

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving og idrettsfag med fagdidaktikk Mai 2019

En kvalitativ undersøkelse av jenters selvoppfatning i kjønnsdelt og
kjønnsblandet kroppsøving på ungdomsskolen

A qualitative study of girls' self-concept in same-sex and
coeducational physical education in secondary school

Andreas Karlsen



OsloMet – storbyuniversitetet

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

Forord

En spennende, utfordrende og lærerik femårig studieperiode på OsloMet –storbyuniversitet er snart over. Jeg føler meg heldig som har fått lov til studere kroppsøving som fag og i senere tid fordype meg i idrett. Jeg er lidenskapelig opptatt av fysisk aktivitet og idrett, og har selv i flere år spilt fotball og vært fotballtrener. Som trener begynte mitt glødende engasjement for fysisk aktivitet hos ungdommer, som gjorde at jeg hadde lyst til å bli kroppsøvingslærer. I løpet av praksiserfaringer, vikarerfaringer og i vikariat som faglærer i kroppsøving på en ungdomsskole de siste to årene, har jeg stadig blitt mer oppmerksom på at flere jenter enn gutter mistrives i kroppsøvingsundervisningen. Jeg sitter derfor igjen med flere spørsmål på hvorfor det er slik. Finnes det et enkelt svar som gjør at flere av disse jentene på lik linje med guttene også skal kunne oppleve trivsel og mestring i faget? Med utgangspunkt i dette spørsmålet ligger motivasjonen bak arbeidet med denne oppgaven, da jeg som fremtidig kroppsøvingslærer er opptatt av rettferdighet og likestilling mellom begge kjønnene. Denne oppgaven kan bidra til at kroppsøvingslærere kan få en økt forståelse knyttet til kjønn i kroppsøvingsundervisningen.

Det har vært en svært krevende, vanskelig og utfordrende prosess å skrive denne masteroppgaven. Samtidig har det vært veldig interessant og lærerikt, og jeg er helt overbevist om at arbeidet med denne oppgaven i nesten et år har gitt meg økt faglig innsikt og kommer til å styrke min utøvende lærerrolle i fremtiden. Flere personer har undervis bidratt på ulike områder og gjort det mulig for meg å ferdigstille dette masterprosjektet. Først og fremst en stor takk til skolen som jeg har utført forskningsprosjektet ved, skolens ledelse, lærere og ikke minst alle elevene som har bidratt i denne studien. Uten dere hadde det ikke blitt noen studie. En stor takk rettes også til familie, venner, kjæreste og kollegaer for fantastisk støtte og som har holdt ut med meg i denne krevende perioden.

Til slutt vil jeg vende en stor takknemmelighet til universitetet og ikke minst til min dyktige veileder, Marc Esser-Noethlichs. Dine bidrag har hjulpet meg stort igjennom hele prosessen.

Oslo, Mai, 2019.

Andreas Karlsen.

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet har sett på jenters selvoppfatning i kjønnsdelt og kjønnsblandet kroppsøving på ungdomsskolen. Hensikten med studien har vært å belyse hvorvidt kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving som organiseringsform har en eventuell annen påvirkning av jentenes selvoppfatning. Dette er belyst gjennom følgende problemstilling: ”*Hvordan påvirker kjønnsdelt kroppsøving selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolen?*”. Studien er en kvalitativ forskningsstudie med en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Det er brukt observasjon og intervju som metode for innsamling av data. Det empiriske materialet besto først av observasjon av kroppsøvingsundervisning i tre klasser fra én forhåndsbestemt ungdomsskole, i én 8. klasse, én 9. klasse og én 10. klasse fordelt med henholdsvis like mange gutter og jenter i hver klasse. Jeg observerte over en seksukers periode, én uke kjønnsblandet, fire uker kjønnsdelt (kun observasjon av jenter) og til slutt én uke kjønnsblandet kroppsøvingsundervisning igjen. På bakgrunn av observasjonene valgte jeg så videre å intervju tre jenter fra hvert trinn, som ble valgt ut fordi de viste en annen atferd da faget var kjønnsdelt enn da det var blandet.

Funnene viste at det foreligger flere forhold som påvirker selvoppfatningen til jentene positivt når faget var kjønnsdelt. De opplevde mer selvbestemmelse, mestring, anerkjennelse, positiv feedback, inkludering, rettferdighet, trygghet, glede og trivsel i kroppsøvingfaget. Empirien viste også at det var flere forhold som var av betydning til å forklare jentenes manglende selvoppfatning i kjønnsblandet kroppsøvingsundervisning. Mangelfull tro på seg selv, redsel for å dumme seg ut foran guttene og sammenligning med gutter som har bedre fysiske ferdigheter enn dem selv, viste seg å være vanlig hverdagskost for jentene i kjønnsblandede klasser og var noen av de mest sentrale funnene. I tillegg kan det se ut som om jentene var en del av svært resultatorienterte klassemiljøer der samtlige gikk på organisert idrett og var fysiske aktive etter skoletid. Dette førte til at det å ha dårlige ferdigheter i kroppsøving kunne oppleves som en trussel for selvoppfatningen deres.

Empirien blir drøftet opp i mot teorier om selvoppfatning og selvbestemmelsesteorien (SDT). I tillegg har det vært sentralt med teorier om kjønn, samt teorier knyttet til læringsmiljø og tidligere forskning gjort på dette fagområdet.

Nøkkelord: *Selvoppfatning, kjønn, kjønnsdelt kroppsøving, jenter, kjønnsforskjeller.*

Abstract

In this research project I have been looking at girls' self-concept in same-sex and coeducational physical education in secondary school. The intention with this study is to see whether PE in same-sex classes versus mixed classes as an organized form, will have any impact on the girls' self-concept. This will be looked at through this thesis statement: "*How can PE in same-sex groups influence girls' self-concept in secondary school?*". This study is a qualitative study with a phenomenological- hermeneutical approach. The method used for collecting data has included observations and interviews with students. The empirical material consisted of firstly observing three PE classes from one preselected secondary school, one from each grade, divided respectively into an equal number of boys and girls in each class. During a period of six weeks I observed one week mixed classes in physical education, four weeks same-sex PE classes (only girls) and at the end I did another week of boys and girls in the same class. By using the experiences I had observed, I chose to interview three girls from each grade, who had acted differently in same-sex classes versus mixed classes.

The discoveries showed that there were several circumstances that influenced the girls' self-concept in a positive way in same-sex groups. They experienced more autonomy, handling, recognition, positive feedback, justice, incorporation, happiness and well-being in same-sex classes. The empiricism showed that several conditions mattered in order to explain why the girls' lack of self-concept appeared in mixed classes. Feeling insufficient, the fear of making a fool of themselves in front of the boys and comparing themselves to the boys, who had better physical skills than themselves, turned out to be an everyday occurrence for the girls in mixed classes. In addition to this it can seem like the girls were part of a result-oriented environment where one and all participated in organized activities and were physically active after school. This led to them thinking that poor skills in PE was a threat to their self-concept.

The empiricism is discussed against theories regarding self-concept and self-determination theories (SDT). In addition to this there have been theories regarding genders, as well as theories attached to the learning environment and previous research conducted in this subject area.

Keywords: *Self-concept, gender, same-sex PE, girls, differences in the genders.*

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	8
1.1	Bakgrunn for valg av problemområdet	8
1.2	Problemstilling	9
2	Kontekst og tidligere forskning	10
3	Teoretisk forankring.....	12
3.1	Sentrale styringsdokumenter	13
3.1.1	Læreplanen i kroppsøvingfaget	13
3.1.2	Forslag til ny læreplan	16
3.2	Kjønn.....	17
3.2.1	Hva er kjønn?	17
3.3	Selvoppfatning.....	21
3.3.1	Fysisk selvoppfatning	22
3.3.2	Selvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen.....	23
3.3.3	Påvirkning av selvoppfatning	24
3.3.4	Covington sin teori om selvverd	27
3.3.5	Banduras teori om forventning om mestring	28
3.4	Deci og Ryans teori om selvbestemmelse	29
3.5	Læringsmiljø	30
3.5.1	Mestringsorientert miljø.....	31
3.5.2	Resultatorientert miljø	31
4	Metode.....	32
4.1	Valg av metode og begrunnelse	32
4.1.1	Fenomenologisk- og hermeneutisk tilnærming	33
4.2	Utvalg	37
4.2.1	Presentasjon av utvalg.....	38
4.2.2	Hvorfor akkurat jenter i ungdomsskolen?.....	39
4.3	Forberedelser.....	40
4.3.1	Observasjons-og intervjuguide	41
4.3.2	Pilotintervju.....	41
4.4	Gjennomføring av datainnsamling.....	42

4.5	Forforståelse og forskerens rolle	43
4.5.1	Min forforståelse	44
4.6	Bearbeiding og analyse av datamaterialet.....	44
4.6.1	Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)	45
4.6.2	Transkribering.....	48
4.7	Kvalitetskriterier.....	49
4.7.1	Validitet.....	49
4.7.2	Reliabilitet.....	52
4.7.3	Generalisering.....	53
4.8	Forskningsetiske betraktninger.....	54
4.8.1	Menneskeverdet.....	54
4.8.2	Samtykke og informasjonsplikt	54
4.8.3	Konfidensialitet.....	55
5	Resultater, diskusjon og tolkning av funn	55
5.1	Redde for å dumme seg ut.....	57
5.1.1	Sårbart kroppsbilde	65
5.2	Mangelfull tro på seg selv.....	68
5.2.1	Fysiske forskjeller.....	77
5.3	Dårlige ferdigheter= oversett i faget og mindre verdt.....	83
5.3.1	Dominerende og egosentrerte gutter.....	88
5.4	Én negativ kommentar= dårlig selvfølelse.....	91
5.4.1	Fravær av positiv feedback fra guttene.....	92
5.5	Variasjon av aktiviteter er viktig.....	94
5.5.1	Ulike interesser og behov.....	96
5.6	Glede og engasjement	98
5.6.1	Jentene «blomstrer»	100
6	Avsluttende diskusjon.....	101
6.1	Metodiske begrensninger	108
7	Oppsummering og veien videre	109
7.1	Videre forskning.....	110
8	Referanser.....	112
9	Vedlegg.....	121

9.1	Vedlegg 1: Godkjent NSD søknad	121
9.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv skolens ledelse	127
9.3	Vedlegg 3: Informasjonsskriv kroppsøvingslærer.....	130
9.4	Vedlegg 4: Informasjonsskriv foresatte	133
9.5	Vedlegg 5: Observasjonsguide	136
9.6	Vedlegg 6: Intervjuguide.....	142

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemområdet

Til å forklare bakgrunnen for valg av problemområdet velger jeg å innlede denne studien med et innlegg som jeg kom over på et forum publisert av en ung jente i 2017:

”Som ei jente som ikke er noe flink i sport, så syns jeg kroppsøving er urettferdig! Jeg prøver så godt jeg kan! Løper, hopper, heier, smiler, er positiv og prøver å inkludere alle. Likevel sliter jeg i kroppsøving på skolen; Grunnen er at klassen min har det syyykeste konkurranseinstinktet, og siden jeg ikke er venn med alle sammen og i tillegg er dårlig i kroppsøving, blir jeg veldig fort ignorert og glemt. Når jeg ikke blir inkludert av klassen og løper rundt som en forvirret liten valp helt alene mens alle andre snakker, ler og tuller, så blir jeg selvsagt demotivert og trekker meg tilbake. Dette går utover karakteren min. Etter hver kroppsøvingstime løper jeg inn på toalettet for å ta meg sammen, fordi jeg alltid nærmest får anfall pga. den dårlige selvtillitten min i slutten av timene”

(Innlegg fra *Spiteful*, publisert i Forum Kvinneguiden, 2017).

Dette er et av flere innlegg som ligger ute på nett og som skildrer jentenes opplevelse av kroppsøvingsfaget i skolen sammen med andre jevnaldrende. En fersk nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen fra 2018 viser at mellom 14 000 og 15 000 elever i Norge på 5.-10. trinn går hjemmefra og gruer seg til å ha kroppsøving (Mordal Moen, et al., 2018). I denne gruppen er det imidlertid en større andel jenter enn gutter og flere ungdomsskoleelever enn barneskoleelever som opplever manglende trivsel og mestring i faget. Dessuten har Stoltenbergutvalget nylig overlevert sin rapport om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, der det viser seg at det er store kjønnsforskjeller i opplæringsløpet og særlig i kroppsøving, til guttenes fordel (Stoltenberg, et al., 2019). Mitt spørsmål er; hadde *Spiteful* blitt mer anerkjent, motivert og utviklet en mer positiv selvoppfatning i kroppsøving, dersom faget ble organisert kjønnsdelt?

Siden jenter og gutter fikk felles undervisning i kroppsøving på begynnelsen av 1970-tallet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) som følge av at faget skulle bli mer likestilt

mellom kjønnene, har debatten hvorvidt kjønnsblandet kroppsøving er den beste organiseringsformen i faget, nærmest vært fraværende her i landet. I løpet av mine tidligere praksisperioder, vikarerfaringer og de siste to årene som faglærer i kroppsøving på en ungdomsskole, har jeg ofte lagt merke til flertallet av jenter stå stillestående i et hjørne av gymsalen eller hallen, fordi de blir utkonkurrert og overkjørt av de mer aktive guttene. I svømmeundervisningen har jeg sett flere jenter som kvier seg for å stupe eller hoppe foran guttene, og flere jenter har også kommet bort til meg og uttrykt et ønske om kjønnsdelt svømming. I en sårbar alder kan dette påvirke disse jentene på en mindre god måte, og fravær av fysisk aktivitet kan blant annet hindre generell god helse og utvikling av en positiv selvfølelse hos barn og unge (Stoltenberg, et al., 2019).

I Norge er det få studier som tilsier om elevene ønsker seg kjønnsdelt eller kjønnsblandet kroppsøving. Retningen peker imidlertid mot at jenter i større grad enn gutter er fornøyd med kjønnsdelt kroppsøving, og at felles kroppsøving for jenter og gutter ikke bidrar til et likeverdig opplæringstilbud mellom begge kjønnene (Brattli, et al., 2014; Säfvenbom, et al., 2014; Adressa.no, 2016a; Klomsten, 2016; Nrk.no, 2017). Jentene ser ut til å bli taperne i kjønnsblandet kroppsøving, mens guttene er vinnerne (Næss, 2000; Andrews & Johansen, 2005; Dowling, 2008; Wabakken, 2010; Drangsholt, 2011; With-Nielsen & Pfister, 2011; Walseth, et al., 2017; Klomsten, 2013; 2016), også når det kommer til at gutter generelt har en mer positiv selvoppfatning sammenlignet med jenter i faget (Marsh, 1989; Treanor, et al., 1998; Klomsten, et al., 2004; Klomsten, et al., 2005; Klomsten, 2006). På bakgrunn av at kroppsøvingsfaget har vært og er et fag tilsynelatende på guttenes premisser, er kjønnsblanding den organiseringsformen i kroppsøving som gir alle elever, også jenter glede, mestring og inspirasjon? Utvikler jenter god nok selvfølelse, positiv oppfatning av egen kropp, selvforståelse og identitetsfølelse i faget på lik linje med guttene? Dette er helt sentrale målsettinger i faget (Udir, 2015), og det at det ene kjønn havner i skyggen av det andre og at stadig flere jenter rapporterer mistrivsel, sjenanse, nederlag og dårlig selvfølelse i faget, går vel dermed i mot intensjonen i forhold til læreplanen i faget?

1.2 Problemstilling

Med dette som bakenforliggende faktor ønsker jeg derfor for alvor å sette et viktig og kritisk søkelys på kroppsøvingsfaget med kjønn som utgangspunkt. Formålet med denne studien er

derfor å få økt innblikk og forståelse av hvordan kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving oppleves for jenter i ungdomskolen, og om kjønnsdelt undervisning eventuelt har en annen påvirkning av deres selvoppfatning i faget når guttene ikke er tilstede. I Norge er det få eller ingen forskningsstudier knyttet til i hvilken grad kjønnsdelt undervisning påvirker selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolealder. Ved å få en større kunnskap av hvordan faget oppleves kjønnsdelt for jenter, kan dette gi kjennskap til hvordan kroppsøvingfaget i større grad kan bli tilrettelagt for at alle elever uavhengig kjønn opplever trivsel og mestring, og ikke minst utvikler en positiv selvoppfatning i faget. Problemstillingen i denne studien er derfor følgende: ”*Hvordan påvirker kjønnsdelt kroppsøving selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolen?*”.

2 Kontekst og tidligere forskning

Siden jeg i dette forskningsprosjektet ønsker å rette søkelyset mot jentenes opplevelser og tanker rundt deres egen selvoppfatning i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving, er det aller først nødvendig å peke på tidligere forskning omkring feltet.

Det var ut ifra likestillingspedagogisk tankegang som skulle styrke felleskapet mellom jenter og gutter at kjønnsblandet undervisning for alvor ble iverksatt i Mønsterplanen av 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974; Brattenborg & Engebretsen). Selv om det ble felles kroppsøvingundervisning for jenter og gutter, hevder likevel Evans (1989, referert i Lagestad, 2017) at faget i større grad ble tilrettelagt for gutter, og at guttene oftere enn jentene kom seirende ut av undervisningen. I tillegg besto undervisningen fremdeles stort sett av «tradisjonelle gutteaktiviteter», noe som jentene var pent nødt til å finne seg i. Vi ser i dag at kroppsøvingfaget har en overvekt av lag- og ballidretter, der særlig fotball er overrepresentert, noe som kan innebære en favorisering av gutters interesser (Andrews & Johansen, 2005; Dowling, 2008; Londos, 2010; Brattli, et al., 2014; With-Nielsen & Pfister, 2011). I årene som har gått ser det ut til at kjønnsblandet kroppsøving har bidratt til at guttenes overlegne fysikk har gitt dem en betydningsfull mulighet til å utkonkurrere jentene i faget, noe som har ført til at jentene i stor grad har blitt overlatt til seg selv (Evans, 1989, referert i Lagestad, 2017). Klomsten (2006) legger ikke skjul på at guttene har flere muligheter enn jentene til å mestre ulike aktiviteter i kroppsøving, nettopp på grunn av at de trener mer og tidligere på aktiviteter, og dermed får bedre fysikk og tilegner seg svært gode

ferdigheter som de tar med seg inn i kroppsøvningsfaget. Med dette som bakenforliggende faktor er det naturlig at jentene i mindre grad vil finne sin plass i kroppsøvningsfaget, og at man dermed kan argumentere for at fellesundervisning i kroppsøving har gjort lite for å minske tradisjonelle kjønnsoppfatninger og opplevelser blant elever i ungdomsskolen.

Med andre ord er det mye som vitner om at forhåpningene om en likeverdig fellesundervisning for alle elever, har slått feil. Jentenes interesser kommer i skyggen, og det har blitt kroppsøving mer på guttenes premisser, der guttene dominerer, viser fysisk overlegenhet og tar lite hensyn til jentene (Hansen, 2005; Engelsrud, 2015a; Walseth, et al., 2017). Griffin (1985, referert i Klomsten, 2013) har sett at lærere har klassiske stereotypiske fordommer mot gutter og jenter i undervisningen, og at guttene blir bedt om å underby sine prestasjoner når de har kroppsøving med jentene, slik at ikke ferdighetsnivået skal bli så ulikt. Jenssen & Gurholt (2007) hevder at kroppsøvningsfaget i større grad er en arena for gutter, blant annet fordi kvinnelige lærere har tilpasset seg gutters idrettskultur, uten at gutter og mannlige lærere i samme grad har vist interesse for dans, turn og estetiske aktiviteter (Klomsten, 2012).

Som følge av at kroppsøvningsfaget trolig i større grad er tilrettelagt for guttenes behov og interesser der 54,3% av guttene oppgir at de liker faget «svært godt» mot 35 prosent av jentene (Forskning.no, 2017), er det flere som har tenkt i de baner kjønnsdelt undervisning. I USA har det siden 2006 vært store muligheter for skoler som ønsker å dele kroppsøvningsundervisningen basert på kjønn (Hill, et al., 2012). Lærerne i studien til Treanor et al. (1998) valgte å kjønnsdele kroppsøvningsfaget som følge av at faget gikk mot sin hensikt om å forhindre diskriminering mellom kjønnene i undervisningen. Resultatet bar preg av at særlig jenter fikk økte fysiske ferdigheter, presterte bedre i lagspill, ble mer inkludert, fikk flere muligheter til å utfolde seg i faget og være aktive, og var i tillegg mindre redde for å skade seg i kjønnsdelte timer (Treanor, et al., 1998). Det finnes også andre studier som Stidder (2000) og Cockburn (2001) der jentene rapporterer at de i større grad er tilhengere av kjønnsdelt undervisning. Andre land som i Belgia, Østerrike, Sveits, Tyskland, Storbritannia og Danmark praktiseres også kjønnsdelt undervisning med tanke på å sikre et likeverdig opplæringstilbud mellom begge kjønnene, selv om regelen er felles undervisning (Klomsten, 2013). Finland skiller seg ut som det eneste skandinaviske landet som kjønnsdeler kroppsøvningsfaget som en permanent løsning for elever mellom tredje til niende klasse, og i videregående skole (Annerstedt, 2008). Tanken her er at et kjønnsdelt fag i likhet med mange

andre studier gjort på forskningsfeltet, ønsker å fremme kompetanse hos begge kjønn, uten at jenter blir dominert av gutter.

I Norge har debatten hvorvidt felles undervisning er den beste løsningen med tanke på jentenes interesser og behov i kroppsøvningsfaget, vært lite diskutert. I den senere tid har likevel flere skoler valgt å skille jenter og gutter i kroppsøvingstimene (Adressa.no, 2016a; Nrk.no, 2017). I Bodø og Trondheim ønsker noen jenter om å få slippe å ha svømmeundervisning med gutter, grunnet stort kroppspress. Kroppsøvningslærere fra Bergen hevder at kjønnsdelte grupper er mer homogene med tanke på fysikk (Bergens Tidende, 2011). Eidsvoll Verk skole valgte å skille jenter og gutter i kroppsøving én time i uka, da det viste seg at fellesundervisning i kroppsøving ikke styrket jentenes aktivitet i og holdning til faget (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Faktisk så velger totalt 20% av norske grunnskoler å kjønnsdele deler av undervisningen i kroppsøvningsfaget i henhold til Opplæringslova (1998), selv om det oppleves som provoserende for både politikere, fagfolk og foresatte (Klomsten, 2013; Adressa.no, 2016b; Drammens Tidende, 2009; NTB, 2011).

Samtidig er det i det store bildet mangelfull forskning rundt kjønnsdeling av kroppsøvningsfaget ved norske skoler, og hvilken betydning det har på enkelte elever og klasse som helhet. Jeg ønsker derfor ytterligere å bidra i denne debatten gjennom denne studien. Som nevnt gjennom dette kapittelet finnes det forskning som tilsier at fellesundervisning i kroppsøvningsfaget ikke sikrer jenter et likeverdig opplæringstilbud i faget på lik linje med guttene, og at jentene som oftest blir «gymtaperne» i kjønnsblandede klasser. Forskning tilsier også at det er klare forskjeller i jenters og gutters fysiske selvoppfatning (Marsh, 1989; Klomsten 2006) og at gutter generelt har en mer positiv fysisk selvoppfatning og selvvurdering enn det jentene har (Klomsten, et al., 2004; Klomsten, et al., 2005; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). På bakgrunn av dette kan det tolkes dit hen at gutter og jenter møter kroppsøvningsfaget med ulike forventinger, og at dette kan ha noe å si for aktivitetsnivå, intensitet, mestring og selvtillit som gutter og jenter utviser i faget.

3 Teoretisk forankring

I dette kapittelet skal jeg presentere det teoretiske rammeverket som skal danne grunnlaget for analysen og drøftingen av resultatene. Det teoretiske rammeverket skal også hjelpe til med å

konkretisere og belyse både problemstillingen og de aspektene jeg ønsker å undersøke. Det er derfor ønskelig å gjøre rede for begrepet selvpoppfatning, som er et svært sentralt begrep i denne studien. I tillegg skal jeg greie ut om selvbestemmelsesteorien og om læringsmiljø. Først skal det redegjøres for sentrale styringsdokumenter i faget, deretter kjønnteorier.

3.1 Sentrale styringsdokumenter

3.1.1 Læreplanen i kroppsøving

I læreplanen for kroppsøving, under formålet med faget, står det:

”Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede (...) og gje elevane meistring ut frå eigne føresetnader” (Udir, 2015, s. 2). Videre står det at: ”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” (Udir, 2015, s. 2). Det står også i læreplanen at: ”Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle” (Udir, 2015, s. 2). Ut i fra læreplanen i kroppsøving skal faget skape inspirasjon, glede og meistring ut i fra elevenes egne forutsetninger uavhengig om du er jente eller gutt, og gjennom varierte bevegelser i ulike bevegelsesmiljø (Brattenborg & Engebretsen, 2015; Udir, 2015). Kroppsøvingfaget skal videre fremme sunne verdier, som fairplay og respekt for hverandre og samarbeid, samt identitetsskaping i forhold til utvikling av selvfølelse, selvforståelse og en positiv selvpoppfatning. Med andre ord skal kroppsøvingfaget være inkluderende og tilrettelagt for den enkelte elev, der lystbetont fysisk aktivitet i ungdomsårene kan skape grunnlag for livslang bevegelsesglede (Helsedirektoraret, 2014; Udir, 2015).

Likevel har forskning de senere årene vist at trivselen i faget er varierende på tvers av kjønn og er arenaen hvor gutter framfor jenter har makt og fortrinnsrett (Næss, 2000; Andrews & Johansen, 2005; Quennerstedt, et al., 2008; Fagrell, et al., 2009; Andrews & Johansen, 2005; Klomsten, 2016). I utgangspunktet skal aktivitetsglede fange alle elever i skolen som er sentrale deler av kroppsøvingfagets målsettinger, men Ingebrigtsen & Mehus (2006), Quennerstedt (2008) og Säfvenbom et al. (2014) hevder at faget blir mer tilrettelagt for de konkurranse- og aktivitetsorienterte elevene, mens de lite aktive nærmest blir glemt og i stor

grad mistrives i kroppsøving (Drangsholt, 2011). Til tross for at jenter og gutter omtrent er like delaktige i organisert idrett (NIF, 2017), viser Steene-Johannessen (2009) at gutter har bedre utholdenhet enn jenter både ved 9- og 15 årsalderen. Klomsten (2012) spekulerer i at det skyldes at gutter i større grad bedriver fysisk aktivitet i forhold til jentene, og dette blir bekreftet i en fersk rapport at gutter faktisk er mer fysiske aktive enn jenter, i tillegg til at gutter gjør det bedre karaktermessig i kroppsøving (Stoltenberg, et al., 2019). Med bakgrunn i dette kan det tenkes at konsekvensen av å være lite fysisk aktiv blir ut ifra et helseperspektiv, at de som i liten grad bedriver fysisk aktivitet og som har mest «godt av» å ha kroppsøving, muligens også er de faget blir tilrettelagt minst for.

Det understrekes i Kunnskapsløftet (LK06) at tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp for undervisning og opplæring. Tanken bak tilpasset opplæring er at alle elever skal få tilnærmet like muligheter i sin skolegang, og i prinsipper for opplæringen (Udir, 2006, s. 4-5) står det uttrykt: "Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø". Kort fortalt skal alle elever ha like muligheter i kroppsøvingsfaget, men det krever i følge Skagen (2012) ekstra tanke og omsorg, spesielt av læreren som må prøve å redusere faren for ekskludering og fremme et trygt, selvutviklede miljø i henhold til rammene for opplæringen (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Mange jenter mister interessen for kroppsøving og fysisk aktivitet, opplever mistrivsel og utvikler en negativ holdning til faget i løpet av ungdomsskolen og jo eldre de blir (Mordal Moen, et al., 2018). Dette kan være på grunn av dominerende og egosentrerte gutter som hindrer jentenes deltakelse i å utfolde seg i faget (Andrews & Johansen, 2005; Hansen, 2005; Klomsten, 2016). Dette blir undersøkt av Klomsten et al. (2005) og Ingebrigtsen & Mehus (2006) som hevder at gutter generelt trives bedre i kroppsøving og har en mer positiv selvoppfatning og selv vurdering enn det jentene har. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tro at jentenes selvoppfatning og troen på egne fysiske ferdigheter synker, og at faget ikke blir tilpasset ut ifra jentenes behov, interesser og forutsetninger (Treanor, et al., 1998). I henhold til læreplanen i faget (Udir, 2015) og med bakgrunn i skolens målsettinger om at alle elevene blant annet skal være fysisk aktive og bli inspirert til livslang bevegelsesglede, oppleve mestring, trivsel og utvikle selvfølelse og en positiv oppfatning av egen kropp i kroppsøvingsfaget, kan en derfor argumentere for at faget ikke når jenter i like tilstrekkelig grad, i tillegg til de mindre aktive elevene, og går i mot intensjonen i forhold til læreplanen i faget. Som Mordal Moen et al. (2015) skriver i sin rapport, dersom kroppsøvingsfaget skal bidra til livslang bevegelsesglede for alle elever i

grunnskolen, kan det se ut som at elever på ungdomstrinnet, og spesielt jenter, er en gruppe som det må fokuseres mer på.

I følge læreplanen i kroppsøving (Udir, 2015) er sentrale innholdsmomenter i faget idrett, lek, dans, friluftsliv og grunnleggende motoriske- og fysiske bevegelser. Elevene skal erfare ulike bevegelser i et bredt bevegelsesspekter og i varierte kontekster, noe som er viktig for å utvikle allsidighet, identitetsskapning og dannelse i faget. Faget skal ha innslag av både tradisjonelle, kulturelle, alternative og nye aktiviteter og idretter. Elevene skal så videre lære kulturhistorie gjennom folkedans, være inneforstått med regler og spillforståelse i idretter, utforske kroppens muligheter, sanser og utfoldelse gjennom lek, eller gjennom å verdsette naturen (Udir, 2015). I studien til Mordal Moen et al. (2018) svarte samtlige lærere at de var kjent med innholdet i læreplanen «svært godt» eller godt». Likevel svarte forholdsvis få lærere, ca. 4 av 10, at læreplanen bestemmer innholdet i kroppsøvingstimene «i stor grad». Med utgangspunkt i at Kunnskapsløftet (LK06) har status som Forskrift, er det legitimt å tro at lærerne i denne studien ville svart at læreplanverket i stor grad var styrende for opplæringen i kroppsøving. Dersom kroppsøvingslærere rundt omkring i landet heller velger aktiviteter etter sin smak, kan det bli en skjev fordeling med tanke på å ivareta begge kjønnene sine behov og interesser i undervisningen (Klomsten, 2012).

Forskning tilsier at kroppsøvingfaget i dag i stor grad preges av «typiske gutteaktiviteter» som ballspill og konkurransepregede stafetter (Klomsten, 2012; Brattenborg & Engebretsen, 2015; With-Nielsen & Pfister, 2011; Walseth, et al., 2017; Mordal Moen, et al., 2018), til tross for at det ikke står i læreplanen at disse aktivitetene skal være de mest gjeldende faget. With-Nielsen & Pfister (2011) forteller faktisk at ballspill foregår rundt 70% av kroppsøvingundervisningen mot dans som praktiseres kun rundt 10%. De som ønsker mer dans og turn i kroppsøving, er flertallet jenter, men dans blir lite brukt både på barne- og ungdomstrinnet (Klomsten, 2012; Mordal Moen, et al., 2018). Studien til Walseth et al. (2017) bekrefter også at jentene vil ha mindre fokus på ballspill i kroppsøvingundervisningen og mer involvering av «effektiv trening», dans og turn. Det forstås derfor at gutter vil hevde seg mer enn jenter i kroppsøvingundervisningen når ballspill er en dominerende aktivitet som blir brukt mye, samt tilegner seg ytterligere ferdigheter i disse aktivitetene enn jentene. Når fotballguttene «kjører showet» i kroppsøvingstimene okkuperer de plassen og begrenser jentenes deltakelse i faget, noe som gjør at jentene trekker seg unna, mister motivasjonen og får dårlig selvfølelse (Hansen, 2005; Klomsten, 2016; Walseth, et al., 2017).

3.1.2 Forslag til ny læreplan

Det arbeides nå med å fornye alle læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring (Udir, 2018a). De nye læreplanene skal tas i bruk fra 2020, og det viktigste i hvert fag skal være de såkalte kjerneelementene. Med kjerneelementene menes det i følge Udir (2018b) det viktigste innholdet, og det elevene må lære seg for å kunne mestre og bruke faget.

Kjerneelementene i kroppsøving er *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* og *uteaktiviteter og naturferdsel* (Udir 2018c; Utdanningsnytt, 2018). Kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* innebærer at elevene blir kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre, ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Å delta, skape og uttrykke seg i bevegelse, utforske egne muligheter og forbedre egne ferdigheter, har verdi i seg selv (Udir, 2018c). Kjerneelementet *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* innebærer i følge Udir (2018c) at elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfelleskap, og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Dette innebærer å anerkjenne ulikhet og å inkludere alle uavhengig av forutsetninger. Kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* innebærer at elevene skal bli kjent med nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider (Udir, 2018c).

Med kjerneelementene er det foreslått å gjøre kroppsøving til et mindre idrettsrettet fag enn tidligere, ved i større grad å vektlegge ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving. Faget skal motivere elevene til en aktiv livsstil og bidra til god helse. Elevene skal også dra nytte av et mer variert fag, hvor de i større grad vil få utforsket sin egen identitet og selvbylde, reflekterer og tenker kritisk om sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Udir, 2018c; Utdanningsnytt, 2018). De nye planene skal i følge Udir (2018a) innføres trinnvis over en periode på tre år. Med den nye læreplanen i kroppsøving som tas i bruk fra 2020 forstås det fortsatt at begrepene selvpoppfatning, motivasjon og læring i faget er helt essensielt for elevenes opplevelse av kroppsøving. Interessant blir det å se med de nye kjerneelementene om faget *faktisk* i mindre grad blir rettet mot de som allerede er fysisk aktive og driver med organisert idrett på fritiden, noe faget den dag i dag trolig ikke gjør (Quennerstedt, 2008; Drangsholt, 2011; Larsson & Nyberg, 2017, Säfvenbom, et al., 2014; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Brattenborg & Engebretsen, 2015).

3.2 Kjønn

I og med at denne studien omfatter hvordan kjønn kan være av betydning for opplevelsen av kroppsøvningsfaget kjønnsdelt versus kjønnsblandet, er det sentralt å gå i dybden i kjønnssteori knyttet til kroppsøvningsfaget. Både jenter og gutter tar med seg ulike erfaringer og interesser inn i kroppsøvningsundervisningen, og derfor har de også forskjellige forventinger og behov (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Klomsten et al. (2005) hevder at det er betydelige ulikheter mellom kjønnene i kroppsøvningsfaget og at disse er konstruert på bakgrunn av kjønnsstereotyper knyttet til idrettsdeltakelse. Hva er forskjellene og blir disse tatt hensyn til? Hvorfor er det viktig å ivareta kjønnes forskjellighet? I dette kapitlet skal jeg gi innblikk i kjønnsforståelser og praksiser både gjennom eksempler, empirisk forskning og ulike teorier om kjønn.

3.2.1 Hva er kjønn?

Lite overraskende er kroppsøving et svært annerledes fag enn for eksempel norsk eller samfunnsfag, fordi timene er bestående av mye fysisk aktivitet som utøves av og med elevene og deres ulike kropper. Jenter og gutter er både like og forskjellige, og når undervisningen foregår med jenter og gutter på samme arena, blir kjønn tydelig til stede (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1992). Eng (2014) uttrykker at selve faget, og særlig idrettsfag, *får* kjønn, ved at elevene tvinges inn i ulike aktiviteter som reproducerer forskjeller, og derfor opprettholder en «idrettens logikk». Kjønnsbegrepet og kjønnsforskjeller kan dermed forstås ut fra et biologisk/og eller sosiokulturelt perspektiv. Men hvorvidt kjønn er noe vi er «naturlig» – jf. spørsmålet «er det gutt eller jente?» – eller om kjønn er noe vi blir skapt til ved hjelp av sosialisering og den kulturen vi vokser opp i, er det mye uenigheter rundt.

3.2.1.1 *Kjønn og biologi*

Kjønn kan i følge Entwistle (1998) gjenspeile biologiske eller fysiske kroppslige ulikheter. Likevel uttaler Bjerrum Nielsen & Rudberg (1992) at det knyttes skepsis til å anerkjenne kjønn som kropp og biologi, mens andre som for eksempel Pfister (2002) og Lorentzen (2006) argumenterer for at kroppen ikke kan oversees i kjønnsdiskusjonen når konteksten er fysisk, og at det derfor foregår grunnleggende biologiske forskjeller mellom jenter og gutter, som kan vitne om en dualistisk forståelse av kjønn (Imsen, 1996; Engelsrud, 2015b). Ut ifra et

biologisk syn er vi alle født inn i et bestemt kjønn. Lorentzen (2006, s. 23) hevder at: ”Biologi knyttes til kroppen og kroppens funksjoner, og kunnskap om kroppen kan være helt avgjørende for å forstå både kvinners og menns daglige liv og lidelser”. Idrett er en arena i vår kultur hvor kroppen og kapasiteter spiller en vesentlig rolle (Pfister, 2002). Selv om kroppsøving og idretten på mange måter skiller seg fra hverandre, er fysiske ferdigheter også sentralt i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2015). I følge Klomsten (2013) kan derfor biologisk kjønn ikke utelukkes, men blir isteden svært sentralt fordi både jentenes og guttenes ulike kropp og fysiske kapasiteter utgjør et viktig fundament for hvordan de presterer i faget. Jenter og gutter kan dermed ha ulike forutsetninger for å tilegne seg ferdigheter, og vil derfor prestere ulikt i kroppsøvingstimene (Klomsten, 2013).

Astrand et al. (2003, referert i Klomsten, 2013) sier at før puberteten er det lite forskjeller mellom gutter og jenter med henhold til vekt, høyde, aerob kapasitet og styrke. Siden jentene som regel kommer tidligere i puberteten enn guttene, er mange av jentene i starten av denne fasen høyere enn guttene. Derimot når pubertetstiden inntreffer guttene for fullt vokser de forbi de fleste av jentene, med påfølgende tyngre vekt. Guttene får større muskler og blir mer utholdende enn jentene (Klomsten, 2013). Baksiden av denne medaljen er at mange av guttene nå begynner å vise en mer fremtredende og aggressiv atferd ovenfor jentene i klassene deres, og dermed blir mer fokusert på seg selv og å vinne. Denne egoorienterte atferden som guttene fremviser kan forstås som en konflikt i forhold til skolens målsettinger i faget om å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø der alle skal oppleve anerkjennelse og mestring, noe som særlig går utover jentene (Andrews & Johansen, 2005; Hansen, 2005; Klomsten, 2016). På bakgrunn av guttenes større fysiske kapasitet og yteevne gir det dem en stor fordel i mange fysiske øvelser i kroppsøving i forhold til jentene, noe som også kan være en bakenforeliggende årsak til at gutter rangerer seg selv med en høyere fysisk selvoppfatning og større tro på egne evner enn jenter (Marsh & Parker, 1984; Klomsten, et al., 2004; Klomsten, et al., 2005). Dette gjør at flere jenter mister motivasjon, innsatsen og troen på seg selv i kjønnsblandet kroppsøving, samt årsaken til at flere jenter ikke opplever mestring og dermed misliker kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Klomsten, 2012).

3.2.1.2 Kjønn som kultur og identitet

I følge Bjerrum Nielsen & Rudberg (1992) blir det biologiske kjønn etterhvert til det sosiale kjønn. Ut ifra et slikt sosiologisk syn på kjønn kan man ikke slå til side hva det å være enten

mann eller kvinne betyr. Mortensen & Jegerstedt (2008, s.17) gir et eksempel på dette: ”Man er ikke født kvinne, man blir det”. Dette utsagnet vitner om en sosiologisk forklaring på kjønnsbegrepet. Imsen (2014) argumenter for at kjønn er mer enn bare biologi og hevder at parallelt med utviklingen av selvoppfatning og identitet, formes det en bevissthet om å være jente eller gutt på. Det sosiokulturelle synet på kjønn påvirkes og dyrkes i samfunnet av omgivelser, kultur og miljø, samt hvilke forventninger, forestillinger og oppfatninger av symboler som stilles til den enkelte person (Unger, 1979, referert i Klomsten, 2013). Å forstå kjønnsbegrepet som noe ut ifra kultur og identitet innebærer i følge Bjerrum & Nielsen (1992) at barnet opplever seg selv i tråd med den kjønnsdefinisjonen omgivelsen har gitt det, noe som står i stor kontrast til det biologiske kjønn.

