

**MASTEROPPGAVE**  
**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med**  
**fordypning i kroppsøving**  
**Mai 2019**

«Kroppsøvingslæreres refleksjoner om kjønnsforskjeller og  
aktivitetsvalg»

Christopher Ibsen Fjørtoft Mjelva  
Kandidatnummer 336



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, omfattende og krevende periode som nå er tilbakelagt. Jeg har hatt mine øyeblikk i prosessen hvor jeg ikke har sett enden på prosjektet. Målet er endelig nådd, og jeg kan begynne å se tilbake på dette som en lærerik periode, som vil være med på å forme meg som lærer i årene som kommer. Jeg har fått kjennskap til kjønnteori og vitenskapelige studier som har belyst kjønnsforskjeller samt refleksjoner til kroppsøvingslærere om kjønn og kroppsøving. Jeg opplever fagfeltet kjønnsforskjeller som høyst interessant, og har et ønske om å følge dette videre gjennom karrieren min som kroppsøvingslærer.

Å skrive en masteroppgave har vært en prosess som jeg ikke har hatt kjennskap til før. Det har til tider vært utrolig krevende med lange dager og kvelder. Studenttiden er derfor nå over, som samtidig er vemodig og jeg får ikke ha den fleksibiliteten i hverdagen lengre.

Jeg ønsker å takke min kjæreste Sara, som alltid har hatt troen på meg, selv når jeg ikke hadde det selv. Jeg vil videre rette en stor takk til min veileder Tonje som har guidet meg gjennom denne akademiske jungelen, og ført meg på rett sti. Uten deg hadde ikke oppgaven vært mulig. En stor takk rettes til slutt til Maria som har veiledet meg gjennom råd og korrekturlesning av oppgaven.

Christopher Ibsen F. Mjelva

Oslo, 15. mai 2019

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å forstå hvilke refleksjoner kroppsøvlingslærere gjør seg om kjønn knyttet til aktivitetinnholdet i faget. Bakgrunnen for studien er blant annet at Stoltenbergutvalget (2019) viser at det er store kjønnsforskjeller i skolen, og at jenter får bedre resultat i alle fag bortsett fra kroppsøvlingsfaget, hvor det er gutter som får de beste karakterene (Lagestad, 2017; Statistisk sentralbyrå, 2018; Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009). I tillegg påpeker studier at kroppsøvlingsfaget har aktiviteter som «passer» bedre for gutter, da disse aktivitetene er overrepresentert blant gutter i organisert idrett på fritiden (Klomsten, 2012; Norges idrettsforbund, 2017). Med utgangspunkt i dette lyder problemstillingen som følger: *«Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvlingslærere seg om kjønn på ungdomsskolen?»*

For å svare på problemstillingen har jeg utført fem kvalitative intervju med kroppsøvlingslærere, som arbeider på ungdomsskoler i Oslo og på Sunnmøre i Møre og Romsdal. Måten studien har samlet inn data på er ved en fortolkende fenomenologisk tilnærming.

Resultater i studien tyder på at refleksjonene til informantene tolker dagens læreplan fritt og velger kreativt øvelser, som informantene mener oppfyller kompetansemålene på en best mulig måte. Videre viser denne studien at det er tydelige forventninger til hvordan jenter og gutter er og bør være. Med dette menes det eksempelvis at gutter roper høyest, er hardhendte og utagerende som å kaste sko eller baller etter tap i konkurransesammenheng. Jenter er på den andre siden pliktoppfyllende med at de går der de får beskjed om, er stille når de skal og viser god holdning i kroppsøvlingsstimene. Resultater fra studien belyser samtidig at det er jenter som får bedre karakterer i kroppsøvlingsfaget enn guttene. Dette er ikke i samsvar med statistikk for resten av landet (Statistisk sentralbyrå, 2018). Denne studien viser også at informantene ønsker mer bruk av kjønnsdelt undervisning da de tror de stille jentene vil ha godt utbytte av dette.

## Abstract

The purpose with this study has been to understand what reflections physical education teachers have regarding gender differences when choosing activities. The background is that the Stoltenberg Committee (2019) shows major gender differences in elementary and secondary school, and girls get better results in all subjects except physical education, where boys get the best grades (Lagestad, 2017; Statistisk sentralbyrå, 2018; Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009). Studies points out that physical education activities are better suited to boys than girls. These activities are over-represented among boys in organized sports in their spare time (Klomsten, 2012; Norges idrettsforbund, 2017). Based on this, the research question is: *“Which reflections do physical education teachers make about gender in secondary school?”*

To answer this research question, I have conducted five qualitative interviews with physical education teachers, who work at secondary schools in Oslo and at Sunnmøre in Møre and Romsdal. The way the study has collected data is by an interpretive phenomenological approach.

Result in the study indicate that the reflections of the informants interpret the current curriculum freely and choose creatively activities that the informants believe meet competence goals in the best possible way. Furthermore, this study shows that there are clear expectations of how girls and boys should be. These expectations shows that boys shout the loudest, are hard-pressed and outrageous like throwing shoes or balls after loss in competition. The girls, on the other hand, are conscientious with the fact that they go where they are told, are quiet when they are told and show good attitude in the physical education classes. Results from the study also highlight that girls get better grades than boys in physical education. This is not accordance with statistics for the rest of the country (Statistisk sentralbyrå, 2018). This study shows also that physical education teachers want more use of gender-shared teaching as they think the quiet girls will benefit from this.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>II</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV FORSKNINGSOMRÅDE</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 PROSJEKTETS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>1</b>
<b>1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING</b> .....	<b>2</b>
<b>2 BAKGRUNN OG FORELIGGENDE AKTUELL FORSKNING OM KROPPSØVINGSFAGET OG KJØNN</b> .....	<b>3</b>
<b>2.1 FORMÅLET MED KROPPSØVINGSFAGET I SKOLEN</b> .....	<b>3</b>
<b>2.2 FORSLAG TIL NY LÆREPLAN</b> .....	<b>5</b>
<b>2.3 FORELIGGENDE AKTUELL FORSKNING OM KJØNN OG KROPPSØVINGSFAGET</b> .....	<b>5</b>
<b>2.4 KROPPSØVINGSFAGETS HISTORIE</b> .....	<b>10</b>
<b>3 TEORETISK TILNÆRMING</b> .....	<b>13</b>
<b>3.1 HVA ER KJØNN?</b> .....	<b>13</b>
<b>3.1.1 Sosialt konstruert kjønn</b> .....	<b>14</b>
<b>3.2 HABITUS OG KROPPSØVINGSLÆREREN</b> .....	<b>18</b>
<b>3.3 AKTIVITETSINNHOOLD I KROPPSØVINGSFAGET</b> .....	<b>22</b>
<b>3.3.1 Aktiviteter i kroppsøving knyttet til kjønn</b> .....	<b>23</b>
<b>4 METODE</b> .....	<b>29</b>
<b>4.1 METODISK TILNÆRMING</b> .....	<b>29</b>
<b>4.2 UTVALG OG UTVALGSMETODE</b> .....	<b>30</b>
<b>4.3 UTARBEIDING AV INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>31</b>
<b>4.4 PILOTINTERVJU</b> .....	<b>32</b>
<b>4.5 INTERVJUET</b> .....	<b>33</b>
<b>4.6 TRANSKRIBERING</b> .....	<b>34</b>
<b>4.7 ANALYSEPROSESSEN</b> .....	<b>35</b>
<b>4.8 RELIABILITET</b> .....	<b>36</b>
<b>4.9 VALIDITET</b> .....	<b>37</b>

4.9.1	Forskerrollen.....	39
4.10	ETISKE OVERVEIELSER .....	39
4.11	STYRKER OG SVAKHETER MED STUDIENS METODE .....	41
<b>5</b>	<b>PRESENTASJON AV INFORMANTENE .....</b>	<b>42</b>
<b>6</b>	<b>RESULTATER OG DISKUSJON.....</b>	<b>44</b>
6.1	DAGENS KOMPETANSEMÅL (LK06) OG DEN NYE LÆREPLANEN FOR 2020.....	44
6.2	AKTIVITETSVALG OG KROPPSØVINGSLÆRERNES BAKGRUNN .....	47
6.3	VURDERING I KROPPSØVINGSFAGET KNYTTET TIL KJØNN.....	54
6.4	KJØNNSFORSKJELLER I AKTIVITETENE .....	62
6.5	KJØNNSELT UNDERVISNING .....	67
<b>7</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>69</b>
7.1	VEIEN VIDERE .....	70
	<b>REFERANSER.....</b>	<b>71</b>
	<b>VEDLEGGSLISTE.....</b>	<b>79</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av forskningsområde

Rapport fra Stoltenbergutvalget (2019) viser at det er store kjønnsforskjeller i skolen, og at jenter har bedre resultater enn gutter i alle fag bortsett fra kroppsøving (Statistisk sentralbyrå, 2018). Norske, nordiske og internasjonale studier slår fast at gutter presterer bedre i kroppsøving faget enn jenter (Fagrell, Larsson & Redelius 2009; Lagestad 2017; Statistisk Sentralbyrå 2018). Det burde ikke være slik at kjønn skal vise endring i karakteren, dette bør demonstreres ut ifra ferdigheter og kunnskap i kroppsøving (Lagestad, 2017). Da jeg var elev i kroppsøving faget, erfarte jeg at ballspill og idrett var tingen for meg. Aktivitetsinnholdet var i større grad ballspill, som passet meg og mine ferdigheter. I dans og turn fikk jeg imidlertid ikke testet meg. Læreplanverket for Kunnskapsløftet stadfester at alle elever skal ha like muligheter i alle fag til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre, uavhengig av kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det er derfor interessant å belyse hvilke refleksjoner kroppsøvingslærere gjør seg om kjønn knyttet til aktivitetsinnhold i kroppsøving faget. Det er òg interessant å forstå hvordan kjønnsforskjeller kommer til syne i kroppsøvingstimen, da forskning viser at ballspill dominerer (Andrew & Johansen 2005; Lagestad 2017; Moen, Westli, Brattli, Bjørke & Vaktstjold 2018). En har videre behov for å stille spørsmål om gutter har et bedre utgangspunkt enn jenter, for å gjøre det bedre i kroppsøving faget med tanke på rytme, koordinasjon og motorikk (Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009).

## 1.2 Prosjektets formål og problemstilling

Med bakgrunn i aktuelle studier om kjønn og kroppsøving faget, vil denne oppgaven ta for seg kjønnsforskjeller knyttet til aktivitetsinnhold fra et lærerperspektiv på ungdomsskolen. Videre er det interessant hva som ligger til grunn for valg av innhold i kroppsøving, og om kjønnsforskjeller kommer til syne i undervisningen. Problemstillingen lyder derfor som følger: «Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvingslærere seg om kjønn på ungdomsskolen?» For å svare på problemstillingen har jeg valgt å fokusere på aktivitetsinnholdet i kroppsøving ut ifra et kjønnsperspektiv. På bakgrunn av problemstillingen ønsker jeg å gå dypere inn i forståelsen av hvordan kroppsøvingslærere ser på innholdet i faget, og hvordan de mener kjønn kommer

til uttrykk i undervisningen. Som tidligere nevnt får guttene en høyere karakter enn jentene i kroppsøvfingsfaget (Redelius, Fagrell & Larsson 2009; Lagestad 2017; SSB 2018), det vil derfor være interessant å se på hvilke aktiviteter som avgir kjønnsforskjeller, for å hindre dominans og ulikheter. Oppgaven vil belyse videre hvordan kroppsøvfingslærerne forstår dagens læreplan. Det vil også nevnes hvordan den nye læreplanen vil prege kroppsøvfingsfaget i en videre sammenheng.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Dette er en empirisk oppgave basert på egne innsamlede kvalitative data. Oppgaven er bygd opp som en monografi. Kapittel 2, «Bakgrunn og aktuell foreliggende forskning om kroppsøvfingsfaget», her vil studier om idrett, kroppsøving og vurdering knyttet til kjønn belyses og til slutt et historisk perspektiv på kroppsøvfingsfaget. Kapittel 3 «Teoretisk tilnærming», som i høy grad vil være knyttet til sosialt konstruert kjønn, kroppsøvfingslærerens habitus og aktivitetsinnholdet i kroppsøvfingsfaget. I kapittel 4 «Metode» beskrives de metodiske aspektene ved oppgaven. Kapittel 5 vil være en presentasjon av informantene og hvilken bakgrunn de har. Siste kapittel (6) vil være samlet resultat og diskusjon. Her vil jeg diskutere det informantene fortalte meg i intervjuene opp mot relevant teori samt aktuell forskning knyttet til kjønn og kroppsøvfingsfaget.



## 2 Bakgrunn og foreliggende aktuell forskning om kroppsøvingsfaget og kjønn

### 2.1 Formålet med kroppsøvingsfaget i skolen

For å forstå hvordan kroppsøvingslærere reflekterer over kjønn er det sentralt å belyse hva formålet med kroppsøvingsfaget er. Først og fremst er kroppsøving et (bredt) praktisk-estetisk fag i skolen. Det skal ha innslag av aktiviteter som lek, grunnleggende bevegelser, idrett, dans og friluftsliv samt aktivitet og trening i et helseperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Selv om helse er en del av hovedelementene i kroppsøving, mener Dowling (2010) at dagens læreplan ikke har nok av helsebegrepet i den forstand at kroppen skal trenes for en optimal funksjon.

Kroppsøvingsfaget er videre et allmenndannende fag som skal inspirere til en aktiv og fysisk livstil fylt med bevegelsesglede. Hva menes så med at kroppsøving er et allmenndannende fag? I Kunnskapsløftet (LK06) står det følgende:

«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» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Kroppsøvingsfaget skal være med på å utvikle og skape kompetanse hos elevene ved ulike lekaktiviteter, allsidighet, utøve og sette pris på trygg ferdsel og oppholde seg i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kunnskapsløftet som er dagens gjeldende læreplan, er ulik tidligere læreplaner. LK06 bygger på å frigjøre lokal handlekraft og initiativ nedenfra. I tidligere læreplaner som R94 og R97, ble det lagt føringer på at lærerne skulle bruke bestemte metoder, som prosjektarbeid, og Kristin Clemets lokale «metodefrihet» i LK06 var her en tydelig forandring (Skagen 2012; Utdanningsdirektoratet 2012).

Elevene skal også få være med på demokratiske avgjørelser i undervisningen. Dette innebærer medvirkning i avgjørelser som gjelder læring, planlegging, gjennomføring og vurdering innenfor rammene av lov og forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kroppsøvingsfaget skal videre etter dagens LK06 sikre at elevene opplever mestring og glede i aktiviteter sammen med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

I Kunnskapsløftet er mål et sentralt element. Dette var i tidligere læreplaner forankret til kunnskap og ferdigheter, og kompetansebaserte læreplaner. Ifølge Kunnskapsløftet er kompetanse måten elever kan møte en utfordring eller gjøre en kompleks aktivitet eller oppgave (Utdanningsdirektoratet, 2012). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2012) er grunnlaget for vurdering i kroppsøving de samlede kompetansemålene under hovedområdene; idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil for 8. til 10 trinn. Elevens samlede kompetanse i kroppsøving skal derfor vurderes i sin helhet, og skal ikke måles opp mot hverandre i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Kroppsøvingsfaget har hatt som en tradisjon å bruke testing i vurderingen for å måle styrke, spenst og utholdenhet (Utdanningsdirektoratet, 2012). I kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving er det ikke beskrevet på noen måte som tilsier at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Testene har ikke til hensikt å styrke elevenes fysiske form eller tekniske ferdigheter. Bruk av tester kan imidlertid være for at elevene skal få en opplevelse og forståelse rundt testing (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Elevenes innsats skal fra 2012 telle som en del av vurderingen med henvisning til forskrift til opplæringslova (2006) § 3-3 andre ledd. Elevenes individuelle forutsetninger er fra 2012 lagt inn i kompetansemålene, men ikke fastsatt i forskriften. Dette vil si at når elevenes forutsetninger er del av et gitt kompetansemål, vil disse være med i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Sluttvurderingen til elevenes kompetanse skal vurderes ut ifra en helhetsvurdering i samsvar med kompetansemålene, og det er ikke lov å sette standpunktkarakter med utgangspunkt i kun noen av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det understrekes i kunnskapsløftet at tilpasset opplæring skal være sentralt prinsipp for undervisning og opplæring. Tanken bak tilpasset opplæring er at alle elever skal få tilnærmet like muligheter i sin skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2012). Elever har ulikt kjønn, ulik

sosial, geografisk, kulturell og etnisk bakgrunn og funksjonshemninger, krever dette ekstra omsorg og omsorg (Skagen 2012; Utdanningsdirektoratet 2012).

## **2.2 Forslag til ny læreplan**

I forbindelse med fagfornyelsen arbeides det nå med en ny læreplan i kroppsøving, som skal tas i bruk fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018a). De nye planene skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2018b) innføres trinnvis over en periode på tre år og starter høsten 2020. Denne fornyelsen innebærer til dels store endringer i fagenes innhold, og det er mange hensyn å ta når en planlegger en slik innføring. Det er derfor viktig å ta hensyn til at elevene skal prøves i de nye kompetansemålene etter læreplanene de har fått opplæring i (Utdanningsnytt, 2018). Det viktigste i hvert fag skal være de såkalte kjerneelementene. I kroppsøving skal dette være: «bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel» (Utdanningsnytt, 2018). Kroppsøvingfaget skal fra år 2020 legge vekt på ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving samt bli mindre idrettsrettet. Elevene skal videre motiveres til en aktiv livsstil og god helse. Kroppsøvingfaget skal for elevene være et mer variert fag hvor de utforsker egen identitet og selvbilde, reflekterer og tenker kritisk rundt bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsnytt, 2018).

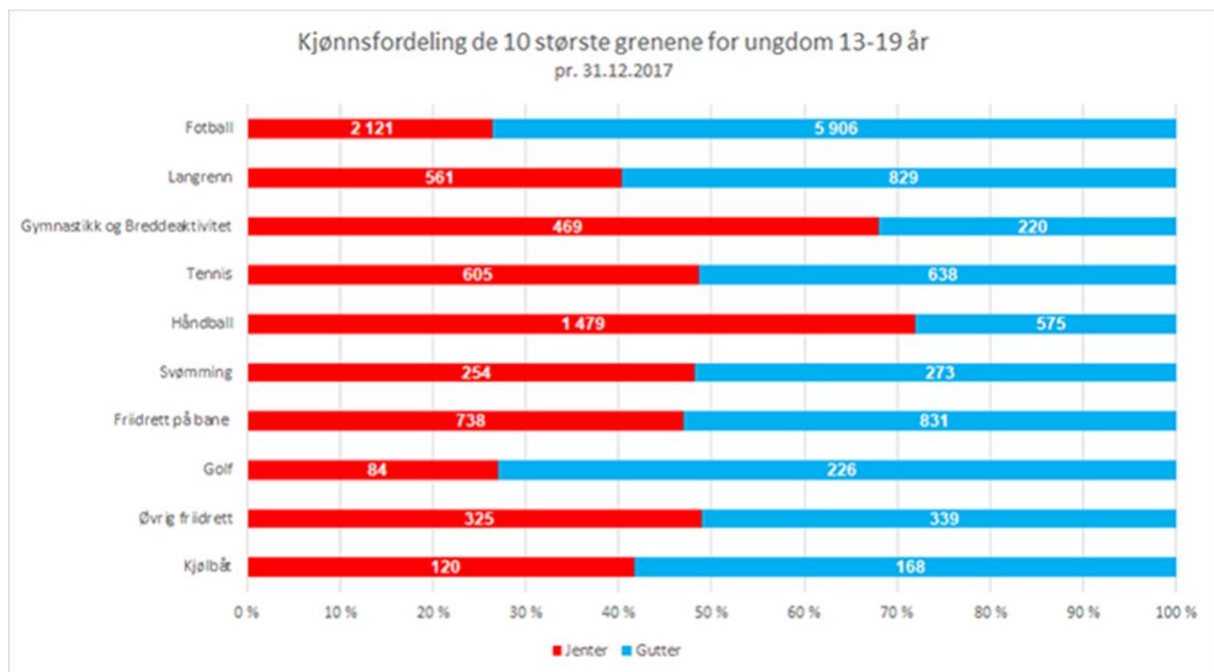
## **2.3 Foreliggende aktuell forskning om kjønn og kroppsøvingfaget**

Her vil jeg se nærmere på aktuelle studier om kroppsøvingfaget og kjønn. I studiene som har blitt gjort under, foreligger det kjønnsforskjeller i kroppsøvingfaget knyttet til idrett, kroppsøvingfaget og vurdering.

For å mestre ulike kompetansemål i kroppsøving kreves det visse ferdighetsmål som belønnes med karakter fra og med 8. trinn (Klomsten, 2012). Klomsten (2012) påpeker at både gutter og jenter er på samme nivå når det gjelder utholdenhet og fysisk styrke før pubertetsalder. Det vises samtidig fra tidligere forskning at gutter har sterkere utholdenhet enn jenter ved og etter pubertet (Rønnestad & Raastad, 2010). Klomsten (2012) påpeker videre at kroppsøving ikke skal være bare idrett og konkurranse. Klomsten (2012) mener vi derfor kan anta at elevene konkurrerer med hverandre. Det er i all hovedsak gutter som har mer fokus på konkurranse og prestasjoner i kroppsøvingundervisningen enn jenter (Klomsten 2012). Kroppsøvingfaget skal imidlertid gi elevene begeistring til aktivitet, kreativitet og selvstendighet (Klomsten

2012: Utdanningsdirektoratet, 2015a). I kompetansemålene forventes det at elever på 7.trinn og 10. trinn skal være kapabel til å ha noen tekniske ferdigheter både i individuell idrett og i lagidrett (Klomsten 2012; Utdanningsdirektoratet, 2015d). I likhet med idretten ønskes det også noe tekniske ferdigheter i kroppsøvfingsfaget. Idrettsaktiviteter er med i kompetansemålene, men konkurranse er ikke spesielt nevnt i læreplan for kroppsøvfingsfaget, og skal derfor ikke være sentral (Klomsten, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2015a). I kroppsøvfingsundervisning med aktiviteter som ballspill, vil ferdigheter og prestasjoner ofte være synlig, og det er enkelt å gjøre vurderinger og sammenligninger (Klomsten, 2012).

Klomsten (2012) mener at selv om begge kjønn deltar i organisert idrett på fritiden er det derimot ulike kjønnsforskjeller i valg av idrettsaktiviteter på fritiden, dermed møter muligens ikke jenter og gutter kroppsøvfingsfaget med de samme forutsetningene. Guttenes økte muskelmasse og større hjerte/lungevolum under og etter puberteten kan gi gutter bedre forutsetninger for å gjennomføre fysiske aktiviteter, hovedsakelig idrettsrelaterte øvelser, bedre enn jenter (Klomsten 2012; Rønnestad & Raastad 2010). Ifølge årsrapport fra Norges idrettsforbund (2017) kommer det frem at det er liten kjønnsforskjell på deltakelse i organisert idrett. Det er derimot noen sentrale forskjeller knyttet til kjønn og ulike aktiviteter. Rapporten viser at gutter deltar i aktive idrettslag over dobbelt så mye som jenter i aktivitetene; fotball, basketball og ishockey. Jenter er overrepresentert i aktivitetene dans og håndball hvor de deltar over dobbelt så mye som gutter (Norges idrettsforbund, 2017). Bakken (2017) og Johanessen et.al., (2019) viser med sine rapporter for kartlegging av nasjonale resultater at gutter er mer aktive enn jenter i organisert idrett og i uformelle aktiviteter sammen med venner. Eikeland (2017) har også sett på kjønnsfordeling av fritidsaktiviteter i Osloområdet. Tabellen under (figur 1) viser imidlertid ikke alle idrettene som årsrapporten fra Norges idrettsforbund (2017) viser. Noen idrettsgrener dominerer tydelig slik som fotball og langrenn for gutter, og håndball og gymnastikk og breddeaktivitet for jenter (Eikeland, 2017).



**Figur 1.** Kjønnsfordeling av OsloIdretten for aktive medlemmer i alderen 13-19 år (Eikeland, 2017).

Tidligere forskning fra Hickey (2008) påpeker at kroppsøvfingsfaget er en arena hvor gutter kan utbrodere sin maskuline dominans gjennom fysisk styrke og utholdenhet, samtidig i konkurranse med andre, som ikke andre fag kan tilby. Ifølge Klomsten (2016) kan hun også vise til funn i sin studie at gutter i kroppsøvingstimer generelt er tøffere og mer frampå, og den maskuline dominans er særlig tydelig i ballspill da de føler de har autoriteten i disse timene. Klomsten (2016) påpeker at om guttene tillates til «å eie» makt eller om de «tar» makt vites ikke, begge forklaringer er mulige mener Klomsten (2016). Videre beskriver Klomsten (2016) kroppsøvfingsfaget som et fag hvor guttene kan vise frem sin maskulinitet som synliggjøres gjennom guttenes større intensitet, konkurranseinstinkt og engasjement i forhold til jentene (Klomsten, 2016).

