røthing (2016b) mener det er relevant å se på kjønn som noe som oppstår og formes i bestemte relasjoner og sammenhenger. Hun skriver at kjønn må anses som noe vi mennesker gjør i samhandling med andre, og at hva som blir sett på som «mannlig» og «kvinnelig», alltid vil være under endring. West and Zimmerman (1987) beskriver kjønn som noe vi gjør, og ikke som noe vi er eller har. Pfister og Bandy (2015) fremhever at det de refererer til som «kjønnede prosesser», foregår til enhver tid overalt og i alle interaksjoner (s. 223). De påpeker

at dette også gjelder i alle former for fysisk aktivitet, da individet må presentere seg selv som feminin og maskulin: «sport, too, is a gendered insitutuon and, at the same time, a gender perfomance, as playing sports is always also presenting oneself as a woman or a man, that is «doing gender» (Pfister & Bandy, 2015, s. 223). Femininitet og maskulinitet kommer med andre ord til uttrykk gjennom de handlingene vi foretar oss, som igjen kontrolleres av diskursene vi omgås i (Connell, 2008).

Risman (2009) fremhever viktigheten av West & Zimmermans bidrag av konseptet, «å gjøre kjønn». Samtidig retter hun kritikk mot måtene konseptet har blitt brukt, og ifølge henne misbrukt. Hun retter altså ikke kritikk mot West og Zimmermans' originale konsept, men mot måten det har blitt benyttet i ettertid. Risman (2009, s. 81) forsvaret kritikken slik: «the concept has been so integrated into the sociologiactal lexicon, that the implicit feminist critique embedded within it, sometimes disappears entirely».

Hun påpeker også at den feministiske måten å benytte seg av konseptet «å gjøre kjønn» på, er blitt så diffust at alt det gutte- og jentegrupper foretar seg, er en form for kjønn. Videre hevder hun at terminologien «å gjøre kjønn» bør benyttes med omhu, samtidig som vi, i takt med samfunnets endringer, bør begynne å rette oppmerksomhet mot konseptet introdusert av Butler, nemlig «undoing gender» (gjengitt etter Risman, 2009, s. 81). Kort fortalt et konsept med rot i tanken om at en bør fokusere på hvordan gamle kjønnsnormer mister sin tyngde, framfor å kategorisere ny oppførsel som nye former for kjønn, feminiteter og maskuliniteter.

Røthing (2016b) mener en sentral del av en sosialkonstruksjonistisk forståelse av kjønn, innebærer å opptre med en kritisk holdning i møte med kjønnsstereotype forestillinger og tankesett, som fremmer at kjønnsforhold defineres av flere gitte betydninger. Et eksempel på en slik tradisjonell forestilling er ifølge Røthing (2016b) at flere henviser til ferdigheter, ofte i kombinasjon med kroppslige forhold, for å eksemplifisere et klart skille mellom jenter og gutter. Hun fortsetter med å vise til at slike holdninger, blant annet uttrykkes gjennom påstanden om at jenter er dårligere enn gutter til å spille fotball. Videre argumenterer hun for at slike tanker kan utfordres av flere studier som formidler at ferdigheter tilknyttet fotball primært står i forbindelse med trening. Hun utdyper med å forklare at gutter som ikke har spilt noe særlig fotball ofte er sterkere ferdighetsmessig, enn jenter som har trent mye fotball. Med andre ord mener hun at gutter ikke har selvfølgelig ferdigheter i fotball, kun fordi de er gutter.

### 3.3 Diskursteori

I løpet av de siste 20-30 årene har begrepet diskurs blitt mer og mer framtrødende i de samfunnsvitenskapelige miljøer (Hansen, 2014). I artikkelen «Discourses and literacies» beskriver James Gee (2015) en diskurs som en felles forståelse, med bestemte måter å kommunisere og tenke på, som videre blir regnet som sosialt akseptert av deltakerne i diskursen. Jørgensen og Philips (1991, s., 9) er inne på det samme da de beskriver diskurs som «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på».

Gee (2015) gir uttrykk for at diskursen inneholder en felles aksept av hva som er riktig når det gjelder å føle, handle, tro og verdsette. En diskurs blir også karakterisert ut ifra forskjellige verktøy, teknologier og gjenstander, som deltakerne benytter for å identifisere seg som medlem av et sosialt nettverk, eller en sosialt meningsfull gruppe (Gee, 2015). Videre signaliserer dette at den aktuelle deltakeren spiller en sosialt meningsfull rolle på en særegen og gjenkjennelig måte. Som Gee (2015) påpeker, inneholder diskurser et sett med verdier og føringer på samhandling, samt hvem som hører til i gruppen og hvem som ikke hører til.

Han fortsetter med å framstille diskurser som motstandsdyktige mot kritikk, da personer som uttrykker synspunkter som undergraver verdiene i en diskurs, vil bli ansett som «utenfor» den bestemte diskursen. Det er diskursen selv som avgjør hva som bør anses som akseptabel kritikk. Samtlige diskurser fremmer visse begreper, synspunkter og verdier på bekostning av andre, noe som fører til en marginalisering av andre diskurser sine tilhørende synspunkter og verdier. En forlengelse av dette, vil være å si at en diskurs kan kreve at en deltaker aksepterer verdier som står i konflikt med verdier i en annen diskurs der deltakeren også er medlem (Gee, 2015).

Lock og Strong (2014) hevder at diskursbegrepet representerer det vi bruker for å påvirke, samt forstå hverandre. Strandbu (2006) mener diskurser setter rammer for deltakerne, i form av bestemte retningslinjer for samtale og væremåte. Et eksempel på slike føringer kan være knyttet til hvilke forventninger vi har til kjønn. Retningslinjene kommer blant annet til syne gjennom bestemte kvalifikasjoner som må oppnås, for deltakelse og bestemmelser for forholdet mellom fordeling av rang og kompetanse. Ifølge Neumann (2001) er ikke disse rammene absolutt og fastlåst, men de er derimot regulerende for våre tankesett, handlinger og uttrykksmåter. Parallelt med disse rammene, vil det derfor til enhver tid finnes alternative virkelighetsforståelser som kan yte motstand, destabilisere eller erstatte diskurser sitt allerede eksisterende innhold (Jørgensen & Philips, 1999).

Burr (1995) styrker en slik tankegang, da hun mener et fenomen alltid vil omringes av flere diskurser som belyser fenomenet ulikt og tillegger det forskjellig kunnskap. Dette vil igjen være grobunn for diverse problemstillinger og vurderinger for hvordan mennesker bør handle. Med andre ord er det derfor riktig å si at et samfunnsmessig fenomen konstrueres og omformes i diskurser, gjennom den kunnskapen diskursene tillegger og fremmer i forbindelse med fenomenet (Burr, 1995; Jørgen og Philips, 1999). Fenomener som likestilling og kjønn vil på bakgrunn av dette representeres på ulike måter i ulike diskurser, noe som videre kan gi forskjellige sosiale konsekvenser. Jørgensen og Philips (1999) er inne på noe av det samme som Strandbu (2006) og Neumann (2001), da de hevder at det språket deltakere i bestemte sosiale felt kommuniserer, følger og struktureres i ulike mønstre. En analyse av de forskjellige mønstrene vil dermed kunne karakteriseres som en diskursanalyse (Jørgensen & Philips, 1999).

I diskursteori blir et fenomen omtalt som noe som kontinuerlig kan omformes og konstrueres på nye måter. På bakgrunn av dette kan sosialkonstruksjonistisk tilnærming til diskursanalyse bygges på diskursteori som teoretisk grunnlag (Jørgensen & Philips, 1999). Diskursanalysen vil bli gjort ytterligere rede for i oppgavens metodedel. I denne studien vil diskursbegrepet innebære bestemte forståelser og kommunikasjonsmåter tilknyttet likestillings- og kjønntematikk, med rot i en kroppsøvingssammenheng. Når det gjelder forståelser av likestilling, kjønn og kroppsøving som sosiale fenomener, forstås ikke disse som faste og uforanderlige. Det vil likevel være noen diskursive forestillinger som alltid vil opptre med mer dominans enn andre (Jørgensen & Philips, 1999). En kan derfor si at de diskursive forståelsene utvalget sitter med, kan representere aksepterte forstestillinger av likestilling, kjønn og kroppsøvingfaget i en gitt tid på et gitt sted.

### 3.3.1 Diskurser med innflytelse på dagens kroppsøvingfag

Overordnede styringsdokumenter i den norske skolen er påvirket av utdanningsdiskurser, men i praksis har tilsynelatende andre diskurser forrang (Leirhaug, 2015). Aasland, Walseth og Engelsrud (2016) viser til at det aldri vil være kun en diskurs som er gjeldende i kroppsøving, men at lærere underviser ut ifra en rekke diskurser. Imidlertid hevder de at det vil være enkelte diskurser som dominerer mer enn andre. Videre skal jeg i korte trekk, ta for meg hvilke diskurser som har innflytelse på dagens kroppsøvingfag. Jeg vil imidlertid kun trekke fram diskursene som er relevant i forbindelse med studiens resultater. Med andre ord vil det kunne være flere diskurser som påvirker dagens kroppsøvingfag, enn de som inkluderes i dette kapittelet. Disse blir utelatt som en avgrensing på oppgaven.

## **Militærdiskurs**

Til tross for at den tidligere regjerende militærdiskursen i kroppsøvfingsfaget ble redusert i de påfølgende årene etter 1925, hevder Aasland et al. (2016) at flere av militærdiskursens tilhørende praksiser og ideer fortsatt er med på å prege faget den dag i dag. De argumenterer for sitt syn ved å trekke fram aktiviteten sirkeltrening, som de mener flere kroppsøvingslærere benytter seg av hyppig i undervisningen. Sirkeltrening ble nemlig utviklet og brukt under trening i militæret. Andre former for høyintensitets aktiviteter som stammer fra militærdiskursen, ser også ut til å prege fagets undervisningsinnhold i stor grad (Annerstedt, 2008; Moen, 2011, s. 240; Aasland et al. 2016; Walseth, Aartun og Engelsrud, 2015;). Kompetansemålene i faget uttrykker imidlertid ikke formuleringer hvor det heter at høyintensitets aktiviteter er noe lærere bør vektlegge i undervisningen.

## **Den medisinske diskurs**

Forskning fastslår at nåtidens kroppsøvfingsfag preges av den medisinske diskurs, da helse er viktig tematikk i det fagets innhold og praksiser blir diskutert (Dowling, 2010). Vinje (2016) viser til en rapport fra 2015 utformet av Ludvigsen utvalget, et utvalg som er blitt selektert til å foreta en vurdering av hvilke lærings-, - og kompetanseformer som blir avgjørende i den framtidige skolen. Rapporten viser at utvalget vektlegger diverse utfordringer som kan knyttes til helse. Blant annet trekkes utfordringer som fedme og psykiske lidelser fram i denne sammenhengen. Vinje (2016) peker på at Ludvigsen-utvalget i første omgang kobler arbeid i forbindelse med helseutfordringer til de praktisk-estetiske fagene, som deriblant omfatter kroppsøvfingsfaget. Green (2010) hevder at det som assosieres med god helse, er unngåelse av fedme og diverse sykdommer. Kroppsøvfingsfaget med sitt innslag av fysisk aktivitet, blir derfor sett på som et effektivt redskap under arbeid med å bedre elevenes helse.

## **Fitnessdiskurs**

I fitnesskulturen kan prestasjon knyttes opp mot konstruksjon av kropp som innfrir de nåværende oppfatningene av helse og utseende. Disse oppfatningene samsvarer med det vestlige samfunns framstilling av skjønnhetsidealer (Aasland et al. 2016). Fitnessindustrien inneholder med andre ord beskrivelser av hvordan en sunn kropp skal se ut, og hva som kan karakteriseres som god helse. Videre inneholder fitnessindustrien praksiser som formidler i detalj hvordan treningen skal foregå for å oppnå disse idealene, samt unngå livsstilssykdommer.

Forskning tyder på at elementer fra fitnesskultur kommer til uttrykk i kroppsøvfaget (Annerstedt, 2008; Moen, 2011, s. 240; Aasland et al. 2016; Walseth, Aartun og Engelsrud, 2015;). Walseth et al. (2015) presenterer i sin studie, funn som viser at flere tiendeklassejenter gir uttrykk for at de kan tenke seg et kroppsøvfag med muligheter til å «bygge muskler». Hånd i hånd med fitnessdiskursens makt har det vokst fram konstruerte modeller for hva som kan betegnes som effektiv trening og hvor denne treningen bør foregå, deriblant i det Walseth et al (2016, s. 445) betegner som «kommersielle treningssentre».

Flere hevder at fitnessdiskursen henger sammen med helsediskursen. Gjennom sin diskursanalyse av fitnessindustrien demonstrerer Markula og Pringle (2006) fitnessdiskursens tilknytning til helsediskursen. De presenterer nemlig fitnessdiskursens tilhørende kunnskap, som argumenterer for å fremme fitness på bakgrunn av de helsemessige fordelene som medfølger: «from the scientific literature concerning fitness, we find that the concept linking the theoretical schemas of science and fitness is health» (Markula & Pringle, 2006., s. 55).

### **Idrettsdiskurs**

Forskning gir videre en indikasjon på at kroppsøvfagets innhold domineres av idrettsaktiviteter, som tradisjonelt sett har blitt forbundet med det «mannlige», nemlig ballspill og ulike former for styrketrening. En kartleggingsstudie av kroppsøving på barne- og ungdomstrinnet i Elverumskolen, viser at aktivitetene flest elever opplever at kroppsøvfagsundervisningen ofte består av, er ballspill og grunntrening (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, & Vaktshjold, 2015). Med betegnelsen grunntrening i undersøkelsen menes det sirkel- eller stasjonstrening, styrketrening, samt jogging, mens ballspill representerer badminton/tennis, basketball, volleyball, håndball, innebandy, balleker og fotball. Resultatene som tyder på at ballspill utgjør en stor del av undervisningen, omtaler Moen, Westlie, Brattli og Bjørke (2018) som et paradoks. Dette på bakgrunn av det ikke eksplisitt nevnes noe i dagens læreplan om ballspill i undervissammenheng, men at det kun går inn under fellesbetegnelsen lagidretter.

På den andre siden er aktiviteter som tradisjonelt har blitt forbundet med det «kvinnelige», deriblant turn, aerobic og dans, mindre prioritert og forekommer sjeldnere i undervisningen (Andrews & Johansen, 2008; Nielsen, 2014; Aasland et al., 2016; Moen et al. 2018). Gitt dagens usikkerhet om kroppsøvfagets formål og substans (Ekberg, 2014), er det ikke overraskende at faget preges av «gamle» tradisjoner og praksiser (Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015; Aasland et al., 2016). Eng (2014, s.150) hevder en slik tendens fører til at

kroppsøvfingsfaget får kjønn, gjennom at lærerne legger opp til et aktivitetsutvalg som bidrar til reproduisering av forskjeller, samt opprettholdelse av en «idrettens logikk».

### 3.3.2 Diskursive kjønnsforestillinger i faget

Larsson et al. (2005) hevder en tendens i kroppsøvfingsfaget virker å være at flere lærere møter undervisningen og elever med forventninger og holdninger knyttet til kjønn. Flintoff og Scraton (2006) underbygger Larsson et al. (2005), da de viser til funn som antyder at kroppsøvfingslærere ofte har en oppfatning av at jenter er svakere i fysisk aktivitet enn det gutter er. Larsson et al. (2005) gjengir et eksempel der en lærer ber en av guttene i klassen demonstrere en serie i romerske ringer. Samtidig som eleven utfører serien, forklarer han at jentene kan stå over denne øvelsen, da den stiller høye krav til muskelstyrke. Her framhever læreren det mannlige, parallelt som han senker forventninger til det kvinnelige, og elevene kan i slike situasjoner ende opp med å adoptere holdninger som gir uttrykk for at gutter er mer rustet til å takle utfordringer i kroppsøvfingsfaget, på bakgrunn av deres kjønn (Larsson et al., 2005).

Forenelig med Larsson et al., (2005) sine funn, hevder Bø (2014) at både nasjonal og internasjonal forskning viser at en rekke lærere sitter med urokkelige forestillinger, av hva jenter og gutter mestrer og hva de ikke mestrer. Bø (2014) fremhever at lærenes oppfatninger av hva jenter og gutter mestrer og ikke, påvirker elevenes valg for senere utdanningsretninger, samt får innvirkning på deres læreringsutbytte. Svaleryd (2004) påpeker at dersom lærere og pedagoger ikke er bevisst over den påvirkningskraften slike forestillinger har, kan en uheldig konsekvens være en ubevisst opprettholdelse av et ulikestilt skolesystem. Hun skriver videre at dette kan føre til at både jenter og gutter begrenses, til tross for at skolen er ansvarlig for at barn, uavhengig av kjønn, skal møte skolen med tilsvarende muligheter, til å utvikle sitt fullstendige potensial.

I denne sammenheng omtaler Bø (2014) begrepet attribusjon, og beskriver det ved at mennesker tildeler handlinger, sosiale hendelser eller grupper egenskaper og årsaksforklaringer. Et eksempel på dette kan være at foreldre og lærere konstaterer at det gutter utretter i skolesammenheng henger sammen med talent, mens det jenter utretter kan forklares med flittighet og anstrengelse (Räty & Kärkkäinen, 2011). Dersom en attribuerer enkelte egenskaper til hvert av kjønnene, kan det få konsekvenser gjennom å «forme hva vi voksne ser, hva vi ikke ser, hva vi gjør, og hva vi ikke gjør, og det vil bidra til å forme barnas utvikling (Bø, 2014 s. 21).



Bø (2014) redegjør ytterligere ved å si at en pedagog sine kommunikasjonsmåter og diskurser kan få stor innvirkning for hvordan barn og unge forstår ulike fenomener, deriblant kjønn. Dersom en ansatt i en barnehage jevnlig kommer med uttalelser der han eller hun eksempelvis sier: «Slutt å bråke gutter», så oppstår en sjanse for at det konstrueres en generell oppfatning av at gutter bråker. Samtidig kan det også føre til at en ikke legger like godt merke til de guttene som handler på andre måter, hvor bråk er fraværende. Utsagnet fra barnehagelæreren blir med andre ord omgjort til en uformell norm for barna (Bø, 2014).

Samme effekt kan oppstå i kroppsøvfaget, dersom læreren formidler bestemte kjønnsforestillinger. Flere studier viser nemlig at elever overtar forestillinger knyttet til jente- og gutteaktiviteter, fra lærerne sine i kroppsøvfaget. Oliver (2010) fant i en undersøkelse at flere elever adopterer og deretter overfører holdninger, om hvilke aktiviteter som passer for jenter og gutter i kroppsøving, til friminuttsituasjoner. Da hun intervjuet jenter i femteklasse kom det fram at flere av guttene ikke ville at jentene skulle delta i spillaktiviteter med ball ute i friminuttene, simpelthen fordi de var jenter (Oliver & Hamzeh, 2010).

Slike forestillinger kan gå hånd i hånd med forventninger. Forventninger fra lærere og andre voksne gir igjen innflytelse på elevenes oppfatninger av hva som er «normalt» for jenter og gutter (Imsen, 2012; Bø, 2014). Imsen (2012) hevder at elever og unge som blir møtt med bestemte forventninger fra voksne, veldig gjerne vil oppfylle dem. Dersom elever i kroppsøvfaget blir møtt av lærere med forventninger knyttet til kjønn, kan det derfor tenkes at elevene vil innfri de forventningene lærerne gir uttrykk for. Med andre ord blir de sosiale forventningene omgjort til virkelighet, gjennom en selvoppfyllende profeti, der en forståelse konstrueres til å bli en sannhet eller kunnskap.

Bø (2014) framhever i samsvar med det Imsen (2012) påpeker, at dersom vi tar valg som er i samsvar med de forventningene som blir konstruert og dermed beregnet som riktig, vil vi få en opplevelse av større trygghet enn dersom vi beveger oss utenfor det tradisjonelle som er forventet. Hun utdyper med å si at dersom vi foretar valg som blir beregnet som anerkjent av omgivelsene, kan dette lede til en trygghet som videre fører til at vi gjør mer av det samme. Dersom lærere sitter med bestemte forventninger knyttet til kjønn og aktiviteter, kan en konsekvens være at det reproduseres stereotype holdninger i forbindelse med aktivitetsvalg i kroppsøvfaget. Med andre ord vil faget kunne få kjønn (Eng, 2014).

Tendensen som her presenteres styrkes av funn gjort av Klomsten (2006), som fant at gutter i ungdomsskolealder anser seg selv som mer kompetente sammenlignet med jentene i kroppsøving. Funn fra samme studie viser også at jentene vurderer guttene som sterkere i

faget, enn dem selv. Klomsten (2006) peker videre på funn som viser at gutter og jenter sitter med oppfattelser av hvilke aktiviteter som kan refereres til som jente- og gutteaktiviteter. Da elevene ble bedt om å fortelle hvilke aktiviteter de assosierte med maskuline aktiviteter, responderte de ballspill, friidrett og konkurransepregede aktiviteter. På den andre siden ble aktiviteter som turn og dans oppfattet som feminine.

Oliver, Hamzeh og McCaughtry (2009) fant i en undersøkelse at flere jenter ikke ville delta i tradisjonelle lagaktiviteter som fotball, basketball og innebandy i kroppsøvfaget. Da jentene ble spurt hvorfor, svarte de blant annet at de ikke likte å bli svette eller å ødelegge klær og hårfrisyrer, og at de brukte lignende unnskyldninger for å slippe å delta. Oliver et al. (2009, s. 55) mener det er bekymringsverdig at flere jenter bruker unnskyldninger som at de ikke vil bli svette, samt ødelegge hårfrisyrer.

Dette fordi unnskyldningene er såpass normaliserte diskurser rundt jenters «disengagement» i kroppsøving, at ingen spør om det er andre grunner til at flere jenter ikke vil delta i aktivitetene. I undersøkelsen kommer det nemlig fram at en av grunnene til at de kvier seg for å delta, er på grunn av flere av guttenes opptreden i de tradisjonelle lagaktivitetene. Jentene forteller at de opplever at flere av guttene sparker dem på beina, spenner bein på dem med vilje, dytter unødvendig selv om ballen ikke er i nærheten og at flere gutter ikke vil sentre ballen til dem. De fortsetter med å forklare at slike opplevelser av å ikke bli inkludert og verdsatt av medelever, resulterer i et følelsesmønster preget av nedstemthet og skuffelse.

Dersom en setter diskriminering av jenter i forbindelse med fysisk aktivitet inn i en historisk og kulturell kontekst, mener Eng (2014) dette alltid har vært gjeldende på grunn av utestengelsesstrategier og tradisjonelle oppfatninger av hvilke aktiviteter som passer og ikke passer for jenter. Imidlertid endres disse forestillingene, noe eksempel fra innledningen om kroppsøvfagets historie sett i et diskursivt lys gjenspeilte. Samtidig finnes det også flere eksempel fra idretten. I organisert fotball har det foregått endringer i forbindelse med jenters deltakelse. I dag er nemlig fotball den mest utbredte idretten blant jenter og kvinner i Norge, mens i perioden fra år 1970-1980 var jenter og kvinner nesten fullstendig utestående fra fotball (Hanstad, Breivik, Sisjord, & Skanset, 2011).

Drar vi dette tilbake til kroppsøvfaget mener Eng (2014) at slike endringer av oppfatninger av hva jenter og gutter kan delta i av fysiske aktiviteter kan føre til utfordringer for læreren når det kommer til likestilling og inkludering i faget. Med lærerrollen følger makt til å definere undervisningens substans og gjennomførelse, som hvorpå får innvirkning på læreren og elevene sine erfaringer og kjønnete posisjoner i faget.

### 3.4 Likestilling som begrep og fenomen

Bø (2014) mener at det generelle likestillingsbegrepet er et diffust og komplekst begrep og at det er utydelig hva det primært omhandler. Teigen (2006) argumenterer i likhet med Bø (2014) for at begrepet er komplekst, og skriver at likestilling har beveget seg fra å være et entydig begrep, til å være et begrep som kan karakteriseres som flertydig. Dette begrunner hun med at det blir beskrevet og forstått forskjellig. I sin forståelse av likestillingsbegrepets flertydighet henviser Koritzinsky til FN's menneskerettighetserklæring, hvor begrepet blant annet assosieres og knyttes til ulike forhold som etnisitet, religion, kjønn, språk, politisk oppfatning og nasjonal og sosial opprinnelse (gjengitt etter Koritzinsky, 2014. s, 110).

Holst (2013) uttrykker i tråd med det Teigen (2006) og Koritzinsky (2014) hevder, at en bestemt forklaring på hva som er det normative for likestillingsbegrepet, utfordres av de forskjellige oppfatningene av likestilling i filosofi, samt politisk teori. Hun forklarer videre at en definisjon vil avhenge av hvem en spør, hva som blir studert og hvordan det studeres. Støren et al. (2010) styrker disse funnene, da også de hevder at likestilling anvendes i forbindelse med flere forhold:

Likestillingsbegrepet benyttes i dag både i forhold til kjønn (lov om likestilling mellom kjønnene), i forhold til etnisitet, nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge, språk, religion og livssyn (jf. diskrimineringsloven), og i forhold til personer med nedsatt funksjonsevne (jf. diskriminerings- og tilgjengelighetsloven) (s. 38).

I det Bø (2014) knytter likestillingsbegrepet direkte opp mot kjønn, skriver hun at mange sitter med en oppfatning av at likestillingsbegrepets motpol er forskjellighet, noe hun hevder er en ukorrekt tolkning. Hun argumenterer for sitt synspunkt ved å si at ulikestilling er korrekt betegnelse å bruke når det er snakk om det motsatte av likestilling, og forklarer dette med at arbeid for å fremme likestilling ikke går ut på å minske forskjeller mellom for eksempel jenter og gutter. I stedet mener hun at likestillingsarbeid har som formål å motvirke ulikestilling i form av underordning og dominans mellom individer på bakgrunn av kjønn. Bø (2014, s. 46) utdyper med å si at «Menn og kvinner er verken helt like eller helt ulike – de er både like og ulike. Men ingen synspunkter på likhet eller ulikhet kan rettferdiggjøre at ett kjønn skal tilkjennes større verdi og flere rettigheter enn det andre».

#### 3.4.1 Likestilling i en skole- og kroppsøvingskontekst

I denne delen vil tematikk som omhandler likestilling i kroppsøvingsfaget bli presentert. Fokuset vil som nevnt innledningsvis, kun være rettet mot likestilling mellom kjønn i

kroppsøving, som et hensyn til studiens avgrensning og problemstilling. Likestilling på bakgrunn av for eksempel etnisitet, opprinnelse, språk, religion og nedsatt funksjonsevne, vil med andre ord ikke bli diskutert på bakgrunn av studiens begrensede omfang.