Med andre ord lærer jenter og gutter kjønnets atferd i den kulturen de vokser opp, for eksempel atferd knyttet til fysisk aktivitet (Klomsten, 2013). Gutter og jenter oppdras ulikt og lærer tidlig hva som er feminine og maskuline aktiviteter i den kulturen de tilhører, og får enkelt «merkelappen» gutt eller jente. Når guttene sosialiseres inn i tøffere og barskere aktiviteter, f.eks. stereotypiske «gutteidretter» som fotball, kampsport og ishockey, sammenlignet med jenter som i større grad bedriver «jenteidretter» som turn, ridning, dans, aerobic og kunstløp (Klomsten, et al., 2005; NIF, 2017), vil de tilegne seg ulike ferdigheter. Mens gutter gjennom deltakelse i typiske gutteaktiviteter tilegner seg styrke, hurtighet og analytisk tenkning, vil jenter i større grad utvikle kroppsforståelse, finmotorikk og empatiske ferdigheter gjennom de aktiviteter jenter typisk deltar i (Klomsten, 2012). Med dette som utgangspunktet begrenses begge kjønnene sin utvikling, fordi de utelukkes fra henholdsvis «maskuline» (hvis de er jenter) eller «feminine» (hvis de er gutter) aktiviteter (Fasting & Sisjord, 2000). Engelsrud (2015a) hevder at barn kan ha klare oppfatninger på hva en gutt og en jente *er*, og hva de liker å leke, men at betegnelsen fra dagliglivet om at «gutter er gutter» og «jenter er jenter» har svak faglig gyldighet i dag. Dersom barn og unge oppfatter at det knyttes ulike forventninger til deltakelse i og utførelse av fysiske aktiviteter avhengig av om de er jente eller gutt, kan dette påvirke kjønnsidentiteten, som har konsekvenser for deres atferd på det fysiske området. Det er derfor nærliggende å tro at jenter og gutter tar med seg hver sin helt spesielle og ulike «bagasje» inn i kroppsøvingstimene og dermed i følge Klomsten (2016) får ulikt utgangspunkt for å lykkes i kroppsøvingfaget. Selv om mange jenter i dag deltar i det som oppfattes som maskuline idretter (NIF, 2017), har både jenter og gutter bestemte oppfatninger hva som er passende jente- og gutteaktiviteter, og de vektlegger dessuten ulike verdier knyttet til fysisk aktivitet (Klomsten, et al., 2005). Det kan derfor være legitimt å betrakte idrett og

kroppsøving som guttenes hjemmebane og som et område der det hegemoniske maskulinitetssynet råder (Fasting & Sisjord, 2000).

3.2.1.3 «Å gjøre kjønn»

Kjønn er ikke lengre et resultat av bare biologi eller at jenter og gutter «adopterer» alle forventinger som eksisterer i sine sosiale omgivelser. Det finnes heller ingen fastlagte jente- og gutteroller i vår kultur. Et annet perspektiv er derfor at individer selv konstruerer sine kjønnede virkeligheter gjennom ideen at kjønn er noe som «gjøres» (Klomsten, 2013). I følge Standal & Rugseth (2015) viser uttrykket «å gjøre kjønn» til handlinger, uttrykk og forventinger til kjønn. Feministen Judith Butler er særlig kjent for sin teori «doing gender», og hun hevder at vi ikke handler på bestemte måter *fordi* vi føler oss som kvinner/jenter eller menn/gutter. Tvert imot, sier Butler at vi føler oss som kvinner eller menn fordi vi *handler* på bestemte måter (Engelsrud, 2015a). Kjønn er dermed noe som hele tiden konstrueres gjennom sosial samhandling med aktører i omgivelsene (Klomsten, 2013). Kroppsøving er et fag hvor elevene er fysisk aktive gjennom kroppslig samhandling, lek, øvelser og konkurranse. Det vil derfor i følge Klomsten (2013) være en arena hvor elevene forhandler om kjønn gjennom utseende og fysiske ferdigheter.

I et slikt perspektiv hvor det relasjonelle forholdet mellom kjønn blir sentralt, antas det å eksistere forskjeller i maktforholdet mellom kjønn. Kjønn er en asymmetrisk dimensjon, et hierarki hvor gutter er øverst, og jenter nederst (Kruse, 1998). Guttene er oftere i subjektrollen, mens jentene inntar objektrollen i dette maktspeillet, og på denne måten vil jentene lære om guttenes preferanser og deres maktutøvelse (Kruse, 1998). Klomsten (2013) hevder derfor at i idrett og kroppsøving utgjør guttene «normen» for hva som kan forventes av fysiske ferdigheter. Ut ifra en slik tankegang er det legitimt å tro at kroppsøving tilrettelegges på guttenes premisser basert på et maskulint verdigrunnlag hvor aktiviteter som er best likt av guttene, prioriteres, og hvor jentenes interesser blir nedprioritert (Walseth, et al., 2017; With-Nielsen & Pfister, 2011; Dowling, 2008). Imsen (1996) dokumenterer at gutter oppleves som mer utagerende og urolige, og er de som «sjefer» i klasserommet. Fagrell (2000) argumenterer for at jenter og gutter tilpasser seg til det de tror er normalt. Det normale blir styrende kjønnsregimer, som regulerer det som ansees som normal atferd for jenter og gutter for eksempel knyttet til ulike aktiviteter. Siden guttene utgjør makten i kroppsøving,

blir de og deres måte å drive kroppsøving på den «mest riktige» (Klomsten, 2016), og jentene må dermed innrette seg etter dette.

I det neste kapittelet er det ønskelig å gjøre rede for et sentralt begrep i denne studien, nemlig begrepet selvoppfatning. Selv om denne studien hovedsaklig tar for seg hvordan kjønnsdelt kroppsøving påvirker selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolealder, vil jeg i tillegg også benytte meg av Deci og Ryan (1985) sin teori om selvbestemmelse og indre motivasjon til å belyse dette ytterligere. Dette er på bakgrunn av at Skaalvik & Skaalvik (2018) har utdypet en klar sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon i sin forskning, og lagt hovedvekten på selvoppfatning som forklaring av motivasjon. Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse forutsetter også blant annet at mennesker har behov for en positiv selvoppfatning og for anerkjennelse fra sine omgivelser, hvis ikke kan selvverdet til elevene bli truet som igjen kan føre til mangelfull motivasjon og lav selvoppfatning.

3.3 Selvoppfatning

Begrepet kan forstås av Skaalvik & Skaalvik (2018) som en fellesbetegnelse på ulike ideer, følelser, forventinger, oppfatninger, vurderinger og holdninger en person har til seg selv. Selvoppfatning kan derfor bli definert som et menneskets bevisste oppfatning, tro eller viten om seg selv. Selvoppfatning er ofte omtalt som et flerdimensjonalt begrep som er et resultat av våre forsøk på å forklare oss selv til oss selv, og kan være generell og samtidig spesifikk. Dette er på bakgrunn av at selvoppfatning henger spesifikt sammen med alle de situasjonene og livsområdene vi har gjort oss erfaringer på, og kan variere fra situasjon til situasjon og fra livsfase til livsfase (Manger & Wormnes, 2015). Disse ulike sidene ved en persons selvoppfatning kan i følge Skaalvik & Skaalvik (2018) være sosial-, intellektuell og akademisk-, emosjonell-, moralsk og fysisk selvoppfatning som noen av dimensjonene, der sistnevnte særlig vil bli redegjort for i denne studien.

Skaalvik & Skaalvik (2005) gjør et skille mellom *reell* og *ideell* selvoppfatning. Reell selvoppfatning er en persons oppfatning av hvordan han eller henne faktisk er, et generelt positivt eller negativt syn, å verdsette seg selv høyt eller lavt, og denne verdsettingen er omtalt som en persons *selvverd* eller selvakseptering (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Inn under begrepet selvoppfatning er selvverd eller «self-esteem» svært sentralt, og handler om den

følelsen en person har knyttet til seg selv. *Selvtillit* er et annet begrep som ofte brukes i dagligtalen, og som derfor også blir brukt av informantene i denne studien. Manger & Wormnes (2015) mener at det er overlapp mellom dette begrepet og begrepene selvoppfatning og selvakseptering, men også forskjeller. Selvakseptering er mer personrettet enn selvtillit, fordi man kan ha høy selvtillit på ett område, men lav på et annet. I tillegg har en person ofte en oppfatning av hvordan han eller henne blir vurdert av andre, som oftest er *signifikante andre*, som er personer som blir høyt verdsatt, som f.eks. andre klassekamerater. Denne vurderingen blir i følge Skaalvik & Skaalvik (2005) kalt for *persepsjon av andres vurderinger*, og som regel utgjør dette et godt grunnlag for utviklingen av en persons reelle selvoppfatning. Den amerikansk sosiologen og sosialpsykologen Georg Herbert Mead argumenterte for at et individs selvoppfatning endrer seg gjennom samhandling med andre mennesker (Manger & Wormnes, 2015). Han utviklet *speilingsteorien*, som kan supplere forståelsen av en persons reelle selvoppfatning. Et sentralt poeng i denne teorien er at vi lærer å forstå oss selv ved å tolke andres reaksjoner på det vi sier og gjør. Dette vil ha en indirekte påvirkning på vår selvoppfatning, om hvem vi er og hva slags forskjellige egenskaper vi har (Manger & Wormnes, 2015). Ideell selvoppfatning kan forklares som en persons mening av hvordan han eller henne tilrår å være (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Før jeg skal redegjøre for to innfallsvinkler som forskning omkring selvoppfatningbegrepet har kommet fram til, er det ønskelig å belyse en av sidene ved en persons selvoppfatning, nemlig fysisk selvoppfatning. Det er i følge Manger & Wormnes (2015) påvist en klar sammenheng mellom selvoppfatning og prestasjoner. Denne dimensjonen vil ytterligere bli belyst i resultat- og diskusjonsdelen senere i studien.

3.3.1 Fysisk selvoppfatning

Den fysisk-motoriske selvoppfatningen, ofte kort for fysisk selvoppfatning, omfatter en persons oppfatninger, vurderinger, forventinger, tro og viten om seg selv knyttet til idrett og fysisk aktivitet (Haugen, 2000). Fysisk selvoppfatning omfatter også flere dimensjoner, som særlig dreier seg om hvordan en vurderer eget utseende, i hvilken grad eleven er fornøyd vs. misfornøyd med hvordan han eller hun ser ut, og om egne fysiske-motoriske ferdigheter på ulike nivå (Haugen, 2000). Klomsten et al. (2004, s., 119) hevder at:

”A positive self-concept is an important part of human development, and sports participation

is known to contribute to it”.

Med andre ord kan kroppsøvingsfaget bidra til å styrke barn og unge sin fysiske selvoppfatning. Helt konkret kan elevene ha en oppfatning om seg selv innenfor spesifikke aktiviteter som for eksempel fotball. Enda mer spesifikk kan elevene ha tanker om seg selv i forhold til gitte ferdigheter innen fotball, slik som å slå pasninger, skyte på mål og dribble. Selvoppfatning kan derfor i følge Marsh & Parker (1984) og Haugen (2000) variere med aktivitet og innen en bestemt aktivitet. Det har blitt utviklet en hierarkisk, flerdimensjonal teoretisk modell som blant annet har gjort det lettere å studere kjønnsforskjeller innen fysisk aktivitet, definert i måleinstrumentet *Physical Self-Description Questionnaire* (PSDQ) (Marsh, et al., 1984; Marsh, 1989; Marsh & Redmayne, 1994; Marsh, 1996). Det fremkommer tydelig i PSDQ at gutter generelt har en mye mer generell positiv fysisk selvoppfatning enn jenter (Klomsten, et al., 2004). Tilsvarende kan vi også se her at gutter har en mer positiv selvoppfatning ved mer spesifikke underkategorier som utholdenhet, styrke, utseende og egen kropp, og ikke bare ved generell fysisk selvoppfatning.

Med bakgrunn i dette vil jentene møte kroppsøvingsfaget med en dårligere fysisk selvoppfatning, noe som gjør at guttene i større grad vil hevde seg med et høyere selvverd i møte med ulike øvelser og aktiviteter. Kling et al. (1999) hevder at sosialisering og stereotypiske oppfatninger knyttet til kjønn i samfunnet bidrar til at jenter har lavere selvoppfatning, og at dette blir en selvoppfyllende profeti da jenter blir behandlet på en annen måte ut ifra slike forventninger.

3.3.2 Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen

Dette er to ulike tradisjoner som involverer selvoppfatning knyttet til prestasjoner og mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selvvurderingstradisjonen dreier seg i følge Skaalvik & Skaalvik (2018) om en generell følelse av om en er dyktig til noe eller ikke, og er ikke i like stor grad avhengig av tidligere mestring, men tradisjonen er heller mer opptatt av en generell følelse av å være flink på ulike områder, der de viktigste kildene er sosial anerkjennelse, sammenligning, og andres vurderinger. Denne verdsettingen blir regnet som menneskets «self-esteem» (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Vårt selvverd henger nøye sammen med det bildet vi tror andre har av oss. Vi er derfor opptatt av hva andre mener og tror om oss

og i samvær med andre blir det derfor viktig å gi best mulig inntrykk av oss selv.

Forventingstradisjonen har sitt fokus på det kognitive området. Det vil si at teorien forklarer menneskers forventninger om å klare bestemte oppgaver, der viktigste kilde er genuine mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forventinger er en side ved et menneskets selvoppfatning, og det handler om at en person har forventninger om å kunne mestre bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En sentral teori innenfor forventningstradisjonen er Bandura (1997) sin teori om forventning om mestring, som jeg skal redegjøre for senere i kapitlet.

Jeg skal først se på ulike kilder til å forklar hvordan selvvurdering påvirkes.

3.3.3 Påvirkning av selvoppfatning

Selvoppfatning kan bli påvirket på ulike måter. I følge Bandura (1997) er genuine mestringsopplevelser en sentral kilde til påvirkning av selvoppfatning, men også indirekte gjennom selvvurderingstradisjonen ved at mestring gir en følelse av kompetanse på et bestemt område. Den amerikanske professoren Morris Rosenberg er svært kjent for sine fire hovedområder som påvirker vår selvoppfatning og tro på egne ferdigheter innenfor selvvurderingstradisjonen (Rosenberg, 1979, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Disse fire prinsippene er: *selvattribusjon*, *psykologisk sentralitet*, *andre sine vurderinger* og *sosial sammenligning*, som jeg videre kort skal presentere i egne underkapitler.

3.3.3.1 *Selvattribusjon og psykologisk sentralitet*

Vår selvoppfatning blir i følge Skaalvik & Skaalvik (2018) påvirket av psykologiske mekanismer i oss selv. Hvordan man *attribuerer* eller forklarer årsaken til egen atferd, selvattribusjon, virker inn både på vår selvvurdering og på forventninger om mestring. I følge Skaalvik & Skaalvik (2018) skiller man ofte mellom *internal* og *eksternal* attribusjon. Internal attribusjon innebærer at resultatene tilskrives noe ved en selv, som evner eller ferdigheter og innsats, mens ved eksternal attribusjon tilskrives resultatene noe utenfor en selv, for eksempel som følge av flaks, oppgavens vanskegrad eller kvaliteten på undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Andrews & Johansen (2005) og Bandura (1997) hevder at jenter oftere tolker nederlag på bakgrunn av manglende eller dårlige ferdigheter enn

det guttene gjør, mens guttene oftere skylder på uflaks eller selve aktiviteten. Dette er funn som kan bidra til å forklare jentenes lavere selvoppfatning, da de lar nederlag gå mer innpå seg enn guttene, og til å styrke påstanden om at jenter er mer selvkritiske og ser mer til andre når de vurderer seg selv (Imsen, 1996).

I tillegg har attribusjonsteori vært opptatt av graden av *kontrollerbarhet*. Selv om både ferdigheter og innsats er internale forklaringer, oppfattes ferdigheter oftest som noe ukontrollerbart, mens grad av innsats ofte er kontrollerbart (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når elevene møter motgang eller et vanskelig læringsarbeid, er det nødvendig at de blir gitt medansvar, samt oppleve at de får hjelp og støtte av andre med å bevisstgjøre at det gode resultatet skyldes noe ved dem selv og deres måte å gjøre oppgaven på, først da oppnår man et gunstig attribusjonsmønster (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I følge Manger & Wormnes (2015) er det en nær sammenheng mellom en persons attribusjonsmønster og hans eller hennes selvoppfatning.

Psykologisk sentralitet handler om hva en selv verdsetter, ser på som viktig og setter i sentrum som person. I følge Skaalvik & Skaalvik (2018) vil selvvurdering innen slike områder ha større påvirkning på selvoppfatningen enn når en vurderer seg innen et område en ikke bryr seg om.

3.3.3.2 *Andres vurderinger og sosial sammenligning*

Både andres vurderinger og sosial sammenligning avhenger av andre individer rundt oss. Vi vurderer hverandre og gir tilbakemeldinger til andre både verbalt og non-verbalt. Schwalbe & Staples (1991) har gjennomført en studie med college-elever i USA med mål om å finne eventuelle forskjeller mellom kjønnene i generelle kilder som påvirker selvoppfatning. I studien rapporterer jenter at andre sin vurdering er veldig viktig for deres selvoppfatning, mens gutter trekker fram sosial sammenligning som veldig viktig. Vurderinger, tilbakemeldinger og positiv feedback fra personer som vi ser på som signifikante andre, som viktige og som har autoritet er de som gir størst effekt på oss, og er derfor en sentral påvirkningsfaktor for selvvurdering og for å utvikle en positiv selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Lærere og venner har derfor stor betydning for påvirkning og utvikling av barnets fysisk-motoriske selvoppfatning gjennom kroppsøvingfaget. En elevs følelse av å være flink på skolen blir derfor i stor grad påvirket av lærerens og medelevens vurdering av

eleven.

Sosial sammenligning er i følge Festinger (1954, referert i Skaalvik & Skaalvik 2018) definert som prosesser der vi bruker andre individ som sammenligningsgrunnlag for å vurdere oss selv og egne prestasjoner. Dette innebærer med andre ord at den vurderingen man gjør av seg selv ikke bare er bestemt av egne prestasjoner, men også andres, og i en skoleklasse der elevene er like gamle og deltar i de samme aktivitetene, er det lett å foreta sosial sammenligning (Festinger, 1954, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018; Marsh & Parker, 1984). Klassen fungerer derfor som en *referansegruppe* (Skaalvik & Skaalvik, 2018), som en ramme og et grunnlag for sammenligning og vurdering av egne evner eller ferdigheter, prestasjoner og resultat. Når elever «pusher» andre elever til å gjennomføre et læringsarbeid, kan dette i følge Skaalvik & Skaalvik (2018) forstås som at andre har en visshet eller tillitt til at man har det som trengs for å mestre øvelsen eller aktiviteten. Referanserammene bidrar derfor til å definere en selv, og avgjør hvordan en ser seg selv og omverdenen rundt (Brewer & Gardner, 1996). I konkurransesituasjoner blir elevene i følge Ommundsen (2006) mer fokusert på å sammenligne seg med andre, fordi konkurranser synliggjør de ulike ferdighetsnivåene. En føler at en må prestere best mulig, og effekten av sosial sammenligning er derfor sterkere i konkurranser eller stafetter. Implisitt i referansemodellen ligger det derfor også en forutsetning om at sosial sammenligning er en av de avgjørende faktorene for selvoppfatning (Marsh & Parker, 1984), som også er påpekt av Hattie (1992).

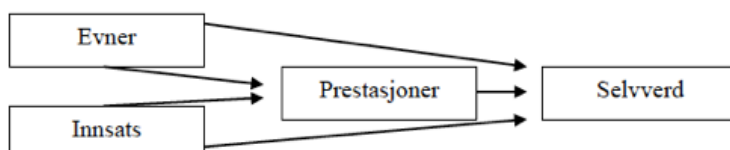
I følge Klomsten (2012) kan hvem elevene er sammen med derfor utgjøre en forskjell. Jenter velger som regel gutter som referanseramme i kroppsøving, da guttene i løpet av ungdomsskolen oppfattes som dyktigere i faget (Andrews & Johansen, 2005). Dette vil også støtte det motsatte, at gutter ikke sammenligner seg med jenter ettersom jentene ofte er svakere prestasjonsmessig (Klomsten, et al., 2005). Ettersom alderen øker for gutter og jenter får de som regel et større fokus på å fremstå som kroppslige attraktive i forhold til andre, fordi man får økt forståelse for og tolkning av feedback en får fra andre, og blir derfor klar over sitt eget utseende, egenskaper og fysiske ferdigheter. Derfor blir man mer opptatt av å sammenlikne seg med andre (Wigfield & Eccles, 2000), og kroppsøvingfaget vil derfor fungere som en sted der jenter og gutter ofte sammenligner og evaluerer utseende, kropp og fysiske ferdigheter (Klomsten, 2012). Olafson (2002) pekte på i sin studie at kroppsøvingfaget opplevdes for mange jenter som svært sjenerende, da de følte at de ble beglodd av guttene, og kroppene deres fungerte derfor som et slags «utstillingsvindu».

Fokuset jentene har på sin egen kropp og sitt eget utseende kan lede til at jenter bevisst unngår å være fysisk aktiv. Dette er svært uheldig da mange jenter går glipp av å tilegne seg ulike ferdigheter, spesielt i et fag der fysiske ferdigheter står sentralt i en vurderingssituasjon (Olafson, 2002).

Jeg har nå redegjort for fire ulike hovedområder, deriblant selvattribusjon som påvirker vår selvvurdering og tro på egne ferdigheter. Videre er det ønskelig å presentere Covington (1984) sin teori om selvvverd, da den i følge Skaalvik & Skaalvik (2018) bygger på attribusjonsteori.

3.3.4 Covington sin teori om selvvverd

Covington (1984) sin teori om selvvverd går under selvvurderingstradisjonen og er i all hovedsak opptatt av hva som kan virke truende på elevenes selvvverd, og hvilke konsekvenser en trussel mot selvvverdet kan få for deres mestring og trivsel i skolen. Selvvverdsteorien bygger på en antagelse om at mennesket har et strekt motiv for å ha en positiv selvoppfatning og for å verdsette seg selv høyt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Bernichon et al. (2003) hevder at styrking og bevaring av selvoppfatning er primære behov og sentrale mål for all menneskelig aktivitet. Covington (1984) hevder at dersom selvvverdet blir truet vil man forsøke å beskytte seg selv, og blir dermed opptatt av selvpresentasjon. Sagt på en annen måte prøver man i stor grad å unngå at egne svakheter blir synlige overfor andre. Elevens bevissthet omkring egne ferdigheter er derfor nært knyttet til selvvverdet. Dette betyr at dersom en person erverver seg selv med gode ferdigheter, vil dette ha en positiv påvirkning på selvvverdet, og motsatt vil en følelse av dårlige ferdigheter få negative konsekvenser for personens selvvverd (Covington, 1984). Covington (1984) hevder at evner, innsats og presentasjoner er helt essensielt for elevenes selvvverd. Dette blir fremstilt i en modell som er gjengitt under i figur 1.



Figur 1. Covingtons modell for sammenhenger mellom evner, innsats, prestasjoner og selvvverd, referert i Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 170).

Modellen viser at evner og innsats påvirker prestasjoner, som igjen har en direkte påvirkning på selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I følge Covington (1984) er elevenes oppfatning av å ha gode evner et resultat av gode prestasjoner. Når eleven erkjenner å ha gode ferdigheter vil dette påvirke selvverdet positivt. Covington (1984) hevder at forventinger om mestring har en sentral rolle i selvverdsteorien og stor betydning for elevens mestring og trivsel i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Derimot en elev som har lave mestringsforventninger vil primært fokusere på å gjøre konsekvensene av nederlag så små som mulig, og dermed skjule nederlaget. Dette er ofte synonymt med å yte mindre innsats. Covington (1984) hevder derfor at man kan sammenligne innsats med *et tveegget sverd*. Dersom man skal kunne lykkes med læringsarbeidet må man yte en viss innsats, men samtidig blir det risikabelt å yte så høy innsats at svake ferdigheter blir den eneste tolkningsmuligheten hvis man mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Nå skal jeg redegjøre for en sentral teori som kan plasseres innunder forventningstradisjonen, nemlig teorien om mestringsforventning som er utviklet av Bandura (1997).

3.3.5 Banduras teori om forventning om mestring

Bandura (1997) sin teori om forventning om mestring («self-efficacy») er definert som:

”troen på egne evner til å organisere og utføre de handlinger som skal til for å skape en spesiell prestasjon”

(Fritt oversatt fra Bandura, 1997, s.3, referert i Jakobsen, 2012).

Bandura (1997) hevder at forventninger om mestring er betydningsfull for en person sin atferd og motivasjon, samt personens tankemønster. Mestringsforventninger ser ut til å ha tydelig innvirkning for både valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet når øvelsene eller aktivitetene blir for utfordrende. Dersom elever står overfor vanskeligheter eller utfordringer vil de som tviler på seg selv, yte mindre innsats eller gi opp (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sagt på en annen måte vil elever som har lave forventninger om å mestre et læringsarbeid, raskere døyve innsatsen eller gi opp når han eller hun møter utfordringer. Derimot elever som har høye mestringsforventninger, har i følge Skaalvik & Skaalvik (2018) større mot til å gå løs på problemer og ha en større utholdenhet når de blir møtt med slike vanskeligheter.

I følge Bandura (1997) blir en persons forventning om mestring påvirket av fire ulike kilder til informasjon. Den første og viktigste kilden til forventning om mestring er *autentiske mestringserfaringer* eller reelle mestringserfaringer. Bandura (1997) hevder at en positiv forventning om mestring innenfor et område først og fremst bygges opp gjennom å gi en person ekte, reelle eller autentiske mestringserfaringer fra dette området. Med autentiske mestringserfaringer menes tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver som de oppgavene en person står overfor. Tidligere forsøk med lignende oppgaver som en person vurderer som vellykkede, øker forventningen om mestring, mens tidligere forsøk bedømt som mislykkede reduserer forventningen om mestring (Bandura, 1997).

Den andre kilden til forventning om mestring er *vikarierende erfaringer* som påvirker mestringstroen gjennom sosial sammenligning med andre. Den tredje kilden er *verbal overtakelse* eller sosiale overtakelse for eksempel fra lærere eller medelever. Positiv verbal overtakelse og støttende tilbakemeldinger kan øke forventningen om mestring, mens negative påvirkninger svekker den. Med andre ord kan verbal overtakelse oppfattes som et signal om at andre har tro på hva en selv kan mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Negative tilbakemeldinger som ("Dette er ikke du i stand til å gjennomføre") kan redusere forventningen om mestring (Manger & Wormnes, 2015). Den fjerde kilden er rettet mot *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* hos en person, der tidligere opplevelser av glede, gode relasjoner og stolthet kan vekkes til live i nye situasjoner og øke en persons forventninger om å mestre situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Derimot ubehag, angst, trøtthet, smerte, muskelspenninger, svette og skjelvninger er fysiologiske signaler til hjernen om at oppgavens krav overskrider ens egen kapasitet til å mestre oppgavene, og slike fysiologiske tilstander er kilder til at forventning om mestring reduseres (Manger & Wormnes, 2015).

Det er nå ønskelig å redegjøre kort for Deci og Ryan (1985) sin teori om selvbestemmelse og indre motivasjon, siden selvoppfatning og motivasjon er nært knyttet til hverandre og kan forstås ytterligere i lys av hverandre.

3.4 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse

Selvbestemmelsesteorien (Self-determination theory) er en tilnærming til å forklare menneskets indre motivasjon, som er den sterkeste formen for motivasjon hvor mennesket er selv-motiverende og selv-bestemmende (Deci & Ryan, 1985; 2000). Teorien forstås som en

sosial- kognitiv teori (Jakobsen, 2012) som har fokus på de tre primære psykologiske behovene *selvbestemmelse* eller autonomi, *kompetanse* og *sosial tilhørighet* (Deci & Ryan, 2000). Av de tre behovene legger Ryan & Deci (2002; 2007) størst vekt på selvbestemmelse (self-determination). Behovet for selvbestemmelse innebærer å se seg selv som kilde til egne handlinger, ta selvstendige valg og selv være initiativtaker til handlinger (Jakobsen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når det gjelder behovet for kompetanse, handler det om at kompetanse er en viktig påvirkningskraft til å engasjere seg i utfordrende oppgaver og for å ha utholdenhet når oppgavene blir vanskelige (Deci & Ryan, 2000). Deci (1975, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018) hevder også at kompetanse øker selvfølelsen, og at man dermed blir oppfattet av seg selv og andre som medregnet og betydningsfull. Behovet for sosial tilhørighet referer til elevens følelse av å være trygg og om å bli likt, respektert, medregnet, integrert og verdsatt, både av medelever og lærer (Deci & Ryan, 2000; Jakobsen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selvbestemmelsesteorien ønsker derfor å forklare hvordan psykologisk atferd, handling og måloppnåelse motiverer menneskelig atferd (Deci & Ryan, 1985). Når de tre grunnleggende psykologiske behovene selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet tilfredsstilles, skapes det psykisk styrke, sunnhet, vekst, styrke, utvikling og mestring (Manger & Wormnes, 2015).

For at behovene om selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet lettere skal bli tilfredsstilt for elevene, og dermed oppnå en positiv selvoppfatning, er det helt essensielt med et trygt og godt læringsmiljø. Dette skal jeg ta for meg i det følgende, før jeg i neste kapittel skal belyse og redegjøre for metodekapittelet.

3.5 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et komplekst begrep og i vid betydning kan det defineres som alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen og for deres læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I Kunnskapsløftet (LK06) under prinsipper for opplæringen er begrepet inkluderende læringsmiljø blant annet fremhevet (Udir, 2006). I følge Skaalvik & Skaalvik (2018) er det å føle seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av signifikante andre, for eksempel medelever, en meget sterk kilde til selvverd, psykisk helse og livskvalitet. Et aksepterende og inkluderende sosialt miljø hvor elevene blir godtatt, sett og medregnet med sine sterke og svake sider, samt et miljø kjennetegnet av gjensidig respekt og positive lærer-elev-relasjoner

og elev-elev-relasjoner, er derfor sentrale kjennetegn ved et godt læringsmiljø (Deci & Ryan, 1985; Ommundsen, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Når det er snakk om læringsmiljø skiller man som regel mellom *mestringsorientert læringsmiljø* og *resultatorientert læringsmiljø*. Disse skal kort belyses i egne underoverskrifter.

3.5.1 Mestringsorientert miljø

I et mestringsorientert læringsmiljø, også kalt *oppgaveklime*, verdsetter læreren fremgang, personlig forbedring og innsats som gode kilder for å mestre. Her er det et fokus på å gi alle like mye ros og anerkjennelse, uavhengig av hvor gode ferdigheter eleven har (Jakobsen, 2012). I følge Bjone & Vingdal (2012) og Ommundsen (2009) skal hver enkelt elev føle aktivitetsglede, mestringserfaringer, prestasjonsutvikling og få bedret motivasjon og selvbilde. I et mestringsorientert læringsmiljø er læring et mål i seg selv. Når en elev er oppgaveorientert og målet er å lære mer, blir følelsen av kompetanse avhengig av at han eller hun lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til tidligere prestasjoner. Kompetanse blir noe eleven erverver seg gjennom innsats, og innsatsen blir sett på som noe positivt, og som noe nødvendig for å utvikle en positiv selvutvikling (Jakobsen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.5.2 Resultatorientert miljø

I et resultatorientert læringsmiljø, også kalt *ego/prestasjonsklime*, er det viktig å vinne. I et slikt miljø blir eleven definert ut ifra hvor gode ferdigheter og prestasjoner han eller hun tilegner seg og viser foran andre, samt hvordan disse ferdighetene og prestasjonene er i forhold til de andre elevene (Ommundsen, 2009). Med andre ord er tilhengere av et resultatorientert læringsmiljø i følge Skaalvik & Skaalvik (2018) som oftest egoorienterte med et stort fokus på konkurranser og prestasjonssammenligning. Læreren kan i større grad anerkjenne de ferdighetssterke elevene, noe som betyr i følge Ommundsen (2009) at disse elevene i større grad blir lagt merke til. I tillegg når læreren fokuserer mer på hvem som utpeker seg som den beste eleven, fremmer det et sterkt prestasjonsmål som skaper et klasseklime som i stor grad fokuserer på vurdering. I motsetning til et mestringsorientert læringsmiljø er det i liten grad muligheter for prøving og feiling i læringsarbeidet, og et

resultatorientert miljø vil dermed fremheve at samarbeid er uhensiktsmessig og galt (Jakobsen, 2012).

Prestasjonsorienterte elever vil i følge Nicholls (1989) oftere se på sine egne ferdigheter som en kapasitet, hvor deres ferdighetsnivå blir evaluert opp imot andres prestasjoner. Dette vil føre til at elever som karakteriserer seg med dårligere ferdigheter og prestasjoner, vil miste motivasjonen for oppgaven og utvikle en negativ selvoppfatning og usikkerhet (Klomsten, et al., 2004). I verste fall kan dette i følge Skaalvik & Skaalvik (2018) føre til *lært hjelpesløshet*. Teori om lært hjelpesløshet kan synes å stå motsetning til Covington (1984) sin selvverdsteorii. Lært hjelpesløshet innebærer at eleven har mangel på innsats som følge av lave forventninger. Innsats har ingen hensikt og det er derfor ingen vits for eleven å anstrenge seg (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I selvverdsteorien anses mangel på innsats mer for å beskytte selvverdet. En elev som er i en tilstand av lært hjelpesløshet er det motsatte av en oppgaveorientert elev, er passive og helt uten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes (Manger & Wormnes, 2015).

4 Metode

I dette kapitlet skal metoden jeg har valgt å benytte meg av i denne studien beskrives, samt begrunne hvorfor jeg nettopp har valgt denne metoden. I tillegg skal jeg drøfte ulike kvalitetskriterier og etiske retningslinjer som er gjeldende for utførelsen og bearbeidelsen av forskningsprosjektet.

4.1 Valg av metode og begrunnelse

For å belyse problemstillingen: ”*Hvordan påvirker kjønnsdelt kroppsøving selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolen?*”, er det benyttet en kvalitativ tilnærming. Christoffersen & Johannesen (2012, s.16) forteller oss: ”at metode, fra greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål”. For å kunne oppnå utvidet kunnskap om et tema, fordrer det en fremgangsmåte som kan gi oss den kunnskapen vi søker etter. For å kunne svare på ovennevnte problemstilling vil flere ulike metoder være aktuelle for å komme frem til et svar, deriblant kvantitativ forskningsmetode. En slik metode egner seg godt for å trekke paralleller

og å generalisere ut ifra tallfestet fakta fra mange respondenter. En kvalitativ metode henvender seg derimot til færre respondenter enn en kvantitativ metode. Sammenlignet med kvantitativ metode, så egner kvalitative metoder seg bedre for å gå i dybden av temaet som undersøkes. Hensikten med denne studien er å finne ut av hvilke ulike opplevelser og erfaringer jenter i ungdomsskolealder får med seg i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving, og om kjønnsdelt kroppsøving som organiseringsform eventuelt har en annen påvirkning av selvoppfatningen til disse jentene. Jeg ønsker dermed å gå i dybden i dette temaet, og Christoffersen & Johannessen (2012) hevder derfor at kvalitativ metode spesielt er egnet for å gi en dypere forståelse av et problemområde. Med bakgrunn i dette er det hensiktsmessig, relevant og svært nyttig å velge kvalitativ metode som metodisk fremgangsmåte.

4.1.1 Fenomenologisk- og hermeneutisk tilnærming

Et hovedspørsmål i prosjektet mitt er å utvikle forståelse og kunnskap om fenomenet jenters deltakelse i kjønnsdelt kroppsøving, samt hvordan dette påvirker selvoppfatningen til jentene. Det er ønskelig å nå dette målet ved å ta «et dypdykk» inn i elevenes bevissthet og hvordan de opplever deres egen virkelighet i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøvingsundervisning. Dalen (2011) hevder at det er nettopp dette som er et sentralt mål i kvalitativ forskning. Det er ønskelig med en større forståelse om ulike fenomener og se det i sammenheng med personer og deres situasjon i en sosial virkelighet. Som tidligere nevnt hevder Christoffersen & Johannessen (2012) at det er vanskelig å generalisere og trekke slutninger basert på funnene man gjør, siden det er færre respondenter i kvalitativ forskning. Samtidig er det et stort fokus på at informantenes stemme skal komme frem, på bakgrunn av at jeg ønsker å få økt innsyn i jentenes tanker, erfaringer og refleksjoner rundt deres egen selvoppfatning i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving.

Siden formålet med dette forskningsprosjektet er å få økt innblikk av hvordan kroppsøvingfaget for jenter i ungdomsskolen oppleves kjønnsdelt sammenlignet med kjønnsblandet, vil forskningsspørsmålet som tidligere nevnt lede imot en kvalitativ forskningsstudie. Denne studien handler om mennesket som fenomen og i sosiale- og pedagogiske kontekster, og har til formål å forstå fenomener og prosesser, samt bidra å endre disse til noe bedre (Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2018). Denne studien er derfor inspirert av og tatt utgangspunkt i *fenomenologien*. Det er ønskelig å knytte erfaringer om jenters

deltakelse i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving, og studere dette som et fenomen. Målet er å oppdage kjernen i elevenes egne opplevelser og erfaringer av dette fenomenet, og om kjønnsdelt kroppsøving som organiseringsform eventuelt har en annen påvirkning av selvoppfatningen til disse jentene. Det er forsvarlig å dra nytte av en fenomenologisk tilnærming når jeg skal prøve å komme frem til hvorfor ungdomsskolejenter i forhold til ungdomsskolegutter, med henhold til tidligere forskning omkring kjønn og kroppsøving, viser lavere innsats, opplever mer misnøye og utvikler en negativ selvoppfatning og selvvurdering i faget.

Et sentralt hovedtrekk med fenomenologien er at informantenes forståelse er betydningsfull. Det er hans eller hennes oppfatning av verden som er i sentrum, og man skal gå ut ifra omverden slik de erfarer den (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2018). Forståelsen av denne subjektive betydningen oppnås i følge Szklarski (2009) gjennom at forskeren tolker det kontekstuelle innholdet i menneskelige opplevelser. *Hermeneutikk* betyr i følge Gilje & Grimen (1993) og Krogh (2017) fortolknings- eller forståelselære, og i hermeneutikken fokuserer man på å få den totale forståelsen av meningen i teksten, og videre fortolke meningsfulle fenomener (Krogh, 2017; Kvale & Brinkmann, 2017). Da forskningsprosjektet tar sikte på å fortolke og bevare informantenes meninger, erfaringer og opplevelser, ønsker jeg å kombinere fenomenologien og hermeneutikken. Denne studien har derfor nærmere bestemt tatt utgangspunkt i en *fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming* for etter beste måte å forstå hvordan kjønnsdelt kroppsøving påvirker selvoppfatningen til jenter i kroppsøving. Det er benyttet delvis-deltakende observasjon og intervju som datainnsamlingsmetode, og i følge Fangen (2010) er deltakende observasjon en av de mest sentrale kvalitative metodene i samfunnsforskningen. Dessuten hevder Postholm (2010) at kvalitativt forskningsintervju er den mest vanlige datainnsamlingsmetoden som benyttes ved studier som er inspirert av fenomenologien.

4.1.1.1 Delvis-deltakende observasjon

Løkken (2012) sier at observasjon er en forskningsmetode der forskeren systematisk observerer og noterer personers atferd, handlinger og interaksjoner, og ikke minst nonverbalt språk. Observasjon kan i følge Fangen (2010) også gi detaljert informasjon om sosiale settinger og kontekster for å forstå og fortolke kulturelle praksiser. Dette innebærer at ved observasjon av jentene både i kjønnsblandede og kjønnsdelte klasser, vil jeg komme nærme

samspeilet og interaksjonen jentene og guttene har seg imellom, forstå kommunikasjonen samt de interne og kulturelle kodene deltagerne imellom. Fordelene med deltagende observasjon er i følge Fangen (2010) at feltarbeid åpner for at man kan tilegne seg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer, samt komme nærmere inn på informantenes virkelighet og få personlig kunnskap om det. Gjennom observasjon av jentene i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving, vil jeg trolig se om det er en forskjell på jentenes atferdsmønster og samhandling med hverandre når guttene ikke er til stede, som igjen kan ha betydning for deres selvoppfatning. Dette vil prege min forståelse av fenomenet kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving, som ligger til grunn for undersøkelsen.

Observatørrollen kan beskrives fra ikke-deltagende til fullt-deltagende (Løkken, 2012). Jeg har valgt en delvis-deltagende observatørrolle i dette forskningsprosjektet.