Andrews & Johansen har i 2008 gjort en studie som ble publisert i *Nordic Studies in Education*. Forskningsartikkelen er rettet inn mot kroppsøvfingsfaget og fokuserer på likestilling mellom kjønnene, og hvordan ta hensyn til begge kjønnenes interesser. De som ble intervjuet var 13 jenter som ikke likte faget eller hadde mye fravær. I intervjuene kommer det frem at jentene opplevde at det var skeiv fordeling med aktivitetsvalg og aktivitetene som veide tyngst i faget var typiske «gutteaktiviteter» som for eksempel forskjellige typer ballspill (Andrews & Johansen, kap.: Nedvurdering av feminine innslag, 2008). Det ble derfor lite tid

til «jenteaktiviteter» som dans og aerobic (Andrews & Johansen, kap.: Nedvurdering av feminine innslag, 2008).

Når elevene begynte på ungdomsskolen ble aktivitetene for seriøse og mindre lekpreget. Etter hvert begynte også guttene å dra fra jentene når det gjaldt fysiologiske forandringer (Andrews & Johansen, 2005). Enkelte ganger var det lagt opp til eget opplegg hvor elevene selv valgte opplegg og måtte ordne med utstyr selv. Dette var for de elevene som ikke ønsket å være med på den ordinære undervisningen. De gangene elevene valgte aktivitet selv var det ingen av guttene som ønsket å delta på øvelsene jentene hadde valgt ut (Andrews & Johansen, 2008).

Det er videre blitt gjort en kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen fra 5-10. trinn av Moen, Westli, Bjørke & Brattli (2018) som omhandler hva elevene liker av aktiviteter og kjønnsforskjeller. Studien er basert på 184 tilfeldige skoler i Norge. Denne viser at 88,6% av elevene er fornøyd med det som skjer i kroppsøvingstimene. Det viser også at jenter og gutter stort sett har samme ønsker når det gjelder aktivitetsmangfold i undervisningen. Statistikken viser derimot at flere gutter enn jenter ønsker ballspill (78,3% mot 63,7%). Når det gjelder dans viser statistikken motsatt tendens. Jentene ønsker dette mer enn guttene (26,5% mot 4,1%). Ommundsen (2006) påpeker videre at om det blir brukt for mye ballspill i kroppsøving kan dette påvirke negativt for jentene da de kan oppleve en reduksjon av motivasjon og læringsutbytte i faget.

Når det gjelder moderne aktiviteter som klatring, yoga, parkour, skateboard/longboard, rulleskøyter så viser det seg at 2,9% av elevene oppgir at de har moderne aktiviteter veldig ofte eller ofte. Om elevene kunne bestemme selv hvilken moderne aktivitet de ville hatt veldig ofte eller ofte fordelt på kjønn, så viser studien en høyere andel gutter enn jenter for aktiviteten parkour (63,8% mot 12,5%). På den andre siden finner studien aktiviteten klatring der en høyere andel jenter enn gutter ville ha dette oftest (41,6% mot 15,5%). Når det kommer til innhold i timene og hvem som bestemmer er dette helt tydelig læreren. Når det gjelder elevmedbestemmelse, bestemmer guttene noe mer over jentene de gangene elevene får velge aktivitet selv (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018).

I henhold til vurderingspraksisen i kroppsøving så er det blitt gjort en del forskning internasjonalt, mens i Norge og resten av Skandinavia først og fremst har blitt satt i søkelyset det siste tiåret (Annerstedt, 2010). Annerstedt (2010) har i sin studie lagt frem vurderingspraksisen i Sverige og diskuterer og sammenligner denne. I studien rettes det tvil blant kroppsøvingslærere om hva som er formålet med faget og utydelig bestemmelser kan skape problemer med vurdering av og for læring. Når kroppsøvingslærerne ikke helt vet hva som er formålet og vurderingspraksisen med faget, blir det også vanskelig for elevene hva de skal lære (Annerstedt, 2010). Leirhaug (2016) har tidligere gjort studier på vurdering knyttet til kroppsøvingfaget. I sin doktoravhandling fra 2016 viser han at det er nødvendig å utvikle «assessment literacy» for kroppsøvingslærerne, dette for å styrke vurderingspraksisen i faget. Ifølge Leirhaug (2016) ønskes det et høyere fokus på dialog sammen med elevene om vurdering og kritisk tenkning. Hvordan en elev opplever vurdering i kroppsøving, og hva de lærer av vurdering, er helt sentrale spørsmål i utviklingene av kroppsøvingslæreres profesjon (Leirhaug, 2016).

Fiona Dowling (2016) fant i sin studie ut at flere elever på en ungdomsskole forklarte at kroppsøvingslæreren deres mente at jenter ikke kan spille fotball. Kroppsøvingslæreren mente også at om den enkelte elev hadde et godt ferdighetsnivå kunne dette gagne «gode karakterer». I studien kommer det frem at kroppsøvingfaget er kun for de godt trente og idrettsflinke. Undervisningen ble fremstilt av informantene et sted hvor elevene får øve på idretten de holder med på fritiden, så lenge det er en idrett som verdsettes i kroppsøvingfaget. Spilte elevene fotball eller basketball ville de få uttelling for dette i form av høyere karakter (Dowling, 2016).

Lagestad (2017) har gjort en studie hvor han har sett på karakterforskjeller mellom gutter og jenter på videregående skole. Lagestad (2017) har videre kommet med årsaker til hvorfor det muligens er slik. Dataene fra studien er hentet fra 6928 elever fra Nordland i skoleåret 2010/11. Resultatene til Lagestad (2017) slår fast at guttene fikk en betydelig høyere karakter i kroppsøving enn jentene. En årsak til dette var at gutter i større grad enn jenter fikk karakter 6, samtidig fikk guttene også hyppigere karakter 5. Jentene fikk videre karakteren 3 oftere enn guttene. Lagestad (2017) påpeker at det er forbausende hvordan karakterene viste seg å være like over tid, sett bort ifra studieretning og kjønn. Som mulig årsak til hvorfor gutter får bedre karakterer enn jentene, mener Lagestad (2017) at det tyder på at vurderingspraksisen ikke er tilfeldig på disse skolene som studien er gjort. Med tanke på resultat fra studien til Lagestad

(2017) og tidligere forskning knyttet til kjønn, kan det indikere at gutters fysiske dominans kan være gunstig for karakter 5 og 6. En annen årsak kan være trivselen til jentene i kroppsøvningsundervisningen, noe som igjen kan føre til lavere deltakelse og innsats i faget. Flagestad & Skisland (2002) påpeker videre at det er fire områder som utmerker seg spesielt for elevenes trivsel i faget. Disse er læreren, karaktervurdering, innhold i timene og elevenes selvbilde (Lagestad 2017; Flagestad & Skisland 2002). Lagestad (2017) påpeker i slutten av studien at mer forskning må til før en kan med sikkerhet fastslå funnene i studien.

## **2.4 Kroppsøvningsfagets historie**

For å forstå hvilke refleksjoner kroppsøvningslærere gjør seg om kjønn knyttet til aktivitetsinnhold, er det sentralt å gå i dybden i historikken til kroppsøvningsfaget i Norge. I dag er det slik at elever ikke skal deles etter i kjønn med henvisning til Opplæringslova (1998) §8-2. Slik har kroppsøvningsfaget imidlertid ikke alltid vært. Ifølge Andrews & Johansen (2008) så har tradisjonelt sett kroppsøvningsfaget i likhet med idrettsarenaen blitt sett på som en maskulin arena, hvor gutter kan utvise sin fysiske styrke og konkurranseorienterte atferd. Den første lærerplanen for kroppsøving i Norge kom i 1877 (Andrews & Johansen, 2008).

Ifølge Jenssen & Gurholt (2007) kom etableringen av kroppsøving som skolefag i Norge på midten av 1800-tallet. Hensikten med dette var fysisk oppdragelse av gutter for å styrke landets militære beredskapsevner. Forsvaret ville ha inn militære øvelser og våpenbruk i undervisningen (Andrews & Johansen, 2008). Dette skjer på samme tid som oppblomstringen av den tyske turnbevegelsen og den svenske Ling-gymnastikken. I likhet med skyteøvelser er det dette som preger kroppsøvningsundervisningen til gutter som varer til utpå 1900-tallet (Jenssen & Gurholt, 2007). Kroppsøvningsfaget ble dermed ikke et fag for jenter før 1889. Dette var 40 år etter at faget ble definert som et fag i skolen for gutter innunder ny lov om allmueskoler i byene (Andrews & Johansen, 2008). Kvinners ankomst i idretten kan ha oppmuntret skoleledere til å innføre undervisning i gymnastikk for jenter. Det var først i normalplanen av 1939 kroppsøving ble et obligatorisk fag for alle jenter (Andrews & Johansen, 2008). Det var imidlertid store forskjeller på by og land og mellom gutter og jenter. Elevene fra byskolene skulle i 1-3 klasse først og fremst drive med lek. 4-7. klasse skulle undervisningen inneholde aktiviteter knyttet til lek, idrett, svømming og friluftsliv for guttene og lek, dans, svømming og friluftsliv for jentene (Andrews & Johansen, 2008). Mål, innhold og arbeidsmåter var preget av forskjellige interesser og pedagogiske strømninger. Da det var



klart at gymnastikk skulle bli et fag for jenter, oppsto store diskusjoner knyttet til innholdet i faget. Det var stor enighet om at militære øvelser kun var for gutter. Det var imidlertid overensstemmelse om at hvis kroppsøving skulle være for jenter måtte en ta utgangspunkt i den kvinnelige karakter, og utvikle elegante og smidige øvelser, hvor hensikten var å fjerne anspenhet. Det var også en del som mente at jenter ikke måtte utføre maskuline øvelser som var beregnet for menn. Muskler ville ha konsekvenser for kvinnens kroppsfigur (Andrews & Johansen, 2008).

I 1960 ble forsøksplanen med innføring av 9-årig skole prøvesatt. Kjernen i 9-årig skole var at elever fikk velge teoretisk nivå og mengde på undervisningen. Kroppsøving var unntatt dette såkalte kursplansystemet, men i denne planen ble kunnskapsaspektet i faget vektlagt (Andrews & Johansen, 2008). Kroppsøving skulle legge fokus på å bruke kroppen riktig og fremme god helse. Undervisningen ble også skjøvet bort fra tabellgymnastikken. Det skulle nå bli lek på elevenes premisser, og ifølge Jenssen & Gurholt (2007) ble det videre kritikk av at kroppsøving var kjønnsdelt. Det kom betingelser for likestilling i organisert idrett sammen med menn. I et lys av dette rettes kritikk videre mot «kvinnegymnastikken» som tok utgangspunkt i estetiske øvelser som «passet» for jenter/kvinner. På grunn av dette ønsket Mønsterplanen, som kom i 1974, å ha en fellesundervisning med lik mulighet for alle elever, samtidig som det ble likeverd mellom kjønnene. I de senere år har kroppsøvingsfaget vært oppe til politisk diskusjon (Andrews & Johansen (2008). Jenssen & Gurholt (2007) påpeker videre at internasjonale erfaringer av kroppsøvingundervisningen, har kommet frem til at disse forhåpningene til fellesundervisning har ikke fungert slik man ønsket. Det har rettere blitt slik at kroppsøving er blitt guttenes arena, ettersom kvinnelige kroppsøvingslærere har tilpasset seg gutters idrettskultur, og mannlige lærere i kroppsøving ikke har forstått viktigheten av dans og estetiske aktiviteter (Jenssen & Gurholt, 2007).

Sett ut ifra historien til kroppsøvingsfaget har det endret seg markant til hva det er i dag. Andrews & Johansen (2008) påpeker at tidligere skulle man ta spesielle hensyn ved valg av aktiviteter, som fysiske kjønnsforskjeller. I dag er det interesser kroppsøvingslærere skal ta til betraktning ved valg av aktiviteter. Kroppsøvingslæreren står fritt til å velge aktiviteter innenfor de gitte kompetansemålene i faget. Studien til Andrews & Johansen (2008) påpeker samtidig at jenter deltar i aktiviteter som er dominert av gutter, men det blir hevdet i studien at jenter ikke duger i disse aktivitetene. Videre i studien kommer det frem at om

kroppsøvingslærere setter jenter opp mot gutter vil ikke dette være bra for jenter i vurderingsarbeidet og aktivitetsvalget for kroppsøvingsfaget (Andrews & Johansen, 2008).

### 3 Teoretisk tilnærming

Denne studien har tematikken hvilke refleksjoner kroppsøvlingslærere gjør seg om kjønn knyttet til aktivitetsinnhold. Derfor er det sentralt å se nærmere på kjønnsteori rettet mot kroppsøvlingsfaget. Denne studiens teoretiske utgangspunkt vil være et sosialt konstruert syn på kjønn. I dette kapittelet vil jeg derfor utdype ulike perspektiver på kjønnsteori. Under emnet «hva er kjønn» har jeg fokusert på sosialkonstruktivistisk syn på kjønn og noe biologisk kjønn, da sosialkonstruktivistisk syn på kjønn stiller seg kritisk til generaliseringer om at kjønn skal deles inn i to komponenter, men det er imidlertid det mannlige og det kvinnelige kjønn som vil være gjennomgående i dette kapittelet. I og med kroppsøvlingsundervisningen består som oftest av fysisk aktivitet som elevene utøver av og med kroppen sin, vil kjønn stå sentralt og kroppsøvlingsfaget vil skille seg fra andre teoretiske fag i skolen (Nielsen & Rudberg, 1992). Videre vil jeg ta for meg kroppsøvlingslærerens habitus og hvordan han/hun påvirker aktivitetsinnholdet. Forskningsstudier som er relevant for dette vil belyses innunder her. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg se nærmere på hvilket aktivitetsinnhold kroppsøvlingsfaget skal ha innslag av og kjønnsforskjeller knyttet til dette.

#### 3.1 Hva er kjønn?

Kjønnsforskning er i stadig utvikling. Ifølge Bø (2014) er kjønn en sammensatt kategori. Kjønnsbegrepet dreier seg i all hovedsak om menns og kvinners egenskaper og væremåter (Bø, 2014). I det norske språket har vi kun ett begrep når vi snakker om kjønn, enten om det er biologisk eller sosialt konstruert. Svenskene har imidlertid tatt dette et steg videre ved å skille mellom «genus» og «kön» (Bø, 2014). Det er vanlig å skille mellom det biologiske (sex) og det sosiale kjønn (gender) (Lorentzen & Mühleisen, 2006). Menn og kvinner har ulike egenskaper. Ifølge Baron-Cohen (2002) viser menn flere systematiserende enn empatiske egenskaper eller interesser, mens kvinner viser det motsatte. Systematiserende betyr å være flink til å analysere og utforske systemer, mens empatiserende betyr å være flink til å identifisere og respondere på følelser og tanker, og vise sensitivitet og omsorg. Videre påpeker Baron-Cohen (2002) at jenter i større grad er rettferdige, responderer på følelser og forstår andres tanker, mens gutter er mer interesserte i leker som man kan bygge med, de er flinkere i matematikk og fysikk og mental rotasjon. Det maskuline kjønn har ifølge (Engelsrud, 2006) blitt assosiert med det offentlige, makt og styrke, mens kvinnen; kropp, mannen, det private og svakhet. Maskulinitet er en type posisjon, en relasjonell posisjon og

makten er definert ut ifra posisjonene den er koblet til. Maskulinitet vil alltid uten unntak knyttes til feminitet (Connell R. , 2008).

Fram til puberteten er det ikke store forskjeller i muskelmasse mellom jenter og gutter, men fra 12-13 årsalderen, ser man tydelige kjønnsforskjeller både i total muskelmasse og i fordelingen av muskelmasse på kroppen. Fra pubertetsalder kan man se en klar forskjell på gutters og jenters fysiske kapasitet (Rønnestad & Raastad, 2010). Dette på grunn av det mannlige kjønnshormonet testosteron som stimulerer proteinsyntesen, som Sand, Sjaastad, Haug & Bjåle (2014) angir til den viktigste årsaken til at gutter utvikler større muskelmasse og muskeltverrsnitt.

Gurian (2010) påpeker at det er sammenhenger mellom gutters testosteronnivå og oppførsel. Dette kan føre til at gutter har større vanskeligheter med å sitte stille og høre etter, samt at de oftere kjeder seg i teoretiske timer enn jenter da man ikke tar nok hensyn til deres maskulinitet. Videre er fysisk aktivitet et grunnleggende behov hos gutter på grunn av et lavere serotonininnivå. Klomsten (2013) påpeker at biologisk kjønn ikke ignoreres, men er sentralt da fysiske ferdigheter og prestasjoner er noe av grunnlaget for vurdering i kroppsøvningsfaget. Det løpende spørsmålet videre i denne studien blir om biologiske og sosiale konstruerte kjønnsforskjeller kommer til syne i kroppsøvningsundervisningen ut ifra aktivitetsinnholdet.

### **3.1.1 Sosialt konstruert kjønn**

Ifølge Bø (2014) er sosialt konstruert kjønn en oppbygget konstruksjon av å være jente eller gutt og handler om hva vi sier og gjør. Bø (2014) påpeker at om noe er konstruert og bygget opp kan det demonteres og bygges opp igjen på nye måter, en rekonstruksjon. Kjønnede væremåter er derfor i stadig endring gjennom historien, og er ikke en konstant situasjon. West & Zimmerman (1987) har skrevet artikkelen «Doing Gender». I artikkelen beskriver de kjønn som den sosiale tvangen til å handle på en måte som samfunnet kan forstå som feminin eller maskulin. West & Zimmerman (1987) prøver å åpne opp for å se kjønn som et sett av nåværende kulturelle påbud som individet må følge for å bli ansett som en tilregnelig person, som betegnelsen «doing gender» tilsier. «Doing gender» kan vise til handlinger, uttrykk og forventninger til kjønn (West & Zimmerman, 1987). Engelsrud (2015) beskriver at en kan ha klare oppfatninger på hva en gutt og jente *er*, hva de liker å leke og hvilken farge de liker. Ifølge Engelsrud (2015) blir gutter og jenter fremstilt svært forskjellige. Eksempelvis kan

dette være ulikt sportsutstyr, langrennsski, snøbrett og sengetøy, fargepaletter for jenter og gutter. Utseende og fargene på varene skulle tilsi at noe «passer» for jenter, mens andre ting «passer» bedre for gutter (Engelsrud, 2015). Dette er en kommersiell idé som mer eller mindre alle barn og unge lever etter i dag. En stor grunn til dette kan være at jenter og gutter utsettes for en enorm mengde av informasjon og inntrykk ikke minst gjennom medier og internett som former hvordan kjønn skal være og se ut (Fasting & Sisjord, 2000).

For å forstå videre hvilke refleksjoner kroppsøvingslærere gjør seg om kjønn knyttet til aktivitetsinnholdet i kroppsøvingsfaget, er det sentralt å forstå hvordan gutter oppfører seg under varierte aktiviteter (Imsen, 2000). Imsen (2000) fant ut med sin evaluering i skolen at det er store kjønnsforskjeller med hva jenter og gutter ønsker skal passe for det utvalgte kjønn. Imsen (2000) påpeker med sin evaluering av skolen at guttene liker signifikant bedre alle aktivitetene i kroppsøving enn jentene. Guttene likte desidert dans og drama dårligst i timene, og guttene forventet dette som typiske «jenteaktiviteter». Imsens (2000) konklusjon blir derfor at både gutter og jenter begrenses i sin utvikling, fordi de ikke blir eksponert for henholdsvis «maskuline» (hvis de er jenter) eller «feminine» (hvis de er gutter) aktiviteter (Imsen, 2000). Klomsten (2012) påpeker at det tradisjonelle synet kan fortsatt henge igjen med tanke på hvordan en ser på «jenteaktiviteter» og «gutteaktiviteter». Dette bekreftes også av Fasting & Sisjord (2000) som mener at gutter og jenter i ung alder lærer hva som passer seg for de to kjønn, og hva som er «maskuline» og «feminine» aktiviteter. Ifølge Fasting & Sisjord (2000) blir gutter og jenter fortsatt oppdratt forskjellig, og de behandles ikke på samme måte i hjemmet, på skolen eller i idretten.

Klomsten (2012) påpeker at det er like mange jenter som gutter som driver med organisert idrett på fritiden. Det er imidlertid en klar oppfatning på hva som oppfattes som «jenteaktivitet» da det er utelukkende kun jenter som driver med denne aktiviteten. Dans og riding er eksempler på slike aktiviteter (Norges idrettsforbund, 2017). Dette bekreftes også av Røthing (2014) som påpeker at slike forventinger strekker seg historisk tilbake i tid. For å skille mellom kjønn brukes det ofte ferdigheter og kroppslige forbindelser (Røthing, 2014). Slike forventinger som at gutter er bedre i ballspill enn jenter viser Røthing (2014) som et eksempel. Det tydeliggjøres ved at gutter som ikke driver med ballspill på fritiden, vil fremdeles være overlegen mot jenter som er organisert i en ballsportaktivitet på fritiden (Røthing, 2014). Disse forventningene, knyttet til kjønnsforskjeller, kan dras videre til Mertons (1948) selvoppfyllende profeti teori. Denne går ut på at om en ytrer en forventning eller

spådom blir den sann. Det trenger ikke å ligge noe sannhet bak det, men blir den ytret i en lengre periode øker dette sannsynligheten for at profetien går i oppfyllelse. Et eksempel på dette kan være ytringer om at en bank går konkurs, alle vil da ta ut pengene sine og banken går dermed konkurs som en konsekvens av en selvoppfylgende profeti.

Det er uansett ikke slik at alle barn og unge finner seg til rette med at deres kjønn skulle predikere hva de *er* og *bør* være opptatt av. Det dreier seg om at vi ikke handler på bestemte måter *fordi* vi føler oss som kvinner/jenter eller menn/gutter (West & Zimmerman, 1987). Vi føler oss som kvinner eller menn *fordi* vi *handler på bestemte måter* (West & Zimmerman, 1987). Lorentzen & Mühleisen (2006) legger til at kjønn fra deres perspektiv likevel ikke er noe individet mer eller mindre kan velge å se bort fra, men heller sosiale levereregler som en er tvunget til å leve etter i hverdagen. West og Zimmerman (1987) ønsker derfor å forstå hvordan mellommenneskelige relasjoner bidrar til å legitimere og opprettholde hierarkiske kjønnsrelasjoner i samfunnet. Et eksempel på dette er at gutter kan bli møtt med forventninger om at de er «naturlig» bråkete, umodne og liker å utfolde seg. Jenter blir sett på som mer innstilt og passive (Engelsrud, 2015).

Elin Borgs (2014) doktoravhandling tar utgangspunkt i det som siden 1990-tallet er blitt definert som et «kjønnsgap» mellom gutter og jenter i skoleprestasjoner. Doktoravhandlingen påpeker at 40% av de såkalte bråkete elevene er jenter (Borg, 2014). Nielsen (2014) har videre sett på hvilke forventninger gutter og jenter kan møtes med. I den forstand beskrives det at gutter er generelt sett bråkete, som er da etablerte forventninger til guttene, «slik er gutter» (Nielsen, 2014). I Norge har vi normer for likhet som gjelder i skole og arbeidsliv. Engelsrud (2015) påpeker at betegnelser fra dagliglivet som «gutter er gutter» og «jenter er jenter» har svak faglig gyldighet i dag.

Ifølge Dowling (2000) må en erkjenne at et patriarkalsk samfunn også karakteriseres av et hierarki hvor noen gutter/menn har noen fordeler og en makt fremfor andre gutter/menn. I dette hierarkiet rangeres det mannlige over kvinnen og har høyere status i vårt samfunn, og i de fleste andre (Bø, 2014). Dowling (2000) ser på kjønn som sosialt konstruert, og begrunner dette med at et individ ikke kun er et produkt av biologi, men også er et resultat av kulturelle og sosiale fenomener. Posisjonen av kjønn og kjønnets adferd endrer seg i forskjellige historiske, kulturelle og sosiale settinger. Dette bekrefter også Connell (2008) som mener videre at en ikke kan snakke om en fastsatt maskulinitet og feminitet som bestemmer alle

kulturer og tidsepoker. Det eksisterer ikke en fastlåst måte å være gutt eller jente på, og hva som kan forstås som feminint og maskulint er kontinuerlig i endring. I denne del av verden har kjønn blitt konstruert ut ifra en dualistisk filosofi der kvinner er assosiert med kroppen/naturen/følelser/det private, mens menn på den andre siden er assosiert med tanker/kulturen/rasjonalitet/det offentlige som de sist nevnte er for øvrig mer verdsatte (Dowling, 2000).

I henhold til teori om maskulinitet og sosialt konstruert kjønn er det også sentralt å forstå hegemonisk maskulinitet. Hegemonisk maskulinitet er en bestemt måte grupper av menn som kombinerer sin tilgang til makt og penger på med bestemte legitimerende diskurser som opprettholder gruppens dominans (Connell & Messerschmidt, 2005). Det som er sentralt i den hegemoniske maskulinitet er at den mannlige måten å drive idrett på ikke bare er dominerende, den er også den eneste riktige. Det innebærer at man verdsetter den sterke, og nedvurderer den svake (Fasting & Sisjord, 2000). Ut ifra dette har en ment at menn styrker sin maskulinitet ved å utøve idrett. Dette er derimot ikke identiteter, men ulike posisjoner som reflekterer den patriarkalske maktstrukturen fra samfunn i vesten (Brandshaug, 2016). Det handler om å gjøre menn identifiserbare som menn – for seg selv og andre. Begrepet skulle løfte fram sosiale strukturer og kulturelt verdiinnhold som var ment for å legitimere menns makt over andre menn (Brandshaug, 2016).