Når en setter likestillingsbegrepet inn i skolesammenheng mener Svaleryd (2004) at et eksempel på en likestilt opplæring er når begge kjønn stiller likt med tilsvarende muligheter, forpliktelser og rettigheter. Svaleryd (2004) formidler også en oppfatning om at begrepet omfatter lærere sin kompetanse til å forkynne og reprodusere et tankesett preget av demokratiske og anstendige holdninger, som utfordrer de tradisjonelle kjønnsposisjonene som har funnet sted. Bø (2014) underbygger Svaleryd (2004) sine synspunkter, da hun refererer til at det i offentlige styringsdokumenter blir vektlagt at skolen har et ansvar for å arbeide mot en tendens der tradisjonelle kjønnsroller og kjønnsroller blir gjeldende. Imidlertid presiserer hun at det ikke betyr at kvinner ikke skal ha muligheten til å velge å bli sykepleier og menn bilmekanikere, men at et overordnet mål karakteriseres av at begge kjønn utsettes for støtte og gis inspirasjon til å gjennomføre også de valgene som blir sett på som utradisjonelle.

Bø (2014) utdyper med å si at det skolen skal motvirke er transsynte oppfatninger om hva som er egnet for jenter og gutter, som igjen fører til at de går glipp av utradisjonelle muligheter, når det gjelder valg av blant annet aktiviteter på fritiden samt utdanning. Eidevald (2011) mener her det kan være en ide å si at skolen skal fremme et bredt spekter av måter å gjøre kjønn på eller å være på, i stedet for å motvirke tradisjonelle kjønnsroller. For å kunne oppnå dette beskriver Bø (2014) det som nødvendig at lærere jobber mot en praksis der tradisjonelle jenteaktiviteter og interesser, verdsettes i like stor grad som tradisjonelle gutteaktiviteter. Dette mener hun videre må demonstreres gjennom måten lærere handler og kommuniserer.

### 3.4.2 Likestillingsbegrepet i Kunnskapsløftet

Noe av den kritikken Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) har vært utsatt for, er i forbindelse med utelatelse av tema som nettopp likestilling. Dowling (2013) skriver imidlertid at likestilling er et eksplisitt mål i den norske læreplanen, men at den nasjonale læreplanen for lærerutdanningen og dens tilhørende styringsdokumenter gjenspeiler konkurrerende synspunkter, når det gjelder likestilling. Ifølge Koritzinsky (2014) uttrykker læreplanens generelle del at et overordnet mål er å fremme likestilling mellom kjønn og uavhengig av kjønn. Dette skal ivaretas gjennom å verdsette og vektlegge jenter og gutters interesser og

erfaringer likt (Andrews & Johansen, 2008). Kompetansemålene i LK06, reflekterer imidlertid dette i svært liten grad (Koritzinsky, 2014).

I den opprinnelige utgaven av LK06, omtales begrepet «likestilling» to steder, nemlig under formålet for samfunnsfag, samt i et av kompetansemålene i RLE etter 10. trinn (Røthing, 2016a). Med andre ord omtales ikke begrepet likestilling i direkte sammenheng med kroppsøvingfaget. Likestilling omtales imidlertid i planens generelle del hvor det heter det at «Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3).

Videre knyttes kjønn og like muligheter sammen under planens prinsipper for opplæringen (2015) : «Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø» (s.4). Sammenlignet med fokuset likestilling ble tildelt i M74, M87 og til dels i L97, er det likevel betydelig redusert i LK06. Bjørnstad og Røthing (2012) stiller seg kritisk til en slik reduksjon. De fremhever at en slik nedprioritering av likestilling i LK06, medfører en degradering av et «kritisk fokus på betydninger av kjønn og på hvordan barn og voksne gjør kjønn» (Bjørnstad og Røthing, 2012, s. 408).

## 4.0 Metode

Metode defineres som en systematisk prosedyre for observasjon og gransking av data (Kvale & Brinkmann, 2017) og dette kapitlet vil omhandle de metodiske tilnærmingene jeg har foretatt under forskningsprosessen. Thagaard (2018) skriver at redegjørelse av forskningsmetodene en har benyttet for å nå sitt mål er viktig. Dette synet støtter Postholm og Jacobsen (2018), som hevder at forskning forutsetter systematikk og åpenhet i forbindelse med de metodiske valgene en velger å benytte og hvorfor. De utdyper med å si at en forsker er nødt til å kunne besvare metodiske spørsmål for å være i stand til å forsvare konklusjonen han eller hun kommer fram til.

Innledningsvis vil jeg derfor begynne med å presentere og begrunne valg av metode. Deretter vil jeg belyse arbeidet som ble gjort i forkant av datainnsamlingen, nemlig utforming av intervjuguide, gjennomføring av pilotintervju, samt utvelgelse av studiens utvalg. Videre vil jeg gjøre rede for arbeidet som ble gjort under og i etterkant av datainnsamlingen. Her vil jeg gå inn på forskjellige undertema i forbindelse med innsamling og behandling av data. I denne delen vil studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet være tematikk. Avslutningsvis vil jeg diskutere min egen førforståelse, sterke og svake sider ved metoden, samt etiske overveielser knyttet til gjennomføringen.

### 4.1 Valg av metode

Metodologi blir av Kvale og Brinkmann (2017, s. 356) definert som «læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller bestemt område». Metodologi vil være knyttet til hvordan virkeligheten blir forstått, og skiller seg derfor fra metode som er konkrete redskap en bruker for å innhente datamateriale i en undersøkelse. Metodologi deles ofte inn i to grunnsyn. Disse er naturalistisk og konstruktivistisk metodologi. Konstruktivistisk metodologi anser virkeligheten som sosialt konstruert, og regnes som en motsetning til naturalistisk metodologi som søker en objektiv «sannhet». Denne studien baseres på en konstruktivistisk metodologi, da et sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn ligger til grunn.

En konstruktivistisk metodologi kan igjen knyttes til begrepene ontologi og epistemologi. Ontologi er «læren om værensformer og væremåter og den er rettet mot spørsmål knyttet til eksistensenes fundamentale natur» (Kvale og Brinkmann, 2017 s. 356). I denne studien vil ontologien representere tanken om at det finnes flere virkeligheter. Epistemologi er en filosofisk antakelse som kan knyttes til hva kunnskap konkret er (Aase & Fossåskaret, 2015). Undersøkelsens epistemologi vil omhandle tanken om at kunnskap er menneskeskapt.

Kunnskapen som produseres i studiens intervjusituasjoner, vil derfor anses som noe som konstrueres i en samhandling mellom forskeren og forskningsprosjektets deltakere.

For å kunne svare på studiens problemstilling har jeg som nevnt valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Under utvelgelsen av metodiske tilnærminger, trekker Thagaard (2018) fram viktigheten av å velge en eller flere metoder som er relevant og som har klar sammenheng med den problemstillingen en velger. Et sentralt mål innenfor kvalitativ forskningstilnærming er «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15).

Kvalitativ forskning blir derfor ofte karakterisert som hensiktsmessig, når det gjelder avdekking av sosiale mønstre. Metoden tillater en nemlig å komme i dybden av de sosiale fenomenene en studerer, gjennom en nærhet til det forskningsfeltet som studeres, samt prosjektets informanter (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2018). Da min problemstilling omhandler å forske på kroppsøvlingslæreres personlige oppfatninger, erfaringer og deres praksis i forbindelse med læreplanens likestillingsideologi, ser jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ metode. Dette i form av kvalitativt forskningsintervju.

#### 4.2 Kvalitativt intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet kan defineres som et samtalebaseret intervju, hvor formålet er å få kunnskap om, samt forstå intervjuobjektets holdninger, meninger og erfaringer knyttet til hans eller hennes dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2018). Gjennomføringen har flere likhetstrekk med den dagligdagse samtalen, men som forsker er det viktig å søke en struktur hvor intervjuet preges av en bestemt spørreteknikk og metode (Kvale & Brinkmann, 2017). Dalen (2011) skriver at kvalitative intervju kan deles inn i tre ulike former, hvor hvert intervju krever forskjellige tilnæringsmåter. Disse tre er strukturerte intervju, ustrukturerte intervju og semi-strukturerte intervju, hvor sistnevnte hyppigst anvendes i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2017; Johnsen, 2018; Thagaard, 2018)

Thagaard (2018) mener semi-strukturerte intervjusamtaler, kan gi kjennskap til hvordan et intervjuobjekt opplever og reflekterer over en eller flere situasjoner. Dette gir videre mulighet for intervjuer å forklare hvordan intervjuobjektet gjennom sin selvforståelse og sine synspunkter, opplever sin egen livssituasjon, samt hvordan de tolker erfaringene de sitter med (Thagaard, 2018). Samtidig ønsker jeg en viss struktur på spørsmålene, slik at jeg innhenter relevant informasjon. I forkant av gjennomføring av et semi-strukturert intervju, selekterer forskeren tema på forhånd, som under selve intervjuet er med på å styre samtalens fokus

(Johannesen et al., 2016). Det legges med andre ord opp til en intervjusituasjon som preges av et samspill mellom den forhåndsbestemte tematikken en ønsker økt kunnskap om og de temaene informanten tar opp underveis i intervjuet (Thagaard, 2018). På bakgrunn av disse aspektene, har jeg derfor besluttet å benytte meg av semi-strukturert intervju, da den semi-strukturerte varianten beskrives som nyttig i situasjoner hvor en ønsker å innhente en kombinasjon av relevant standarddata og informasjon på dybdenivå (Johnsen, 2018).

### 4.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide (vedlegg 3). En intervjuguide legger retningslinjer for og strukturerer intervjuforløpet, med hovedfokus på de forhåndsbestemte temaene en har valgt å ta opp med informanten (Grønmo, 2016). I praksis fungerte intervjuguiden som en sjekklister, hvor jeg kunne forsikre meg om at alle tema av relevans i forbindelse med studiens problemstilling ble dekket. Samtidig var den også med på å gjøre intervjuene mer systematiske (Postholm, 2010). Dalen (2011) mener det er nødvendig å utvikle, samt benytte en intervjuguide når metoden en opererer med er kvalitativt intervju. Selve produksjonen av en intervjuguide beskriver Dalen (2011) som en arbeidskrevende praksis, hvor studiens problemstilling er med på å avgjøre hvilke tema og spørsmål, guiden skal bestå av. På bakgrunn av dette tok jeg derfor utgangspunkt i studiens problemstilling og tilhørende tematikk, i det jeg avgjorde hvilke spørsmål som skulle inkluderes i intervjuguiden.

Under utformingen av en intervjuguide, vektlegger Grønmo (2016) en balansegang mellom tilstrekkelig informasjon og fleksibilitet. Den må med andre ord inkludere en passende mengde relevant informasjon, og på samme tid være generell nok til å skape en fleksibel intervjusituasjon. Jeg valgte derfor å konstruere guiden med en framstilling av de emnene jeg ville komme inn på i løpet av intervjuet, og med forslag til aktuelle spørsmålsformuleringer. Disse emnene var i grove trekk tilknyttet kjønn og likestillingsbegrepet i en kroppsøvingskontekst, samt læreplaner i praksis. Oppbyggingen av spørsmålene jeg inkluderte i guiden, ble utviklet etter det Dalen (2011, s. 26) omtaler som «traktprinsippet». Det vil si at i begynnelsen av intervjuene la jeg opp til spørsmålsformuleringer med mål om å oppnå en avslappet intervjuatmosfære. Disse spørsmålene var av demografisk karakter, og omhandlet informantenes arbeidserfaring, samt utdanningsbakgrunn. Videre la jeg opp til spørsmål som gradvis gikk mer i dybden av undersøkelsens tematikk.

### 4.4 Pilotintervju

Dersom intervjuer på bakgrunn av manglende erfaring er urolig for å ikke prestere i en



intervjusituasjon, kan det få innvirkning på intervjukvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette kan for eksempel skje ved at intervjuer henger seg for mye opp i hvordan han eller hun opptrer (Thagaard, 2018). Repstad (2007) hevder videre at flere intervjuere vier for mye av konsentrasjonen sin til intervjuguidens neste spørsmål, noe som kan medføre at de ikke hører godt nok etter det informanten forteller. I et forsøk på å motvirke dette fra å oppstå under mine intervjuer, gjennomførte jeg meg ett pilotintervju med en informant som innfridde de samme kriteriene som jeg opererte med under utvelgelsen av undersøkelses fem informanter. Informanten som stilte til pilotintervjuet, ble rekruttert gjennom eget nettverk.

Intervjuet ble gjennomført med en tanke om å skape en intervjusituasjon, som var så lik som mulig som de kommende intervjuene. Premissene for pilotintervjuet var derfor i stor grad de samme som for undersøkelsens endelige intervju. Videre ble dette ble gjort for å teste ut hvordan intervjuguiden fungerte i praksis, samtidig som jeg fikk mulighet til å evaluere meg selv i rollen som intervjuer, noe Krogtoft og Sjøvoll (2018) trekker fram som gunstig i studier med kvalitative intervju. Innledningsvis i intervjuet gikk informanten og jeg i fellesskap gjennom informasjonsskrivet, før informanten signerte samtykkeerklæring.

Under intervjuet benyttet jeg meg av lydopptak, og jeg transkriberte tidlig etter intervjuet var gjennomført. I etterkant av prøveintervjuet, samt transkriberingen ble det foretatt noen endringer i intervjuguiden min. Disse endringene bestod blant annet av å inkludere flere oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden, da jeg underveis i prøveintervjuet kom på spørsmål som var naturlig å stille for å komme mer i dybden. Samtidig ga disse spørsmålene meg et rikere intervjumateriale.

#### 4.5 Utvalg

Under kvalitative intervju er ambisjonen å styre unna statistiske generaliseringer på bakgrunn av et utvalg som er tilfeldig utvalgt, men derimot å gjennomføre en strategisk utvelgelse (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Utvalget ble derfor bestemt gjennom en kriteriebasert utvelgelse, der informantene ble selektert på bakgrunn av forhåndsvalgte kriterier som måtte innfris (Christoffersen & Johannessen, 2012). Postholm og Jacobsen (2018) peker på nyttigheten av at deltakerne blir valgt ut ifra de samme kriteriene. Dette fordi det muliggjør en gjenkjennelse av de kjennetegnene som beskriver informantene, i lignende situasjoner bestående av personer med tilsvarende karakteristiske kjennetegn. Dette var med på å legge føringer for hvilke informanter jeg ønsket å inkludere i studien, da jeg så på det som nødvendig at informantene hadde kunnskap om og erfaring tilknyttet tematikken

problemstillingen min gjenspeiler. Et av disse kriteriene var derfor at informantene måtte være ansatt i en stilling som faglærer i kroppsøving. Kriteriet nummer to var at lærerne arbeidet ved en ungdomsskole, i henholdsvis Oslo eller Trondheim.

Selve arbeidsprosessen med å finne informanter ble innledet ved at jeg henvendte meg via mail til ti forskjellige ungdomsskoler, åtte i Oslo og Akershus og to i Trøndelag. Jeg erfarte rekrutteringen av informanter som delvis utfordrende, da fem av ti skoler som ble kontaktet ga tilbakemelding om at de ikke kunne delta som følge av en travel periode, samt stor forespørsel om deltakelse i lignende forskningsprosjekter fra andre studenter. Tre av de resterende fem ga ingen tilbakemelding, mens to skoler ga beskjed om at de kunne stille med en informant hver. For å finne tre informanter til benyttet jeg meg dermed av eget nettverk og endte til slutt opp med det som var målet mitt, nemlig fem informanter.

Når det gjelder utvelgelse av antall informanter skriver Krogtuft & Sjøvoll (2018) at dersom antall informanter ender opp med å bli for høyt, medfølger ofte problematikk tilknyttet det å arbeide på dybdenivå med datamaterialet. Imidlertid belyser de også utfordringer rundt det å inkludere for få informanter, da det kan gi konsekvenser for analysearbeidet og følgelig de betraktningene en konkluderer med (Krogtuft & Sjøvoll, 2018). Dette sett i sammenheng med studiens problemstilling, resulterte i at jeg valgte å intervju fem forskjellige informanter, noe som også støtter argumentasjonen om å benytte kvalitativ metode. Krumsvik (2014) skriver nemlig at kvalitative metoder egner seg godt i studier med færre personer, hvor målet blant annet er å nå dybdeperspektivet i intervju.

#### 4.5.1 Presentasjon av utvalg

Videre vil jeg gi en kort introduksjon av de fem lærerne som stilte til intervju. Lærerne har utdanning fra fire forskjellige høyskoler i landet, er i forskjellig alder med et spenn fra 28 til 59 år og har opparbeidet seg forskjellig arbeidserfaring. For tiden jobber alle ved en ungdomsskole i Oslo eller i Trondheim.

Tina: utdanningsbakgrunn består av en bachelorgrad i kroppsøving og idrett, samt en mastergrad i idrettsvitenskap med fordypning i pedagogikk og kroppsøving. Etter fullført mastergrad fullførte hun et årsstudium i samfunnsfag og har dermed 60 studiepoeng i samfunnsfag. For tiden holder hun på å videreutdanne seg til å bli praksislærer. Tina har arbeidet som lærer i fem år, med erfaring både fra barne- og ungdomstrinnet. For tiden jobber hun som lærer i kroppsøving og samfunnsfag ved en ungdomsskole og hun forteller at hun

stortrives i en stilling som hun nå har hatt i to år. Hun forteller at løping er hennes store lidenskap, og at hun konkurrerte da hun var yngre.

Ole Petter: har jobbet ved den samme skolen siden han ble nyutdannet og forteller at trivsel er en av grunnene til at han har arbeidet så lenge ved den samme skolen. Han har 31 års erfaring og er kontaktlærer på 10. trinn. Hans har selv spilt fotball på forholdsvis høyt nivå, og er veldig glad i fysisk aktivitet. Han forteller at han selv deltar i aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen, så langt det lar seg gjøre. Etter jobb går han ofte inn i trenerrollen, da han er assistenttrener for sønnen sitt fotballag.

Ane: startet sitt utdanningsløp med å fullføre en treårig utdanning som faglærer i kroppsøving. I likhet med Tina tok hun deretter en mastergrad i idrettsvitenskap med fordypning i pedagogikk og kroppsøving. Ane har i tillegg tatt ett årstudium i matematikk og ett i naturfag, som hun nå underviser i parallelt med kroppsøving. Hun har erfaring fra en videregående skole, samt en ungdomsskole som hun nå har jobbet for i fire år. Ane spiller fotball på fritiden, på et lag i første divisjon. Hun forteller at hun derfor har en fullpakket hverdag.

Tarik: underviser i samfunnsfag, naturfag og kroppsøving. Han er glad i å være i fysisk aktivitet, og han mener hans interesse for basketball og ballspill var en av grunnene til at han valgte å bli kroppsøvningslærer. På fritiden spiller han basketball på lavere nivå, og han forteller at han også har en kollega som spiller på samme lag som han.

Anders: har 28 års erfaring i yrket, og forteller at han ikke kunne tenkt seg å jobbe som noe annet. Han er kroppsøvningslærer i klasser på 8. trinn, 9. trinn og 10. trinn, samtidig som han er undervisningsinspektør. Han forteller at han selv hadde kroppsøving som favorittfag, da han selv var elev og at det er et fag han brenner for.

#### 4.6 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført på skolene der informantene hadde tilknytning. De foregikk på diverse grupperom utvalgt av informantene selv, med unntak av et intervju som ble gjennomført på den aktuelle skolen sitt lærerværelse. Etter godkjenning av informantene ble det benyttet lydopptak underveis i intervjuene som varte fra 45-60 minutter. Kvale og Brinkmann (2017) trekker fram at en potensiell fare som følger med det å benytte seg av lydopptaker, er at en opplever ved intervju slutt at en ikke suksessfullt fikk samlet inn et muntlig materiale. De forklarer videre at dette kan skje på grunn av tekniske utfordringer eller menneskelig feil.

For å i størst grad sikre meg materiale fra intervjuene, tok jeg opp lyd både på pc og mobil. Denne avgjørelsen ble tatt i samråd med hver enkelt informant, og i et av fem intervjuer viste det seg å være en god avgjørelse, da mobilen hadde skrudd seg av halvveis i intervjuet. Hvordan lagringen av datamaterialet ble gjennomført i praksis, kommer jeg tilbake til under metodekapittelets etiske overveielser. Store deler av intervjuene bar preg av god interaksjon, der informantene responderte med utfyllende og relevante svar. Etter hvert som jeg gjennomførte et par intervju, opplevde jeg å bli tryggere i rollen som intervjuer, og jeg var særlig opptatt av å ikke avbryte, eller være overivrig med å stille neste spørsmål. På denne måten fikk informantene mulighet til å tenke seg litt om, og disse tenkepausene ledet ofte til reflekterte svar. Jeg opplevde også gunstig for min egen del, da jeg fikk mulighet til å tenke ut relevante oppfølgingsspørsmål.

I den avsluttende delen av intervjuene, gjennomførte jeg det Kvale og Brinkmann (2017, s. 161) refererer til som «debriefing». Jeg avrundet vært intervju med å spørre om informantene hadde noe mer på hjertet og jeg erfarte dette som svært nyttig. Flere av informantene kom nemlig med utfyllende og relevante tanker om flere av aspektene vi akkurat hadde gjennomgått i intervjuet. Deretter spurte jeg om de hadde noen spørsmål til meg, før jeg takket for samarbeidet.

#### 4.6.1 Transkribering

Når en foretar en oversettelse av et talemateriale som kan anses som en muntlig diskurs, over til et skriftlig materiale, som da blir en skriftlig diskurs, kalles det en transkripsjon. Målet med transkribering av intervju fra muntlig til skriftlig form, er å sitte igjen med et datamateriale som er mer sømmelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2017). Malterud (2017) skriver at «all forskning bygger på fortolkning av representasjoner av den virkeligheten vi ønsker å studere». Dersom forskeren selv står for arbeidet med transkriberingen, vil det med andre ord bety at hun kan få en uheldig innvirkning på selve meningsinnholdet.

På bakgrunn av dette er det flere forskere som beslutter å la andre enn seg selv utføre transkriberingen. Jeg valgte likevel å utføre transkriberingen på egen hånd, da det også kan være fordelaktig på flere områder. Kvale og Brinkmann (2017) mener at i de tilfeller der forskerens fokus ligger på det språklige, kan det anses som formålstjenlig å transkribere selv, for å forvise seg om at de detaljene som kan være av betydning for selve analysen blir inkludert. Da transkriberingen ble gjennomført kort tid etter intervjuene fant sted, ble jeg også i større grad i stand til å bevare informantenes nonverbale aktivitet, som for eksempel

kroppsspråk og håndbevegelser. Dette fordi nonverbale detaljene fortsatt var fersk i minnet, også de som jeg ikke hadde notert under selve intervjuet.

#### 4.7 Diskursanalyse

Diskursanalysen er beslektet med, og har en nær tilknytning til det sosialkonstruksjonistiske forskningsparadigmet, og vil derfor gå inn under et konstruktivistisk vitenskapssyn. Den nære koblingen synliggjøres gjennom diskursanalysens kritiske holdning til en objektiv «sannhet», samt antakelsen om at kunnskap konstrueres og blir opprettholdt ved sosial interaksjon (Jørgensen & Philips, 1999). På bakgrunn av dette, samt problemstillingens vinkling, ble det naturlig å velge diskursanalyse som studiens analysemetode. I likhet med diskursbegrepet har også diskursanalyse økt i popularitet. De siste tiårene har den vitenskapelige tilnæringsmetoden framstått som attraktiv for en rekke forskere, spesielt innen humaniora og samfunnsvitenskapen.

En trolig årsak til dette er diskursanalysens tverrfaglighet, både på metodisk og teoretisk plan, da forskeren gis en rekke valgmuligheter. Disse valgmulighetene kan imidlertid medføre at diskursanalyse oppleves som et krevende og uoversiktlig felt, blant annet da begrepet blir brukt i flere forskjellige kontekster (Hitching et al., 2011). Det eksisterer nemlig et bredt spekter av uformelle og mer formelle tilnæringer til diskursanalyse. En diskursanalyse defineres ofte som en undersøkelse, der en studerer hvordan språk skaper forståelse, mening og handling (Handford & Gee, 2012).

Michel Foucault blir regnet som foregangsmann innenfor denne praksisen, da han selv benyttet diskursanalyse i sin studie med mål om å blottlegge strukturen i diverse kunnskapsregimer (Prior, 2003). Han arbeidet ut ifra en deterministisk forståelse av forholdet mellom diskurser, strukturer og den påvirkningen dette har på aktører. Et mål var derfor å undersøke hvilke normer som eksisterer over hva som anses som riktig eller galt, hva som kan bli sagt og ikke, samt hva som blir ansett som sant og ikke innenfor ulike diskurser (Jørgensen & Philips, 1999).

Ifølge Hitching, Nilsen og Veum (2011) går diskursanalyse ut på å undersøke sosialt konstruerte fenomener, anerkjente normer og rutiner som er normalisert i den grad at de oppfattes som en del av «virkeligheten». I dette prosjektet vil dette representere de normaliserte forestillingene knyttet til likestilling mellom kjønn i kroppsøvingfaget. Kvale og Brinkmann (2015, s 354) definerer diskursanalyse som en undersøkelse av samhandling i ulike diskurser. De utdyper med å si at det undersøkes hvordan kommunikasjon er sosialt

konstruert, samt «hvilke maktvirkninger ulike diskursive presentasjoner av et tema gir, sett i en bred sammenheng». I denne studien vil dette representeres gjennom lærernes framstillinger av likestilling i kroppsøvingsfaget, samt hvilke diskurser som ligger til grunn for deres forståelser. Videre mener de at en diskursanalyse har fokus på hvilke måter sannhetseffekter konstrueres i en diskurs, som ikke kan sies å være verken usann eller sann.

Malterud (2017, s. 148) hevder at diskursanalyse i større grad har beveget seg mot en «flerfaglig forskningstradisjon», som inneholder et bredt spekter av tilnæringsmåter og metoder. Diskursanalyse regnes derfor som en tilnæringsmåte, som favner om flerfoldige arbeidsmåter, strategier, teoretiske utgangspunkt og formål (Burr, 1995). I motsetning til en del andre metoder, eksisterer det ikke en konkret modell over forløp og framgangsmåte i arbeid med diskursanalyse. De ulike tilnærmingene har imidlertid flere likhetstrekk, deriblant «et overordnet prinsipp om å kombinere analyser av ytringer, tekster og kommunikative handlinger med analyser av kulturen og samfunnet» (Hitching et al., 2011, s. 11).

Det vil med andre ord si at det som studeres er «meningsskaping og kommunikative praksiser på mikronivå, i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturer på makronivå (Hitching et al., 2011, s. 11). Malterud (2017) skriver at en diskursanalyse kan benyttes som tilnæringsmåte, uten at en trenger å gjennomføre en absolutt formell diskursanalyse. Likevel peker hun på at en helt vesentlig del er å gjennomføre tilpasninger og justeringer, som anses som relevant med utgangspunkt i undersøkelsens problemstilling og fagfelt. Disse tilpasningene ble gjort gjennom å følge Neumanns modell for diskursanalyse, noe jeg kommer tilbake til.

Bø (2014, s 21) knytter begrepet «dekonstruksjon» sammen med diskursanalyse. Hun forklarer at dekonstruksjon blant annet innebærer å vri og vende på utsagn for å få fram at det kan romme en rekke forskjellige forståelser og forestillinger. I det hun gir et konkret eksempel på en slik dekonstruksjon av et utsagn, bruker Bodén (2011) et eksempel som mildt sagt kan anses som relevant for studiens problemstilling, da hun demonstrerer ved å spørre hva likestilling og likestillingsarbeid i skole og barnehage innebærer. Videre forklarer Bø (2014) at i det en forsker benytter seg av diskursanalyse som metodisk verktøy i en studie, vil slike dekonstruksjoner av utsagn og begreper være gjeldende.