4.1.1.1.1 Hvorfor delvis-deltagende observasjon i denne studien?

Jeg har valgt en delvis-deltagende observatørrolle i mitt forskningsarbeid, nettopp på bakgrunn av hvilke muligheter kombinasjonen av deltagelse og observasjon gir meg. Ved en deltagende rolle kan jeg nedtone observasjonsrollen min ved å gå inn i så tett samhandling med informantene som mulig. Jeg har muligheten til å komme nært på elevene og prate med dem på generelt grunnlag og litt om øvelsene/aktivitetene, og fra kort avstand forstå kommunikasjonen og de interne kodene deltagerne imellom. Jeg vil også forstå hvordan elevene forholder seg til hverandre og på hvilken måte samspeilet og interaksjonen de har seg imellom. Jeg vil aldri selv «ta over» timen for læreren eller bli med på øvelsene/aktivitetene. Som delvis-deltagende observatør er idealet at tilstedeværelsen min ikke skal være ubehagelig for deltagerne, og for å oppfylle at jeg glir naturlig inn, hevder Fangen (2010) at du må være delaktig i det dagligdagse samspeilet ved å småprate med elevene og følge de implisitte sosiale reglene som gjelder i klassen.

På en annen side kan jeg nedtone deltagerrollen ved å gå mer inn i rollen som observatør, trekke meg lengre unna når det trengs og observere og få oversikt over hvordan «det hele bildet» utarter seg fra en lengre avstand på benken. Det er likevel vanskelig å gi gode tolkninger som virkelig griper det som foregår i kommunikasjonen mellom mennesker, med mindre du nærmest deltar i kommunikasjonen i feltarbeidet (Fangen, 2010). Dersom jeg kun observerer situasjonen på lang avstand, vil det være vanskelig å gripe hva som virkelig blir

sagt mellom deltagerne, altså meningen bak det som blir sagt. Jeg har derfor valgt en delvis-deltagende observatørrolle, fordi jeg dermed vil fungere som en «flue på veggen» med hensikt om å lytte, samtale og forstå hvordan jentene opplever kroppsøvingstimene kjønnsdelt og om det eventuelt kan bidra til en større utfoldelse i kroppsøving, samt ha en positiv påvirkning på selvoppfatningen deres i faget. Samtidig må jeg ta høyde for at det kan være vanskelig å observere jentenes selvoppfatning, men i følge Skaalvik & Skaalvik (2018) kan dette observeres indirekte gjennom elevenes atferd og utsagn.

Jeg så liten hensikt ved min observatørrolle å bli et fullverdig medlem av den gruppen jeg studerte, da forskningsdimensjonen ved min tilstedeværelse nærmest hadde blitt fraværende. I følge Fangen (2010) er man som fullt-deltagende observatør plutselig «blitt en av de innfødte», noe som har sine ulemper. Feltarbeidet mitt knyttet til å belyse og svare på hvordan kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving påvirker selvoppfatningen til jentene, er helt avhengig av en delvis-deltagende observatørrolle, da en fullstendig deltagelse ikke vil være nødvendig og forsvarlig i mitt feltarbeid. Det ønskelige formålet med min studie er å bevare deltagerens perspektiv knyttet til kjønnsdelt kroppsøving som organiseringsform, og som en fullt-deltatagende observatør kan jeg nettopp miste muligheten til det, samt bryte ned den sosiale samhandlingen og forårsake sjenanse, forvirring og kanskje aggresjon hos jentene. Da ville det blitt svært vanskelig å observere forskningsspørsmålet mitt.

4.1.1.2 Å kombinere observasjon og intervju som metoder

Observasjon er en metode som svært ofte benyttes i kombinasjon med andre metoder, for eksempel intervju. Å kombinere flere metoder kalles gjerne *triangulering* (Fangen, 2010). Dette skjer enten ved at den ene metoden er underordnet, eller ved at de er likestilte. I min studie er begge metodene likestilte. Ved hjelp av et feltarbeid med en åpen, eksplorerende tilnærming for å få dybdeinformasjon, vil jeg se på om jentene utfolder seg på en annerledes måte, endrer atferdsmønster og om interaksjonen jentene seg imellom er på en annen måte, samt om jentene viser mer engasjement og har større tro på seg selv i en kjønnsdelt kroppsøvingstime sammenlignet med en vanlig kroppsøvingstime. Observasjon har som formål å kartlegge mitt syn på elevenes fremgang fra de forskjellige timene med tanke på deres selvoppfatning i faget. I tillegg til observasjon vil jeg etterpå benytte meg av intervju som forskningsmetode, og ved hjelp av dybdeintervju i etterkant får jeg en gylden mulighet til ytterligere å belyse jentenes tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til deres selvoppfatning i

kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving, og sammenligne hvorvidt dette stemmer overens med mine antakelser, og de funnene jeg gjorde i feltarbeid. I følge Dalen (2011) er hensikten med et intervju å skaffe seg relevant og nyttig informasjon omkring ulike sider ved menneskers livssituasjon.

Når jeg skal prøve å komme frem til hvorvidt kjønnsdelt kroppsøving eventuelt har en annen påvirkning av selvoppfatningen til jentene sammenlignet med kjønnsblandet undervisning, er det vel så betydelig å observere de ulike settingene de befinner seg i når faget organiseres annerledes, i tillegg til å intervju jentene om deres opplevelse av fenomenet i etterkant. Dette åpner opp for en mulighet til ytterligere å finne ut av jentenes tanker, meninger, refleksjoner og påvirkninger i forhold til deres selvoppfatning i kjønnsdelt kroppsøving. Ved å trianglere observasjon og intervju som metoder gir dette meg et svært berikende grunnlag for å presentere hovedfunnene i studien, ikke minst for å validere tolkningene mine (Fangen, 2010). Dette er noe som jeg kommer tilbake til senere i metodekapittelet.

4.2 Utvalg

Informantene er norske ungdomsskoleelever på 8., 9., og 10. trinn i alderen 13-16 år fra én bestemt skole. Totalt har jeg observert én 8.klasse, én 9.klasse og én 10.klasse og tre forskjellige kroppsøvingslærere. Thagaard (2018) hevder som regel at du ikke trenger en fast prosedyre for utvelgning, men heller la valg av sted og informanter komme naturlig ettersom din tilnærming til feltet utvikler seg. På bakgrunn av observasjonene jeg foretok meg av elevene, la jeg spesielt merke til tre elever som skilte seg ut i måten de selv utfoldet seg på i kjønnsdelte kroppsøvingstimer sammenlignet med de kjønnsblandende timene. Det var derfor interessant å få muligheten til å følge opp disse elevene i et dybdeintervju samt ytterligere få muligheten til å høre om deres tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til fenomenet. På den måten er det foretatt et strategisk utvalg som retter søkelyset mot jenter i kroppsøvingsfaget med formålet om å belyse deres tankesett og refleksjoner knyttet til organiseringen av kjønn i kroppsøvingsfaget, og hvordan det påvirker selvoppfatningen deres i faget. Informantene representerer derfor et strategisk utvalg, da de har kvalifikasjoner og egenskaper som er strategisk i forhold til forskningsspørsmålet (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018).

Samtidig er det et tilgjengelighetsutvalg som ligger til grunn for denne undersøkelsen, i og om med at jeg er ansatt som lærer ved den skolen forskningsarbeidet ble gjennomført på. Det er benyttet å ha med tre informanter, da det i følge Postholm (2010) er anbefalt å ha med mellom tre og ti informanter i et kvalitativt forskningsintervju. I og med at jeg har brukt observasjon og intervju som forskningsmetode, velger jeg kun å ha med tre informanter nettopp for å begrense omfanget av det innsamlede datamaterialet, noe som blir støttet av Thagaard (2018) med tanke på utvalgets størrelse. Samtidig anbefales det i følge Postholm (2010) å ha mellom tre og ti informanter i et forskningsprosjekt som har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Det ble plukket ut tre elever fra hvert trinn. Jeg ønsket å se om alder spiller noen rolle og om samholdet i klassen er annerledes fra da elevene forholdsvis var ukjente for hverandre i 8. klasse, til at klassene kjente hverandre godt i 10. klasse. Samtidig har jeg observert tre forskjellige lærere med hver sin klasse, for å se om den enkelte lærerens klasseledelse og relasjonsbygging til elevene spiller inn på hvordan læreren forholder seg til kjønn i kroppsøving.

4.2.1 Presentasjon av utvalg

Det ønskes kort å presentere de tre elevene som ble valgt ut på bakgrunn av observasjonene til å bli dybdeintervjuet. På den måten er det lettere for leseren følge den enkelte elev gjennom resultat- og diskusjonskapittelet. Alle informantene har blitt anonymisert og elevene har dermed fått fiktive navn.

4.2.1.1 «Mari», 8. klasse.

Mari liker ikke så godt fysisk aktivitet, og har ikke gått på så mange aktiviteter på fritiden. Hun har drevet med noe svømming i korte perioder tidligere, og det likte hun. Mari er mer glad i å lese og skrive enn å være fysisk aktiv. Kroppsøvingfaget oppleves som mer gøy nå enn barneskolen, men valg av aktiviteter i timene har mye å si for trivselen i faget. Hun rangerer sine fysiske ferdigheter på en skala fra 1 til 10, til 5. Aktiviteter som hun finner mest interessante i faget er innebandy, dans og turn. Mari hater fotball, håndball og konkurranser.

4.2.1.2 «Johanne», 9. klasse.

Johanne går på badminton som en organisert idrett og har gjort dette i to år. Hun har litt blandende følelser til kroppsøvingfaget, og undervisningstimens innhold spiller inn på

innsatsen hennes. Johanne trivdes bedre i faget på barneskolen, fordi da var det mye mer lek enn nå. I tillegg forteller hun at å bli vurdert i faget på ungdomsskolen oppleves som stressende. Hun savner å bli sett mer og få positive kommentarer fra andre, og hender at hun noen ganger unngår å delta på en aktivitet eller gjemmer seg unna. Johanne syntes at det er altfor mye ballspill og styrketrening, og savner mer dans i faget. Hun rangerer også sine fysiske ferdigheter til 5 på en skala fra 1 til 10.

4.2.1.3 «Anna», 10. klasse.

Anna har aldri deltatt i noe form for fysisk aktivitet eller organisert idrett. Hun drev med yoga i en liten periode, men fant raskt ut at det ikke var noe for henne. Anna har et likegyldig forhold til kroppsøvingsfaget og sier at hun ikke har så høye krav til seg selv, utenom å være med og prøve å unngå og sitte på sidelinjen. Hun skulle ønske det var mer av styrke og innebandy i faget, og mindre fokus på ballspill og konkurranser. Anna er noe kroppslig utrygg i faget, og er ikke komfortabel med å gjøre noe hun ikke mestrer foran andre. Hun er noen ganger redd for å dumme seg ut i kroppsøvingstimene.

4.2.2 Hvorfor akkurat jenter i ungdomsskolen?

Slik det ble beskrevet tidligere i denne studien er vi kjent med at det er en betydelig større overvekt av jenter enn gutter som misliker kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Klomsten, 2013; Mordal Moen, et al., 2018; Stoltenberg, et al., 2019;) og har en lavere selvoppfatning enn guttene i faget (Kling, et al., 1999; Klomsten, et al., 2004; Klomsten, et al., 2005; Klomsten, 2006). Ut ifra å sette et viktig og kritisk søkelys på kjønn og kroppsøving og få økt innsikt om fenomenet jenters deltakelse i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving, er det ønskelig at faget skal bli mer likestilt og ivareta begge kjønnene sitt psykososiale miljø i henhold til Opplæringslova (1998), slik at jentene også på lik linje med guttene vil utvikle en positiv selvoppfatning i faget. Det er valgt ut ungdomsskoleelever fordi tidligere funn har pekt på en negativ utvikling av selvoppfatning i kroppsøvingsfaget hos jenter i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, og det er særlig i ungdomsskolen jenter får økt misnøye knyttet til selvoppfatning og trivsel i kroppsøving (Imsen, 1996; Olafson, 2002; Klomsten, et al., 2004; Klomsten, 2006; With-Nielsen & Pfister, 2011). Gjennom å belyse hvordan kjønnsdelt kroppsøving eventuelt påvirker selvoppfatningen til jentene positivt, er det ønskelig å bidra med ytterligere kompetanse på dette området, slik at

undervisningen også blir tilpasset for jenter i faget, og stille spørsmål ved om kjønnsblandet kroppsøving hindrer jenter fra å oppleve mestring og glede, samt utvikle en positiv selvoppfatning i faget.

4.3 Forberedelser

I følge Fangen (2010) er det i kvantitativ forskning helt avgjørende med en klar utforming av forskningsspørsmål før oppstart av et prosjekt. I kvalitativ forskning vil en ofte heller ha en eksplorerende tilnærming, og utforming av forskningsspørsmål vil kanskje ikke være helt avklart før mot slutten av prosjektet, etter at feltarbeidet er i havn. Som en hovedregel har jeg likevel valgt å avgrense hva jeg er ute etter, ved hjelp av noen generelle forskningsspørsmål, som gjør at jeg slipper å famle i blinde når jeg gjennomfører observasjonsøktene mine. Fangen (2010) hevder at man bør lete etter forskningsspørsmål og begreper som kan åpne for en dypere forståelse av fenomenet du studerer. Jeg har kommet frem til følgende spørsmål:

- Hvordan opplever jenter i ungdomsskolen kroppsøvingfaget kjønnsdelt versus kjønnsblandet?
- Kommer det til syne at jentene har en annerledes oppfattelse og vurdering av seg selv og/eller de andre medelevene i kjønnsdelt undervisning?
- Hva er det som gjør at jentene mestrer og dermed får økt innsats?
- Er det noe som hindrer jentene i større grad fra å prestere i kjønnsblandet kroppsøving enn i kjønnsdelt undervisning, og dersom ja, hva?

Jeg modifiserte forskningsspørsmålene etter hvert som jeg tilegnet meg mer kunnskap, og i følge Fangen (2010) er dette hensiktsmessig slik at du stadig evner å definere temaet på en mer eksakt måte. I tillegg til å definere noen spørsmål eller hypoteser som leder forskningsinteressen, hevder Fangen (2010) også at du bør utarbeide analytiske rammer, gjerne på bakgrunn av foreliggende teori og begreper. Dette kan være teori og begreper som egner seg spesifikt til å forstå det fenomenet du skal studere (Fangen, 2010). Med utgangspunkt i aktuell teori og tidligere forskning som er blitt redegjort for i teorikapittelet, har jeg utarbeidet noen forhåndsbestemte kategorier som er bestemmende slik at jeg etter beste evne kan svare på problemstillingen min. Dette skal belyses i kapittelet under.

4.3.1 Observasjons-og intervjuguide

Før jeg begynte å samle inn relevante dataer ble det utarbeidet en observasjonsguide (se vedlegg 5) og intervjuguide (se vedlegg 6) som omhandler ulike temaer og spørsmål som er sentralt i denne studien. Når du skal observere bør du ifølge Fangen (2010) vite noe om hva du ser etter og hva slags forhold det er du vil konsentrere deg om, mer enn andre forhold som du potensielt også kunne fokusert på. For å konkretisere dette ble det i forkant av feltarbeidet utarbeidet en observasjonsguide med forhåndsbestemte kategorier som «undervisningens hva og hvordan» (aktiviteter), «selvoppfatning», «motivasjon», «innsats», «elev-elev-relasjonen», «trivsel» og «lærer-elev-relasjonen». Temaer som ble observert var blant annet hvordan jentene og guttene forholder seg til hverandre i kroppsøving, både det sosiale og fysiske samspillet, hva som preger læringsmiljøet i kroppsøving, hvor stor innsats elevene legger ned i de ulike aktivitetene/øvelsene, om det ser ut som om de trives og om elevene generelt er komfortable med seg selv, samt har tro på seg selv i utførelsen av øvelsen/aktiviteten foran andre medelever. Disse ovennevnte kategoriene ønsket jeg særlig å observere og førte dermed feltnotater ut ifra disse kategoriene. I tillegg til kategoriene er en mulig fremgangsmåte i følge Fangen (2010) også å stille spørsmål til hver kategori. Dette ble også gjort på forhånd.

I forskningsprosjektet er det også valgt å benytte intervju som metode. Intervjuet munner ut i et semistrukturert intervju, som betyr at det på forhånd er lagd spørsmål presentert i en intervjuguide. Det er likevel viktig å presisere at det er ønskelig at informantene skal komme med innspill utover de planlagte spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2017). På lik linje med observasjonsguide, ble det også i forkant utviklet en intervjuguide som omhandler mye av de sentrale temaene fra observasjonsguiden, som igjen er på bakgrunn av teoretisk rammeverk og tidligere forskning på temaet. Jeg har så godt det lar seg gjøre utarbeidet spørsmål med en forhåpning om å få gode og utfyllende svar fra informantene. Dalen (2011) hevder at det er spesielt viktig å unngå å stille ledende spørsmål, og jeg har derfor tatt dette i betraktning.

4.3.2 Pilotintervju

Kvale (1997) hevder at et godt kvalitativt forskningsintervju er testet i forkant. I løpet av desember 2018 ble det derfor gjennomført et pilotintervju med et semistrukturert design som omhandlet samme tema som i denne studien, for lettere å stifte bekjentskap med den kvalitative forskningen, måten jeg som intervjuer er på og ikke minst får høre om jentenes

tanker omkring tematikken. I tillegg fikk jeg mulighet til å bli innforstått med bruk av taleopptaker, som jeg igjen skal bruke senere. Utvalget besto av én jente fra 9. klasse, én jente fra 10. klasse og én jente som gikk ut av ungdomsskolen i fjor, med den intensjonen om å få hennes refleksjoner knyttet til deltakelse i kroppsøvningsfaget gjennom tre år på ungdomsskolen. Alle jentene er bekjente av meg og som jeg underviser eller har undervist i kroppsøving. Spørsmålene som ble stilt var noenlunde de samme som ligger vedlagt i intervjuguiden, men i og med at jeg i praksis da ikke hadde gjennomført kjønnsdelt- og kjønnsblandet kroppsøving ble det ikke stilt noen spørsmål tilknyttet dette. Derimot ble det lagt til spørsmål om dette senere. Etter at jeg hadde gjennomført pilotintervjuene valgte jeg å endre ordlyden på noen av spørsmålene ettersom jeg fikk kommentarer på at noen av dem var vanskelig formulert, eller som jeg i ettertid forsto som ledende spørsmål. Flere spørsmål ble også stryket. I følge Thagaard (2018) kan pilotintervju utfylle ulike funn i forskningsprosjekter, og jeg er fornøyd med at jeg fikk tid til å gjennomføre dette.

4.4 Gjennomføring av datainnsamling

Jeg kontaktet en tilgjengelig og potensiell ungdomsskole og forklarte formålet med studien foran skolens ledelse og delte ut informasjonsskriv (se vedlegg 2). Videre etablerte jeg selv kontakt med lærer som er ansvarlig for kroppsøvningsseksjonen ved skolen. Det ble delt ut et eget informasjonsskriv (se vedlegg 3) til kroppsøvingslærere som var tilgjengelige, og hensikten med studien ble nok en gang presentert. Klasser som var tilgjengelige ble plukket ut sammen med kroppsøvingslærere som potensielle informanter, samt tre jenter fra hvert trinn på bakgrunn av feltarbeidet og etter kriteriene for utvalg. Deretter ble klassene og elevene som skulle være med i studien kontaktet og gitt et eget informasjonsskriv (se vedlegg 4), som de skulle ta med hjem og få underskrift av foresatte som samtykker til at barnet deres skal delta i prosjektet. I informasjonsskrivet ble hensikt med studien presentert samt de forskningsetiske retningslinjene, i tillegg til at det var frivillig å delta, at elevene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, at navnene deres ble anonymisert samt og at det ikke vil få noen negative følger for barnet deres å delta. Alle foresatte som fikk tilsendt informasjonsskriv godtok på vegne av barnet deres å delta i studien. Det var imidlertid flere foresatte som ønsket å få tilsendt observasjonsguide og intervjuguide på forhånd.

Selve forskningsprosjektet foregikk over en seksukers periode. Jeg observerte først kjønnsblandede klasser i én uke fra de tre ulike trinnene. Videre observerte jeg så de tre klassene kjønnsdelt med fokus på jentene, der hensikten var å observere jentenes interaksjon og samhandling med hverandre over en fire ukers periode, og se om de endret atferdsmønster og eventuelt fikk muligheten til å utfolde seg på en annerledes måte i faget når guttene ikke var tilstede. Til slutt observerte jeg den siste uka de tre klassene kjønnsblandet igjen. Observasjonene ble nedfelt i såkalte feltnotater i observasjonsguiden, og i følge Fangen (2010) er den største faren faktisk å prøve å rapportere «alt». Jeg opplevde nettopp utfordringer knyttet til dette, samt skriving av feltnoter under observasjonene. Jeg var for opptatt av å skrive ned for mye detaljer. I følge Fangen (2010) bør feltnotatene være beskrivende og grundige, men det hjelper lite når jeg til tider endte opp med å skrive endeløse referater som jeg fikk lite nytte av. Det er derfor viktig å lære seg å være selektiv, både når du observerer og når du skriver, slik at du ikke tar bort fokuset fra deltagerne (Fangen, 2010). Feltnotatene ble senere bearbeidet og analysert ut ifra Tjora (2017) sin SDI- modell.

På bakgrunn av observasjonene av jentenes deltagelse i kjønnsdelte kroppsøvingstimer, foretok jeg meg et strategisk utvalg og valgte å intervju tre jenter (én fra hvert trinn) i et dybdeintervju, nettopp på grunn av deres annerledes utfoldelse i kjønnsdelte timer sammenlignet med kjønnsblandet kroppsøving. Det var derfor ønskelig å få videre innblikk i akkurat disse tre jentene sine opplevelser av kroppsøvingfaget kjønnsdelt versus kjønnsblandet, og hvordan det som organiseringsform eventuelt påvirker selvpåfatningen deres i faget på en annerledes måte. Jeg stilte spørsmål med bakgrunn fra en intervjuguide som ble lagd på forhånd og når informantene ga enkle og ufullstendige svar, ble det stilt oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble tatt opp med en taleopptaker og senere transkribert.. Intervjuene varte ifra 25 minutter til 50 minutter hver.

4.5 Forforståelse og forskerens rolle

Innen fenomenologisk- og hermeneutisk forskning er det i følge Thagaard (2018) viktig å være innforstått med forskerens rolle og forforståelse. Forskerens kompetanse, med andre ord de erfaringene, fordommene og kunnskapene jeg innehar, vil således kunne påvirke denne studien og dermed hvordan leseren tolker funnene av det fenomenet som er undersøkt (Dalen, 2011).

4.5.1 Min forforståelse

I denne studien er det ikke umulig at min egen forforståelse har vært av betydning i forhold til det fenomenet som studeres. Jeg er først og fremst mann, og i motsetning til informantene har jeg stort sett gode erfaringer tilknyttet min deltakelse i kroppsøving som elev gjennom en årrekke i skolen. I voksen alder har jeg studert til å bli lærer med pedagogikk- og elevkunnskap og idrett som sentrale fagområder. I løpet av utdanningen har jeg gjennomført mange praksisuker, der jeg har undervist i kroppsøving, både på barneskolen og ungdomsskolen. I tillegg har jeg reflektert mye rundt min egen forforståelse om kjønn og kroppsøving, i forhold til at jeg har vært fotballtrener og at jeg de to siste årene har vært ansatt som faglærer i kroppsøving på en ungdomsskole. Jeg har dermed opp gjennom dannet meg et bilde av at kjønn har en betydning for idrett, fysisk aktivitet og kroppsøving. I ettertid ser jeg gjennom min lange erfaring som elev i kroppsøvingfaget, i voksen alder som faglærer i kroppsøving og gjennom ulike samtaler med andre mennesker, at faget tenderer til å fremme noen elever og svekke andre. Det at jeg har den forståelsen og oppfatningen av at flere jenter enn gutter misliker fysisk aktivitet og kroppsøving allerede før jeg begynte på denne studien, vil nettopp derfor kunne påvirke resultatene i dette prosjektet. Min forforståelse lagt til side, er uansett intensjonen å skrive en så rettferdig og nøyaktig studie av det fenomenet som studeres, selv om dette i følge Postholm (2010) er svært vanskelig.

4.6 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

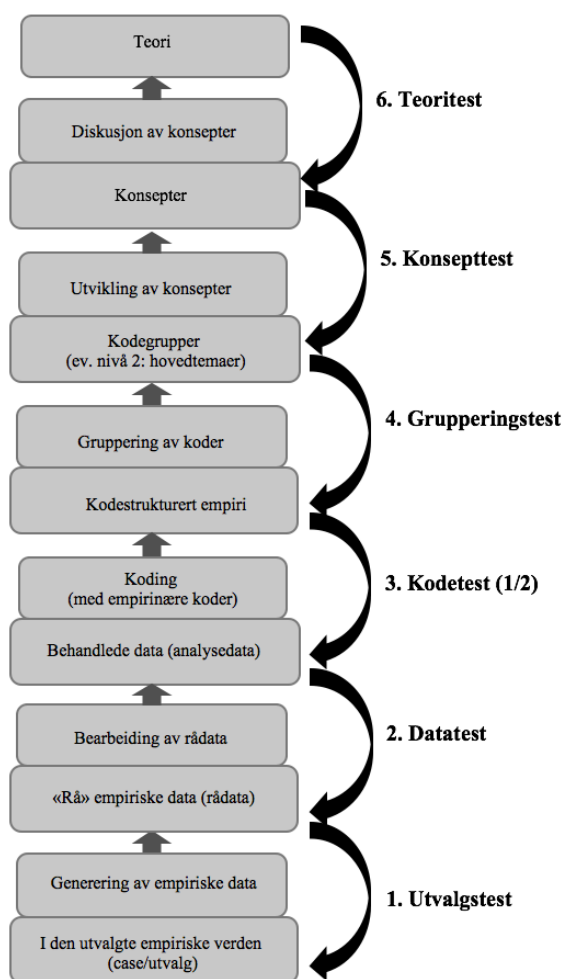
I følge Fangen (2010) angår analyse alle de delene av feltarbeidet, fra utvikling av forskningsspørsmål, til nedskrivning og sortering av feltnotater og utvikling av analyser. Det angår dermed alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet. Analyse handler ofte om at man tilfører noe mer til datamaterialet man har samlet inn, enn det du bare har hørt og sett (Fangen, 2010). Dette gjennom å kode dataene i kategorier. Dette underkapittelet beskriver arbeidet med analyse av datamaterialet fra observasjonene og dybdeintervjuene. Det eksisterer flere metoder for å analysere datamaterialet på, og analysearbeidet i denne studien er gjennomført ut ifra Tjora (2017) sin presentasjon av *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI).

Min fremgangsmåte er altså å underbygge tolkningene fra observasjonene og intervjuene ved å skape en meningskontekst som illustrerer hvordan kjønnsdelt kroppsøving påvirker

selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolen. Det er benyttet en *hermeneutisk sirkel*, også kalt forståelsessirkel for lettere å få nøyaktig tolkninger av dataene gjennom analysearbeidet mitt (Krogh, 2017). Denne sirkelen har som hensikt å forså tekstenes skjulte mening og i den hermeneutiske sirkelen forstås og fortolkes delene fra teksten ut fra helheten, og videre helheten av teksten forstås og tolkes ut fra delene, som en sirkel eller spiral. Så snart teksten forstås og fortolkes, vil også utgangspunktet for videre tolkning forandres (Krogh, 2017). Datamaterialet i dette forskningsprosjektet vil med andre ord fortolkes og analyseres opptil flere ganger, og hver gang vil trolig forståelsen av fenomenet jenters deltakelse i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving og hvordan det spiller inn på selvoppfatningen deres, forandres, for så å bli fortolket gang etter gang igjen (Krogh, 2017).

4.6.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)

I følge Fangen (2010) vil kombinasjon av et erfaringsnært og et kritisk perspektiv i mange tilfeller kunne gi de beste fortolkningene. Med et slikt utgangspunkt kan du reflektere over, men ikke atskilt fra, deltagerens egen tekning. På denne måten kan du bygge bro mellom en steril analytisk tenkemåte og informantens ufordøyde meninger (Fangen, 2010). Fangen (2010) hevder at analysearbeid er et komplekst arbeid, men Tjora (2017) presenterer en modell for analysearbeidet som skal forenkle det komplekse arbeidet. Modellen er angitt under i figur 2, og viser hvordan man etappevis jobber med å bearbeide *rådata* til *konsepter* eller *teorier*. I arbeidet jobber man som regel ut ifra data mot teori, altså i en *induktiv* prosess. Samtidig ligger det *deduktive* prosesser i metoden der man sjekker det mer teoretiske opp i mot det mer empiriske. SDI-modellen er ment som en oversiktlig presentasjon for videre fremdrift av det systematiske analysearbeidet, og er i følge Tjora (2017) en overkommelig variant av Grounded Theory (GT).



Figur 2. Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), referert i Tjora (2017, s. 19).

De ulike trinnene i Tjora (2017) sin modell vil være utgangspunkt for videre beskrivelse av hvordan analysearbeidet er gjennomført i denne studien.

Generering av empiriske data ble foretatt under selve innhenting av dataene, gjennom observasjonene og intervjuene. Bearbeidelse av ulike rådata begynte med at jeg finskrev feltnotatene, og eventuelt supplerte feltnotatene med andre situasjoner, erfaringer eller tanker som kunne være verdifullt. Før jeg satte i gang med det systematiske analysearbeidet med koding og kategorisering av feltnotatene, var jeg nødt til å sette meg grundigere inn i litteraturen om datanalyse. Mens jeg fordypet meg i den berikede analyselitteraturen, hadde jeg fortsatt observasjonene jeg foretok meg friskt i minnet og fikk dermed tenkt igjennom disse flere ganger. I tillegg brukte jeg noe tid på å skaffe meg oversikt over det jeg ut fra rådata vurderte som hovedtemaer og aktuell teori knyttet til dette. I dette arbeidet gjenoppdaget jeg nyttige momenter fra ulike situasjoner fra observasjonene, som i

utgangspunktet ikke var skrevet ned og som jeg fant relevant for prosjektets problemstilling. I følge Fangen (2010) omtales slike observasjoner og tanker for *headnotes*, og enkelte forskere bruker disse flittige og mener disse er like troverdige som de skrevne notatene (Fangen, 2010). Allerede tidlig i analysearbeidet befant jeg meg altså på ulike stadier i Tjora (2017) sin SDI-modell. Med andre ord jobbet jeg induktivt med datamaterialet mot teori, men også deduktivt gjennom de stadige tilbakekoblingene fra det mer teoretiske til det mer empiriske. Dette var med på å forbedre datamaterialet mitt.

Bearbeiding og analyse av data ble videre gjort ved å lese gjennom feltnotatene mine, mens jeg markerte i teksten med tilhørende *empiriskære koder* i margen, som utgjorde mange ulike og fargerike merkelapper/Post-it lapper. Jeg brukte også markørpenner med ulike farger, som ledet til fargekoder som jeg benyttet meg av for enklere å kunne se hvor de samme kodene gikk igjen, og videre streket over like koder eller koder som var sammenlignbare, med samme farge. Dette arbeidet var noe rotete og forvirrende, men etterhvert som jeg fikk bedre oversikt over feltnotatene og bedre kjennskap til *behandlede data*, ble også kodingen enklere, samt at det nå ble svært tydelig hvilke koder som gikk igjen i de fleste notatene. Koder som fort ble tydelig i materialet var for eksempel at jentene viste *liten innsats og ga opp i enkelte aktiviteter*, samt at noen av jentene *unngikk aktiviteter* og forsøkte å *gjemme seg* i kjønnsblandede timer. Andre koder som også tok fokus her var at jentene mottok *negative kommentarer* og *ble ekskludert* fra guttene. Når undervisningen ble organiserte kjønnsdelt derimot, observerte jeg raskt at jentene opplevde *mer mestring*, ble *medregnet av hverandre* i lagspill, samt at de «*blomstret*» mer i faget. Arbeidet med koding av feltnotatene resulterte så i *kodestrukturert empiri*, for så videre *gruppering av koder*.

Ut i fra den *kodestrukturerte empirien* ble alle kodene skrevet ned på et eget ark slik at jeg satt med et eget skriv med mange forskjellige koder som nå skulle grupperes. Dette gikk ut på å finne en sammenheng mellom de ulike kodene og samle de kodene som lå nært til hverandre i ulike kategorier eller under samlende overskrifter. Eksempelvis ble de nevnte kodene *liten innsats og ga opp i enkelte aktiviteter* slått sammen under kategorien mangelfull tro på seg selv, og kodene *unngikk aktiviteter* og *gjemme seg* ble samlet innunder kategorien redde for å dumme seg ut. Videre ble kodene *negative kommentarer* og *ble ekskludert* presentert under kategorien én negativ kommentar=dårlig selvfølelse, og *mer mestring, medregnet av hverandre* og «*blomstret*» mer, samlet innunder kategorien glede og engasjement. Disse kategoriene fungerte videre som *kodegrupper/hovedtemaer* når jeg satte i gang med

presentasjonen av resultatene. I mens jeg presenterte resultatene gikk jeg stadig frem og tilbake til feltnotatene, da dette gjorde det enklere å inkludere headnotes som dukket opp underveis i arbeidet, og som kunne knyttes til de ulike kodene og kategoriene som kom frem av datamaterialet. Dette ble viktig når hovedkategoriene skulle presenteres enda grundigere.

Datamaterialets kodegrupper/hovedtemaer ble supplert og understøttet av aktuell teori og tidligere forskning knyttet til temaet som jeg stadig henvendte meg til. I gjennomgangen av teori kom det frem at kodegruppene/hovedtemaene kunne sammenfattes med større *konsepter*. Det ble derfor videre arbeidet med utførelse av konseptene, som igjen ble beriket med relevant teori og tidligere forskning på emnet, og disse konseptene utgjorde derfor mine underkategorier. Funnene i min studie er presentert i en tabell under resultat- og diskusjonskapittelet, der funnene er sammenstilt i hovedkategorier og underkategorier som kompletterer hverandre.

4.6.2 Transkribering

I likhet med feltnotatene og de kategoriene som jeg utarbeidet gjennom grundig gjennomgang av datamaterialet, fant jeg også eksempler på de samme kategoriene etter at jeg var ferdig med å transkribere de tre intervjuene, som supplerte resultatene mine ytterligere. I følge Dalen (2011) starter analyseprosessen bevisst eller ubevisst allerede i intervjufasen. Til hvert intervju, skrev jeg derfor ned ulike tanker og inntrykk som jeg ble oppmerksom på og som var viktig å ikke glemme. Disse notatene munnet ut i fem håndskrevne sider. Når jeg var ferdig med alle intervjuene begynte transkriberingsfasen, og totalt ble transkripsjonene på 34 sider tekst. Dalen (2011) hevder nemlig at man får mye igjen for å transkribere intervjuene rett etter gjennomføringen, fordi sjansen til å gjengi intervjuet på en best mulig og nøyaktig måte øker. Det var ikke til å stikke under en stol at å transkribere tre forholdsvis lange intervjuer, tok tid og var krevende, men jeg ble oppmerksom på flere viktige oppdagelser i denne prosessen, som supplerte feltnotatene og mine videre funn på en verdifull måte. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, siden Dalen (2011) mener at det er en stor fordel da du blir godt kjent med datamaterialet. Under selve transkriberingen var det selvsagt også viktig å ivareta informantens stemme og anonymitet.

4.7 Kvalitetskriterier

Christoffersen & Johannessen (2012) hevder at *validitet* er knyttet til hvor godt eller hvor relevant datamaterialet er, som representerer fenomenet og omhandler gyldigheten av forskerens tolkninger. Denne formen for validitet har også blitt kalt intern validitet eller begrepsvaliditet, blant annet for å skille den fra såkalt ekstern validitet, som dreier seg om hvorvidt funnene kan *generaliseres* eller overføres til andre sammenhenger som er lik den forskningsstudien som har blitt gjort (Fangen, 2010). Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. *Reliabilitet* knyttes derfor nettopp til dette, om forskningen har blitt gjennomført på en pålitelig, tillitsvekkende og troverdig måte. I følge Christoffersen & Johannessen (2012) er reliabilitet knyttet til hvor presise de dataene som har blitt undersøkt er, og hvordan de videre blir bearbeidet. Fangen (2010) legger også til at reliabilitet handler om i hvilken grad funnene dine kan brukes eller bli reproduisert av andre forskere. Eller sagt på en annen måte: Om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir tilsvarende resultat.

I det følgende vil jeg dermed benytte meg av begrepene validitet, reliabilitet og generalisering når jeg skal forklare hvordan disse tre begrepene har blitt anvendt med tanke på datamaterialet som har blitt samlet inn ved hjelp av delvis-deltagende observasjon og intervju.

4.7.1 Validitet

I følge Fangen (2010) er observasjon en metode som sikrer høy grad av validitet, forutsatt at forskningsarbeidet som ble gjort av meg virkelig måler det den skal måle. Når jeg kombinerer observasjon med intervju kan jeg dra nytte av at de to ulike datainnsamlingsmetodene gir grunnlag for ulike typer data. Noe forenklet kan man si at observasjon åpner for handlingsdata, mens intervjuer åpner for diskursive data (Fangen, 2010). Intervjudata bør ikke behandles som om det var handlingsdata, derimot forstås som elevenes selvrepresentasjon. Dette innebærer at jeg ikke kan ta som en selvfølge at det elevene sier de gjør, er det det som stemmer overens med virkeligheten. Snarere kan jeg se det de sier de gjør, som en historie som gjenspeiler hvordan elevene ønsker å fremstille seg. Dette er i seg selv interessante data, men bør ikke forstås som en faktisk gjengivelse av hvordan elevene oppfører seg (Fangen, 2010).

Ved å triangulere observasjon og intervju som forskningsmetoder har jeg en gyllen mulighet til å gå utover å behandle intervjudataene som selvpresentasjoner, på grunn av at jeg kan la mine observasjoner av informantene i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving konfrontere informantenes uttalelser i intervjuene, og omvendt. Intervjuer kan derfor brukes i følge Fangen (2010) for å validere observasjonsmateriale. Derfor er dette en viktig grunn for meg å kombinere observasjoner med intervju i min studie, da denne trianguleringen sikrer høy grad av validitet (Fangen, 2010). Ved å kombinere observasjon og intervju kan jeg altså spørre informantene ytterligere om ting jeg har observert og dermed «tvinge» dem til å reflektere over og svare på det, og slik kan jeg vurdere det informantene sier opp mot det jeg har erfart i feltarbeid. På den måten får jeg et større grunnlag til å vurdere gyldigheten av deltagernes utsagn (Fangen, 2010). I følge Fangen (2010) er å validere synonymt med å kontrollere. Validiteten sjekkes ved at jeg undersøker eventuelle feilkilder som ble gjort i feltarbeid, og så på nytt igjen kontrollere dette gjennom dybdeintervjuene. Dette sikrer i følge Kvale & Brinkmann (2017) desto mer gyldighet knyttet til funnene mine.

Det at jeg observert og i uformelle situasjoner også kunne spørre om ting som kom frem i intervjuet med ulike elever, gjorde at jeg kunne vurdere informasjonen jeg fikk i intervju, opp mot informasjonen jeg så eller overhørte i en rekke andre sammenhenger. Slik kan jeg derfor legge til og trekke fra en god del når det gjelder hva enkeltelever fortalte meg, og jeg får derfor en mulighet til å se det de sier, i en større sammenheng og kan også vurdere sannhetsverdien i det de sier. Validitet er knyttet til kontinuerlige kontroller av funnernes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet. Jeg gjorde alt for å kryssjekke validiteten av intervjupersonenes uttalelser fra intervjuet opp mot observasjonene. Som tidligere nevnt må forskeren gjennom hele forskningsprosessen være kritisk. Hvilke tilknytninger forskeren har til miljøet kan ha betydning for utvikling av forståelse i forskningen (Thagaard, 2018). Jeg jobber som sagt som lærer til daglig på den skolen forskningsarbeidet har blitt gjennomført på, og både lærerne og informantene som har deltatt i denne studien er bekjente av meg, og slike relasjoner kan være avgjørende for den informasjonen som kommer fram, og dermed påvirke tolkningens holderbarhet og objektivitet (Thagaard, 2018). Det er med andre ord nettopp viktig å kjenne til begrensingene dette kan ha å si for funnene i denne studien, og derfor har jeg forsøkt å gå kritisk til verks gjennom analyseprosessen. Jeg har dog ikke observert eller intervjuet elever som jeg er kontaktlærer eller faglærer for, nettopp for å styrke validiteten. Uansett er funnene i dette forskningsprosjektet sammenstilt og drøftet opp mot

nasjonal og internasjonal forskningslitteratur på tilnærmet felt , noe som i følge Tjora (2017) er en av de viktigste faktorene til høy validitet.