Maskulinitet illustrerer hva menn gjør, og også hva kvinner gjør (Connell & Messerschmidt, 2005). Det er viktig hele tiden gjøre det klart at maskulinitet er et analytisk begrep for å få en bedre forståelse av kjønnete praksiser og kjønnete systemer, dette er viktig for å kunne gripe menns posisjoner innenfor disse (Connell & Messerschmidt, 2005). Teorien passer best inn i posisjonen den hvite heteroseksuelle mannen, som er den mannen som har mest makt i dagens samfunn (Connell & Messerschmidt, 2005). Mediene er på sin side i høy grad med på å konstruere denne maskuliniteten, og det er statistisk sett få som kan kroppsliggjøre den (Brandshaug, 2016).

Det sosiale konstruerte kjønn har møtt en god del kritikk som Jegerstedt & Mortensen (2008) har sett nærmere på. Utfordringen med sosialt konstruert kjønn, er at enten så tenker man seg at kjønn er konstruert med tanke på en preeksisterende biologisk kropp som er gitt i utgangspunktet, og som derfor ikke kan diskuteres, eller så tenker man biologisk kjønn ikke eksisterer i det hele tatt, og at det er skapt kun av språket, og at språket er alt som eksisterer.

Om vi tenker oss at alt som *er*, er konstruert av og gjennom språket, får vi alltid spørsmålet «hvis alt er språk, hva da med kroppen, hva med materien – eksisterer ikke den?» (Jegerstedt & Mortsensen, 2008)

I et lys av sosialt konstruert kjønn har Bourdieu (2000) skrevet en bok som omhandler den maskuline dominans, og har gjennom sine analyser av samfunnet Kabylia i Algerie vist hvordan forståelser av kjønnsforskjeller fører til store maktforhold og identitet. Bourdieu (2000) beskriver samfunnet i Kabylia som en kultur hvor aktiviteter og ting fører til motsetninger mellom det maskuline og feminine, det får samtidig en objektiv og subjektiv innplassering i homologe motsetninger, som høyt/lavt, under/over, foran/bak, høyre/venstre, rett/bøyd, tørr/fuktig, hard/myk osv. Disse motsetningene påpeker Bourdieu (2000) som kvinner og menn, og inndelingen av kjønn betegnes som normalt og uunngåelig. Ulikheter mellom menn og kvinner fremtrer som en sosial konstruksjon når det gjelder arbeidsfordelingen mellom menn og kvinner. Bourdieu (2000) beskriver i slutten av studien at det har skjedd store endringer for kvinner de seneste årene, men det har likevel ikke utført noen endringer på den maskuline dominans på en generell basis. Det har heller ikke fått en endring på kvinners verdisyn eller oppgaver sett ut ifra et tradisjonelt syn (Bourdieu, 2000).

### 3.2 Habitus og kroppsøvlingslæreren

Kroppsøvlingslærerens bakgrunn og hvilken rolle han/hun har kan muligens spille inn på aktivitetsinnholdet i kroppsøvlingsfaget, og hvordan dette kan utøve kjønnsforskjeller hos elever. Røthing (2014) påpeker at det ønskes lærere med en bedre kunnskap knyttet til kjønnsforskjeller i skolen. For å se nærmere på kroppsøvlingslæreres handlinger og bakgrunn er det sentralt å forstå begrepet *felt og habitus*. Disse begrepene stammer fra Pierre Bourdieu som var spesielt opptatt av samfunnsmessig makt og hvordan maktforholdet ble påvirket. Han er mest kjent for sine verk innenfor sosiologisk teoridannelse, særlig teorien *habitus* (Bourdieu, 1995).

Ifølge Bourdieu & Wazquant (1995) eksisterer et *felt* når en gruppe mennesker og institusjoner har vanskeligheter som er til felles for gruppen, som vaner vi ubevisst tar til oss fra våre omgivelser. Dette handler om både formelle (skolen og andre samfunnsinstitusjoner) uformelle (familie og venner) og kroppsøvlingslæreren (Hunter, Smith & Emerald, 2014). Habitus er et komplisert begrep som Berulfsen & Gundersen (2003) forklarer lettforståelig;



Habitus kommer fra latin og betyr: holdning, preg, tilstand, stilling (Berulfsen & Gundersen, 2003). Ut fra et kjønnsperspektiv er habitus ifølge Bourdieu (1995) følgen av en tradisjon som konstruerer det sosiale av det biologiske. Derfor blir det skapt en sosial konstruksjon av «kjønn» forstått som habitus, og denne kan man ikke velge (Bourdieu, 1995). Ifølge Bourdieu & Wacquant (1995) er det gjennom erfaringer som vi mennesker gjør, vi prøver og feiler, og til slutt lærer kroppen å ikke utfordre, men heller finner sin plass.

Det som er hensiktsmessig med *habitus* er at det dreier seg om livserfaringer, samtidig som man ikke mister det faktum at bredere sosiale strukturer er involvert (Osborn, 2001). Om menn har en feminin gange blir dette sett på som avvikende og unormalt. Habitus er kroppsliggjorte handlingsskjema og disposisjoner som aktiveres i oss, og er måten vi oppfører oss, går, står og beveger oss, men også hvordan vi tenker og føler (Hunter, Smith & Emerald, 2014). Habitus danner derfor grunnlaget for kroppsøvlingslærerens handlinger, og en kan forklare individets handlinger ut ifra (Wilken, 2008). Begrepet *habitus* kan være et nyttig verktøy når man skal undersøke hvorfor vi handler på bestemte måter, som i denne sammenheng er hvilket aktivitetsvalg som ligger til grunn for kroppsøvlingslæreren.

Med tanke på kroppsøvlingslærerens habitus har denne blitt til gjennom livserfaringer og interesser som er sterkt knyttet til idrett (Green, 2002). Lærere som velger kroppsøvlingslærer som utdanning, har ofte erfaringer med idrett og har en bakgrunn i dette. Kroppsøvlingslærere har videre nettverk i og utenom skolen som inkluderer trener i en organisert idrett på fritiden, som gjør at det kan bli en kultur for idrett og konkurranse i kroppsøvlingsfaget (Green, 2002). Kroppsøvlingslærere har ut ifra bakgrunnen en positiv erfaring med idrett, og velger konkurranse og prestasjonsorienterte aktiviteter fordi en forbinder det med positive opplevelser (Komsten, 2012). Kroppsøvlingslærere med gode ferdigheter i fotball og dominante gutteidretter lar muligens disse idrettene få god plass i kroppsøvlingsfaget, mens lærere med kompetanse innenfor turn eller dans setter heller disse aktivitetene høyt i faget (Klomsten, 2012). Aktiviteter som fotball og andre typiske «gutteidretter» kan gutter ha bedre erfaringer med enn jenter (Ommundsen, 1995). I den nye læreplanen skal det derimot fokusere mindre på ballspill og mer på lekbasert aktiviteter (Utdanningsnytt, 2018). Selv om den nye læreplanen skal fokusere mindre på ballspill, viser studien til Moen et al. (2018) derimot at elevene ønsker i stor grad ballspill, men guttene noe mer enn jentene.

Studien til Redelius et al. (2009) trekker en konklusjon ved at mange kroppsøvlingslærere har tidligere erfaringer fra idrett og er trenere på fritiden, og har også konkurrert i organisert idrett. De er derimot enige om at kroppsøvlingsfaget skal være noe annet enn hva klubbidretten tilsier, men elever forteller at de har vanskeligheter med dette, og at kroppsøvlingsfaget blir fort konkurransepreget. I studien kommer det også frem hvordan lærerens passive rolle har innvirkning på hvordan gutter får fritt frem utspille sin hegemoniske maskulinitet. Videre kommer studien fram til at kroppsøvlingslærerne ikke gikk aktivt inn og justerte, men at det var ikke så mye de kunne gjøre da guttene dominerte over jentene under ballspill (Fagrell, Larsson, & Redelius, 2009). Fagrell et al. (2009) påpeker at når noen ganger jentene var bedre enn guttene, ønsket lærerne at guttene skulle be om revansje mot jentene istedenfor å rose jentene. De jentene som gjorde det bra i maskuline idretter ble ikke løftet opp, det samme gjaldt dersom gutter gjorde det godt i «feminine» aktiviteter. Når det var jenter som viste maskuline egenskaper ønsket kroppsøvlingslærerne heller gutter når de viste feminine trekk (Fagrell, Larsson, & Redelius, 2009).

I den nasjonale kartleggingsundersøkelsen fra Moen et al. (2018) påpeker den at det spiller inn på aktivitetsinnholdet hvorvidt elevene har en mannlig eller kvinnelig lærer. Fra 8-10. trinn finner undersøkelsen ut at elever med mannlig kroppsøvlingslærer har mer ballspill enn de med kvinnelig lærer. Undersøkelsen påpeker at de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene blant lærere fortsatt preger hvilket aktivitetsinnhold undervisningen skal ha. Funnene tyder på at i kroppsøvlingsundervisningen er det mest av ballspill og grunntrening. Det oppleves et gap mellom elevenes opplevelse av innhold på den ene siden og ønsket innhold på den andre siden, noe av gapet kan muligens forklares med erfaringsbakgrunnen til elever og lærere. For å minske dette kravet fremhever Moen et al. (2018) en har bruk for mer dialog mellom lærere og elever.

Jacobsen et. al., (2001) påpeker i sin studie at norske mannlige kroppsøvlingslærere betrakter sin kompetanse for å undervise i dans som ikke tilstrekkelig nok. I en studie av Arnensen, Leirhaug & Aadland (2017) fremkommer det på 8-10. trinn at kompetanseområdene i *den operasjonaliserte læreplan, knyttet* til dans og frilustliv, blir vektlagt mindre. Videre påpeker studien at 73% av lærerne har 20% dans i kroppsøvlingsundervisningen, selv om ifølge Utdanningsdirektoratet (2015a) en tredjedel av kompetansemålene er knyttet til dans. I de ulike danseøvelsene, er det aerobic og selvlaget dans av elevene som preger danseundervisningen. 20% av lærerne benytter danseaktiviteter fra fem til ni ganger i året. I

over 90% av lærerne har dans fra andre kulturer to eller færre ganger i året (Arnensen, Leirhaug, & Aadland, 2017).

Bø (2014) påpeker at lærere har vanskeligheter med å endre forventninger til hva jenter og gutter klarer og ikke klarer. Bø (2014) påpeker dette ved å vise til en lærers ytringer som kan få konsekvenser for hvilke forventninger barn og unge har om kjønnsforskjeller. Et eksempel på dette er en lærer som kommer med ytringer der han eller hun sier: «Ikke lag så mye støy, gutter!». Det kan da i dette tilfellet oppstå en mulig forventning om at gutter støyer. En konsekvens av dette kan være at læreren da ikke legger merke til de stille guttene som har en annen væremåte, hvor støy ikke er tilstede (Bø, 2014). Dette bekrefter også Ericsson (2003) som mener at lærere kan ha sosiale konstruksjoner som muligens råder tradisjonelle forståelser om at gutter er mer urolige og bråkete, og at jentene skal være samarbeidsorienterte, arbeidsomme og skoleflinke. Kroppsøvlingslærere kan risikere å gå i fellen der biologiske forskjeller setter standarden for de ulikheter som fortsatt eksisterer mellom jenter og gutter (Klomsten, 2016). Denne oppfatningen kan ses som deterministiske tanker, og kan bidra til å opprettholde kjønnsoppfatning på gruppenivå hvor fysiologiske forskjeller blir sett på som motsetninger, og hvor jenter generelt ses på som «svake» kjønn, som er mindre egnet på fysisk aktivitet og konkurranse (Azzarito & Katzew 2010; Dowling 2000; Scraton 1992). Ifølge Klomsten (2016) kan faren øke ved at krav senkes for jenter også hvor det ikke er hensiktsmessig. Denne tankegangen illustrerer at lite forandring kan finne sted, og er derfor ikke forenlig med en målsetning om likestilling og likeverdighet mellom gutter og jenter.

I 2009 ble det gjennomført en studie i Tyrkia av Koca (2009), studien så på hvordan aktivitetsvalgene til læreren i kroppsøvlingsundervisningen laget kjønnsforskjeller. Studien viste at kjønnsforskjeller kom til uttrykk ved at jenter og gutter ble gitt annen type oppmerksomhet av både kvinnelige og mannlige kroppsøvlingslærere. Denne oppmerksomheten var mest til guttene da deres fysiske styrke ble sett på som naturlig. I og med at guttenes adferdsmønster var hardhendt og prestasjonsorientert påvirket dette lærerens aktivitetsvalg. Studien viser videre at selv om guttene fikk mest oppmerksomhet, så fikk de også mest negative ladede tilbakemeldinger av kroppsøvlingslærerne i et lys av at det var forventet mer av guttene (Koca, 2009).

### 3.3 Aktivitetsinnhold i kroppsøvfingsfaget

Under dette emnet vil jeg belyse aktivitetsinnholdet i kroppsøvfingsfaget og se på hvilke aktiviteter som faget skal ha innslag av, knyttet til kjønn. Jeg vil se nærmere på idrett, lek, dans og friluftsliv som vil være knyttet til en skole- og kjønnssammenheng.

I og med tematikken i denne studien omfatter hvilke refleksjoner kroppsøvfingslærere på ungdomsskolen gjør seg om kjønnsforskjeller knyttet til aktivitetsvalg er det helt sentralt å belyse aktivitetsinnholdet i kroppsøvfingsfaget. Kunnskapsløftet viser til at kroppsøvfingsfaget skal ha aktiviteter i undervisningen som idrett, lek, dans og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet 2015a). Elevene skal få oppleve ulike bevegelser i et stort aktivitetsutvalg og i ulike sammenhenger, dette for å lære seg allsidighet, identitetskapning og dannelse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kroppsøvfingsfaget skal videre ha tradisjonelle, kulturelle, alternative og moderne aktiviteter i kroppsøvfingsundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elevene kan for eksempel lære kulturhistorie gjennom polkadans, spillforståelse i basketball eller en annen idrett, sanser og utfoldelse gjennom lek eller ved og ferdes fritt i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2006) skal elevene imidlertid ha rett til medbestemmelse i undervisningen både i planlegging og gjennomføring av undervisning.

Forskning viser at elever ønsker mer variasjon av aktiviteter i kroppsøvfingstimene, og at det er ofte dominert av hva guttene ønsker (Bjørke, 2017). Dette samsvarer også med Tischler og McCaughtry som gjorde i 2011 en studie som belyser kroppsøving og maskulinitet. Studien viste at aktiviteter som krevde mye av maskuline egenskaper som styrke, hurtighet og eksplosivitet ble prioritert i store deler av kroppsøvfingstimene. Informantene i studien ønsket mer av alternative bevegelsesformer og handlinger, ettersom dette kunne bidra til at de viste andre former for maskuliniteter (Tischler & McCaughtry, 2011). Bjørke (2017) påpeker videre at kroppsøving i dag er i høy grad knyttet til ballspill, og knapt noe dans og moderne aktiviteter. Undervisningen ga elevene derfor lite allsidig bevegelseserfaring. Studien undersøkte også om det var forskjeller mellom hva gutter og jenter ønsket av innhold, og to aktiviteter kom sterkt til syne; ballspill og dans. Studien viste at ballspill er en «gutteaktivitet», mens dans er en «jenteaktivitet» det vil si aktiviteter gutter og jenter ønsker mer av enn det de får. Ifølge Moen et al. (2018) er de aktivitetene som blir mest nedprioritert, og som er til dels fraværende i kroppsøvfingsundervisning er moderne aktiviteter, friluftsliv, dans og vinteraktiviteter. Undersøkelsen påpeker at de fleste kroppsøvfingslærerne oppgir å ha aktivitetene ballspill og grunntrening ofte, etterfulgt av lek, mens moderne aktiviteter og dans

synes å være fraværende i undervisningen. Dette kan dermed gi implikasjoner på at elevene ikke møter hele spekteret av aktivitetsinnholdet i undervisningen slik det fremkommer i læreplanen (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018).

Moen et al. (2018) viser også at det er samstemmighet mellom elever, lærere og skoleledere når det gjelder hva de møter/gir av innhold i kroppsøvingstimen. Det elevene ofte har i undervisningen er lekaktiviteter, ballspill og grunntrening. På barneskolen (5-7. trinn) er det ballekene som dominerer, mens fotball vil elevene møte mer når de blir større. I grunntrening er det styrketrening som er mest utbredt på ungdomsskolen (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018). Fagrell, Larsson & Redelius (2009) påpeker at maskuline idretter dominerte kroppsøvingsundervisningen i Sverige. Studien undersøkte videre hvordan kroppsøvingsfaget var med på å styrke kjønnsforskjeller. Studien viste at det er en stor forskjell mellom læreplan og praksis, og at lærerne tar utgangspunkt i tradisjonelle kjønnsroller. Det kan virke som om kroppsøvingsfaget er en slags hedring til maskulinitet, som kan få store konsekvenser for jenter (Walseth & Hæhre, 2014).

### **3.3.1 Aktiviteter i kroppsøving knyttet til kjønn**

Som en del av aktivitetsvalget og som en av hovedområdene står det tydelig i LK06 at idrettsaktivitet skal prege store deler av kroppsøvingsfaget sammen med friluftsliv og trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Læreplanen viser videre til at kroppsøving består av et stort utvalg av idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I kompetansemål etter 10. trinn står det følgende i læreplanen:

*«Trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidretter, individuelle idretter og alternative rørsleaktiviteter.»* (Utdanningsdirektoratet, 2015d, Kompetansemål etter 10. trinn, Idrettsaktivitet).

I idretten er det to områder som en deler inn i: individuelle idretter og lagidretter. Individuell idrett er en idrett der du ikke trenger andre spillere, mens i lagidrett trenger du avhengig av medspillere (Jacobsen, 1997). Forskning viser at ballspill er den mest brukte formen for lagspill, men også andre idretter hvor to eller flere lag spiller mot hverandre (Norges idrettsforbund, 2017). Ballspill er et spill med ball som har ulike regler du må følge (Jacobsen, 1997). Ifølge Klomsten (2012) påpeker hun at når konkurransen er målet i seg

selv, er det sentralt for barn og unge å forberede motoriske og fysiske ferdigheter i henhold til å gjøre det godt når de konkurrerer sammen med andre (Klomsten 2012).

I styringsdokumentene til Utdanningsdirektoratet i kroppsøvfingsfaget står det at det som er sentralt for opplæringen i faget er bevegelsesleker, allsidige idrett, fair play, dans, svømmedyktighet og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det ønskes at elever på 7. trinn og 10. trinn skal vise noen tekniske ferdigheter i ulike idrettsaktiviteter både i individuelle idretter og lagidretter (Klomsten 2012; Utdanningsdirektoratet 2012). I den nye læreplanen som etter planen skal tre i kraft i 2020, skal det derimot legges mer vekt på ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving og være mindre idrettsrettet (Utdanningsnytt, 2018).

Kroppsøvfingsfaget er imidlertid mer en kun idrett (Klomsten, 2012). Det er ulike diskusjoner hvorvidt kroppsøvfingsfaget skal være idrettspreget. Green (2008) og Quennerstedt (2008) mener at aktivitet er det som er i fokus og at kroppsøvfingsfaget skal være et rekerasjonsfag. På andre siden mener Hunter (2004) at kroppsøving skal være likt idretten. Sett ut ifra et kjønnsperspektiv har jenter og kvinners mindre deltakelse i idrett tidligere blitt forklart ved det som kalles «feminitets-idretts-konflikten». Dette betyr at idretten alltid har blitt sett på som en maskulin aktivitet, som passer best for gutter. Fasting & Sisjord (2000) påpeker at tidligere idrettsforskere har vært fokusert på at det har vært overensstemmelse mellom den historiske tradisjonelle gutte- og manssrollen og det å være idrettsutøver. Det er mulig å prøve å forklare jenters deltakelse ut ifra et kjønnsperspektiv som vektlegger det relasjonelle aspektet. Sett ut fra dette perspektivet finnes det ulike teorier og forklaringsmodeller (Fasting & Sisjord, 2000). For jenter og kvinner har man hevdet at roller og forventninger som er knyttet til idrettsutøverrollen og jenterollen, ble feil med tanke på at det var menn som skulle drive med idrett tradisjonelt sett. Historisk sett har kvinnerollen kanskje styrt jenters valg av idrett, og har muligens ført til at jenters idrettsvalg begrenses. Sett ut ifra dette er det kanskje ikke så rart at jenter foretrekker dans og drama i kroppsøvingstimene (Fasting & Sisjord, 2000).

Lekaktiviteter er videre sentralt i kroppsøvfingsundervisningen, men i styringsdokumentene til Utdanningsdirektoratet står det ikke nevnt med et ord om lek i kompetansemål etter 10. trinn. Det skal derimot bli mer lekpreget kroppsøvfingsundervisning i de nye kompetansemålene som skal tre i kraft høsten 2020 (Utdanningsnytt, 2018). Kompetansemål etter 7. trinn i LK06 sier følgende om lek i kroppsøving:

«Utføre varierte aktiviteter og delta i lek som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, kompetansemål etter 7. trinn, idrettsaktivitet).

Ifølge Sutton-Smith (1995) er lek noe som kan trekkes til erfaringer som spenning, glede og munterhet. Leken i seg selv er knyttet til spontanitet, og ofte er det verdien i leken som driver selve aktiviteten. Bruk av lek i kroppsøvfingsfaget er ofte den type lek hvor læreren gir klare regler og rammer for hva som er lov og ikke lov. Leken da kan bli mindre naturlig og fleksibel, noe som kan gå utover kreativiteten til barna (Sutton-Smith, 1995).

Ifølge Holst (2017) har begrepet lek vært komplisert å definere for forskere gjennom tiden. Leken ut ifra sin betydning, sies å ha en egen forståelse og dynamikk, og har derfor behov for passende rammer og egne for å bli forstått dekkende (Holst, 2017). Når barn og unge leker kan de utvikle forskjellige egenskaper som sosiale, intellektuelle, kreative, fysiske og motoriske evner (Sutton-Smith, 1995). Øksnes (2010) påpeker at barns og unges lek i fritiden er blitt mer styrt av de voksnes klare regler og rammer de siste årene, noe som også kan bekreftes av Sutton-Smith (1995). Rydheim (2010) fant i sin studie ut at kroppsøvlingslærerne er enig om at leken i kroppsøvfingsfaget er sentral, og kunne gjerne brukt mer tid på lek i undervisningen. De fremhever imidlertid at de faglige målene går fremfor leken, og at leken derfor kan bli nedprioritert.

Sett ut fra et kjønnsperspektiv har Christensen og Mikkelsen (2008) undersøkt kompleksiteten ved barn og unges risikovurdering med tanke på hverdagsaktiviteter og lek i skolen.

Resultatene fra studien viser at barn og unge tar en risikoanalyse i form av ulykker og fare for egen helse. Christensen og Mikkelsen (2008) har videre funnet ut at jenter var mer vågale i form av emosjonell og sosial risiko i deres egne relasjoner og interaksjoner enn gutter.

Christensen og Mikkelsen (2008) påpeker samtidig at det skjer flere ulykker blant gutter enn jenter, spesielt gjelder dette fra 13-års alderen hvor forskjellen er signifikant. I alderen 10, 11 og 12 år er det ikke noen kjønnsforskjell. Studien påpeker videre at dette kan henge sammen med at jenter er mer opptatt av å beskytte seg selv og andre mot risiko og ulykker, mens for guttene kan det være satt pris for andre gutter, men også jenter å utsette seg selv for fare i fysiske aktiviteter (Christensen & Mikkelsen, 2008).

I hovedområdene for læreplanen skal også dans være en del av kroppsøvfingsundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

I kompetansemålene i kroppsøvningsfaget i grunnskolen etter 10. trinn står det følgende:

*«Trene på og utøve danser fra ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar»* (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

I styringsdokumentene til Utdanningsdirektoratet (2012) vises det til at dans skal ha deltakelse og presentasjon av ulike danser, både selvlagde danser og danser fra ulike kulturer.

Ungdomskulturene er en av disse kulturene. Kroppsøvningsfaget har ambisjon om å skape bevegelsesglede og gi elevene kompetanse innen vesentlige deler av samfunnets bevegelseskultur (Utdanningsdirektoratet, 2012). I den nasjonale kartleggingsrapporten for kroppsøvningsfaget for grunnskolen 5-10. trinn ble det funnet ut at det er nesten fraværende av dans i kroppsøvningsundervisningen (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018).

Dansing i skolen kan videre gi elevene inspirasjon til en annerledes og morsom undervisning (Byrner, et al., 2007) Keinänen (2010) beskriver at lykke og glede forbinder en som regel med dans. Dans er heller ikke noe ny aktivitet i den forstand. Dans har eksistert ifølge Keinänen (2010) fra to til fem millioner år. Det er gjennom dans barn og unge kan få en forståelse av egen kropp. Det er selve dansebevegelse som gjør kroppen blir fysisk trent, elevene styrker da den motoriske kompetansen, og får en kroppslig forståelse for sanser og aktivitet. (Friis, 2005). Dette stemmer også overens med Keinänen (2010) som mener at de fleste enige om dans er godt for psyken og den personlige utviklingen. Dans kan også være med på å hjelpe barn å holde på konsentrasjonen og jobbe mer målrettet, i tillegg vil barna kan også få mer energi til akademisk arbeid. For at hjernen vår skal være i aktivitet må vi bevege oss, vi må sikre en sunn utvikling ved å leke og vi må kommunisere for å fortsette å symbolisere. Dans kan gi oss alle disse aspektene (Keinänen, 2010). Dansing kan ifølge Byrner et. al., (2007) gi elever fysisk trening samtidig som de får utfolde sitt kreative arbeid.