Jørgensen og Philips (1999) skriver at en diskursanalyse må praktiseres ut ifra en tanke om at språket ikke bare gjenspeiler individers verden, men derimot har en sentral rolle når det kommer til å danne, samt endre den. Den måten informantene i studien snakker om

likestilling, kjønn og kroppsøvingfaget vil med andre ord ikke bare gjenspeile en virkelighet som allerede eksisterer, men derimot være med på å konstruere virkeligheten og gi en forståelse av de måtene de forstår, snakker om og stiller seg til de sosiale fenomenene.

#### 4.7.1 Neumanns modell for diskursanalyse

I boka «Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse» introduserer Iver. B. Neumann (2001) et forslag til hvordan en konkret kan gå fram i arbeid med diskursanalyse. Modellen består tre skritt, hvor det første skrittet er «valg og avgrensning av diskurs», det andre «identifikasjon av diskursens representasjoner» og siste skritt er «diskursens lagdeling» (Neumann, 2001, s. 50). I de følgende avsnittene vil jeg gi en kort beskrivelse av de tre ulike skrittene, samt forklare framgangsmåtenes relevans i forbindelse med denne studien.

##### **Valg og avgrensning av diskurs**

Modellens første trinn omhandler å gjennomføre en avgrensning av de temaene en velger å studere. Diskurser vil ikke kunne defineres av konkrete grenser, noe som betyr at de flyter inn i hverandre. Å foreta en avgrensning av en diskurs kan på bakgrunn av dette anses som utfordrende, da det ikke utformet en objektiv oppskrift på hvordan en avgrensning av en diskurs skal foregå (Neumann I. , 2001). Med andre ord er det min subjektive vurdering som vil ligge til grunn for avgrensning av studiens diskurs. I denne studien vil en slik avgrensning være å ta utgangspunkt i likestillingsdiskursen i en kroppsøvingssammenheng, som igjen vil være en del av skolen som institusjon.

De temaene en velger, kan forstås som kontekst. Hitching et al. (2011, s. 27) forklarer begrepet kontekst på denne måten: «med kontekst menes i dag både den nære og den umiddelbare sammenhengen der en kommunikativ handling finner sted, det vil si situasjonskonteksten og den mer overordnede ideologiske, institusjonelle og sosiokulturelle sammenhengen, det vil si kulturkonteksten». Kulturkonteksten kan sies å være et sett av kulturelle rammer, for eksempel økonomiske, sosiale, historiske, ideologiske eller politiske, som igjen vil være av betydning for meningsmønsteret som blir undersøkt.

Likestillingsdiskursens historiske rammer ble innledningsvis redegjort for, men kun med intensjon om å få et innblikk i likestillingsdiskursens innvirkning på kroppsøvingfaget, fra den oppsto og til i dag. Det vil med andre ord si at fokuset på likestillingsdiskursen ikke vil være forankret i en gjennomgående historisk kontekst. Med situasjonskonteksten mener Hitching et. al (2011, s.29) «den konkrete sammenhengen der meningsskapingen foregår (tid

og sted), forholdet mellom deltakerne som kommuniserer (for eksempel om forholdet er symmetrisk eller asymmetrisk), tidligere kommunikasjon og lignende».

### **Identifikasjon av diskursens representasjoner**

Trinn nummer to går ut på å utarbeide en oversikt over de forskjellige representasjonene som eksisterer i den diskursen en velger. Disse representasjonene kan forstås som virkeligheter, eller fakta som er sosialt reproduisert, da en diskurs er virkelighetsskapende. De ulike representasjonene vil med andre ord representere lærernes oppfatninger av virkeligheten. Neumann (2001, s. 60) skriver at diskurser ofte vil bestå av en representasjon av virkeligheten som opptrer som dominerende, samtidig som det vil eksistere en eller flere representasjoner som vil være alternativ til den dominerende representasjonen. I en diskurs må disse representasjonene presenteres på nytt og på nytt for å anses som gyldige. I mine fem intervju vil det kunne være noen representasjoner som går igjen og som opptrer som felles for lærerne, og de vil i så fall kunne betegnes som det Neumann refererer til som gyldige representasjoner.

Videre vil de lærerne som uttrykker en virkelighetsoppfatning som ligner på hverandre og som er «institusjonalisert», danne en posisjon innenfor den aktuelle diskursen (Neumann, 2001, s. 33). Etter å ha analysert lærernes språk fra intervjuene, var det mulig for meg å kartlegge de forskjellige representasjonene som eksisterer innenfor den diskursen jeg valgte. Samtidig var det også mulig å dele inn meningsmønsteret sine forenelige trekk, samt variasjoner. De forenelige trekkene vil være de som binder sammen en posisjon, mens variasjonene på den andre siden vil være de som differensierer en posisjon.

I løpet av dette arbeidet ble det identifisert fire forskjellige representasjoner eller virkeligheter. Disse er 1. Forståelse av at likestilling mellom kjønn i kroppsøvingsfaget er komplekst, men innebærer en likhetstenkning, 2. Forståelse av at likestilling mellom kjønn i kroppsøving er oppnådd, men at det likevel foregår en ubevisst ivaretagelse av likestilling mellom kjønn i kroppsøvingstimene, 3. Forståelse av at aktiviteter i kroppsøvingsfaget kan deles inn i jente- og gutteaktiviteter og 4. Forståelse av at ballspill og høyintensitets aktiviteter bør tildeles en naturlig større del sammenlignet med andre aktiviteter i faget.

### **Diskursens lagdeling**

Tredje og avsluttende trinn i Neumanns oppskrift på diskursanalyse er å skaffe en oversikt over diskursens lagdeling, gjennom å se og vurdere om samtlige meningsmønstre ved representasjonene er like bestandige (Neumann, 2001, s. 62). Neumann skriver at «om noen



trekk forener og noen differensierer, er det rimelig å tenke seg at de trekkene som forener, vanskeligere lar seg forandre» (Neumann, 2001, s. 62). De som er mer utfordrende å forandre omtaler Neumann (2001) som trege diskurser. Neumann eksemplifiserer dette ved å bruke kjønn som eksempel, som igjen kan regnes som veldig relevant for studiens vinkling. Han mener det finnes flere biologiske og sosiale faktorer som er med på å bestemme hva og hvilket kjønn det er snakk om, ut ifra for eksempel det å ha en kropp med eggstokker, eller ut ifra den måten et individ stryker hår unna øynene på.

Videre forklarer han at disse ikke kan regnes som statiske og uforanderlige, men at noen faktorer vil være mer utfordrende å forandre enn andre. Han utdyper med å si at det vil være enklere at et kjønnsbestemt aspekt av karakter «ulønnet hjemmearbeidende» blir nøytralisert, enn for eksempel «barnefødsel» (Neumann, 2001, s. 63). Med andre ord er det noen tankeganger og holdninger som vil være enklere å tenke og dermed være med på å bestemme ulike meningsmønstre. Videre er det ifølge Neumann en av forskerens oppgaver å illustrere dette. Et eksempel på en bestandig representasjon i min diskursanalyse er forståelsen av at likestilling er et samfunnstema som regnes som oppnådd og utdatert.

### **Diskursens materialitet**

Selv om Neumanns tredje trinn regnes som avsluttende, mener han likevel det er gunstig å fortsette diskursanalysen litt til ved å stille et par ekstra spørsmål, deriblant «hvorledes gjennomsyrer og oppebærer makten diskursen?» (Neumann, 2001, s. 69). Han skriver det er fullt mulig å avslutte diskursanalysen etter trinn tre, da en etter trinn tre vil ha en modell av en diskurs. Samtidig mener han at en da kan ende opp med å vektlegge ord som er skrevet og talt i for stor grad, mens fokuset i for stor grad går bort ifra det han refererer til som diskursens materialitet. Han forklarer at det finnes en materialitet, nemlig selve språket.

Språket har et materielt uttrykk og «den materielle verden gjør motstand når man forsøker å forandre den - det være seg i form av institusjoner, eller i form av materie» (Neumann, 2006, s. 28). Med andre ord mener Neumann at «diskursene utgjøres blant annet av institusjoner; symbolbaserte programmer som regulerer sosial samhandling og som har en materialitet» (Neumann, 2001, s. 80). Videre påpeker Neumann (2006) at mennesker lager sin egen historie, men ikke under vilkår en selv har bestemt. Likestillingsdiskursens materialitet vil i denne studien representere, samt være forankret i skolen som institusjon. I denne delen av diskursanalysen vil jeg undersøke på hvilke måter det eksisterer betingelser for handling innad i institusjonen, som igjen virker inn på lærernes levesett.

## 4.8 Kvalitetssikring av forskningen

Kvaliteten på en undersøkelse vurderes ofte gjennom de to måleenhetene validitet og reliabilitet (Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Grønmo (2016) hevder at denne vurderingen av analysematerialets reliabilitet og validitet må finne sted, før vi kan utvikle tillit til det datamaterialet forskningsprosessen ledet til. For å begrunne oppgavens reliabilitet er en nødt til å gjøre rede for innhenting av datamaterialet gjennom å gjengi en konkret beskrivelse av framgangsmåtene som ble brukt for å utvikle data (Thagaard, 2018). Jeg vil derfor i følgende avsnitt om oppgavens reliabilitet beskrive hvordan jeg samlet inn datamaterialet. Deretter vil jeg diskutere studiens validitet. Undersøkelsens overførbarhet, styrker og svakheter ved studien, samt min egen forforståelse vil også bli gjort rede for.

### 4.8.1 Reliabilitet

Thagaard (2009, s. 198) mener reliabilitet «kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet, gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte». Lav reliabilitet gir en indikasjon på at det er systematiske feil, mellom det innsamlede datamaterialet og den faktiske virkeligheten (Grønmo, 2016). Med andre ord kan lav reliabilitet medføre signifikante distinksjoner mellom de analyserte resultatene og realiteten, da datamaterialet gjengir et skjevt bilde av hvordan de aktuelle forholdene i det feltet vi studerer faktisk er. På den andre siden benytter Krogtoft og Sjøvoll (2018, s. 99), begrepet «høy reliabilitet», dersom metoden gir samme resultat hvis den blir etterprøvd av andre forskere. Når det er sagt peker Postholm (2010) og Thagaard (2018) på at kravet om resultatenes repliserbarhet, ikke er det mest relevante aspektet tilknyttet reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse. Dette forklarer de med at intervjuobjektets forståelse av tema kan endres under et intervju, noe som kan medføre at han eller hun avgir andre svar i følgende intervju.

Foucaults teoretiske utgangspunkt tillater en ikke å omtale en diskursanalyse som en sannhet, da hans tanker har utspring i sosialkonstruksjonismens forståelse av at kunnskap ikke kun kan betegnes som en avspeiling av den virkelige verden, men derimot en diskursiv konstruksjon (Jørgensen & Philips, 1999). Med andre ord vil et kvalitativt forskningsintervju og funnene det resulterer i, avhenge av den aktuelle forskningskonteksten det ble innsamlet i. Dette på bakgrunn av en «grunnforutsetning om at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer» (Dalen, 2011, s. 91). Dette vil igjen si at en kvalitativ undersøkelse, ikke vil kunne gjennomføres nøyaktig likt ved en senere anledning (Nilssen, 2014). I denne oppgaven vil reliabilitet diskuteres ut ifra et konstruktivistisk ståsted.

Diskusjonen om hvorvidt oppgaven kan anses som reliabel eller ikke, vil bygge på en redegjøring av de metodiske valgene jeg har foretatt underveis, samt hvordan studiens datamateriale har blitt konstruert og utviklet (Thagaard, 2013).

Med intensjon om å styrke studiens reliabilitet har jeg derfor forsøkt å beskrive og tydeliggjøre framgangsmåtene jeg har benyttet meg av underveis, for å gjøre det synlig for leseren hvordan empirien har blitt til. Blant annet har jeg i oppgavens resultatdel, presentert deler av informantenes utsagn i form av sitater. Dette er gjort for å presisere for leseren hvilke data jeg trekker tolkningene mine fra. På den måten får leseren selv mulighet til å gjøre seg opp en personlig mening, om hvorvidt min framstilling av datamaterialet kan regnes som pålitelig. En evaluering av oppgavens reliabilitet kan derfor ta utgangspunkt i metodekapittelet og de beskrivelsene jeg har allerede har presentert, samt en utdyping i dette kapittelet. Det er også vesentlig å vurdere reliabilitet med utgangspunkt i min rolle som forsker, blant annet under de kvalitative forskningsintervjuene, transkriberingsprosessen og analysearbeidet.

Postholm og Jacobsen (2018) trekker fram viktigheten av å ha god kunnskap om studiens tematikk i forberedelsesfasen til intervjuprosessen, da det vil gjøre det lettere for forskeren å avgjøre hvilke spørsmål som vil være fordelaktig å ta med i intervjuguiden. Videre beskriver Dalen (2011) det som formålstjenlig å ha god forforståelse, med tanke på tolkningsarbeid i etterkant av intervjuprosessen. Samtidig peker hun på at det kan bidra til at intervjueren er mer reflektert i forbindelse med utvikling av teori i hans eller hennes datamateriale. I forkant av arbeidet med spørsmålsformuleringene, hadde jeg derfor opparbeidet meg en god forståelse for de ulike temaene i studien min. Dette førte til at jeg var i stand til å stille spørsmål med klar kobling til problemstillingen min. Jeg opplevde også å være mer kapabel til å stille oppfølgingsspørsmål, for å få en dypere innsikt i informantenes erfaringer.

Transkribering av datamateriale, har en tett sammenheng med prosjektets reliabilitet (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2017) hevder det kan oppleves som utfordrende å gjennomføre en transkripsjon, da det som framstår som et velartikulert utsagn i muntlig form, kan oppleves som stakkato i det utsagnet blir direkte oversatt til skriftlig form. Jeg valgte å transkribere ordrett så langt det lot seg gjøre, men så imidlertid nyttighet i å omforme enkelte setningsoppbygginger for å få utsagnene til å gi framheve deres opprinnelige mening også i den skriftlige framstillingen. Kvale og Brinkmann (2017) peker videre på at en forutsetning for å kunne transkribere et intervju, er at lyd materialet er hørbart. De skriver også at lydopptak med

høy lyd kvalitet, kan føre til at en i mindre grad trenger å anstrenge seg under arbeidet med selve transkriberingen.

Fire av fem intervjuer resulterte i innspillinger med et forståelig innhold, da informantene formulerte sine tanker klart og tydelig. Dette lettet transkriberingsprosessen for min del. Intervjuet som ble gjennomført på lærerværelse, krevde imidlertid mer av meg i det intervjuet skulle transkriberes i etterkant. Intet mindre enn to meter fra der informanten og jeg satt under intervjuet, var det nemlig lokalisert en populær kaffemaskin, som ble hyppig brukt av informantens kollegaer underveis. Forstyrrende lyder fra kaffemaskinen ble plukket opp på lydbåndet, og jeg brukte lenger tid på å tyde, samt sortere ut deler av utsagnene fra informanten. Samtlige utsagn av informanten ble til tross for bakgrunnsstøyen fanget opp og inkludert i den endelige transkripsjonen.

#### 4.8.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2017, s. 357) skriver at «i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke». De forklarer videre at validitet kontrolleres gjennom å foreta en undersøkelse av eventuelle feilkilder. Hitching, Nilsen og Veum (2011, s. 20) at et viktig spørsmål for diskursanalytikere er hvorvidt det er gjennomførbart å foreta «nøytrale analyser av språk, kommunikasjon og sosial handling, i den forstand at analysene er frie for påvirkning fra forskerens egne verdier og erkjennelsesinteresser». Wodak (sitert i Hitching et al. 2011, s 20), mener at samtlige analyser vil bli påvirket av forskeren, da de aktuelle forskningsspørsmålene vil ha sitt utspring i hans eller hennes bakgrunn og interesser. Når det er sagt, påpeker Hitching et al. (2011) at det ikke dermed kan forstås som at forskere som benytter seg av diskursanalyse ikke skal jobbe målrettet for å ende opp med gyldige analyser:

Validiteten i analysen oppnås derimot ikke ved å unngå fortolkning, men ved at forskeren gjør sin egen analyseprosedyre mest mulig eksplisitt, gjennomsiktig og sammenhengende. Når diskursanalytikeren presenterer sine funn og konklusjoner, må han eller hun også rekonstruere og forklare hvordan man er kommet fram til de fortolkningene som blir presentert som funn. Gjør man det, sikrer man at andre forskere kan forstå og etterprøve de operasjonaliseringene og fortolkningene som ligger til grunn for resultatene av forskningen (Hitching et al., 2011, s. 20).

Med dette i bakhodet har jeg forsøkt å operere med et kritisk blikk på mine egne fortolkninger, noe Kvale og Brinkmann (2017) trekker fram som vesentlig i forbindelse med

forskningens gyldighet. I metodekapittelet vil også min egen førforståelse bli presentert, slik at leserne får mulighet til å selv få et innblikk i min bakgrunn og posisjon til det fenomenet som studeres. På den måten vil de kunne avgjøre om hvorvidt mine fortolkninger og forskningsspørsmål er preget av mine egne erfaringer og interesser.

Datamateriale ble samlet inn via lydopptak, noe som kan regnes som en begrensning for studiens validitet. Dette fordi lydopptak ikke bevarer de nonverbale detaljene, som kan finne sted i form av kroppsspråk. Den nonverbale kommunikasjonen kan føre til at en oppnår en større og dypere innsikt i informantenes utsagn. Avgjørelsen om å benytte lydopptak ble blant annet tatt på bakgrunn av at jeg ønsket å vie all min oppmerksomhet til informantene, i stedet for å sitte å notere febrilsk underveis i intervjuet. På denne måten ble det skapt en god relasjon med hver enkelt informant, da jeg kunne tre uforstyrret inn i rollen som aktivt lyttende og samtidig være bedre i stand til å stille fornuftige oppfølgingsspørsmål.

Gjennom å gi min fulle oppmerksomhet til informantene, ble det også mulig for meg å få tilgang til deres nonverbale kommunikasjon. Flere av informantene var ivrige og uttrykte dette gjennom supplerende gestikuleringer, som i praksis ble med på å forsterke deres muntlige utsagn. På forhånd hadde jeg skrevet ut intervjuguiden min, og jeg sørget for å gjøre plass til korte notater ved siden av hvert spørsmål. På denne måten kunne jeg til tross for at jeg opererte med lydopptak, bevare den nonverbale kommunikasjonen som fant sted i intervjuene. Jeg noterte imidlertid kun nonverbale detaljer jeg trodde kunne være viktige for tolkningsprosessen, og som burde ses i sammenheng med lærernes muntlige respons på spørsmålene jeg stilte.

#### 4.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet, også referert til som ytre gyldighet, handler om hvorvidt resultater fra en sammenheng kan overføres til andre sammenhenger, som ikke har blitt undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018) Og (Kvale & Brinkmann, 2017). I forbindelse med studier som forsker på skolerelaterte kontekster, vil dette omhandle i hvilken grad atferd på en skole kan generaliseres til andre skoler. En vurdering på om en rutine som har vist seg å fungere godt på en bestemt skole, kan overføres til andre skoler i landet er et eksempel på dette (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmann (2017) skriver at forskning basert på intervju, ofte blir utsatt for kritikk tilknyttet antall informanter og generaliseringsmuligheter. Krumsvik (2014) underbygger Kvale og Brinkmann (2017) sin påstand, da han hevder at utvalget ofte består av for få personer, slik at funnene en ender opp med ikke kan overføres.

Denne kritikken vil kunne anses som gjeldende for min studie, da jeg har et utvalg på kun fem personer. Det vil basert på uttalelser fra disse fem, være feilaktig å trekke generaliserende slutninger om praksiser og erfaringer hos samtlige kroppsøvingslærere i den norske skolen. Selv med dette i betraktning, tror jeg likevel at funnene fra min studie, vil kunne føre til ytterligere kunnskap og innsyn i lærernes forståelse, i forbindelse med likestillingstematikk i kroppsøvingsfaget. Dette fordi funnene forhåpentligvis vil kunne definere enkelte kjennetegn og essensielle trekk ved lærernes erfaring og tilnærming. Videre vil dette kunne muliggjøre det å komme med en antakelse, om hvilke praksiser som også er med på å karakterisere læreres erfaringer og tilnærminger ved andre skoler i landet. Gjennom det Kvale & Brinkmann (2017) refererer til som analytisk generalisering, vil jeg derfor hevde at studien min kan overføres til andre liknende situasjoner, som ikke har blitt analysert gjennom en forskningsprosess.

#### 4.8.4 Styrker og svakheter ved studiens metode

Det finnes både positive og negative sider ved kvalitativ metode. En styrke ved kvalitativ metode er at den er fleksibel. Christoffersen og Johannessen (2012) trekker fram graden av fleksibilitet som en av de største forskjellene mellom kvalitative- og kvantitative metoder. Denne graden av fleksibilitet muliggjør å verifisere informasjon som blir gitt av informanter, noe som ikke er like gjennomførbart i en kvantitativ undersøkelse (Krumsvik, 2014). I kvantitative undersøkelser er nemlig spørsmålene mer lukket, uten rom for åpen kommunikasjon. I en kvalitativ undersøkelse derimot, har intervjuer mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, samt oppklare de spørsmålene informanten kan oppleve som uklare.

Videre er spørsmålene som stilles åpne, noe som tillater informanten å besvare spørsmålene som stilles med egne ord og formuleringer (Corbin & Stauss, 2015). Når informanten gis frihet til å definere en intervjusituasjon, gjennom medbestemmelse for hvilken tematikk som utdypes, kommer personlige erfaringer og oppfatninger bedre fram (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Informantene jeg har pratet med, kunne derfor fortelle i dybden rundt sine erfaringer i forbindelse med likestilling mellom kjønn i en kroppsøvingskontekst. Dette ser jeg på som gunstig for oppgaven min, da jeg i rollen som intervjuer kunne oppnå god innsikt i intervjuobjektets opplevelsesdimensjon og subjektive tolkning.

På bakgrunn av fleksibilitet er også kvalitative metoder effektive å benytte seg av, under studier av sosiale fenomener som det eksisterer lite forskning på fra tidligere, hvor fleksibilitet og åpenhet derfor er avgjørende (Thagaard, 2018). Dette er noe jeg ser på som gjeldende for

min oppgave, da jeg opplever å finne lite aktuell forskning på det temaet jeg tar for meg. Grønmo (2016) utdyper dette og skriver at fleksibiliteten fører til at de metodiske valgene en foretar seg under forskningsprosessen, kan endres i takt med at ny kunnskap dukker opp.

Min manglende erfaring i forbindelse med intervjusituasjoner, kan anses som en svakhet i studien. Som et forsøk på å minimere konsekvensene av dette, har jeg benyttet meg av semi-strukturert intervjuform i oppgaven. Kvale og Brinkmann (2017) peker på utfordringer i forbindelse med gjennomføring av et ustrukturert intervju, da det er en intervjuform som krever at mange metodologiske avgjørelser må tas underveis. Med min begrensede erfaring med intervjusituasjoner, vil det kunne være vanskelig for meg å ta slike avgjørelser under gjennomføring av intervju, noe som videre kan medføre et scenario hvor jeg ikke får samlet inn den informasjonen jeg ønsker.

På den andre siden kan et strukturert intervju medføre et mangelfullt datamateriale, dersom jeg i forskerrollen ikke inkluderer temaer som kunne vært aktuelle (Kvale & Brinkmann, 2017). I mitt tilfelle kan derfor et semi-strukturert intervju ses på som den gylne middelvei, der jeg på forhånd setter rammene for hvilke temaer som bør bli tatt opp, samtidig som det finnes rom for ny tematikk som kan være med på å besvare problemstillingen min. Når en informant gis frihet til å definere en intervjusituasjon, gjennom medbestemmelse for hvilken tematikk som utdypes, kommer personlige erfaringer og oppfatninger bedre fram (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

Studiens informanter vil derfor kunne fortelle i dybden rundt deres egne erfaringer og undervisningspraksis. Når intensjonen er å innhente datamateriale gjennom et innblikk i informantens erfaringer, er det vesentlig å operere med spørsmål på dybdenivå (Johnsen, 2018) og (Kvale & Brinkmann, 2017). Da jeg ønske å få tilgang til informantenes tanker og formuleringer rundt tematikk knyttet til deres undervisningspraksis, samt likestillingsbegrepet i læreplanen, så jeg på det som gunstig for oppgaven min å benytte meg av et semi-strukturert intervju.

Videre er en styrke ved det semi-strukturerte intervjuet at er at det er fleksibelt, noe som legger opp til at intervjuer vil kunne oppnå god innsikt i intervjuobjektets opplevelsedimensjon og subjektive tolkning (Christoffersen & Johannessen, 2012). Graden av fleksibilitet muliggjør å verifisere informasjon som blir gitt av informanter, da intervjuer kan stille oppfølgingsspørsmål, samt oppklare spørsmål som eventuelt framstår som uklare (Krumsvik, 2014). Som jeg har redegjort for tidligere i dette kapittelet, så benyttet jeg meg av

pilotintervju. Dette for å minske sjansen for at spørsmålene skulle framstå som uklare, gjennom å teste de ut på en informant i forkant av de faktiske intervjuene, som er grunnlag for denne studiens funn. Videre er spørsmålene som stilles åpne, noe som tillater informanten å besvare spørsmålene som stilles med egne ord og formuleringer (Christoffersen & Johannessen, 2012) (Corbin & Stauss, 2015).

Til tross for at det er mange fordeler med kvalitative intervju, er det imidlertid knyttet utfordringer til gjennomføringen (Johnsen, 2018). Som nevnt er begrenset erfaring en faktor som potensielt kan medføre utfordringer under kvalitative intervju. I forbindelse med manglende erfaring peker Grønmo (2016) på at en vanlig utfordring en kan støte på i et intervju, er en samhandlingsprosess preget av kommunikasjonsvansker. Det innebærer at en konversasjon mellom informant og intervjuer fungerer dårlig på grunn av redusert utveksling av informasjon. I slike tilfeller oppnår ikke forskeren å innhente tilstrekkelig datamateriale av betydning (Grønmo, 2016). Som et forsøk på å motvirke potensielle intervjusituasjoner preget av kommunikasjonsvansker, ble det i forkant av intervjuene gjennomført et pilotintervju, for å opparbeide meg litt mer erfaring. På denne måten følte jeg meg mer rustet til å håndtere eventuelle situasjoner hvor kommunikasjonen ikke hadde den flyten jeg ønsket.

Thagaard (2018) underbygger Grønmo (2016), da hun skriver at en utfordring som kan forekomme i interaksjon mellom intervjuer og informant er taushet, i form av lite utfyllende svar fra informanten. I de tilfellene jeg følte at informantene kunne sagt mer, omformulerte jeg de opprinnelige spørsmålene, for å få i gang mer prat. Jeg utformet også flere oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden etter pilotintervjuet, slik at jeg skulle ha eventuelle spørsmål å følge opp med, for å forsøke å få mer informasjon ut av informantene.