Ved observasjon av elevene i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving, vil jeg raskt se forskjell på jentenes atferdsmønster og samhandling med hverandre når guttene ikke er til stede, samt hvilken påvirkning dette har å si for selvoppfatningen dere. Dette vil trolig gi meg valide resultater, selv om Skaalvik & Skaalvik (2018) hevder det er vanskelig å observere selvoppfatning, noe jeg også må ta høyde for. Elevene kan imidlertid i visse tilfeller ha gode grunner til å skjule informasjon eller hindre innsyn i hva de faktisk mener og gjør. Dette innebærer at jeg også må ta til etterretning at elevene kan oppføre seg annerledes enn det dem pleier å gjøre, nettopp på bakgrunn av at de blir observert og at de kjenner til formålet med forskningsprosjektet. Guttene kan for eksempel nå plutselig ta ekstra hensyn til jentene i kroppsøving, og jeg kan observere kjønnsblandede timer der guttene og jentene er helt likestilte, har en positiv relasjon til hverandre og samarbeider om å gjøre hverandre gode på tvers av kjønnene. Men Fangen (2010) hevder at feltarbeid i seg selv kan motvirke at deltagerne klarer å opprettholde et fordreid bilde av seg selv overfor meg som forsker. Elevene vil muligens ha problemer med konsekvent å fordreie inntrykket av hvem de er eller hva de mener, og når de blir observert over lengre tid, klarer elevene ikke holde en «falsk maske». Fangen (2010) hevder at det er god grunn til å sette stor tillitt til data som er samlet inn via observasjon. Likevel bør jeg også kjenne til og stille kritiske spørsmål til hvorvidt deltageres reaksjon på mine tolkninger eller observasjoner kan regnes som en validitetssjekk.

Jeg må derfor ta høyde for at når man skiller gutter og jenter i kroppsøvingfaget vil man i større grad skape kjønnsforskjeller og synliggjøre dette med vilje, noe som kan ha en innvirkning på validiteten av denne studien. Det er derfor viktig i etterkant å vurdere kritisk hvorvidt den informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene, eller så og hørte gjennom observasjonene, er løgner eller desinformasjon. Likevel fikk jeg inntrykk av elevene var ganske oppriktige overfor meg, og spilte seg selv ut som normalt i timene som de ellers ville gjort uavhengig om jeg var der og observert dem eller ikke. Jeg fikk tydelige svar fra informantene som stemte overens med observasjonene mine. Da jeg intervjuet elevene merket jeg raskt at jeg fikk vite mer ved ikke å være for nysgjerrig, og heller bare vente til informasjonen kom av seg selv. For å kontrollere informasjonen jeg fikk, sjekket jeg den som tidligere nevnt opp mot feltnotatene. Da informantene uttalte seg om det samme og

feltnotatene stemte overens med det elevene sa, fikk jeg et temmelig god grunnlag for å vurdere innholdet i informasjonen.

Mye av det jeg har skrevet til nå kan også trekkes innunder reliabilitet, som er neste kvalitetskriterium som skal redegjøres for. Likevel skal jeg i det følgende belyse andre sider ved reliabiliteten i denne forskningen som jeg også har reflektert rundt.

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet er som tidligere nevnt knyttet til hvor troverdige og pålitelige dataene er (Kvale & Brinkmann, 2017). Fangen (2010) skriver at reliabilitet kan stilles som et spørsmål om en annen uavhengig forsker ville ha lagt merke til de samme utmerkelsene og tolket disse dataene på samme måte som meg. Men i følge Fangen (2010) er et slikt mål umulig å oppnå, og i og med at virkeligheten er så kompleks som den er, burde man heller stille spørsmålet: Ville en annen forsker enn meg gjort de samme oppdagelse som empirisk eller logisk gjør mine egne dataer ugyldige? Som tidligere nevnt er jeg ansatt på skolen der forskningsarbeidet utføres, og jeg har en relasjon både til lærerne som observeres og elevene som observeres og intervjues. Et spørsmål man således kan vurdere reliabilitet ut fra, er: Ville en annen observatør eller intervjuer kommet frem til de samme begrepsmessige oppdagelsene og konklusjonene som meg, hvis han eller henne ikke kjente til skolemiljøet, de tilsatte eller elevene?

Fangen (2010) skriver at vi er med nødvendighet selektive når vi observerer og utvikler begreper, og andre observatører ville trolig utviklet sine helt egne funn fra noen like og noen ulike forhold som det jeg har gjort. Det har uansett vært viktig for meg å holde en kritisk tankegang gjennom hele prosjektet og få en objektiv innsikt i dette, ettersom kjønn og kroppsøving er et tema som jeg er interessert i og har erfaringer rundt fra egen lærerhverdag, og dermed så klart har egne meninger om og refleksjoner rundt. Selv om jeg har gått kritisk til verks er det fremdeles observasjonene av elevene i noen grad basert på mine tolkninger. Fangen (2010) stiller spørsmål ved knyttet til påliteligheten av feltnotatene eller transkripsjonene fra intervjuene, og legger til at den viktigste vurderingen her må nok bli din egen selvkritiske vurdering av om du fikk med deg det viktigste, og om det du har skrevet, er en god nok beskrivelse av det som skjedde. Etter hver observasjonsøkt prøvde jeg å la beskrivelsene av dagens hendelser være så deskriptive som mulig ved at jeg beskrev hva som

skjedde, med konkrete gjengivelser av hva elevene fortok seg osv., i stedet for å bruke mye adjektiv og adverb som vurderte det som skjedde.

Dersom denne studien skulle hatt en større troverdighet burde jeg hatt med andre observatører som ikke var kjent med skolen, og observert flere klasser for å kunne se eventuelle avvik og bekreftelser på hovedfunnene i studien. På en annen side for å tydeliggjøre forskningsprosessen og styrke undersøkelsens pålitelighet blir både fremgangsmåte og analyse av datamaterialet redegjort for. I tillegg benyttes det konkrete eksempler fra feltarbeidet samt direkte elevsitater blant annet for å tydeliggjøre fortolkningsgrunnet av datamaterialet, og for å belyse og begrunne kategoriseringene. Dette er gjort for å skille mellom hva som er primærdata og mine egne tolkninger og vurderinger (Thagaard, 2018). Jeg har forsøkt å ikke drive informantene i noen bestemt retning, og i observasjonene har jeg hatt en delvis-deltagende rolle, noe som innebærer at når det var nødvendig kunne jeg trekke meg unna og tatt del i en mer passiv rolle.

4.7.3 Generalisering

Thagaard (2018) påpeker at generalisering nødvendigvis ikke alltid er et mål i kvalitative studier som det er i kvantitative metoder. Denne studien kan trolig overføres til andre arenaer som for eksempel diverse idrettsklubber osv. Samtidig stemmer mine funn overens med resultater fra tidligere forskning, og i følge Fangen (2010) kan data du har samlet inn ved observasjon, delvis støttes ved tilsvarende metodebruk i andre lignende miljøer, kulturer eller organisasjoner. Samtidig er det sjelden mulig å gjenta samme datainnsamling med observasjon to ganger (Fangen, 2010). Miljøer og organisasjoner endres over tid, og de vil kunne reagere annerledes overfor en annen forsker, fordi vedkommende kanskje ikke klarer å vekke samme grad av tillitt som meg. Kvale & Brinkmann (2017) kritiserer kvalitativ forskning nettopp på bakgrunn av at det som oftest er for få deltagere med og at resultatene dermed ikke kan generaliseres. På grunn av et begrenset antall informanter kan derfor funnene i denne studien ikke sies å være så godt representative og kan heller ikke generaliseres. Funnene gir kun et bilde av tre skoleklasser fra én bestemt skole, samt ytterligere tre ulike elevers synspunkter på studiets problemstilling. Dersom jeg hadde valgt en kvantitativ forskningsmetode som kjennetegnes ved et relativt stort utvalg av respondenter, ville det trolig blitt lettere for meg å generalisere og trekke slutninger på det jeg har gjort, og dermed sett funnene i en større sammenheng.

4.8 Forskningsetiske betraktninger

Først og fremst har jeg vært nødt til å melde dette prosjektet til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste), da jeg skal behandle personopplysninger. Prosjektet ble godkjent fra NSD den 19. november 2018 (se vedlegg 1). Med bakgrunn i noen forskningsetiske retningslinjer (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi, NESH, 2016) har det vært viktig å ivareta det etiske bildet i denne studien. Her har jeg som forsker blant annet en forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen å ta hensyn til respekt, menneskeverd, konfidensialitet, fritt og informert samtykke (NESH, 2016). Dette skal jeg videre kort ta for meg i egne underoverskrifter.

4.8.1 Menneskeverdet

I følge NESH (2016) skal forskeren arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, verne om personlig integritet og beskytte mot skade og urimelige belastninger. Forskingen kan nettopp true menneskeverdet og derfor må jeg vise respekt ovenfor informantene som deltar i forskningen og ikke utnytte posisjonen deres. Jeg har derfor vært klar over at kvalitativ forskning som kjennetegnes ved åpenhet og intimitet, kan være forførende og få informantene til å gi opplysninger som de kanskje senere vil angre på at de har gitt (Kvale & Brinkmann, 2017). For å foregripe mulige etiske krenkelser kreves det derfor i følge Kvale & Brinkmann (2017) inngående kjennskap til undersøkelsesfeltet. Det ble ikke stilt noen følsomme spørsmål som i ekstra grad berørte informantene. Etter hvert intervju gikk jeg igjennom spørsmålene og svarene sammen med informantene. Dersom informantene hadde blitt feilsitert eller ville trekke uttalelsen sin tilbake på enkelte spørsmål, ble dette tatt hensyn til. Dette for å respektere og beskytte informantenes privatliv (NESH, 2016).

4.8.2 Samtykke og informasjonsplikt

NESH (2016, s. 14) skriver: ”Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig”. Det ble sendt ut informasjonsskriv til foresatte, hvor de fikk tydelig informasjon om studien, hva det innebærer for barnet deres å delta, hva hensikten med studien er og de etiske rettighetene

barnet deres har som informant. I tillegg ble foresatte informert om at det er frivillig for barnet deres å delta i studien, at barnet deres når som helst kan trekke seg uten konsekvenser og at det ikke vil ha noen ytterligere negative følger for dem å delta i studien. Samtidig ble foresatte bedt om å samtykke på vegne av barnet sitt om å delta i studien med signatur. Informantene i denne studien er elever i alderen 13-16 år og godt voksne lærere. Personvernombudet, NSD (2018) hevder at ungdom over 15 år kan samtykke selv, dersom prosjektet ikke har fokus på sensitive personopplysninger. Videre sier Personvernombudet, NSD (2018) at aldersgrensen for selvbestemmelse kan fastsettes ut fra en skjønsmessig vurdering av selve prosjektet, samt om ungdommen vil forstå hva en eventuell deltakelse vil innebære. Til tross for at de fleste informantene i 10. klasse er fylt over 15 år, var det likevel ønskelig at deres foresatte samtykket på vegne av dem om å delta i studien.

4.8.3 Konfidensialitet

En annen etisk overveielse som jeg har vært nødt til å ta hensyn til er å ivareta informantenes krav om konfidensialitet. NESH (2016, s. 16) sier at: ”Når forskeren lover informanten konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten”. I dette prosjektet har alle informantene fått tildelt fiktive navn og har dermed blitt anonymisert. Dette forsikret jeg informantene om både skriftlig og muntlig. Skolens navn og stedet informantene kommer ifra blir ikke nevnt. Siden jeg som feltforsker kan komme til å beskrive ugunstige situasjoner overfor informantene, eller skrive ned privat informasjon jeg får fra den enkelte, bør jeg være forsiktig med hvordan jeg oppbevarer feltnotatene og annet sensitivt materiale. Feltdagbøkene og annen innsamlet informasjon ble derfor holdt nedlåst og alt jeg skrev på PC-en, ble også oppbevart på et beskyttet område på en ekstern harddisk med passord. Slik sensitiv informasjon ble imidlertid destruert og slettet så fort studien ble ferdigstilt og levert.

5 Resultater, diskusjon og tolkning av funn

Denne studien har undersøkt jenters selvoppfatning i kjønnsdelt og kjønnsblandet kroppsoving på ungdomsskolen gjennom problemstillingen: ”*Hvordan påvirker kjønnsdelt kroppsoving selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolen?*”. Funnene fra datainnsamlingen vil i det følgende kapittelet blir presentert og diskutert i lys av tidligere forskning og teoretisk

grunnlag, samt videre tolket ut ifra min egen forforståelse som jeg tidligere i metodekapittelet har redegjort for. Med bakgrunn i observasjonene av kjønnsdelte og kjønnsblandende kroppsøvingstimer og informantenes uttalelser fra dybdeintervjuene, er det valgt ut seks kategorier med hver sin underkategori. Kategoriene kan forstås som tydelige faktorer til å forklare hvordan kjønnsblandet kroppsøving sammenlignet med kjønnsdelt kroppsøving tilbakeholder jentenes selvoppfatning i faget og påvirker den i en viss negativ forstand. Disse seks kategoriene er:

1. Redde for å dumme seg ut	➡	Sårbart kroppsbilde
2. Mangelfull tro på seg selv	➡	Fysiske forskjeller
3. Dårlige ferdigheter= oversett i faget og mindre verdt	➡	Dominerende og egosentrerte gutter
4. Én negativ kommentar= dårlig selvfølelse	➡	Fravær av positiv feedback fra guttene
5. Variasjon av aktiviteter er viktig	➡	Ulike interesser og behov
6. Glede og engasjement	➡	Jentene «blomstrer»

Figur 3. Studiets hovedfunn presentert i tabell. Hovedkategorier til venstre og underkategorier til høyre.

Hovedkategoriene er til venstre og markert i blått, og jeg har kommet frem til disse kategoriene på bakgrunn av informantenes uttalelser og mine egne observasjoner. Til hver hovedkategori er det en underkategori, som er til høyre og markert i oransje. Disse underkategoriene forstås som mine videre tolkninger av hovedkategoriene og kan ses i sammenheng med hverandre. Underkategoriene fremstår også som teoretiske begreper som særlig kan knyttes til tidligere forskning og teori på feltet. Det har vært vanskelig å systematisere og konkretisere de seks kategoriene, da de utgjør en stor helhet. Kategoriene er derfor sammensatt av hverandre, og det er et bevisst valg fra min side. De står ikke alene selv om jeg har presentert de hver for seg, men kategoriene presenterer hovedfunnene som en helhet og er likestilte.

Under hver kategori vil sentrale handlinger fra observasjonene belyses og elevsitater vil bli presentert, samt hovedlinjene vil bli trukket frem. I tillegg vil funnene fra hver kategori bli drøftet opp mot tidligere forskning og relevant teori som har blitt redegjort for tidligere i denne studien. Til slutt vil de ulike kategoriene bli fremstilt i en sammenfattende diskusjon og knyttet nærmere til hvorvidt funnene er betydelige til å støtte ulike årsaker for å dele

kroppøvningsfaget kjønnsdelt, med tanke på at en slik organisering ser ut til å påvirke selvoppfatningen til jentene i denne studien positivt.

5.1 Redde for å dumme seg ut

Et gjennomgående funn i datamaterialet er at informantene er redde for å dumme seg ut i kroppøvingstimene og ikke helt tør å utfolde seg i ulike aktiviteter, særlig foran guttene. I tillegg forteller informantene at de ikke er komfortabel med å gjøre noe de ikke får til foran guttene, og at guttene som oftest sjenerer dem i kroppøvingstimene. Ut i fra observasjonene når de ulike klassene var kjønnsblandet, kom det tydelig frem at samtlige jenter «holdt tilbake» og var svært passive i ulike aktiviteter i forhold til guttene. En konsekvens av at informantene er redde for å dumme seg ut, kan være at de gjør seg selv usynlig eller unngår å delta på aktiviteter. Et tydelig eksempel på hvordan dette kommer til uttrykk er i en oppvarmings situasjon i 10. klasse i kjønnsblandet undervisning der elevene etter tur skal føre en ball med innebandykølle igjennom en slalåmløype:

Elevene står i rekker bak hverandre, både gutter og jenter i samme rekker. Guttene virker klare og selvsikre før øvelsen begynner. De girer hverandre opp, hoier og skriker til hverandre, og får øvelsen til å virke ganske enkel for dem. Jentene står noe passive i bakgrunnen og sier ingenting. Noen av jentene himler med øynene og trekker pusten tungt før øvelsen begynner. Én etter én siger elevene ut av rekken og begynner å føre ballen igjennom slalåmløypa. Samtidig som rekkene blir mindre, er det én jente som bytter plass når det nærmer seg hennes tur med noen av de andre elevene i rekken, slik at hun havner lengre og lengre bak. Når det er like før hennes tur, legger hun fra seg innebandykølla og sier til de siste som er igjen i rekken at hun må på do. Læreren får ikke med seg dette og er opptatt med å se på de andre elevene.

Dette var en seanse der flere av jentene var lite engasjerte i utførelsen av oppvarmingsøvelsen og der spesielt én jente var totalt fraværende. Jeg spurte jenta etter at hun kom tilbake fra toalettet hvorfor hun unngikk å delta på aktiviteten, og da fortalte hun at hun ikke var interessert i å gjøre noe hun vet at hun ikke får til, og er redd for at de andre guttene skal legge merke til at hun er dårligere enn dem. Dette er noe som Johanne også kan relatere seg til og forteller:

”Jeg er absolutt ikke komfortabel med å gjøre noe jeg ikke får til foran guttene. Jeg pleier bare når det er sånn vi skal stå i kø og vise noe frem, så pleier jeg bare å gå bakerst hver gang når det er min tur eller gjemme meg unna. Da unngår jeg liksom at guttene skal se rart på meg hvis jeg ikke får det til” (Johanne).

Mari erkjenner også at hun er mer redd for å dumme seg ut foran guttene, fordi hun føler seg utrygg blant dem og er også redd for at guttene skal dømme henne eller le av henne. På lik linje med Johanne hender det også at Mari noen ganger unngår å delta på en aktivitet og dersom hun først deltar, så pleier hun å være lite delaktig. Mari er som tidligere nevnt ikke så glad i fysisk aktivitet og Drangsholt (2011) hevder at som oftest kan man se de mindre fysiske gode jentene stillestående i et hjørne av aktivitetsområdet, fordi de blir overkjørt av de mer aktive guttene. I en sårbar ungdomsskolealder kan dette påvirke elevene på en mindre god måte, og elevene kan derfor i følge Drangsholt (2011) fort gjemme seg bort og bli lite deltagende i kroppsøvingundervisningen. Walseth et al. (2017) pekte på i sin studie at flere av jentene utviklet ulike teknikker for å gjemme seg bort fra aktivitetsområdet, gjøre seg selv usynlig eller unngå å delta på aktiviteten. Dette ble gjort på bakgrunn av at jentene i deres studie var redde for å gjøre feil, dumme seg ut eller bli dømt av guttene for å ikke få til aktiviteten (Walseth, et al., 2017). Konsekvensen av at flere av jentene som jeg observerte stadig viste fravær av fysisk aktivitet som følge av at de var redde for å dumme seg ut foran guttene, blir i et helseperspektiv og lite fysisk aktivitet kan blant annet i følge Stoltenberg et al. (2019) hindre god helse og utvikling av en positiv selvfølelse.

Med dette som bakenforeliggende faktor er det grunn til å anta at informantene mangler en positiv selvoppfatning når de har kroppsøving med guttene. På lik linje med Mari, trekker også Johanne og Anna frem at de føler seg utrygge og usikre blant guttene i klassen, samt at de noen ganger opplever guttene som støtende og dømmende overfor dem. Informantene forteller også at de kan komme til å tenke på hva de andre guttene syntes om dem, dersom de ikke får til det dem skal gjøre i kroppsøvingstimene. Mari, Johanne og Anna fremhever konkurransesituasjoner som mest sjenerende, og dette kommer til uttrykk i følgende sitater:

”Konkurranser er det verste, fordi jeg er så redd for å dumme meg ut og ødelegge for guttene. Guttene blir som regel veldig irriterte og syntes det liksom er verdens undergang å tape. Og hvis vi skal ha stafett og jeg havner på samme lag med noen av

guttene, blir de sure, kan himle med øynene og si at de ikke vil ha meg på laget, fordi de vet jeg er dårlig da. Da mister jeg helt trua” (Johanne).

”Jeg synes ikke konkurranse i kroppsøving er noe gøy, fordi da blir jo, eller jeg føler meg nesten utpekt eller man legger godt merke til hvem som er god i den sporten og ikke, eh, ja, kanskje det at man er mer synlig i sånne konkurranser. Jeg føler at hvis jeg er en av dem som løper først i en stafett og som ikke løper raskest og sinker laget, ødelegger jeg for guttene, fordi det er jo de som har mest lyst til å vinne. Det er ganske flaut og hvis jeg ikke gjør det riktig kommer de andre guttene til å hate meg” (Anna).

”Jeg hater konkurranser i gymtimene, fordi det som er poenget er jo at du enten skal være raskest eller best i akkurat den oppgaven du har fått. Og alle er jo ikke like flinke som andre og da sammenligner du deg selv på en måte med de andre gode guttene mens du driver å gjør det, og da blir du mindre og mindre motivert for å gi det du har” (Mari).

Informantene legger ikke skjul på at redselen for å ikke få det til er så stor at de gruer seg til å delta eller i verste fall unngår å delta, slik at de skal slippe å komme i ubehagelige situasjoner overfor guttene i klassen. Det kan derfor tolkes dit hen at fravær av trygghet og et læringsmiljø preget av dømmende gutter der det er liten aksept for prøving og feiling, kan være noen av årsakene til at informantene spesielt er redde for å dumme seg ut foran guttene. Deci & Ryan (1985) sin teori om selvbestemmelse kan nettopp knyttes til å forklare hvorfor informantene er redde for å dumme seg ut foran guttene. For at informantene skal tørre å dumme seg ut foran guttene i kroppsøvingstimene har de behov for å føle at de har selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet i et miljø, samt oppleve trygghet, aksept, positive verbale overtakelser og anerkjennelse (Deci & Ryan, 1985; Nicholls, 1989; Bandura, 1997; Jakobsen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018). For at Mari, Johanne og Anna skal føle seg trygge, nære, inkluderte og medregnet i kroppsøvingstimene, er det helt nødvendig å bli likt, respektert og verdsatt av guttene i klassen. Dersom informantene i stor grad opplever fravær av disse grunnleggende behovene, kan det i følge Ryan & Deci (2002) ende med tilbaketrekking eller at de blir så fokusert på hvordan de blir betraktet av guttene i klassen, at informantene ikke greier å konsentrere seg om aktivitetene, og heller velger å unngå å delta (Hansen, 2005; Walseth, et al., 2017). Det at jentene har en klar mening om hvordan de blir

sett på av andre, utgjør i følge Skaalvik & Skaalvik (2005) et godt grunnlag for utviklingen av deres reelle selvoppfatning. På bakgrunn av at informantene spesielt er redde for å dumme seg ut foran guttene, kan deres reelle selvoppfatning i kroppsøving i forhold til guttenes, tolkes som lav og i negativ forstand. Når behovene om selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet ikke er oppfylt, hevder Deci & Ryan (2000) og Manger & Wormnes (2015) at elevene står i fare for å miste den indre motivasjonen for å fullføre en øvelse, fordi selvverdet blir truet (Covington, 1984), og Mari, Johanne og Anna vil derfor heller forsøke å beskytte seg selv og verne om sitt egen selvbilde, enn å yte innsats og delta aktivt i undervisningen, noe som er svært forståelig.

Ut ifra informantenes uttalelser og observasjon av kjønnsblandet kroppsøving er det grunn til å tro at samtlige jenter ikke opplever å bli anerkjent av guttene i klassen, når de ikke får til å prestere i ulike aktiviteter i kroppsøvingstimen. Tilfredsstilles av behovene selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet krever at elevene får oppgaver som de mestrer, og at det arbeidet de gjør, blir anerkjent (Deci & Ryan, 2000). Enda viktigere er det i følge Skaalvik & Skaalvik (2018) at eleven selv blir anerkjent uavhengig av hvor godt eleven presterer. Siden jentene stadig i liten grad blir anerkjent av guttene i kjønnsblandet kroppsøving, eller får arbeidsoppgaver som de tror de ikke har forutsetning for å mestre, kan det tolkes dit hen at jentene «gir opp» når de er sammen med guttene. Det at informantene på forhånd har bestemt seg for at de i liten grad vil hevde seg i konkurransesituasjoner, kan sammenfattes med deres forventinger om mestring. Jentene har mest sannsynligvis tidligere opplevelser med å erfare nederlag i tilnærmende like settinger, og de har derfor i følge Bandura (1997) lave forventinger om å mestre en tilsvarende oppgave neste gang. Informantene tar det som et selvfølge at deres dårlige prestasjoner vil bli påpekt av guttene i klassene deres, noe som munner ut i negative tilbakemeldinger eller nedlatende verbale utsagn, der guttene dømmer informantenes kompetanse (Deci & Ryan, 1985; Bandura, 1997) og dermed reduserer deres mestringsforventninger ytterligere (Manger & Wormnes, 2015).

Dette gjenspeiles i følgende sitat:

”Jeg vet det har kommet negative kommentarer fra guttene til oss knyttet til det å ikke vinne. Noen gutter blir veldig sure og irriterte når man ikke vinner, og skylder på at vi jentene er så dårlige. Noen jenter i klassen blir derfor lei seg og unngår å være med” (Anna).

Mari trekker frem at en av hovedgrunnen til at hun misliker konkurranse, er fordi det blir en slags arena der det er om å gjøre å vise seg mest mulig frem. Hun forteller at hun sammenligner seg selv med de andre guttene i konkurransesituasjoner, og dersom man ikke hevder seg like godt som dem, mister man troen på seg selv og kan bli utstøtt. I følge Wigifield & Eccles (2000) er sammenligning ikke til å unngå i ungdomsskolen, fordi elevene får økt forståelse for og tolkning av feedback fra andre, og blir derfor klar over sine egne egenskaper og ferdigheter. Ommundsen (2006) hevder at sosial sammenligning er sterkest i konkurransesituasjoner, og i møte med utfordringer vil elever som tviler på sin egen kompetanse og har lave mestringsforventninger, redusere innsatsen eller gi opp (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette, i tråd med at informantene vurderer sin egen prestasjon ut ifra guttenes prestasjoner, kan i følge Ommundsen (2009) munne ut i lav mestringsstro, utrygghet og lav selvoppfatning. Det kan derfor tolkes dit hen at det er mer fruktbart for jentene å ha kjønnsdelt kroppsøving, da de i mindre grad vil fokusere på å sammenligne sine fysiske ferdigheter med guttene sine ferdigheter, og i større grad tørre å dumme seg ut. Sosial sammenligning er i følge Marsh & Parker (1984) og Hattie (1992) en avgjørende faktor utvikling av selvoppfatning, og dersom elevene ikke er i en jevnbyrdig referansegruppe kan det få negative konsekvenser for selvoppfatningen deres, spesielt når vi vet at jenter som regel velger gutter som referanseramme i kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Klomsten, 2012). At det var mindre fokus på konkurranse og prestasjonssammenligning i kjønnsdelt kroppsøving vises i følgende sitat:

”I de kjønnsdelte timene var det mye mindre fokus på konkurranse og sammenligning. Der var liksom mer fokus på å bare ha det gøy” (Anna).

Mari og Johanne følte også på at det var mindre fokus på konkurranser og sosial sammenligning i de kjønnsdelte timene og forteller at man i større grad kunne fokusere på seg selv og mestre den oppgaven som ble gitt, enn å være redde for å ødelegge for guttene. Dette kan tyde på at informantene i noen grad opplever læringsmiljøet i kjønnsblandet kroppsøving som resultatorientert, der guttene i større grad enn jentene er egoorienterte og fokuserer på konkurranser og prestasjonssammenligning. Dette kommer særlig til uttrykk i følgende seanse i kjønnsblandet kroppsøving i 10. klasse:

Klassen er delt inn i små lag, gutter og jenter på hvert lag, der det er om å gjøre å føre og sentre innebandyballen til hverandre og så skyte på mål. Alle på laget må være nær ballen med køllebladet før man kan skyte på mål. Guttene fremstår mer brå i bevegelsene enn jentene, og flere av guttene kaster innebandykølla i beina på motspillerne for å ødelegge. De prøver også å gjøre scoringer med beina og når det blir mål til motstanderlaget, blir guttene sure og banner. En av guttene roper til noen av de andre jentene på laget at de ikke spiller bra nok og at laget må skjerpe seg, fordi å tape ikke er et alternativ. Jentene blir lite inkludert av de konkurranseorienterte guttene, og flere av jentene gir nærmest opp.

Festinger (1954, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018) mener at vi har et behov for å sammenligne oss med andre, og i følge Jakobsen (2012) er den sosiale sammenligningen helt essensiell i et resultatorientert målperspektiv og hvorvidt elevene betrakter seg som kompetente. Informantenes engstelse for å ikke oppnå en suksess med læringsarbeidet vekkes lettere i et slikt læringsmiljø og innsatsen deres vil derfor reduseres, som følge av at informantene ikke tror de vil lykkes. Med tanke på at Mari, Johanne og Anna har lave forventinger om å mestre de ulike aktivitetene i kroppsøving som følge av at de i liten grad mottar noe form for positiv verbal overtakelse fra guttene (Bandura, 1997), og at guttene har lave forventinger til jentenes prestasjoner, er det da veldig interessant å observere en stafett i kjønnsdelt kroppsøving, der Anna og de andre jentene i 10. klasse viser en helt annen trygghet, selvtillit og engasjement enn da jeg observerte de kjønnsblandet i en lignende situasjon.

Jentene er delt inn i fem små lag og stafetten går ut på å gjennomføre ulike hindre raskest. I det stafetten er i gang begynner jentene på sidelinjen umiddelbart å heie på sine lagvenninner, de klapper og roper ut positive kommentarer som går på innsatsen deres. Anna løper den siste etappen og sliter med å komme seg over et hinder, og til slutt river hun ned hinderet etter gjentatte forsøk. De to andre jentene på laget hennes kommer løpende ut fra sidelinjen og hjelper Anna med å sette opp hinderet igjen, slik at hun raskt kan komme seg videre til neste hinder. Jentene på laget til Anna fortsetter å heie på henne med ulike heiarop og det kommer raskt til syne at Anna gir alt hun har for å ta igjen den tapte tiden. På tilbakeveien skal Anna komme seg over det samme hinderet igjen, og det gjør hun med glans, og det er tydelig å se at hun smiler fra øre til

øre for å ha fått det til. Anna fullfører og jubler av glede når hun krysser mållinjen, mens de andre på laget klemmer henne.

Denne observasjonen står i stor kontrast til den tidligere nevnte seansen der Anna og de andre jentene i 10.klasse i liten grad opplevde mestring, inkludering og anerkjennelse i innebandyspillet, som følge av dominerende og konkurranseorienterte gutter. Johanne uttrykker dette i følgende sitat:

”Jentene spiller mer på lag og sentrer til hverandre. Vi gir hverandre også mer ros og kommentarer. Guttene er mye mer ego og de kommer som oftest med negative kommentarer når jeg presterer dårlig” (Johanne).

I den kjønnsdelte timen derimot er det tydelig å se at selv om det er stafett og elevene konkurrerer i lag mot hverandre, heier de likevel på hverandre og gir uttrykk for at de er mer opptatt av at alle på laget skal gjennomføre, enn å vinne. Anna forteller i ettertid at hun syntes det var veldig givende å få så mye støtte fra de andre lagvenninner underveis i stafetten og at all oppmerksomheten og alle heiaropene fra dem bidro til at hun klarte å pushe seg selv til å gjennomføre alle hindrene. Anna legger heller ikke skjul på at hun syntes det var veldig gøy å få til å komme over det siste hinderet og få positive tilbakemeldinger på denne prestasjonen. I denne seansen var det tydelig å se at Anna fikk «belønning» av andre for sin innsats i form av hyggelig feedback og positive verbale overtakelser, og det er derfor nærliggende å tro at hun følte seg mer betydningsfull, samt ble tryggere på seg selv i denne timen. Elever som viser andre elever stor oppmerksomhet og positive overtakelser som («Du kan klare dette») vil få økt sin egen mestringstro (Manger & Wormnes, 2015), noe som i følge Deci & Ryan (1985; 2000) og Bandura (1997) har en betydningsfull innvirkning på elevenes selvoppfatning. Med utgangspunkt i Bandura (1997) sin teori om autentiske mestringsopplevelser, er det høyst sannsynlig at Anna vil ha gode forventninger til seg selv om å yte god innsats og gjennomføre tilsvarende stafett i kroppsøvingstimen neste gang, fordi hun allerede har positive mestringsopplevelser med å lykkes.

På spørsmålet om informantene syntes det var lettere å utfolde seg selv i kjønnsdelt undervisning kontra kjønnsblandet undervisning, svarer Johanne og Anna:

”Jeg var mer trygg på meg selv og mer avslappet i kjønnsdelte timer. Jeg gikk ikke rundt og var redd for å dumme meg ut. Tenkte også mye mindre på hvordan jeg så ut” (Johanne).

”Jeg turte å dumme meg mer ut i kjønnsdelte timer. Når jeg dummet meg ut med jentene så hadde jeg kanskje tenkt på det en liten stund og så glemt det. Men hvis jeg hadde dummet meg ut foran guttene hadde jeg tenkt på det mye lengre og det hadde plaget meg mer” (Anna).

Det kan derfor igjennom direkte sitater og konkrete hendelser som jeg har pekt på til nå, tenkes at jentene i større grad turte å dumme seg ut i de kjønnsdelte timene enn i de kjønnsblandende timene. Samtidig er det flere ting som vitner om at jentene opplevde mer selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet i kjønnsdelt kroppsøving. Det er også mindre fokus på konkurranse og sosial sammenligning i de kjønnsdelte timene. For å erfare og være en del av en trygg og sosial tilhørighet, er det først og fremst viktig med et læringsmiljø der det er rom for aksept og mestring, og at elevene selv føler de kan bidra med noe, samt kontrollere og påvirke resultatet i timene (Deci & Ryan, 1985; Nicholls, 1989). Ved observasjon av de kjønnsdelte klassene versus de kjønnsblandede klassene kom det frem ved flere anledninger at jentene virket mer uredde i ulike settinger og gjennomførte de ulike øvelsene og aktivitetene uten å nøle. Det kan virke som om at læringsmiljøet i de kjønnsdelte timene i større grad var preget av et mestringsorientert miljø, der trygghet, positive holdninger og prestasjonsutvikling (Jakobsen, 2012) sto i fokus. Et slikt miljø har i følge Ryan & Deci (2002) og Ommundsen (2009) en betydelig innvirkning på elevenes indre motivasjon og selvfølelse. Særlig Anna opplevde mer mestring som følge av kjønnsdelt kroppsøving, og i følge Bandura (1997) er genuine mestringsopplevelser en sentral kilde til påvirkning av selvoppfatning. I de kjønnsdelte timene ble jeg oppmerksom på en stadig «bedre stemning» mellom elevene, og slike seanser er det mange av i feltnotatene mine.

Videre skal jeg presentere en underkategori som kan være nært knyttet til å forklare hvorfor informantene spesielt er redde for å dumme seg ut foran guttene, og det handler om jentenes kroppsbilde. Kjønnsdelt kroppsøving som organiseringsform kan derfor være svært gunstig for å ivareta jentenes sårbare kroppsbilde, slik at informantene heller kan konsentrere seg om læringsaktivitetene.

5.1.1 Sårbart kroppsbilde

Johanne trekker frem at jentene i klassen er mer selvkritiske til egne prestasjoner enn guttene og prøver derfor å unngå ulike situasjoner som gir negative opplevelser, som følge av at de beskytter sitt eget selvbilde ved å yte minimal innsats eller unngå å delta på den fysiske aktiviteten. Hun legger ikke skjul på at dette er fordi jenter og gutter er forskjellige:

”Jenter er liksom mer kritiske til egne prestasjoner enn det guttene er. Guttene bryr seg liksom ikke så mye om de gjør feil eller dummer seg ut” (Johanne).

I tillegg forteller Johanne at hun opplever at guttene i mindre grad bryr seg om eget utseende og sin egen kropp, enn det jentene gjør. Johanne forteller også at en av årsakene til hvorfor hun tror at guttene har høyere selvtillit og en mer positiv oppfatning av egen kropp enn jentene i kroppsøving, er fordi guttene ikke opplever det samme presset som jentene og at det forventes litt mindre av guttene. Mari derimot tror det har noe med at guttene trener mye mer og har generelt bedre ferdigheter enn jentene i kroppsøving. Begge utsagnene over stemmer overens med tidligere forskning (Treanor, et al., 1998; Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Steene-Johannessen, 2009; Klomsten; 2006; 2012; 2016), som innebærer at guttene har større tiltro til egne fysiske ferdigheter, er mer fysiske aktive med påfølgende økt fysisk kapasitet og bryr seg om eget utseende og kropp i mindre grad enn jenter. Forstått at informantene er preget av en sårbar pubertetstid kan de store kroppslige forandringene som de gjennomgår oppleves som dramatiske, der kroppen deres særlig blir som et slags «offer» for blikkstirring, peking og nedlatende kommentarer fra andre elever. Anna forteller om en ubehagelig opplevelse knyttet til dette:

”Jeg fikk en kommentar en gang fra en gutt på svetteringene mine under armene mens vi spilte basketball. Han stoppet liksom helt opp og så rart på meg. Etterpå så hvisket han det til kompis sin. Det syntes jeg var veldig flaut egentlig og gjorde at jeg ikke ville være med å spille lenger” (Anna).

Anna forteller også at tankene hennes om egen kropp og utseende har hindret henne ifra å delta i kroppsøvingstimene noen ganger. Hun legger til at aktiviteter som innebærer at man er selv er i fokus og egen kropp, f. eks stafetter, turn eller aktiviteter som innebærer løft eller bæring av hverandres kropper, har gjort at hun har fått dårlig selvfølelse og ikke likt

kroppsoving den dagen. Dette kan forklares ettersom at jenter og gutter blir eldre blir de også i økende grad opptatt av å fremstå som kroppslige attraktive i forhold til hverandre, og de blir derfor bevisst på sine ulike egenskaper og ferdigheter (Wigifield & Eccles, 2002). Mari, Anna og Johanne er alle i en viktig alder for endring og utvikling av selvoppfatning, siden det begynner å skje store endringer i individet i form av pubertet, kroppslig og kognitiv utvikling (Hattie, 1992). Informantene kan derfor bli mer opptatt av å sammenligne sine fysiske ferdigheter med guttene og gruble over hva guttene syntes om dem. Anna forteller at det kroppslige fokuset og eventuelle negative kommentarer fra guttene i klassen i forhold til egen kropp, kan føre til at henne bruker mer tid på å tenke over hvordan hun ser ut foran guttene, enn faktisk å bruke denne energien på selve øvelsen eller aktiviteten. Dette innebærer at Anna står i fare for å miste gode muligheter til å tilegne seg ulike ferdigheter i faget. Dette blir også støttet av Olafson (2002) sin studie, og det at Anna går glipp av å tilegne seg fysiske ferdigheter i faget er uheldig, siden det hindrer utvikling av selvbestemmelse og kompetanse (Deci & Ryan, 1985), som igjen i følge Manger & Wormnes (2015) er avgjørende for utvikling av en helhetlig selvbekreftelse.

Samtidig kommer man heller ikke utenom at jentene og guttene ikke erfarer det samme i kroppsovingstimene, på bakgrunn av ulik kjønns sosialisering (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1992; Imsen, 2014). Gutter er opptatt av å være sterke, utholdende og gode i idrett. Jentene vil være tynne og se bra ut (Klomsten, et al., 2004). Slik beskriver Johanne hvordan en «ideal jentekropp» bør se ut:

”Høy og tynn. Sportslig. Før var tynn bra, men nå holder liksom ikke det. Nå må man ha store pupper og rumpe også” (Johanne).

Johanne forteller også at hun tenker en del på hva de andre guttene syntes om henne, og forteller at hun ikke er komfortabel med egen kropp i faget, å vise seg i treningsklær foran andre, spesielt ikke foran guttene og føler seg til tider kroppslig utrygg i faget. Anna føler også seg utilpass i treningsklær foran guttene, og særlig hvis «favoritt trenings-tightsen» hennes er på vask, og Anna må bruke noe annet treningstøy hun ikke liker. Mari derimot forteller at hun føler seg komfortabel med egen kropp i kroppsovingfaget og i treningsklær foran andre elever, og at hun sjelden tenker på hva de andre guttene syntes om hvordan hun ser ut i timene. Dette kan tolkes som om de pubertale forskjellene mellom jentene og guttene i 8. klasse ikke er like store som i 9.- og 10. klasse, og Mari er derfor trolig ikke i like stor grad

opptatt av å fremstå som kroppslig attraktiv i forhold til guttene. Det må heller ikke glemmes at forholdet knyttet til fokus på kroppslig utseende er sammensatt og komplisert. Jenter i ungdomsskolen sjonglerer mellom å eksponere egen kropp, som i sosiale medier på Snapchat og Instagram, men samtidig skjuler de den for å unngå sexistiske og nedverdige kommentarer fra andre. Det at særlig Johanne og Anna opplever ubehag ved å bli betraktet og vurdert av guttene, kan ha negativ innvirkning på deres selvoppfatning. Derfor kan kjønnsdelte grupper bety at jenter slipper unna «trykket» av at guttene stirrer på deres kropper. Johanne forteller at:

”Jeg fikk en mer positiv oppfatning av egen kropp i kjønnsdelte timer. Dette var stor forskjell. Jeg var mer trygg i ulike situasjoner og mer komfortabel med eget selvbilde og kropp når det bare var jenter tilstede. Konsentrerte meg også mer om de ulike aktivitetene” (Johanne).