Dansing sett ut ifra et kjønnsperspektiv beskriver Klomsten (2012) at en forbinder dansing med en aktivitet som drives mest av jenter. Dette bekreftes også av Norges idrettsforbund (2017) som påpeker at dans i organisert aktivitet er dominert av jenter. Craig (2013) mener at dans er en aktivitet som hetero menn ikke driver med, og kan derfor bli stemplet som homofil. Craig (2013) viser til USA, som i det tjuende århundre har profesjonelle dansere blitt sett på som homofile. Aktiviteter som fotball kan gutter vise styrke og tøffhet, og er ikke egenskaper som er assosiert med kvinner (Craig, 2013).



Over til friluftsliv er dette ifølge læreplanen i kroppsøvningsfaget en sentral del av undervisningsinnholdet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kompetansemålet etter 10. trinn stadfester at elevens skal kunne:

*«Orienter seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjere greie for andre måter å orientere seg på. Praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø og gjere greie for allemannsretten. Planleggje og gjennomføre turar til ulike årstider, også med overnatting ute»* (Utdanningsdirektoratet, 2015d, kompetansemål etter 10. trinn)

Ifølge Alme (2013) kan friluftslivbegrepet knyttes til ulike tilnærminger, rettere ulike variasjoner på hvordan det blir gjennomført i praksis. Naturopplevelsen vil være den sentrale egenverdien ved friluftslivet, og den viktige delen ved friluftsliv er naturopplevelsen og det å være på tur (Mytting & Bischoff, 2008). Mytting & Bischoff (2008) påpeker videre at det ikke er enkelt å ha en definisjon av friluftsliv, og at begrepet befatter forskjellige oppgaver og aktiviteter i naturen. Friluftsliv har fra tidligere, og er en måte for folk å få en pause fra det travle og stressende arbeidsliv. Tidligere var dette sterkt knyttet til industrialiseringen hvor befolkningen levde i forurenset luft og tett befolkning (Mytting & Bischoff, 2008). Friluftslivet er en sammenblanding av tradisjon, opplevelse i naturen og av de fysiske og mentale helseeffekter (Mytting & Bischoff, 2008).

I skolen fremstår friluftsliv i dagens læreplan, *Kunnskapsløftet*. Friluftsliv i kroppsøvningsfaget dreier seg om at elevene får lære og ferdes ute, *«omfatter kompetanse trengs for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Det skal legges vekt på lokale friluftstradisjoner, bruk av nærmiljøet og hvordan kunne orientere seg og oppholde seg i naturen i ulike årstider»* (Utdanningsdirektoratet, 2015d, kompetansemål etter 10. trinn).

Friluftsliv er som tidligere nevnt en sentral del av kroppsøvningsundervisningen, og elevene skal lære seg grunnleggende ferdigheter sammen med å erfare gleden av å være i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Friluftsliv er ulik de andre områdene i kroppsøvningsfaget da disse ikke er avhengig av teknikk og lagspill. Ifølge Vingdal & Hollekim (2010) er natur og kultur knyttet sammen i norsk tradisjon. Opplevelser i naturen er blitt formidlet gjennom folketro, eventyr, malerkunst,

litteratur og musikk. Det er gjennom opplevelser, lek og læring i naturen elevene kan få kjennskap til, opplysninger om og oppdragelse som dreier seg til kulturen på hjemstedet (Vingdal & Hollekim 2010). Mytting & Bischoff (2008) påpeker at hvordan vi forstår naturen, har vi lært når vi var barn. Med dette menes det hvilken habitus man tilegner seg som for vil si; hvilket miljø man vokser opp i, hvor i landet man bor i oppveksten og hvilke interesser foreldrene har. Dette gjelder også da kroppsøvingslærere og deres tilnærming til og definisjon av friluftsliv. Da menes det spesielt lærerens egen oppvekst, utdanning, erfaring og interesse knyttet opp mot friluftsliv og bruken av naturen i fritiden men også i skolesammenheng (Mytting & Bischoff, 2008).

Vingdal & Hollekim (2010) påpeker at det finnes lite forskning omkring friluftsliv og kjønn. Det finnes imidlertid en doktoravhandling fra Pedersens (2000) som understreker at det finnes forskjeller på menns friluftsliv og kvinners friluftsliv. Menn har et mer driftig friluftsliv sammenlignet med kvinner. Menn bruker utmarka mer og drar på lengre turer, for å jakte eller, fiske eller for å komme ut på skiturer, padleturer eller klatreturer.

Doktoravhandlingen viser at menn bruker friluftslivet sammen med andre menn, det er en naturlig aktivitet og tradisjon som markerer en sentral nettverksbygging for menn. Kvinner derimot er på enklere turer sammen med familien, ofte tilpasset barn eller andre de har omsorg for. Det å mestre utmarka kan sees på som et symbol på mannlighet, samtidig som det ser ut til at menn knytter seg sterkere til det naturmiljøet de bruker. Menn har ofte en sikker oppfatning av veivalg som skal bestemmes, ski skal smøres og bålet tennes. Det legges til at friluftslivet kan også være en plass hvor kvinner kan erobre og oppsøke nye områder, og bli mer selvstendige. Kvinner kan ha like gode egenskaper som menn i veivalg, valg av leirplass, vurdering av bålved og opptenning av bål (Pedersen, 2000).

## 4 Metode

I dette kapittelet vil de metodiske aspektene ved studien belyses. Videre vil utdypende teori om min kvalitative metode og nærliggende bakgrunn legges til grunn. Jeg vil deretter beskrive hvordan prosessen har vært i forkant med utvelgelse av informanter, utarbeiding av intervjuguide, analysearbeidet, min rolle som forsker, reliabilitet og validitet og etiske overveielser for studien.

### 4.1 Metodisk tilnærming

Det overordnede målet for studien er å forstå hvilke refleksjoner kroppsøvingslærere gjør seg om kjønn knyttet til aktivitetssinnholdet i kroppsøvingsundervisningen på ungdomsskolen. Ved å bruke Kvale & Brinkmanns (2015) fortolkende fenomenologi, skal denne studien forsøke å avdekke kroppsøvingslærerens forståelse av kjønnsperspektivet basert på aktivitetssinnholdet i faget. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) defineres metode som en systematisk prosedyre for observasjon og gransking av data. Det skilles videre mellom to hovedformer for metodisk tilnærming. Ifølge Dalland (2015) blir ordene kvantitet og kvalitet brukt. I kvantitativ forskning er ofte spørreskjemaer brukt og dette innebærer ofte enorme datamengder som er tidkrevende å analysere (Christoffersen & Johansen (2012)). Det blir noen ganger brukt uttrykk som «harde» og «myke» data som merkelapper på de data som blir samlet inn ved hjelp av henholdsvis kvantitative og kvalitative metoder. Dette beskriver forskere som benytter kvantitative data, litt karikert som «tellere», mens de som bruker kvalitative data, kalles «tolkere». Det sier derfor noe om både de dataene og de arbeidsmåtene som karakteriserer de ulike tilnærmingene (Dalland, 2015). Kvalitativ metode er hyppigst benyttet gjennom kvalitative forskningsintervju (Christoffersen & Johannesen, 2012).

I kvalitativ forskning ønsker forskeren å forstå og innhente informasjon om intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden tar videre sikte på å fange opp meningsfortetting, som ikke kan måles med tall eller statistikker (Dalland, 2015). Kvalitativ metode er den mest brukte metoden for å innsamle kvalitative data på (Christoffersen & Johannesen, 2012). Krumsvik (2014) påpeker at kvalitative metode er mer hensiktsmessig i studier med få personer. I kvalitativ metode er hensikten å få grundig innsikt i tematikken. I denne studien hvor et gitt antall kroppsøvingslærere reflekterer over kjønn knyttet til aktivitetssinnhold, anser jeg derfor som relevant å benytte meg av kvalitativ metode. Det er derfor viktig at det blir benyttet kvalitative intervju som er siktet mot mangfoldige

beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ metode er ifølge Christoffersen & Johanessen (2012) meget fleksibel, og vil sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke kan måles med tall (Dalland, 2015). Mennesker kommuniserer med hverandre; de interagerer, stiller spørsmål og svarer på spørsmål. I intervjuer blir vi kjent med mennesker, får kjennskap til deres erfaringer, følelser, holdninger og den verden de lever i (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) vil et kvalitativt forskningsintervju prøve å skjønne verden sett fra intervjupersonenes side i tillegg til fremheving av informantenes erfaringer, og å forstå deres livsverden. I kvalitativ metode er det ifølge Postholm (2010) tre begreper som er sentral i den kvalitative forskerens rolle: *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi*. *Ontologi* handler om hva som allerede er kjent for mennesker, altså læren om kunnskap. *Ontologi er videre* fokuset mot virkeligheten, og hvordan den handler om det ontologiske spørsmålet. Denne studien er bygd på en oppfattelse av virkeligheten som blir skapt eller konstruert av de personene som har deltatt i studien. *Epistemologi* handler om hvordan vi kan skaffe kunnskap, altså forholdet mellom forskeren og informantene. Rettere sagt skal det opprettes et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og de grunnsetninger som står i fokus for forskningen. Det siste begrepet *aksiologi* betegner læren om verdier. Postholm (2010) påpeker til slutt at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i all kvalitativ forskning, og en derfor må være bevisst på egne verdier.

Denne studien trekker seg videre til en abduktiv tilnærming, noe som kan være en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Dalen, 2011). Oppgaven har tatt utgangspunkt i teoretiske begreper i tillegg til å ha fokus på de empiriske enkelttilfellene. Det er blitt benyttet semi-strukturert intervju som datainnsamlingsmetode i studien, og ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er dette den vanligste, og ofte den eneste innsamlingsmetoden som kan tas i bruk ved studier, som er inspirert av fenomenologien.

## 4.2 Utvalg og utvalgsmetode

Hvilke mennesker som skal være med i en studie er en sentral del av all samfunnsforskning. I denne studien ble det gjort et strategisk utvalg. Studien tar utgangspunkt i et lærerperspektiv og utvelgelsen er derfor kun lærere. Av erfaring vet jeg at det er en hektisk periode på ungdomsskoler med prøver og tentamener i tidsrommet november/desember, og det kunne

derfor bli vanskelig å få informanter til å stille til intervju i denne perioden. Det viste seg å stemme, noe som gjorde jobben utfordrende. Mail til ulike skoler i Oslo ble sendt og jeg fikk positiv respons hos én skole, som kunne stille med en informant. Resterende informanter kontaktet jeg gjennom mitt personlige nettverk og senere ettersendte informasjonsskriv. Jeg vil understreke at jeg ikke kjenner til informantene jeg har intervjuet personlig, men er kollegaer til personer i nettverket mitt.

I form av hvem som skulle være informanter i studien min ble det laget en kriterieliste for å se hvilke informanter som kunne passe til min studie. Kriteriene var at en hoveddel av informantene måtte være ansatt som faglærer i kroppsøving på enten 8, 9 eller 10 trinn i ungdomsskolen spredt i Norge. Hovedgrunnen til at informantene måtte jobbe på ungdomsskole og ikke barneskole var som tidligere nevnt at de biologiske forskjellene hos elever er relativt liten fra 12-13 år (Klomsten 2016; Rønnestad & Raastad 2010). Informantene består derfor av én til to kroppsøvingslærere ved fire forskjellige ungdomsskoler, totalt fem kroppsøvingslærere som Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler. Videre er informantene av begge kjønn for å få variasjon i studien. Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012) er dette et *homogent utvalg* da det er lite variasjon ut fra sentrale kjennetegn. Informantene mine arbeider i team på skolen og tilhører samme subkultur eller har lignende egenskaper. Det kan likevel være avviker da det er forskjellige deler av landet, henholdsvis Sunnmøre og Østlandet. Disse fylkene har muligens et annet syn på tematikken til studien min sammenlignet med et annet fylke.

### 4.3 Utarbeiding av intervjuguide

I forkant av datainnsamlingen ble det gjort grundige søk for relevant teori for tematikken og aktuell forskning om kjønn og kroppsøving. Hovedtemaene er knyttet til tidligere forskning, sosialt konstruert kjønn, kroppsøvingslæreres habitus og aktivitetsinnholdet i kroppsøving. Jeg ønsket å belyse hvilke refleksjoner kroppsøvingslærere gjør seg omkring kjønn knyttet til aktivitetsinnholdet og tok dette ut ifra et lærerperspektiv. Med grunnlag i dette har det derfor vært viktig i utarbeidelsen av intervjuguiden at det ble utviklet en begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene som skal undersøkes. Det er derfor nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte temaet for å kunne stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg lagde så en intervjuguide (vedlegg 3), som er en grov skisse

over spørsmål en ønsker å stille deltakeren. Intervjuguiden belyser temaer som jeg ønsket å ta opp underveis med informanten, og det var derfor ikke nødvendig å følge den slavisk.

Intervjuguiden kan enten være nøyaktig oppsatt med skisserte spørsmålsformuleringer, eller halvstrukturert med emner og spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Min intervjuguide består av nøyaktig oppsatte spørsmål strukturert under spesifikke emner som; bakgrunn, vurdering, kjønnsforskjeller, aktivitetsinnhold og tilpasset opplæring. I utarbeidelsen med intervjuguiden ville jeg bygge en relasjon til informantene. Ifølge Christoffersen & Johansen (2012) er det viktig å stille enkle spørsmål med som inneholder enkle svar som kan etablere en god relasjon. Dette kan være for eksempel om familie, utdanning eller fritidsinteresser. Før jeg startet å intervju informantene, ønsket jeg selvsagt naturligvis å introdusere meg og informere om prosjektet. I tillegg til dette ønsket jeg å forklare hvordan intervjuet kom til å foregå, hvor lang tid det kom til å ta, om det var greit for informantene med lydopptak.

Datamaterialet som jeg sitter igjen med i etterkant av intervjuene ville jeg forklare at blir slettet ved prosjektslutt 15.05.19. Til slutt ville jeg informere informantens rett til å avslutte intervjuet uten å oppgi grunn til hvorfor (Christoffersen & Johannesen, 2012). Disse punktene skrev jeg ned skriftlig som en «huskeliste» i intervjuguiden. Videre i intervjuguiden vil informantene og undertegnede komme til overgangsspørsmål. Dette er den logiske forbindelsen mellom introduksjonsspørsmål og nøkkelspørsmålene (Christoffersen & Johannesen, 2012). Her vil jeg da forsøke å få en forståelse av informantens virkelighet og bakgrunn. Det kan for eksempel være: «Kan du fortelle om familien din»? Det er viktig å understreke at intervjuguiden er et utkast, da det vil medvirke til at det kan komme opp nye spørsmål og tanker som en ikke har tenkt på før intervjuet (Malterud, 2017). Før intervjuet dukket det opp nye spørsmål som Malterud (2017) skisserer. Jeg skrev disse inn i intervjuguiden slik at disse spørsmålene ble inkludert i intervjuet. Jeg var videre bevisst på formuleringen av spørsmålene som kunne åpne opp for lærernes fortellinger og refleksjoner. Det vil si at jeg stilte spørsmål som; «Kan du fortelle om ...», «hvordan opplevde du ...», «hva legger du i ...».

#### **4.4 Pilotintervju**

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at intervjuet bør testes ut før den faktiske undersøkelsen skal starte. Dette ble gjort for å teste ut hvordan intervjuguiden fungerte i praksis (Krogtoft &

Sjøvoll, 2018). I forkant av intervjuene ønsket jeg derfor et pilotintervju med en informant som reflekterte de kriteriene jeg hadde satt på forhånd slik at situasjonen ble så autentisk som mulig. Ved gjennomføring av pilotintervjuet ble brukt en bekjent lektor som er en relevant informant, og det blir dermed en autentisk situasjon for pilotintervjuet. Jeg informerte på forhånd at hun måtte være kritisk om hun ikke forstod noen av spørsmålene, eller om det var vanskelig å svare på noe. På den måten kunne jeg endre spørsmålene til det faktiske intervjuet startet. Jeg praktiserte pilotintervjuet for å øve på intervjusituasjonen. Jeg fikk i etterkant god oversikt over hva som bør endres, dette fremkommer ved flere oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden hvor lang tid det tok og redusering av antall like spørsmål. Jeg anser pilotintervjuet som videre nyttig og konstruktivt for studien.

#### 4.5 Intervjuet

Kvalitative intervju struktureres ifølge Dalen (2011) inn i tre forskjellige typer intervju; strukturerte intervju, ustrukturerte intervju og semi-strukturerte intervju. I denne studien er det blitt benyttet semi-strukturert intervju. Dette vil ifølge Kvale & Brinkmann (2015) si at det var på forhånd planlagte spørsmål i en intervjuguide, men i intervjusituasjonen ga jeg rom for å diskutere tema så lenge tidsrommet tillot det. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker videre at en strukturert intervjusituasjon vil senere være enklere å analysere. Intervju har videre praktiske fordeler særlig med tanke på antall forskningsdeltakere, problemstilling og tidsperspektiv (Dalen, 2011). Det er imidlertid tidkrevende med et kvalitativt forskningsintervju, men samtidig ikke like store mengder datamateriale som i kvantitativ metode. Forskningsintervjuet er noe av det samme som en hverdagssamtale, men som et profesjonelt intervju innebærer det også en fast metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015) Formålet med kvalitativt forskningsintervju er å fremskaffe rik og beskrivende informasjon om hvordan mennesker oppfatter forskjellige sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2011). Intervjuguiden er hovedgrunnlaget for intervjuet. Intervjuguiden legger frem rekkefølgen på spørsmålene og emnene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjorde også min intervjuguide, men dette ble noe endret i selve intervjusituasjonen.

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at de første minuttene av et intervju er avgjørende. Dette fikk jeg erfare at stemningen som tidlig setter seg under intervjuet vil prege resten av tiden. Det ble også slik Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler endret på rekkefølgen på spørsmålene der det er hensiktsmessig. Dette ble utført i alle intervjuene slik at det falt naturlig om en

informant var inne på et tema, hvor det ble riktig å endre rekkefølge på spørsmålene, på denne måten kunne vi «hoppe» frem og tilbake. Intervjueren bør videre i løpet av den første perioden vise respekt og interesse for det informantene sier (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var bevisst på dette og ville vise tydelig interesse med tanke på kroppsspråk og utøvelse av oppfølgingsspørsmål, dette for at informantene skal oppfatte situasjonen som avslappende og behagelig.

Intervjuene ble gjennomført på ungdomsskoler plassert i Oslo og på Sunnmøre i tidsrommet oktober 2018 til februar 2019. Det ble benyttet diktafon under intervjuene og den fungerte utmerket gjennom alle intervjurundene. Dalen (2011) anbefaler at man bruker teknisk utstyr når man gjennomfører kvalitative intervju, dette for at det skal bli enklere å få med hva informantene forteller, og være tilstede i selve intervjusituasjonen. Alle informantene synes det var greit at det ble benyttet diktafon for å gjøre transkripsjonen enklere og nøyaktig. Før selve intervjuet snakket vi løst om kroppsøving og lærerutdanningen, for å skape et så trygt miljø som mulig rundt intervjusituasjonen. Alle intervjuene ble utført på kroppsøvingslærernes arbeidsplass, enten på grupperom, bibliotek eller kontor. Alle intervjuene varte i ca 30-40 minutter. Ifølge Dalen (2011) skal det settes av god tid til intervjuene slik at det ble tid til å lytte. Dette ble gjort slik at kroppsøvingslærerne fikk fortelle det de ønsket. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål utenfor intervjuguiden som tok noe lenger tid, og ifølge Postholm (2010) er dette fordelene med semistrukturerte intervju. Når intervjuet var ferdig tok jeg meg tid til en avsluttende samtale rundt temaet. Dette er ifølge Dalen (2011) viktig for å ivareta relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker også viktigheten av en debriefing etter intervjuet. Dette skisseres videre med spørsmål som «Hvordan opplevde du dette intervjuet»? Etter endt intervju kan det oppstå noe anspenthet. Informantene har snakket om personlige og emosjonelle opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg spurte alle informantene i etterkant av intervjuene hvordan de erfarte samtalen, dette for å sikre en god opplevelse og ivareta relasjon som Dalen (2011) påpeker.

#### **4.6 Transkribering**

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) anbefales det å få tak i tre forskningsintervjuer, og bruke en uke på å transkribere dem. Da jeg transkriberte de tre forskningsintervjuene brukte jeg ikke fullt en hel uke, men fem dager. På denne måten lærer man at lydkvaliteten må være god, legge merke til stemme, pauser, sukk og liknende signaler på at et tema kanskje er viktig, og



muligens også for følsomt til å følge opp nærmere og i tillegg unngå at intervjuet blir småprat (Kvale & Brinkmann, 2015). I henhold til Kvale & Brinkmann (2015) ble dette gjort for å sikre kvaliteten på intervjuguiden min og transkripsjonen i ettertid. Tre forskningsintervju ble fremskaffet og deretter transkribert. I arbeidet med dette var det viktig å se etter tegnene som er beskrevet ovenfor. Dette var for å øve meg på å transkribere, og det ble lettere for meg da den virkelige transkriberingsjobben startet. Basert på intervjuene jeg har hatt med informantene har det vært store datamateriale som har vært tidkrevende å transkribere. Hvert intervju har tatt omtrent 45 minutter og dette tilsvarte store mengder jobb i transkripsjonen. Tidsmessig var det en tyngre jobb enn planlagt, og det tok tid å transkribere alt som ble sagt. Ett av intervjuene ble utført i november og resten i en intensiv uke i februar. Transkripsjonen av alle intervjuene inkludert intervjuet fra november ble transkribert i midten av februar. Jeg brukte da åtte dager på å transkribere alle intervjuene. Da jeg transkriberte prøvde jeg så godt det lot seg gjøre å transkribere ordrett hva informantene fortalte meg i intervjuene.

#### **4.7 Analyseprosessen**

Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012) glir tolkning og analyse om hverandre i kvalitative studier. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at før analysearbeidet starter skal en aldri stille spørsmålet hvordan intervjuene skal analyseres før en har funnet ut hva som skal undersøkes, og hvorfor en skal undersøke innholdet. En analyse er å dele noe opp i biter og elementer (Kvale & Brinkmann 2015; Christoffersen & Johannesen 2012). I analysen er det vanlig å se på funnene opp mot eksisterende teori (Christoffersen & Johannesen, 2012). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er hovedmålet med analysen å avdekke meningen med spørsmålet, å få frem baktanken som ligger til grunn, og samtidig den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning. Videre i arbeidet av analysen pågår det en kontinuerlig prosess mellom beskrivelse og tolkning. Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012) er det vanlig i fenomenologiske designer å analysere meningsinnhold. For forskeren er derfor innholdet i datamaterialet sentralt, dette kan være hva informantene sier i et intervju. Forskeren leser så datamaterialet fortolkende og ønsker å fatte den dypere meningen i informantenes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Da jeg analyserte ble teorien tett knyttet opp mot det som ble fortalt i intervjuene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) ønsker en med analysen å få en meningsfortetting som vil si en forkortelse av informantenes gjengivelser til kortere formuleringer. Dette gjorde jeg ved å

tolke informantenes poeng, slik det var tydelig hva informantene mente om kjønnsforskjeller knyttet til aktivitetsinnholdet i kroppsøvingsfaget. Lange setninger vil da forkortes, hvor poengene til informantene gjengis med få ord. Analysen av egen studie ble det fort lange og overflødige ord som jeg kortet ned til informantenes poeng. I beskrivelsen av disse poengene gjorde jeg som Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler å skissere poengene i sentrale tema som eksempelvis vurdering, tilpasset opplæring og aktivitetsinnhold.

#### 4.8 Reliabilitet

Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012) handler reliabilitet om hvor pålitelig dataene er. På engelsk kalles dette *reliability* som betyr *pålitelighet*. Reliabilitet dreier seg om nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, metoden de samles inn på, og hvordan de brukes i etterkant (Christoffersen & Johannesen, 2012). Reliabilitet handler videre om funnene til forskningen og troverdigheten knyttet til dette (Kvale & Brinkmann, 2015). I studien min har jeg forsøkt å gjøre reliabiliteten så sterk som mulig ved å være godt forberedt til det kvalitative intervjuet. Dette gjelder også å sette meg tidlig inn i styrker og svakheter ved selve intervjuet og de forholdene som er viktige å reflektere over før man går inn i en intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at om forskeren har for mye fokus på reliabilitet, kan dette motvirke kreative tenkning og variasjon. Dette blir bedre om en får følge sin egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp erkjennelser under prosessen. Dette ble gjort under i intervjusituasjonen med oppfølgingsspørsmål, slik at informantene fikk utdype poengene sine på et dypere plan.