Thagaard (2018) beskriver også muligheten for at det motsatte kan skje, nemlig utbrodering uten ende om diverse tanker informantene sitter med. Ofte kan det da være at informantene beveger seg mer og mer mot tematikk som ikke er relevant for oppgavens problemstilling. Dette vil igjen kunne være hemmende for intervjuets flyt, samt funn. Dette var noe jeg opplevde i enkelte av intervjuene. I disse situasjonene forsøkte jeg å styre informantene inn på studiens relevante tematikk igjen. Samtidig ville jeg unngå at informantene fikk en opplevelse av at jeg uhøflig avbrøt dem, under deres formidlinger av sine erfaringer. Dette i frykt for at de ville opptre mer tilbaketrukket i resten av intervjuet. Jeg forsøkte derfor å gjenopprette en viss kontroll over intervjuet på en diskrete måte.



I kvalitativ metode vil en ikke med sikkerhet kunne si at informantene er fullstendig ærlige, noe som kan føre til at undersøkelsens validitet kan kritiseres. Krumsvik (2014) forklarer at gapet mellom det en informant sier i et intervju at hun foretar seg i interaksjon med andre mennesker og det hun faktisk gjør, kan være stor. Under kvantitativ metode og bruk av spørreundersøkelse kan informantene oppleve deltakelsen som tryggere, da deres anonymitet bevares i større grad enn under et kvalitativt intervju, hvor forskeren faktisk sitter ansikt til ansikt med de hun intervjuer.

Det er derfor nærliggende å tenke at informantene kan ende opp med å formidle svar som er mer ærlig, under en spørreundersøkelse, sammenlignet med under kvalitative intervju hvor informanten møter forskeren. Når det er sagt, er det heller ingen garanti for at informanter svarer helt oppriktig under en anonym spørreundersøkelse. Dette fordi en kanskje opplever et kvalitativt intervju som mer seriøst og derfor får større ansvarsfølelse, sammenlignet med under utfylling av et spørreskjema hvor en ikke møter forskeren som står bak skjemaet.

#### 4.8.5 Førforståelse

Dalen (2011) påpeker at studiens validitet bør drøftes i forbindelse med forskeren førforståelse. Jeg vil derfor gjøre rede for min tilknytning til det fenomenet og feltet som utgjør studiens omfang. Dette fører til at leseren står fritt til å foreta en vurdering av «i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene» (Dalen, 2011, s. 94).

Førforståelsen min tar først og fremst utgangspunkt i min 13 års skolegang. Jeg var glad i de aller fleste fag, men kroppsøvingfaget har alltid skilt seg ut og vært mitt favorittfag. I løpet av hele denne perioden minnes jeg et kroppsøvingfag med overvekt av aktiviteter som stammer fra idretten, spesielt fotball og basketball. Da jeg selv spilte og fortsatt spiller aktiv fotball, så opplevde jeg det som minimalt anstrengende å oppnå god karakter i faget. Bakgrunnen var undervisningens overvekt av nettopp ballspillaktiviteter, spesielt på ungdomsskolen. Der og da var jeg naturligvis veldig fornøyd med undervisningens aktivitetsinnhold, og jeg tenke aldri at en overvekt av visse aktiviteter kunne være «urettferdig» eller begrensende, for de elevene som ikke hadde ballspill som sin favorittaktivitet. Der og da tenkte jeg heller ikke på at det som karakteriserte den kroppsøvingarenaen jeg var en del av, var et fokus prestasjon, framfor bevegelsesglede. Det er først i de senere årene, spesielt i løpet av mine år som student, at jeg har innsett at kroppsøvingfaget er så mye mer enn ballspill og prestasjon.

Når det er sagt er jeg vel viten om at jeg som elev kun har erfaring fra to skoler, en barneskole og en ungdomsskole, og deres tilhørende kroppsøvningspraksis. Det er derfor ikke noe grunnlag for å generalisere, eller komme med en påstand om at den kroppsøvningshverdagen jeg skildrer, er representativ for alle landets skoler. Likevel er imidlertid mine egne erfaringer og interesser som er utgangspunkt for vinklingen jeg har valgt i denne studien. Når det gjelder kvalitative intervju trekker et konstruksjonistisk syn fram at kunnskapen som oppnås blir konstruert gjennom interaksjon, og forskeren kan derfor sies å ha innflytelse på intervjumateriale en ender opp med (Thagaard, 2018).

Under gjennomførelse av et kvalitativt intervju kan forskeren med andre ord sammenlignes med et metodeinstrument (Dalland, 2012). Derfor er det viktig at jeg er bevisst på å ikke la min førforståelse spille negativt inn på studien, ved å for eksempel møte informantene forutinntatte holdninger. Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker at det er avgjørende at en forsker er bevisst på at intervjumateriale som ikke blir benyttet, ikke nødvendigvis utvelges fullstendig objektivt, men at det kan ha sammenheng med betraktninger og antakelser en har utviklet i forkant. Derfor har et gjennomgående mål vært å være bevisst på min funksjon som selektiv aktør, samt bruke min førforståelse som en ressurs, «på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser» (Dalen, 2011, s. 16). Dalen (2011, s. 17) hevder at bevissthet i forbindelse med egen førforståelse kan føre til en forsker som er mer mottakelig for å legge merke til «muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale».

I praksis har dette vært å være bevisst på å ikke legge bestemte føringer for svarene informantene gir under kvalitativt intervju. Et eksempel var at jeg forsøkte å holde meg nøytral under intervjuene. Jeg forsøkte å ikke reagere med kroppsspråk og ansiktsuttrykk som skulle gi tydelige indikasjoner på hva som er mine personlige meninger i forbindelse med tematikken som ble omtalt. Samtidig hadde jeg også fokus på å framstå som lyttende og oppriktig interessert, slik at informantene skulle føle på en god og trygg intervjuatmosfære, hvor ærlighet og oppriktige meninger er velkommen.

#### 4.9 Ethiske overveielser

Kvale og Brinkmann (2017) anser overveielser og hensyn knyttet til etiske spørsmål og mulige utfordringer, som gjeldede i intervjuundersøkelsens samtlige faser. Videre skriver Kvale og Brinkmann at de ikke vil komme med en påståelse om at kvalitativ forskning kan regnes som etisk uærlig, men de sier samtidig at den ikke kan regnes som påfallende etisk

stødig. I denne sammenheng støtter de sine synspunktet gjennom å henvise til Foucault sine rådgivende ord i forbindelse med etikk: «Jeg hevder ikke at alt er dårlig, men at alt er farlig, noe som ikke er helt det samme som dårlig. Hvis alt er farlig, er det alltid noe vi kan gjøre» (gjengitt etter Kvale og Brinkmann, 2017., s. 110).

Postholm (2010) og Thagaard (2018) uttrykker også et slikt tankesett, da de hevder at forskeren bør foreta etiske overveielser i forkant, underveis og i etterkant av datainnsamlingen. Kvale og Brinkmann (2017) mener kunnskap om og betraktning av etiske prinsipper og verdispørsmål kan være med på å støtte forskeren under prosessen hvor det skal tas hensyn til etiske retningslinjer som eksisterer i forskningskonteksten. De formidler imidlertid at forskerens personlige integritet vil veie tyngst i arbeidet med etiske beslutninger. Videre trekker de fram formell godkjenning av forskningen, eventuelle konsekvenser av det forskningsprosjektet en utøver, informert samtykke og kravet om konfidensialitet som sentrale deler av forskningsprosessen hvor diverse etiske problemstillinger kan oppstå.

I samtlige forsknings- og studentoppgaver hvor en samler inn og opererer med personopplysninger, kreves det ifølge Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) å melde prosjektet til personvernombudet for forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). Etter jeg gjennomførte en meldeplikttest på NSD sin webside, var jeg helt sikker på at meldeplikten gjaldt for meg og min forskning. Derfor meldte jeg naturligvis inn prosjektet til NSD, hvor jeg sendte med beskrivelse av prosjektet, informasjonsskriv og intervjuguide. Først da prosjektet ble godtatt, ble prosessen med å samle inn data satt i gang (Vedlegg 1).

Etter godkjenning fra NSD tok jeg kontakt med eventuelle informanter og fortalte om undersøkelsen i grove trekk. Moustakas (1994) hevder at det er viktig de eventuelle deltakerne mottar et rundskriv med fakta om prosjektet og dets hensikt, samt orientering om at de når som helst kan trekke seg fra studien. Dette rundskrivet mener han må sendes ut før utvelgelsen av informanter er endelig. Da de aktuelle informantene uttrykket interesse for deltakelse, sendte jeg derfor ut et informasjonsskriv (vedlegg 2) de måtte lese og signere før jeg kunne regne dem som informanter i undersøkelsen.

I tråd med Moustakas (1994) sine tanker i forbindelse med å opplyse om at deltakerne kan trekke seg, tydeliggjorde jeg dette samtidig som jeg beskrev konkret hvordan deltakerne eventuelt skulle gå fram dersom de ikke lenger ønsket å være en del av studien. Ved å være bevisst under tydeliggjøringen av frivillighetsaspektet, minsket jeg sjansen for at deltakerne

satt med en følelse av å bli presset eller tvunget til å både delta i et forskningsprosjekt, uten å ha mulighet til å trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2017).

Flere av de jeg henvendte meg til valgte å takke ja til samarbeid gjennom en signatur på informasjonsskrivet jeg ga de, noe som da blir betegnet som informert samtykke (Postholm, 2010). Dette innebærer i praksis, slik Moustakas (1994) er inne på, at deltakerne mottar informasjon om formålet med studien, og hvordan datamateriale vil samles inn (Kvale & Brinkmann, 2017). Postholm (2010) peker på at metoder basert på halvstrukturert intervju vil kunne føre til en intervjusituasjon hvor forskeren introduseres for nye tema som må følges opp underveis i intervjuet.

Dette er noe jeg nevner i informasjonsskrivet for å gjøre informanten klar over at prosjektet kan endre retning underveis, dersom det oppstår samtale rundt tema jeg i forskerrollen ikke hadde medregnet på forhånd. I tillegg blir informantene opplyst om mulig risiko og hvilken betydning deltakelse i forskningsprosjektet vil ha for dem (Postholm, 2010). Et slikt informasjonsskriv vil dermed sikre at informantene får mulighet til å bli innforstått med hva som forventet fra deres side, samt hvordan forskningsprosessen vil foregå i praksis (Postholm, 2010).

Konfidensialitet er et viktig begrep og blir i all kvalitativ forskning regnet som et etisk prinsipp (Kvale & Brinkmann, 2017), (Thagaard, 2018), (Dalen, 2004) og (Postholm, 2010). Videre handler konfidensialitet i forskning stor sett om overensstemmelse mellom forsker og intervjuer når det gjelder behandlingen av dataene som innhentes (Kaiser, 2012). Vanligvis vil dette være forbundet med en felles enighet om at personopplysninger som potensielt kan muliggjøre en identifikasjon av deltakerne, blir skjult (Kvale & Brinkmann, 2017). Under arbeid med forskningsprosjektet, har jeg fått tilgang til ulike informanternes personlige erfaringer og meninger. Personopplysninger jeg samler inn vil jeg behandle konfidensielt og i henhold til personvernregelverket. Et grep jeg gjorde for å operere i henhold til konfidensialitetsprinsippet (Kvale & Brinkmann, 2017), var å umiddelbart slette deler av lydopptakene der det kom fram personlige opplysninger om informantene som kunne være med på å gjenkjenne de, eller som ikke var av relevans.

I informasjonsskrivet beskrev jeg derfor konkretiserte retningslinjer jeg vil følge for å sikre at all form for opplysninger vil bli håndtert på en konfidensiell måte. Blant annet beskrev jeg at for å ivareta informantenes anonymitet refererer jeg til dem med fiktive navn, slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deres identitet i den endelige publikasjonen. Videre forklarer jeg i

skrivet, at det kun vil være mulig for meg å aksessere opplysningene jeg samler inn, da de vil bli oppbevart på et passordbeskyttet område på min private datamaskin. Dessuten vil alle filer med informasjon bli slettet for godt i det sensur for oppgaven har falt, noe jeg også sørget for å få fram i informasjonsskrivet. Forhåpentligvis vil informering av hvordan konfidensialitet og anonymitet sikres, være med på å styrke tillitsforholdet mellom informantene og meg, noe som videre kan være med på å gi meg større tilgang til erfaringer og meninger informantene besitter (Postholm, 2010).

Thagaard (2018) peker på at et etisk prinsipp det må tas hensyn til, omhandler å evaluere og videreformidle for deltakerne de eventuelle konsekvensene som kan opptre som relevant for dem i løpet av forskningsprosjektet. Det vil med andre ord bety at jeg som forsker vil stå ovenfor et etisk ansvar i forbindelse med beskyttelse av deltakernes integritet, gjennom å legge til rette for et samarbeid som ikke vil medføre konsekvenser av negativ karakter. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at den potensielle faren for negative konsekvenser for deltakerne bør være liten, samtidig som den mulige gevinsten, i form av kunnskapsoppnåelse og vinning for deltakeren må være stor. For å motvirke de eventuelle konsekvensene fra å oppstå, har jeg som nevnt hatt fokus på å bevare informantenes anonymitet. På denne måten minsker sjansen for at informantene blir møtt med direkte og kritiserende respons i etterkant av publisering, på bakgrunn av deres personlige uttalelser.

## 5.0 Resultat og diskusjon

I det følgende kapittelet vil jeg presentere studiens funn, samt diskutere disse. Oppbyggingen av resultat- og diskusjonskapittelet er utformet etter Neumanns (2001) modell for diskursanalyse. Kapittelet vil struktureres ved å formidle studiens funn gjennom fire forskjellige representasjoner fra prosjektets avgrensede diskurs. De fire representasjonene er basert og utvalgt på bakgrunn av gjennomførte intervju, og representerer lærernes virkeligheter. I hver representasjon vil informantenes utsagn og forståelser presenteres gjennom direkte sitat fra intervjuene.

I etterkant av hver representasjon, vil jeg gjøre rede for deres lagdeling. I praksis vil dette foregå gjennom å diskutere hvilke trekk som forener eller differensierer, for å kunne avgjøre om representasjonene kan anses som bestandige. Deretter vil den aktuelle representasjonens materialitet diskuteres i korte trekk, for å synliggjøre hvordan de ulike diskursene konstituerer de tilhørende virkelighetsoppfatningene. Likestillingsdiskursens materialitet vil i denne studien representere, samt være forankret i skolen som institusjon. I denne delen av diskursanalysen vil jeg undersøke på hvilke måter det eksisterer betingelser for handling innad i institusjonen, som igjen virker inn på lærernes levesett.

### 5.1 Representasjonene

#### 5.1.2 Forståelse av at likestilling mellom kjønn i kroppsøvningsfaget er komplekst, men innebærer en likhetstenkning

Problemstillingen i denne studien uttrykker et ønske om å få et innblikk i et utvalg læreres forståelse av hva likestilling mellom jenter og gutter er i en kroppsøvningskontekst. Jeg ønsket imidlertid også å få en forståelse av lærernes tolkning av likestillingsbegrepet uten at en klar kjønnskontekst var spesifisert, for å se på eventuelle likheter eller forskjeller fra deres oppfatninger av likestillingsbegrepet i en definert kjønns- og kroppsøvningsammenheng. Lærerne ble derfor stilt spørsmål om hvordan de tolket likestillingsbegrepet i kroppsøvningsfaget. I sine tolkninger skildrer lærerne et komplekst begrep som omfatter at elevene i faget skal ha de samme mulighetene og rettighetene, til tross for potensielt forskjellskapende faktorer som blant annet kjønn, etnisitet, legning, religion, og sosiokulturell bakgrunn. Ane sier følgende:

Ane: Ehm, likestilling i kroppsøving rommer vel mye, deriblant retten til like muligheter til å utvikle seg og erfare i faget uavhengig av hudfarge, kjønn, legning, religion og opprinnelse. Kunne nevnt mer, men ja du skjønner tegningen».

Anders og Ole Petter formulerer seg på en måte som har mye til felles med Ane sitt utsagn:

Anders: Likestilling, ja da tenker jeg på like rettigheter til tross for kjønn, etnisitet, religion, sosiokulturell bakgrunn osv. At det som definerer oss ikke skal begrense oss, og at man skal ha mulighet til å nå fagets formål uansett hvem man er og hvor man kommer fra.

Ole Petter: Likestilling i kroppsøving handler vel først og fremst om det å ha de samme rettighetene. Det skal ikke være forskjell på om du er mørk eller lys i huden, om du kommer fra Holmenkollen eller Romsås, om du tror på Gud eller Allah. Alle skal behandles på lik måte. Man skal ikke gjøres forskjell på, på bakgrunn av for eksempel etnisitet.

Da spørsmålet om informantenes tolkning av likestilling som begrep ble knyttet til en kjønns- og kroppsøvingstekst, ga lærernes utsagn en indikasjon på en felles likhetsforståelse. Dette i form av at elevene skal bli behandlet likt i undervisningen. Tarik svarer følgende:

Tarik: Oi, likestilling og kjønn i kroppsøving ja. Det blir vel mye av det samme da, sånn egentlig. At alle elever skal motta den samme behandlingen fra meg som lærer. Alle jenter og gutter skal i mine timer føle at de både blir sett og hørt.

Ane: At gutter og jenter skal bli behandlet på samme måte, altså at jeg som lærer ikke skal behandle de forskjellig på bakgrunn av kjønn, men at de i stedet føler seg som likeverdige i min undervisning. Det er i alle fall det første jeg tenker på, når jeg hører likestilling mellom kjønn i kroppsøving.

På det foregående spørsmålet er lærerne inne på likhet mellom elevene i form av like rettigheter og muligheter til å nå fagets formål. I det aktuelle spørsmålet nevner derimot ingen av lærerne begrepene «muligheter» eller «rettigheter», men de får i stedet fram at likestilling mellom kjønn i kroppsøving innebærer at samtlige elever skal motta en lik behandling fra dem i lærerrollen. I tillegg gir Anders uttrykk for at likestillingsbegrepet kan anses som det motsatte av forskjellsbehandling:

Anders: At alle skal behandles likt ut ifra forskjeller som blant annet kjønn, bosted og hudfarge. Det motsatte av forskjellsbehandling kan man vel si.

Det kan også virke som Ole Petter, Ane og Tarik sitter med en underforstått forestilling av at forskjellsbehandling er det motsatte av likestilling, da de forklarer at deres oppfatning av en

likestilt opplæring er at elevene ikke opplever å bli behandlet ulikt på bakgrunn av deres kjønn. Tina gir på den andre siden uttrykk for at forskjellsbehandling kan være nødvendig i enkelte tilfeller:

Tina: (...) Jeg mener ikke at jenter og gutter, eller ja generelt elever, skal bli behandlet likt uansett hva i undervisningen. Det er viktig å anerkjenne at jenter og gutter kan være forskjellig, noe som kan kreve ulike tilnæringsmåter. Det er ingen hemmelighet at jenter og gutter har fysiologiske ulikheter, men disse bør vi anerkjenne. (...) Jenter og gutter bør ikke behandles helt likt med et mål om å få de helt like og at de skal like de samme tingene. Så ja, det er det jeg er ute etter, og da kan det i enkelte tilfeller være gunstig å behandle elevene ulikt, for at de nettopp skal få oppleve mestring og framgang i aktivitetene.

Til tross for at Tina mener likestilling mellom kjønn i kroppsøving omhandler at elevene skal behandles likt, utvider hun sin forståelse i det hun tilføyer at en likestilt opplæring også vil handle om å ivareta elevenes rett til en tilpasset opplæring ut ifra deres egne forutsetninger: «Jenter og gutter skal ikke bare ha rett til den samme behandlingen, men de må ses ut ifra sine individuelle forutsetninger. De skal motta en skreddersydd opplæring ut ifra deres behov. Så egne forutsetninger er sentralbord for at opplæringen skal være likestilt» (Tina).

### Representasjonens lagdeling

Lærernes forståelse av likestillingsbegrepet i kroppsøvingfaget ser ut til å være at det rommer flere betydninger, og at begrepet derfor er kontekstavhengig. Likevel virker en felles oppfattelse av at likestilling i kroppsøving representerer at elever har like rettigheter og muligheter til å nå fagets formål, å forene informantene. Svaleryd (2004) beskriver en likestilt opplæring mellom kjønn som en opplæring hvor både jenter og gutter har de samme rettighetene, forpliktelsene og mulighetene. Dette er aspekter lærerne er inne på i sine tolkninger av likestillingsbegrepet i en ren kroppsøvingkontekst. De fleste av lærerne knytter også kjønn, etnisitet og religion inn i sine forklaringer.

Lærernes tolkninger virker derfor å være i tråd med det som uttrykkes om likestillingsbegrepets innhold og relevans i den generelle delen i dagens læreplan, hvor det trekkes fram at samtlige elever skal ha like muligheter til utvikling i de forskjellige fagene, uansett hvem de er og hvilke faktorer som er med på å definere dem (Utdanningsdirektoratet, 2015). Videre kan dette sies å være kompatibelt med et likhetsfeministisk synspunkt, da det omhandler en tankegang der kvinner og menn har de samme rettighetene (Holst, 2017).



Lærernes forståelse av likestilling i kroppsøvningsfaget kan også sies å samsvare med det Støren et al. (2010), Holst (2013), Teigen (2006) og Koritzinsky (2016) konkluderer er med på å definere det generelle likestillingsbegrepet, da de skildrer et begrep som er flertydig i den forstand at det ikke finnes en normativ definisjon på hva det rommer.

Da spørsmål i forbindelse med lærernes forståelse av likestilling i kroppsøving konkretiseres ytterligere, gjennom å legge til et definert kjønnsaspekt, forteller lærerne at deres tolkninger omfatter en opplæring der jenter og gutter blir behandlet likt. I det likestillingsaspektet i kroppsøving knyttes til kjønn, oppstår det med andre ord en forskyvning i lærernes tolkninger fra et likestillingsbegrep som primært representerer like rettigheter og muligheter i faget, til et begrep som innebærer en tanke om en likhetsbehandling av elevene, uavhengig av deres kjønn. I motsetning til Svaleryd (2004) som vektlegger rettigheter og muligheter, også i det likestillingsbegrepet knyttes til kjønn, så forsvinner disse aspektene ved lærernes oppfatninger i det de får spørsmål om likestilling mellom kjønn i kroppsøving. Dette til tross for at de nevner at likestilling omhandler at deriblant kjønn ikke skal få en betydning for hvilke muligheter og rettigheter elevene blir møtt med i faget, på spørsmål hvor en tydelig kjønnskontekst ikke spesifiseres.

Ole Petter er den eneste av lærerne som ikke nevner kjønn som en relevant faktor, i sin oppfatning av likestillingsbegrepet i en generell kroppsøvningskontekst. Han knytter imidlertid begrepet opp mot like rettigheter og tydeliggjør sine synspunkter, ved å bruke etnisitet som et eksempel på en faktor som ikke skal få betydning for hvilke rettigheter et individ har. Ole Petters utsagn er langt på vei forenelig med L97 sin tilnærming til likestilling i skolen, da planen i stor grad knytter likestillingsbegrepet til kulturelt og religiøst mangfold (Røthing, 2016a). Det kan derfor sies at utsagnet gjenspeiler det Røthing (2016a) omtaler som et fokusskifte fra et likestillingsbegrep som primært omhandler kjønn, til et begrep som assosieres med kulturell og religiøs likestilling.

Et slikt fokusskifte, hvor et begrep går fra å primært omhandle en forestilling, til å deretter representere noe annet, vil være forsvarlig ifølge Berger og Luckmann være forsvarlig i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv (gjengitt etter Veiden, 2015). Sosialkonstruksjonismen rommer nemlig et forandringsperspektiv og en forståelse av at menneskers oppfattelser av verden anses som kulturelt og historisk forankret, noe som igjen vil si at forståelser av ulike fenomener vil kunne endres fra en tid til en annen (Burr, 1995; Rasborg, 2004; Tjora, 2012; Thagaard, 2013). Når det er sagt, knytter alle de andre lærerne aspektet kjønn til sine

beskrivelser av likestilling i kroppsøvingfaget. En felles oppfatning av at likestilling i kroppsøvingfaget innebærer likestilling mellom blant annet kjønn, ser derfor ut til å være den dominerende oppfatningen i representasjonen.

Et trekk ved representasjonen rundt lærernes forståelse av likestillingsbegrepet i en kroppsøving- og kjønnsammenheng, ser ut til å være at lærerne har en oppfatning av at det motsatte av likestilling, er at elever blir behandlet ulikt. Dette er i tråd med Bø (2014) sin påstand om at flere mener det motsatte av likestilling er forskjellighet, noe hun hevder er en misvisende betegnelse. Bø (2014) mener en mer korrekt beskrivelse er å bruke begrepet ulikestilling, da arbeid med likestilling ikke handler om å redusere ulikheter mellom jenter og gutter, men derimot å arbeide for at individer ikke skal oppleve å bli behandlet som underdanig på bakgrunn av deres kjønn.

Denne oppfattelsen deler Tina, da hun forklarer at det er viktig å anerkjenne ulikheter og samtidig tilrettelegge for en undervisning som ivaretar disse. Når det gjelder å koble likestilling mellom kjønn i kroppsøvingfaget til tilpasset opplæring på bakgrunn av elevenes individuelle forutsetninger, er det kun Tina som gjør dette gjennom sine utsagn. De andre lærerne isolerer betydningen av likestillingsbegrepet til å handle om det å bli behandlet likt, uavhengig om en er jente eller gutt. De omtaler ikke, slik formuleringer i M87 og L97 gjør, at det å bli behandlet likt kan og bør innebære en forskjellsbehandling i form av opplæring på bakgrunn av ulike forutsetninger (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996; Krokan, 2000).

Det gjør derimot Tina som sier at det på bakgrunn av forskjeller blant elevene, kan oppstå situasjoner hvor en i lærerrollen bør behandle elevene ulikt for å ivareta deres mulighet til utvikling. Hennes tolkninger ser derfor ut til å samsvare med formuleringer i dagens læreplan sin generelle del, hvor det heter at likhet i skolerresultater oppnås gjennom å behandle hver enkelt elev ulikt, med utgangspunkt i deres ulike forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med andre ord kan det sies at Tinas tolkninger og læreplanens formuleringer om ulik behandling med mål om å skape større likhet i resultater har mye til felles med et forskjellsfeministisk perspektiv.

Tinas forståelse ser derfor ut til å romme en kombinasjon av likhetsfeminisme og forskjellsfeminisme. Hun mener det er viktig at jenter og gutter har de samme mulighetene til utvikling i kroppsøvingfaget, samtidig som jenter og gutter må ses i lys av at de er forskjellige av natur. Ut ifra det som kommer fram gjennom lærernes utsagn, er Tinas

forståelse likevel å regne som en minoritet i representasjonen, da ingen av de andre lærerne nevner at forskjellsbehandling på bakgrunn av eksisterende forskjeller mellom jenter og gutter er nødvendig. Derimot virker det som at tanken om at forskjellsbehandling av jenter og gutter i kroppsøvfingsfaget er det motsatte av en likestilt opplæring, forener informantene i større grad enn den differensierer. Denne forståelsen, samt forståelsen om at likestillingsbegrepet er komplekst, kan derfor anses for å være bestandig.