Denne positive opplevelsen Johanne fikk av egen selvoppfatning i kjønnsdelt kroppsøving kontra kjønnsblandet kroppsøving er helt i tråd med formålet i læreplanen i kroppsøving om at faget skal bidra til at elevene utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av egen kropp, selvforståelse og identitetsfølelse (Udir, 2015). Satt på spissen kan det tolkes dit hen at det er fravær av dette i kjønnsblandede timer, eller i hvert fall at Johanne en sjelden gang har opplevd lignende positiv selvoppfatning i kjønnsblandet kroppsøving. Samtidig skal det ikke stikkes under en stol at forskning viser at jenter ikke nødvendigvis slipper unna kropps fokuset i rene jentegrupper. I følge Andrews & Johansen (2005) kan jenter i dusjen og garderoben også oppleve å bli «gjenstand» for kroppsgranskning eller at de baksnakker hverandres kropper. Uansett følte alle informantene seg tryggere på egen kropp og utseende i kjønnsdelte timer, siden de alle sammen er jenter og dermed er mer like. Det var ingen som kommenterte eller ga hverandre stygge blikk, i hvert fall som ikke jeg så, og som jeg har pekt på tidligere var det mindre sammenligning i de kjønnsdelte timene. Anna forteller at:

”Det var mye friere med tanke på kropp og utfoldelse i de ulike aktivitetene. Du brydde deg liksom ikke så mye om, eh, om magen din syntes når du kastet ballen, eller om det rister når du løper, ikke sant, ja. Jentene kommenterer ikke det eller legger merke til det så mye som guttene gjør” (Anna).

Kjønnsdelt kroppsøving kan derfor bidra til at jentene konsentrerer seg mer om læringsarbeidet enn å være redde for å dumme seg ut eller tenke på hva de andre guttene

syntes om dem. Det er en grunn til at guttene har en mer positiv selvoppfatning enn jentene knyttet til utseende og egen kropp (Marsh, 1989; Klomsten, et al., 2004; Klomsten, et al., 2005; Klomsten, 2006), og organisering av kjønnsdelt kroppsøving kan derfor forsvares om flertallet av jenter skal få med seg gode erfaringer med fysisk aktivitet i skolehverdagen, i tråd med et trygt og velfungerende psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998).

Det at informantene er redde for å dumme seg ut foran guttene i kroppsøvingstimene som følge av at de blant annet har et sårbart kroppsbilde, er også nært knyttet til at jentene har mangelfull tro på seg selv og egne evner eller ferdigheter i faget. Dette skal jeg presentere i det følgende og resultatene vil nok en gang bli belyst gjennom direkte sitater og konkrete hendelser fra feltarbeidet, som igjen blir drøftet opp mot tidligere forskning på feltet og relevant teori.

5.2 Mangelfull tro på seg selv

”Guttene i klassen ser ned på oss og hvis vi skal bli akseptert og lagt merke til, må vi liksom ha gode ferdigheter og være god i noe, hvis ikke blir vi bare oversett” (Anna).

Slik forklarer Anna hvordan guttene «dømmer» henne og de andre jentene i 10. klasse ut ifra jentenes manglende talenter i faget. På bakgrunn av dette slo det meg ganske raskt at det er ikke rart at informantene har mangelfull tro på seg selv og svært lave forventinger til sine egne prestasjoner, da det er slike nedlatende fremtoninger og holdninger jentene møter fra guttene i kjønnsblandet kroppsøving. Dette var det som særlig utmerket seg i de påfølgende intervjuene med informantene, og det at de har mangelfull tro på seg selv kan belyses gjennom følgende sitat:

”Klassen er liksom delt i to. Du har på en måte de kjempegode fotballguttene som er gode i alt, også har du de som er kjempedårlige. Og jeg er liksom en av de kjempedårlige, foruten om i badminton da” (Johanne).

Når informantene skal forklare hvorfor de har mangelfull tro på seg selv, viser de til sine dårlige fysiske ferdigheter i faget og at de havner i skyggen av guttene i klassen. De forteller blant annet at guttene er sterkere, raskere og generelt bedre enn dem i de fleste av aktivitetene i kroppsøving, og at guttene særlig dominerer i ballspill. Sistnevnte blir bekreftet av en rekke

forskere som har gjort funn på at ballspillaktiviteter særlig dominerer i kroppsøving, og til guttenes fordel (With-Nielsen & Pfister, 2011, Walseth, et al., 2017; Mordal Moen, et al., 2018). Når jeg ber Mari og Johanne rangere sine fysiske ferdigheter på en skala fra 1 til 10, rangerer de begge sine fysiske ferdigheter til en 5. Anna derimot rangerer sine fysiske ferdigheter til en 7. På en annen side når jeg ber informantene rangere etter deres oppfatning guttenes ferdigheter i kroppsøving på en skala fra 1 til 10, svarer Mari og Johanne 9, mens Anna svarer 8,5. Alle informantene rangerer sine fysiske ferdigheter mye lavere i forhold til når de rangerer guttenes fysiske ferdigheter, og det kan derfor tolkes dit hen at informantene i denne studien har en dårligere fysisk selvoppfatning enn det de opplever guttene har i kroppsøving. Dette blir også støttet av tidligere forskning der gutter har en mer positiv selvoppfatning ved mer spesifikke underkategorier som blant annet utholdenhet og styrke, og ikke bare ved generell fysisk selvoppfatning (Klomsten, et al., 2004; Klomsten, et al., 2005; Klomsten, 2006). Siden informantene karakteriserer seg med dårligere ferdigheter og prestasjoner i faget enn guttene, kan det føre til at Mari, Johanne og Anna i følge Klomsten et al. (2004) mister motivasjonen for læringsarbeidet og utvikler en negativ selvoppfatning. Det kan derfor forstås at kjønnsblandet kroppsøving i større grad legitimerer, anerkjener og fremmer informantenes mangelfulle tro på seg selv og deres negative (fysiske) selvoppfatning, enn det kjønnsdelt undervisning gjør.

Samtidig er det svært interessant at jeg i liten grad så forskjeller i ferdighetsnivået mellom jentene og guttene i 9. klasse, da jeg observerte en økt i basketball. For meg så det ut som at jentene nærmest hadde bedre ballkontroll enn guttene, både med tanke på føring av ball, pasning og mottak, og i spill. Likevel observerte jeg at guttene dominerte i denne spillsekvensen og ga jentene lite ros og støttende tilbakemeldinger, og rett og slett unngikk å sentre til jentene, selv om flere av dem var ledige og gjorde seg selv spillbare overfor guttene. Ut ifra dette er det helt tydelig at måten guttene oppfører seg på i kjønnsblandet kroppsøving blir som en slags hersketeknikk, der jentene blir nedtrygt og ekskludert grunnet deres «manglende talenter» i faget, og der guttene etter deres oppfattelse med sine påfølgende sterkere fysiske ferdigheter blir det «mest gjeldende» i møte med ulike aktiviteter. Selv om jentene har bedre ballkontroll enn guttene, blir de i noen grad frarøvet å utvikle denne ferdigheten. At guttene sine fysiske ferdigheter blir den «regjerende makten» i undervisningen kommer spesielt til syne i dette sitatet:

”Jeg blir så frustrert når vi spiller med guttene, fordi jeg og alle de andre jentene på laget helt tydelig står åpen og er spillbar, og har en god sjanse til å score. Men så velger de to kompisene bare å spille til hverandre. Hvorfor skal jeg gidde å fortsette å bli med da?” (Anna).

Her kan det forstås at dersom guttene oppfatter dem selv med bedre ferdigheter enn jentene i den enkelte ballaktiviteten, kan det tolkes dit hen at guttene bevisst velger å unngå å sentre ballen til jentene da de er redde for at jentene skal dumme seg ut eller rote bort ballen, slik at laget risikerer å miste målscoringer og i verste fall tape. Som følge av at guttene ser ned på jentene i klassen og velger å ekskludere dem på grunn av deres dårlige fysiske ferdigheter, er det ikke overraskende at informantene opplever at de har mangelfull tro på seg selv og lave forventinger til egne prestasjoner i kroppsøvingfaget. Informantene sier at de prøver å gjøre sitt ytterste for å være med og fullføre aktivitetene i kroppsøvingstimen, men at de er lei av å oppleve nederlag når de har brukt mye energi på en øvelse eller prøver å få tak i ballen og bli sentret til, men mislykkes. Flere av informantene forteller at de har vist liten innsats og motivasjon, og unngått å delta på enkelte aktiviteter da de føler de ikke klarer å komme opp på samme nivå som guttene. I følge Deci (1975, refert i Skaalvik & Skaalvik, 2018) er dette synonymt med en følelse av manglende kompetanse, og fravær av dette behovet kan fremme usikkerhet, utrygghet, en følelse av ineffektivitet og at man betrakter seg selv av liten betydning. Johanne forteller at hun forsøker å holde seg i bakgrunnen i kroppsøvingstimene, på den måten unngår hun at andre får med seg at hun har dårlige ferdigheter og dermed ikke klarer å gjennomføre de enkelte øvelsene eller aktivitetene. Hun legger til at hun ønsker å være usynlig og skjule nederlaget, og ved å å yte minst mulig innsats i ulike settinger oppnår hun dette, siden hun vet med stor sannsynlighet at hun ikke kommer til å oppnå et like godt resultat som guttene. Johanne mener det er bedre å mislykkes på grunn av mangel på innsats enn på grunn av dårlige ferdigheter, og dette er i følge Covington (1984) en måte å beskytte selvverdet sitt på. Her ser vi at Covington (1984) sin modell for sammenhenger mellom evner, innsats, prestasjoner og selvverd kan trekkes inn for å forklare Johannes tankesett ytterligere. At Johanne har såpass lave forventinger til seg selv og en klar idé om at hun har mangelfulle ferdigheter i kroppsøvingfaget, vil i følge Covington (1984) ha en direkte påvirkning på selvverdet hennes.

Anna legger heller ikke skjul på sin frustrasjon om at hun ser lite poeng i å prestere sitt beste for å gjennomføre øvelsene, samt å vise engasjement i ulike aktiviteter, da hun er sikker på at

hun ikke blir medregnet av de andre elevene som følge av at hun ikke presterer godt nok. Det at informantene ikke legger ned en tilstrekkelig innsats i de ulike øvelsene, kan forstås som en måte å unngå nederlag på og verne om sitt eget selvbilde. I følge Covington (1984) kan en kombinasjon av høy innsats og dårlige resultater tolkes av eleven som at han eller henne har dårlige ferdigheter, og det vil virke trueende inn på vedkommende sitt selvverd. Det er derfor enklere for jentene å beskytte seg selv mot forventet nederlag med manglende innsats, enn å prøve og mislykkes grunnet dårlige ferdigheter. Informantenes opplevelser av egne evner er sterkt knyttet til selvverdet, og når de opplever skuffelse etter å ha prestert sitt beste, vil dette få negative følger for deres selvoppfatning. Dette vises i følgende sitatet:

”Uansett om jeg gjør mitt beste, så kommer det liksom en eller annen idrettsfyr og gjør det bedre enn meg, og da gir jeg bare opp hver gang og trekker meg unna”
(Anna).

Her kommer det tydelig frem at den indre motivasjonen til Anna blir undergravd når hun ikke klarer å gjennomføre læringsarbeidet som følge av at hun stadig havner i skyggen av «idrettsguttene» i klassen, og dermed ikke får tilfredsstilt behovene om selvbestemmelse og kompetanse, noe som ender opp i tilbaketrekking (Ryan & Deci, 2002). Selv om Anna yter innsats for å prøve og lykkes, kan innsatsen i følge Covington (1984) true selvverdet dersom man mislykkes gang etter gang, fordi Anna kan komme til å tolke nederlaget som et tegn på svake ferdigheter. Det kan derfor forstås som at Anna er i en tilstand av lært hjelpesløshet, der hun etter gjentatte ganger mislykkes med å gjennomføre en oppgave, som følge av at hun har mangelfull tro på seg selv (Manger & Wormnes, 2015).

Covington (1984) hevder at individets forventning om mestring bli mer opptatt av ferdigheter, og mindre på innsats, jo eldre han eller henne blir. I tråd med dette vil også personen etterhvert slutte å sammenligne seg med seg selv, og heller starte å sammenligne seg med andre. Dette blir bekreftet av informantene da alle tre jentene sammenligner seg selv med andre elever i klassen. På spørsmålet om hva de sammenligner og med hvem, svarer Mari, Johanne og Anna at de som oftest sammenligner sine fysiske ferdigheter i faget opp mot guttenes ferdigheter. Flere av jentene trekker frem at guttene i klassen fremstår som «eliteelever», og at informantene som regel blir hengende etter i de fleste øvelser og aktiviteter på grunnlag av guttenes høye ferdighetsnivå. Dette belyses gjennom følgende sitat:

”Jeg synes at alle guttene i klassen var bare er sånne fotballgutter, som trener hele tiden og sånt” (Mari).

Samtidig legger informantene til at det er flere av jentene i klassen som også trener mye og hardt, og liker idrett og fysisk aktivitet på lik linje med mange av guttene i klassen, og at dette gjenspeiles i kroppsøvingstimene. Det er interessant at informantene forteller at disse «flinkisjentene» umiddelbart blir mer likt, anerkjent og inkludert av guttene i de ulike aktivitetene og i kroppsøvingstimene generelt, enn det Mari, Johanne og Anna gjør. Her blir det svært tydelig at guttene i klassene til informantene i større grad verdsetter et resultatorientert læringsmiljø, der man blir mer verdsatt for å ha gode ferdigheter (Jakobsen, 2012). Informantene forklarer at årsaken til at «flinkisjentene» får mer aksept blant guttene i klassene deres enn dem selv, er fordi de etter sin egen oppfattelse ikke betrakter seg selv som en av disse «flinkisjentene», men at de heller ikke strever etter å være det. Dette bekrefter det forskningen tilsier om at kroppsøvingfaget ser ut til å favorisere de som allerede er fysisk aktive og som driver med organisert idrett på fritiden (Quennerstedt, 2008; Larsson & Nyberg, 2017) og at det da er en risiko for at faget taler til fordel for disse elevene (Säfvenbom, et al., 2014). Et tydelig eksempel på at «flinkisjentene» trolig i større grad har en mer positiv selvoppfatning og høyere forventinger til sine egne prestasjoner i kroppsøvingfaget enn det informantene har, kommer til uttrykk i en observasjonsøkt i 9. klasse der guttene og jentene er blandet i forskjellige lag og spiller basketball.

Alle er stort sett med og viser god innsats, selv om guttene har flere ballberøringer enn jentene. Guttene sentrer stort sett til guttene og jentene sentrer til jentene. Noen jenter er mer aktive enn andre (disse jentene er de jeg i ettertid har blitt fortalt driver med organisert idrett på fritiden), mens Johanne holder seg stort sett i bakgrunnen. En av «flinkisjentene» får tak i ballen og stusser ballen iherdig mot målsonen, samtidig som en gutt på laget hennes løper mot henne og vil at hun skal sentre til han. Gutten fortsetter å rope at hun må sentre til han, fordi han er ledig og uttrykker ovenfor de andre at han nærmest må få ballen, dersom det skal bli poeng. Jenta ignorerer gutten og går likevel for skuddet, og i det neste sklir ballen oppi kurven og rett igjennom nettet. Det blir poeng. Så blir gutten helt stille.

Det som er så interessant i denne seansen er ikke bare at en av «flinkisjentene» ignorerer denne innpåsletne gutten, tør å gå for skuddet og i tillegg scorer, men at guttene som var på

laget hennes i stor grad hadde svært liten tiltro til at jenta skulle få til å skyte ballen oppi kurven, samt at guttene signaliserte til de andre jentene at de hadde svært liten tiltro til dem. Dette er det flere eksempler på i feltnotatene mine. Det kan derfor tolkes dit hen hvorfor informantene og særlig Johanne i denne seansen holder seg i bakgrunnen, og at det derfor ikke er rart at Johanne og de andre informantene har mangelfull tro på seg selv, fordi de ikke får sjansen av guttene til å vise hva de er gode for, og at det derfor heller er lettere for dem å vike for guttene enn at informantene selv risikerer å dumme seg ut foran guttene og dermed ødelegge for laget. Covington (1984) mener at for å beskytte selvverdet er det heller å foretrekke skuffelse på bakgrunn av lav innsats, enn på grunn av dårlige ferdigheter, og det kan derfor forklare hvorfor Johanne særlig i denne spillsekvensen velger å unngå å delta og holde seg i bakgrunnen, fordi hun på forhånd vet hun ikke kommer til å få til å skyte ballen oppi kurven eller at guttene hindrer henne fra å få det til. Et annet eksempel på at guttene «styrer showet» i kroppsøvingstimene og har liten tiltro til jentene i klassen, gjenspeiles i samme kroppsøvingstime som er beskrevet ovenfor gjennom følgende feltnotat:

Guttene dominerer fortsatt spillet, men plutselig får en av jentene tak i basketballen og løper mot kurven, og går for skudd. Men akkurat i det hun skal skyte ballen oppi kurven, blir hun avbrutt av en gutt på det motsatte laget og hun skriker høyt av frustrasjon. Rett etterpå forteller hun til en medspiller at det var nesten så hun klarte å skyte ballen oppi kurven. Så spør den samme jenta om hun kan prøve én gang å skyte ballen oppi kurven og score poeng, siden hun aldri har klart det tidligere. En av guttene på laget (som jeg oppfatter som den mest dominante av alle guttene) sier at hun kan få prøve å skyte ballen oppi kurven en gang, men kun én gang. Hun bommer og så fortsetter spillet. Guttene dominerer spillet resten av tiden og scorer flest poeng. De fleste av jentene holder seg stort sett i bakgrunnen, foruten om et par av «flinkisjentene».

Selv om informantene forteller at noen av jentene i klassen deres oppleves som flinkere og mer delaktig i timene enn dem selv, legger de ikke skjul på at flertallet av disse «eliteelevne» er gutter, og at det er guttene som er «problemet». Det er guttene i klassene deres som informantene sammenligner sine fysiske ferdigheter mest med og dermed mister selvtillit, fordi guttene er så gode. Igjennom sammenligning opplever Mari, Johanne og Anna at spesielt guttene i klassen har bedre fysiske ferdigheter enn dem selv, noe som fører til at de ofte vurderer seg selv og sine ferdigheter i kroppsøving negativt, i forhold til guttene og får

derfor dårlig selvfølelse. Dersom informantene konstant vurderer seg selv negativt kan dette få konsekvenser på lang sikt, og oppfatningen de har av seg selv og vurderingen av egne ferdigheter vil være avgjørende for elevens atferd (Festinger, 1954, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette uttrykkes i følgende sitat:

”Hvis jeg ser at guttene er bedre enn meg i en aktivitet, gir jeg litt opp. Selv om jeg gir det jeg kan, så får jeg det liksom ikke til sånn som dem. Da mister jeg litt motivasjonen” (Mari).

Det at flere av jentene trekker frem at de havner i skyggen av «eliteelevne» (guttene) i klassene deres, som generelt gjør det bedre enn dem selv i kroppsøving, oppleves som frustrerende og umotiverende. I følge sosial sammenligningsteori lærer informantene å forstå seg selv best ved å sammenligne egne egenskaper, evner eller ferdigheter og prestasjoner med signifikante andre, altså medelever når de skal vurdere seg selv (Festinger, 1954, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ut ifra dette vil informantene raskt bli klar over at de har «manglende talenter» i faget i forhold til guttene, og en slik sammenligning vil i følge Manger & Wormnes (2015) ha en indirekte påvirkning på informantenes selvoppfatning, om hvem de er og hva slags forskjellige egenskaper jentene har. Mari referer til at selv om hun yter maksimal innsats, så opplever hun likevel at guttene i klassen har bedre ferdigheter enn henne, samt mestrer læringsaktivitetene i større grad. Det kan derfor forstås at Mari betrakter ferdigheter som noe ukontrollerbart, og at det er noe man enten har eller ikke, og at guttene i klassen hennes i rikeligere grad har ferdigheter i kroppsøvingfaget enn hun selv. Mari ser på seg selv som en som i mindre grad har ferdigheter enn de andre elevene i referansegruppen sin, og med utgangspunkt i attribusjonsteori vil en slik måte å attribuere sin egne resultater på, ha en dårlig virking på Johannes mestringsforventninger og ikke minst selvfølelsen hennes (Manger & Wormnes, 2015). Dette kan også belyses gjennom Bandura (1997) som hevder at om man ser på ferdigheter som noe det er vanskelig å forandre på, vil gjentatte mislykkede forsøk ende med lave mestringsforventninger og dermed en negativ selvoppfatning. Dersom Mari oftere hadde opplevd at guttene i klassen hennes hadde hjulpet henne i stand til å løse øvelser eller aktiviteter som hun ikke hadde så god erfaring med, ville slike gode verbale overtakelser i følge Bandura (1997) påvirket mestringsstroen hennes og Mari ville trolig sett på seg selv med gode ferdigheter.

På lik linje med Mari, betrakter også Johanne og Anna seg selv som «en av de dårlige» i

klassen i kroppsøving. Særlig Johanne har en oppfatning av at de andre guttene i klassen hennes betrakter henne som en svak elev i faget og det belyses gjennom følgende:

”Jeg føler meg liksom så ubrukkelig i forhold til de andre guttene i gymmen når jeg nesten hver gang blir valgt sist, og flere av guttene ikke vil ha meg på laget fordi jeg er så dårlig” (Johanne).

Det at Johanne opplever at guttene ser ned på henne og betrakter henne som en ferdighetsmessig svak elev, er et tydelig eksempel på at andre sine negative vurderinger og sosial overtakelse er med på å svekke selvoppfatningen hennes (Bandura, 1997; Manger & Wormnes, 2015). Johanne føler spesielt at guttene i klassen hennes oppfatter henne som en svak elev og at hun i liten grad blir oppmuntret til å tro noe annet, og derfor kan dette påvirke Johanne til at hun nettopp begynner å tenke det samme om seg selv. Det kan her se ut som om hun persiperer guttenes reaksjon på hennes egen atferd, evner eller ferdigheter og prestasjoner i kroppsøving, noe som i følge Skaalvik & Skaalvik (2005) blir en viktig kilde til informasjonen Johanne har om seg selv, og legger dermed grunnsteinen for hennes reelle selvoppfatning i kroppsøving. Andres reaksjoner på hva som er forventet av Johannes prestasjoner, er i følge Bandura (1997) utslagsgivende for hennes tro eller viten om seg selv. Johanne forteller at hun har forventinger til seg selv om å prestere på det samme nivået som de andre og bli akseptert av guttene i klassen, men når hun ikke klarer å prestere på guttenes ferdighetsnivå, blir dette et personlig tap. Dette fører således til utrygghet og faren er dermed høy for at Johanne trekker seg tilbake og unngår å delta på ulike aktiviteter, noe som vil ha en negativ konsekvens for hennes selvverd og fysisk utfoldelse i kroppsøving (Olafson, 2002).

At informantene har mangelfull tro på seg selv og lave forventinger til sine egne prestasjoner, kan forklares gjennom sosial sammenligning og at jentene velger guttene i klassen som de rangerer med høyere fysiske ferdigheter i kroppsøving, som referansegruppe. Som tidligere nevnt sammenlignet informantene seg mindre med andre elever i kjønnsdelt undervisning, fordi guttene som oppfattes som dyktigere enn informantene i faget, ikke var til stede. Kjønnsdelt undervisning som organiseringsform bidrar at jentene i denne studien slipper unna gutter som i følge dem selv overpresterer, og at de dermed i følge Klomsten (2012) sikres en mer jevnbyrdig referansegruppe. Når andre som er mer lik enn selv er sammen og som forsøker å oppmuntre, overtale og «pushe» hverandre til å gjennomføre ulike aktiviteter i kroppsøving, kan dette oppfattes som at informantene i kjønnsdelt undervisning er mer

overbevist om å mestre læringsaktivitetene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette er det flere eksempler på i feltnotatene mine fra kjønnsdelt undervisning. Klomsten et al. (2004) hevder at det er de mindre flinke jentene som trives minst og har lavest fysisk selvoppfatning i faget. Informantene legger ikke skjul på at de betrakter og vurderer seg selv som «en av de dårlige» i kroppsøving, men i kjønnsdelt undervisning opplevde jentene derimot et mer positiv læringsmiljø, mer mestring og de fikk styrket selvfølelse og selvtillit, samt viste mer innsats. Dette vises i følgende sitater:

”Når vi var kjønnsdelt så sammenlignet jeg meg selv mindre og tenkte ikke noe særlig på om jeg var god eller dårlig i en ting. Jeg bare gjorde det” (Johanne).

”Jeg tenkte mye mindre på om jeg var dårligere enn noen i de forskjellige aktivitetene når vi kun var med jenter. Alle var liksom mer likestilt og det var ikke så store forskjeller” (Mari).

”Jeg følte jeg gjorde en veldig mye bedre innsats når vi vare var jenter. Jeg fikk jo ballen mye oftere og ble mer inkludert. Jeg fikk også skyte på mål og til og med så scoret jeg en gang, hehe. Jeg fikk en mye mer positiv innstilling til faget og til meg selv... eh, også ble jeg mer motivert” (Johanne).

Alle de tre informantene er enige om at det i større grad ble lagt merke til og fikk flere tilbakemeldinger fra andre i kjønnsdelt undervisning, enn i kjønnsblandet kroppsøving. Dette kommer til uttrykk i følgende sitat:

”I den kjønnsdelte timen når vi spilte basket, fikk jeg masse komplimenter på at jeg hadde gjort noe bra da. Mens det føler jeg at det ikke blir så mye av når vi hadde full klasse da, med guttene også tilstede” (Johanne).

Informantene opplevde at de i større grad fikk økte fysiske ferdigheter og troen på seg selv i kjønnsdelt undervisning, på bakgrunn av at referanserammen i undervisningen nå var mer lik, som igjen førte til at jentene definerte seg selv mer positivt. Manger & Wormnes (2015) hevder at et fornuftig attribusjonsmønster spiller inn på informantenes mestringsforventninger og utvikling av deres selvoppfatning. Særlig Johanne forteller at hun opplever miljøet og stemningen i klassen helt annerledes når det bare er jenter tilstede, og det derfor kan forstås at

jentene i større grad opplever et mestringsorientert miljø i kjønnsdelt kroppsøving, der de får tilfredsstilt behovene selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet (Deci & Ryan, 1985 2000), og får dessuten flere positive mestringsopplevelser (Bjone & Vingdal, 2012). I følge Covington (1984) er elevenes egne forståelse av å ha gode ferdigheter en følge av gode resultater. Når informantene er innforstått med at de har gode ferdigheter i kroppsøving vil de bli en kilde til høy selvverd:

”Jeg presterer mer i faget når jeg kun har kroppsøving med bare jenter. Jeg følte alle jentene ga mer og fikk mere ting til når det var kjønnsdelt, spesielt vi som ikke gir så mye til vanlig. Jeg ble liksom ordentlig svett” (Mari).

Fysiske forskjeller mellom kjønnene i kroppsøvingfaget kan også være en bakenforliggende faktor til at informantene opplever at de mangelfull tro på seg selv og lave forventinger til sine egne prestasjoner. Det er derfor ønskelig i det følgende å redegjøre kort for dette.

5.2.1 Fysiske forskjeller

At fysiske forskjeller mellom kjønnene blir representativt i kroppsøvingstimene, kan illustreres gjennom følgende observasjon gjort i 10. klasse med fotball som aktivitet:

Guttene er ganske bråe og voldsomme i bevegelsene og i duellene med andre elever. Jentene er jevnt over passive og holder seg i bakgrunnen. Guttene sentrer stort sett til de samme guttene som er på laget sitt, mens jentene på det samme laget unngår ballen og får derfor i liten grad vist hva de kan. Det kan virke som om jentene bevisst ikke har lyst til å bli sentret til og gjør seg selv dårligere enn det dem er. Så blir en av jentene plutselig sentret til og raskt kommer to av guttene på det motsatte laget for «å gå på» henne. Jenta skriker til og blir nærmest redd når disse guttene (som jeg oppfatter som ganske røffe i bevegelsene) kommer mot henne, og det ender med at hun gir fra seg ballen.

Når spillet var ferdig spurte jeg jenta om hvorfor hun reagerte slik hun gjorde og frivillig ga fra seg ballen til de to guttene. Da svarte hun at hun ofte opplevde det som ganske brutalt å spille mot gutter som var kraftigere og nærmest to hoder høyere enn henne, og at det særlig var aktiviteter som krevde nær fysisk kontakt, samt kroppstaklinger som opplevdes som mest

hardt og ubehagelig. I tillegg fortalte hun at guttene i klassen var mye bedre enn henne i fotball, og visste at de kom til å ta fra henne ballen uansett og som følge av det ga hun bare ballen frivillig fra seg. Det kan dermed forstås at jentene i denne seansen har en dualistisk forståelse av kjønn (Engelsrud, 2015b; Imsen, 1996), der det vitner om grunnleggende biologiske forskjeller mellom jentene og guttene i klassen som gjør at de har ulike forutsetninger for å tilegne seg ferdigheter, og vil derfor prestere ulikt i kroppsøvingstimene. Dette kan også belyses av Anna gjennom følgende sitat:

”Jenter og gutter er ganske forskjellige fra hverandre. Jeg synes blant annet at guttene er sterkere da, men det er jo kanskje naturlig da at guttene er sterke enn oss jenter. Og det er kanskje derfor jeg rangerer de høyere enn oss, fordi de kanskje får til mere ting med kroppen enn oss jenter som trenger en lettere versjon av det for å få det til” (Anna).

Ulik fysikk og biologi gjør at jentene i den ovennevnte spillsekvensen opplever guttene som sterkere, tøffere, barskere og mer voldsomme enn dem selv, og at det derfor er vanskeligere for jentene å gå i dueller med guttene. Dette blir bekreftet av tidligere forskning (Aastrand, et al., 2003, referert i Klomsten 2013; Klomsten, 2006; 2012). Dette er forståelig da det er lett å se at guttene i 10.klasse har en mye kraftigere kroppsbygning enn jentene i klassen, og at denne fysiske kroppen i kraft av vekt og størrelse sammen med styrke og utholdenhet, danner et betydningsfullt fundament for at guttene utvikler gode fysiske ferdigheter og presterer godt i faget. Derfor kan kjønnsdelt undervisning være hensiktsmessig i slike aktiviteter der det er mye kroppskontakt, som blir støttet av lærerne i Hill et al. (2012) sin studie. At guttenes «fysiske overlegenhet» dominerer i faget kan forstås som at de lettere tilegner seg ferdigheter i kroppsøvingsfaget enn jentene, og dermed får økt fysisk selvoppfatning, som blir bekreftet gjennom en rekke studier andre studier (Treanor, et al., 1998; Klomsten, et al, 2005; Klomsten, 2006). Det kan derfor tolkes som at jentene er nødt til å streve etter å komme opp på guttenes ferdighetsnivå og ta del i denne ujevne referansegruppen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Igjennom sammenlikning vil jentene trolig få bekreftet at de har dårligere fysiske ferdigheter enn guttene og dermed få negative mestringsopplevelser og miste troen på seg selv, og det kan derfor forstås at det nærmest vil være umulig for jentene i kjønnsblandet undervisning å komme opp på guttenes ferdighetsnivå. Dette blir i hvert fall bekreftet av flere av informantene. Sjansene for at jentene utvikler en negativ fysisk selvoppfatning i faget kan derfor tolkes som mye større i kjønnsblandet undervisning, enn i kjønnsdelt, fordi i

kjønnsblandet kroppsøving er det en mer ulik referanseramme som jentene er nødt til å streve etter (Klomsten, 2012).

På spørsmålet om guttene i klassen har en innvirkning på Johanne sin deltagelse i kroppsøvingstimene, svarer hun:

”Ja, jeg føler de har det. Fordi eh, gutter er jo mer, for det meste i hvert fall i vår klasse, så er de mer sånn konkurranseinnstilte og veldig ivrige, så når de er der så føler jeg meg litt på en måte... liten. Og at jeg ikke kan gjøre så veldig mye, fordi de er bedre enn meg eller sterkere eller raskere eller... Ja, sånne ting” (Johanne).

Johanne legger ikke skjul på at guttenes fysiske kapasitet og dermed dominans i faget har en innvirkning på hvordan hun presterer til vanlig i kroppsøvingstimene. Dette kommer til uttrykk i denne observasjonen av klassen til Johanne når de er kjønnsblandet og har innebandy som aktivitet:

Det er hjørneinnebandy og lagene er likt fordelt mellom gutter og jenter på hvert lag. Guttene er mest aktive og ivrige på å få tak i ballen. Mens med en gang jentene får ballen, skyter de den ukontrollert vekk. Det virker som om flertallet av jentene ikke har lyst til å ha ballen, og inntar en mer passiv rolle. Johanne er også en av disse jentene. Til tross for at jentene inntar en mer passiv rolle er de fleste jentene likevel opptatt av å heie, og særlig på guttene på laget sitt. Når en av jentene blir sentret til småhyler hun og beveger hele kroppen i håp om å treffe ballen, for så å skyte den raskest mulig vekk fra seg. Den samme jenta roper til guttene på det motsatte laget at de ikke skal skyte ballen så hardt og virker noe redd. Videre roper plutselig den samme jenta til noen av guttene på laget sitt i full frustrasjon om at de nå må se å få tak i ballen, mens hun selv og de andre jentene i liten grad bidrar.

Ut i fra denne seansen kan det se ut som om elevene inntar forskjellige «roller» på banen. På bakgrunn av at guttene i klassen er mer ivrige i innebandyspillet som følge av at de blant annet skyter ballen mye hardere og viser liten hensyn ovenfor andre elever, kan det forstås at guttenes fysikk «skremmer» jentene i klassen til å underprestere. Jentene inntar derfor en mer passiv rolle, og i stedet for å bidra med å sanke målscoringer, heier de i stedet på guttene og satser på at guttene fikser mål. I en slik seanse er det i følge Pfister (2002) vanskeligere å

ignorere kjønnsforskjeller i fysisk yteevne, og kjønnsdelt undervisning kan derfor være hensiktsmessig i aktiviteter hvor kroppslig styrke og fart er avgjørende. Flere av guttene ble i tillegg svært ivrige og fysiske aktive med kroppene deres når de spilte innebandy. I et slikt spill som bærer preg av konkurranseelementer blir som regel noen elever mer egofikserte, der fokuset i større grad er knyttet til å vinne, i stedet for å ivareta et trygt og inkluderende læringsmiljø for alle (Andrews & Johansen, 2005; Hansen, 2005; Klomsten, 2016). Dette medfører at noen elever i liten grad blir inkludert i spillet, eller ikke får sjansen til å vise hva de er gode for i forskjellige aktiviteter. Sistnevnte kan også være en forklaring på hvorfor Johanne og de andre jentene i klassen hennes underyter, eller ikke legger ned en like god innsats som guttene i innebandyspillet.

Derimot var det svært interessant å observere den samme klassen kjønnsdelt, da jeg helt tydelig så at alle jentene var med å spille innebandy, la ned en god innsats og viste et godt engasjement. Det var heller ingen som jeg så som underytet prestasjonene sine og de aller fleste jentene virket oppriktige indre motivert for spillet. De samme passive jentene som sjelden var nær ballen fra den ovennevnte observasjonsøkten, fikk nå ballen mye oftere og flere av dem scoret til og med mål. Johanne var en av disse jentene som nå «blomstret» og forteller at:

”Det motiverte meg mye mer å spille med kun jenter, fordi vi inkluderte hverandre mer og det var ingen gutter som kom i veien for oss. Det var roligere å spille med bare jenter og vi var mer på samme nivå, og da føler jeg mer motivert til å gjøre det enda bedre, fordi da ser jo jeg at de er like gode som meg, og da blir jeg motivert til at jeg kanskje kan bli enda bedre” (Johanne).

I lys av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) har et læringsklima som fremmer mestring, og at elevene selv kan bidra til å kontrollere og påvirke resultatet, en positiv innvirkning på elevenes selvfølelse. I den ovennevnte seansen kan det forstås at Johanne og de andre jentene i den kjønnsdelte timen hadde større forventninger om å mestre innebandyspillet, fordi det i større grad var lettere å påvirke spillet og dermed erverve seg god kompetanse (Deci & Ryan, 2002), siden de fysiske overlegne guttene ikke var til stede og det var få som dominerte spillet. Jentene fikk dermed en større stå på-vilje til å møte utfordringer som følge av at de trolig hadde høyere mestringsforventninger i de kjønnsdelte timene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Johanne forteller også at jentene var flinkere til å inkludere

hverandre i kjønnsdelte timer, og i følge Bandura (1997) er verbal overtakelse og andres verbale utsagn en viktig kilde til en persons forventning om mestring. At jentene er flinkere enn guttene til å rose og anerkjenne hverandres prestasjoner og komme med støttende kommentarer, er noe som gikk igjen i observasjonene av de kjønnsdelte versus kjønnsblandede klassene.

Det kan dermed forstås at Johanne og de andre jentene fikk økt fysisk selvoppfatning i kjønnsdelt kroppsøving, som følge av at de fysiske forskjellene mellom kjønnene ikke var tilstede, og at de i større grad fikk muligheten til å kontrollere og påvirke resultatet i spillet, samt tilegne seg kompetanse i de ulike øvelsene (Deci & Ryan, 1985). I kjønnsblandet kroppsøving ser man at det forekommer kroppslige forskjeller mellom kjønnene i styrkeferdigheter og teknikkferdigheter, som innebærer at gutter generelt har større tillitt til sin egen fysikk enn jenter (Klomsten, 2006). Dette er med på å skape kjønnsforskjeller knyttet til ulik deltakelse og atferd i kroppsøvingstimene. Ulik fysisk kapasitet kan derfor i følge Klomsten (2012) gjøre at jentenes utbytte og innsats i faget blir bedre ved kjønnsdelt kroppsøving. At jentene både i 8.-9.- og 10. klasse viste større innsats, glede og gode relasjonelle forhold med hverandre som ble «vekt til live» i de kjønnsdelte timene gikk igjen flere ganger i notatene mine. Det gjør at jentene presterer bedre i kroppsøving og gode prestasjoner har i følge Manger & Wormnes (2015) en nær sammenheng med jentenes selvoppfatning.

Likevel er det store individuelle forskjeller mellom gutter og jenter i ungdomsskolealder, og jenter kan i mange tilfeller utkonkurrere guttene i ulike ferdigheter og aktiviteter i kroppsøvingfaget. Mange av jentene i klassen til Mari er høyere og kraftigere bygd enn guttene, og guttene ser nærmest ut som «små pinger» i forhold til jentene. Med bakgrunn i dette er det legitimt å anta at de fysiske og biologiske forskjellene mellom kjønnene ikke er av så stor betydning lenger, og kan tolkes som at Mari og de andre jentene i 8. klasse burde hevde seg mer i de ulike aktivitetene og i møte med guttene. Forstått ut ifra mitt eget hode observerte jeg likevel i de kjønnsblandede timene antydninger til at både Mari og de andre jentene gjorde seg selv «svakere» enn guttene, noe som medførte at de havnet i skyggen av guttene. Når det er sagt observerte jeg heller ikke så tydelig at guttenes fysikk i klassen til Mari dominerte i så stor grad som det den gjorde i 9.- og 10.klasse, som kan tolkes dit hen at guttene i 8.klasse fremdeles er i en «før-pubertetsalder». De biologiske forskjellene mellom guttene og jentene i 8. klasse anses derfor som ikke like betydningsfulle, siden guttene trolig

ikke har kommet like langt i puberteten enda, som det jentene har. Da jeg observerte jentene i 8. klasse i de kjønnsdelte timene hadde jeg likevel forventinger om at jentene skulle yte mer innsats i de ulike aktivitetene sammenlignet med da de var kjønnsblandet. Fremdeles var innsatsen til Mari og de andre jentene i klassen hennes i kjønnsdelt kroppsøving varierende i de ulike aktivitetene. Men når det er sagt var det likevel bedre samarbeid og de ble i større grad anerkjent og medregnet av hverandre i de kjønnsdelte timene, enn i de i kjønnsblandede timene.