Det ble videre utført et prøveintervju med en bekjent kroppsøvingslærer som ville være med på pilotintervjuet. Under prøveintervjuet forstod jeg at det var viktig med gode oppfølgingsspørsmål under de hovedspørsmålene som var relevant for studien min. I oppfølgingsspørsmålene under selve intervjuene ble disse skrevet i intervjuguiden, det var imidlertid noen av oppfølgingsspørsmål som kom spontant. Under transkripsjonen analyserte jeg at jeg burde stilt enda flere oppfølgingsspørsmål, slik at jeg fikk mer ut av intervjuet. Jeg skulle videre hatt utdypet flere spørsmål om kjønnsforskjellene blant jenter og gutter i kroppsøvingsundervisningen.

## 4.9 Validitet

I et kvalitativt intervju vil dimensjonen av validitet være bestemt av den håndverksmessige kvaliteten på arbeidet som har gitt resultatene til studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskerens tidligere erfaringer er sentralt og har betydning for hvordan funnene validitet blir vurdert i forskningsmiljøer. Når resultatene av en studie vurderes, vil forskerens person, moralske integritet og praktiske klokskap ha betydning i en slik vurdering (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) påpeker at en forsker bør redegjøre for hvordan gjennom analysen av data er kommet til konklusjoner. Hvor nøye dette blir gjort vil bestemme fortolkningens «tyngde» og troverdighet (Thagaard, 2018). Ifølge Christoffersen & Johannesen er data ikke virkeligheten, men kun representasjoner av den. Det er derfor hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) beskrives en metode som kan brukes, til å undersøke det den sier den skal undersøke. Alle stadiene i studien blir berørt i forbindelse med et kvalitativt intervju, og bør derfor ikke komme som en inspeksjon på slutten av arbeidet.

Nedenfor er det skissert punkter hvordan valideringsprosessen har foregått i min studie gjennom syv stadier som Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler:

1. Tematisering
2. Planlegging
3. Intervju
4. Transkribering
5. Analysering
6. Validering
7. Rapportering

Det kvalitative forskningsintervjuet krever en kultivering av samtaleferdigheter, egenskaper som de fleste av oss allerede har i styrken av vår evne til å stille spørsmål. Under intervjuet med kroppsøvingslærerne fikk jeg erfare viktigheten av å føre en god samtale rundt emnet og stille gode oppfølgingsspørsmål der dette var nødvendig for «den gode samtalen» (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan kultiveringen av samtaleferdighetene være utfordrende. Dette opplevde jeg under intervjuene med kroppsøvingslærerne. Det å føre en god samtale rundt emnet kan være utfordrende, og kjønnsforskjeller kan være en tematikk knyttet til mange sterke meninger. Stemningen var stort sett god, dog er kjønnsforskjeller følsomme områder så det første intervjuet ble noe preget av sterke meninger rundt tematikken. Informanten ble noe provosert da

informasjonsskrivet om studien ble belyst. Informanten mente at det ikke trengs å undersøke kjønnsforskjeller i kroppsøvingsfaget da det ikke er noe særlig forskjeller i dag. Jeg forklarte henne og viste til tidligere studier at det fortsatt eksisterer kjønnsforskjeller i dag, og en trenger å stille spørsmål til kjønnsforskjeller i kroppsøvingsfaget på denne måten vil kroppsøvingslærere få en bedre innsikt i kjønnsteori. (Redelius, Fagrell & Larsson 2009; Røthing 2014). I tillegg til dette viste jeg henne rapporten fra Stoltenbergutvalget (2019) som indikerer at det er store kjønnsforskjeller i den norske skolen.

Under intervjurollen erfarte jeg at dette var en uvant posisjon for meg å være i, men etter hvert som intervjuene gikk, ble jeg trygg i rollen og klarte å slappe av. Det første intervjuet var preget av at dette var en ny situasjon for meg å være i. Jeg var mer bundet av intervjuguiden og klarte ikke fullt å løsrive meg fra denne. Etter hvert klarte jeg å få en bedre flyt slik at det ble en bedre samtale, og fulgte opp med flere frie oppfølgingsspørsmål som ikke sto i intervjuguiden.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er intervjueren selve forskningsinstrumentet. For at studien skal ha høy validitet, er kvaliteten på det originale intervjuet vesentlig for analyseringen senere, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det forutsetter videre at intervjueren vet hva han eller hun snakker om, samt hvorfor og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg erfarte at kunnskapen min rundt emnet var god da jeg hadde satt meg grundig inn i teori rundt kjønn og selve kroppsøvingsfaget. Min erfaring i profesjonen er derimot ikke lang, og skal være forsiktig med å snakke ut ifra erfaring, men kunne imidlertid trekke ut erfaringer fra da jeg var elev selv.

Jeg erfarte videre at intervjuguiden ble et svært nyttig verktøy å ha med seg, da jeg kunne gå tilbake om vi snakket oss bort fra tema og at tiden ble holdt. Jeg opplevde etter hvert som intervjuene gikk at dette ble en rutine for meg, og var ikke like avhengig av denne «huskelisten» i intervjuguiden, som i første intervju. En utfordring i en videre sammenheng er ledende spørsmål. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at intervjuresultater er blitt kritisert for å skyldes ledende spørsmål, for å få frem informasjon som mistenkes å holdes tilbake. Dette var jeg bevisst på under alle intervjuene, og jeg erfarte at jeg noen ganger bevisst stilte noen av spørsmålene på andre måter for jeg forstod at det ville være ledende. En del av informantene svarte også «politisk korrekt» på mange av spørsmålene rundt kjønnsforskjeller og vurderinger kroppsøvingslæreren gjør. Det kom senere frem i intervjuet ved åpne

spørsmål, svar som indikerer kjønnsforskjeller under ulike aktiviteter i kroppsøvfingsfaget. Dette var justeringer jeg gjorde der og da i intervju situasjonen med informantene.

#### **4.9.1 Forskerrollen**

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er forskerens rolle vesentlig for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som gjøres i kvalitativ forskning. Rollen er videre forbundet med hans eller hennes empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling. På grunnlag av dette er mitt bidrag med kunnskaper, erfaringer, ærlighet og rettferdighet avgjørende faktorer for studien min. utfordringer med dette er manglende erfaringer i profesjonen som kan svekke forskerrollen min. Manglende erfaringer kan derfor knyttes til spørsmålene som stilles og diskusjon rundt kroppsøvfingsundervisningen. En fordel med egen forskerrolle er mine erfaringer som elev da tematikken min er aktivitetsinnhold. Det er ikke lenge siden jeg selv var elev og husker godt tilbake til tiden hvor aktivitetsinnholdet var ensidig ballspill. Jeg anser meg selv som rettferdig og mye av grunnen til jeg valgte aktivitetsinnhold ut ifra kjønnsperspektiv var for jeg ønsker at elevene skal få et variert aktivitetsinnhold som de kan finne mestringsglede i, og ikke kun ballspill som egner seg for noen i elevgruppen. Jeg holdt meg imidlertid objektiv og lot informantene fortelle deres refleksjoner uten påvirkning fra meg. I tillegg kan en fordel være alderen på informantene som ikke er ulik min egen alder som er rett under 30 år. To av informantene var omtrent på samme alder som meg, og vi kunne derfor mer være på samme bølgelengde, selv om de har mer erfaring enn meg. En annen informant var i slutten av 40-årene. Han har en større autoritet enn meg mye på grunn av lang erfaring, men også fordi han er eldre.

#### **4.10 Etiske overveielser**

I en studie hvor en skal bruke informanter og datamateriale må en følge forskningsetiske prinsipper og retningslinjer. Det må videre i henhold til personopplysningsloven meldes eller det må søkes til Datatilsynet om konsesjon (Christoffersen & Johannesen, 2012). I tråd med dette har jeg i forkant av forskningsprosjektet meldt det til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og blitt godkjent (vedlegg 1).

Det fremkommer fra Kvale & Brinkmann (2015) at etiske problemstillinger vil markere forløpet i en intervjuundersøkelse, og forskeren bør ta hensyn til mulige etiske problemer fra start til slutt i studien frem til det endelige resultatet foreligger.

En av disse problemstillingene var tematikken i oppgaven min som omhandler kjønnsforskjeller knyttet til aktivitetsinnhold i kroppsøvingsfaget som kan være følsomme områder som tidligere nevnt under validitet. Med grunnlag i dette hadde jeg i informasjonsskrivet lagt ved referanser som informantene selv kunne gå inn å lese seg opp før intervjuet. Det var imidlertid ingen som hadde tid til dette, men jeg opplevde det uansett som viktig at informantene skulle få mulighet til å få innsyn i hvorfor jeg undersøker kjønnsforskjeller i kroppsøvingsfaget.

I forkant av studien ble det utlevert informert samtykke (vedlegg 2). Informert samtykke er forskningsdeltakerne informasjon om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Informert samtykke innebærer informasjon om at de involverte deltar frivillig og deres rett til når som helst å trekke seg fra studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg presiserte til informantene at noen av spørsmålene er noe kritisk til utvelgelsen av aktivitetsinnhold. Dette ble gjort med alle informantene før intervjuet startet, slik at de hadde en tydelig informasjon om hvordan intervjuet ville foregå og de etiske retningslinjene rundt studien og selve intervjuet. Videre opplyste jeg om forskningsprosjektets formål og prosedyrer ved brifing og debriefing. Dette innebærer at informasjon om fortrolighet og om hvem som vil få tilgang til intervjuet og forskerens rett til å offentliggjøre intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuene ble også dette muntlig gjentatt til informantene. I den informerte samtykkeerklæringen til studien var det grunnleggende å legge ved disse metodiske aspektene som Kvale & Brinkmann (2015) beskriver ovenfor.

For å ta hensyn til informantenes anonymitet ble det brukt fiktive navn for å unngå gjenkjennelse tatt flere hensyn i forskningsprosessen. I informasjonsskriv og muntlig informasjon ble det informert om at lydopptak og transkripsjoner slettes ved prosjektslutt 15.05.19. Videre ble det informert om at lydopptak ble oppbevart på en låst enhet som kun jeg hadde tilgang til.

#### 4.11 Styrker og svakheter med studiens metode

Studiens tidsbegrensning gjorde at omfanget av informanter ble noe liten. Flere informanter kunne gitt større datamengde og studien ville fått en større validitet. Utvalget er dermed begrenset med tanke på oppgavens formål og tidsrom. På denne måten er datainnsamlingen gjennomførbar i perioden masteroppgaven skal skrives, men en styrke hadde klart vært en større datamengde. Det finnes enorme mengder refleksjoner fra andre kroppsøvingslærere i Norge, og min studie presenterer kun fem av disse. Denne studien har videre en synsvinkel som er rettet fra et lærerperspektiv. Et annet utgangspunkt kunne vært å få tatt del i elevenes livsverden, og forstå hvordan de opplever kjønnsforskjeller i kroppsøvingsundervisningen. Det legges òg til at kjønn er et vanskelig tema for noen å diskutere, og mange har sterke meninger knyttet til dette. Det kreves videre at informantene reflekterer over kjønn fra egen erfaring og hvordan de opplever kjønnsforskjeller i egen undervisning.

Informantenes alder er relativ ung og erfaringen deres er derfor lav med unntak av én informant. For å ha styrket studiens resultater hadde det vært mer ønskelig med en større variasjon av alder hvor en videre kunne ha sammenlignet erfaringene kroppsøvingslærerne har gjort seg i profesjonen. I tillegg til dette hadde det vært ønskelig og enda en styrke ved studien at det ble benyttet observasjon fra informantenes timer, dette for å se hvilke aktiviteter de valgte, hvordan de ble praktisert og se hvordan kjønnsforskjellene utspilte seg.

Det ble svært overraskende politiske korrekte svar fra de unge informantene. Om jeg hadde kombinert både kvantitativ metode og kvalitativ som innebærer både observasjon og intervju ville jeg sannsynligvis hatt mer reliabelt funn, men fordi datainnsamlingen skal foregå i et begrenset tidsrom, ble kvalitativt intervju med begrenset informanter prioritert som datainnsamlingsmetode. Ut ifra planlegging i forkant ser jeg nå i ettertid at jeg burde sendt inn NSD søknad sommer (2018) før selve oppgaven startet da det er mange søknader NSD skal behandle, og tar derfor lang tid. Søknaden ble sendt inn september 2018 og godkjent november. Dette skapte unødig stress, og det tok lenger tid før jeg kunne begynne med intervjuene.

## 5 Presentasjon av informantene

I dette kapittelet vil det bli gjort en presentasjon av de fem informantene. Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler at man har med fem informanter knyttet til oppgavens formål og tidsbegrensning. Variasjon i utvalget kan antas å ha betydning i forståelsen av kjønnsforskjeller knyttet til aktivitetsinnholdet i kroppsøvfingsfaget. Presentasjonen er basert på biografisk informasjon, hva informantene fortalte om seg selv og hvordan de opplever jobben som kroppsøvingslærer på ungdomsskolen.

### «David»

David er i begynnelsen av 30-årene og har jobbet som kroppsøvingslærer på en ungdomsskole i åtte år. Han har sin utdanning fra Norges idrettshøyskole (NIH) og har lektorutdanning derfra. David jobber på en ungdomsskole på Sunnmøre hvor han underviser i åtte klasser i kroppsøving. Dette er også det eneste faget han underviser i. Bakgrunnen til David er at han tidligere var en aktiv fotballspiller til han måtte gi seg for syv-åtte år siden. David har også tatt en del trenerkurs i fotball, og har B-lisens i UEFA som han fikk for et par år siden. Han har vært en aktiv fotballtrener i nærmiljøet, og har gjort dette opptil juniorklassen. David er derimot ikke så begeistret for å ha fotball i kroppsøvingstimer, selv om hans lidenskap på fritiden er fotball.

### «Thomas»

Thomas er den eldste av informantene, og arbeider på en ungdomsskole i Møre og Romsdal. Han er i slutten av 40-årene, og har jobbet som kroppsøvingslærer i 18 år. Han har fagene kroppsøving, matematikk, naturfag og engelsk. I kroppsøving har Thomas kun én klasse. Kroppsøving er det faget hvor han har mest utdanning i. Thomas har 4 års faglærerutdanning i kroppsøving fra NIH. Thomas opplever jobben som kroppsøvingslærer som tyngre jo eldre man blir. Han forteller at det blir mer slitsomt å være kroppsøvingslærer enn noe annet, selv om vektingen er motsatt. Thomas mener at det er enklere å ha en teoritime enn en praktisk time. Thomas tidligere bakgrunn er skyting på høyt nivå. Han har vært med på landslaget i skyting og vært landslagstrener både i Norge og i utlandet.



### «Geir»

Geir er i slutten av 20-årene og har fagene mat og helse, fysisk aktivitet, friluftsliv og kroppsøving. Han har hovedsakelig kroppsøving og mat og helse. I år har Geir to klasser på grunn av pappapermisjon. De tidligere årene har han hatt seks til åtte klasser. Han har jobbet som kroppsøvingslærer i 7 år. Geir liker seg godt i jobben og synes den er veldig givende. Han mener at det kanskje er mer utfordringer med jobben nå enn det var før med tanke på at det er litt mer innaktivitet og angst hos elevene. Han presiserer at han stortrives og gleder seg til å gå på jobb hver dag. Geir har tidligere spilt fotball og brukt mye tid på det.

### «Birgitte»

Birgitte er den eneste kvinnen i studien, hun er i begynnelsen av 30-årene og jobber på en ungdomsskole på Sunnmøre. Hun har to klasser i kroppsøvingsfaget, og har ellers fagene engelsk, naturfag og kunst og håndverk. Birgitte har ikke kroppsøvingsutdanning, men har idrettsfysiologi fra Trondheim. Birgitte har tre klasser i kroppsøving. Birgitte opplever jobben som veldig bra, men synes hun burde ha utdanning i kroppsøving. Hun begrunner dette med at hun opplever at hun mangler ideer og må lete etter nye øvelser fordi hun har lyst å variere i undervisningen. Til tross for dette synes hun at kroppsøving er et kjekt fag å ha. Birgitte opplever det å se gleden når elevene utvikler seg som givende. Birgitte har tidligere spilt volleyball, men liker ikke å ha dette i kroppsøvingsfaget da det ikke blir særlig spill ut av det.

### «Eirik»

Eirik er i midten av 30-årene og underviser i kroppsøving, fysisk aktivitet og fysisk helse. Han jobber på en ungdomsskole i Oslo, og kroppsøving i klassene 8, 9 og 10. trinn. Eirik har jobbet som kroppsøvingslærer i ni år. Han har en lektorutdanning fra NIH, og har drevet med fotball og telemark tidligere på fritiden. I dag består fritiden av helse og løping, og ulike gruppetimer. Han driver ikke med noe ballsport lenger. Eirik opplever jobben som kroppsøvingslærer som veldig gøy og givende.

## 6 Resultater og diskusjon

Analysen og tolkingen av svarene til informantene er grunnlaget for resultat og diskusjonskapittelet. Ut ifra det informantene har fortalt meg i intervjuene, har jeg fått innsikt i refleksjoner informantene gjør seg rundt kjønnsforskjeller knyttet til kroppsøving og aktivitetsinnhold. Resultatene vil bli drøftet opp mot relevant teori og studier som belyser sosialt konstruert kjønn, habitus, kroppsøvingslæreren og aktivitetsinnhold i kroppsøving.

### 6.1 Dagens kompetansemål (LK06) og den nye læreplanen for 2020

For å reflektere over kjønnsforskjeller knyttet til aktiviteter i kroppsøving er det sentralt å forstå hvordan informantene opplever dagens og fremtidens læreplan. Informantene gjengir følgende om LK06:

*«Dagens kompetansemål er veldig romme, og gir en fri tolkning for slik man vil.»*  
(Geir).

*«Dette med å utøve forskjellige ferdigheter i lagidretter og individuelle idretter er veldig generelt og du kan vri det til slik du vil. Det nye er vel at det skal være litt mindre prestasjonsfokus, og mer kos. Det som er fungerer greit, men sliter med å få plass til alt i løpet av skoleåret.»* (David).

Eirik, Thomas, Geir og David er enige om at dagens kompetansemål gir gode rammer for fleksibilitet. Birgitte er den eneste av informantene som ikke har sett på dagens læreplan. Birgitte har for øvrig heller ikke kroppsøvingsutdanning. Dagens kompetansemål (LK06) er annerledes fra andre lærerplaner, de er som informantene siterer «romme» og «frie», og har høy fleksibilitet for lærerne, og om en kan velge den aktiviteten de mener oppfyller kompetansemålene best (Skagen 2012). Thomas mener derimot at kroppsøving bør trekke mer i retning helsefag enn det er i dag.

*«Jeg mener at kroppsøvingfaget bør være mer et helsefag enn et idrettsfag. Jeg kan godt lære elevene teknikk i en innsidepasning, men det får de ikke noe særlig bruk for etterpå. Du får bruk for styrketrening og kondisjon. Jeg tror det burde vært skiftet sånn.»* (Thomas).

Utsagnet til Thomas samsvarer med Dowling (2010) som mener at helseaspektet i kroppsøving er for liten i henhold til at kroppen skal trenes for optimal funksjon. I dagens læreplan er friluftsliv en sentral del av kroppsøvingsundervisningen, og elevene skal lære seg grunnleggende ferdigheter sammen med å erfare gleden av å være ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Informantene er enige om at selv om friluftsliv utgjør en av hoveddelene av dagens kompetansemål, er dette i praksis vanskelig å gjennomføre.

*«Det jeg opplever er vanskelig med dagens kompetansemål er friluftsdelen.» (Geir).*

Videre skal det skje en endring i friluftsdelen hvor den nye læreplanen vil at elevene skal bli enda bedre kjent med nærområdet og ha varierte uteaktiviteter gjennom hele året (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Ingen av informantene har sett på eller har ikke sett nok på den nye læreplanen til å uttale seg om dette.

*«Jeg har ikke sett nøye nok på den nye læreplanen til å uttale meg.» (Geir).*

Ifølge Utdanningsnytt (2018) skal aktivitetene i kroppsøving i den nye læreplanen bli mer varierte, gi elevene enda mer mangfold og mindre idrettsrettet. Den nye læreplanen i kroppsøving fremhever også at aktivitetene skal være mer lekbaserte, enn det tidligere har vært (Utdanningsnytt, 2018). Jeg ønsket derfor å vite hvor mye lekbasert aktiviteter som foregår i ungdomsskolen i dag.

*«Prøver jo å ha en del lek, men det stopper rett og slett på kreativiteten. Du føler det blir sånne barnslige leker. Jeg kunne sikkert vært flinkere til å ha mer.» (Geir).*

*«En del er lekbasert ofte i oppvarming, og også noen lekøker inni mellom. Så kan en diskutere hva som er lek og organisert i den forstand. Hvis du har rene lekøker, hvordan skal du da kunne måle ferdighetene?» (Eirik).*

Geir mener at han prøver å ha mye lek og retter selvkritikk på sin egen kreativitet. Eirik påpeker at han bruker en del lekaktiviteter i oppvarmingsfasen av en undervisningsøkt. Han retter videre tvil på hva som er lekbaserte og organiserte aktiviteter, og om lekaktiviteter er målbart i form av ferdigheter. Informantene til Rydheim (2010) påpeker dette med målbare ferdigheter som en årsak til at de ikke har mer lek i kroppsøvingsundervisningen. På den

andre siden er ikke bare ferdigheter en del av vurderingen, men også innsats og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2012). Alle informantene i min studie er enige om at de leker mye i oppvarming og noe i hoveddelen av en undervisningstime, men at de kan bruke det enda mer. Dette samsvarer med Rydheim (2010) sin studie hvor alle lærerne var enig om at leken i kroppsøvfagsfaget er sentral, og kunne gjerne brukt mer lek i undervisningen.

Informantene i min studie forklarer at i lek, er det små kjønnsforskjeller utenom at gutter er mer frempå og hardfør med de andre elevene.

*«I lekaktiviteter ser jeg ikke så mye kjønnsforskjeller utenom at gutter er hardere og mer «på» enn jentene og tar mer i når det kommer til kroppskontakt.» (Geir).*

Dette samsvarer med Christensen og Mikkelsen (2008) som i sin studie fant ut at jenter beskytter seg selv og andre mot risiko og ulykker, mens for guttene er det mer verdsatt å utsette seg selv for fare i fysiske aktiviteter som lek. At jenter er forsiktige og gutter vågal, kan en videre knytte opp mot kjønnsstereotypiske oppfatninger og forventinger til kjønn. West & Zimmermans (1987) «doing gender» påpeker at disse forventingene er konstruert av samfunnet, og dette ikke er biologisk forankret. Videre er «doing gender» at vi ikke handler på bestemte måter fordi vi føler oss som kvinner/jenter eller menn/gutter, men vi føler oss som kvinner eller menn fordi vi handler på bestemte måter (West & Zimmerman, 1987). Jenter og gutter stilles også ovenfor ulike forventinger, som alt fra sportsutstyr, utseende og farger på produkter som skulle tilsi at noe «passer» for jenter, mens andre ting «passer» for gutter (Engelsrud, 2015). Dette er ifølge West & Zimmerman (1987) en sosial konstruksjon. Ifølge Bø (2014) er sosialt konstruert kjønn en oppbygging og konstruksjon av å være jente/kvinne eller gutt/mann, og handler om hva vi sier og gjør. Som i dette tilfellet at jenter er stille og forsiktige, mens gutter er mer frempå og er ikke redd for å ta risiko. Engelsrud (2015) mener videre at biologiske forskjeller ikke skal ha noe betydning for at personer behandles ulikt. Uttalelser som «typisk gutter eller jenter» har derfor tynn faglig gyldighet i dag (Engelsrud, 2015).

## 6.2 Aktivitetsvalg og kroppsøvingslærernes bakgrunn

Aktivitetsinnholdet i kroppsøvingsfaget er stort og sammensatt, og styres av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Så hvordan ser informantene på aktivitetsinnholdet og hva er det som påvirker dette? Birgitte gjør seg følgende refleksjoner omkring dette:

*«Det er individuelt fra lærer til lærer, men jeg prøver jo å variere da. Jeg er spesielt bevisst på å ikke ha fotball fordi jeg har hørt det er mye av det. Jeg har faktisk leid inn yogainstruktør for å få variasjon i faget og nye impulser» (Birgitte).*

*«(..) Vi legger opp aktivitetene hver for oss, vi jobber ikke i team. Det er nok flere som har ballspill enn det jeg har. Grunntrening legger nok jeg litt mer vekt på» (Thomas).*

På arbeidsplassen til Thomas og Birgitte legger de opp aktiviteter hver for seg. Birgitte påpeker samtidig at hun i planleggingsfasen er bevisst på å ikke ha fotball da hun har hørt at det generelt brukes for mye fotball i kroppsøving. Hun ønsker variasjon i faget, og har derfor prøvd ut yoga som en alternativ aktivitet. Thomas legger til at han opplever at det er andre lærere på hans skole som har mer ballspill enn han selv.