### Representasjonens materialitet

Representasjonen som gir en indikasjon på at en felles forståelse blant lærerne er at likestilling i kroppsøving omfatter en likhetsforståelse, er en forståelse som kan spores tilbake til da likestillingsbegrepet for første gang ble inkludert ved innførelsen av Mønsterplanen av 74. Deres forståelser i forbindelse med likestillingsbegrepet i en generell sammenheng, tyder på en felles tolkning av et likestillingsbegrep som representerer like rettigheter og muligheter. Som vist under delkapittelet om likestilling i dagens læreplan, uttrykkes det eksplisitt at elevene har krav på like muligheter i skolen, uavhengig av kjønn. Læreplanen kan sies å være en materialitet innad i diskursen, da den gir føringer og former lærernes forståelse til å innebære et fokus på like muligheter. Læreplanen blir med andre ord styrende for lærernes tankesett, og videre handling.

#### 5.1.3 Forståelse av at likestilling mellom kjønn i kroppsøving er oppnådd, men at det likevel foregår en ubevisst ivaretagelse av likestilling mellom kjønn i kroppsøvingstimene

Problemstillingen uttrykker også en ambisjon om å få innsikt i det arbeidet lærerne gjør for å ivareta en opplæring hvor jenter og gutter har de samme mulighetene til å nå fagets formål. Lærerne fikk derfor spørsmål om skolene de jobber ved har arbeidsplaner, for eksempel årsplaner, med formuleringer som omhandler likestillingstematikk i skolen. Det kommer fram at alle skolene der lærerne jobber har årsplaner, men det er derimot ingen av lærerne som kan erindre at likestillingstematikk er inkludert i planene.

Tarik: Årsplan det har vi og det har vi alltid hatt. Men jeg kan ikke huske at det står noe om likestilling i de siste vi har hatt i alle fall. Som sagt er ikke likestilling noe vi diskuterer eller har noen spesielle målsetninger om, annet enn det som står formulert i LK06 da selvfølgelig.

Anders: Vi arbeider ut ifra en årsplan hvert år, men det har ikke stått noe om likestilling og om hvordan vi konkret skal gå fram i arbeid med å fremme likestilling. I hvert fall ikke i løpet av de siste årene jeg har jobbet her. Eller i alle fall så er ikke

dette noe jeg har fått med meg, så det kan ikke ha vært vektlagt i så stor grad. Det er et tema som ble omtalt og diskutert tidligere, men det begynner å bli mange år siden, helt i starten av min karriere tror jeg.

I intervjuene kommer det etter hvert fram at det ikke er noe særlig fokus på likestillingsarbeid ved de skolene der lærerne jobber. Ane forteller følgende:

Ane: Nei, det er egentlig ikke noe vi har diskutert eller hatt noe spesielt fokus på. Vi har vært noe inne på det i forbindelse med religion og kjønn, men ikke likestilling og kjønn.

Ane forteller videre at hun tror årsaken til at likestillingstematikk er tilnærmet fraværende ved skolen hun jobber, er fordi det er andre utfordringer som anses som mer aktuelle og som derfor tildeles et større fokus. I det hun blir bedt om å utdype hvilke utfordringer som prioriteres, svarer hun at det ofte er utfordringer i forbindelse med religion:

Ane: Vi diskuterer i forhold til dette med for eksempel religion som krever visse antrekk eller svømming. Der har vi diskutert hvordan å tilrettelegge i forhold til jenter som ikke kan ha svømming med gutter.

I tillegg påpeker hun at lærerhverdagen kjennetegnes av mangel på tid, noe hun antyder er med på å legge begrensede føringer for hvor mange tema de rekker å sette av tid til å diskutere. Dette i kombinasjon med at vi har kommet en lang vei med likestilling mellom kjønn i dagens samfunn. Ole Petter er på mange måter enig med Ane sine synspunkter:

Ole Petter: I dag er det vel egentlig ikke noe spesielt fokus på likestilling i kroppsøving, nei. I mine nyutdannede dager mener jeg å huske at vi pratet mer om det.

Intervjuer: Hvilken læreplan gjaldt da?

Ole Petter: Det var vel under M87 tror jeg. Nå er ikke dette et fokus lenger da. Altså nå mener jeg ikke at vi på denne skolen ikke mener likestilling mellom kjønn er viktig, men det er på en måte noe vi bare regner med er på plass. Det er ikke noe vi har diskutert med andre ord. Det eneste jeg tenker kan være relevant å nevne er jo at vi flere ganger har pratet i fellesskap om utfordringer tilknyttet religion og kjønn. (...)

Intervjuer: Hva tror du er årsaken til at dere ikke har noe fokus på kjønnslikestilling i kroppsøving?

Ole Petter: Det er vel som jeg er inne på, mest fordi vi ikke anser det som en stor utfordring ved denne skolen. Likestilling er jo på mange måter litt utdatert, eller jeg tror vi for tiden står ovenfor andre utfordringer som utkonkurrerer diskusjonen om likestilling i skolen.

Ole Petter fortsetter med å fortelle at hans skole og team har diskutert temaet tidligere og at han tror dette var rundt den tiden da Mønsterplan av 87 var gjeldende rammeplan. Etter dette har det derimot ikke vært noe tema i det heletatt. Til tross for at arbeid med likestilling mellom kjønn i kroppsøving ikke vies noe oppmerksomhet i skolenes interne årsplaner, forteller lærerne at de likevel ivaretar likestilling i kroppsøving ubevisst.

Ane: Jeg forsøker å legge til rette for en undervisning der alle elever, uansett kjønn, er likestilt.

Intervjuer: Har du noen eksempler på hvordan du konkret går fram?

Ane: Ja, eller, det er jo mye jeg gjør litt ubevisst. Hadde jeg hatt litt lengre tid til å tenke på det, så kunne jeg nok svart mer utfyllende, men det er litt vanskelig å komme på noe sånn her og nå da.

Tina forteller i likhet med Ane at hun gjør flere tiltak med hensikt å legge til rette for en likestilt opplæring for jenter og gutter, men hun tror flere av disse tiltakene gjennomføres ubevisst. Hun fortsetter med å si at dette er grep hun gjør for å sikre at alle elever, uavhengig av kjønn skal oppleve en likestilt opplæring.

Tina: Jeg tror man gjør mange grep som vil falle under likestilt opplæring for jenter og gutter, men at man ikke har tenkt på det i den konteksten, i det man har planlagt undervisningen eller gjort grepene. (...) Altså jeg tror at jeg gjør mange grep for å skape en likestilt opplæring for begge kjønn, men jeg tenker ikke på de grepene noe spesielt. De er liksom ikke spesielle for likestilling mellom kjønn, men heller for en generelt likestilt opplæring mellom alle elever. Jeg legger opp undervisning som er differensiert, som er tilpasset elevenes ulike forutsetninger, mål og ønsker. Jeg prater med elevene om hvordan de føler undervisningen er og hvordan de erfarer med kroppene sine underveis i opplæringen.

Anders er også overbevist om at hans måte å tilrettelegge undervisningen på, er i tråd med læreplanens intensjon om en likestilt opplæring for jenter og gutter. Imidlertid nøler han i

likhet med flere av de andre lærerne, i det han blir spurt om hvilke konkrete tiltak han gjør i sin undervisning.

Anders: Ja ehm, sånn på stående fot så er det litt vanskelig å trekke fram konkrete tiltak synes jeg, det er veldig avhengig av situasjoner, klasse miljø og aktiviteter egentlig. Men jeg forsøker jo selvfølgelig å behandle begge kjønn likt, uten å gjøre noen forskjeller på de ut ifra det kjønn de er.

På den andre siden forteller Ole Petter at han ikke tror han gjør noen spesielle grep for å skape en likestilt opplæring for jenter og gutter, fordi han ikke anser det som nødvendig i sin undervisning.

Ole Petter: (...) Dersom jeg skal føle det nødvendig å gjøre spesifikke ting for å motvirke en ulikestilt opplæring, så forutsetter det at jeg opplever undervisningssituasjoner der det faktisk forekommer ulikestilling mellom kjønn. Det er derimot ikke noe jeg opplever som et problem. Derfor vil jeg si at det ikke er noe jeg gjør for å skape mer likestilling i timene mine. Undervisningen er allerede likestilt mellom jenter og gutter.

I det lærerne får spørsmål om de mener det er relevant å prate om utfordringer tilknyttet likestilling og kjønn i dagens kroppsøvingfag, mener Tina at det på generell landsbasis er relevant. Hun forteller at hun tror det foregår det hun refererer til som «ulikestilling» mellom kjønn i kroppsøving ved flere skoler i landet. Tina får et oppfølgingsspørsmål hvor hun blir spurt om hun selv har vært vitne til en situasjon hvor det har foregått det hun anser som ulikestilling i en kroppsøvingssammenheng. Hun forklarer at hun ikke der og da kommer på en spesifikk situasjon, men hun forteller at hun tidligere har hatt en kollega som gjennomførte opplæringen med et sterkt fokus på fysiske ferdigheter:

Tina: Jeg kommer ikke på en spesifikk situasjon, men jeg har tidligere hatt en eldre kollega som hadde veldig mye konkurranse og fokus på fysiske ferdigheter. I hans klasser fikk ofte guttene bedre karakter enn jentene, noe som skilte seg ut fra oss andre kroppsøvingslærere på skolen. Hos oss har det vært en mer jevn fordeling, selv om det selvfølgelig har variert. Så ja, jeg mener det er nærliggende å tenke at dette kan ha skjedd pga. en annen vektlegging og fokus i faget, og som da fører til forskjellsbehandling som igjen får utslag på karakterene.

Ane deler i stor grad Tinas syn, da også hun mener det er behov for å adressere tematikk i forbindelse med likestilling og kjønn i kroppsøvningsfaget, til tross for at vi lever i en tid hvor det råer en felles oppfattelse av at likestilling mellom kjønn er noe som er oppnådd på de fleste områder i samfunnet.

Ane: Alt kan både diskuteres og reflekteres mer rundt i kroppsøvningsfaget, og dette mener jeg også gjelder et tema som likestilling, selv om det på mange måter er et tema folk tenker er oppnådd. Jeg selv merker jo at dette ikke er noe jeg i stor nok grad er bevisst over, i det jeg skal forsøke å komme med eksempler på hva jeg gjør for å sikre en likestilt opplæring. Så jeg tror det kunne vært noe der, og at vi bør snakke mer om det for å øke bevissthet rundt temaet. Er det ikke bevissthet rundt temaet, er det ikke sikkert at vi like lett fanger opp tilfeller fra vår egen undervisning som faktisk kan gå under det som kalles for ulikestilling.

Anders og Tarik gir imidlertid uttrykk for forståelser som motstrider med Tina og Ane sine betraktninger. De forteller at de ikke ser det som hensiktsmessig å bruke den knappe tiden en har i team på å diskutere tematikk de mener ikke preger faget i noen stor grad i dag.

Anders: Selv så tror jeg ikke at det er så relevant egentlig. Eller jeg har i alle fall til gode å komme i en situasjon der jeg har tenkt at dette er et tema vi bør snakke om i team.

Tarik: Jeg vil ikke si blank nei, men samtidig så må jeg innrømme at jeg ikke helt ser nyttigheten av å prate om utfordringer i tilknytning til likestilling. Det er andre tema jeg mener er viktigere og mer aktuelle. Som du sikkert har erfart selv, eller som du kommer til å erfare så har vi i dette yrket et konstant tidspress. Den lille tiden vi har tilgjengelig til å prate om utfordringer, bør derfor brukes på de problemene som det er en felles enighet om at finner sted i faget her og nå.

Intervjuer: Hvilke andre utfordringer mener du er mer aktuelle å diskutere i kroppsøvningsfaget?

Tarik: Det første som faller meg inn er det med inaktivitet. I dag kommer det jo undersøkelser på undersøkelser som viser at ungdommer er mye mindre aktiv enn tidligere og i mye dårligere form.

Tarik nevner at det er flere tema han anser som mer aktuelle enn likestilling og han trekker fram inaktivitet som en av de store utfordringene dagens kroppsøvfingsfag står ovenfor. Dette er også noe flere av de andre lærerne kommer inn på i løpet av intervjuene. De forteller at det prates ofte i team om hvordan en skal tilrettelegge for å skape en kroppsøvfingsarena der elevene i høyest mulig grad blir aktivisert. Videre nevnes det også at kroppspress er et tema som ofte kommer opp i samtaler med kollegaer, da dette ifølge lærerne oppleves som et økende problem blant elevene. Ole Petter gir i likhet med Anders og Tarik uttrykk for at likestilling mellom jenter og gutter i kroppsøvfingsfaget ikke er noe som trenger å settes på dagsordenen. Han begrunner som tidligere, med at vi har kommet såpass langt med likestilling generelt og at han derfor ikke ser på det som en aktuell utfordring i dagens kroppsøvfingsfag. Lærernes oppfatninger er derfor splittet når det gjelder dette aspektet.

### Representasjonens lagdeling

I dagens læreplan omtales som nevnt ikke tematikk tilknyttet likestilling mellom kjønn i en direkte sammenheng med planens kroppsøvfingsdel (Røthing, 2016a). Med andre ord kan det derfor sies at likestillingsprinsippet som ble først omtalt i M74, ytterligere vektlagt i M87 og dempet i L97, har blitt fullstendig utelatt fra LK06 sin del som omtaler kroppsøvfingsfaget. Imidlertid symboliserer læreplanens generelle del en likestillingsideologi, der det gis uttrykk for at en av skolens oppgaver er å arbeide for å fremme likestilling mellom kjønn (Andrews og Johansen, 2008; Dowling, 2013; Koritzinsky, 2014). Det vil derfor kunne tenkes at likestillingsarbeid skal være et fokus også i kroppsøvfingsfaget, til tross for at det mangler en eksplisitt formulering som knytter kroppsøving og likestillingsarbeid sammen. Lærernes utsagn tyder derimot på at det ved skolene de jobber, ikke er noe særlig fokus på likestillingsarbeid mellom kjønn i kroppsøvfingsfaget. Flere av lærerne tror også at likestillingsfokuset er fraværende i de resterende fagene, samt i skolene generelt.

Dette underbygger Støren et al. (2010) sine funn, som gir en indikasjon på at likestilling mellom kjønn har vært utsatt for en nedprioritering i skolen sammenlignet med for noen tiår tilbake, og at likestillingsproblematikk derfor ikke settes på skolens interne dagsorden lenger. To av lærerne gir uttrykk for at det var et større fokus på likestilling tidligere. Begge mener dette var rundt den tiden da de var nyutdannet, og den ene mener å huske at datidens læreplan var M87. Det er verdt å merke seg at dette er de to eldste og mest erfarne av lærerne, og at begge to arbeidet som lærere da M87 var gjeldene læreplan i skolen. Det kan derfor tenkes at årsaken til at de andre lærerne ikke tror de har arbeidet noe særlig med likestilling i



kroppsøving i løpet av sine år i læreryrket, kan ha en sammenheng med at de ikke arbeidet som lærere allerede under M87, da likestilling var tildelt et stort fokus.

Støren et al. (2010), Koritzinsky (2016) og Røthing (2016a) konkluderer i sine studier med at det rår en felles oppfatning blant lærere i dagens skole om at likestilling på mange måter er oppnådd. Funnene samsvarer i stor grad med lærerne sine betraktninger, og en representasjon i likestillingsdiskursen kan derfor sies å være at likestilling er oppnådd. Dersom en tar utgangspunkt i Berger og Luckmanns syn på en felles virkelighet i samfunnet, foregår dette gjennom tre parallelle prosesser (gjengitt etter Tjora, 2018). Den første prosessen, eksterialisering, vil her betyr at «virkeligheten» om at likestilling er oppnådd er produsert av mennesket.

Prosess nummer to er objektivisering og vil i dette tilfellet vise til at virkelighetsoppfatningen om at likestilling er oppnådd blir ansett som en objektiv virkelighet. Dette kan igjen forklare lærernes utsagn om at de ubevisst ivaretar likestilling i kroppsøvingsfaget, fordi det er noe de allerede anser som oppnådd og derfor ikke tenker over. Den sosialt konstruerte virkeligheten, tas med andre ord for gitt, noe som igjen leder til at den omtales som objektiv (Veiden, 2015). Dette leder oss inn på Berger og Luckmanns tredje prosess, nemlig internalisering. Forestillingen om at likestilling mellom kjønn er oppnådd, har blitt internalisert hos mennesket, gjennom at lærerne har tilegnet seg den konstruerte kunnskapen, og en del av lærernes virkelighet.

Flere av lærerne forteller også at de mener at det er andre tema som bør vies mer oppmerksomhet enn nettopp likestilling, fordi disse temaene er mer aktuelle i dagens skolesituasjon. Likestilling blir på den andre siden ikke ansett som like relevant som tidligere. Dette er i tråd med sosialkonstruksjonismens forandringsperspektiv, og demonstrerer at sosiale fenomener kan utsettes for endring. Et tema lærerne trekker fram som mer relevant enn likestilling i kroppsøving, er inaktivitet. Det kan derfor virke som lærernes forståelser har endret seg i forbindelse med utviklingen av samfunnet, noe som igjen har ført til grobunn for nye, rekonstruerte forståelser av likestillingsbegrepet. Det er imidlertid viktig å få fram at to av lærerne påpeker at til tross for at de er av den oppfatning at likestilling i kroppsøving i større grad var relevant for noen tiår siden, så mener de likevel at diskusjoner i forbindelse med temaet også bør finne sted i dagens skole.

Til tross for at lærerne formidler at det ikke er noe spesielt fokus på likestillingsarbeid ved de skolene de arbeider i dag, så mener et flertall at de likevel tilrettelegger for en undervisning

som innfrir læreplanen sine formuleringer om at opplæringen skal fremme likestilling mellom kjønn. I det de blir spurt om å komme med konkrete eksempler på hvilke grep de gjør, så nøler imidlertid lærerne. Det er kun Tina som kommer med noen eksempler, da hun blant annet sier at hun differensierer, tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger og holder en jevn dialog med elevene om deres erfaringer i faget. Mye tyder derfor på at lærernes utsagn rommer en forståelse av at de ivaretar læreplanens målsetning i forbindelse med likestilling, men at de konkrete grepene de utfører, gjennomføres ubevisst.

Ole Petter er den eneste av lærerne som forteller at han ikke har en oppfatning av at han gjør noen bestemte grep for å sikre en likestilt opplæring, da han forklarer at hans klasser er likestilt uavhengig av om han i lærerrollen, gjør ytterligere tiltak eller ikke. På bakgrunn av dette er det rimelig å regne en oppfattelse av at lærerne i studien ubevisst ivaretar en likestilt opplæring mellom kjønn, som bestandig for representasjonen. Det er derfor ikke så overraskende at de fleste lærerne forteller at de ikke kommer på bestemte situasjoner, hvor de har observert noe de mener kan karakteriseres som ulikestilling, i sin egen eller kollegaers undervisning. Igjen er det kun Tina som kommer med et eksempel, ikke på en bestemt situasjon, men på en tendens i en kollegas undervisning.

Lærerne forteller at det ikke benyttes eller eksisterer noen handlingsplaner for hvordan en konkret skal gå fram i arbeid med likestilling i kroppsøving ved de skolene de jobber, noe som kan forklare lærernes vanskeligheter med å beskrive det de gjør for å ivareta en likestilt opplæring. Koritzinsky (2014) mener likestillingsbegrepet står sterkt i læreplanens generelle plan, men at likestillingsideologien ikke gjenspeiles i planens tilhørende kompetansemål. Det kan derfor virke som det er uklart hvordan arbeidet med å fremme likestilling, slik det formuleres i den generelle læreplanen, faktisk skal gjennomføres i praksis. Dette funnet er tilsvarende med det Støren et al (2010) fant i sin studie, til tross for et spenn på ti år.

Lærerne gir uttrykk for at inaktivering blant elevene er et problem som både prioriteres og som regnes som mer aktuelt enn likestilling mellom kjønn. De knytter inaktivitet opp mot dårlig helse. Det kommer fram at lærerne diskuterer hvordan de skal aktivisere elevene i størst grad i kroppsøvingstimen, for å heve deres helsetilstand. Tanken om at kroppsøvingssinnholdet skal bidra til å styrke elevenes fysiske kapasitet, ett ønske som igjen har utspring fra et mål om å øke elevenes helsetilstand, stammer fra den medisinske diskurs. Som vist under oppgavens del om kroppsøvingshistorie, har den medisinske diskurs hatt stor

innflytelse på kroppsøvingsfaget, og lærernes utsagn tyder på at dette fremdeles er en diskurs som er med på å dominere faget i dag.

Det viser seg også at en enighet blant lærerne er at kroppspress er en utfordring som stadig må vies mer oppmerksomhet i faget. I det lærerne blir spurt om å utdype sine erfaringer rundt kroppspress i kroppsøvingstimene, forteller de at det henger sammen med bestemte idealer for hvordan en kropp i dagens samfunn skal se ut. Slike idealer for hvordan en kropp skal se ut finner vi igjen i fitnessindustrien (Walseth, Aartun, & Engelsrud, 2015). Lærerne betraktninger tyder på at fitnessdiskursen, i likhet med den medisinske diskurs, har derfor en tilsynelatende utøvende posisjon i kroppsøvingsfaget.

### Representasjonens materialitet

Lærernes oppfatning av at likestilling er oppnådd og at det derfor ikke er noe særlig behov for å anse likestilling som en relevant utfordring i dagens skole, kan stamme fra en felles samfunnsforståelse om at Norge er et foregangsland innen likestilling. Mye tyder nemlig på at denne oppfatningen har sitt opphav fra det Kortzinsky (2016) refererer til som en politisk enighet om at likestilling er oppnådd. Røthing (2016a) skriver at skolens overordnede styringsdokumenter gjenspeiler samfunnets synspunkter, oppfatninger og målsetninger i forbindelse med bestemte tema. Samfunnets perspektiver i en gitt tidsperiode, kan dermed få direkte konsekvens for skolens praksiser. Det faktum at likestillingstematikken har blitt tildelt betydelig mindre fokus i LK06 sammenlignet med tidligere planer, hvor likestilling mellom kjønn var mer aktuelt på samfunnsnivå, bekrefter Røthings (2016a) synspunkter. Dette kan dermed være en pekepinn på at lærernes forståelser i forbindelse med, et ikke tilstedeværende behov for likestillingsarbeid, er forankret i skolen som institusjon.

#### 5.1.4 Forståelse av at aktiviteter i kroppsøvingsfaget kan deles inn i jente- og gutteaktiviteter

I intervjuene kommer det fram at lærerne forbinder biologisk kjønn til de ulike aktivitetene i kroppsøvingsfaget. Tarik forteller at han på bakgrunn av sine timer og elever anser diverse ballspill som gutteaktiviteter, og dans og aerobic som jenteaktiviteter. I det Tarik blir bedt om å utdype dette forteller han at han mener jentene ofte hevder seg mer i dans og aerobic enn det guttene gjør, og at guttene på sin side viser større ferdigheter i ballspillaktiviteter. Denne oppfatningen kommer også fram i Anders sine utsagn, da han ramser opp dans og turn som eksempler på det han mener går under fellesbetegnelsen jenteaktiviteter og ballspill, samt friidrett som eksempler på gutteaktiviteter. Tarik forteller at han ofte bruker jenter som eksempler i dans og gutter som eksempel i fotball:

Tarik: Jeg liker å bruke elevene i undervisningen min, slik at de som mestrer ulike aktiviteter i stor grad kan være modeller for resten. Dette er noe jeg tror bidrar til motivasjon, samtidig som det er lurt å tydeliggjøre visuelle bilder for elevene. Har vi for eksempel dans, så spør jeg noen av jentene om de kan vise forskjellige danseteknikker for resten. Mens er det ballspill og fotball på tapetet, så spør jeg fotballgutta om de kan vise for eksempel halvt liggende vristspark for resten av elevene.

Ane forteller at hun tror aktiviteter som dans og turn ofte assosieres med jenter, og at ballspill assosieres med gutter. Hun presiserer imidlertid at dette ikke er hennes personlige oppfatning, men hun tror at dette er den generelle oppfatningen i dagens samfunn:

Ane: Samfunnet er jo skapt slik at vi har rosa og blå, men personlig så er jeg litt sånn at jeg prøver å unngå det da. (...) Men selvfølgelig dersom man skal se det i et samfunnsperspektiv, så er det jo ikke akkurat vanskelig å dele inn aktivitetene.

Intervjuer: Hvordan da?

Ane: Nei, for eksempel så er det jo slik at de klassiske ballidrettene blir forbundet med gutter, mens det forventes mer av jenter i aktiviteter som for eksempel dans og turn. Men dette er noe jeg bevisst prøver å ikke gjøre i mine timer.

Lærerne blir også spurt om de mener det er forskjeller på jenter og gutter når det gjelder deres prestasjoner i kroppsøvfingsfaget. Ole Petter gir uttrykk for at han sitter med ulike oppfatninger, av hva de fleste jenter og gutter ofte mestrer og ikke mestrer av aktiviteter i kroppsøvfingsfaget. Han forteller videre at disse oppfatningene gjør at han har forskjellige forventninger til kjønn og deres prestasjon. Videre mener han at disse forventningene styres ut ifra hvilke aktiviteter de har i undervisningen:

Ole Petter: (...) Det kommer veldig an på aktiviteten vi har. Men i de fleste fysiske aktiviteter, med unntak av dans og turn, så har jeg vel større forventninger til gutter sine prestasjoner ut ifra de fysiologiske forskjellene.

Ole Petter forteller videre at disse forventningene ved flere anledninger får direkte konsekvenser for organisering i timene hans, ut ifra en baktanke om å legge til rette for en mer likestilt undervisning:

Ole Petter: Noen ganger legger jeg for eksempel inn touch-begrensinger for guttene under fotball og innebandy, mens jentene har fri touch. Det er jo da for å gjøre det mer rettferdig for jentene.

Tinas betraktninger minner i stor grad om det Ole Petter forteller, da også hun gir uttrykk for at det er forskjeller på jenter og gutter sine prestasjoner i faget:

Tina: Ja, det er jo forskjeller. Guttene har jo et annet fysiologisk utgangspunkt enn jentene og da forventer man jo andre ting, som for eksempel å løfte tyngre, sparke hardere, slå lengre og løpe mer.

Intervjuer: Fører dette til at du har høyere krav til guttene enn jentene når det gjelder prestasjon?

Tina: Spørsmålet blir vanskelig å si blankt ja eller nei på. Det kommer veldig an på aktiviteten vi har. Men i de fleste fysiske aktiviteter, med unntak av dans og turn osv., så har jeg vel større forventninger til gutter og deres prestasjoner ja, ut ifra de fysiologiske ulikhetene. Men det blir ikke bare ut ifra kjønn. Har jeg to gutter på 1.70, så stiller jeg andre krav til de enn to gutter på 1.50 ikke sant. Hvis vi for eksempel har basketball og de guttene på 1.70 bommer oftere på kurven enn de på 1.70, så vil man jo se på det i lys av deres forutsetninger. Hvis de guttene på 1.50 derimot treffer, så har de jo gjort et større arbeid på en måte.