Igjennom observasjonene av Mari og de andre jentene i 8. klasse både i kjønnsdelt og kjønnsblandet kroppsøving, er det flere eksempler fra feltnotatene mine og antydninger til at guttene oftere enn jentene dominerer i undervisningen, og at enkelte jenter i 8.klasse, deriblant Mari har en mye mer fremtredende og selvsikker rolle i utførelsen av ulike aktiviteter, når guttene ikke er tilstede. Dette kan ha en sammenheng med det Anna forteller om guttene i kroppsøving:

”Hele livet så har det vært sann åh gutter er sterkere, gutter er raskere og sånne ting. Selv om vi ikke tror det nå, så er det på en måte inngravert i hjernen vår liksom. Så derfor føler jeg at guttene føler seg bedre og at de liksom kan det de gjør, siden det er det som har blitt sagt hele livet” (Anna).

Anna forteller også at guttene har et mye større behov om å vise seg frem i kroppsøvingsfaget enn det jentene har, og at det er de som viser seg frem med gode fysiske ferdigheter, som gjør det best i faget. Hun forteller at det er unødvendig at guttene har såpass høye tanker om seg selv og legger til at guttene trenger å jekke seg ned litt. Det at guttene åpenlyst gjennom synliggjøring av sine gode fysiske ferdigheter setter standarden for hva slags ferdigheter og prestasjoner som bør være gjeldende i faget, kan for mange jenter oppfattes som slitsomt. I følge Klomsten (2013) bør derfor biologisk kjønn ikke ignoreres, men blir i stedet svært betydningsfullt fordi vekt og størrelse sammen med f.eks. utholdenhet, styrke og fleksibilitet bygger en verdifull grobunn for hvordan jenter og gutter presterer ulikt i faget. For å gi jenter og gutter like muligheter i kroppsøving kan kjønnsdeling gi fysiske sterke gutter ytterligere utfordringer, mens jentene blir mer beskyttet. Men faren er også tilstede for at fysiske krav senkes for jenter, også når det ikke er nødvendig, som jeg så antydninger til hos jentegruppen i 8. klasse når faget ble kjønnsdelt. Mari legger til at guttene i klassen hennes noen ganger bidrar til at hun klarer å presse seg selv maksimalt, fordi hun gjerne vil være like god som

dem, og dersom hun i tillegg tar fra guttene ballen i en spillsekvens eller slår dem i enkelte øvelser, gir det en god motivasjon og selvfølelse. Ut ifra en slik tankegang kan det forstås at kjønnsblandet kroppsøving bidrar til at begge kjønn kan «pushe» hverandre til å prestere bedre i kroppsøving, noe som er svært positivt. Å praktisere kjønnsdelt undervisning grunnet biologi krever i følge Klomsten (2016) høy bevissthet hos lærere om hvorfor denne organiseringsformen velges, da de kan gå i fellen om å opprettholde en kjønnsoppfatning hvor jenter generelt betraktes som det «svake kjønn», mindre egnet for fysisk aktivitet og konkurranser, og dermed er mindre verdt. Et slikt utgangspunkt er lite forenlig med læreplanen i faget om en målsetting om likestilling og likeverdighet mellom begge kjønnene (Udir, 2015), og da vil kjønnsdeling av kroppsøvingsfaget ha motsigende effekt.

Igjennom dette underkapittelet har jeg sett på at fysiske forskjeller i kroppsøvingsfaget kan være en bakenforliggende faktor til at informantene opplever at de har mangelfull tro på seg selv og lave forventinger til sine egne prestasjoner. Oppsummert hersker det liten tvil om at de fysiske forskjellene mellom guttene og jentene ikke var av betydning i de kjønnsdelte timene, siden det kun var jenter tilstede og at de dermed var mer fysiske homogene. Både Mari, Johanne og Anna forteller at de ble tryggere på seg selv, fikk økt selvtillit, tro på seg selv og ble mer motiverte av å ha kroppsøving med bare jenter, som følge av at de i større grad ble akseptert av hverandre og at de var likere hverandre rent fysisk. Neste kategori handler mer konkret om viktigheten informantene uttrykker om det å ha gode ferdigheter i faget og dersom man ikke har det, er man mindre verdt og risikerer å bli oversett av både lærer og medelever i timene.

5.3 Dårlige ferdigheter= oversett i faget og mindre verdt

Informantene legger ikke skjul på at guttene i klassen betrakter og vurderer seg selv med bedre ferdigheter enn jentene, og som følge av det blir jentene noen ganger ekskludert av guttene i forskjellige aktiviteter og i mindre grad lagt merke til i timene. Til tross for at de fleste jentene i denne studien i større grad ønsker å bli sett og inkludert i undervisningen, opplever de det som svært ubehagelig når deres lave prestasjoner blir synlige ovenfor guttene i klassen, og at det derfor er samtlige jenter som tar et valg om å holde seg i bakgrunnen og yte mindre innsats når de deltar i timene. Det kan derfor med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) tolkes at jentene i kjønnsblandet kroppsøving

har mangelfullt av behovene selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet. På grunn av liten frihet til selvstendighet og selvhevdelse, mangelfull drivkraft til å engasjere seg i aktiviteter og mestre ens omgivelser, samt liten omsorg, aksept og støtte fra guttene, mister informantene sjansen til å vise hva de er gode for og tilegne seg og utvikle sine ferdigheter i faget på lik linje med guttene, noe som i stedet ender opp med tilbaketrekking (Ryan & Deci, 2002). Informantene mener imidlertid at det er stor forskjell på å ha kroppsøving med bare jenter versus i full klasse, og blir i mye mindre grad oversett i kjønnsdelte timer som følge av at det er mer aksept og støtte fra jentene knyttet til at man har ulik fysisk kapasitet i faget.

Anna forteller:

”Jeg føler det er litt sånn forskjell på jenter og gutter, eh, at jenter er det mer sånn at de aksepterer mer at det kanskje ikke er liksom din sterkeste side og fortsatt prøver å få deg med, og liksom når du får til noe så heier de på deg og sier bra jobba. Mens med guttene er det mer sånn at de overser deg da, at det er sånn nei hun er ikke god og hun er ikke verdt noe... for med guttene handler det bare om å vinne, føler jeg da. Hvis jeg ikke er god nok i en aktivitet, er jeg ikke verdt noe og blir bare oversett på en måte” (Anna).

Det kommer tydelig frem at Anna opplever at hun blir mer medregnet, får mer positiv verbal overtakelse og blir mer sosialt akseptert og inkludert i kjønnsdelte timer, til tross for at hun ikke er like gode i alt, men at det er vanskeligere å få den aksepten og forståelsen fra guttene i klassen. I lys av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) opplever Anna og de andre jentene i større grad tilhørighet og får mer emosjonell støtte fra medelever i kjønnsdelt undervisning, noe som fremmer jentenes indre motivasjon for aktiviteten, mental helse og deres selvpoppfatning (Schwalbe & Staples, 1991). Johanne uttrykker at det er urettferdig at hun blir oversett av guttene i ulike spillaktiviteter bare på grunn av at hun ikke hevder seg like godt som dem i slike aktiviteter, også da hun faktisk prøver å legge ned en innsats:

”Vi er liksom ledige og gjør oss selv spillbare, men guttene sentrer likevel ikke til oss, fordi guttene tror at vi ikke kan like mye som dem, og de ser liksom ned på oss da. Alle jentene i klassen blir irritert av sånt” (Johanne).

Johanne forteller at hun ble mer oversett i de kjønnsblandede timene som følge av at guttene dominerte undervisningen, men legger til at når hun først ble lagt merke til av guttene, var det

ikke overraskende i negativ forstand:

”Jeg ble ikke sentret til en eneste gang, men da jeg tilfeldigvis fikk ballen og bommet på mål, da fikk jeg høre det fra guttene” (Johanne)

På bakgrunn av at Mari, Johanne og Anna ser på guttene som «eliteelever» i klassen, som følge av at de i større grad viser seg frem med bedre ferdigheter, trekker særlig Johanne frem at guttene dermed får all oppmerksomhet, både fra medelever og lærer. På spørsmålet om jentene blir lagt mindre merke til og sett enn guttene av læreren, svarer Johanne ja, og begrunner svaret sitt med at siden guttene i mye større grad viser seg frem, føler hun derfor at det blir viet mest oppmerksomhet til dem. I tillegg legger Johanne til at hun opplever at guttene får mer ros og anerkjennelse enn jentene, og tror det har med at guttene i gjennomsnitt trener oftere og mer med påfølgende økte fysiske ferdigheter. Som følge av det blir guttene dermed lagt mer merke til av læreren, fordi de i følge Johanne får til flere ting med kroppen. Dette ble bekreftet i studiene til Andrews & Johansen (2005) og Skille & Waddington (2006), der det viste seg at flere av jentene opplevde at kroppsøvlingslæreren overså dem i større grad enn guttene. Til tross for at Johanne føler at læreren deres i noen grad overser dem, er hun likevel ikke helt sikker på om læreren konsekvent gir guttene mer oppmerksomhet.

Johanne er imidlertid helt sikker på at i de kjønnsdelte timene opplevde hun og de andre jentene at de fikk mye mer oppmerksomhet, skryt og feedback av læreren deres når guttene ikke var til stede, og forteller at det var veldig godt å bli sett. Tilbakemeldinger og positiv feedback fra personer som vi ser på som signifikante andre, som viktige og som har autoritet er de som i følge Manger & Wormnes (2015) og Skaalvik & Skaalvik (2018) gir størst effekt på oss, og derfor er kroppsøvlingslæreren til Johanne en sentral påvirkningsfaktor for selvvurderingen hennes. Det kan derfor tolkes dit hen at fravær av dette i kjønnsblandede timer i større grad vil true selvoppfatningen til Johanne og de andre jentene, som følge av at læreren deres ikke gir like mye ros og anerkjennelse til begge kjønn, fordi læreren i følge Johanne har en tendens til å favorisere guttene og i større grad gi dem mer oppmerksomhet. Når det er sagt kan det være en sammensatt årsak til at Johanne opplevde at hun og de andre jentene ble mer anerkjent av læreren når faget var kjønnsdelt. Blant annet var klassen nå halvert, og det er lettere som lærer å ha tett oppfølging til hver enkelt elev når elevtallet er mindre. Jeg observerte imidlertid ingen tydelige forskjeller på om læreren ga mer eller mindre feedback og anerkjennelse til Johanne og de andre jentene når undervisningen var kjønnsdelt

versus kjønnsblandet. Mari og Anna derimot mener at læreren deres alltid er like motiverende og anerkjennende ovenfor dem, uavhengig om faget var kjønnsdelt eller ikke. Anna påpeker dessuten noe svært interessant, og forteller at hun noen ganger har en oppfattelse av at læreren deres faktisk gir mer ros og anerkjennelse til jentene i kroppsøvingstimene, enn guttene, noe som da står i stor kontrast til studiene til Andrews & Johansen (2005) og Skille & Waddington (2006).

Et gjennomgående funn blant informantene er at de opplever det som urettferdig at guttene i klassen legger opp til et fokus det det er viktig å ha gode ferdigheter og få en god karakter i faget, hvis ikke blir man oversett i undervisningen og sett på som mindre verdt. Med dette som bakenforliggende faktor er det grunn til å tro at de fleste guttene i klassene som informantene går sammen med, er egoorienterte og opptatt av å vinne, samt sammenligne hverandres prestasjoner og ferdigheter. I følge Skaalvik & Skaalvik (2018) karakteriseres egoorientering først og fremst ved å sammenligne egne prestasjoner med andres. Guttene i klassene til informantene vil dermed oppfatte sine egne evner eller egenskaper og fysikk som en større kapasitet, siden deres prestasjoner i kroppsøving overgår informantenes lavere ferdigheter og dårligere prestasjoner (Nicholls, 1989). Derfor vil Mari, Johanne og Anna karakterisere seg selv med dårligere ferdigheter og prestasjoner enn guttene, som fører til at de i følge Klomsten et al. (2004) kan bli umotiverte for læringsarbeidet og utvikle en negativ selvoppfatning i faget. I tillegg vil læreren i et resultatorientert læringsmiljø i større grad vie oppmerksomhet til de ferdighetssterke elevene, noe resultater i at disse elevene blir mer anerkjent og får mer ros for sine prestasjoner. Sistnevnte ble påpekt av Johanne, da hun hadde en oppfattelse av at læreren deres i større grad favoriserte guttene enn jentene i kjønnsblandede timer.

Noe som Johanne også påpeker og som jeg syntes er svært interessant, er at hun hevder at dersom kjønnsdeling av kroppsøvingfaget ble en permanent løsning, ville hun lagt ned en mye større innsats og i tillegg vært overbevist om at hun hadde fått en bedre karakter i faget:

” Jeg tror hvis vi bare hadde vært jenter da, tror jeg at jeg hadde fått bedre karakterer da, enn når vi er gutter og jenter. Fordi når det bare er jenter så får jeg vist meg litt mer frem og man gir bedre innsats. Jeg føler liksom læreren sammenligner litt og når guttene er mye flinkere enn jentene, så blir det til at jentene får dårligere karakterer” (Johanne).

Det kan dermed forstås at Johanne mener læreren setter ferdighetene til guttene og jentene opp mot hverandre i en vurderingssituasjon, og at denne sammenligningen læreren gjør ut ifra elevenes ferdigheter i timene, bidrar til at jentene får dårligere karakterer enn guttene, siden guttene i følge Johanne har bedre fysiske ferdigheter enn dem. Denne sammenligningen læreren eventuelt gjør vil dermed ha en negativ innvirkning på selvvurderingen til Johanne. Det kan derfor forstås at Johanne opplever det som urettferdig å få karakter i faget og uttrykker en skepsis til premissene som danner grunnlaget for karakteren i faget i kjønnsblandet kroppsøving. Johanne mener at hun har potensiale til å få en bedre karakter i kroppsøving, og får vist dette tydeligere frem i kjønnsdelte timer, men at i de kjønnsblandede timene hindrer guttene henne til en viss grad fra å utfolde seg i faget. Det som er interessant med dette utsagnet, er at tidligere forskning tyder på at jenter oppnådde like høye karakterer som gutter da kroppsøvingsfaget *først* ble kjønnsdelt (Carli, 2004), og det kan dermed tyde på at vurderingskriteriene er forskjellige avhengig av organiseringsform. Klomsten (2016) hevder at det særlig vil være urettferdig for jenter, dersom lærere praktiserer likhet for loven gjennom at alle elever forventes å prestere likt for å oppnå samme karakter, og at dermed biologien og fysiske forskjeller mellom kjønnene bør spille inn når lærere vurderer elevene. Likevel ser det ikke ut til at dette gjennomføres i praksis, da kroppsøving er det eneste faget i skolen der guttene får bedre karakterer enn jentene (Lagestad, 2017; SSB, 2018; Stoltenberg, et al., 2019).

Anna er innforstått med at hun sikkert kunne fått en høyere karakter i kroppsøving, dersom hun hadde lagt ned en større innsats og en mer iherdig delaktighet i faget. Hun syntes det likevel er vanskelig å yte maksimal innsats og motivere seg selv til å få en god karakter i faget, når hun uansett får bekreftet av guttene i klassen at hun er «en av de dårlige». At guttene oppfatter Anna som en som har dårligere ferdigheter enn dem selv, gjør at hun dermed blir oversett og sett på som mindre verdt av guttene. Som følge av dette kan det tolkes som at det er viktigere for Anna å beskytte selvverdet sitt ovenfor guttene ved å gi lav innsats (Covington, 1984), enn det er å få en god karakter. Hun legger uansett til at karakterer kun underbygger realiteten om man er dårlig i kroppsøving, og dette blir også bekreftet av Mari og Johanne. I kroppsøving er det lett å sammenligne seg med hverandre og spesielt karakterene man får, og informantene forteller at siden de aller fleste guttene i klassene deres får bedre karakterer enn dem, blir jentene fort stemplet av guttene som svake elever prestasjonsmessig, og terskelen for at de da blir ekskludert og oversett i faget er dermed svært lav. Siden

informantene attribuerer sine prestasjoner lavere enn guttene i klassen og dermed havner i skyggen av dem prestasjonsmessig, kan dette i følge Manger & Wormnes (2015) ha en negativ innvirkning på informantenes selvfølelse.

Det kommer tydelig frem gjennom intervjuene at Mari, Johanne og Anna sitter med den oppfattelsen av at det er kun gode ferdigheter og høye prestasjoner som blir verdsatt i timene, og dersom man ikke har det, er man mindre verdt og risikerer å bli oversett av både lærer og medelever i undervisningen. Mye tyder på at særlig guttene i klassene til informantene er egoorienterte. I neste underkategori skal jeg nettopp ta for meg dette og komme med helt konkrete eksempler på at informantene oppfatter guttene som svært dominerende og egosentrerte, og at dette i seg selv er en betydningsfull faktor for å organisere kroppsøvningsfaget kjønnsdelt.

5.3.1 Dominerende og egosentrerte gutter

Gjennom observasjon av kroppsøvningsfaget kjønnsdelt og kjønnsblandet, kommer det tydelig frem at guttene «eier» makten i undervisningen, som blant annet Næss (2000), Wabakken (2010) og Klomsten (2016) har pekt på i sine studier. Et tydelig eksempel på at jentene i kjønnsblandet kroppsøving blir overkjørt av overivrige og voldsomme gutter i klassen, gjenspeiles i følgende observasjon i et innebandyspill i 10.klasse:

Flere av jentene står stillestående i forsvar, mens guttene går opp i angrep og skyter på mål. Guttene hoier og skriker, bruker mye kroppskontakt og til tider også farlig kroppskontakt, som oppfattes av jentene som veldig voldsomt. Flere av jentene virker redde ute på banen og de blir sjelden sentret til. Guttene senterer stort sett til andre gutter på laget. Selv om flere jenter gjør selg selv spillbare og roper at de er ledige, blir de bare oversett av guttene.

I intervjuene får jeg også nok en gang bekreftet den frustrasjonen informantene har knyttet til dominerende og egosentrerte gutter i klassen og de forteller blant annet:

”Vi blir som statuer for dem, guttene er veldig opptatt av å gjøre det bra og de tar liksom mye mer kontroll” (Anna).

”Jeg tør ikke å gå på guttene, de er altfor voldsomme og aggressive og gir liksom alt, og er litt, ikke akkurat skumle, men ja, sånn... de er veldig ego og opptatt av konkurranse hele tiden” (Mari).

”Jeg gidder ikke å prøve, selv om jeg roper så høyt jeg bare kan for å få ballen, blir jeg bare oversett” (Johanne).

Funnene tyder på to ting, slik jeg tolker dem. For det første er guttene i kjønnsblandede timer tøffere og mer frampå enn jentene, og særlig i ballaktiviteter, som jo kan skyldes fysiologiske årsaker (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1992; Klomsten, 2016). For det andre er det svært tenkelig at guttene som informantene går i klasse med, i større grad fremmer et resultatorientert miljø der det å vinne og være best, er viktigst og står i fokus. I dette ligger det en forståelse av at kjønnsblandet kroppsøving blir en viktig arena for gutter hvor de kan fremvise maskulinitet som synliggjøres gjennom deres større kapasitet, konkurranseinstinkt og egosentrerte atferd, noe som kan true jentenes selvoppfatning når de deltar med guttene i disse timene (Klomsten, et al., 2004). I kjønnsdelt kroppsøving derimot, var det svært interessant å se hvor liten plass konkurranse fikk i disse timene til sammenligning i de kjønnsblandede timene. I stor kontrast til guttene, var jentene i mye større grad opptatt av fairplay, å inkludere hverandre og spille hverandre gode, de virket også tryggere på hverandre, samt viste større glede og engasjement og fikk i tillegg flere muligheter til å tilegne seg og utfolde fysiske ferdigheter. Dette er det mange eksempler på fra feltnotatene mine. Det kan derfor tolkes dit hen at jentene i kjønnsdelte timer i større grad praktiserte og la vekt på et læringsmiljø som var mestringsorientert, der viktigheten av aktivitetsglede, mestringsopplevelse og prestasjonsutvikling får en betydelig større plass. I følge Gregersen (2010) er mestringsklima en avgjørende faktor for tilfredssillese av de tre behovene selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) kan det derfor forstås at jentene i større grad vil oppnå disse tre behovene, samt større trivsel, mestring og selvoppfatning gjennom kjønnsdelt kroppsøving (Bjone & Vingdal, 2012; Ommundsen, 2009). Det skal naturligvis også sies at det var flere av jentene, og særlig «flinkisjentene» i de kjønnsdelte timene som også til en viss grad dominerte undervisningen og til tider viste en egosentrert atferd, men at dette kom til syne i mye mindre grad enn i de kjønnsblandede timene. Anna forteller:

”Guttene tenker litt sånn, hvis du ikke er god, så er du ikke god. Mens jentene er mer sånn, du er ikke god, men du kan bli god. Guttene er mer opptatt av å vinne, er mer ego liksom og samarbeider ikke like godt som oss jenter” (Anna).

Dersom guttene får eie makten i kroppsøvingfaget, kan det føre til at det utvikles et mønster av dominans og underordning mellom gutter og jenter, noe som kan ha en negativ innvirkning på jentenes selvfølelse og selvtillit i faget (Klomsten, 2006). Mari, Johanne og Anna legger ikke skjul på at det stort sett er fotballguttene i klassen som utgjør majoriteten i kroppsøvingstimene, og at det er disse som dominerer undervisningen og gjør det best i faget. Mari og Anna driver med ingen organisert idrett på fritiden, og til tross for at Johanne spiller aktivt badminton etter skoletid, opplever hun også på lik linje med Mari og Anna at det ikke er et særlig godt grunnlag til å prestere og hevde seg på samme nivå som fotballguttene i klassen. Johanne forteller videre at det har mye å si om du blir inkludert eller ikke av guttene i klassen om du går på en organisert idrett på fritiden, og dersom man går på en fritidsaktivitet er sjansen for å slippe å bli ekskludert og oversett i faget mye større. Mari forteller at hun misliker at guttene i klassen hennes ikke klarer å se «et større bilde» og mener at de ikke helt forstår at det er en kroppsøvingstime, og ikke den idretten de driver med på fritiden. Anna føler dette på samme måte og forteller:

”De guttene som er mer frempå tar ikke alltid med oss som liksom holder seg litt i bakgrunnen, som gjemmer seg litt bort siden vi ikke får ballen så mye. Jeg tror det har mye å si hvilken idrett du går på. Hvis du går på fotball så vet alle at du er god i det og da vil de ha deg på laget, mens når du ikke går på noe særlig sport så er det mer sånn at du blir oversett” (Anna).

Funnene tyder derfor på at kroppsøvingfaget har innslag av idretten, og når guttene i klassene til informantene er aktive i organisert idrett på fritiden, er de med på å opprettholde et miljø der resultater og ferdigheter er viktigst, hvor sammenligning og prestasjoner raskt blir betydningsfullt (Klomsten, 2012). At kroppsøvingfaget i større grad taler til fordel for de som er aktive i organisert idrett på fritiden er ikke noe nytt (Quennerstedt, 2008; Säfvenbom, et al., 2014; Larsson & Nyberg, 2017), og det er dermed svært uheldig for jenter da flertallet av disse elevene som oftest er gutter (NIF, 2017; Stoltenberg, et al., 2019). Dette kan ha negativ innvirkning på informantenes innsats, mestring og fysiske selvoppfatning. Kjønnsdelt kroppsøving kan derfor bidra til å ta bort «presset» jentene har om å være like gode som

guttene i klassen, og således styrke deres selvfølelse og selvtillit.

Noe som blant annet er med på å styrke informantenes selvfølelse, er positiv feedback fra lærer og medelever. Det er derfor ønskelig å redegjøre for dette i neste hovedkategori.

5.4 Én negativ kommentar= dårlig selvfølelse

De fleste av informantene har flere ganger erfart en situasjonen eller en aktivitet fra kroppsøvingstimen som de opplevde som ubehagelig og som gjorde at de ikke likte kroppsøving den dagen. De trekker særlig frem at de fikk negative kommentarer, rare blikk og noen ganger ble latterliggjort for at de ikke fikk det til. De påpeker videre at det særlig var guttene i klassen som gjorde dette, og fravær av tilbakemeldinger og positiv feedback fra personer som oppfattes som signifikante andre, som klassekamerater (Manger & Wormnes, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018), er med på å bryte ned selvtilliten til informantene som igjen medfører at de vil ha lave forventinger om å mestre lignende øvelser neste gang (Bandura, 1997). For Johanne og Anna er det veldig viktig at de blir lagt merke til og får positive kommentarer og sosiale påvirkninger fra medelever i løpet av kroppsøvingstimen, samt at de blir «pushet» av andre til å gjennomføre øvelsene. Anna forteller:

”Det betyr mye for meg at jeg får creds og tilbakemeldinger på at jeg har gjort noe bra, fordi det bygger selvfølelsen din, og det bygger hvordan du senere presenterer deg i faget da. At hvis du for eksempel gjorde det bra i basket og noen kommenterte wow, det var et bra skudd for eksempel, da blir jo du litt sånn, hm, jeg er faktisk god i det” (Anna).

Mari forteller imidlertid at hun ikke syntes det er så viktig med kommentarer og tilbakemeldinger som sier noe om hun har gjort noe bra, og legger til at dersom hun føler at hun kan det, så trenger hun ikke at noen andre skal godkjenne det for henne. Likevel forteller Mari at dersom hun hadde fått negative kommentarer, så hadde hun blitt demotivert og fått lav selvtillit. Hun legger til at på barneskolen hendte det ofte at hun fikk negative kommentarer fra guttene i klassen, og at det bidro til at hun etterhvert utviklet en negativ selvoppfatning i faget:

”På barneskolen hendte det ofte at jeg sto i ett hjørne og prøvde å ikke gjøre så veldig mye, sånn at jeg ikke ødela for laget mitt. Innimellom fikk jeg kommentarer fra noen

av guttene bare sånn åh, du kunne kanskje gjort bedre eller noe sånt, så da etterhvert begynte jeg å tenke at jeg bare er dårlig, så da begynte jeg å gjemme meg, og likte ikke kroppsøving så godt”.

I følge Deci (1975, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018) kan fravær av positiv feedback, aksept og støtte for det du gjør, samt at man ikke føler at man har en sosial tilhørighet i klassen, føre til utrygghet, tilbaketrekking og utvikling av negativ selvoppfatning i faget. Johanne og Anna forteller at de sjelden får positive tilbakemeldinger fra guttene i klassen på sine prestasjoner, men at jentene i større grad er flinkere til å rose hverandre. Dette skal jeg belyse nærmere i neste underkategori.

5.4.1 Fravær av positiv feedback fra guttene

Gjennom observasjonene av kjønnsdelte og kjønnsblandede kroppsøvingsklasser, tyder funnene på at jentene og guttene har en helt ulik tilnærming til hverandre i faget. Anna kommer med et tydelig eksempel på dette:

”Hvis man bommer på noe da, da får du høre det fra guttene. Men når vi var kjønnsdelt så var det mer sånn åh, det går bra, ikke sant. Mens når du er med guttene er det mer sånn faen, ikke sant, de blir så sure mot alle” (Anna).

Med andre ord observerte jeg at jentene generelt var flinkere til å gi hverandre positiv feedback og tilbakemeldinger enn guttene, og at denne «oppbackingen» særlig ble forsterket i de kjønnsdelte timene. Særlig Johanne og Anna som tidligere i de kjønnsblandende timene hadde holdt seg i bakgrunnen og vist liten innsats, fikk nå en «boost» fra medelevene til å utføre læringsaktivitetene. Et av mange eksempler fra feltnotatene mine på at jentene i større grad ga hverandre positive vurderinger, overtakelser, tilbakemeldinger og positiv feedback i løpet av kroppsøvingstimene, kommer til uttrykk i en kjønnsdelt time i 9. klasse i en spillsekvens i fotball:

Jentene er godt i gang med spillet, og alle viser god innsats. Johanne som til vanlig yter liten innsats og nærmest velger å unngå å delta i slike ballspillaktiviteter, er nå aktivt med og jobber opp og ned i angrep og forsvar. Begge lagene gir hverandre overraskende mye støttende tilbakemeldinger og heier på hverandre, også når lagene bommer på mål eller motstanderlaget scorer. De gir hverandre high five når noen

scorer, men også når noen på laget har forsøkt å score mål, men bommer og forteller at neste gang så får du det til. Flere av jentene gir andre på laget som ikke er så gode i fotball muligheten til å score mål. Johanne scorer blant annet opptil flere mål i løpet av timen, og virker veldig motivert.

Det kan dermed forstås at Johanne og Anna yter mer innsats og virker mer motiverte for ulike aktiviteter når faget er kjønnsdelt, på grunn av verbal overtakelse og oppbacking fra medelever i form av positiv feedback, ros og anerkjennelse, samt at jentene i større grad blir integrert og medregnet av andre elever i kjønnsdelte timer versus kjønnsblandende timer. I lys av selvbestemmelsesteorien hevder blant annet Deci & Ryan (1985) at for at elevene skal føle seg trygge og inkluderte i kroppsøvingstimen, er det helt essensielt at informantene opplever at de kan bidra i klassen, og føle at de har kompetanse i de ulike øvelsene. Det kan derfor forstås at dette er noe informantene i større grad opplever i kjønnsdelt kroppsøving, og Johanne og Anna forteller at:

”Med jentene får jeg ballen mye oftere og de er flinke til å sentre og komme med hyggelige kommentarer, selv om jeg bommer. Guttene kritiserer deg bare og gjør sånn at du føler deg dårlig” (Johanne).

” I den kjønnsdelte, eh, når vi spilte bakset, så var det jo, du fikk jo masse komplimenter om at, ja du hadde gjort noe bra da. Mens det føler jeg det ikke blir så mye av når vi hadde full klasse da, med guttene også tilstede” (Anna).

Det er likevel svært interessant å se at når faget ble kjønnsblandet igjen, observerte jeg plutselig at jentene ga hverandre mye mindre tilbakemeldinger og komplimenter. Det kan muligens tolkes dit hen at som følge av dominerende og egosentrerte gutter som «slenger med leppa», blir jentene overkjørt og ikke tør i like stor grad å rose hverandres prestasjoner som dem gjorde i de kjønnsdelte timene.

Informantene opplever at de har de samme aktivitetene i kroppsøving om og om igjen, og at dette kan en negativ innvirkning på deres trivsel, innsats og selvoppfatning i faget. Et annet sentralt funn er derfor at informantene har et større behov for mer varierte aktiviteter i undervisningen, samt aktiviteter som dem i større grad mestrer.

5.5 Variasjon av aktiviteter er viktig

Mari, Johanne og Anna deler den samme frustrasjonen knyttet til at det stort sett er de samme aktivitetene som går igjen i undervisningen. Gjennom intervjuene kommer det derfor tydelig frem at variasjon av aktiviteter i kroppsøving er svært betydningsfullt for informantenes trivsel i faget. På spørsmålet om hvilke aktiviteter som regel går igjen i undervisningen, svarer blant annet Mari og Johanne:

”Stikkball, kanonball og ballspill er det veldig mye av. Jeg liker ikke det, fordi det er litt sånn klassiske sporter som de andre i klassen går på, og jeg føler jeg ikke er like gode som dem da” (Mari).

”Når jeg tenker meg om er det fryktelig mye ballspill. Det har også blitt mer av styrke, ellers så er det mest ballspill og stafett. Jeg er så lei det” (Johanne).

På lik linje med Mari og Johanne, oppgir også Anna at disse aktivitetene oftest går igjen i timene, og funnene tyder derfor på at i de tre kroppsøvingssklassene er det overvekt av ballspill, styrke og stafetter. Dette blir også støttet av mine observasjoner, da jeg hovedsakelig i løpet av den seksukers perioden observerte de ulike klassene holde på meg forskjellige ballidretter som innebandy, basketball, fotball, volleyball, samt noe sirkeltrening og diverse konkurranseøvelser. Var det tilfeldig at jeg observerte et tidsrom preget av såpass mye ballspill i alle de tre klassene, eller er det normalt at det er overvekt av slike aktiviteter gjennom hele året? I studien til von Seelen (2012) kom det frem at varierte aktiviteter hadde en positiv påvirkning til de umotiverte elevenes trivsel i faget, samt at flere av elevenes motivasjon ble større når de klassiske ballidrettene ble erstattet med friere, nyere og mer moderne ballpraktisering. Som tidligere nevnt har Skaalvik & Skaalvik (2018) utdypet sammenhengen mellom selvoppfatning og motivasjon i sin forskning, og på mange måter kan man derfor bruke elevenes selvoppfatning som forklaring av motivasjon. Det kan derfor forstås at siden informantene sjelden opplever andre eller «nye» aktiviteter i kroppsøving og dermed i liten grad får vist frem allsidigheten sin, vil de heller ikke bli indre motiverte til å legge ned en god innsats i faget. Denne mangelfulle motivasjonen kan forklares av Skaalvik & Skaalvik (2018) som at informantene allerede har utviklet en negativ selvoppfatning i faget, som følge av at jentene ser at de andre elevene i klassen presterer bedre enn dem i for eksempel ballspillaktiviteter, og dermed ikke ser noe poeng i å legge ned en innsats. Det er

derfor lettere for informantene å vise lav innsats, holde seg i bakgrunnen og beskytte selvværdet sitt (Covington, 1984) enn å delta aktivt i timene. Dette er det flere eksempler på fra feltnotatene mine.

Samtidig er det et poeng i å understreke at ut ifra informantenes uttalelser og mine observasjoner knyttet til at undervisningen i de tre klassene i stor grad var preget av ballspill og testing, etter min oppfatning i liten grad samsvarer med læreplanen i kroppsøving og formålet med faget. I følge kompetansemålene etter 10. årstrinn skal elevene: ”trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter” (Udir, 2015). Slik jeg tolker kompetansemålene i faget er det ingenting ovenfor som tilsier at aktiviteter som innebandy, basketball, fotball, volleyball, konkurransepregede stafetter eller løpetester skal dominere kroppsøvingfaget, noe det ut ifra informantens uttalelser og mine observasjoner gjør. Det kan derfor forstås at lærerne til Mari, Johanne og Anna trolig kan læreplanen alt for dårlig og velger innhold ut ifra idrettsaktiviteter etter sin egen smak, der det i tillegg blir gitt mer anerkjennelse til guttene enn jentene, og at lærere dermed i følge Klomsten (2012) trolig har en mangelfull forståelse for jentenes tankesett, perspektiver og interesser i faget. At læreplanen i liten grad er bestemmende for opplæringen i kroppsøving, blir også bekreftet av lærerne i studien til Mordal Moen et al. (2018).

Informantene forteller at de ønsker seg mer varierte aktiviteter i undervisningen, samt aktiviteter som dem i større grad mestrer, og alle tre legger til at de dermed ønsker seg mer av dans og turn i undervisningen. Johanne forteller blant annet:

*”Jeg savner liksom mer av dans og turn. Vi har aldri hatt dans i gymtimene på ungdomsskolen før, og nå begynner vi snart i tiende, så det sier litt liksom?!”
(Johanne).*

Dans og turn har også en sentral plass i læreplanen og utgjør bortimot en tredjedel av kompetansemålene (Udir, 2015), men i følge With-Nielsen & Pfister (2011) og kartleggingsstudien til Mordal Moen et al. (2018) velger lærere i liten grad å prioritere og ivareta dette i undervisningen, noe som også bekreftes av informantene i denne studien. I følge Skaalvik & Skaalvik (2018) verdsetter vi høyest de aktivitetene vi tror vi vil lykkes med og dersom aktivitetene i utgangspunktet er for vanskelig eller uopnåelig for informantene, er

det ikke lett for dem å oppnå positive mestringserfaringer her. Det viktig for Mari, Johanne og Anna at det er andre og mer varierte aktiviteter i undervisningen enn bare ballspill og stafetter, dersom de skal lykkes. Her kan Bandura (1997) sin ene hovedkilde til mestringsforventning trekkes inn, nemlig fysiologiske og emosjonelle reaksjoner hos en person. Informantene har fra før av mest sannsynligvis ikke opplevd så stor grad av glede, spenning, nysgjerrighet og mestring i ballspillaktiviteter og konkurransepregede stafetter, og slike aktiviteter er kanskje mer forbundet med angst og ubehag. Slike fysiologiske tilstander kan være med å gjøre informantene bevisst på at ballaktiviteter og stafetter overskrider deres egen kapasitet til å mestre disse aktivitetene, noe som i følge Manger & Wormnes (2015) reduserer deres mestringsforventninger. Siden aktiviteter som ballspill, styrkeøvelser og stafetter i mye større grad dominerer undervisningen enn dans og turn, vil disse aktivitetene derfor ha lav nytteverdi for informantene som igjen kan ses i lys av teorien om lært hjelpeløshet. I en slik tilstand vil jentene ha mangelfull tro på seg selv og heller velge å unngå å delta i disse aktivitetene, noe som begrenser utviklingen av deres fysiske selvoppfatning i faget (Manger & Wormnes, 2015). Dessuten kan disse aktivitetene forstås som selvbestemte aktiviteter som skyldes ytre kontroll, som tvang, og jo flere det er av slike aktiviteter desto mer vil den indre motivasjonen til informantene bli undergravd (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

5.5.1 Ulike interesser og behov

Det er ikke til å stikke under en stol at gutter og jenter har forskjellige interesser og behov knyttet til fysisk aktivitet, og at det i seg selv kan være en grunn til å praktisere kjønnsdelt kroppsøving. Det er ikke uvanlig å betrakte jenter og gutter som ulike basert på deres forskjellige identitetsutvikling og kjønns sosialisering, noe som gjør at de velger å involvere seg i typiske «jenteaktiviteter» eller typiske «gutteaktiviteter» (Fasting & Sisjord, 2000). Informantene har allerede uttrykt at de ønsker seg mer av dans og turn i faget, og det kan betegnes som typiske «jenteaktiviteter», men at disse aktivitetene i liten grad får plass i faget. Mari, Johanne og Anna forteller derimot at de aktivitetene som det er mest av i undervisningen, er typiske «gutteaktiviteter», og at det dermed kan tolkes dit hen at guttene i klassene til informantene har et større forsprang til å tilegne seg ferdigheter og hevde seg i disse aktivitetene enn jentene, grunnet sin fysikk, styrke og maktdominans (Klomsten, et al., 2005; Klomsten, 2006). Det forstås derfor at fordelingen av aktiviteter i kjønnsblandet undervisning gir guttene i større grad enn jentene en fordel. Anna forteller:

”Deltakelsen min og de andre jentene i typiske «gutteaktiviteter» er dårlig, fordi det er der vi blir mest oversett av guttene, fordi det er der guttene skinner mest. Hadde vi hatt mer av turn eller dans, tror jeg at jeg hadde gitter mer innsats hvis vi hadde disse aktivitetene oftere” (Anna).

Dette vitner igjen om at Anna og de andre jentene opplever seg selv som mindre kompetente enn guttene i typiske «gutteaktiviteter» og ikke finner noe særlig glede eller interesse av å delta i ballspillaktiviteter sammen med guttene. Verdien av slike aktiviteter vil derfor være lav for informantene og særlig sammen med guttene, da jentene opplever at de ikke blir medregnet eller inkludert i spillet av guttene i klassen, og anstrengelsen for å delta vil derfor være for stor for informantene i forhold til hva de får igjen. Dersom jentene i større grad hadde opplevd kompetanse og sosial tilhørighet (Deci & Ryan, 2000) i de kjønnsblandede timene, ville de trolig hatt en høyere selvoppfatning til å utføre aktivitetene og jentene ville dermed vært mer motiverte til å utføre disse aktivitetene. Dette var noe jeg i større grad observerte i de kjønnsdelte timene.

Johanne forteller at hun syntes det var mer gøy med kroppsøving på barneskolen, fordi det var mer lek og at de oftere fikk bestemme hvilke aktiviteter de skulle ha i kroppsøving. Hun forteller at de sjelden nå får lov til å bestemme hvilke aktiviteter de skal ha, og at lek i mye større grad er byttet ut med idrettsaktiviteter. Johanne legger også til at guttene får bestemme aktiviteter mer enn jentene, fordi de roper høyest. Dette blir også bekreftet av Anna. Det at de fleste informantene er kjent med at de sjelden får være med på å avgjøre hvilke øvelser de kunne tenkt seg å ha i timene, kan forsås gjennom selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). Selvbestemmelse er i følge Deci & Ryan (2000) et av de grunnleggende psykologiske behovene som er betydningsfull for vår indre motivasjon. Hvis jentene i liten grad erfarer medbestemmelse i de aktivitetene som de selv deltar i, og at guttene i større grad får bestemme hva slags aktiviteter som skal prege undervisningen, resulterer dette i at den indre motivasjonen for aktiviteten reduseres. Dette vil heller føre til tilbaketrekking, som gjør at informantene mister muligheten til å delta i det fysiske samspillet og dermed i liten grad få mestringsopplevelser (Olafson, 2002). Fravær av slike mestringsopplevelser er med på å true jentenes selvoppfatning i kroppsøving (Manger & Wormnes, 2015).