David sier følgende om aktivitetsvalget:

*«Det er en del ballspill, men også kondisjon og dans. Både jeg og en kollega har tung fotballbakgrunn. Så vi er miljøskadet av det hele, men vi er ikke sånn som kjører mye fotball».*

David uttrykker at han er bevisst over sin egen habitus, som eksempelvis fotball, og som har preget store deler av Davids liv. I forbindelse med hvilke aktiviteter som karakteriserer kroppsøvingsundervisningen, uttrykker David at det er en del ballspill, men samtidig har de også variasjon som eksempelvis kondisjon og dans. Han forklarer videre at dans er de mest givende kroppsøvingsundervisningen han har. David legger til at han ikke vet om kollegaen hans opplever det på samme måte. Det kan tolkes som om kollegaen hans er negativ til dans. Ut ifra tidligere studier som Andrews & Johansen (2008;2005) og Moen et.al., (2015) så brukes det en del ballspill i kroppsøvingsundervisningen. Dette kan ifølge Ommundsen (2006) påvirke jentenes mestringsgrad enn guttene, noe som kan medfølge konsekvenser som

mindre motivasjon og læringsutbytte. Geir forklarer at han ønsker mer kjønnsdelt undervisning da dette kan gjøre at elevene blir mer trygge og får bedre mestring. Geir sier følgende:

*«Jeg ser at det er behov for det. Det er litt med trygghet for elevene sin del og at de får mestringen i det.»*

Moen et. al., (2018) påpeker i sin kartleggingsstudie at 78,3% av guttene ønsker ballspill mot 63,7% av jentene. Det er derimot som tidligere nevnt fri tolkning av læreplanen og det er ikke et krav at kroppsøvlingslærerne må inntre de tradisjonelle ballspillaktivitetene. Den nye læreplanen har derimot tatt utgangspunkt i studiene fra Moen et. al., (2015;2018) og Andrews & Johansen (2005;2008), hvor det er blitt lagt vekt på at det skal bli mindre idrettsrettet i form av ballspill (Utdanningsnytt, 2018). Det ble påpekt av Geir og David hvor de hadde et anslag av hvor mye ballspill de brukte. Dette anslaget ble angitt til 20% i året.

Videre i aktivitetsvalget så mener David at dans er en stor del av kroppsøvlingsundervisningen hans. David påpeker videre at på skolen hans har de like mye dans som andre aktiviteter, men noe prosentvist anslag fikk jeg imidlertid ikke. David siterer følgende:

*«(...) Dans er de artigste timene vi har. Jeg vet ikke om en kollega vil si det samme, men ofte er det det. Så ser jeg også at guttene synes det er kjempe stas egentlig, de vil bare ikke si det.»*

At dans er like stor del av kroppsøvlingsundervisningen som andre aktiviteter på skolen til David, stemmer ikke overens med kartleggingsstudien til Moen et.al., (2018) hvor dans nesten er fraværende i kroppsøvlingsundervisningen, selv om dans er knyttet til 1/3 av kompetansemålene fra 1-13 trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Dette samsvarer også med Arnensen et al. (2017) som viser til at 73% av kroppsøvlingslærerne bruker 20% eller mindre av undervisningen sin til danseaktiviteter. I tillegg viste studien at 90% av kroppsøvlingslærerne hadde dans fra andre kulturer to eller færre ganger i året. Jacobsen (2001) påpeker i sin studie at mannlige lærere opplever at dansekompetansen sin ikke er god nok, og at dans ofte blir derfor nedprioritert. David opplever at dansekompetansen sin ikke er god, men heller tilfredsstillende.

*«Jeg er ingen stor danser selv, men jeg prøver å lære meg så godt jeg kan, og er det en elev som er flink og danse, ofte en av jentene, så bruker jeg de som øvingsbilde»*  
(David).

David opplyser samtidig om at han bruker jenter som øvingsbilde for det er ofte de som er flinke til å danse. Til overraskelse fra tidligere forskning fra Jacobsen (2001) og Moen et.al., (2018) viser de til at dans er fraværende. Samtidig opplever David og Geir at dans er den aktiviteten de liker best å ha i kroppsøvfaget, og informantene mine bruker dans i undervisningen i like høy grad som andre aktiviteter, som ballspill for eksempel. Alle informantene i min studie har beskrevet dans som de gøyeste timene, som elevene ser ut til å ha mest glede av. Informantene er også enige på at det er glede i rytme og musikk i tillegg til bevegelsesglede som er en sterk del av formålet til kroppsøvfaget. Videre i forbindelse med dans kom det frem samstemte svar fra informantene at dans er den aktiviteten hvor jenter utmerker seg bedre enn gutter. Geir gjør seg følgende refleksjoner omkring dette:

*«Dans. Jentene har bedre rytme og koordinasjon.»*

Geir mener at dans er den aktiviteten jenter er best i, de utmerker seg ved at de har en bedre rytme og koordinasjon.

*«Veldig gøy å se dans hver gang. For guttene tørr ikke vet du!»* (Thomas).

*«Det er kanskje turn og dans hvor jentene tar dette fortere. (..) I dansing så har vi skilt de litt, og jeg opplever at det er hos guttene jeg er mest for å hjelpe til. Det er litt enklere for jentene i dansing».* (David).

David og Thomas er også enig om at dans er den aktiviteten hvor jentene skiller seg klart ut som best knyttet til ferdigheter og innsats. David mener også at det er lettere for jenter å danse, hvorfor det er slik for jenter vites ikke. David påpeker at det er hos guttene han hjelper mest til under danseundervisningen. En mulig årsak til hvorfor det er slik mener David kan være et tradisjonelt syn på det, at guttene har sett og hørt at det er noe jenter driver med, og motivasjonen er derfor ikke like høy som jentenes. I forbindelse med et tradisjonelt syn har det i tidligere tid vært slik at kroppsøving eller gymnastikk skulle ta utgangspunkt i den

kvinnelige natur og utvikle yndefulle og spenstige øvelser. Det var også en del som mente at jenter ikke måtte gjøre aktiviteter som var beregnet for menn, dette gjaldt også at menn ikke skulle gjøre aktiviteter som kvinner tradisjonelt skulle gjøre (Andrews & Johansen, 2008). Samtidig sier Thomas at guttene ikke tørr å danse. Thomas utdyper at fritid kan være en mulig årsak til hvorfor det er slik. Ut ifra rapporten til Norges Idrettsforbund (2017) stemmer dette overens med Thomas sitt utsagn hvor dans er dominert av jenter på fritiden. Men hvorfor tørr ikke gutter danse? Craig (2013) mener at dansing er forbeholdt jenter, og i USA blir profesjonelle dansere sett på som homofile, og heterofile vegret seg derfor til å danse. Craig (2013) påpeker at fotball derimot er en aktivitet som innebærer fart, tøffhet og styrke som en gjerne forbinder med maskulinitet.

For å undersøke videre hvilken aktivitet informantene liker å undervise i, kom det varierte svar frem. Birgitte forklarer at hun ikke noen aktiviteter som skiller seg mer ut enn andre. Hun sier følgende: «*Har ikke noen favoritt selv*» (Birgitte).

*«Jeg synes innebandy er gøy mest fordi det er en slik østfolding ting. Det kan man ikke her vet du! Prøver å velge idretter som ingen kan. Da begynner en litt lavere også bygger seg oppover. Da er det ingen som dominerer helt vilt, og innstillingen blir bedre da de ikke driver med det fra før. For å se om de tar det teknisk, og for å se om de tar det seriøst da de ikke driver med det til vanlig»* (Thomas).

Thomas beskriver at han opplever innebandy som den aktiviteten han liker best. Thomas velger denne aktiviteten på grunnlag av at elevene ikke har kjennskap eller driver med innebandy på fritiden, og begynner derfor med et samme utgangspunkt. Thomas påpeker videre at det er ingen som dominerer i denne aktiviteten, og han ønsker videre å se på holdningen til elevene da dette er en aktivitet som ingen driver med til vanlig. Thomas mener da at elevene kan begynne lavere på et lavere nivå, for så å bygge videre oppover. Ifølge Standal (2018) er det hensiktsmessig å velge en aktivitet som ikke er kjent for elevene slik at alle stiller likt.



Eirik sier følgende om egen interesse for aktivitet i kroppsøvingsundervisningen:

*«Jeg opplever at basketball er det jeg liker best å undervise, har spilt litt basketball tidligere, så jeg føler meg trygg når jeg skal vise frem øvelser. I basketball er det mange muligheter for ulike øvelser, og jeg opplever elevene liker det.» (Eirik).*

Eirik har derimot en annen oppfatning, han liker best å holde på med basketball siden han er faglig sterk i denne aktiviteten. Eirik sier videre at basketball gir rom for mange ulike typer øvelser og opplever at elevene er fornøyde med basketball. I og med denne studien er fra et lærerperspektiv, vites det ikke hva elevene opplever.

Det at Eirik er trygg i basketball kan trekkes tilbake til Eiriks habitus. Habitus er som tidligere nevnt livserfaringer og sosiale strukturer (Osborn, 2001). Habitusen lager grunnlaget for læreres handlinger (Wilken, 2008). Ifølge Klomsten (2012) har kroppsøvlingslærere en positiv erfaring med idrett, og velger derfor ofte ballaktiviteter som kan være prestasjonsorienterte fordi de selv tidligere har positive erfaringer med dette. Alle mine informanter har gode erfaringer og opplevelser med idrett. Klomsten (2012) mener at kroppsøvlingslærere som har gode ferdigheter i idretter som er overrepresentert blant gutter, lar disse idrettene få altfor stor plass i kroppsøvlingsfaget. Dette gjelder særlig kroppsøvlingslærere som er menn. Med grunnlag i dette kan en videre trekke linjer til hegemonisk maskulinitet, hvor ifølge Fasting & Sisjord (2000) er den mannlige måten å drive idrett på, den eneste riktige. Dette innebærer at man ser ned på den svake, og løfter de sterke (Fasting & Sisjord, 2000). Ommundsen (1995) påpeker at gutter kan ha bedre erfaringer med ballaktiviteter enn jenter. Dette samsvarer med Norges idrettsforbund (2017) hvor rapporten tilsier at gutter er mer organisert i ballaktiviteter på fritiden enn jenter. Et slikt aktivitetsvalg kan dermed favorisere gutter mot jentene. På den andre siden påpeker min informant Eirik at han ikke har en aktivitet mer enn tre uker i gangen, men samtidig opplever Eirik at han liker best å undervise i en ballaktivitet.

Elevene har som tidligere nevnt rett til medvirkning til hvilke aktiviteter som velges og hvordan undervisningen skal gjennomføres med henvisning til opplæringsloven §8-2 (1998). Det var derfor interessant å høre med informantene hvordan de gir elevene medvirkning til aktivitetene som blir valgt i kroppsøvlingsundervisningen og kjønnsforskjeller knyttet til dette.

*«Nå har jeg med den ene klassen i kroppsøving elevstyrt gym hvor de planlegger økter selv. Har bare hatt det et par ganger til nå. Litt usikker på om det vil fungere i den andre klassene på grunn av det er for stort sprik mellom elevene. Bruker det litt som inspirasjon også. Jeg bruker elevene om de er god på en aktivitet, spesielt i forbindelse med øvelser. Hvilke oppvarminger de ønsker å ha og sånne ting».*  
(Birgitte).

*«Starter alltid året med spørreskjema. Så er det ting du må ha i forhold til kompetansemål og vurdering. Men jeg prøver at de får være med å styre litt hva vi gjør til en viss grad. De får være med å bidra. Det stilles jo mer krav til dokumentasjon til vurdering og da må en være litt mer kynisk. Det går utover undervisningen, at jeg må styre det litt mer. Jeg synes det er synd, for jeg kunne gjerne sett for meg at elevene fikk bestemme mer hva vi skulle gjøre, men jeg må rett og slett gjennom enkelte ting.»* (Geir).

Birgitte og Geir sier at de gjerne skulle latt elevene styre mer, men samtidig påpeker Geir at det stilles krav til dokumentasjon til vurdering, og en må gjennom alle kompetansemålene. Birgitte sier at elevene får bestemme oppvarmingsøvelser, og bruker elevene som øvingsbilde for resten av gruppen. Moen et al. (2018) beskriver at det er et sprik mellom hva elevene får og hva de ønsker. Bjørke (2017) mener at elevene ønsker mer variasjon i aktivitetsinnholdet, og undervisningen er ofte preget av hva guttene ønsker. Bjørke (2017) påpeker at kroppsøvingsundervisningen ofte har innslag av ballspill og lite av dans og moderne aktiviteter. I studien til Bjørke (2017) kom det frem fra både gutter og jenter at de ønsker ballspill og dans. Moen et al. (2018) viser til at dans er mer ønsket av jentene, mens ballspill er i høyere grad ønsket av guttene.

I form av elevmedbestemmelse forteller David og Thomas at de er enig i at guttene roper høyest, men de prøver samtidig å være bevisst på dette ved å spørre også de stille jentene.

*«En må være bevisst på at de får velge, og også spørre de forsiktige jentene i hjørnet. Hvis ikke blir de overkjørt av guttene, men slik er det i alle fag. Så en må være bevisst på det. En må finne et kompromiss, jeg tror ikke guttene blir hørt mer enn jentene.»*  
(David).

Dette samsvarer med Nielsen (2014) som beskriver hvilke forventninger gutter og jenter stilles ovenfor. Med dette menes det at gutter generelt er mer bråkete, og jentene mer stille og forsiktige (Nielsen H. B., 2014). Dette uttrykker blant annet Thomas i følgende utsagn:

*«Største forskjellen er nok at det er flere jenter som er redde for ballen enn med gutter, jentene trekker seg mye til side når det er ball involvert.»*

Thomas beskriver at jenter er ofte redde for ballen, og trekker seg mer unna i involveringer. At gutter overkjører jentene kan knyttes til tidligere forskning fra Gurian (2010) som mener det er sammenhenger mellom gutters testoronnivå og oppførsel. Dette medfører at gutter kan ha vanskeligheter med å sitte stille og høre etter, og sliter i teoretiske timer da man ikke tar vare på gutters maskulinitet (Gurian, 2010). Ericsson (2003) påpeker derfor at fysisk aktivitet er et større behov for gutter enn jenter på grunn av et lavere serotoninivå. Aktivitetsnivået gjenspeiles for eksempel i Bakken (2017) sin rapport som viser at gutter er mer aktive enn jenter på fritiden, både i organisert idrett og i uformelle aktiviteter med venner. Ut ifra min studie forklarer informantene at guttene roper høyere, men at de prøver å være bevisst på dette.

Informantene er imidlertid enig om at de er bevisst på å ikke ha én type ballaktivitet mer enn noen uker i gangen, dette gjelder for øvrig også andre aktiviteter som dans, kasting av spyd, hopp over bom osv. Thomas gjengir følgende:

*«Jeg prøver å ta innspill fra elevene. Bruke elevene om de kan mer enn meg. Det kan være guttene roper høyere, men jeg hører ikke på dem. Jeg prøver å passe på det.»*

Basert på tidligere studier fra Bjørke (2017) ønsker elevene mer variasjon i kroppsøvingsundervisningen. I tillegg er aktivitetsinnholdet basert på hva guttene ønsker. Dette kan også bekreftes av studien til Koca (2009) som påpeker at når guttene var hardhendte og prestasjonsorienterte, så påvirket dette lærerens valg av aktiviteter. Informantene i denne studien har som tidligere nevnt forklart at de prøver å være bevisst på dette, men kjenner seg samtidig igjen i at det er mye ballspill i undervisningen. Moen et. al. (2018) påpeker at elevene ønsker ballspill i kroppsøvingsundervisningen, men at det er flere gutter som ønsker dette enn jenter. I undersøkelsen til Andrews & Johansen (2008) viser det seg at ballspill var godt likt blant jentene på barneskolen, men på ungdomsskolen ble ballspill

mer alvor og konkurransepreget, og ble mindre lekpreget. I slike situasjoner kan konsekvensene bli ifølge Andrews & Johansen (2008) at noen blir stengt ute. Dette var ballspill som mange av jentene heller ikke drev med på fritiden, dette gjaldt da særlig fotball.

*«På skolen her er det slik at det er mange jenter som driver med fotball på fritiden sammen med gutter» (Geir).*

*«Om elevene skal drive med noe eget, så antar jeg at det er guttene som bestemmer mer, ja» (David).*

Geir forklarer flertallet av jentene driver med fotball på fritiden, og dette stemmer ikke overens med hva Andrews & Johansen (2008) gjengir ovenfor. Samtidig påpeker David at når det er elevene som skal bestemme aktiviteten, så er det gutter som bestemmer mest. Studien til Andrews & Johansen (2008) beskriver at de gangene elevene fikk velge ble det valgt fotball av guttene. På den andre siden driver flertallet av jentene med fotball i fritiden på skolen til Geir. Med utgangspunkt i at guttene får bestemme i kroppsøvingundervisningen, samsvarer dette også med Andrews & Johansen (2008) og Dowling (2016). I studien til Dowling (2016) blir det også hevdet at jenter ikke kan spille fotball av kroppsøvingslæreren, og om elevene spilte fotball eller basketball på fritiden kunne dette gagne gode resultater. Disse to idrettene er for øvrig godt over dobbelt så mange gutter som spiller på fritiden som jenter (Norges idrettsforbund, 2017). På skolen til Geir som nevnt i sitatet ovenfor, spiller like mange jenter som gutter fotball på fritiden, og med tanke på rapporten til Norges idrettsforbund (2017) stemmer ikke dette overens.

### **6.3 Vurdering i kroppsøvingsfaget knyttet til kjønn**

I henhold til vurderingsarbeidet i kroppsøving skal alle elever ha like muligheter til å oppnå samme resultater uavhengig av kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2012). Informantene reflekterer følgende over vurderingsarbeidet knyttet til kjønn:

*«Generelt sett er guttene bedre i det meste, kroppslig ting. Du kan ikke sammenligne gutt og jente, du må ha forskjellige utgangspunkt. Det er egentlig velsignelsen i faget også.» (Thomas).*

Thomas mener her at gutter er fysisk bedre i det meste, men samtidig så er det ikke mulig å sammenligne kjønn i kroppsøving. Det skal vurderes ut ifra hver enkelt elev og ikke opp mot hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2012). Thomas uttrykker seg samtidig kjønnsstereotypisk hvor han mener at gutter hevder seg bedre i det meste i faget.

David har et mer utfyllende svar omkring dette og gjengav følgende:

*«Det er mest slik at elevene skal få erfare testing. Der har jo vi forskjeller på gutter og jenter. Kravene er ulike i den grad at vi ikke henger oss så mye opp i det, at en skal pushe seg. Det er spesielt ser på 8. trinn er at jentene vokser og fysisk modnes før guttene. På ungdomsskolen blir det sånn at jentene ligger foran guttene, og i 10 trinn så er det snudd. Da er guttene overlegne.» (David).*

David mener at det gjøres forskjell i vurderingsarbeidet når det kommer til testing av kondisjon og styrke. Utdanningsdirektoratet (2012) stadfester at testing tradisjonelt sett har blitt brukt i kroppsøving, men i revidert læreplan og forskrift til opplæringsloven sier denne ikke noe om bruk av testing i vurderingsarbeidet. Testing strider imot det målrelaterte vurderingsprinsippet med henvisning til forskrift i opplæringslova (2006) § 3-3.

Utdanningsdirektoratet (2012) stadfester at bruk av testing skal være til erfaring for eleven, men ikke en del av vurderingsarbeidet som for øvrig er i tråd med Davids bruk av tester i kroppsøving. Leirhaug (2016) påpeker at det trengs et større fokus på dialog med elevene rundt vurderingspraksisen og kritisk refleksjon for å hindre uheldige konsekvenser for elevene som for eksempel feil vurdering. Hvordan elever opplever og hva de lærer av vurdering mener Leirhaug (2016) er sentrale spørsmål for kroppsøvingslærerens profesjon. Leirhaug (2013) påpeker at det trengs et større fokus på dialog mellom elever og lærere når det gjelder vurdering.

Geir sier videre følgende om vurderingsarbeidet knyttet til kjønn:

*«Det er klart det er fysiologiske forskjeller mellom gutter og jenter jo eldre de blir. Ofte nå i 8. klasse, er jentene et hode høyere og sterkere, og i 10. klasse er det stikk motsatt. Men nei jeg legger ikke så mye vekt på det. Klart jeg har i bakhodet at det kanskje ikke ligger for en jente å ta 20 armhevinger, når en gutt klarer det. Det var et veldig snevert eksempel, men kun for å sette det på spissen.»*

*«Prøver ikke å gjøre noe forskjell mest mulig. Nå har man gått bort fra det med beeptest og styrketest. For der er det forskjell på kravene på gutter og jenter. I forhold til ballaktiviteter og dans og sånn, så vurderes de likt. Med mindre man skal gå noe konkret inn på styrke og sånn. (Eirik).*

Slik som kroppsøvlingslærere gjengir er det klare indikatorer på hvordan kroppsøvlingslærerne ser på gutter sammenlignet med jenter. Informantene gjengir at det er kjønnsforskjeller. De mener samtidig at de vurderer jenter og gutter likt, og dette er ikke noe de tenker over i vurderingsarbeidet. Dette er imidlertid riktig med henvisning til styringsdokumentene til kroppsøvlingsfaget som tilsier at i vurderingsarbeidet skal elevenes forutsetninger tas med når de er bakt inn i det gitte kompetansemålet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Lagestad (2017) kommenterer samtidig at det ikke er kjønnsforskjeller som skal ligge til rette for «svakere forutsetninger», men at det argumenteres for at det bør tas fysiologiske hensyn for jenter. Lagestad (2017) påpeker at om gutter får en bedre karakter enn jentene i kroppsøvlingsfaget, må en stille seg kritisk til om de fysiologiske forskjellene tas hensyn til i vurderingsarbeidet. Alle informantene foruten Thomas er uvitende om at det er gutter som har en bedre karakter enn jenter i kroppsøvlingsfaget. Interessant nok er alle informantene enig om at jentene faktisk har en bedre karakter enn guttene når de går ut av 10. klasse på deres egne ungdomsskoler. Thomas bekrefter derimot at det ikke finnes tall på dette, men at det hadde vært interessant videre å få en statistikk på det. Informantene opplyser samtidig om at jentene i 8. klasse på deres skole er fysiologisk foran guttene, mens i 10. trinn er dette snudd. Dette stemmer overens med Klomsten (2012) som påpeker at er liten kjønnsforskjell før pubertetsalder. I pubertetsalder drar imidlertid guttene fra og en kan se en tydelig forskjell på gutters og jenters fysiske kapasitet (Rønnestad & Raastad, 2010).

I studien til Fagrell et. al., (2009) heiet kroppsøvlingslærerne frem guttene så de fikk utbrodere sin hegemoniske maskulinitet. Som tidligere nevnt handler hegemonisk maskulinitet om, å gjøre menn identifiserbare som menn. I denne sammenheng blir den mannlige idretten dominerende, og samtidig også den eneste riktige (Brandshaug 2016; Fasting & Sisjord 2000). Ut ifra intervjuene med egne informantene ga de ikke uttrykk for at de heiet frem guttene, heller at de løftet frem alle elevene uansett kjønn. Birgitte sier følgende:

*«Jeg ønsker at alle elevene mine uansett kjønn opplever rettferdighet og mestring, jeg vil ikke heie frem en bestemt type gruppe elever»*

Informantene i denne studien opplyser samtidig om at jenter er mer pliktoppfyllende og viser god holdning i kroppsøving. Geir har følgende forklaring på dette:

*«Jenter er ofte mer pliktoppfyllende, hvis du tar det i det store i form av at de er stille når de skal være stille, de går der de skal gå, blir bedt om å rydde så gjør de det. Det er ikke så mye krangling og negativitet.»*

Utdanningsdirektoratet (2015c) viser til at den enkelte elev skal med henvisning til styredokumentene vise god holdning og gjøre hverandre gode. Det at jentene er mer pliktoppfyllende er også en del av vurderingen i kroppsøvfingsfaget med tanke på god holdning. Informantene i studien min kan virke som de er opptatt av at elevene skal vise god holdning. Dette beskriver informantene som at jenter er mer pliktoppfyllende, gjør det de skal, og viser god holdning fordi de ikke utagerer i konkurransesammenheng, som guttene gjør ved å kaste sko eller baller i veggen. Det er derfor videre interessant at jentene får bedre karakterer ved utgang av ungdomsskolen. Hvor mye informantene mine vektlegger god holdning vites ikke, men ut ifra det informantene mine har skissert, virker det som det vektlegges en god del.

Når informantene videre blir spurt om det er en aktivitet i kroppsøvfingsfaget som de mener veier tyngre i karaktersetningen enn andre, er det noe blandede svar. Thomas sier følgende:

*«Det er veldig forskjell fra lærer til lærer om en har sånt testregime eller ikke. Også er det noen som har hatt sånn at en skal løpe rundt et sånt vann her oppe å sette karakter ut ifra det.»*

Thomas stadfester at dette er opp til hver lærer å vurdere hvilken aktivitet som skal vektlegges mer enn andre, og om en skal bruke tester eller ikke. Samtidig svarer ikke Thomas på spørsmålet om det er en spesiell type aktivitet som veier tyngre enn andre i karaktersetningen.