Videre forteller Tina at hun i flere tilfeller legger til rette for differensiert undervisning, på bakgrunn av de forventningene hun sitter med:

Tina: Noen ganger anser jeg det for eksempel som nødvendig å tilrettelegge for en differensiert undervisningssituasjon, blant annet under høydehopp. Da setter jeg opp en lavere og en høyere hekk og sier at det er lurt at de fleste av jentene forsøker seg på den laveste hekken, mens de fleste av guttene prøver den høyeste. Eller når vi har sirkeltrening med apparater og vekter, så pleier jeg å si at de fleste jentene kan jobbe med de vektene som er lettere og de fleste guttene med de som er tyngre.

Tina trekker også fram at en erfaring hun sitter med er at flere jenter uttrykker mer glede over dans og turn, enn gutter. Samtidig forteller hun at gutter i større grad enn jentene uttrykker engasjement i forbindelse med ballspill og aktiviteter hvor konkurranse inkluderes. Hun påpeker imidlertid at hun kun omtaler et flertall, og at en ren stigmatisering ikke vil være

korrekt, da hun har jenter i klassene hun underviser som liker å ha aktiviteter som fotball i kroppsøvingstimene.

Anders sine forståelser samsvarer i stor grad med det Tina forteller. Han tar det også et steg videre i det han forteller at hans erfaring er at jenter i hans klasser oftere mister interesse og melder seg ut de gangene det er ballspill i undervisningen hans, mens guttene melder seg ut i de tilfellene de har dans. Anders forteller videre at han tror at i de tilfellene der elevene melder seg ut og ikke vil delta, så er en bakenforliggende årsak at disse elevene ikke synes aktiviteten som gjennomføres er noe gøy:

Anders: (...) Erfaringsmessig kan jeg si at flere av jentene har en tendens til å «droppe ut» av undervisningen de gangene vi har ballspill eller aktiviteter med konkurranse. Flere går faktisk så langt som å sette seg ned på en benk, for så å si at de ikke kan delta. Er det derimot dans, så er det ofte omvendt.

Intervjuer: Prater du da med elevene om hva som er årsakene til at de ikke kan delta?

Anders: Ja, det er mye av det samme som går igjen. De skylder som oftest på enten sykdom eller en skade. Den berømte kneskaden går ofte igjen, men de er jo så unge at det er lite troverdig at elevene sliter så mye med skader som det de sier de gjør. Samtidig er det vanskelig for meg å tvinge de til å være med.

Intervjuer: Siden du sier at de «skylder» på sykdom eller skade, har du en formening om at det ligger andre årsaker bak?

Anders: Ja, absolutt. Jeg tror de melder seg ut fordi de ikke synes aktivitetene er noe gøy. Dette på bakgrunn av at de jentene som melder seg ut alltid er skade- og sykdomsfri de gangene vi har dans, eller andre aktiviteter som de synes er gøy. Det samme gjelder for mange av guttene.

### Representasjonens lagdeling

Fysiske aktiviteter kan ifølge kritisk feminisme kategoriseres i kjønnete aktiviteter (Coakley, 2009). Lærerne underbygger dette, da deres utsagn gir en indikasjon på at de sitter med oppfatninger av hva som er såkalte jenteaktiviteter og gutteaktiviteter. Slike oppfatninger er grobunn for forventninger til jenter og gutter sine prestasjoner i faget. Dette er i tråd med Connell (2008) som omtaler kjønn som en diskurs, som kontrollerer og rommer forestillinger av hva som kan sies å betegnes som feminint og maskulint. Lærerne forteller at de ofte

forventer mer av gutter i de fleste aktiviteter, med unntak av dans og turn. Dette på bakgrunn av de fysiologiske forskjellene mellom kjønn, som flere av lærerne trekker fram. Tina påpeker imidlertid at det ikke er kjønn isolert sett som er den avgjørende faktoren for hennes forventninger til elevenes prestasjon. Hun forteller også at faktorer som blant annet høyde er med på å konstruere hennes forventninger til elevene, på tvers av kjønn.

Når det er sagt forteller hun imidlertid at hun differensierer i undervisningen i tilfeller hvor hun har ulike forventninger til elevene. I tillegg forteller Tina at hun mener flere jenter uttrykker engasjement over aktivitetene dans og turn, enn det gutter gjør. Samtidig som gutter viser mer glede over konkurransepregede aktiviteter, samt ballspill. Hun presiserer imidlertid at hennes betraktninger tar utgangspunkt i et flertall, og at hun har flere jenter som viser engasjement under fotball i kroppsøvningsundervisningen. Til tross for Tinas betraktninger, tyder lærernes utsagn på at en kjønnsstigmatiserende diskurs får spillerom i deres undervisning. Dette på bakgrunn av lærerne har en felles måte forstå, tenke, samt kommunisere på i forbindelse med inndeling av jente- og gutteaktiviteter, noe som skildrer kriterier for at noe skal kunne betegnes som en diskurs (Jørgen & Phillips, 1991; Gee, 2015).

Antakelsen om at lærernes utsagn skildrer en kjønnsstigmatiserende diskurs, underbygges av Strandbu (2006). Hun mener nemlig en diskurs inneholder bestemte rammer for deltakerne, og viser at et eksempel kan være at slike rammer innbefatter bestemte retningslinjer for våre forestillinger i forbindelse med kjønn. Lærere baserer med andre ord sine forståelser i forbindelse med jente, - og gutteaktiviteter, på hvilke aktiviteter de mener jenter og gutter mestrer og hvilke de ikke mester, i en kombinasjon med hvilke aktiviteter kjønnene uttrykker størst glede og engasjement over. Dette er i tråd med Larsson et al. (2005), Bø (2014) og Røthing (2016b) sine funn, da de indikerer at lærere sitter med oppfatninger av hva kjønn mester og ikke av aktiviteter. Røthing (2016b) stiller seg imidlertid kritisk til slike oppfatninger, da hun mener viser til forskning som formidler at mestring og ferdighet, først og fremst kan knyttes til antall timer med trening og ikke kjønn.

Dersom lærere sitter med forestillinger av hva jenter og gutter mestrer i faget, mener Bø (2014) det kan få innvirkning på elevenes læringsutbytte. Svaleryd (2004) underbygger Bø (2014), og peker på at slike forestillinger kan føre til situasjoner der jenter og gutter begrenses i undervisningen, og knytter dette til en ulikestilt undervisningsarena. Bø (2014) forklarer at bestemte forestillinger kan sammenlignes med et tolknings skjema av det vi hører og ser, noe som igjen vil kunne få innvirkning på våre måter å handle, samt kommunisere på. Bø (2014)

forteller videre at disse tolkningskjemaene ikke kun påvirker våre måter å tolke de individene vi omgås, men at de også bidrar til at det oppstår konstruerte forestillinger i forbindelse med ulike fenomener som i utgangspunktet ikke har kjønn, deriblant ulike aktiviteter i kroppsøving sfaget.

Flere av lærerne forteller at de sitter med oppfatninger som i likhet med det Bø (2014) forklarer, får innvirkning på deres organisering i kroppsøvingstimen. Eksempelvis forteller Tinas at hun forsøker å differensiere elevene, gjennom å formidle at jentene kan forsøke seg på den laveste hekken, samt benytte de letteste vektene. Det kan imidlertid diskuteres om Tinas måte å differensiere på, vil bidra til at elevene har de samme mulighetene til utvikling og mestring. Bø (2014) mener at en lærer sin måte å kommunisere på, samt ulike diskurser kan påvirke og konstruere elevens oppfatninger av sosiale fenomener som for eksempel kjønn.

I det Tina omtaler jentene som en gruppe og oppmuntrer dem til å benytte de letteste vektene, samt hoppe over den laveste hekken, så kan en konsekvens være at elevene får en forståelse av at guttene er sterkere og mestrer mer i faget enn jentene. Dette kan sammenlignes med et eksempel fra kroppsøvingshistorien, hvor Augestad (2003) viser at den nye «jentekroppsøvingen» som ble innført i 1922, medførte at biologiske forskjeller ble tillagt en mening og en virkning. Dette på bakgrunn av forestillinger rundt hva som ble ansett som passende aktiviteter og ikke for jenter. Tinas formidling av at jentene bør løfte svakere enn guttene, kan med andre ord lede til en selvoppfyllende profeti, hvor Tinas forventninger blir omgjort til sosial virkelighet.

Ole Petters gir i likhet med Tina uttrykk for at han har høyere forventninger til gutter i de fleste fysiske aktivitetene, hvor eneste unntak er dans og turn. Ole Petters forståelse kan sies å samsvare med Flintoff og Scraton (2006) sine funn, da de fant at flere lærere i kroppsøving sfaget sitter med forestillinger av at gutter presterer på et høyere nivå sammenlignet med jentene i forbindelse med fysisk aktivitet. Videre forteller Ole Petter at han pålegger guttene et «handicap» for å gjøre undervisningen mer likestilt, i aktiviteter som blant annet fotball og innebandy. Dette på bakgrunn av en oppfatning om at gutter er sterkere ferdighetsmessig i disse aktivitetene enn jentene, noe som krever en form for utjevning for å skape en mer likestilt opplæring.

Tarik forklarer i likhet med Tina og Ole Petter at han mener gutter presterer på et høyere nivå ferdighetsmessig, enn jenter i ballspillaktiviteter i kroppsøvingstimen. Deres utsagn er dermed i tråd med Røthing (2016b), som hevder at mange peker på ferdighetsmessige



forskjeller for å demonstrere en distinksjon mellom jenter og gutter. Med andre ord tyder funnene på at lærerne tildeler bestemte evner og egenskaper til hvert kjønn, noe Bø (2014) omtaler som attribusjon. Videre mener Røthing (2016b) at slike oppfatninger kun er en del av en konstruert virkelighet, da forskning viser at ferdigheter i eksempelvis fotball, først og fremst henger sammen med treningsmengde og ikke kjønn.

Videre kan det dras paralleller mellom Ole Petters eksempel fra undervisning og Larsson et al. (2005) sitt eksempel hvor en lærer ber en gutt i sin klasse vise en øvelse i romerske ringer, hvor han på samme tid forklarer at jentene ikke trenger å gjennomføre øvelsen, da den krever stor muskelstyrke. Når lærerne møter elevene med ulike forventninger om hva de mester og ikke mester, samtidig som de kontinuerlig gjør diverse grep i undervisningssammenheng med en intensjon om å likestille jenter og gutter, kan det ifølge Imsen (2012) virke mot sin hensikt.

De sosiale forventningene kan bli omgjort til en konstruert virkelighet, da elever ofte har et ønske om å innfri de forventningene voksne gir uttrykk for. Det gir elevene en form for trygghet å følge de mønstrene som er forventet, samt akseptert. Bø (2014) er i likhet med Imsen (2012) inne på dette, da også hun hevder at ulike diskurser, samt lærere sine måter å konversere på, kan forme elever sine forestillinger av forskjellige fenomener. I likhet med læreren fra Larsson et al. sitt eksempel formidler han holdninger om hva jenter og gutter mestrer og ikke, noe som videre kan føre til at elevene selv overtar disse holdningene, gjennom en selvoppfyllende profeti.

Som vist i teorikapittelet regnes språket for å være en elementær del av sosialkonstruksjonismen, på bakgrunn av forståelsen om at kunnskap oppstår og tilegnes gjennom interaksjon mellom individer (Burr, 1995). Det som i utgangspunktet er biologiske forskjeller mellom jenter og gutter, kan med andre ord få en mening og virkning, gjennom det lærerne kommuniserer. Et eksempel er Tariks bruk av terminologi, i det han ved en anledning refererer til «fotballgutta» i løpet av intervjuet. Oliver (2010) viser til funn som tyder på at kroppsøvingslærere overfører sine holdninger tilknyttet jente- og gutteaktiviteter, over på elevene og dermed reproducerer konstruerte stereotypier. I dette tilfellet kan Tarik sin måte å kommunisere på, medføre at elever adopterer holdninger om at fotball er en aktivitet som primært er forbundet med gutter.

Dersom en tar utgangspunkt i Burr sitt fjerde nøkkelpremiss, som trekker fram at kunnskap og sosiale handlinger går hånd i hånd, kan det tenkes at Tariks måte å referere til «fotballgutta», kan lede begrensinger i form av handling for jentene. En utdyping vil være å si at jentene kan

basert på den kunnskapen de har tilegnet seg i interaksjon med læreren, forsøker å unngå å spille fotball, fordi de tenker at det er en aktivitet som er for guttene. Dette kan igjen medføre en opprettholdelse av kjønnete aktiviteter.

Når det er sagt er det imidlertid ikke grunnlag for å påstå at dette er et begrep Tarik refererer til i undervisningssammenheng med sine elever til stede, da denne studien ikke baseres på observasjon fra hans undervisningstimer. Likevel er det nærliggende å tro at hans tenkemåte kan komme til syne gjennom hans handling. Dette på bakgrunn av hans eksempler fra undervisningen, der han forteller at han benytter seg av jenter til å demonstrere ulike danseteknikker, og gutter til å modellere ulike ferdigheter i fotball. På denne måten kan elevene adoptere holdninger om at fotballferdigheter skal assosieres med gutter, mens danseferdigheter skal assosieres med jenter.

Anders gjengir et bilde av en kroppsøvingssituasjon hvor flere jenter har en tendens til å melde seg ut under ballspill, mens gutter melder seg ut under dans. Han forklarer videre at elevenes forklaringer på hvorfor de ikke vil delta, ofte innebærer uttalelser om at de er skadet eller syk. Dette er forenelig med Mette Munk og Jesper von Seelen sine funn, da de fant at danske jenter ikke ville delta i kroppsøvingundervisningen på grunn av en overvekt av fotball (gjengitt etter Ebdrup, 2012). Det bilde Anders gjengir kan også til en viss grad sammenlignes med funn fra Oliver et al. (2009) sin forskning. De fant nemlig at flere jenter ville unngå deltakelse i de timene hvor det var aktiviteter som fotball, innebandy og basketball.

Oliver et al. (2009) viser at jentenes forklaringer på hvorfor de ikke ville delta, ikke er de samme som de Anders er inne på. Jentene forteller nemlig at de ikke vil delta fordi de vil slippe å bli svette, samt ødelegge sitt kroppsøvingstøy og sine hårfrisyrer. Det som forener Anders' erfaringer, med Oliver et al. (2009) sin forskning, er at i begge tilfeller tror de det ligger noe mer bak flere av jentenes tendens til å ikke ville delta under bestemte aktiviteter. Imidlertid er også disse årsakene forskjellig. Anders mener den reelle årsaken til at jentene ikke vil delta er på grunn av en tanke om at aktiviteten ikke er gøy, mens Oliver et al. (2009) fant at den egentlige årsaken har opphav i måten disse aktivitetene gjennomføres. Sistnevnte forklarer sitt funn ut ifra jentenes forklaringer om at guttene dominerer spillet, er unødvendig fysiske, samt stenger ut jentene ved å ikke sentre de ballen under ballspillaktiviteter.

Ane gir uttrykk for at hun har en oppfatning av at mange mener at dans og turn kan forbindes med jenter, mens fotball kan forbindes med gutter. I motsetning til de andre lærerne forteller hun at dette ikke er en oppfatning hun selv sitter med. I stedet forklarer hun at hun tror at dette

er en forestilling med stor oppslutning på samfunnsnivå. Ut ifra et flertall i lærernes respons, virker det som at tanken om at aktiviteter i kroppsøvfingsfaget kan deles inn i jente-, - og gutteaktiviteter på bakgrunn av konstruerte forestillinger i forbindelse med kjønn, forener informantene.

Forskere peker på at konstruerte forestillinger i forbindelse med forskjellige fenomener er kulturelt og historisk forankret, noe som med andre ord betyr at våre forståelser av fenomener endres gjennom tidene (Burr, 1995; Bø, 2014; Eng, 2014; Røthing, 2016b). Ut ifra et sosialkonstruksjonistisk ståsted hvor en grunnleggende relativisme gjør seg gjeldende (Røthing, 2016b), vil med andre ord slike kjønnsstereotypiske forestillinger kunne utsettes for kritikk, da kjønnede væremåter anses som en dynamisk prosess. Hva som anses som mannlig og kvinnelig er ikke noe vi er, men noe vi gjør (West & Zimmerman, 1987; Pfister & Bandy, 2015; Røthing, 2016b). Representasjonen som gir uttrykk for at aktiviteter kan deles inn i jente-, - og gutteaktiviteter, vil imidlertid kunne regnes som bestandig og dermed være vanskeligere å dekonstruere. Dette på bakgrunn av at denne forståelsen mer eller mindre har vært til stede siden innførelsen av jentekroppsøving i 1889 (Augestad, 2003; Eng, 2014).

### Representasjonenes materialitet

Lærernes forestillinger, samt overføring av holdninger av hva som er jente-, - og gutteaktiviteter, kan spores helt tilbake til innførelsen av kroppsøvfingsfaget. Jentene ble nemlig ikke inkludert i faget, på grunn av en forståelse om at kroppsøving skulle fremme dyktige guttesoldater (Augestad, 2003). Datidens forståelser ga ikke rom for jentene i undervisningen, på bakgrunn av fagets dominerende militærdiskurs. De militære øvelsene ble ansett som maskuline aktiviteter, og undervisningen skulle fremme dyktige guttesoldater. Forestillinger av hvilke aktiviteter som passet og ikke passet for jenter, ble også synliggjort under «sannhetsdiskursen», som Augestad (2003) viser var en del av kroppsøvfingsfaget i 1922. Da var det som vist, et felles mål om å fremme det som på denne tiden ble ansett for å være det kvinnelige, gjennom bestemte aktiviteter som utfordret jentenes rytme og mykhet.

Neumann (2001) mener at enkelte forståelser vil være vanskeligere å forandre enn andre. Dette til tross for at forståelsene blir regnet som diskursive konstruksjoner, noe som igjen betyr at de inneholder et endringsperspektiv (Coakley, 2009; Bø, 2014). Ettersom studiens funn viser at en virkelighetsoppfatning som forener lærerne, fremdeles er at aktiviteter kan deles inn i jente- og gutteaktiviteter, kan det tyde på at dette er en forståelse som tradisjonelt

sett er dypt forankret i skolen. Dermed kan det videre tenkes at forståelsen er utfordrende å dekonstruere, samt rekonstruere, og dermed mer utsatt for å bli reproduisert.

Videre kan det dras eksempler til idretten. Hanstad et al. (2011) viser at fotball har gått fra å være en idrett hvor jenter og kvinner var tilnærmet fraværende i perioden 1970-1980, men som i dag er den idretten med størst deltakelse av jenter og kvinner. Likevel viser forskning at jenter og gutter, samt lærere fremdeles anser fotball som en gutteaktivitet (Dowling, 2000; Klomsten, 2005; Klomsten, 2006; Dowling, 2016). På den andre siden blir aktiviteten håndball, som inneholder mange av de samme elementene som fotball, ifølge Pfister og Von Der Lippe ansett som en kvinnelig aktivitet i Norge (gjengitt etter Klomsten et al. 2005). Dette til tross for at håndball internasjonalt sett blir regnet som en maskulin aktivitet (Klomsten et al. 2005).

#### 5.1.5 Forståelse av at ballspill og høyintensitets aktiviteter bør tildeles en naturlig større del sammenlignet med andre aktiviteter i faget

Som vist innledningsvis har ulikestilling i kroppsøving gjennom tiden, blant annet blitt knyttet til fagets innhold og aktiviteter. Samtidig har også fagets aktiviteter blitt ansett som en av redskapene for å motvirke ulikestilling mellom kjønn. Et eksempel på dette er formuleringer i M87, som ga uttrykk for at det i kroppsøvingsfaget bør arbeides for å minske et pågående skille av tradisjonelle jente-, - og gutteaktiviteter. Formuleringer i planen gir også uttrykk for at det må tas hensyn til jenter og gutters interesser i like stor grad. Selv om likestilling som prinsipp er svakere vektlagt i dagens læreplan, sammenlignet med blant annet M87, er det som nevnt likevel presisert at skolen har et ansvar for å fremme likestilling mellom kjønn (Koritzinsky, 2014) og (Dowling, 2013). I praksis mener Johansen og Andrews (2008) at dette skal synliggjøres gjennom å vektlegge jenter og gutter sine interesser og erfaringer i like stor grad. På bakgrunn av dette var det interessant å stille lærerne spørsmål i forbindelse med deres valg av aktiviteter og innhold i undervisningen, og en av spørsmålsformuleringene gikk ut på hvilke aktiviteter de benytter seg av i kroppsøvingsfaget:

Ane: Lek, turn, ballspill, styrketrening, friidrett, dans og svømming.

Tarik: Jeg kjører ofte mye basketball, løpetrening, volleyball, innebandy, friidrett og fotball. Men vi har også litt turn.

Tina: Jeg benytter meg av mye forskjellig og prøver å ha en blanding av forskjellige aktiviteter. Jeg forsøker også å involvere elevene i hvilke aktiviteter vi skal ha, men ofte er de mer klassisk enn man skulle tro.

Intervjuer: Hva legger du her i klassisk?

Tina: De ønsker mye friidrett og klassiske ballidretter, i alle fall guttene. Jentene ønsker mer dans. Samtidig har jentene også begynt å ønske seg styrketrening i timene.

Svarene speiler et bredt spekter av aktiviteter. Imidlertid er det noen aktiviteter som går igjen oftere enn andre, deriblant ballspill. Samtlige av lærerne forteller at de legger opp til ballspill, men dans er det kun Anders, Ane og Tina som nevner. Lek er det ingen andre enn Ane som framhever. Turn nevnes i likhet med dans og lek, mindre enn ballspill, friidrett og styrketrening. Tina forklarer at når jentene ønsker styrketrening i kroppsøvingen, så er det ofte det hun refererer til som «typiske treningssenter aktiviteter», de spør etter. I de timene Tina gjennomfører denne type aktivitet i kroppsøving, forteller hun at hun først og fremst har fokus på øvelser som ikke krever utstyr, men kun egen kroppsvekt. Hun forteller også at mange av guttene er interessert i en slik type trening, men at de ofte ønsker at gjennomføringen skal inneholde et større preg av vekter og utstyr.

Av interesse var også lærernes oppfattelser i forbindelse med vektlegging av ulike aktiviteter, og om det er enkelte aktiviteter de bruker mer tid på enn andre i undervisningen. Lærerne fikk derfor spørsmål om det er noen aktiviteter de mener preger undervisningsinnholdet i større grad enn andre. Svarene lærerne gir, tyder på at aktiviteter som faller under betegnelsen ballspill, tildeles en stor plass i undervisningen. Videre tyder lærernes utsagn, på at aktiviteter som svømming og dans forekommer sjeldnere.

Anders: Naturligvis blir det lagt vekt på ballspill i større grad enn for eksempel svømming og dans. Ballspill rommer jo en rekke aktiviteter, så sånn sett er det jo en naturlig overvekt av fotball, basketball, håndball og volleyball. Men når det er sagt, så er det ikke slik at jeg vektlegger de mer enn andre aktiviteter. Her mener jeg altså at de blir vektlagt i form av at de er brukt fordi det er mye forskjellig som går under ballspill.

Ole Petter: Enkelte aktiviteter bruker vi mer tid på fordi de er enklere med tanke på organisering. Detter er noe blant annet svømming får svi for. Vi kunne tenkt oss å ha mer svømming med elevene, men det er tidkrevende og krever mye organisering (...).

Jeg kunne også tenkt meg å ha mer badminton, men mangel på utstyr begrenser. Og når det gjelder dans så er det mangel på ferdighet som begrenser.

Intervjuer: Hvilke aktiviteter er det som er lettere med tanke på organisering?

Ole Petter: Det enkleste er jo selvfølgelig aktiviteter som krever null utstyr, slik som løping rundt skogsløypa. Det er en løype på 2,2 kilometer som elevene ofte løper på tid. Men igjen så krever jo det at det er greie værforhold. Er det vinter så er det mye ballidretter som preger undervisningen, men vi har også en del fokus på styrketrening. Ikke så mye med vekter osv. da, vi trener mer kjernemuskulatur i sirkel på matter.

Lærernes svar gir en indikasjon på organisering er en viktig faktor i forbindelse med valg og gjennomføring av aktiviteter. Flere forteller at svømming ofte utgår til fordel for andre aktiviteter som krever mindre organisering. Svømming framstår med andre ord som en aktivitet som stiller større krav til organisering og tid, sammenlignet med for eksempel ballspill, løping i terreng og styrketrening. Et annet aspekt som kommer til syne i lærernes utsagn er en forståelse av at ballspillet vektlegging kan rettferdiggjøres på bakgrunn av at det omfatter en rekke ballaktiviteter. Det påpekes videre at begrensning i ferdighet fører til at dans benyttes i mindre grad, sammenlignet med andre aktiviteter i kroppsøvingssammenheng.

Videre fikk lærerne spørsmål om det er noen aktiviteter de anser som viktigere enn andre å jobbe med i kroppsøvingundervisningen. Tarik forteller at han mener et bredt spekter av aktiviteter er viktig for at elevene skal nå formålet med faget.

Tarik: Målet med faget er jo livslang bevegelsesglede, og for at elevene skal oppnå det så er et bredt spekter viktig. Da er det større sjanse for at man treffer flere elever interessert.

Tarik mener imidlertid at det er enkelte aktiviteter som legger til rette for fokus på flere kompetansemål samtidig, noe han anser som positivt.

Tarik: Det er enkelte aktiviteter jeg opplever som enklere med tanke på arbeid med kompetansemål. Noen aktiviteter er utformet slik at elevene blir utfordret på flere ting samtidig, deriblant ballspill. Der kan du få inn fair play, innsats, samhandling osv.

I likhet med Tarik trekker også Ole Petter fram ballspill som et viktig innslag i kroppsøvingundervisningen. Imidlertid av andre årsaker enn det Tarik legger til grunn for sin oppfatning:

Ole Petter: Jeg er forkjemper for at ballspill skal utgjøre en stor del av undervisningen. Dette fordi jeg er opptatt av at guttene skal få mulighet til å skinne. Det er jo i dag mye snakk om at guttene er «skoletaperne», fordi jenter dominerer alle teoretiske fag i skolen, mens kroppsøving er det eneste faget der guttene ligger litt foran karaktermessig. Dersom ballspill og testing skal vektlegges likt med for eksempel dans, så tror jeg vi ender opp med at jentene får et overtak, også i kroppsøvingsfaget.

Til tross for at Tina gir uttrykk for at ballspill er en sentral del av kroppsøvingsfaget, formidler hun også synspunkter som kan sies å stride med flere av lærernes fokus på fotball. Hun forteller nemlig at hun tror det er flere lærere som opererer med en holdning om at fysiske ferdigheter og ballspill er med på å definere fagets egenart i større grad enn det burde. Samtidig påpeker hun at hun tror en trend blant dagens kroppsøvingslærere er å legge opp til et undervisningsløp med stor overvekt av ballspill, noe hun tror er en fordel for guttene.

Intervjuer: Men dersom det stemmer at flere lærere har mye ballspill, hvorfor er det slik at det gagnar guttene? Fotball for eksempel, er jo den mest utbredte idretten for jenter. Burde ikke derfor mange jenter dra nytte av å ha mye fotball i undervisningen?