Oppsummert kan kjønnsdelte grupper aktivisere jenter på områder hvor de tradisjonelt ikke har mestret så godt. Med utgangspunkt i den organiserte idretten innebærer det at flere gutter

erhverver seg ferdigheter fra typiske «gutteidretter» som f.eks. fotball, mens jentene derimot vil få økte ferdigheter i såkalte «jenteidretter» som f.eks. dans eller turn, som er ferdigheter som de tar med seg inn i kroppsøvingsfaget. Når kroppsøvingstimene til informantene i hovedsak har overvekt av ballspill, er det ikke umulig at det åpnes opp for at fotballguttene «styrer showet» i timene, og de andre elevene, som oftest jentene blir mer eller mindre usynlige. Resultatene tyder derfor på at ballspillaktiviteter kan være egnet for kjønnsdeling, som også blir støttet i Hill et al. (2012) og Klomsten (2016) sine studier, da informantene i større grad engasjerte seg i slike aktiviteter når guttene ikke var tilstede, til tross for at de forteller at de er lei slike aktiviteter og ønsker seg mer variasjon i faget.

I siste kategori er det ønskelig å presentere helt konkrete eksempler på at informantenes deltakelse økte i kjønnsdelte grupper.

5.6 Glede og engasjement

Det er helt tydelig at Mari, Johanne og Anna opplever større glede og engasjement i kjønnsdelt kroppsøving kontra kjønnsblandet kroppsøving. Dette kommer til uttrykk i følgende uttalelser fra informantene:

”Jeg var mer komfortabel med meg selv og i utfoldelsen av aktivitetene, og fikk mere ting til. Jeg fikk liksom muligheten til å vise meg frem og at jeg klarer det. Den største forskjellen var at du faktisk fikk være med, du ble sett og inkludert på en helt annen måte i de kjønnsdelte timene” (Johanne).

”Jeg mestret og håndterte de ulike aktivitetene bedre, fordi jeg brydde meg ikke så mye om hva andre syntes, jeg slappet liksom mer av og var mer trygg, selv om jeg ikke fikk det til og gjorde det noe bra. Når guttene ikke var der var det liksom ingen som så rart på deg” (Anna).

”Jeg ble mye tryggere på miljøet når det kun var jenter tilstede. Alle jentene hadde det liksom mer gøy” (Mari).

Disse uttalelsene blir også støttet av mine observasjoner, da jeg observerte en umiddelbar forskjell på jentenes innsats og engasjement når faget plutselig ble kjønnsdelt. Dette blir svært

tydelig i blant annet første observasjonsøkt av kjønnsdelt kroppsøving i 9.klasse:

Det er fotball. Det virker som om alle jentene er motiverte og de fleste viser en god innsats. Det er mer bevegelse når jentene kun spiller med jenter, enn forrige time da guttene også var tilstede. De gir hverandre positive tilbakemeldinger og heier på hverandre. Flere av jentene som aldri var nær ballen når de spilte med guttene, får nå ballen. Det er mye mindre stillestående i forsvar og mer løping aktivt mot ballen nå. Flere av jentene smiler og ler, inkludert Johanne.

Ut ifra denne seansen forstår jeg at det er en helt annen «stemning» mellom elevene enn det var fra forrige time, da faget var kjønnsblandet. Det kan virke som om jentene i større grad nå opplevde et trygt og godt læringsmiljø som åpnet opp for å mestre ulike aktiviteter gjennom prøving og feiling (Jakobsen, 2012). I tillegg forstås det at jentene opplevde seg selv som mer kompetente, slik at de i større grad kunne kontrollere og påvirke utfallet av fotballspillet (Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) tatt i betraktning vil jentene trolig i større grad i kjønnsdelt undervisning få anerkjent behovene om sosial tilhørighet og kompetanse, der tilfredsstillende av disse behovene opprettholder en positiv utvikling av informantenes selvoppfatning. I tillegg kan det virke som om jentene i større grad hadde forventninger om å mestre fotballspillet i denne kjønnsdelte timen, som følge av positiv verbal overtakelse fra de andre jentene der ingen dømte deres eventuelle manglende kompetanse. Andres verbale utsagn er i følge Bandura (1997) en sentral kilde til en persons forventning om mestring, og disse positive tilbakemeldingene bidrar blant annet til at Johanne ser på seg selv som evnerik, som er strekt knyttet til hennes selvverd. Med andre ord vil informantenes bevissthet rundt deres større fysiske kapasitet i de kjønnsdelte timene påvirke selvverdet deres positivt (Covington, 1984).

Det er også svært interessant å se etter at undervisningen har vært kjønnsdelt i fire uker og at det igjen praktiseres kjønnsblandet undervisning, går jentene automatisk til jentene og guttene til guttene når læreren åpner for frilek. Jentene i 10.klasse velger å spille basketball på den ene siden av hallen, mens guttene spiller innebandy på den andre siden av hallen. Til tross for at undervisningen er organisert kjønnsblandet, velger altså elevene selv å kjønnsdele undervisningen. Jeg spurte jentene i ettertid hvorfor de kun valgte å spille basketball med bare jenter, og da svarte flere at dem at det var så gøy å spille basketball i de ukene undervisningen var kjønnsdelt, så de kunne like gjerne bare fortsette med det. Anna sier blant annet:

”Når vi skal samarbeide med andre elever, går vi automatisk til jentene og guttene går til guttene. Jeg samarbeidet bedre med jentene, fordi vi er alle jenter, tenker og oppfører oss mer likt, det er kanskje det som gjør det litt lettere” (Anna).

Walseth et al. (2017) peker på at det er ikke uvanlig at jentene i kjønnsblandet kroppsøving gjør seg selv usynlige, særlig i ballspill, og lar guttene i større grad dominere spillet. Min studie bekrefter at jentene tør mer i rene jentegrupper, og det trolig skyldes at de opplever en jevnere maktbalanse, og at det muligens også er derfor jentene i 10.klasse automatisk velger å spille basketball med bare jenter. Da slipper de å engste seg for guttenes mer fysiske og aggressive atferd, og de slipper å ta i bruk ulike strategier for å gjøre seg selv «svakere» eller gjemme seg bort. Min studie bekrefter også tidligere funn som har vist at jenter velger seg unna spesielt ballspill som de opplever som altfor hardt og brutalt når de utøver det sammen med gutter (Fasting & Sisjord, 2000; Dowling, 2008; Walseth, et al., 2017). I kjønnsdelte timer viser det seg at jentene opplever mer oppmuntring, inkludering og større samarbeid, samt at de i større grad får muligheten til å vise seg frem. Dette blir bekreftet gjennom følgende sitatet:

”Jeg var nok mer på og med i ballspill for eksempel, fordi jeg fikk ballen oftere og følte en mestringsfølelse. Jeg ble backet av de andre jentene” (Anna).

5.6.1 Jentene «blomstrer»

Ut ifra mine observasjoner er det tydelig å se at flere av jentene i 8.-9.- og 10. klasse som har stått som en skygge på banen i kjønnsblandet undervisning, i større grad skinte når timene var kjønnsdelte. Særlig i ballspill ble jentene mer synlige og mer deltakende i spillet, spesielt Johanne og Anna. Når guttene er med yter jentene mindre innsats og dermed havner i skyggen av guttene i klassen. Mens i de kjønnsdelte timene turte informantene og de andre jentene i klassene å utfolde seg mye mer, og de fikk utviklet ferdigheter på en bedre måte. Alle tre informantene er derfor ikke i tvil om at de fikk høyere selvfølelse og positiv oppfatning av egen kropp og ferdigheter i de kjønnsdelte timene kontra i kjønnsblandet kroppsøving. Johanne legger ikke skjul på hvilken organiseringsform hun likte best og kunne tenke seg som en permanent løsning:

”Jeg kunne gjerne hatt kjønnsdelt undervisning ut 9.- og 10. klasse jeg. Syntes det er en mye bedre løsning. Det er liksom veldig motiverende når vi bare er jenter, og jeg føler liksom jeg er bedre da” (Johanne).

Mari og Anna ser også nytten av kjønnsdelte kroppsøvingstimer, men i kontrast til Johanne forteller de likevel at kjønnsblandet kroppsøving på sikt er «den beste løsningen». De begrunner dette med at kjønnsdelt kroppsøving i perioder kan være veldig nyttig og lærerikt med tanke på å bygge selvfølelsen og få muligheten til å mestre og utfolde sine egne ferdigheter på en bedre måte i faget. Videre forteller de at når faget organiseres kjønnsblandet igjen, er man da trolig tryggere på seg selv og kan dermed prestere bedre i faget. Mari forteller:

”Det var bedre å trene og spille sammen med bare jenter, også kanskje spille sammen med guttene igjen etter at man har trent med bare jenter. Fordi da føler man seg mer komfortabel siden man har øvd på det og man føler man klarer det. Man kan på en måte lettere utvikle den mestringsfølelsen sammen med jentene, og så liksom bruke den med guttene etterpå” (Mari).

Et oppfølgingsspørsmål som jeg spurte Anna om helt til slutt, var om hun følte at hun hadde oppnådd økt motivasjon, selvfølelse og læring i kjønnsdelt kroppsøvingsundervisning i løpet av de fire ukene. Hun svarte ja, og på om hun trodde at hun kunne oppnådd det samme på samme tid, men i kjønnsblandet undervisning svarte hun:

”Jeg tror ikke det, jeg tror at kjønnsdelte timer bygde selvfølelsen min. Guttene tar mer plass, er mer ego og kommer ikke med like mange positive kommentarer som det jentene gjør. Guttene bygger meg mer ned enn opp liksom, hvis du skjønner hva jeg mener” (Anna).

6 Avsluttende diskusjon

I det foregående har jeg presentert funnene fra datainnsamlingen hver for seg og drøftet empirien opp i mot tidligere forskning, aktuell teori, og ut ifra min forforståelse tolket resultatene. Til slutt er det ønskelig å oppsummere hovedfunnene i en sammenfattet diskusjon, der jeg også skal prøve å se på funnene med et kritisk blikk og vil samtidig stille

noen kritiske spørsmål til leseren. Avslutningsvis skal jeg trekke inn hvilke metodiske begrensninger denne studien har hatt.

På bakgrunn av funnene i denne studien kan man legge til grunn at kjønnsdelt kroppsøving i større grad enn kjønnsblandet kroppsøving påvirker selvoppfatningen til informantene positivt. Dette blir også støttet av tidligere funn gjort på dette forskningsområdet (Treanor, et al., 1998; Lirgg, 1993; Stidder, 2000; Cockburn, 2000; Klomsten, 2016). Det viser seg at jentene har større forventninger om å mestre de ulike øvelsene i de kjønnsdelte timene, og dermed ser på seg selv med en høyere (fysisk) selvoppfatning når guttene ikke er til stede. Dette er på bakgrunn av at når faget først ble organisert kjønnsdelt, slapp blant annet jentene å sammeligne seg med guttene i klassene deres som de oppfattet som «eliteelever», som hadde mye bedre ferdigheter enn dem selv i faget. Det at informantene oppfatter guttene i klassene deres med en høyere fysisk selvoppfatning, kan muligens forklares ut ifra en naturlig biologisk utvikling. Det er derfor ikke så rart at guttene i klassene til informantene viser en høyere fysisk selvoppfatning enn jentene. Som tidligere nevnt har gutter en mer positiv fysisk selvoppfatning ved spesifikke underkategorier som utholdenhet, styrke, utseende og egen kropp (Klomsten, et al., 2004; Klomsten, et al., 2005; Klomsten, 2006). At guttene generelt har en høyere fysisk selvoppfatning enn jentene kan derfor forklares med utgangspunkt i fysiologiske forskjeller mellom kjønnene og ut ifra en dualistisk forståelse av kjønn (Imsen, 1996; Engelsrud, 2015b). Det vil alltid forekomme grunnleggende biologiske ulikheter mellom jenter og gutter, og slik har naturen skapt oss. I tillegg til fysiologiske årsaker som kommer guttene «til gode» må man heller ikke glemme at ulike kjønnsstereotyper og forventninger knyttet til de ulike kjønnene som et resultat av sosialisering, også kan være en forklaring på hvorfor informantene rangerer guttene med en høyere fysisk selvoppfatning enn dem selv (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1992; Unger, 1979, refert i Klomsten, 2013). Dessuten er jenter betydelig mer forsiktig med å ta sjanser (risikoavarse) enn gutter (Stoltenberg et al., 2019), noe som også kan forklare hvorfor flere av jentene i denne studien gjør seg selv «svakere» enn guttene (Dowling, 2008).

Funnene i denne studien tyder på at kroppsøvingsundervisningen i de tre klassene har overvekt av aktiviteter i favør guttene. Dette blir også bekreftet av tidligere studier (Dowling, 2008; With-Nielsen & Pfister, 2011; Mordal Moen, et al., 2018). På bakgrunn av dette er det grunn til å anta at guttene «skal» ha en bedre fysisk selvoppfatning enn jentene, da det blir viet mer tid på aktiviteter i undervisningen som i større grad er tilrettelagt etter guttenes smak.

Dette kan derfor føre til at guttene begynner å tro at de er dyktigere i faget enn jentene, selv om de i praksis ikke nødvendigvis er det. Kan dette bety at jentene i denne studien begynner å sammenligne seg selv med guttene siden guttene setter en slags standard for hva som er den «mest riktige» utøvende rollen i kroppsøving? Denne stereotypiske forklaringen stemmer overens med funnene i denne studien, da informantene åpenlyst forteller at guttenes «fysiske overlegenhet» ofte utkonkurrerer dem i enkelte øvelser og aktiviteter.

Likevel er det interessant at alle informantene rangerer seg selv med dårligere fysiske ferdigheter enn dem gjør med guttene i klassene deres, da jeg flere ganger observerte at samtlige av jentene hadde et høyere ferdighetsnivå i ulike øvelser og aktiviteter enn guttene, spesielt i 8.- og 9. klasse. En annen faktor tatt i betraktning her er at dersom undervisningen i større grad hadde vært preget av dans eller turn som blir sett på som tradisjonelle «jenteaktiviteter», ville jentene i denne studien trolig satt standarden i disse aktivitetene og deres «fysiske overlegenhet» her ville derfor nå ha utkonkurrert mange av guttene. Dessverre fikk dans og turn liten plass i kroppsøvingsundervisningen i de tre klassene jeg observerte, men det må på ingen måte utelukkes at selv om informantene rangerer guttene med høyere fysiske ferdigheter enn dem selv, er det ikke sikkert dette gjelder for alle fysiske kapasiteter som går inn under begrepet fysisk selvoppfatning. Jeg tolker derfor flere av informantenes uttalelser knyttet til at «alle» guttene i klassene deres er fysiske overlegne som en overdrivelse, da dette ikke alltid stemte overens med observasjonene mine. At jentene ikke fikk muligheten til å vise hva de var gode for i kjønnsblandet kroppsøving, som følge av at de ble frarøvet denne muligheten av guttene eller ikke turte å vise seg frem foran dem, har ingenting med at jentene har et dårligere «talent» enn guttene i faget å gjøre. Dessuten var det flere av «flinkisjentene» som hevdet seg på like høyt nivå som guttene i klassene til informantene, og disse jentene kom derfor ekstra til syne i de kjønnsdelte timene og utkonkurrerte flere av de andre jentene, inkludert informantene. Merkelig nok var dette ikke et fokus eller et problem som ble påpekt av noen av informantene.

At jentene i denne studien har lave mestringsforventninger og dermed lav fysisk selvoppfatning i forhold til guttene, må ses i sammenheng med at jenter oftere tolker nederlag i kroppsøving på bakgrunn av manglende eller dårlige ferdigheter enn gutter (Bandura 1997; Andrews & Johansen, 2005), og at jenter generelt er mer kritiske til seg selv og sine egne prestasjoner enn gutter (Imsen, 1996), noe som alle informantene også selv erkjenner. Jentene ser generelt ut til å være mer kritiske til seg selv enn guttene, og en mulig forklaring på dette

er sosial sammenligning. At informantene sammenligner sine fysiske ferdigheter med guttenes ferdigheter, er noe som går igjen flere ganger i intervjuene. Dersom jentene i større grad fokuserer på å sammenligne seg selv med andre elever, kan de bli mer selvkritiske, da de får et mye større grunnlag for sammenligning og vurdering av egne kontra andres prestasjoner, enn dersom de hadde unngått dette. Kan jentene i denne studien derfor selv ha «skyld» i at de utvikler en negativ selvoppfatning i kjønnsblandet kroppsøving? Vurderer de seg selv unødvendig negativt enn det dem trenger å gjøre? Er det grunn til å stille spørsmål ved at jentene burde få mer selvtillit når de har kroppsøving sammen med guttene? Dette er bare antydninger fra min side, men siden jenter generelt i større grad sammenligner seg med motsatt kjønn enn hva gutter gjør og velger gutter som referanseramme i kroppsøving (Klomsten, et al., 2005; Klomsten, 2012), bør kjønnsdelt undervisning derfor vurderes som en mulighet for at jentene på lik linje med guttene skal utvikle en positiv selvoppfatning i faget.

Det kan dermed se ut som om det er manglende samsvar mellom hvordan jentene i denne studien opplever kroppsøvingfaget, og i forhold til hva som er målsettingene i faget (Udir, 2015). I læreplanen under formålet med faget står det blant annet at det skal bidra til at elevene opplever glede og mestring, utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av egen kropp, selvforståelse og identitetsfølelse (Udir, 2015). Informantene hevder at det er lettere for dem å oppnå glede og mestring, og utvikle en positiv selvfølelse og tilegne seg fysiske ferdigheter når faget først organiseres kjønnsdelt. Var ikke poenget med at det ble felles kroppsøvingundervisning på begynnelsen av 70-tallet at det skulle bli likeverdighet mellom kjønnene, og at alle uavhengig kjønn skulle oppnå og utvikle de samme målsettingene i faget, selv om faget nå ble organisert kjønnsblandet?

Informantenes «eksponeringsangst» kan bidra til å forklare hvorfor jentene i denne studien i større grad mistrives i kroppsøving enn guttene, og at det dermed er lettere for dem å utvikle en positiv selvoppfatning når de kun har kroppsøving med bare jenter. Kroppsøving er et fag der kroppen særlig er eksponert, og når guttene ikke er tilstede slipper jentene dermed å få negative kommentarer eller rare blikk knyttet til hvordan de utfolder seg i faget. Når jentene i denne studien i tillegg ikke vurderer sine fysiske ferdigheter like positivt som guttene, er det vanskelig å verdsette seg selv høyt og utvikle en positiv selvoppfatning i et fag der fysiske ferdigheter er avgjørende. Et annet sentralt funn er at jentene er redde for å dumme seg ut foran guttene i kroppsøvingstimene, som følge av at informantene selv mener at de har et mer sårbart kroppsbilde (Klomsten, et al., 2005; Klomsten, 2016) og ut ifra dette kan kjønnsdelt

kroppsøving dermed forsvarer slik at informantene slipper at guttene til en hver tid peker, stirrer eller ler av dem. Flere av informantene hevder at guttene i klassene deres ikke bryr seg om at de dummer seg ut foran andre elever, fordi de er gutter og gutter bryr seg ikke om sånt. Til tross for at studiene til Hoyt & Kogan (2001) og Klomsten et al. (2004) hevder at gutter bryr seg mindre om eget utseende og sin egen kropp enn det jentene gjør, må del vel også være mange gutter som sliter med dårlig selvfølelse og har et sårbart kroppsbilde i den alderen akkurat på lik linje med informantene? Jeg stusser over at informantene bagatelliserer dette, da det er ingen fysiologiske årsaker til at gutter skal være mer fornøyd med sin egen kropp enn jenter. Likevel kan dette forstås gjennom stereotypiske forklaringer knyttet til kjønn og fysisk kapasitet, da informantene hevder at de har blitt fortalt så lenge de kan huske at guttene er sterkere og raskere enn dem, og at det derfor kan ligge til grunn at en gutt i større grad kan «tillate» seg å si at han er fornøyd med seg selv og egen kropp, enn det er for en jente.

Viktigheten at både jenter og gutter opplever mestring og trivsel i kroppsøving, og føler at de har en sosial tilhørighet i klassen, samt opplever emosjonell støtte fra medelever er svært stor, da dette har en direkte påvirkning på elevenes selvoppfatning (Schwalbe & Staples, 1991; Bandura, 1997; Manger & Wormnes, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Likevel kommer det frem i min studie at det ene kjønn havner i skyggen av det andre. Jentene fremstår som «gymtaperne» i forhold til guttene, og dette går særlig utover selvoppfatningen til informantene. Flere av informantene opplever at de er til overs i timene, erfarer sjenanse og prestasjonspress, samt får dårlig motivasjon og selvtillit når de har kroppsøving med guttene. Dette går i følge Manger & Wormnes (2015) og Skaalvik & Skaalvik (2018) utover jentenes selvoppfatning. I tillegg observerte jeg flere nedlatnede holdninger og ydmykende utsagn fra flere av guttene, særlig i ball- og lagspill. Etter første observasjonsøkt i de tre klassene slo det meg ganske raskt at det var flere faktorer som tydet på at holdninger om kjønn og kjønnsroller var betydningsfullt for jentenes opplevelse av faget (Næss, 2000). I tillegg kan det forstås at de sosiale normene og reglene for hva som var akseptabelt eller ikke, som guttene i klassene til informantene muligens konstruerte i løpet av undervisningen, førte til at flere av jentene ble umotiverte, trakk seg unna og fikk dårlig selvfølelse.

Når gutter er mer prestasjonsrettede og opptatt av konkurranse i kroppsøvingfaget enn jenter, må dette ses i lys av historiske forhold som er knyttet til kjønn, idrett og kroppsøving. Mens jenters identitetsprosjekter er preget av relasjoner, helst nære, og ønske om bekreftelse, søker

gutter situasjoner hvor de kan konkurrere og markere seg i guttefelleskapets hierarki (Klomsten, 2013). I følge Næss (2000) er maskulinitet ofte tilknyttet styrke, konkurranse, lederposisjon og aggresjon, som man ofte ser i konkurransesituasjoner og lagidretter. For en gutt og spesielt når han kommer i puberteten, blir det svært viktig for han å få bekreftelse for sin maskulinitet (Klomsten, 2013), noe som kan forklare hvorfor samtlige av informantene oppfatter guttene i klassene deres som ego, aggressive og voldsomme. I tillegg skal det nevnes at det er viktigere for guttenes status å være god i kroppsøving enn det er for jenter (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Rettferdiggjør dette likevel ovenfor informantene at det er en grunn til at guttene oppfører seg slik de gjør? Neppé, og derfor kan kjønnsdelt kroppsøving bidra til at jentene slipper unna denne maskuline dominansen i møte med ulike øvelser og aktiviteter.

Ut ifra empirien opplevde derfor jentene i denne studien kroppsøvingfaget som mer rettferdig og inspirerende, hvor de fikk rom til å delta, påvirke og vise seg mer frem, samt utfolde sine egne ferdigheter i faget på en bedre måte, når undervisningen ble organisert kjønnsdelt. I tillegg uttrykte de fleste av informantene at ekstern anerkjennelse, positiv feedback og hyggelige tilbakemeldinger, er viktig for mestringsfølelsen og utvikling av en positiv selvoppfatning i faget. Dette blir også støttet av teoretisk forskning, og gode tilbakemeldinger, positiv verbal overtakelse, hyggelig feedback og en klapp på skulderen ser ut til å ha stort innvirkning på de jentene som føler seg mindre kompetente i faget og for deres selvoppfatning (Deci & Ryan, 1985; Jakobsen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ut ifra mine observasjoner og informantenes uttalelser ble jentene i de kjønnsdelte timene i større grad sett og anerkjent fra både medelever og lærer, og det var mer aksept for å rose hverandre og komme med støttende kommentarer gjennom læringsarbeidet. Informantene fikk i tillegg erfart reelle mestrings erfaringer fra kroppsøvingfaget, som i følge Bandura (1997) er den viktigste kilden til forventning om mestring. Disse autentiske mestrings erfaringene var omtrent fraværende i de kjønnsblandede timene. I tillegg sammenlignet informantene seg med andre elever i mindre grad i kjønnsdelt undervisning, og det kan derfor forstås at de kjønnsdelte timene bidro til en mer «sunn» sammenligning som er helt essensielt for at elevene skal utvikle en positiv selv vurdering og videre en positiv selvoppfatning i faget (Bandura, 1997).

Samtidig blir det litt for enkelt å si at grunnen til at jentene i denne studien har lav selvoppfatning i kjønnsblandet kroppsøving, er kun på bakgrunn av at de sammenligner seg med guttene i klassene deres som de oppfatter som bedre enn dem selv i faget, og at de

dermed slipper unna dette «presset» i kjønnsdelt undervisning. Det er mange årsaker til og måter å påvirke selvoppfatningen på som jeg har redegjort for tidligere i teorikapittelet, og når man skal forklare menneskelig atferd og tankegang kan man heller ikke kun se på én faktor, da det er sammensatt av flere faktorer. Eksempelvis vil mange jenter erkjenne det faktum at de er svakere enn guttene som naturlig eller fysiologisk forklart, noe som flere av informantene i denne studien har påpekt, og at guttenes «fysiske overlegenhet» derfor alene ikke vil være en avgjørende faktor til å forklare informantenes negative selvfølelse i faget. En jente kan likeså godt fokusere på at hun er sterkest blant jentene i enkelte øvelser eller aktiviteter, og dermed få økt selvoppfatning, ikke nødvendigvis at hun alltid er svakere enn guttene. Hvorfor ble ikke dette påpekt i noe særlig grad av informantene fra da de hadde kroppsøving kjønnsdelt?

Til slutt vil jeg stille spørsmålet: Hva er «best», kjønnsblandet eller kjønnsdelt kroppsøving? Dersom jentene også skal få det samme utbytte av faget på lik linje med guttene, og som er i tråd med læreplanens målsettinger om at alle skal oppleve glede og mestring, samt utvikle selvfølelse og en positiv oppfatning av egen kropp, er det liten tvil om at for å oppnå dette ser det ut til i denne studien at kjønnsdelt kroppsøving er «den beste løsningen». Ut ifra empirien er det tydelig å se at kjønnsdelt kroppsøving i større grad enn kjønnsblandet kroppsøving påvirker selvoppfatningen til informantene positivt. Men er det bare fordeler med rene jenteklasser og gutteklasser? La oss ikke glemme at med rene gutteklasser kan også «gymtapere» bli enda mer synligere, spesielt hvis de ubeherskede får briljere fritt (Utdanningsnytt.no, 2006). Dessuten kan jenter som har en god fysikk og som hevder seg på samme nivå som flere av guttene, oppleve det som nedvergende å ha kroppsøving sammen med bare jenter. Både jenter og gutter tilføyer kroppsøvfaget mange forskjellige egenskaper, ferdigheter og ideer, og ved kjønnsdelte klasser kan det i følge Klomsten (2012) være en viss fare for at man «frarøver» elevene muligheten til å bli presentert for ulike ideer og meninger fra begge kjønn.

Når man skiller gutter og jenter i kroppsøvfaget vil man i større grad skape kjønnsforskjeller og synliggjøre dette med vilje. Svakheten med undervisning i separate grupper ligger nettopp derfor i faren for at begge kjønn avskjermes fra hverandre, og at stereotypiske oppfatninger av atferd og egenskaper forsterkes ytterligere. Dessuten hevder Klomsten (2012) at jenter og gutter trives å være sammen i kroppsøving. Blant jentegruppa både i 8.- og 9. klasse var det noen av jentene som uttrykte sin misnøye til meg over å ha

kjønnsdelt undervisning, da de savnet å ha kroppsøving med guttene. Dette begrunnet de med at guttens nærvær bidro til at de pushet seg selv til å prestere bedre, og dersom de slo guttene i en øvelse eller en aktivitet og «ydmyket» dem, ga det mer mestring og de fikk en positiv selvfølelse. Men kjønnsdelt undervisning i kroppsøving skal på ingen måte utelukkes, i hvert fall ikke for små perioder, da det fremkommer tydelig gjennom denne studien at denne organiseringsformen særlig fremmer selvoppfatningen til de mindre fysiske aktive jentene i faget. Og det er vel bra?

6.1 Metodiske begrensninger

Denne studien er basert på observasjon av kjønnsblandet og kjønnsdelt kroppsøvingsundervisning av tre forskjellige klasser på tre ulike trinn fra én bestemt skole, samt innsamlet intervjumateriale fra tre utvalgte informanter. Det at det er såpass få klasser fra kun én bestemt skole og i tillegg få informanter, innebærer flere begrensninger med tanke på generalisering og for å få et større og mer troverdig grunnlag for hovedfunnene i denne studien. Sjansen for at resultatene hadde blitt noe annerledes er også tilstede, dersom jeg hadde observert flere og andre klasser fra en annen skole som ikke var kjent for meg, samt intervjuet flere eller andre informanter, eller dersom jeg hadde observert undervisningen over en lengre tid enn seks uker. Min egen forforståelse må også tas i betraktning for hvordan jeg har tolket og kommet frem til funnene, noe som innebærer at andre forskere trolig ville tolket og kommet frem til andre resultater som kunne supplert min studie. Om jeg hadde benyttet meg av en kvantitativ metode, ville jeg trolig fått mange flere og andre resultater og som i større grad kunne generaliseres.

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å rette søkelyset mot jenters selvoppfatning i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving, samt belyse Mari, Johanne og Anna sin opplevelse av denne organiseringsformen ytterligere, og dette utgjør derfor ikke et allmenngyldig utvalg i en statistisk sammenheng. Uavhengig dette er de tre informantene representanter for en større gruppe av jenter i ungdomsskolen som mistrives i større grad enn gutter i kjønnsblandet kroppsøving. Funnene som er fremhevet i dette forskningsprosjektet er med på å få et større engasjement rundt hvorvidt jenter får økt selvoppfatning i kjønnsdelt kontra kjønnsblandet undervisning, der guttene som belyst gjennom denne studien hindrer jentene i å utfolde seg, mestre og skinne i kjønnsblandet kroppsøving.

7 Oppsummering og veien videre

Formålet med denne studien har vært å få økt innsikt og ytterligere forståelse av hvordan jenter i ungdomsskolen opplever kroppsøving faget kjønnsdelt versus kjønnsblandet, og hvordan kjønnsdelt kroppsøving påvirker selvoppfatningen deres. Det har også vært ønskelig å finne ut av hva som er drivkraften og behovene til jentene i faget. Problemstillingen jeg har undersøkt i denne studien er: *”Hvordan påvirker kjønnsdelt kroppsøving selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolen?”*. For å komme frem til et best mulig svar på denne problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i en kvalitativt forskningsmetode, der tre klasser fra ulike ungdomstrinn har blitt observert kjønnsdelt og kjønnsblandet i kroppsøving over en seks uker periode, etterfulgt av et dybdeintervju med tre av jentene fra hvert trinn. Funnene i studien fremviser at det er flere årsaker til at jentene har manglende selvoppfatning i kjønnsblandet kroppsøving, noe som medfører til liten utfoldelse i faget, lav motivasjon, mestring og dårlig trivsel når faget er kjønnsblandet.

Når undervisningen ble organisert kjønnsdelt fikk jentene i denne studien umiddelbart en mer positiv opplevelse av faget, de ble i større grad inkludert, anerkjent og respektert av sine medelever, og fikk i større grad utfolde sine fysiske ferdigheter i faget, uten å være bekymret for å få negative kommentarer eller rare blikk fra guttene dersom de ikke fikk det til. De fleste av informantene hevder i tillegg at det var deilig å slippe å ha kroppsøving sammen med dominerende, voldsomme og ego- og prestasjonsorienterte gutter, og at de i liten grad hadde noe fysisk sammenligningsgrunnlag når det kun var jenter tilstede. Det forstås derfor ut ifra mine observasjoner og informantenes uttalelser at jentene i denne studien i større grad fikk økt selvoppfatning og tro på seg selv når faget først ble organisert kjønnsdelt, og at det dermed til en viss grad er legitimt å si at kjønnsdelt undervisning påvirker selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolen positivt. Dette er på bakgrunn av at kjønnsdelt kroppsøving til sammenligning med kjønnsblandet undervisning i større grad ivaretar jentenes forutsetninger, behov, interesser og egenskaper eller evner, og at det særlig er større rom for prøving og feiling i faget, uten at det får noen negative konsekvenser for dem.

Funnene antyder at kroppsøving fremdeles er et fag på guttenes premisser, noe som blir bekreftet av tidligere funn (Næss, 2000; Andrews & Johansen, 2005; Hansen, 2005; Skille & Waddington, 2006; Wabakken, 2010; Klomsten, 2016; Mordal Moen, et al., 2018;

Stoltenberg, et al., 2019). Jentene i denne studien er preget av et maskulint dominerende miljø og anser seg selv derfor som mindre betydningsfull enn guttene. Dette kan forklare hvorfor det var vanskeligere for jentene å «bonde» seg i mellom enn hos guttene. Skal alle elevene lykkes i å «bonde» sammen og skape et sterkt samhold, må alle bli sett og verdsatt for sine prestasjoner der og da. Det var spesielt i ballaktiviteter og lagspill der det store flertallet av gutter «bondet» seg i mellom. Blant jentene var det få som fikk til å bygge et samhold i de kjønnsblandede timene, og dette var ikke på bakgrunn av at de ikke presterte godt nok, men fordi mange av guttene kom med nedlatende holdninger og hindret jentene i å prestere i ulike øvelser og aktiviteter, noe som førte til at flere av jentene i stedet ble opptatt av å beskytte sitt eget selvverd framfor å delta aktivt i undervisningen (Covington, 1984; Deci & Ryan, 2000). Det var derfor lettere for jentene i de kjønnsdelte timene å få til en mer «fellesskapsbonding», fordi de i større grad opplevde trygghet, medbestemmelse, kompetanse og tilhørighet ovenfor seg selv, til medelevene sine og i undervisningen generelt. På bakgrunn av dette er det derfor forsvarlig å organisere kroppsøving kjønnsdelt slik at begge kjønns interesser ivaretas, slik tidligere forskning også vitner om (Treanor, et al., 1998; Lirgg, 1993; Stidder, 2000; Cockburn, 2001; Annerstedt, 2008; Adressa.no, 2016a; Klomsten, 2016; Nr.no, 2017), og med henhold til Opplæringslova (1998) om det psykosiale miljøet, og til slutt med tanke på skolens målsettinger om at alle elever uavhengig kjønn skal utvikle en positiv selvfølelse i faget (Udir, 2015).

7.1 Videre forskning

Samtidig er det mangelfull forskning rundt kjønnsdeling av kroppsøvingfaget ved norske skoler, og hvordan dette påvirker den enkelte elev og klasse som helhet. Jeg har likevel med min forskning belyst at kjønnsdeling av kroppsøvingfaget på en bestemt ungdomsskolen over en kort periode, har en utelukkende positiv påvirkning på jentenes selvoppfatning i denne studien. Dermed kan man si at min studie er et lite bidrag til debatten omkring kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving, men det er likevel en lang vei å gå. Til man har kommet frem til den «beste» løsningen er det for elevenes skyld mest hensiktsmessig om andre forskere, fagmiljø og pedagoger på alvor løfter frem debatten om hvorvidt faget skal organiseres kjønnsblandet eller i visse tilfeller praktiseres kjønnsdelt, slik at gode beslutninger kan tas. Burde det vært valgfritt for jenter og gutter om de ønsker å delta i kjønnsdelt eller kjønnsblandet kroppsøving i ungdomsskolen? Kunne dette være en mulighet som politikere

åpnet for? Det finnes åpenbart ikke et konkret fasitsvar på om faget bør organiseres kjønnsdelt eller kjønnsblandet. Skal alle elever få et best mulig utbytte av et kjønnsblandet kroppsøvningsfag, må både gutter og jenter sine kunnskaper, behov, positive kroppslige erfaringer og atferd tilrettelegges for, uten at det ene kjønn havner i skyggen av det andre. En slik tilpasset opplæring er helt og holdent kroppsøvningslæreren sin oppgave.

Derfor kunne det vært interessant for videre forskning på emnet å se på problemstillingen fra et lærerperspektiv, og hvordan han eller henne kan tilpasse og tilrettelegge undervisningen for at jentene også skal komme seirende ut i kjønnsblandet kroppsøving. Det kunne dermed vært nyttig å finne mer ut om hvordan man som kroppsøvningslærer kan tilpasse kroppsøvningsfaget for alle elevene. Videre hadde det også vært svært interessant å undersøke den samme problemstillingen, men med fokus på guttenes opplevelse av kjønnsdelt kroppsøving. Det hadde også vært spennende å se på om kjønnsdelt kroppsøving også hadde en utelukkende positiv betydning for selvoppfatningen til «flinkisjentene», altså de jentene som i stor grad bedriver fysisk aktivitet på fritiden og som vanligvis trives godt i faget. Andre interessante temaer kunne også vært hvordan kroppsøvningslærere reflekterer rundt kjønn knyttet til aktivitetsinnhold, og hvorfor det er slik at kroppsøving er det eneste faget i skolen der gutter får bedre karakterer enn jenter. For å komme frem til svar på disse ovennevnte spørsmålene kunne det også vært av interesse å benytte seg av kvantitativ metode, da jeg trolig ville fått et større omfang av datamaterialet som hadde gitt meg tydeligere data på eventuelle funn.

Til slutt: Skal jeg som kroppsøvningslærer nærme meg den gode undervisningen, må jeg reflektere over fagdidaktiske problemstillinger og stille spørsmål som: Hvordan legge til rette for og gjennomføre en kroppsøvningsundervisning slik at både gutter og jenter opplever glede, mestring og inspirasjon i et bredt utvalg av aktiviteter, samt utvikler selvfølelse og en positiv oppfatning av egen kropp? Kjønnsdelt kroppsøving kan være ett av svarene, men på langt nær det eneste.

8 Referanser

- Adressa.no. (2016a). *Trondheim-skole kjønnsdeler svømmeundervisningen*. Hentet Februar 2, 2019 fra <https://www.adressa.no/nyheter/innenriks/2016/01/19/Trondheim-skole-kj%C3%B8nnsdeler-sv%C3%B8mmeundervisningen-12045021.ece>
- Adressa.no. (2016b). Hentet Februar 2, 2019 fra -At kjønnsdeling i det hele tatt er aktuelt, er skuffende: <https://www.adressa.no/nyheter/trondheim/2016/01/20/At-kj%C3%B8nnsdeling-i-det-hele-tatt-er-aktuelt-er-skuffende-12048787.ece>
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(4), ss. 303-314.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. ss. 303-318.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergens Tidende. (2011). Hentet Februar 2, 2019 fra Vil kjønnsdele gymtimene: <http://www.bt.no/sprek/Vil-kjønnsdele-gymtimene--2566782.html>
- Bernichon, T., Cook, K. E., & Brown, J. D. (2003). Seeking self-evaluative feedback: The interactive role of self-esteem and specific self-views. *Journal of Personality and Social Psychology*(29), ss. 45-68.
- Bjerrum Nielsen, H., & Rudberg, M. (1992). *Når kjønnet kommer i skole - pedagogisk kvinneforskning*. (I. A. Taksdal, & K. Widerberg, Red.) Ad Notam Gyldendal.
- Bjone, M., & Vingdal, I. M. (2012). *Norges Idrettsforbund - Barneidretten*. Oslo: Akilles forlag.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brattli, V. H., Hansen, K. L., Steiro, M. J., & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*(8), ss. 43-59.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who Is This "We"? Levels of Collective Identity and Self Representations. *Journal of Personality and Social Psychology*(71(1)), ss. 83-93.
- Carli, B. (2004). *The making and breaking of a female culture: The history of Swedish physical education «in a different voice»*. Göteborg University. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Cockburn, C. (2001). Year 9 girls and physical education: A survey of pupil perceptions. (37), ss. 1, 5-24.
- Covington, M. V. (1984). "The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications". *The Elementary School Journal*(85), ss. 5-20.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York: Plenum*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*(11), ss. 227-268.
- Dowling, F. (2008). Getting in touch with our feelings: the emotional geographies of gender relations i PETE. *Sport, Education and Society*(13), ss. 247-266.
- Drammens tidende. (2009). Hentet Februar 2, 2019 fra - Kjønnsdelt gym ulovlig: <https://www.dt.no/nyheter/kjonnsdelt-gym-ulovlig/s/2-2.1748-1.3078610>
- Drangsholt, Å. H. (2011). Hentet Februar 5, 2019 fra Sprek.bt.no: <http://sprek.bt.no/sprek/2566782Vil-kjnnnsdele-gymtimene-- 10309.html>
- Eng, H. (2014). Når faget får kjønn: kroppsøving og idrettsfag i ungdomsskolen. I H. B. Nielsen, *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (ss. 136-150). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2015a). Kjønn og inkludering. I Ø. F. Standal, & G. Rugseth, *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm.
- Engelsrud, G. (2015b). *Hva er kropp* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Entwistle, J. (1998). Core sociological dichotomies. I I. C. Jenks, *Sex/gender* (ss. 151-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Esser-Noethlichs, M., & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving - noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. Førland Standal, & G. Rugseth, *Inkluderende kroppsøving* (ss. 96-117). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fagrell, B. (2000). *De små konstruktörerna. Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt relation till kropp, idrott, familj och arbete*. Stockholm: Höskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, ss. 245-260.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Fasting, K., & Sisjord, M. K. (2000). *Kjønn og likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forskning.no. (2017). *Forskning.no*. Hentet fra <https://blogg.forskning.no/kroppsoving/gutter-i-videregaende-skole-likes-kroppsoving-bedre-enn-jenter-gjor/1098784>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gregersen, K. (2010). *Umotiverte elever og deres oppfattelse av motivasjon og læringsmiljø i kroppsøvingundervisningen*. Masteroppgave, Høgskolen i Telemark.
- Hansen, K. (2005). *Bare når jeg må; om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet*. Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Nesna.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haugen, R. (2000). Barn og unges læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt selskap. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helsedirektoraret. (2014). *Helsenorge*. Hentet fra Nasjonale anbefalinger: <https://helsenorge.no/SiteCollectionDocuments/Nasjonale%20anbefalinger%2013-17.pdf>
- Hill M, G., Hannon, C. J., & Knowles, C. (2012). Physical Education Teachers' and University Teacher Educators' Perceptions Regarding Coeducational vs. Single Gender Physical Education. (69), ss. 265-288.
- Hoyt, W. D., & Kogan, L. R. (2001). Satisfaction with body image and peer relationships for males and females in a college environment. *Sex Roles*(45), ss. 199-215.
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling?: Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*. Pedagogiske rapporter; rapport nr. 11, Pedagogisk institutt, Univeristet i Trondheim.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget .
- Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). *Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet?* Idrettspedagogikk.
- Jakobsen, A. M. (2012). *idrottsforum.org*. Hentet Februar 5, 2019 fra Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving: <https://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Jensen, R., & Gurholt, K. P. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(6).