David har imidlertid et litt annet svar:

*«Sånn som nå er det enkelte aktiviteter som avslører ferdighetsnivået bedre enn andre. Nå har vi turn for eksempel. Det krever jo veldig allsidighet, det er nok noen aktiviteter som viser bedre enn andre det vi er ute etter. Det var for eksempel en elev*

*som var på U16 landslaget i fotball og da mente en lærer at han er automatisk karakter fem i kroppsøving. Det mente han var riktig, men det er jeg ikke enig i. En skal vise allsidigheten. Det høres flott og fantastisk ut, men jeg tror faktisk at vi gjør det.»*

David mener her at det er noen aktiviteter som avslører ferdighetsnivået mer enn andre og nevner turn som et eksempel hvor en må vise allsidighet. David trekker også frem en annen lærer som mener at toppnivå i fotball er lik toppkarakter i kroppsøving. Om denne læreren jobber på den aktuelle skolen eller hvem han er vites ikke. Dette skjedde også i en studie til Dowling (2016) hvor en kroppsøvingslærer ga de som var aktive i enten fotball eller basketball på fritiden gode karakter. Studien kom også frem til at kroppsøvingsfaget er kun for de godt trente og idrettsflinke. Undervisningen ble derfor fremstilt av informantene i studien et sted hvor man får øve på idretten man holder på med på fritiden, så lenge det er en idrett som verdsettes i kroppsøvingsfaget (Dowling, 2016). Klomsten (2012) fremhever fotball og basketball som tradisjonelt kan betraktes som maskuline idretter hvor fart og styrke er essensielt. Det kan da ifølge Walseth & Hæhre (2014) virke som om kroppsøvingsfaget blir en utmerkelse til maskuliniteten.

Om en forbinder kroppsøvingsfaget med et rent idrettsfag, er ikke dette formålet med kroppsøving sett ut ifra fagets egenart (Utdanningsdirektoratet 2015a). Kroppsøvingsfaget skal som tidligere nevnt være et fag hvor en viser allsidigheten og oppfyller kompetansemålene i de ulike aktivitetene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette påpekes fra David at elevene skal vise allsidigheten, og ikke kun i den enkelte aktivitet. Det er i for seg også ulike diskusjoner om kroppsøvingsfaget skal være et idrettsfag. Green (2008) og Quennerstedt (2008) påpeker at i kroppsøvingsfaget er det aktiviteter som skal være sentralt, og at kroppsøving skal være et rekerasjonsfag. Hunter (2004) mener derimot at idretten skal være likt som kroppsøvingsfaget. Dette vil si i høy grad av idrettsaktiviteter og prestasjonsfokus (Hunter, 2004).

Geir forklarer videre om vektlegging av ulike aktiviteter i vurderingsarbeidet:

*«Jeg har som tommelfingerregel at jeg kjører maks tre ting også går jeg videre til noe annet. Om det er noe som skiller seg mest ut så er det kanskje styrke og utholdenhet.. Føler ikke det er en aktivitet som avslører mer enn andre. Det er jo selvfølgelig slik at det man driver med er man god i. Om det er et emne jeg skal trekke frem så er det*



*kanskje turn. Det er ikke så mange som driver med det, det og skulle ta en salto, hoppe over en buk etc. Det er et emne hvor flere synes det er vanskelig.» (Geir).*

Geir poengterer at han har som regel at han har maks tre aktiviteter før han går videre til noe annet. Han mener også at turn er en aktivitet hvor en får vist mer allsidighet enn andre aktiviteter. Turn er et emne som flere elever opplever som vanskelig mener Geir.

Birgitte sier følgende om vektlegging av aktiviteter:

*Ja, til en viss grad. Men det gjør andre ting også. I den forstand at det er mer av ballspill for det er så mange underkategorier så vektlegger det kanskje mer. Prøver å ta et slikt helhetsinntrykk» (Birgitte).*

Birgitte mener at ballspill vektlegger mer da det er mange aktiviteter knyttet til ballspill. Tidligere studier indikerer imidlertid at det brukes for mye ballspill i kroppsøvningsundervisningen (Andrews & Johansen 2008; Fagrell et al. 2009; Lagestad 2017). Det var derfor interessant å høre med mine informanter om de delte det samme synet (Andrews & Johansen 2008; Fagrell et al. 2009; Lagestad 2017).

*«Ja, det tror jeg det blir. Jeg skjønner veldig godt at det blir det for det er det eneste faget du får utfordret deg litt sånn. Men du må lære de litt mer, men ja jeg er nok helt enig!» (Thomas).*

Thomas er enig at det blir brukt mye ballspill i undervisningen og forstår godt at elevene får utfordret seg i ulike ballaktiviteter.

Geir har et mer utfyllende svar og et litt annet syn på det:

*«Om jeg skal snakke for min egen del, så er det ikke tilfellet. Jeg har spilt så mye fotball før og kunne sikkert kjørt det mye fordi jeg er trygg på det. Men jeg har vært veldig bevisst på at det skal være lik linje på å vise seg frem. Fordi er du ikke flink i en ballsport, så skal du fortsatt ha muligheten til å få en sekser. På skolen her så tror jeg at jevnt over så er vi flinke til å ha det variert. Om jeg husker tilbake da jeg gikk på skolen så var det slik at om vi ikke visste hva vi skulle gjøre, så ble det ballidrett».*

Geir er ikke enig at det blir brukt mye ballspill i hans egen kroppsøvningsundervisning. Geir stadfester også at han kunne hatt mer av fotball for han er trygg på det, også andre ballaktiviteter. Fotball er som tidligere nevnt en del av habitusen til Geir. Han ønsker imidlertid at alle elevene skal oppleve variasjon og vise allsidigheten.

Eirik derimot trekker frem sin egen bakgrunn som forklaring på mye ballspill:

*«Det er klart at det er deilig å være trygg i en aktivitet når du skal vise frem. Jeg føler nok at det blir en del ballspill, mye på grunn av min egen bakgrunn.»*

Eirik mener på sin side at det er godt å vise frem en aktivitet som man er trygg i, spesielt med tanke på at Eirik har en tung idrettsbakgrunn som tidligere fotballspiller. En kan videre dra linjer til habitusen til Eirik. Habitus har som tidligere forklart betydningen holdning, preg, tilstand og stilling (Berulfsen & Gundersen, 2003). Det hensiktsmessige med habitus er at det handler om livserfaringer sammen med bredere sosiale strukturer (Osborn, 2001). Habitusen er ifølge Green (2002) skapt tidligere i livet og former seg videre gjennom det nettverket av ulike relasjoner med ulike mennesker de har forbindelser med. Disse blir videre ifølge Osborn (2001) med oss resten av livet, slik som Eirik har gjort med ballspill, og blir derfor en del av Eiriks habitus. Dette nettverket gjør ifølge Green (2002) at det kan bli kultur for idrett i kroppsøvningsfaget. Ifølge Redelius et. al., (2009) har kroppsøvningslærere tidligere erfaringer fra idrett, er trenere på fritiden og har konkurrert i idrett. Dette gjenspeiler òg informantene mine som alle er kroppsøvningslærere med en habitus som er knyttet til en tung idrettsbakgrunn. Både Eirik, Geir og David har tidligere spilt fotball og liker veldig godt ballspill. Det kan muligens virke som de har en sterk idrettskultur som de tar med seg inn i kroppsøvningsfaget. Ifølge Moen et. al. (2018) ønsker ikke så mange jenter som gutter ballspill i kroppsøvningsundervisningen. Om det brukes for mye ballspill kan det ifølge Andrews & Johansen (2008) og Ommundsen (2006) påvirke negativt for jenter i den grad at de kan oppleve en reduksjon av motivasjon og læringsutbytte i kroppsøving.

I henhold til vurderingsarbeidet viser Stoltenbergutvalget (2019) store kjønnsforskjeller i skolen bortsett fra kroppsøvningsfaget, hvor ifølge SSB (2018) og Ligestad (2018) påpeker at gutter får et bedre resultat i kroppsøvningsfaget. Med bakgrunn i erfaringene kroppsøvningslærerne har gjort seg i profesjonen er det derfor interessant å høre hvordan de reflekterer rundt dette:

Geir siterer følgende:

*«Er det det ja? Kanskje for at guttene tar litt mer plass, litt tøffere i duellspillet, du ser og hører mer. Du føler at guttene er mer sekser enn jenter fordi du ser gutter bedre. Har ikke tenkt så mye på det selv.»*

Thomas har følgende forklaring:

*«Lærere ser seg nok blinde på det fysiske også at det teller så mye minus på at du er ballredd. Hvis du bare skulle sette karakter på dans så hadde det jo ikke vært mange 5-ere på guttene. Noe har du forutsetninger for og andre ikke. Finne en kombinasjon. Jeg tror faktisk det er en så enkel ting så når du sitter på møter og diskuterer at den gutten der får mye dårligere karakterer kan ikke vi bare gi han en 5-er i kroppsøving da hvert fall. Det er for mye 2-ere ellers på han, så da gir vi han en 5-er. Det er ikke så lett å bli tatt på å gi for høye karakterer. Jenter har mye 5-ere i andre fag, da er det greit at de får 4-er i kroppsøving.»*

Eirik nevner ballspill som en mulig årsak:

*«Tror det er litt forskjellige forskningsstudie på det. Det blir jo en fordom jeg har men; jeg vil tro det er at undervisningen er mer ballspillrelatert til undervisning som guttene scorer bedre på enn jentene. Der igjen kommer det til kompetansen til læreren. Jeg vil tippe at det har med kompetansen til læreren å gjøre.» (Eirik).*

Geir er uvitende om at gutter får en bedre karakter i kroppsøvingfaget. Eirik mener det er på grunn av mye ballspill i undervisningen gutter har et bedre resultat, han påpeker samtidig at dette er en fordom han har. Det skal nevnes at guttene får kun ett poeng mer enn jentene ut ifra tall fra SSB (2018). Slik sett er det likt, men samtidig er det signifikant forskjell på toppkarakterene (Lagestad, 2017). Geir forklarer videre at kroppsøvingslærere ser seg blinde ved at de ser på guttene som en mal for vurderingsarbeidet. Dette er som tidligere nevnt deterministiske tankeganger og jenter kan betraktes som det «svake kjønn» (Azzarito & Katzew 2010; Dowling 2000; Scraton 1992; Klomsten 2016). Thomas deler det samme synet som Geir ved at en ser seg blinde på fysiske forskjeller mellom kjønnene. Han utdyper videre at jenter får gode karakterer ellers, så da er det greit at de får en 4-er eller en 3-er i kroppsøving. Gutter som da får dårligere karakterer i andre fag skal få «skinne» i kroppsøvingfaget. Det legges til at dette er kun refleksjonene til informantene, og de deler ikke dette synet, men er

kun synspunkter på hvorfor guttene generelt har bedre karakterer i kroppsøvfingsfaget. I deres kroppsøvfingsundervisning er det stikk motsatt, hvor de forklarer meg at det er jentene som har en bedre karakter. Dette fikk jeg imidlertid ikke noe tall på, men det er interessant at to forskjellige ungdomsskoler på Sunnmøre og en skole i Oslo gjengir dette.

Birgitte forklarer videre:

*«En ting må jo være holdninger. Du har et tradisjonelt syn på at jentene ikke klarer det samme som guttene. Da ser du det du vil se. Du blir blind på det. Jeg som kroppsøvfingslærer klarer ikke å skille de forsiktige jentene, da ser du kun de flinke. (...) Har ikke de samme mulighetene. Det er ikke nødvendigvis at man velger å ha et slikt syn. Det har kanskje noe med lærerens bakgrunn og miljø.»*

Birgitte er enig med Thomas og Geir med tanke på at en kan bli blind med tanke på fysiologiske forskjeller. Bø (2014) påpeker at lærere kan begå feil hvor biologiske forskjeller setter standarden for de ulikheter som fortsatt eksisterer mellom jenter og gutter. Birgitte påpeker også at hun opplever som vanskelig å skille de stille og forsiktige jentene. Klomsten (2016) mener at om dette skjer øker faren for at krav senkes for jenter hvor det ikke er nødvendig. Denne deterministiske tankegangen kan ifølge Klomsten (2016) vise at en forandring ikke er mulig, og et mål om likestilling og likeverdighet ikke blir ivaretatt. Videre retter Birgitte forklaringen hennes over til kroppsøvfingslærerens bakgrunn og miljø som kan igjen knyttes til lærerens habitus.

#### **6.4 Kjønnsforskjeller i aktivitetene**

Når informantene får spørsmål om hvilke aktiviteter gutter utmerker seg bedre enn jenter er det varierte svar. At gutter utmerker seg bedre enn jenter menes det ferdigheter, innsats og holdninger. Birgitte sier følgende om dette:

*«I min klasse så var det definitivt ikke sånn i alle aktiviteter. Veldig allsidig. Dette var i 8. klasse. I år synes jeg det er mer jevnt mellom gutter og jenter da jentene er blitt mer moden enn guttene. I basketball er nok gutter på et høyere ferdighetsnivå. I den andre klassen er det motsatt i 9. klasse hvor guttene hevdet seg bedre i stort sett alle aktiviteter.»*

Birgitte har forskjellige klasser og mener at sin klasse i 8. trinn er det ikke slik at gutter utmerker seg bedre i alle aktiviteter. Hun forklarer at volleyball og dans er aktiviteter hvor jentene hevder seg bedre. Svaret til Birgitte tolkes slik at gutter hevder seg bedre i nesten alle aktiviteter bortsett fra volleyball og dans. Birgitte påpeker samtidig at guttene i 9. klasse hevdet seg bedre i majoriteten av aktivitetene og det var derfor kjønnsforskjeller i alle disse aktivitetene. Det kan videre tolkes som Birgitte har en forventning om at gutter gjør det bedre i alle aktiviteter jo eldre de blir. Dette kan forstås som en selvoppfyllende profeti, med dette menes det en ytring som har en forventning eller spådom blir den sann. Det trenger ikke nødvendigvis å ligge en sannhet bak det, men blir den ytret i en lengre periode øker dette sannsynligheten for at profetien går i oppfyllelse (Merton, 1948). Om Birgitte har en forventning om at gutter gjør det bedre i stort sett alle aktiviteter i kroppsøving, kan det øke sannsynligheten for at det ligger en sannhet i det, og kan skape uheldige konsekvenser for elevene i form av vurdering. Det interessante er at Birgitte var oppgitt i forkant av denne studien, hvor hun fant det merkelig å skulle undersøke kjønnsforskjeller i kroppsøving. Birgitte hevder at det ikke er noen særlige forskjeller mellom jenter og gutter.

Thomas utdyper kjønnsforskjellene videre:

*«Det blir som jeg sa i stad. Det blir sånne fysiske ting så jeg ser at de dominerer mer fordi de har den kroppslige fordel. Aktiviteter som innebærer fart så ser jeg at det blir forskjell.» (Thomas).*

*«Ikke sånn som slår meg umiddelbart at gutter er flinkere i en idrett enn andre. Men det er klart det er jo dette med fysiologisk at gutter er sterkere, og at i styrke og kondisjon løper gutter raskere og er sterkere, men ikke nødvendigvis for det er jenter som er flinke å trene og er god fysisk. Hvis du legger merke til gutter og jenter, så er det fordi gutter er mer fysiske, men det er ikke en aktivitet som peker seg mer ut enn andre, men de er hardere og takler tøffere enn jenter. Men ikke sånn ferdighetsmessig, så synes jeg jenter er på samme nivået». (Geir).*

Alle informantene er enige om at gutter har den fysiske fordel med å være gutt. Thomas og David trekker også frem ferdigheter som en betydelig kjønnsforskjell. Geir derimot opplever ikke at guttene er på et bedre ferdighetsnivå enn jentene. Dette er imidlertid interessant siden

Geir og David jobber på samme skole. David beskriver også at det er jenter som driver mest med håndball og tenker at dette er en «jenteaktivitet». David sier følgende:

*«Det er en del ballidretter som gutter utmerker seg bedre teknisk. Der kan komme betydelige forskjeller. Jenter som driver aktivt med håndball for eksempel, og gutter som ikke driver med håndball aktivt, så kan jentene bli most uansett på grunn av fysiske forutsetninger. Det er kanskje noe der. Men som sagt det er mange flinke jenter, og jeg tenker ikke så mye over det.» (David).*

Ifølge rapport fra Norges idrettsforbund (2017) er håndball dominert av jenter på fritiden. David mener at om jenter driver med håndball på fritiden og gutter ikke gjør det, kan gutter fremdeles bli overlegen med tanke på fysiologiske kjønnsforskjeller, dette gjelder særlig når gutter blir eldre fra 9. trinn og 10. trinn spesielt (Jamfør: Klomsten 2013; Rønnestad & Raastad 2014).

Gutters overlegenhet kan en videre dra linjer til maskuline dominans. Connell (2008) påpeker at en ikke kan snakke om en bestemt maskulinitet og feminitet som er knyttet til alle kulturer og tidsepoker. Det betyr at det ikke finnes en riktig måte å være gutt eller jente på, og hva som betraktes som feminint og maskulint er stadig i endring (Connell R. , 2008). Dette samsvarer også med studien til Koca (2009) som fant ut av jenter og gutter ble gitt ulikt oppmerksomhet av både kvinnelige og mannlige kroppsøvingslærere. Denne oppmerksomheten ble da gitt mest til guttene da deres fysiske dominans ble sett på som naturlig (Koca, 2009). Thomas sier følgende om gutters fysiske dominans:

*«(...) Gutter er klart fysiske dominerende når det gjelder aktiviteter som innebærer fart og styrke, da har ikke de fleste jenter en sjanse.»*

Thomas beskriver at gutter er klart fysisk dominerende i aktiviteter som krever fart og styrke om en skal sammenligne jenter og gutter. Dette samsvarer med studien til Klomsten (2012) som viser at gutter har en fordel når de kommer inn i kroppsøvingsundervisningen i motsetning til jenter med tanke på idrettsspesifikke idretter. På den andre siden finner ikke Moen et. al., (2018) indikasjoner på at kroppsøvingsfaget passer best for de som driver med idrett på fritiden. Dowling (2016) påpeker derimot at kroppsøvingsfaget er for de idrettsflinke,

da idrett tar stor plass i faget. Birgitte i min studie har tidligere også bekreftet at ballidretter tar en del plass i faget.

Røthing (2014) viser videre til at ferdigheter spiller inn for å vise at det er store forskjeller mellom gutter og jenter. Slike forventinger til kjønn uttrykkes gjennom for eksempel at gutter er på et høyere ferdighetsnivå enn jenter i ballspill. Gutter som ikke holder på med ballaktiviteter på fritiden vil fremdeles være på et sterkere ferdighetsnivå enn jenter som ikke er organisert eller driver med ballaktiviteter på fritiden (Røthing, 2014). Dette stemmer ikke overens med sitatet til Geir som mener at jenter er på samme nivået i ballaktiviteter når det kommer til ferdigheter. På den andre siden mener Thomas at gutter er på et annet nivå når det gjelder aktiviteter med fart og styrke. En kan videre dra linjer til Fasting & Sisjord (2000) som skriver at gutter og jenter blir oppdratt forskjellig, og blir derfor ikke behandlet på samme måte i idretten eller på skolen. Gutter og jenter lærer seg i ung alder hva som passende for de to kjønn, og ikke minst hva som er «feminine» og «maskuline» aktiviteter i den kulturen de er en del av (Fasting & Sisjord, 2000).

Informantene ble videre spurt om hva de mener er den største forskjellen mellom gutter og jenter i kroppsøvningsfaget. Kroppsøvningslærerne kommer frem til varierende svar som blant annet at jentene er stille og mer pliktoppbyggende, mens guttene er mer fysisk og trækker til i situasjoner der de kanskje ikke burde gjøre det. Geir har følgende forklaring på dette:

*«(..) Ofte har jenter mer sportsånd, de tåler å tape».*

*«I klassen min ville jeg nok sagt at det å støtte hverandre er jentene flinkere på. Jentene er flinkere å ta imot beskjeder, raskere på plass, mer pliktoppbyggende. Jentene begynner å ikke ville når de blir eldre, mens guttene vil mer når de blir eldre. En merker også store forskjeller i ballspill, at guttene er fysisk sterkere og har et høyere ferdighetsnivå» (Birgitte).*

*«Største forskjellen mellom jenter og gutter vil nok være at de fleste gutter i puberteten er fysisk sterkere. Jenter er mer forsiktig spesielt sammen med gutter. Jenter hører oftere etter enn gutter, mens gutter kan gjøre helt andre ting enn de egentlig skal. Guttene er også på et annet ferdighetsnivå enn jentene når det kommer*

*til ballspill. En skal samtidig ikke vurdere gutter opp mot jentene, da hadde det blitt urettferdig.» (Eirik).*

Informantene forklarer at den største forskjellen mellom jenter og gutter er at jenter er mer pliktoppfyllende og gjør som de skal, de rydder og går dit de får beskjed om. Jentene er også mer forsiktig i aktivitet sammen med gutter. Gutter er fysisk sterkere og ligger på et annet ferdighetsnivå enn jenter, samtidig som at de gjør andre ting enn å høre etter, og har dårligere holdninger. Med dette menes det å kaste baller i veggen og ikke rydde opp utstyr når aktiviteten er over. Thomas beskriver volleyball som en aktivitet hvor jentene er på et bedre ferdighetsnivå enn guttene. Ingen av elevene driver med volleyball på fritiden heller.

*«(...) Volleyball er faktisk jentene bedre enn guttene. Ingen av jentene eller guttene driver med volleyball på fritiden, men jentene er fremdeles bedre enn guttene.»*

Det som er interessant i utsagnet fra Thomas er at i og med guttene er sterkere og mer fysiske enn jentene slik de andre informantene skisserer, er volleyball derimot en idrett uten fysisk kontakt, hvor spillerne står på hver side av nettet. I alle ballspill påpeker imidlertid Klomsten (2016) at den maskuline dominans er tydelig, dette samsvarer godt med hva mine informanter skisserer fra kroppsøvingundervisningen bortsett fra volleyball, som Thomas skisserer ovenfor. Klomsten (2016) beskriver videre at en fare ved kroppsøving kan bli at faget blir en arena for gutter hvor de kan vise frem sin maskulinitet ved at gutter er fysiologisk sterkere, høyere konkurranseinstinkt og engasjement i motsetning til jentene. Fagrell et al. (2009) viser også i sin studie at gutter kan da få vise frem sin maskulinitet i kroppsøvingfaget. Informantene i min studie beskriver guttenes væremåte i kroppsøving som fysisk sterkere, raskere og går hardere inn i taklinger. Thomas sier følgende:

*«Gutter kan miste hodet fullstendig og sparke baller i veggen og kaste sko og litt forskjellig. Gutter er også mer fysisk, de trækker mer til når de ikke bør gjøre det. Når vi har ballaktivitet så vet jentene at for eksempel «Christine» spiller kanskje ikke så mye til vanlig så da bør jeg ikke trække til, mens guttene bare kjører på, det spiller ingen rolle om du heter «Maria» og spiller fotball fem ganger i uken, det er bønn gass uansett».*



Thomas beskriver at gutter er hardere og kan miste besinnelsen i konkurransesituasjoner og sparke baller i veggen. Gutter tar videre lite hensyn til andre medspillere i spill en for eksempel jenter gjør. Hickey (2008) forklarer dette med at i kroppsøving kan gutter da vise sine styrker og konkurrere med andre som ikke er mulig på samme måte i andre fag.

## 6.5 Kjønnsdelt undervisning

Informantene i denne studien er, som tidligere nevnt samstemte om at jentene ikke får dårligere resultat i kroppsøving enn guttene på deres ungdomsskoler. Men hvilke refleksjoner gjør informantene seg rundt kjønnsdelt undervisning? De gjengir at de bruker det sjeldent, men kunne gjerne tenkt seg å bruke det mer og er generelt positive. Thomas sier følgende om kjønnsdelt undervisning:

*«Jeg har i tilfeller delt opp i gutte - og jentelag fordi guttene generelt sett er litt hardere for å spare de jentene som er litt ballredde og for at de skal slippe å møte guttene. Det blir litt mer tilpasset opplæring. Ikke for å dele kjønn sånn. De skal også lære å ta litt hensyn.»*

Geir forklarer mer:

*«Veldig lite. Jeg har brukt det i år faktisk. Om for eksempel gutter driver med aktiviteten på fritiden, så tror jeg at de får mer utbytte av det. Spesielt tenker jeg da på de jentene som er passive og forsiktige for de fikk være med kun jenter.»*

Geir beskriver at han har brukt det og tror at gutter som driver med en type spesiell aktivitet kan få bedre utbytte av det. Geir poengterer at også de jentene som er passive og forsiktige kan da få være bare jenter.

David siterer videre:

*«Nei, har aldri brukt kjønnsdelt undervisning. Men kunne tenkt meg å prøve det. Jeg ser at jentene kunne fått mer ut av det. Svømming for eksempel, det er noen gutter som er voldsomme og fysisk sterkere. Noen av de forsiktige jentene har nok tjent på å ha kjønnsdelt undervisning.»*

David presiserer at han aldri har brukt kjønnsdelt undervisningsform. Han trekker frem at jentene kunne fått utbytte av dette. Samme som Geir markerer David at de forsiktige jentene hadde hatt mer gevinst ut av kjønnsdelt undervisningsform. Klomsten (2013) mener at idretten som oftest organiserer fysisk aktivitet er kjønnsdelt. Klomsten (2013) påpeker videre fordeler med kjønnsdelt undervisning i kroppsøving, som for eksempel gutters fysiske overlegenhet fra pubertetsalder og utover, men også jenter som kan være sårbare spesielt da med tanke på fokus på kropp. Geir og David har samtidig en kjønnsstereotypisk oppfatning, hvor de evaluerer kvinner og forsterker menns overlegenhet. Dette bidrar til å skape et hierarki hvor kvinner underordnes som ved at Geir uttrykker at han påstår at hensikten med kjønnsdelt undervisning vil da være å ta hensyn til jentene. I et kjønnshierarki rangeres gutter/menn over kvinnen og har høyere status i vårt samfunn og i de fleste andre (Bø, 2014). Dowling (2000) stadfester samtidig at posisjonen av kjønn endrer seg i forskjellige historiske, kulturelle og sosiale settinger.