Tina: Det er nettopp det, at dette ikke vil gagnar jentene dersom fotball i undervisningen gjennomføres på en måte som lar guttene dominere. Og der læreren ser etter hvem som sparker hardest, treffer på flest pasninger, har best spilleforståelse, bredest finterepertoar og håndterer ulike formasjoner i størst grad osv. For det vil jo i de fleste tilfellene kunne være guttene, pga. fysiologiske ulikheter, mens jentene kan ha en tendens til å melde seg ut fordi de ikke opplever å bli inkludert. (...) Det er oppgaven til treneren for fotballaget etter skoletid å ha dette fokuset. Fotball i kroppsøvingssammenheng skal ikke være det samme som elevene møter i det de drar på trening etter skolen. Men jeg tror derimot gjennom egen erfaring og det jeg har hørt fra kollegaer og ansatte ved andre skoler at dette er en lei tendens som dessverre er realitet ved en del skoler.

På den andre siden mener Anders det er viktig å vektlegge et utvalg av aktiviteter som stiller krav til og utfordrer elevenes fysiske kapasitet. Han forklarer at han i dagens skole anser det som viktig å bruke tid på aktiviteter som får opp pulsen og som forbedrer elevenes helse.

Anders: I dag er det mye stillesitting blant ungdommen. Derfor er jeg opptatt av å velge aktiviteter der elevene får svettet godt. I mine timer skal de kjenne at de har trent.

Intervjuer: Hvilke aktiviteter er det som får elevene til å svette godt da?

Anders: Løping, diverse konkurranser, styrketrening med sirkelarbeid og ballspill.

Ane og Tina forteller i likhet med Anders at de er opptatt av å velge høyintensitets aktiviteter som aktiviserer elevene og utfordrer deres fysiske form. De knytter dette aktiveringsfokuset opp mot samfunnsoppfatningen av at en stor del av dagens ungdom og inaktivitet går hånd i hånd. Deres valg av undervisningsaktiviteter med høyintensitet, har med andre ord oppstått som en reaksjon på en samfunnsutvikling preget av økende inaktivitet blant ungdommer.

### Representasjonens lagdeling

Representasjonen viser at flere av lærerne benytter seg av et bredt utvalg av aktiviteter i sin undervisning, noe som er i tråd med kroppsøvingsfagets formål hvor det gjenspeiles et fokus på å ivareta elevenes varierte interesser. Når det er sagt, tyder også lærernes utsagn på at deres undervisning mangler innslag av aktiviteter som læreplanen omtaler skal utgjøre fagets hovedessens. Resultatene tyder også på at det eksisterer interne forskjeller mellom lærerne, når det gjelder hvilke aktiviteter de velger i undervisningen. Det kan dras paralleller mellom denne tendensen og forskningsdebatten fra 2018 mellom kroppsøvingforskere, hvor de involverte er uenig i hvilke aktiviteter som skal utgjøre fagets hovedessens (Aasland & Engelsrud, 2018; Säfvenbom & Rustad, 2018; Vinje, 2018a; Vinje, 2018b).

Likevel er det noen trekk i representasjonen som forener informantene. Først og fremst er det aktiviteter som lek, svømming og dans som underrepresenteres i lærernes utsagn, til tross for at dette er aktiviteter som vektlegges på lik linje med ballspill og friidrett i kroppsøvingsfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015). Funnet som tyder på at dans underrepresenteres, samsvarer med forskning som viser at aktiviteter som kategoriseres som «jenteaktiviteter», deriblant dans, nedprioriteres av kroppsøvingslærere (Jenssen og Gurholt, 2007; Andrews & Johansen, 2008; Nielsen, 2014; Nygård, 2015; Aasland et al., 2016; Moen et al. 2018).

Samtidig som enkelte aktiviteter underrepresenteres, kommer det også fram at det er noen aktiviteter som tilsynelatende virker å utgjøre en stor del av deres undervisning. Dette er aktiviteter som friidrett, styrketrening og diverse ballspill. Aktivitetsinnholdet gjenspeiler med andre ord en dominerende idrettsdiskurs, noe som er i tråd med tidligere forskning (Larsson et



al., 2005; Londos, 2011; Edrup, 2012; Nygård, 2015; Moen et al. 2015; Dowling, 2016). Moen et al. (2018) sammenligner undervisningens overvekt av ballspill med et paradoks. Dette på bakgrunn av at ballspill kun inngår som en del av fellesbetegnelsen tradisjonelle lagidretter i læreplanen, og ikke som et eget tema.

Flere av lærerne forklarer at deres aktivitetsvalg henger sammen med organisering. Det trekkes også fram at ballspillaktiviteter rommer en rekke ballspill, noe som ifølge flere av lærerne, naturligvis medfører at de ulike typene får en større plass i undervisningen. Med andre ord tyder lærernes utsagn på at det eksisterer et avvik mellom læreplanens retningslinjer og lærernes praksis. Dette underbygger forskning fra Annerstedt (2010) og Moen (2011), som hevder at et gap mellom kompetansemål og undervisningen i praksis, finner sted i kroppsøvfingsfaget. Når det er sagt påpeker Andrews og Johansen (2008) at hver enkelt lærer står ansvarlig for utvelgelsen av aktiviteter, noe som naturligvis vil medføre enkelte forskjeller. Når det er sagt, skal imidlertid aktivitetsinnholdet velges innenfor bestemte rammer.

Lærerne uttrykker en forståelse av at ballspill er et viktig innslag i kroppsøvfingsfaget, og det prioriteres derfor i større grad sammenlignet med for eksempel svømming, dans og lek. Årsakene for hvorfor er imidlertid flere. Tarik trekker fram at diverse ballspillaktiviteter muliggjør arbeid med flere kompetansemål på samme tid, og mener dette er positivt, da elevene blir utfordret på flere områder under samme aktivitet. På den andre siden, trekker Ole Petter fram argumentet om at guttene er «skoletaperne». Henningsen og Nielsen (2018) hevder at et av argumentene som blir benyttet for å underbygge påstanden om at gutter er «skoletapere», er at de presterer svakere karaktermessig sammenlignet med jenter i alle fag, utenom kroppsøving. Det faktum at gutter oppnår svakere karakterer enn jenter i samtlige fag, med unntak av kroppsøving, er også funn Stoltenberg et al. (NOU, 2019:3) trekker fram i sin rapport.

Det er nettopp disse forståelsene Ole Petter benytter for å legitimere sitt fokus på en overvekt av ballspill. Han forteller nemlig at jentene dominerer karaktermessig i alle andre fag, og at han derfor anser en overvekt av fotball som rettferdig. Han mener at en slik praksis fører til at guttene som er svake i de teoretiske fagene, får en mulighet til å hevde seg i skolesammenheng. Ole Petters fremstilling av guttene som «skoletapere» er, som vist under kapitlet om tidligere forskning, en diskurs som har vært til stede i løpet av de siste årenes diskusjoner i forbindelse med skolesystemets utforming (Vogt, 2018). Ole Petters forståelse

kan derfor underbygge Røthing (2012) sin påstand om at likestillingstematikk i forbindelse med kjønn i dagens skole innebærer diskursen om at gutter er «skoletaperne».

Lærerne forteller også at de vektlegger aktiviteter som legger opp til høy intensitet. Dette er aktiviteter som løping, styrketrening og konkurransepregede aktiviteter, noe som underbygger forskning som hevder at dagens kroppsøvingsfag består av høyintensitets aktiviteter (Annerstedt, 2008; Moen, 2011; Walseth et al., 2015; Aaslund et al, 2016). Læreplanens tilhørende kompetansemål sier imidlertid ikke noe om at høyintensitets aktiviteter skal være et fokus under valg av aktiviteter. Flere av lærerne nevner at styrketreningen foregår i sirkeltrening på matter. Som vist tidligere var sirkeltrening en aktivitet som ble brukt for å trene gutter i militæret, og dette støtter derfor Aasland et al. (2018) sin argumentasjon om at aktiviteter som hører til militærdiskursen fortsatt benyttes av kroppsøvingslærere. Dette er i tråd med Aasland et al. (2016), som hevder at det i dagens kroppsøvingsundervisning, forekommer flere aktivitetsformer som stammer fra den militære diskurs.

Forskningen som er presentert i teorikapittelet, samt den foregående representasjonen, viser at det gjennom tidene har eksistert og fortsatt eksisterer konstruerte forståelser av hva som kan betegnes som jente, - og gutteaktiviteter (Andrews & Johansen, 2008; Nielsen, 2014; Aasland et al., 2016; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Tradisjonelt sett er det enkelte forståelser som har vært dominerende. Blant annet har aktiviteter som kommer fra idretten, slik som diverse ballspillaktiviteter, vært forbundet med det maskuline. Det samme gjelder også for styrketrening og konkurransepregede aktiviteter.

På den andre siden har aktiviteter som dans, aerobics og turn blitt assosiert med det feminine (Dowling, 2000; Klomsten et al. 2005; Dowling, 2016). Dersom en tar utgangspunkt i disse forståelsene, kan en si at lærernes aktivitetsinnhold overrepresenterer aktiviteter som gir uttrykk for og blir forbundet med maskuline verdier. Dette er i tråd med Londos (2010) og Klomsten et al. (2015), som fant at guttenes interesser vektlegges gjennom aktivitetsinnholdet i kroppsøvingsfaget, da aktiviteter som ballspill og grunntrening utgjør en stor del av undervisningen.

Når likestillingsbegrepet kobles til en kroppsøvingskontekst hevder Svaleryd (2004) og Bø (2014) at likestilling innebærer lærernes ansvar til å formidle tanker og holdninger som motvirker tradisjonelle kjønnsroller, og at elevene inspireres til å ta valg som kan regnes som utradisjonelle. Med utgangspunkt i endringsperspektivet fra feministisk teori, vil det si at det må foregå en dekonstruksjon av kjønnede væremåter, for å skape en rekonstruert mening, som

oppmuntrer elevene til å ta utradisjonelle valg (Coakley, 2009). Bø (2014) mener videre at måten dette skal lykkes i praksis er ved at lærere gjennom handling og kommunikasjon signaliserer at de verdsetter tradisjonelle jente- og gutteaktiviteter like mye. Dersom det er en overvekt av det som blir betraktet som gutteaktiviteter i undervisningen, hevder Andrews og Johansen (2008) at det derimot kan oppstå en situasjon hvor lærerne gir uttrykk for at de verdsetter «gutteaktiviteter» i større grad enn «jenteaktiviteter», noe som igjen kan være en fordel for guttene.

Tina forteller at hun tror en slik tendens kan sies å være representativt for flere skoler i landet. Dette er i tråd med Larsson et al. (2005), som hevder at tradisjonelle lagidretter ikke bare dominerer fagets innhold, men også er de aktivitetene som i høyest grad verdsettes av lærere. Videre hevder Andrews og Johansen (2008) at en konsekvens av en kroppsøvingsarena med overvekt av det som tradisjonelt sett har blitt ansett som «gutteaktiviteter», kan være at jenter blir sosialisert til å bli lik guttene, noe som igjen gjenspeiler et likhetsfeministisk perspektiv. Med andre ord vil en overvekt av «maskuline aktiviteter» i kroppsøvingsfaget motstride det forskjellsfeministiske perspektivet Andrews og Johansen (2008) mener læreplanen formidler. De mener nemlig læreplanen gjenspeiler et forskjellsfeministisk perspektiv, da formuleringer vektlegger at innholdet i kroppsøvingsfaget skal bestå av et bredt spekter av aktiviteter som tilfredsstillende elevene ulike interesser.

Til tross for at lærernes utsagn tyder på at det forekommer en vektlegging av aktiviteter som assosieres med det mannlige, vil det som nevnt innenfor sosiakonstruksjonismen være problematisk å kategorisere enkelte aktiviteter som «jenteaktiviteter» og «gutteaktiviteter». Dette fordi forståelser i forbindelse med kjønn i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, anses for å være fenomener som konstrueres, dekonstrueres og rekonstrueres gjennom interaksjon og handling (Bø, 2014; Røthing, 2016b). Det vil igjen si at hva som blir ansett for å være «jenteaktiviteter» og «gutteaktiviteter» kan endres.

Tina forteller at flere av jentene i hennes klasser har begynt å ønske seg styrketrening i kroppsøvingen, noe som er en aktivitet som tidligere har vært assosiert med det maskuline. Dette er i tråd med Walseth et al. (2015) som fant at jenter på ungdomsskoletrinnet ønsker å gjennomføre aktiviteter i kroppsøvingsfaget hvor de får mulighet til å «bygge muskler». Med andre ord tyder dette på at styrketrening, i likhet med fotball, har beveget seg fra å være en aktivitet som har blitt forbundet med det maskuline, til å nå bli mer kjønnsnøytrale.

Dette gjelder også for andre aktiviteter, nettopp av den årsak at samfunnsutviklingen har ført med seg en kjønnsnøytralisering av flere aktiviteter, da de i dagnes samfunn utøves av både jenter og gutter (Andrews & Johansen, 2008). Samtidig vil det også alltid eksistere forskjeller mellom jenter som en gruppe og forskjeller mellom gutter som en gruppe. Med andre ord er det ikke riktig å foreta stigmatiseringer gjennom å skissere en homogen jente som representativ for alle jenter og deres tilhørende interesser i den norske skolen (Flintoff & Scraton, 2006).

Med dette i bakhodet er det naturlig å tenke at en overvekt av aktiviteter som fotball i dagens skole burde gagne jentene i like stor grad som det gagnar guttene. Forskning viser imidlertid at flere jenter gir uttrykk for at de ikke vil delta i tradisjonelle lagaktiviteter, deriblant fotball, i kroppsøvingssammenheng (Oliver, Hamzeh, & McCaughtry, 2009), (Andrews & Johansen, 2008). Forskning av Andrews og Johansen (2008) foreslår videre at en av årsakene kan knyttes til lekaspektets fravær i tradisjonelle lagidretter i kroppsøving på ungdomsskolen. Dette fordi flere jenter i deres studie, ga uttrykk for at de likte ballspillaktiviteter i kroppsøving på barneskolen, men ikke på ungdomsskolen, på bakgrunn av at leken forsvant i løpet av denne overgangen.

I denne studien vil det ikke være grunnlag for å konstatere at dette er representative erfaringer for elevene som går på de skolene hvor studiens lærere underviser. Dette fordi elevene ikke er studiens informanter. Når det er sagt vil det likevel være innen rekkevidde å komme med en antakelse om at dette kan være et tilfelle som også kan anses som gjeldene i undervisningen hos flere av lærerne i studien, da kun en av lærerne forteller at de gjennomfører lekbaserte aktiviteter i undervisningen.

Andrews og Johansen (2008) fant også at jentene vegret seg for å delta i tradisjonelle lagidretter i faget, fordi mange av guttene på ungdomsskolen er større og sterkere, noe som fører til at gutter dominerer i disse aktivitetene i kroppsøvingen. Jentene forteller også at de føler de blir utelatt, da flere av guttene ikke sentrer de ballen. Funnene gjenspeiles i Tinas utsagn, da hun forteller at hun tror basert på egne erfaringer, samt samtaler med kolleger, at mange av dagens kroppsøvingslærere gjennomfører tradisjonelle lagidretter på en måte som lar guttene dominere. Samtidig forteller Tina at hun tror flere lærere retter sitt fokus mot elevenes fysiske ferdigheter i større grad enn det som er foreslått i læreplanens retningslinjer. Videre mener hun at dette er en uheldig tendens.

## Representasjonens materialitet

Green (2010) mener god helse assosieres med å unngå overvekt og livsstilssykdommer. Videre kan lærernes forståelse, av at kroppsøvingsundervisningen bør bestå av mye høyintensitets aktiviteter for å motvirke inaktivitet blant ungdommen, sies å stamme fra den medisinske diskurs. Den medisinske diskurs begynte å utkonkurrere militærdiskursen i årene etter 1925, da formålet med faget ble argumentert ut ifra et ønske om å fremme god helse (Augestad, 2003). Den nye kunnskapen i forbindelse med helse og hygiene, førte til at hygienediskursen ble en del av faget. Ønske om å skape en sunn, frisk og renslig befolkning, fikk dermed en direkte konsekvens på skolens praksiser, i form av innføring av «kikkehull» praksisen (Augestad, 2003).

Som presentert forskning viser, så har den medisinske diskurs fortsatt stor innflytelse på faget. Ludvigsen utvalget som publiserte en rapport i 2015, vektlegger utfordringer i forbindelse med helse i dagens skole (gjengitt etter Vinje, 2016). Utvalget påpeker at arbeid med helseutfordringer i fremtiden, primært bør foregå i de praktisk-estetiske fagene, deriblant kroppsøving. Dette på bakgrunn av forskning, samt en politisk oppfatning av at dagens ungdom er mer stillesittende enn før (Augestad, 2003; Dowling, 2010; Vinje, 2016). Med andre ord blir kroppsøvingfaget ansett som et verktøy for å fremme elevenes helse. Derfor kan lærernes forståelse knyttet til høyintensitets aktiviteter, anses for å være representasjonens materialitet, da den medisinske diskurs er godt forankret i skolen som institusjon.

## 6.0 Avslutning

I denne studien har følgende problemstilling vært utgangspunktet for studiens vinkling og funn: «*Hvordan forstår et utvalg lærere begrepet likestilling i kroppsøving, og hvordan ivaretas læreplanens visjon om en likestilt opplæring?*». Studiens teoretiske perspektiver har en forankring i sosialkonstruksjonismen, og datamateriale har blitt innhentet ved hjelp av semistrukturerte intervju. Gjennom analysen av innhentet empiri, var det fire representasjoner som gjorde seg gjeldende i oppgavens avgrensede likestillingsdiskurs. Jeg vil nå oppsummere hovedfunnene fra de ulike representasjonene. Hovedfunnene som presenteres vil ta utgangspunkt i, samt forsøke å besvare oppgavens problemstilling. Deretter vil jeg diskutere funnene i et større samfunnsperspektiv, før jeg forespeiler veien videre for fremtidig forskning på studiens tematikk.

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

I det et kjønnsaspekt ikke er definert, trekker lærerne fram at likestilling i kroppsøvingssammenheng, forstås som et komplekst fenomen. Likevel tyder deres forståelser på at de først og fremst forbinder likestillingsbegrepet, med tanken om at elever skal ha de samme rettighetene og mulighetene til å nå fagets formål. I det likestillingsbegrepet knyttes til kjønn, er det ingen av lærerne som nevner like rettigheter og muligheter i sine forståelser, slik de gjorde i forbindelse med likestilling i en generell kroppsøvingssammenheng. Videre gir lærernes forståelse av likestilling mellom kjønn i en generell kroppsøvingssammenheng, en indikasjon på at likestilling primært handler om å behandle samtlige elever likt, uavhengig av deres kjønn. Lærerne gir også uttrykk for at det motsatte av en slik likhetsbehandling, oppleves å være at elevene blir behandlet ulikt.

Lærerne sitter med en felles forståelse, av at likestilling mellom kjønn i en kroppsøvingssammenheng, er et tema som er oppnådd og dermed utdatert. Denne oppfatningen virker å være utgangspunkt for lærernes meninger rundt behovet for likestillingsarbeid i kroppsøvingsfaget. Et flertall av lærerne forteller nemlig at de ikke anser det som nødvendig, å vektlegge likestillingstematikk i dagens skole. I stedet trekker de fram at det er andre utfordringer som anses som mer aktuelle, deriblant utfordringer knyttet til kroppspress, inaktivitet og dårlig helse. Dette kan tolkes dithen, at den medisinske diskurs, samt en fitnessdiskurs fremdeles har innflytelse på faget.

Lærernes forståelser gir videre en indikasjon på at hverken dem selv eller skolene de jobber ved, har noe særlig fokus på likestillingsarbeid. Lærerne mener imidlertid at de ivaretar LK06

sine formuleringer, som gir uttrykk for at opplæringen skal fremme likestilling mellom kjønn. Flere av lærerne trekker fram at dette er noe de gjør ubevisst. Med andre ord mener lærerne at de ivaretar læreplanens formuleringer om en opplæring med like muligheter for jenter og gutter til å oppnå fagets formål, men de har ikke konkrete eksempler på hvordan.

Til tross for at LK06 sin generelle del uttrykker at likestilling mellom kjønn er et overordnet mål i skolen, reflekterer ikke kompetansemålene planens generelle del (Koritzinsky, 2014; Røthing, 2016a). Det kan dermed tenkes at det eksisterer en uklarhet når det gjelder hvordan målene fra den generelle delen faktisk skal oppnås, noe som kan være med på å forklare likestillingstematikkens manglende fokus i skolen. Selv om lærerne forteller at de ikke har konkrete eksempler på grep de gjør for å sikre en likestilt opplæring, kommer det i intervjuene fram eksempel på handlinger de utfører med mål om å utjevne det de refererer til som eksisterende kjønnsforskjeller.

Disse grepene har imidlertid sitt utspring i konstruerte forestillinger om hvilke aktiviteter jenter og gutter mestrer, og ikke mestrer. Funn tyder på at disse forestillingene henger sammen med hvilke aktiviteter lærerne anser som jente- og gutteaktiviteter. Et signifikant funn, er nemlig at flere av lærerne sitter med oppfatninger av at dans og turn kan assosieres med jenter. Samtidig tyder funnene på at de fleste andre aktivitetene i kroppsøving, kan kategoriseres som gutteaktiviteter. Funnene gir en indikasjon på at lærernes forståelser fører til forventninger til hva jenter og gutter kan prestere i kroppsøvingsammenheng, noe som igjen får direkte konsekvenser for deres organisering i timene. Dette i form av differensiering på bakgrunn av elevenes kjønn.

De fire representasjonene som har blitt presentert, gir en indikasjon på at likestillingstematikk i dagens kroppsøvingsfag, bygger på likhetsfeministiske ideer. Lærerne gir uttrykk for at de opererer med et gjennomgående fokus på å behandle elevene likt. Både gjennom å involvere samtlige jenter og gutter i de samme øvelse og gjennom å behandle de likt i måten de møter elevene på. På bakgrunn av at jenter og gutter gjennomfører den samme kroppsøvingsundervisningen, kan det tenkes at de ulike aktivitetene er blitt mer kjønnsnøytrale, sammenlignet med under sannhetsdiskursen som preget fagets tidlige år (Augestad, 2003).

Når det er sagt, møter denne forståelsen motstand i funnene som tyder på at flere av lærerne behandler elevene ulikt på bakgrunn av deres kjønn. Lærernes utsagn tyder videre på at det er aktiviteter som tradisjonelt sett blir forbundet med det maskuline som preger undervisningens

innhold i størst grad. Dette er diverse ballspill, friidrett og høyintensitets aktiviteter. Aktivitetsinnholdet gjenspeiler med andre ord en idrettsdiskurs, da dette er aktiviteter som regnes som tradisjonelle idretter. Samtidig kommer det også fram, at lærerne i stor grad vektlegger styrketrening i undervisningen sin. Dette indikerer at en idrettsdiskurs og en militærdiskurs, preger fagets innhold og substans. Samtidig styrkes også fitnessdiskursens posisjon i faget, gjennom funnet om at styrketrening vektlegges, da diverse former for styrketrening symboliserer et sentralt aspekt ved dagens fitnessdiskurs og dens tilhørende kroppsideal.

Lærernes utsagn tyder videre på at aktiviteter som betegnes som «jenteaktiviteter», nedprioriteres i undervisningen. Slike kjønnede fremstillinger gir en indikasjon på at en kjønnsstigmatiserende diskurs påvirker faget. Diskursen får påvirkningskraft i form av at den leder til handling, hvor deltakerne posisjonerer seg ut ifra diskursens uformelle norm om hva som kjennetegner en jente, samt hva som kjennetegner en gutt. Andrews og Johansen (2008) hevder en slik praksis, hvor jenter deltar i «gutteaktiviteter» i større grad enn gutter deltar i «jenteaktiviteter», kan føre til en tendens hvor jenter blir tilpasset og sosialisert til å bli lik guttene. Å skille mellom hva som kan omtales som «jenteaktiviteter» og «gutteaktiviteter» er imidlertid komplisert, da det alltid vil være jenter som foretrekker og mestrer aktiviteter som tradisjonelt sett regnes som «gutteaktiviteter» og omvendt.

## 6.2 Avsluttende kommentar

Funnene viser at dagens kroppsøvfingsfag preges av flere diskurser, deriblant militærdiskursen, den medisinske diskurs, fitnessdiskursen, idrettsdiskursen, samt en kjønnsstigmatiserende diskurs. Dette underbygger Aasland et al. (2016) som mener det alltid vil være en rekke diskurser med innflytelse på faget, samtidig som lærere alltid vil undervise ut ifra flere diskurser. En kombinasjon av de ulike diskursenes innflytelse på kroppsøvfingsfaget, samt lærernes oppfatninger av at likestilling er oppnådd og utdatert, tyder på at likstillingsdiskursen er blitt utkonkurrert. Lærernes beskrivelser av at de ikke har et bevisst forhold til de grepene de gjør for å sikre en likestilt opplæring for jenter og gutter, styrker denne antakelsen.

Til tross for at lærerne i denne studien gir uttrykk for en forståelse av at likestilling er utdatert tematikk, tyder flere av deres utsagn på at arbeid for å fremme likestilling i kroppsøvfingsfaget, fremdeles er høyst relevant. Bakgrunnen for dette, er tett knyttet til lærernes forestillinger av hva som kan kategoriseres som jente- og gutteaktiviteter. Da lærerne



sitter med slike forestillinger, er det nærliggende å tenke at de formidler disse holdningene for elevene, gjennom deres kommunikasjonsmåter, forventninger til elevene, organisering og aktivitetsvalg. Imsen (2012) trekker fram at elever adopterer læreres forestillinger og at de veldig gjerne vil oppfylle disse. Videre kan det tenkes at en slik praksis kan få direkte følger, i form av en selvoppfyllende profeti, som beviser gyldigheten av det som opprinnelig var konstruerte forståelser knyttet til kjønn. I det en slik kjønnsstereotypisk diskurs har påvirkningskraft på kroppsøvingfaget, kan det videre tenkes at tradisjonelle stereotyper i forbindelse med kjønn reproduseres i samfunnet.

Studiens funn viser at lærerne legger til rette for en undervisning med overvekt av maskuline aktiviteter. Videre viser tidligere forskning at elever sitter med tradisjonelle oppfatninger av hva som er jente- og gutteaktiviteter i kroppsøvingfaget. Det kan på bakgrunn av dette tenkes at dersom aktiviteter som går inn under gutteaktiviteter overrepresentertes i undervisningen, kan jentene få en forståelse av at faget primært er for guttene. Videre kan dette få en begrensende innvirkning på deres muligheter til å oppnå fagets formål om livslang bevegelsesglede. Det bør også nevnes at dette kan være begrensende for de guttene som ikke er sterke i de aktivitetene som dominerer undervisningen. «Gutteaktivitetene» som lærerne beskriver at dominerer undervisningen, er først og fremst tradisjonelle idrettsaktiviteter. På bakgrunn av idrettsdiskursens innflytelse på faget, kan det tenkes at både jenter og gutter som ikke dominerer slike aktiviteter, begrenses i kroppsøvingen. På samme tid, kan det være en fordel for de idrettsaktive elevene.