- Kirke-og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Ahowers, C. J., & Bruswell, B. N. (1999). Gender Differences in Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*(125(4)), ss. 470-500.
- Klomsten, A. T. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology Faculty of Social Sciences and Technology Management Department of Sociology and Political Science, NTNU.
- Klomsten, A. T. (2012, April 18). *Idrottsforum.org* . Hentet Desember 11, 2018 fra Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor?: <http://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>
- Klomsten, A. T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøving i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? (3), ss. 59-82.
- Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*(10), ss. 63-84.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, M. E. (2005). Adolescents Perceptions of Masculine and Feminine Values in Sport and Physical Education: A Study of Gender Differencec. ss. 625-636.
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M., & Espnes, G. A. (2004). Physical Self-Concept and Sports: Do Gender Differences Still Exist? *Sex Roles A Journal of Research*(50), ss. 119-127.
- Krogh, T. (2017). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kruse, A. M. (1998). Pige- og drengepedagogikker: Praksis og perspektiver. I A. L. Arnsen, S. Jónsdóttir, E. S. Hultinger, T. Klemp, B. T. Fredriksen, & H. Lönn, *Likt og ulikt. Kjønsdomensjonen i pedagogisk tenkning og praksis* (ss. 39-57). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjun*. . Lund: Studentlitteratur .
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? – En studie av jenters og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*(11), ss. 1-21.

- Larsson, H., & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. (22).
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lirgg, C. D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*(64), ss. 324-334.
- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet: Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Doktorgradsavhandling, Malmö högskola.
- Lorentzen, J. (2006). I J. Lorentzen, & W. Mühleisen, *Kjønnsforskning - en grunnbok* (ss. 23-31). Universitetsforlaget.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring - Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early-childhood. *Journal of Educational Psychology*(58), ss. 417-430.
- Marsh, H. W. (1996). Physical Self Description Questionnaire: Stability and Discriminant Validity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*(67(3)), ss. 249-264.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*(47), ss. 213-231.
- Marsh, H. W., & Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relation to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*(58), ss. 45-55.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). The Self Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*(58), ss. 940-956.
- Mordal Moen, K., Westlie, K., Bjørke, L., & Hammer Brattli, V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Mordal Moen, K., Westlie, K., Hammer Brattli, V., Bjørke, L., & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. Surveyundersøkelse , Høgskolen i Hedemark , Elverum .

- Mortensen, E., & Jegerstedt, C. (2008). Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter. I E. Mortensen, R. Gressgård, C. Holst, C. Egeland, K. Jegerstedt, S. Rosland, & K. Sampson, *Kjønnsteori* (ss. 15-105). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi.
- Næss, F. D. (2000). Kroppsøving - et fag på guttenes premisser. *Kroppsøving*(50(6)), ss. 10-13.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- NIF. (2017). *Norges idrettsforbund og olympiske og parlympiske komité årsrapport 2017*.
- Nrk.no. (2017). Hentet Februar 2, 2019 fra Deler svømmeundervisningen: – Kroppspress er et reelt problem: <https://www.nrk.no/nordland/lavere-fravaer-med-kjonnsdelt-svommeundervisning-1.13541555>
- NTB. (2011). Hentet Februar 2, 2019 fra - Kjønnsdelte klasser gir ikke bedre resultater: https://kommunal-rapport.no/artikkel/kjonnsdelte_klasser_gir_ikke_bedre_resultater
- Olafson, L. (2002). "I hate phys. ed.": Adolescent girls talk about physical education. *Physical Educator*(59(2)), s. 67+.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I I. Sigmundsson, & J. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget .
- Ommundsen, Y. (2009). Fysisk aktivitet og psykososial helse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(97(2)).
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet Januar 22, 2019 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Personvernombudet NSD. (2018). *NSD Personverntjenester*. Hentet Februar 25, 2019 fra Barnehage og skole: https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html
- Pfister, G. (2002). Sport and socialization - a gender perspective. *Paper presentert på Idrett mellom moral, politikk og profitt, 22.-24. november* .
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the Relation between Physical Activity and Health – A Salutogenic Approach to Physical Education. *Sport, Education and Society*, ss. 267-283.

- Quennerstedt, M., Öhman, M., & Eriksson, C. (2008). Physical Education in Sweden – a national evaluation. ss. 1-17.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. Deci, & R. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research* (ss. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature. I M. S. Hagger, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in - Exercise and Sport*. Stanningley: Human Kinetics.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes towards and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*(6), ss. 629-646.
- Schwalbe, M. L., & Staples, C. L. (1991). Gender differences in the sources of self-esteem. *Social Psychology Quarterly*(54), ss. 158-168.
- Skagen, K. (2012). *Neste time*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass - Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skille, E. A., & Waddington, I. (2006). Alternative sport programs and social inclusion in Norway. *European Physical Education Review*. (12(3)), ss. 251-270.
- Spiteful. (2017). *Forum Kvinneguiden* . Hentet Januar 23, 2019 fra <https://forum.kvinneguiden.no/topic/1092313-kropps%C3%B8ving-p%C3%A5-skolen-er-urettferdig/>
- SSB. (2018). *Statistisk Sentralbyrå*. Hentet Februar 5, 2019 fra Karakterer ved avsluttet grunnskole: <https://www.ssb.no/statbank/table/07496/tableViewLayout1/>
- Standal, F. Ø., & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving* . Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Steene-Johannessen, J. (2009). *Physical activity, physical fitness and cardiovascular disease risk factors in Norwegian children and adolescents: The Physical Activity among Norwegian Children Study* . Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Stidder, G. (2000). Does sex matter? Pupil perceptions of physical education in mixed and single sex secondary schools. ss. 40-43.

- Stoltenberg, Camilla, Abdelrahman, H. M., Akhtar Chaudhry, R., Fylling, I., Hausstätter, R., . . . Ogden, T. (2019). *Nye sjanser – bedre læring Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon. Oslo: NOU Norges offentlige utredninger - avgitt til Kunnskapsdepartementet.
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 106-121). Stockholm: Liber.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og Innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., & Wiegand, R. (1998). Middle School Students' Perceptions of Coeducational and Same-Sex Physical Education Classes. (18), ss. 43-56.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Hentet Februar 9, 2019 fra Prinsipper for opplæringen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet Februar 9, 2019 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Hva er fagfornyelsen?: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Kroppsøving – oppsummering av innspill: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/kroppsoving--oppsummering-av-innspill/>
- Utdanningsnytt. (2018, 06 26). *Utdanningsnytt*. Hentet fra Dette blir det viktigste i hvert enkelt fag i de nye læreplanene som kommer høsten 2020: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/juni/slik-bli-kjerneelementene-i-den-nye-lareplanene-som-kommer-hosten-2020/>

- Utdanningsnytt.no*. (2006). Hentet April 03, 2019 fra God kroppsoving - i blandede klasser:
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2006/april/god-kroppsoving--i-blandedeklasser/>
- von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie*.
Institutt for idræt og biomekanik det sundhedsvitenskapelige fakultet. Syddansk
Universitet.
- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: Om prosesser og mekanismer bak ikke-
deltakelse i kroppsoving, dusj- og garderobeaktiviteter*. Høgskolen i Telemark,
Mastergradsavhandling , Bø i Telemark.
- Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education
How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport,
Education and Society*(22), ss. 442-459.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation.
Contemporary Educational Psychology(25), ss. 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies
for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. I A.
Wigfield, & J. S. Eccles, *Educational psychology: Development of achievement
motivation* (ss. 91-120). San Diego: Academic Press.
- With-Nielsen, N., & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical
education: case studies. *Sport, Education and Society*(5), ss. 645-664.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Godkjent NSD søknad

8.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving
– hvilken betydning har kjønnsdelt
kroppsøving for jenter i ungdomsskolealder?

Referansenummer

749028

Registrert

05.10.2018 av Andreas Karlsen -
s234835@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for
lærerutdanning og internasjonale studier /

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b96c02d-90d3-41d6-81e...> 1/6

8.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Institutt for grunnskole- og
faglærerutdanning

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

Marc Esser-Noethlichs, marno@oslomet.no,
tlf: 41274375

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andreas Karlsen, s234835@oslomet.no, tlf:
46486095

Prosjektperiode

01.09.2018 - 15.05.2019

Status

19.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b96c02d-90d3-41d6-81e...> 2/6

19.11.2018 - 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 den 19.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. 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 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av

personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

8.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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 ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving – hvilken betydning har kjønnsdelt kroppsøving for selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolealder”?

Til rektor ved aktuell skole

Bakgrunn og hensikt

Jeg er masterstudent ved OsloMet-Storbyuniversitetet, og arbeider nå med min avsluttende masteroppgave, med problemstillingen: ***”Hvordan påvirker kjønnsdelt kroppsøving selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolen”?***. Flere tidligere studier har vist at gutter generelt trives bedre i kroppsøvingfaget, samt at gutter har en mer positiv oppfatning av seg selv, fysiske ferdigheter og egen kropp sammenlignet med jenter i faget. Hensikten med denne studien er derfor å belyse om kjønnsdelt kroppsøving for jenter i ungdomsskolealder er en mulighet til å fremme deres selvoppfatning i faget.

Derfor ønsker jeg å observere kjønnsblandede og kjønnsdelte klasser på 8,-9,- og 10.trinn i kroppsøvingfaget med fokus på jentenes deltagelse i faget. På bakgrunn av observasjonene jeg har foretatt meg av jentenes deltagelse i kjønnsdelte kroppsøvingklasser, ønsker jeg å intervju et knippe utvalg jenter (én fra hvert trinn) og høre om deres opplevelse av kroppsøvingfaget kjønnsdelt versus kjønnsblandet, og om det som organiseringsform har en innvirkning på deres selvoppfatning i faget. Jeg tror disse elevene sitter med viktig informasjon, tanker og erfaringer, som kan bidra til at andre jenter kan få en positiv opplevelse og mestring i faget.

Hva innebærer studien?

Selve prosjektet vil gjennomføres høsten/vinteren 2018 og observasjonene av kjønnsblandede og kjønnsdelte klasser i kroppsøving vil skje i løpet av ca. en seks ukers periode. Videre er det ønskelig å intervju jenter på bakgrunn av observasjonene om deres deltagelse i kjønnsdelte kroppsøvingstimer.

Temaer som kan bli observert og tatt opp i intervjusamtalen kan være: jentenes motivasjon, hva de synes er motiverende og hva som er mindre motiverende med faget, jentenes innsats og trivsel i faget, samt hva læringsmiljøet preges av og hvordan jentene og guttene forholder seg til hverandre i kroppsøving, både det sosiale og fysiske samspillet, jentenes erfaringer og opplevelser ifra faget, jentenes tanker om hvorfor faget er viktig og hva de tenker kunne vært annerledes for at spesielt jenter hadde trivdes mer i kroppsøving.

All innsamling av forskningsdata vil gjennomføres av forsker (meg), og observasjonene vil bli gjort gjennom et forhåndslagd observasjonsskjema, og personintervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker.

Foresatte kan få tilsendt observasjonsguide/intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil oppbevares konfidensielt og anonymiseres. Personidentifiserende opplysninger om elevene, vil i alle publikasjoner være anonyme. Det er kun veileder og meg som kommer til å ha tilgang til opplysningene, og personopplysninger vil slettes etter retningslinjene til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste og De nasjonale Forskningsetiske Komiteer, når prosjektet er avsluttet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019.

Anonymiseringen vil si:

Elevene vil blant annet få et fiktivt navn av meg i oppgaven, og alle personidentifiserende opplysninger vil endres og anonymiseres slik at det ikke skal være mulig å kjenne igjen hvem som har sagt hva.

Det er frivillig å delta i studien, og elevene kan når som helst trekke seg uten konsekvenser. Det vil heller ikke være noen negative konsekvenser for dem å delta i forskningsprosjektet.

Prosjektet er på forkant sendt inn og godkjent, av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (Godkjent fra 19. november 2018)

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet-Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Kontakt meg gjerne om dere har spørsmål om studien

Andreas Karlsen

Mobil: 46 48 60 95

E-post: andkarls@365.oknett.no

Kontaktinformasjon veileder

Marc Esser-Noethlichs,
Førsteamanuensis, OsloMet-Storbyuniversitet
Mobil: 41274375
E-post: marno@oslomet.no

Kontaktperson hos NSD

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Andreas Karlsen
Prosjektansvarlig

Marc Esser-Noethlichs,
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving – hvilken betydning har kjønnsdelt kroppsøving for jenter i ungdomsskolealder?*” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at vi som skole er villig til å delta i forskningsprosjektet

Jeg samtykker til at sensitive opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15. mai 2019.

(Signatur rektor, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving – hvilken betydning har kjønnsdelt kroppsøving for selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolealder”?

Til kroppsøvlingslærer ved aktuell skole

Bakgrunn og hensikt

Jeg er masterstudent ved OsloMet-Storbyuniversitetet, og arbeider nå med min avsluttende masteroppgave, med problemstillingen: ***”Hvordan påvirker kjønnsdelt kroppsøving selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolen”?*** Flere tidligere studier har vist at gutter generelt trives bedre i kroppsøvlingsfaget, samt at gutter har en mer positiv oppfatning av seg selv, fysiske ferdigheter og egen kropp sammenlignet med jenter i faget. Hensikten med denne studien er derfor å belyse om kjønnsdelt kroppsøving for jenter i ungdomsskolealder er en mulighet til å fremme deres selvoppfatning i faget.

Derfor ønsker jeg å observere kjønnsblandede og kjønnsdelte klasser på 8,-9,- og 10.trinn i kroppsøvlingsfaget med fokus på jentenes deltagelse i faget. På bakgrunn av observasjonene jeg har foretatt meg av jentenes deltagelse i kjønnsdelte kroppsøvlingsklasser, ønsker jeg å intervju et knippe utvalg jenter (én fra hvert trinn) og høre om deres opplevelse av kroppsøvlingsfaget kjønnsdelt versus kjønnsblandet, og om det som organiseringsform har en innvirkning på deres selvoppfatning, motivasjon og læring i faget. Jeg tror disse elevene sitter med viktig informasjon, tanker og erfaringer, som kan bidra til at andre jenter kan få en positiv opplevelse og mestring i faget.

Hva innebærer studien?

Selve prosjektet vil gjennomføres høsten/vinteren 2018 og observasjonene av kjønnsblandede og kjønnsdelte klasser i kroppsøving vil skje i løpet av ca. en seks ukers periode. Videre er det ønskelig å intervju jenter på bakgrunn av observasjonene om deres deltagelse i kjønnsdelte kroppsøvingstimer.

Temaer som kan bli observert og tatt opp i intervjusamtalen kan være: jentenes motivasjon, hva de synes er motiverende og hva som er mindre motiverende med faget, jentenes innsats og trivsel i faget, samt hva læringsmiljøet preges av og hvordan jentene og guttene forholder seg til hverandre i kroppsøving, både det sosiale og fysiske samspillet, jentenes erfaringer og opplevelser ifra faget, jentenes tanker om hvorfor faget er viktig og hva de tenker kunne vært annerledes for at spesielt jenter hadde trivdes mer i kroppsøving.

I tillegg vil lærer-elev-relasjonen bli observert og dette kan ha av betydning for deg som lærer som samtykker til studien. I intervjuet kan elevene også få spørsmål om hvilket forhold de har til deg som lærer, samt hvordan du inkluderer elevene i timene, og

kommer med tilbakemeldinger underveis og om du som lærer forskjellsbehandler gutter og jenter i kroppøvningsfaget.

All innsamling av forskningsdata vil gjennomføres av forsker (meg), og observasjonene vil bli gjort gjennom et forhåndslagt observasjonsskjema, og personintervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker.

Du som lærer kan få tilsendt observasjonsguide/intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil oppbevares konfidensielt og anonymiseres. Personidentifiserende opplysninger om deg som lærer, vil i alle publikasjoner være anonyme. Det er kun veileder og meg som kommer til å ha tilgang til opplysningene, og personopplysninger vil slettes etter retningslinjene til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste og De nasjonale Forskningsetiske Komiteer, når prosjektet er avsluttet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019.

Anonymiseringen vil si:

Du som lærer vil blant annet gå under betegnelsen *lærer* av meg i oppgaven, og alle personidentifiserende opplysninger vil endres og anonymiseres slik at det ikke skal være mulig å kjenne deg igjen.

Det er frivillig å delta i studien, og du som lærer kan når som helst trekke deg uten konsekvenser. Det vil heller ikke være noen negative konsekvenser for deg å delta i forskningsprosjektet.

Prosjektet er på forkant sendt inn og godkjent, av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (Godkjent fra 19. november 2018)

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet-Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Andreas Karlsen

Mobil: 46 48 60 95

E-post: s234835@oslomet.no

Kontaktinformasjon veileder

Marc Esser-Noethlichs,

Førsteamanuensis, OsloMet-Storbyuniversitet

Mobil: 41274375

E-post: marno@oslomet.no

Kontaktperson hos NSD

Kajsa Amundsen

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Andreas Karlsen
Prosjektansvarlig

Marc Esser-Noethlichs,
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving – hvilken betydning har kjønnsdelt kroppsøving for jenter i ungdomsskolealder?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- delta i observasjon
- at elevene kan omtale meg og vår relasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger som utøvende lærer i kroppsøvingsfaget behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15. mai 2019.

(Signatur lærer, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving – hvilken betydning har kjønnsdelt kroppsøving for selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolealder”?

Til foresatte ved aktuell skole

Bakgrunn og hensikt

Jeg er masterstudent ved OsloMet-Storbyuniversitetet, og arbeider nå med min avsluttende masteroppgave, med problemstillingen: ***”Hvordan påvirker kjønnsdelt kroppsøving selvoppfatningen til jenter i ungdomsskolen”?***. Flere tidligere studier har vist at gutter generelt trives bedre i kroppsøvingsfaget, samt at gutter har en mer positiv oppfatning av seg selv, fysiske ferdigheter og egen kropp sammenlignet med jenter i faget. Hensikten med denne studien er derfor å belyse om kjønnsdelt kroppsøving for jenter i ungdomsskolealder er en mulighet til å fremme deres selvoppfatning i faget.

Derfor ønsker jeg å observere kjønnsblandede og kjønnsdelte klasser på 8,-9,- og 10.trinn i kroppsøvingsfaget med fokus på jentenes deltagelse i faget. På bakgrunn av observasjonene jeg har foretatt meg av jentenes deltagelse i kjønnsdelte kroppsøvingsklasser, ønsker jeg å intervju et knippe utvalg jenter (én fra hvert trinn) og høre om deres opplevelse av kroppsøvingsfaget kjønnsdelt versus kjønnsblandet, og om det som organiseringsform har en innvirkning på deres selvoppfatning, motivasjon og læring i faget. Jeg tror disse elevene sitter med viktig informasjon, tanker og erfaringer, som kan bidra til at andre jenter kan få en positiv opplevelse og mestring i faget.

Hva innebærer studien?

Selve prosjektet vil gjennomføres høsten/vinteren 2018 og observasjonene av kjønnsblandede og kjønnsdelte klasser i kroppsøving vil skje i løpet av ca. en seks ukers periode. Videre er det ønskelig å intervju jenter på bakgrunn av observasjonene om deres deltagelse i kjønnsdelte kroppsøvingstimer.

Temaer som kan bli observert og tatt opp i intervjusamtalen kan være: jentenes motivasjon, hva de synes er motiverende og hva som er mindre motiverende med faget, jentenes innsats og trivsel i faget, samt hva læringsmiljøet preges av og hvordan jentene og guttene forholder seg til hverandre i kroppsøving, både det sosiale og fysiske samspillet, jentenes erfaringer og opplevelser ifra faget, jentenes tanker om hvorfor faget er viktig og hva de tenker kunne vært annerledes for at spesielt jenter hadde trivdes mer i kroppsøving.

All innsamling av forskningsdata vil gjennomføres av forsker (meg), og observasjonene vil bli gjort gjennom et forhåndslagt observasjonsskjema, og personintervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker.

Foresatte kan få tilsendt observasjonsguide/intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil oppbevares konfidensielt og anonymiseres. Personidentifiserende opplysninger om elevene, vil i alle publikasjoner være anonyme. Det er kun veileder og meg som kommer til å ha tilgang til opplysningene, og personopplysninger vil slettes etter retningslinjene til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste og De nasjonale Forskningsetiske Komiteer, når prosjektet er avsluttet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019.

Anonymiseringen vil si:

Elevene vil blant annet få et fiktivt navn av meg i oppgaven, og alle personidentifiserende opplysninger vil endres og anonymiseres slik at det ikke skal være mulig å kjenne igjen hvem som har sagt hva.

Det er frivillig å delta i studien, og elevene kan når som helst trekke seg uten konsekvenser. Det vil heller ikke være noen negative konsekvenser for dem å delta i forskningsprosjektet.

Prosjektet er på forkant sendt inn og godkjent, av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (Godkjent fra 19. november 2018)

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet-Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Kontakt meg gjerne om dere har spørsmål om studien

Andreas Karlsen

Mobil: 46 48 60 95

E-post: andkarls@365.oknett.no

Kontaktinformasjon veileder

Marc Esser-Noethlichs,
Førsteamanuensis, OsloMet-Storbyuniversitet
Mobil: 41274375
E-post: marno@oslomet.no

Kontaktperson hos NSD

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Andreas Karlsen
Prosjektansvarlig

Marc Esser-Noethlichs,
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøving – hvilken betydning har kjønnsdelt kroppsøving for jenter i ungdomsskolealder?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt skal:

- delta i observasjon
- delta i intervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15. mai 2019.

(Signatur foresatte, dato)

(Barnets navn)

Observasjonsskjema kjønnsblandet og kjønnsdelt kroppsøvingstime

Forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever jenter i ungdomsskolen kroppsøvingstimen kjønnsdelt versus kjønnsblandet?
- Kommer det til syne at jentene har en annerledes oppfattelse og vurdering av seg selv og/eller de andre medelevene i kjønnsdelt undervisning?
- Hva er det som gjør at jentene mestrer og dermed får økt innsats?
- Er det noe som hindrer jentene i større grad fra å prestere i kjønnsblandet kroppsøving enn i kjønnsdelt undervisning, og dersom ja, hva?

Skole:	Trinn:	Fag:
Fysiske rammer rundt undervisningen / Kort beskrivelse av læringsarenaen		
Rommets størrelse, plassering av elever i rommet, undervisningsutstyr		
Antall i klasserommet:	Elever:	
	Jenter:	Gutter:
	Lærere:	
	Lærere:	Fagarbeidere/assistenter:

Undervisningens hva og hvordan		Skriv her:
<ul style="list-style-type: none"> - Hva er undervisningsøktas innhold? - Hvilke læringsmål er utgangspunktet for undervisningsøkta? 	<ul style="list-style-type: none"> - Henger innholdet og framgangsmåtene sammen for at elevene skal nærme seg eller nå undervisningens mål? - Hvilke undervisningsmetoder benyttes? <ul style="list-style-type: none"> ○ Induktiv/deduktiv metode? 	

<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke læringsaktiviteter benyttes? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke arbeidsmåter og øvelser/aktiviteter brukes i undervisningen? - Hvordan strukturerer og organiserer læreren timen? <ul style="list-style-type: none"> o Hvordan foregår overgangene mellom hver øvelse/aktivitet? 	
Selvopfatning		
<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kommer det til syne hva som kjennetegner elevenes oppfattelse av seg selv og andre? 	<ul style="list-style-type: none"> - Virker det som om elevene er komfortable med seg selv og har god selvfølelse i utførelsen av øvelsen/aktiviteten? <ul style="list-style-type: none"> o Er det noen elever som nøler med å utføre øvelsene/aktivitetene? - Kommer det til syne at elevene trives/mistrives med øvelsene/aktivitetene? - Har elevene høye eller lave forventinger til å mestre øvelsene/aktivitetene? - Har noen elever mer tro på seg selv i utførelsen av øvelsene/aktivitetene? <ul style="list-style-type: none"> o Hvorfor/hvorfor ikke? 	
Motivasjon		
<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte virker elevene motiverte for undervisningen og de ulike øvelsene/aktivitetene? 	<ul style="list-style-type: none"> - Virker det som om elevene har en <i>indre motivert atferd</i> og er oppriktig motivert for øvelsene/aktivitetene ? 	

- Hvordan kommer det til syne hva som skyldes at elevene har mer/mindre motivasjon?		
- Kommer det til uttrykk at elevene opplever øvelsene/aktivitetene mer som en plikt?		
Innsats		
- Hvordan er deltagelsen til elevene i de ulike øvelsene/ aktivitetene?	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noen øvelser/aktiviteter der elevene er mer eller mindre delaktige? - Hvordan kommer det til syne hva som skyldes at elevene er mer/mindre delaktige i kroppsøvingstimen? - Er det store/små forskjeller i ferdighetsnivået mellom elevene? 	
Elev-elev-relasjonen		
- Hvordan forholder elevene seg til hverandre under øvelsene/aktivitetene?	- Har de en negativ/positiv innvirkning på hverandre?	
- Hva preger samarbeidet mellom elevene?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan samarbeider elevene med hverandre i de ulike øvelsene/aktivitetene? <ul style="list-style-type: none"> o Hvordan er samarbeidet mellom elevene i konkurranser/stafetter? o Hvilke øvelser/aktiviteter gjør at det er større samarbeid/mindre samarbeid? 	

<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan er det sosiale og fysiske samspillet mellom elevene? 	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte veileder og hjelper de hverandre til å lære noe nytt? - På hvilken måte hindrer elevene hverandre i å lære noe nytt/prestere? - På hvilken måte utfordrer elevene hverandre? <ul style="list-style-type: none"> o Hva er det som gjør at de blir utfordret i stor grad/liten grad? - På hvilken måte praktiserer elevene prinsippet om «fairplay» og det å gjøre hverandre gode? - Sammenligner elevene seg med hverandre? <ul style="list-style-type: none"> o Hvem sammenligner de seg med? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Hva preger læringsmiljøet til elevene? 	<ul style="list-style-type: none"> - Er det mye/lite fokus på intern konkurranse og fysiske ferdigheter i den og den øvelsen/aktiviteten? - Har elevene fokus på et <i>mestringsorientert læringsmiljø</i>? <ul style="list-style-type: none"> o Kommer det til syne at det er gleden og mestringsopplevelsen ved øvelsen/aktiviteten som er i fokus for dem? - Har elevene fokus på et <i>resultatorientert læringsmiljø</i>? <ul style="list-style-type: none"> o Kommer det til uttrykk at det er elevenes ferdigheter i den og den øvelsen/aktiviteten som er viktigst for dem? o I hvor stor grad sammenligner og vurderer elevene sine fysiske ferdigheter/prestasjoner med hverandre? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kommer det til uttrykk hvilke elever som anerkjennes mest/minst i kroppsøvingstimen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Tar enkeltelever «mer plass» og krever mer oppmerksomhet enn andre? 	

- Får elevene lik mulighet til å utfolde seg i øvelsene/aktivitetene?	- Hva er det som eventuelt hindrer elevene i å utfolde seg i øvelsene/aktivitetene?	
Trivsel		
- Virker det som om elevene trives i kroppøvingstimen?	- Hva er det som gjør at de trives/mistrives?	
Lærer-elev relasjonen		
- Hvordan legger læreren opp til et <i>mestringsorientert læringsmiljø</i> ?		
- Hvordan legger læreren opp til <i>resultatorientert læringsmiljø</i> ?		
- Hvordan gjør læreren undervisvurdering?	- Gir læreren tilbakemelding i form av ros og anerkjennelse fortløpende i timen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Kommer det til syne at tilbakemeldingene er støttende og motiverende? 	
- Hvordan tilpasser læreren øvelsene/aktivitetene til den enkelte elev? -	- Er det store/små tilpasninger mellom elevene?	
- Hvor viktig er progresjon i kroppøvingstimen?	- Kommer det til uttrykk at øvelsene/aktivitetene utfordrer elevene til videre utvikling?	

Skjema 2

Eksempel på skjema for logg eller «løpende protokoll»

Time, klokkeslett/side	Hva skjer (observasjonstekst)	Hva er konteksten ?
Fortelling - Skriv det du sanser, ikke det du tror og fortolker. Vær beskrivende og ikke normativ		
Fortolkning		
Forståelse		
Hvilke konsekvenser trekkes ut av det som er observert?		
Dato:	Observatør:	Elevens navn (dekknavn):

Intervjuguide

1. Kan du fortelle litt om deg selv;
 - a. Hvilke interesser har du?
 - i. Har du drevet med noen form for fysisk aktivitet på fritiden? Som vært med i en sport/idrett, praktisert dans eller kanskje noen form for friluftsliv? Hvis ja – hvor lenge har du drevet med idrett? Er dette en rein jentegruppe eller er dere blandet? (Hvis rein jente/guttegruppe, når ble dere delt etter kjønn? Synes du det er bra eller dårlig?) Hvis nei – hvorfor ikke, og har du evt. drevet med noe form for fysisk aktivitet tidligere?
 - b. Hvilke forventninger har du til seg selv?
 - i. I kroppsøvingstimen?
 - ii. Hvilke forventninger har du til dine klassekamerater?
2. Hvordan er ditt forhold til faget kroppsøving?
 - a. Er det noe du liker/misliker?
 - b. Hva er det som motiverer deg i faget?
 - c. Har forholdet ditt til kroppsøving alltid vært slik det er nå?
 - i. Hvis nei – når endret det seg, og hva gjorde at det endret seg?
 - d. Hvordan føler du at din deltakelse er i timen?
 - i. Har guttene/jentene i klassen en innvirkning på din deltakelse i faget?
 - ii. Deltok du mer eller mindre når guttene/jentene var til stede?
 - e. Hva tror du venninne dine synes om faget?
 - i. Tror du det er mange jenter som opplever det på samme måte?
 - f. Hva synes du om guttene i klassen i kroppsøving?
 - i. Hva tror du guttene synes om deg og de andre jentene i kroppsøvingsfaget?
 - ii. Er det noe du misliker ved guttene?
3. Hvordan er ditt forhold til læreren?
 - a. Er han/hun flink?
 - b. Snill/ikke snill?
 - c. Inkluderer læreren begge kjønn på lik linje i timene?
 - i. Får guttene/jentene i klassen like mye ros og anerkjennelse?
4. Hva gjør dere i timene?
 - a. Hvilke aktiviteter har vært de du har likt best/minst?
 - b. Hva er «typiske» jenteaktiviteter og hva er «typiske» gutteaktiviteter for deg?
 - i. Hvordan er deltagelsen hos deg og de andre jentene i «typiske» jente- og gutteaktiviteter?
 - ii. Hva med deltagelsen til guttene i «typiske» jente- og gutteaktiviteter?
 - c. Er det noen aktiviteter/idretter som dere har ekstra mye av?
 - d. Er det noen aktiviteter/idretter som du skulle ønske det var mer av?

- e. Får elevene være med på å bestemme aktiviteter i timene?
 - i. Dersom ja, hvem i klassen får bestemme aktiviteter mest?
 - f. Kan du fortelle om en situasjon/aktivitet i kroppsøving som du opplevde som ubehagelig eller en situasjon/aktivitet som gjorde at du ikke likte kroppsøving så godt den dagen?
 - i. Er dette noe som skjer ofte?
5. Kan du gjøre deg opp noen tanker om vurderingssituasjonen i faget?
- a. Hvordan får dere karakterer i kroppsøving?
 - b. Hva må du gjøre for å få gode karakterer?
 - c. Er du fornøyd med karakteren du pleier å få?
 - d. Føler du at karakteren gjenspeiler det du selv gjør i timen?
 - e. Opplever du karaktersettingen mellom gutter/jenter som rettferdig?
6. Hva tenker du om konkurranser i faget?
- a. Har du konkurranseinstinkt?
 - b. Er det andre elever i klassen som har større konkurranseinstinkt?
 - i. Kan det føre til krancling/uvennskap?
 - c. Har du opplevd at andre eller deg selv har kommet med positive eller negative kommentarer gjennom konkurranse?
 - d. Er du eller de andre jentene redde for å ødelegge for guttene i en konkurranse, dersom de er raskere eller bedre enn dere?
 - e. Var det mer/mindre fokus på konkurranse i de kjønnsdelte timene?
7. Hva føler du at du får til best i kroppsøving?
- a. Har du et eksempel på noe du har fått til som du har vært skikkelig stolt av?
 - i. Var det noen som la merke til det eller kommenterte det?
 - b. Er det viktig for deg hva andre sier til deg om det du har gjort?
 - c. Hvordan føler du deg hvis andre sier til deg at du har gjort noe bra?
 - i. Skjer det ofte?
 - d. Hvordan føler du deg hvis noen sier noe negativt om det du har gjort?
 - i. Skjer det ofte?
8. Hvordan vil du vurdere dine egne fysiske ferdigheter i kroppsøving?
- a. Ranger dine fysiske ferdigheter fra 1 til 10, der 1 er veldig lav og 10 er veldig høy.
 - b. Etter din oppfatning ranger guttenes fysiske ferdigheter i klassen fra 1 til 10, der 1 er veldig lav og 10 er veldig høy.
 - c. Synes du at det er stor forskjell på ferdighetsnivået mellom guttene/jentene i kroppsøving?
 - i. Er guttene mer opptatt av å vise seg fram og ferdighetene sine i større grad enn jentene?
 - d. Hvor komfortabel er du med å gjøre noe du ikke får til i kroppsøving?
 - i. Hvor komfortabel er du med å gjøre noe du ikke får til foran gutter/jenter?
 - 1. Føler du det ofte slik?

- ii. Tør du å utfolde deg ordentlig med guttene/jentene til stede?
 - iii. Sjenerer guttene/jentene deg?
 - iv. Har du noen gang opplevd i timene at guttene/jentene har gjort at du får dårligere selvfølelse?
 - e. Hindrer eller ødelegger guttene/jentene for deg i å prestere i kroppsøving?
 - i. Er du redd for å dumme deg ut foran guttene/jentene?
 - f. Hender det at du eller de andre jentene noen ganger gjør dere selv usynlige eller unngår å delta i en aktivitet eller idrett?
 - i. Hvis ja, hva er årsaken til dette?
 - g. Med tanke på det vi har snakket om nå og sammenlignet med å ha kroppsøving med bare jenter kontra kjønnsblandet, var det lettere/vanskeligere å prestere, mestre og utfolde seg i faget når guttene ikke var til stede, og hvorfor?
9. Hvordan fungerer samarbeid i kroppsøvingsfaget med andre elever?
- a. Samarbeidet du best med jenter/gutter, eller begge kjønn?
 - b. Hva er det som gjør at du samarbeidet best med enten jenter eller gutter, eller begge kjønn?
 - c. Er det stor forskjell i atferden mellom gutter/jenter?
 - i. Er noen elever mer/mindre opptatt av «fairplay» og det å gjøre hverandre gode i samarbeidsøvelser/konkurranser enn andre?
10. Sammenligner du seg selv med noen i timen?
- a. Hva er du sammenligner?
 - i. Sammenligner du deg mer med gutter/jenter?
 - ii. Sammenligner du dine fysiske ferdigheter og prestasjoner mer med gutter/jenter?
 - b. Hvorfor tror du guttene har høyere selvtillit og en mer positiv oppfatning av egen kropp enn jenter i kroppsøving?
 - i. Er du og de andre jentene mer selvkritiske til egne prestasjoner i kroppsøving enn det du tror guttene er?
 - ii. Gjør det at guttene presterer bedre i ulike aktiviteter eller idretter til at du eller de andre jentene får en mer negativ selvfølelse og lavere motivasjon i faget?
 - iii. Dersom guttene har bedre utholdenhet, er sterkere og bedre fysiske ferdigheter enn deg, vil du fått dårlig selvfølelse og ikke følt deg like fysisk sterk og utholdende i kroppsøving som dem?
 - iv. Sammenlignet du dine fysiske ferdigheter mer/mindre med andre i de kjønnsdelte timene?
 - c. Føler du deg komfortabel med egen kropp i kroppsøving?
 - i. Er du komfortabel i treningsklær foran andre elever?
 - ii. Føler du deg kroppslig utrygg foran andre medelever?
 - 1. Tenker du på hva guttene/jentene synes om hvordan du ser ut i timen, og føler du at det preger din deltakelse og tar bort noe av fokuset fra selve aktiviteten?
 - 2. Tenkte du mer/mindre på din egen kropp i de kjønnsdelte timene?
 - iii. Hva mener du at en ideal jentekropp skal se ut?

1. Hva tror du guttene mener at en ideal jentekropp skal se ut?
 2. Hvilke ord bruker du når du skal beskrive en jente som ser bra ut/fin ut?
- d. Er jenter mer opptatt av det andre mener om deres prestasjoner i kroppsøving enn gutter?
 - e. Sammenlignet du deg generelt mindre med andre i kjønnsdelte timer kontra i de kjønnsblandede timene?
11. Hva synes du om egen prestasjon og innsats i de timene som har vært kjønnsdelt?
- a. Presterte du bedre/dårligere og ga mer/mindre innsats i timer som var kjønnsdelt kontra kjønnsblandet?
 - b. Fikk du til noe nytt eller lærte du noe nytt?
 - c. Fikk du en mer positiv/negativ innstilling og ble du mer/mindre motivert for kroppsøvingfaget?
 - d. Synes du at du fikk til mer/ mindre i forhold til vanlige timer når guttene også er tilstede?
 - i. Ble du mer/mindre utfordret?
 - e. Var det noe annerledes å ha kroppsøving med bare jenter?
 - i. Likte du det? Opplevde du mer/mindre glede og mestring i faget?
 - ii. Er det lettere/vanskeligere å prestere og motivere seg mer for en aktivitet, f. eks. i ballspill når guttene ikke er tilstede?
 - f. Fikk du høyere/lavere selvfølelse og mer/mindre positiv opplevelse knyttet til egen kropp og ferdigheter?
 - g. Var læringsmiljøet annerledes i de kjønnsdelte timene?
12. Hvordan hadde din perfekte kroppsøvingstime sett ut?
- a. Hva slags innhold og aktiviteter hadde vært viktig?
 - b. Hva hadde du lagt fokus på?
 - c. Hva synes du er det viktigste for å gjøre kroppsøvingfaget motiverende og interessant?
 - i. Hva er det viktigste for at man skal trives i faget?
 - d. Noe annet du har på hjertet om din ideelle kroppsøvingssituasjon?
13. Helt til slutt;
- a. Kjønnsdelt eller kjønnsblandet kroppsøving?
14. Annet, evt. spørsmål eller kommentarer fra elev.