## 7 Avslutning

Så; Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvlingslærere seg om kjønn på ungdomsskolen?

For å finne svar på dette har det blitt analysert og diskutert intervjudata fra fem kroppsøvlingslærere opp mot relevant teori. Teorien som har blitt brukt knyttes i høy grad til sosial konstruksjon av kjønn som West & Zimmerman (1987) beskriver med artikkelen «doing gender». Videre har det blitt brukt Bourdieus (1995) begrep *habitus* som illustrerer fint hvilke livserfaringer informantene har fått på veien til å bli kroppsøvlingslærer. Det har i tillegg blitt brukt en god del aktuelle studier som belyser kroppsøvlingsfaget og kjønnsforskjeller. Resultat fra studien viser at informantene beskriver læreplanen i dag (LK06) som veldig fri for tolkning, og tar valg basert på deres egen *habitus* og naturlig nok kompetansemålene. Videre resultat viser at informantene bruker læreplanen og velger kreativt øvelser som de mener oppfyller kompetansemålene best mulig. Ut ifra det informantene har fortalt meg i intervjuene er det også en god del forventninger om hvordan jenter og gutter er og bør være. Informantene har med dette forventninger om at jenter er pliktoppfyllende og viser god holdning, mens gutter er utagerende og er hardhendte og viser styrker i aktiviteter som krever fart og styrke. Dette samsvarer med min teori fra Nielsen (2014) som viser at slike forventninger til gutter og jenter er etablerte forventninger gutter og jenter møtes med.

Aktuell forskning i kroppsøvlingsfaget viser at det brukes for mye ballspill i faget, og dette kan påvirke jentenes trivsel og motivasjon (Andrews & Johansen 2008; Lagestad 2017; Ommundsen 2006; Moen et al., 2018). Resultater fra egen studie viser at informantene opplyser om at de bruker mye ballspill, men ikke mer enn maks tre uker i gangen. En konsekvens som informantene forteller om er at de stille og sjenerte jentene kan få dårlig uttelling for dette. Derfor mener informantene at det bør bli brukt mer kjønnsdelt undervisningsform da de stille jentene ville ha utbytte av dette. Resultatene fra egen studie viser videre at de ser mye kjønnsforskjeller knyttet til ulike aktiviteter som dans og ballspill. Samtidig opplyser informantene at dansing er den aktiviteten hvor jentene skiller seg klart ut på et bedre ferdighetsnivå, og det er hos guttene de hjelper mest til. Holdningen til guttene er også generelt dårlig til dans, men guttene opplever det som gøy når de først kommer i gang. Videre mener en majoritet av informantene at gutter er på et høyere ferdighetsnivå enn jentene i ballaktiviteter som krever fart og styrke. Samtidig kommer det frem fra Thomas at jenter er på et høyere ferdighetsnivå enn gutter i volleyball, interessant nok er dette en aktivitet hvor det ikke er fysisk kontakt og elevene står på hver sin side av nettet. De største

kjønnsforskjellene i kroppsøvfaget tilsier fra informantene at gutter er fysisk sterkere og jenter er pliktoppfyllende og viser god holdning. Resultater fra studien min indikerer videre at gutter ikke alltid har de beste karakterene i kroppsøving, selv om statistikk fra resten av landet tilsier dette (Statistisk sentralbyrå, 2018). I forbindelse med de nye læreplanene må en fortsatt sette kjønn i fokus, og fortsette arbeidet med utjevning av kjønnsforskjeller i kroppsøving spesielt, men også andre i fag.

## **7.1 Veien videre**

I og med studien begrenser seg til fem informanter trengs det mer forskning rundt kjønnsforskjeller i kroppsøvfaget. En kvantitativ forskningsstudie kan gi større rom for datamengder, og en kan da få et perspektiv fra flere kroppsøvingslærere, og dermed få et større bilde av hvilke refleksjoner kroppsøvingslærere gjør seg om kjønn. I tillegg kan det være interessant å benytte observasjon som metode for å se hvordan kroppsøvingslærere praktiserer de ulike aktivitetsvalgene, men også hvordan elevene responderer på de ulike aktivitetene som blir valgt og kjønnsforskjeller i kroppsøvingundervisningen.

I henhold til de nye læreplanene som kommer høsten 2020 blir det interessant å se hvordan kroppsøvfaget skal bli mindre idrettsrettet og sette bevegelse og lek i fokus (Utdanningsnytt, 2018). I en videre forskning hadde det vært nyttig og spennende å ta i betraktning de nye læreplanene og se deretter hvordan dette utspiller en rolle for kjønnsforskjeller.

## Referanser

- Alme, E. (2013, 01 01). *Brage Bibsys*. Hentet fra Masteroppgaver:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171794/Alme2013v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005, 03 11). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 302-314. Hentet fra fagområder:  
[https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym\\_er\\_det\\_faget\\_jeghatermest](https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest)
- Andrews, T., & Johansen, V. (2008, 01 01). Likestillingsideologi i kroppsøvfingsfaget: tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordic Studies in Education*, ss. 89-103.
- Annerstedt, C. (2010). *Karaktersetting i kroppsøving: problematisk, urettferdig og neppe like verdig*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Arnensen, T. E., Leirhaug, P. E., & Aadland, H. (2017, 08 31). Dans i kroppsøvfingsfaget – mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education*.
- Azzarito, L., & Katzew, A. (2010, 01 01). Performing Identities in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* , ss. 25-37.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017 Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA velferdsforskningsinstituttet Oslomet.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Berulfsen, B., & Gundersen, D. (2003). *Fremmedordboken*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Bjørke, L. (2017, 03 02). "Vær så snill - mer variasjon i kroppsøvingstimen!". Hentet fra Kroppsøvfingsforskning: <https://xn--kroppsvingsforskning-gcc.no/vaer-sa-snill-mer-variasjon-i-kroppsovingstimen/>
- Borg, E. (2014, 01 01). Classroom behaviour and academic achievement: how classroom behaviour categories relate to gender and academic performance. *British Journal of Sociology of Education* , ss. 1127-1148.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans*. Oslo: PAX forlag.

- Brandshaug, S. B. (2016, 06 01). *Brage Bibsys*. Hentet fra Masteroppgaver:  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2402018/steffens\\_master.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2402018/steffens_master.pdf?sequence=1)
- Byrner, L., Frederiksen, S., Geurtize, C., Gustafsson, L., Knudsen, C., & Sigh, L. (2007).  
*Dansetid*. Hentet fra Dansetid: <http://www.dansetid.dk/wp-content/uploads/2014/09/Dans-med-Børn-2007.pdf>
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. R. (2008, 01 01). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, ss. 112-130.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt .
- Connell, R. (2008, 01 01). Masculinity construction and sports in boy's education: a framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*, 13(2), ss. 131-145.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). *Hegemonic masculinity: Rethinking the concept*. Sydney: University of Sydney.
- Craig, M. L. (2013). Oxford Scholarship Online. *Sorry I Don't Dance: Why Men Refuse to Move*, 1-19. Oxford, England.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dowling, F. (2000, 01 01). Kroppsøving - et fag på guttenes premisser. *Kroppsøving*, s. 4.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget. I K. Steinsholt, *Aktive liv* (ss. 205-218). Trondheim: Tapir akademisk .
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvingfaget med blick på sosial klasse. I Ø. Seippel, M. K. Sisjord, & Å. Strandbu, *Ungdom og Idrett* (ss. 249-264). Oslo: Cappelen Damm.
- Eikeland, A. (2017, 09 22). *Idrettsforbundet*. Hentet fra Statestikk:  
<https://www.idrettsforbundet.no/idrettskretser/oslo-idrettskrets/om-idrettskretsen/Statistikk/#>
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Engelsrud, G. (2015). Inkluderende kroppsøving. I Ø. F. Standal, & G. Rugseth (Red.). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Ericsson, K. (2003, 01 01). Klasserommets sanne ofre - jenter eller gutter? . *NIKK magasinet*, ss. 70-83.
- Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2009, 01 01). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, ss. 1-17.
- Fasting, K., & Sisjord, M.-K. (2000). Kjønn og idrett. I G. Imsen, *Kjønn og likestilling i skolen* (ss. 123-135). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2002, 01 01). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er mistriverne? . *Kroppsøving*, ss. 21-26.
- Forskrift til opplæringslova (1998). (2009). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4-1#%C2%A73-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-1#%C2%A73-3)
- Friis, J. (2005, 01 01). Dans i perspektiv. *LFF Kroppsøving*, ss. 22-25.
- Green, K. (2002, 01 01). Physical Education Teachers in their Figurations: A Sociological Analysis of Everyday 'Philosophies. *Sport, Education and Society*, ss. 65-83.
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage.
- Gurian, M. (2010). *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Hickey, C. (2008, 05 01). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and Society*, ss. 147-161.
- Holst, J. (2017, 02 13). The Dynamics of play – back to the basics of playing. *International Journal of Play*, ss. 85-95.
- Hunter, L. (2004, 01 01). Bourdieu and the Social Space of the PE Class: Reproduction of Doxa through Practice. *Sport, Education and Society*, ss. 175-192.
- Hunter, L., Smith, W., & Emerald, E. (2014). *Pierre Bourdieu and Physical Culture (Routledge Research in Sport, Culture and Society)*. London: Routledge.
- Imsen, G. (2000). Skjer det likestillingsarbeid i grunnskolen? Noen resutater fra evaluering. I G. Imsen, *Kjønn og likestilling i skolen* (ss. 230-246). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, E. B. (1997). *Ballspill på lag i kroppsøving og barneidrett*. Vestfold: Høgskolen i Vestfold.
- Jacobsen, E. B., Moser, T., Åshild, I., Fjeld, J., Gundersen, K. T., & Stokke, R. (2001, 01). L97 og kroppsøvingsfaget - Fra blå praktbok til grå hverdag?

- Jegerstedt, K., & Mortsensen, E. (2008). Judith Butler. I E. Mortensen, *Kjønnsteori* (ss. 74-86). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jenssen, R., & Gurholt, K. P. (2007, 06 01). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvfingsfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 6.
- Johanessen, J. S., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., . . . Dalene, K. E. (2019). *Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. Oslo: NIH.
- Keinänen, M. (2010). Hvorfor danse? . I K. Steinsholt, & K. Pedersen, *Aktive liv* (ss. 143-153). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Klomsten, A. (2012, 04 18). *Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor?* Hentet fra Idrettsforum: <https://idrettsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>
- Klomsten, A. (2016, 01 01). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *FoU i praksis*, ss. 63-84.
- Klomsten, A. T. (2013, 01 01). Hvordan organiseres kroppsøvfingsfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Tidsskriftet FoU i praksis Vol. 7 Issue 3*, ss. 59-82.
- Koca, C. (2009). *Gender interaction in coed physical education: A study in Turkey*. Tyrkia: Hacettepe University. Hentet fra publication: [https://www.researchgate.net/publication/24420619\\_Gender\\_interaction\\_in\\_coed\\_physical\\_education\\_A\\_study\\_in\\_Turkey](https://www.researchgate.net/publication/24420619_Gender_interaction_in_coed_physical_education_A_study_in_Turkey)
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lagestad, P. (2017, 01 01). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? - En studie av jenters og gutters kroppsøvfingskarakter i den videregående skolen. Nord Universitet, Norge.
- Leirhaug, P. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring» - En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge. Oslo.
- Lorentzen, J., & Mühleisen, W. (2006). *Kjønnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Moen, K. M., Westli, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vakt skjold, A. (2015, 01 01). *Brage Bibsys*. Hentet fra Arkiv og samlinger : [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/360870/opprapp2\\_15online.pdf](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/360870/opprapp2_15online.pdf)
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5-10. trinn)*. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Mytting, I., & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Nielsen, H. B. (2014). Forskjeller i klasse - kjønn i kontekst. I H. B. Nielsen, *Forskjeller i klassen, nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (ss. 11-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B., & Rudberg, M. (1992). *Når kjønnen kommer i skolen – pedagogisk kvinneforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Norges idrettsforbund. (2017). *Årsrapport*. Oslo: Norges idrettsforbund og olympiske og paraolympiske komité.
- Ommundsen, Y. (1995, 01 01). Kroppsøving, 45. *Kroppsøving i skolen - et helsefremmende fag for alle*, ss. 16-24.
- Ommundsen, Y. (2006, 01 01). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett : betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. *Idrettspedagogikk*, ss. 47-65.
- Opplæringslova. (1998). *Forskrift (2006) til opplæringslova §3-3*. Hentet fra Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4-1#%C2%A73-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-1#%C2%A73-3)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa §8-2* . Hentet fra Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_9#%C2%A78-2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#%C2%A78-2)
- Osborn, R. (2001). *Megawords: 200 terms you really need to know*. London: London: SAGE Publications Ltd.
- Pedersen, K. (2000, 02 22). "Det har bare vært naturlig." *Friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode* (2. utave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Quennerstedt, M. (2008, 01 01). Exploring the Relation between Physical Activity and Health--A Salutogenic Approach to Physical Education. *port, Education and Society*, ss. 267-283.

- Rønnestad, B. R., & Raastad, T. (2010). *Styrketrening - i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Røthing, Å. (2014). *Kjønn, normer og identiteter i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Tandfonline*, 17.
- Ruigrok, A., Salimi-Khorshidi, Lai, G., Baron-Cohen, M., Lombardo, S., Tait, M., . . . Suckling, J. (2014, 01 01). A meta-analysis of sex differences in human brain structure. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, ss. 34-50.
- Rydheim, G. K. (2010, 11 01). *Brage Bibsys*. Hentet 03 23, 2019 fra Masteroppgaver: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/144691/Masteroppgave%20ped%20h%C3%B8st%202010%20Rydheim.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Sand, O., Sjaastad, Ø., Haug, E., & Bjålie, J. (2014). *Menneskekroppen* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Akdademisk .
- Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood : gender and girls' physical education*. Buckingham: Open University Press.
- Skagen, K. (2012). *Neste Time*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Standal, Ø. (2018, 08 28). Konkurransen eller ikke i kroppsøving. Oslo.
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 08 22). *SSB*. Hentet fra Utdanning/statistikker: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>
- Stoltenberg, C. (2019). *Nye sjanser - bedre læring (Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp)*. Oslo: Norges offentlige utredninger.
- Suttion-Smith, B. (1995). Conclusion: The Persuasive Rhetorics of Play . I A. Pellegrini, *The Future of Play Theory – a multidisciplinary Inquiry into the contribution*. New York: State university .
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tischler, A., & McCaughtry, N. (2011, 03 11). PE Is Not for Me: When Boys' Masculinities Are Threatened. *Research quarterly for exercise and sport*, ss. 37-48.
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 01 01). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra Læreplaner: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2012, 08 01). *Udir*. Hentet fra Endringer i faget kroppsøving:  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/4.1/Grunnlaget-for-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 08 01). *Udir*. Hentet fra Læreplan i kroppsøving:  
<http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 01). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra Læreplanverket:  
<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 10 22). *Udir*. Hentet fra Fastsatte læreplaner for Kunnskapsløftet:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Udir*. Hentet fra Kroppsøving, veiledning:  
[file:///Users/christophermjelva/Downloads/kroppsoving-veiledning%20\(2\).pdf](file:///Users/christophermjelva/Downloads/kroppsoving-veiledning%20(2).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015d, 08 01). *Udir*. Hentet fra LK06:  
<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 10 18). *Udir*. Hentet fra nye læreplaner 2020:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/forste-skisse-til-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 06 04). *Udir*. Hentet fra Kjerneelementer - oppsummering av innspill: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/kroppsoving--oppsummering-av-innspill/>
- Utdanningsnytt. (2018, 06 26). *Utdanningsnytt*. Hentet fra Nyheter:  
<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/juni/slik-bli-kjerneelementene-i-den-nye-lareplanene-som-kommer-hosten-2020/>
- Vingdal, I. M., & Hollekim, I. (2010). *Barn i naturen* (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Walseth, K., & Hæhre, H. (2014, 01 01). Heteronormativitet i kroppsøvingsfaget. *Tidsskrift for ungdomskoleforskning*, ss. 28-51.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987, 06 01). Doing Gender. *Gender and Society*, Vol. 1, No. 2., ss. 125-151.

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet - Om barns lek i en instutisjonalisert barndom*. Oslo:  
Cappelen Damm AS.

## Vedleggsliste

**Vedlegg 1:** NSD søknad

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

**Vedlegg 3:** Intervjuguide

## Vedlegg 1

### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Kroppsøving - på guttenes premisser?

**Referansenummer**

252458

**Registrert**

03.10.2018 av Christopher Ibsen Fjørtoft Mjelva - s234837@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**

Christopher Mjelva, c.mjelva@gmail.com, tlf: 93477550

**Prosjektperiode**

01.09.2018 - 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, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 29.11.18. 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 15.05.19.

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

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

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt

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



## Vedlegg 2

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt; «Kjønnsforskjeller knyttet til aktivitetsinnhold på ungdomsskolen»



#### **Bakgrunn og formål**

Jeg studerer til å bli grunnskolelærer, og tar master i kroppsøving ved Oslomet Storbyuniversitet. Tema for masteroppgaven min er kjønnsforskjeller knyttet til aktivitetsinnholdet i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen sett ut ifra et lærerperspektiv. Det påpekes fra tidligere studier at det benyttes for mye ballspill, og at dette kan bli betraktes som en maskulin aktivitet, som kan komme guttene til gode (Andrews & Johansen 2008, Redelius, Fagrell & Larsson 2009, Lagestad 2017). Det er derfor interessant å undersøke hvordan dette utspiller seg i praksis fra et lærerperspektiv, og hva man eventuelt gjør for å unngå kjønnsforskjeller og hvilke aktiviteter som vektlegges.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer at du deltar på intervju med studenten som har en varighet på ca. 45 minutt. Spørsmålene vil omhandle tema som; vurdering i kroppsøving, innhold i timene, vektlegging av aktiviteter, kompetansemål, kjønnsforskjeller på gutter og jenter i form av fysisk deltakelse, fysisk aktivitet utenfor skolen, relasjon til læreren og refleksjoner rundt innsats/deltakelse. Data vil registreres på lydopptak og bevares trygt på en låst enhet.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personvernopplysninger vil være konfidensielt. Skolen student går på (Oslomet Storbyuniversitet) eller lærere vil ikke ha tilgang på opplysninger om deg. Det vil kun være student og veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Personopplysninger og opptak vil lagres på en enhet som er passordbeskyttet. Denne er studenten sin og undertegnede er den eneste med tilgang. Navn og datamateriale vil lagres adskilt fra hverandre.

Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Det vil bli brukt fiktive navn, slik at opplysningene ikke kan føres tilbake til deg som enkeltperson.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Lydopptak og transkripsjoner vil bli beholdt til sensur av oppgaven er ferdig 01.07.2019. Når denne datoen passerer vil disse slettes og eventuelle transkripsjoner i papirformat makulert.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger du har gitt bli anonymisert. Det vil heller ikke få noen som helst konsekvenser for deg av noe slag.

Dersom du har spørsmål til studien eller hva deltakelsen innebærer rettes dette til student Christopher Ibsen Fjørtoft Mjelva tlf 93 475 550 eller veileder Tonje Fjogstad Langstad tlf 480 41 004

Studien er for øvrig godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Student Christopher Ibsen Fjørtoft Mjelva

Tonje Fjogstad Langstad  
Førsteamanuens Fakultet for lærerutdanning  
og internasjonale studier  
Storbyuniversitetet Oslomet  
Tlf 480 41 004

Email: [Tonje-Fjogstad.Langnes\(krøllalfa\)oslomet.no](mailto:Tonje-Fjogstad.Langnes(krøllalfa)oslomet.no)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju med lydopptak*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (15.05.19)

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Intervjuguide til kroppsøvingslærer på ungdomsskolen



#### Formål:

Hvilke aktiviteter vektlegges på ungdomsskolen ut ifra et kjønnsperspektiv?

#### Innledningsfasen:

- 1) Presentere meg selv: *Studerer grunnskolelærer og skriver nå masteroppgave i kroppsøving knyttet til vurdering og kjønn. Skal undervise i norsk og kroppsøving når jeg er ferdigutdannet. Liker veldig godt fysisk aktivitet og trener for øvrig på treningssenter samt spiller ballspill når anledningen byr seg.*
- 2) Forklare hvordan jeg har tenkt intervjuet skal foregå: *Alle innspill er velkommen, også de som er utenfor tema. Opplyse om at læreren kan når som helst avbryte intervjuet uavhengig grunn. Forklare videre at om vi er for langt utenfor temaet må jeg spore oss tilbake, eller at vi må avbryte på grunn av tidsbruk.*

#### Introduksjonsspørsmål (få en god tone og opparbeide tillitt):

- Kan du fortelle litt om deg selv? (Hvilke fag du underviser i, hvor studerte du fritidsinteresser etc.)
- Hvor gammel er du?
- Hvordan opplever du jobben som kroppsøvingslærer?
- Hvilken aktivitet liker best å drive med?
- Hvilken aktivitet har du drevet med tidligere?

#### Hovedtema for samtalen:

- Vurdering i kroppsøving
- Tilbakemeldinger til elev
- Aktivitetsinnhold
- Kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisningsform
- Kjønn i kroppsøving
- Overgang fra barneskolen til ungdomsskolen
- Tilpasset opplæring
- Hva som skal til for å utjevne forskjellene mellom kjønnene

### **Hovedfase del 1 vurdering i kroppsøving:**

- Hvordan vurderer du elevene dine?
- Hva skal til å få karakter 5 eller 6?
- Hva tenker du om dagens kompetansemål?
- Hva tenker du om den nye læreplanen i kroppsøving? Om du har sett noe på den
- Er det et kompetansemål som mangler i dagens læreplan som burde være med på den nye? (Hvilke aktiviteter burde være med?)
- Hvordan vurderer du gutter kontra jenter? (Hvorfor/på hvilken måte?)
- Gir du spesifikke tilbakemeldinger i en undervisningsøkt?
- Hvor ofte har du elevsamtaler?
- Vet elevene hva de blir vurdert etter?
- Har elevene satt seg noe mål i kroppsøving? (Følges dette målet opp? På hvilken måte)
- Når tenker du det er aktuelt å bruke kjønnsdelt undervisningsform i vurderingsarbeidet? (Hvorfor?)

### **Hovedfase del 2 innhold og lærerens bakgrunn i kroppsøvingsfaget:**

- Hvordan legger du opp aktivitetsinnholdet i kroppsøvingsfaget?
- Hvilken aktivitet er det som preges mest i kroppsøvingsfaget? (Hvorfor er det slik?)
- Er det en aktivitet som vektlegger mer enn andre i kroppsøvingsfaget? (Hvorfor/hvorfor ikke?)
- Hvilken aktivitet liker du best i kroppsøving, også som du selv er god på?
- Velger du bevisst mer av en aktivitet du kan/ liker best?
- (Valg av innhold er ganske fleksibelt) Er det aktivitet du bevisst velger bort?
- Er det god dialog mellom elevene og deg når det gjelder valg aktivitetsinnhold og ønsket innhold?
- Er

### **Hovedfase del 3 kjønn i kroppsøving:**

- Er det en aktivitet hvor gutter utmerker seg bedre enn jenter? Eventuelt flere aktiviteter? (Hvorfor tror du det er slik?)
- Er det aktivitet hvor jenter utmerker seg bedre enn gutter? (Hvorfor tror du det er slik?)
- Hva er den største forskjellen mellom gutter og jenter i kroppsøving?
- Etter din personlige mening; er det like muligheter for gutter og jenter å oppnå samme karakter?
- Hvorfor tror du gutter får en bedre karakter enn jenter i kroppsøvingsfaget? Tall fra SSB (Eventuelle tiltak for å heve jenters karakter?)
- Hva tenker du om påstanden: «Kroppsøving er en tilrettelaget arena for gutter»?
- (Det kommer frem fra en artikkel som heter «Gym er det faget jeg hater mest» at mange jenter mistrives i kroppsøving) Hvordan kan man tilrettelegge bedre for jenter i kroppsøvingsfaget?
- Det kommer også frem i studien at det blir brukt for mye ballspill, kan du kjenne deg igjen i dette utsagnet?
- Bruker du kjønnsdelt undervisningsform? (Hva tenker du om denne undervisningsformen?)

#### **Hovedfase del 4 overgang fra barneskolen til ungdomsskolen**

- I barneskolen er det for det meste lekbasert aktivitet. Hvordan er det med lekbasert aktivitet i årene på ungdomsskolen?
- Hvordan er det med dansing på ungdomsskolen?
- Hva med grunntrening (styrke etc)

#### **Hovedfase del 5 oppsummering/avslutningsfase**

- Er det en eller flere aktiviteter hvor du ser store kjønnsforskjeller?
- Hvordan synes du intervjuet har vært?
- Er det noe du vil legge til?