Resultatene gir imidlertid ikke noe grunnlag for å trekke generaliserende slutninger, da studiens forståelse baseres på kun fem læreres utsagn og erfaringer. Det er også nødvendig å nevne at på bakgrunn av studiens teoretiske forankring, vil ikke lærernes forståelser anses som objektive sannheter, men derimot konstruerte forestillinger (Burr, 1995; Hansen & Sehestad, 2003; Lock & Strong, 2014). Lærere i resten av landet kan være påvirket av andre diskurser og samfunnsstrukturer, enn de fem som utgjør utvalget i denne studien. Med andre ord vil ikke studiens funn kunne regnes som representativ framstilling av andre kroppsøvingslærere i landet, men peker i stedet kun mot en tendens.

### 6.3 Videre forskning

Som nevnt innledningsvis er likestilling mellom kjønn i kroppsøving, et tema som ikke har blitt forsket særlig mye på de siste årene. En naturlig fortsettelse på denne masteroppgaven vil derfor være å gjennomføre en lignende studie, men gjennom å inkludere et utvalg bestående

av elever i stedet for lærere. På denne måten kan en få tilgang til elevenes erfaringer og perspektiver i forbindelse med kjønns- og likestillingstematikk i faget. Det vil også kunne være av interesse å gjennomføre en lignende studie, men med andre metodologiske valg, for å se hvilke resultater en da ender opp med.

Like rundt hjørnet er innførelse av en ny læreplan i 2020 og her knyttes foreløpig ikke likestilling inn i planens kompetansemål. Derimot er et forslag ifølge Kunnskapsdepartementet, at begrepet likeverd vil utgjøre en del av det de henviser til som et kjerneelement i kroppsøvfaget:

Kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter innebærer at elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfelleskap, og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Dette innebærer å anerkjenne ulikhet og å inkludere alle uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Relevant forskning kan derfor være å ta for seg hvilken innvirkning innførelsen av begrepet likeverd eventuelt får på praksisene i kroppsøvfaget. Utdanningsdirektoratet (2018) skriver i tillegg at en endring i faget vil være at det fra 2020 skal være mindre idrettsrettet, mens ulike bevegelsesaktiviteter, lek og mer øving skal tildeles en større plass i faget. På bakgrunn av dette kan det være også nyttig å forske på hvilke følger den nye læreplanen får for likestillings- og kjønnsstematikk i faget, dersom idrettsdiskursens innflytelse minker.

## Bibliografi

- Aadland, E. (2011). *Og eg ser på deg - vitenskapsteori i helse og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Aase, T., & Fossåskaret, E. (2015). *Skapte virkeligheter - Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2018, April 25). *Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy»*. Hentet fra <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2016, Desember 21). *The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. Physical Education and Sport Pedagogy*, s. 1-12. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2016.1268590?scroll=top&needAccess=true>
- Andrews, T., & Johansen, V. (2008, Mai 20). Likestillingsideologi i kroppsøving - Tematisering av kjønn i planer og praksis . *Nordic Studies in Education* , ss. 89-1043.
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving: Problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I K. Steinsholt, & K. Gurholt, *Aktive liv* (ss. 233-254). Oslo : Tapir.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget. Bø: Høgskolen i Telemark*. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2011070505059](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070505059)
- Bjørnstad, E., & Røthing, Å. (2012). Kjønn i utdanningsforløpet – gjenkjennelig og komplekst. *Norsk Pedagogisk tidskrift* , ss. 407-412.
- Bodén, L. (2011). Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. I H. Taguchi, L. Bodén, & K. Ohrlander, *En rosa pedagogik - Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (ss. 35-47). Stockholm : Liber .
- Borg, E. (2014). *Beyond a dual understanding of gender differences in school achievement: A study of the gender gap among youth in Oslo secondary schools*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Borgen, J., & Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppsøvingfaget?* . Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-2-2015.pdf>
- Borgen, J., & Leirhaug, P. E. (2012, Desember 14). *Altfor mange hater kroppsøving*. Hentet fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism* . London: Routledge .
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst?* Oslo : Universitetsforlaget .
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* . Oslo: Abstrakt forlag.
- Coakley, J. (2009). Using social theories: How can they help us study sports in society. I J. Coakley, & P. Donnelly, *Sports in society: Issues and controversies*. Whitby, Ontario: McGraw-Hill Ryerson .
- Connell, R. (2008, Mai 1). *Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573320801957053>
- Corbin, J., & Stauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* . Thousand Oaks, California : Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk .
- Dijk, T. (1993). *Analyzing racism through discourse analysis: Some Methodological reflections*. . California : Sage Publications.
- Douglas, M., & Isherwood, B. (1980). *The world of goods: Towards an anthropology of consumption*. Harmondsworth : Penguin books .
- Dowling, F. (2000, Juni). Kroppsøving - et fag på gutters premisser? *Kroppsøving*, ss. 10-13.

- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget: Problematisk, ikke automatisk . I K. Steinsholt, & K. Gruholt, *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 205-218). Trondheim : Tapir Akademiske Forlag .
- Dowling, F. (2013). Teacher educators' gendered workplace tales . I G. Pfister, & M. Sisjord, *Gender and sport - Changes and challenges* (ss. 217-229). Münster: Waxmann Verlag .
- Dowling, F. (2016). De idrettflinkes arena. Ungdoms forestillinger fra kroppsøvingfaget med blick på sosial klasse. I Ø. Seippel, M. Sisjord, & Å. Strandbu, *Ungdom og idrett* (ss. 249-264'). Oslo: Cappelen Damm.
- Edrup, N. (2012, April 27). *Danske jenter skulker gymmen*. Hentet fra <https://forskning.no/trening/danske-jenter-skulker-gymmen/710063>
- Eidevald, C. (2011). *"Anna bråkar" - att göra jämställdhet i förskolan*. Stocholm: Liber.
- Ekberg, J. (2014, August 26). *"What Knowledge Appears as Valid in the Subject of Physical Education and Health?"*. I *Physical Education and Sport Pedagogy*, s. 249-267.  
Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2014.946006?needAccess=true>
- Eng, H. (2014). Når faget får kjønn: Kroppsøving og idrettsfag i ungdomsskolen . I H. Nilsen, *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (ss. 136-150). Oslo: Universitetsforlaget .
- Engelsrud, G. (2015). Kjønn og inkludering . I Ø. Standal, & G. Rugseth, *Inkluderende kroppsøving* (ss. 24-42). Oslo: Cappelen Damm .
- Fagrell, B. (2000, November 24). *De små konstruktörerna: flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. Stockholm: Lärarhögskolan: Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:482069/FULLTEXT01.pdf>
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and Physical Education. I D. Kirk, D. Macdonald, & M. O. (Red.), *The Handbook of Physical Education* (ss. 767-783). London: Sage.

- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London : Routledge .
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: utfordringer og begrensninger. . I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt, *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (ss. 291-231). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag .
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handford, M., & Gee, J. (2012). *The routledge handbook of discourse analysis*. New York: Routledge.
- Hansen. (2014). Diskursteori i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I L. Fuglesang, P. Olsen, & K. Rasborg, *Vitenskapsteori i samfundsvidenskapene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (ss. 439-466). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hansen, A., & Sehestad, K. (2003). *Konstruktive bidrag - om teori og metode i konstruktivistisk vitenskap*. Frederiksberg: Roskilde Unversitetsforlag.
- Hanstad, D. V., Breivik, G., Sisjord, M., & Skanset, H. (2011). *Norsk idrett: indre spenning og ytre press*. Oslo: Akilles.
- Hitching, T., Nilsen, A., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis; Metode og analyse* . Kristiansand : Høyskoleforlaget.
- Holst, C. (2013). Likestilling . *Tidsskrift for kjønnsforskning* , ss. 191-198.
- Holst, C. (2017). *Hva er feminisme?* Oslo : Universitetsforlaget .
- Imsen, G. (2000). *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2012). *Lærernes verden: Innføring i generell didaktikk (4.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget as.
- Jensen, R., & Gurholt, K. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 447-458.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag: Oslo.

- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag : Oslo .
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap . I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (ss. 197-209). Oslo: Cappelen Damm.
- Jørgensen, M., & Philips, L. (1999). *Diskursanalysens som teori og metode*. Frederiksberg : Roskilde .
- Kaiser, K. (2012). Protecting confidentiality. I J. Gubruim, J. Holstein, A. Marvasti, & K. McKinney, *Handbook of interview research: The complexity of the craft* (ss. 457-465). Thousands Oaks : Sage .
- Kirke- og undervisningsdepartementet . (1974). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet . (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet . (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* .
- Klomsten, A. T. (2006, November). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent*. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/268055/123710\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/268055/123710_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Klomsten, A., Marsh, H., & Skaalevik, E. (2005, Mai ). *Adolescents' Perceptions of Masculine and Feminine Values in Sport and Physical Education: A Study of Gender Differences*. Hentet fra <https://search-proquest-com.ezproxy.hioa.no/docview/225371146?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=26439>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2016). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Materoppgaven i lærerutdanninga - temaplan, forskningsvalg og metoder*. Oslo : Cappelen damm as .
- Krokan, B. (2000). Likestilling i grunnskolens læreplaner - en sammenligning av 1970-. 1980 - og 1990-tallets læreplaner. I G. Imsen, *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (ss. 35-46). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. fagbokforlaget : Bergen .
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra Udir.no : <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2005, Desember 14). *Kön, idrott, skola*. Hentet fra [https://www.idrottsforum.org/articles/larsson/larsson\\_fagrell\\_redelius/larsson\\_fagrell\\_redelius051214.html](https://www.idrottsforum.org/articles/larsson/larsson_fagrell_redelius/larsson_fagrell_redelius051214.html)
- Leirhaug, P. (2015, Januar 21). "Exploring the Relationship Between Student Grades and Assessment for Learning in Norwegian Physical Education". *Sport, Education and Society*, ss. 1-17.
- Lock, A., & Strong, T. (2014). *Sosialkonstruksjonsime - teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet: Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Hentet fra [http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10517/ML\\_Spelet\\_p%20\\_f%20ltet.pdf;jsessionid=F118951DC4A3CC6FBBEBA906A71B0C00?sequence=2](http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10517/ML_Spelet_p%20_f%20ltet.pdf;jsessionid=F118951DC4A3CC6FBBEBA906A71B0C00?sequence=2)
- Lorber, J. (1994). *"Night to his day": The Social Construction of Gender*. Hentet fra <http://sociology.morrisville.edu/readings/SOCI101/SOS28-Lorber-NightToHisDay.pdf>
- Lorber, J. (1997). *The Variety of Feminisms and their Contributions to Gender Equality*. Hentet fra <http://oops.uni-oldenburg.de/1269/1/ur97.pdf>



- Markula, P., & Pringle, R. (2006). *Foucault, sport and exercise: Power, knowledge and transforming the self*. London : Routledge .
- Materud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag (4.utgave)*. Oslo : Universitetsforlaget .
- Moen, K. (2011, August 10). "*Shaking or stirring*" A case study of Physical Education Teacher Education Norway (Doktoravhandling). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171359/Moen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moen, K., Westlie, K., Bjørke, L., & Bjørkli, V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5-10. trinn)*. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Moen, K., Westlie, K., Brattli, V., Bjørke, L., & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: en kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes oppfattelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/360870/opprapp2\\_15online.pdf](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/360870/opprapp2_15online.pdf)
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen : Fagbokforlaget .
- Neumann, I. (2001). *Mening, materilitet og makt: En innføring i diskursanalyse* . Bergen : Fagbokforlaget .
- Neumann, I. (2006). *Diskursens materialitet*. Hentet fra [file:///C:/Users/piama/Downloads/634-2165-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/piama/Downloads/634-2165-1-PB%20(2).pdf)
- Nielsen, H., & Henningsen, I. (2018, Juni 28). *Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise*. Hentet fra [https://www.idunn.no/tfk/2018/01-02/guttepanikk\\_og\\_jentepress\\_paradokser\\_og\\_kunnskapskrise](https://www.idunn.no/tfk/2018/01-02/guttepanikk_og_jentepress_paradokser_og_kunnskapskrise)
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier; Den skrivende forskeren* . Oslo: Universitetsforlaget .

- NOU. (2019:3, Februar 4). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Nygård, S. (2015). Dans. I H. Sigmundsson, & J. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 188-199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Oliver, K., & Hamzeh, M. (2010, Mars 1). "*The boys won't let us play*": 5th grade Mestizas publicly challenge physical activity discourse at school. Hentet fra <https://search-proquest-com.ezproxy.hioa.no/docview/218506290/fulltextPDF/E77E95DE91A74165PQ/1?accountid=26439>
- Oliver, K., Hamzeh, M., & McCaughtry, N. (2009, Januar 1). "*Girly girls can play games/Las Ninas pueden jugar tambien*": Co-creating a curriculum of possibilities with 5th grade girls. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.hioa.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b4d09c54-2feb-4ecd-a940-52df8c97b015%40pdc-v-sessmgr02>
- Pfister, G., & Bandy, S. J. (2015). Gender and sport . I R. Giulianotti, *Routledge Handbook of the Sociology of Sport* (ss. 220-229). London: Routledge .
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* . Oslo: Cappelen Damm .
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. London: Sage .
- Rasborg, K. (2004). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglesang, & P. Olsen, *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene* . Roskilde: Roskilde universitetsforlag .
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget .

- Risman, B. J. (2009, Januar 9). *From Doing To Undoing: Gender as We Know It*. Hentet fra [file:///C:/Users/piama/Downloads/Risman%202009\\_%20From%20doing%20to%20undoing%20gender%20as%20we%20know%20it2.pdf](file:///C:/Users/piama/Downloads/Risman%202009_%20From%20doing%20to%20undoing%20gender%20as%20we%20know%20it2.pdf)
- Räty, H., & Kärkkäinen, R. (2011, Mai). Talent or effort? Parents' explanations of their children's mathematical performance in relation to metemathematical competence. *Social Behavior and Personality*, 39, ss. 691 - 700.
- Røthing, Å. (2004, Mai ). *Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer*. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2004/05/kjonn\\_og\\_seksualitet\\_i\\_grunnskolenslereplaner\\_historisk\\_tilbakeblikk\\_og\\_akt](https://www.idunn.no/npt/2004/05/kjonn_og_seksualitet_i_grunnskolenslereplaner_historisk_tilbakeblikk_og_akt)
- Røthing, Å. (2012, April 23). *Rettferdige tiltak for kjønnsbalanse? – Justice and gender balance at universities*. Hentet fra [https://www.idunn.no/tfs/2012/02/rettferdige\\_tiltak\\_for\\_kjoennsbalanse\\_-\\_justice\\_and\\_gender\\_](https://www.idunn.no/tfs/2012/02/rettferdige_tiltak_for_kjoennsbalanse_-_justice_and_gender_)
- Røthing, Å. (2016a). Kjønn og likestilling i skolens læreplaner. I J. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 636-650). Oslo: Cappelen Damm As.
- Røthing, Å. (2016b). Kjønn, normer og identiteter i skolen. I J. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 599-618). Oslo: Cappelen Damm.
- Shilling, C. (2003). *The body and social theory* . London : Sage .
- Sirnes, T. (1999). "Alt som er fast, fordamper?". I S. Meyer, & T. Sirnes, *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (ss. 29-75). Oslo : Gyldendal .
- Strandbu, Å. (2006). *Idrett, kjønn, kropp og kultur: Minoritetsjentes møte med norsk idrett*. Oslo : Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring .
- Støren, L., Waagene, E., Arnesen, C., & Hovedhaugen, E. (2010). *Likestilling er jo ikke lenger det helt store... Likestillingsarbeid i skolen 2009 - 2010*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/likestilling\\_nifu.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/likestilling_nifu.pdf)
- Svaleryd, K. (2004). *Likeverd. En tanke- og handlingsbok for likestillingsarbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal.

- Säfvenbom, R., & Rustad, M. (2018, April 12). *Hva skal elevene lære i kroppsøving?* Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevne-laere-i-kroppsoving/1159083>
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøving*. Bergen : Fagbokforlaget .
- Teigen, M. (2006). Holdning til likestilling - nye polariseringstendenser. *Sosiologisk tidsskrift*, ss. 254-275.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* . Bergen : Fagbokforlaget .
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningmetoder i praksis* . Oslo : Gyldendal akademisk .
- Tjora, A. (2018, Juni 11). *Sosialkonstruktivisme*. Hentet fra Snl.no: <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Utdanningsdirektoratet . (2015). *Læreplan i kroppsøving* . Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/svomming/lareplan-i-kroppsoving-01-08-2015.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen* . Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen* . Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnska\\_psloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Juni 4). *Kroppsøving – oppsummering av innspill*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/kroppsoving--oppsummering-av-innspill/>
- Veiden, P. (2015). Grunntankene i "Den samfunnsskapte virkelighet". I P. Berger, & T. Luckmann, *Den samfunnsskapte virkelighet* (ss. 9-13). Bergen: Fagbokforlaget.

- Vinje, E. (2016). *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* . Oslo: Cappelen Damm .
- Vinje, E. (2018a, April 6). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>
- Vinje, E. (2018b, April 18). *Forskning, kroppsøving og presisjon* . Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-debattinnlegg/debattinnlegg-forskning-kroppsoving-og-presisjon/1158969>
- Vogt, K. (2018, April 4). *Svartmaling av gutter* . Hentet fra [https://www.idunn.no/norsk\\_sosiologisk\\_tidsskrift/2018/02/svartmaling\\_av\\_gutter](https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2018/02/svartmaling_av_gutter)
- Wadel, C., & Wadel, C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten* . Kristiansand : Høyskoleforlaget.
- Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2015, August 18). *Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2015.1050370>
- West, C., & Zimmerman, D. (1987). *Doing gender* . Hentet fra [https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman\\_1987\\_DoingGender.pdf](https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf)
- Wichstrøm, L., & Kvam, L. (2007). *Ung i Norge: psykososiale utfordringer* . Oslo: Cappelen Damm .

## Vedleggsliste:

**Vedlegg 1: NSD**

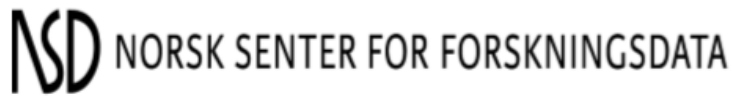
**Vedlegg 2: Informert samtykke**

**Vedlegg 3: Intervjuguide**

## Vedlegg 1: NSD

7.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Kroppsoving - en likeverdig arena for jenter og gutter?

#### Referansenummer

180112

#### Registrert

02.10.2018 av Pia Marie Husdal Ødegård - s234836@stud.hioa.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tonje Fjogstad Langnes , Tofla@oslomet.no, tlf: 48041004

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Pia Marie Husdal Ødegård , piamariee@hotmail.com, tlf: 46621416

#### Prosjektperiode

23.08.2018 - 15.05.2019

#### Status

29.11.2018 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 29.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 29.11.2018. 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 endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

**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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer 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 behandles 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 om behandlingen 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 status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa  
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## **Vedlegg 2: Informert samtykke**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***”Likestilling mellom jenter og gutter i kroppsøvingfaget ”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på kjønn og likestilling i kroppsøving. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Til tross for at diverse aspekter ved kjønn i kroppsøving i dag anses som aktuelle, er det lite forskning å finne tilknyttet kjønn og likestilling i kroppsøving. På bakgrunn av dette, er formålet med denne masteroppgaven å forske, samt innhente kunnskap rundt denne tematikken.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet – storbyuniversitetet, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget er trukket gjennom mitt personlige nettverk og kriterier for deltakelse er at informantene må være ungdomsskolelærere, samt undervise i kroppsøving.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det deltakelse i et intervju, da innsamlingen av data i denne studien vil skje gjennom et semistrukturert kvalitativt intervju. Under slike typer intervju vil det være rom for ny tematikk å vokse fram, selv om den i utgangspunktet ikke er medregnet i intervjuguiden som utarbeides på forhånd. Dette kan igjen medføre at prosjektet endrer retning underveis. Spørsmålenes innhold omhandler dine erfaringer og synspunkter knyttet til kjønn og likeverd i kroppsøving. Under gjennomførelsen

av intervjuet vil det bli gjort opptak på lydfil med en mobiltelefon. Intervjuet vil ta rundt 45 minutter og vi blir enig om tid og sted.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ønsker å trekke deg, henvender du deg til meg eller veilederen min på mail eller telefon. Kontaktopplysningene står oppført nederst på siden.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Videre vil samtlige personopplysninger bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, studenten, som vil ha tilgang til informasjonen. Opplysningene vil bli lagret på et lukket område på min private datamaskin, som er passordbeskyttet. Jeg vil også erstatte navn og kontaktopplysninger med kode som lagres på en ekstern liste over navn, som ligger adskilt fra øvrige data. Utvalget vil ikke bli navngitt i selve studien, men informasjon om kjønn og arbeidserfaring vil nevnes. Dette vil derimot ikke bidra til at deltakerne vil kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Dato for avslutning på prosjektet er 15.05.19. Samtlige filer med informasjon vil etter denne datoen bli slettet for godt.

### **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,
- 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 har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved:  
Tonje Fjogstad Lagnes (prosjektansvarlig), på mail: [Tofla@oslomet.no](mailto:Tofla@oslomet.no) eller telefon: 48 04 10 04.
- Ingrid S. Jacobsen (personvernombud), på mail: [Personvernombud@oslomet.no](mailto:Personvernombud@oslomet.no) eller telefon: 67 23 55 34  
  
Pia Marie Husdal Ødegård (student), på mail: [Piamariee@hotmail.com](mailto:Piamariee@hotmail.com) eller telefon: 46 62 14 16.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på mail: [Personverntjenester@nsd.no](mailto:Personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tonje Fjogstad Lagnes

Pia Marie Husdal Ødegård

---

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kroppsøving – en likeverdig undervisningsarena for jenter og gutter?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et semistrukturert kvalitativt intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.05.19.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3: Intervjuguide

Under utformingen av intervjuguiden var det viktig for meg å legge til rette for en intervjusituasjon med rom til å stille oppfølgings spørsmål. Dette har resultert i at intervjuguiden er delvis strukturert.

Innled intervjuet med åpen kommunikasjon og fortell hvem du er. Fortell deretter kort om formålet med studien.

Tema	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Eventuelle oppfølgings spørsmål
Innledning	Hvem er læreren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva er din utdanningsbakgrunn?</li> <li>- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?</li> <li>- Hvilke fag underviser du i?</li> <li>- (Har du alltid undervist i disse?)</li> <li>- Hvor mange klasser underviser du i kroppsøving?</li> <li>- Hvilke trinn underviser du på?</li> </ul>	
Læreplaner i praksis	Hvordan legger læreren opp sin undervisning og er det noen aktiviteter som vies mer fokus enn andre?	Hvilke aktiviteter benytter du deg av i kroppsøving?	
		Er det noen aktiviteter du benytter/bruker mer tid på enn andre?	Hvilke?
		Er det noen emner du mener er viktigere å jobbe med enn andre?	Hvorfor mener du dette?

		Hvordan opplever du kompetansemålene i LK06?	
		I hvor stor grad mener du at kompetansemålene styrer organisering og innhold i timene dine?	
		Hvilke kvaliteter verdsetter du ved elever i kroppsøving?	
Likestilling med fokus på kroppsøvingsfaget	Hvordan oppfatter læreren begrepet likestilling i kroppsøving?	Hva legger du i begrepet likestilling i kroppsøving?	
		Hvordan vil du beskrive en likestilt opplæring?	Spesifikke eksempler fra undervisningssituasjoner?
		Hva legger du i begrepet likestilling i kroppsøving, dersom det kobles til kjønn?	
		Er det noe fokus på kjønnslikestilling i kroppsøving ved den skolen du er ansatt?	
		Mener du det er relevant å prate om utfordringer tilknyttet likestilling og kjønn i dagens skole?	Hvorfor/hvorfor ikke?
		Hvilke grep gjør du for å ivareta en likestilt opplæring for begge kjønn?	

		Har du opplevd situasjoner i kroppsøvingssammenheng hvor du har vært vitne til «ulikestilling» mellom kjønnene? For eksempel i egen eller kollegaer sin undervisning?	Kan du beskrive disse situasjonene?  Hva tror du var årsaken til at situasjonen/e oppsto?
		Har skolen du jobber på noen form for arbeidsplan (årsplan), og er likestillingstematikk omtalt i så fall?	
Kjønn i kroppsøving	Hvilke betraktninger har informantene gjort seg i forbindelse med kjønntematikk i kroppsøvingsfaget?	Er det forskjeller på jenter og gutter når det gjelder deres prestasjoner i kroppsøving?	Konkrete eksempler?
		Er det noe du anser som gutteaktiviteter og jenteaktiviteter?	Hvilke?
		Er det noen aktiviteter du mener gutter kan mestre som jenter ikke kan mestre i kroppsøvingsfaget?	Hvorfor/hvorfor ikke?
		Er det noen aktiviteter du mener jenter kan mestre som gutter ikke kan mestre i kroppsøvingsfaget?	
		Er det noen aktiviteter du opplever at jenter trives bedre med enn gutter og omvendt?	

		Hvordan forholder du deg til gutter i undervisningssituasjoner?	Er det forskjellig fra hvordan du forholder deg til jenter?
		Hvem vier du mest oppmerksomhet i løpet av en kroppsøvingstime, jenter eller gutter?	Hva tror du årsaken er?
		Lar du elevene være med på å avgjøre innholdet i timene?	Hvorfor/hvorfor ikke?
		Opplever du at elevene ofte legger seg borti aktivitetsvalg for timene?	I så fall, er det oftest jenter eller gutter som kommer med innvendinger på innhold?
		Har du noen gang opplevd en situasjon i kroppsøving der du har gjort forskjell på jenter og gutter?	Hva var den eventuelle årsaken til dette?
		Hvordan opplever du at kollegaene dine forholder seg til kjønn i kroppsøving?	Har de noe fokus på det eller mener de det ikke er relevant?
		Diskuterer dere noen gang utfordringer tilknyttet kjønn i kroppsøvingfaget i team?	I så fall, hvilke utfordringer går ofte igjen?
		Opplever du at kjønn har betydning for din praksis, når det gjelder karaktersetting?	
		Mener du jenter og gutter har like muligheter til å oppnå kroppsøvingfagets formål?	



		Tror du dagens kroppsøvingslærere legger opp til en undervisning som i størst grad gagnar gutter eller jenter? Eller begge kjønn?	
		Hva mener du om påstanden: «Kroppsøvinger er mer tilpasset gutter enn jenter»?	
		Mener du trivselen til jenter er høyere enn trivselen til gutter i faget, eller omvendt? Eller er den lik hos begge kjønn?	
		Hvis vi hadde intervjuet elevene, hvem tror du de hadde sagt at kroppsøvingsfaget er mest laget for? Gutter eller jenter?	
		Hvem opplever du opptrer med mest engasjement i faget, jenter eller gutter?	
Avslutning	Er det noe læreren vil tilføre? Eller har han eller hun noen spørsmål?	Er det noe du tenker ikke har kommet frem gjennom spørsmålene som har blitt stilt og som du ønsker å legge til?	Noe du savner? Har du noen spørsmål til meg?