

Jenter og kroppsøving

Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvningsfaget?

Girls and Physical Education. How can the activist approach contribute to better Physical Education experiences for girls?

Berit Engebretsen

Høgskolelektor

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

OsloMet – Storbyuniversitetet

beriteng@oslomet.no

Kristin Walseth

Professor

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

OsloMet – Storbyuniversitetet

kriwa@oslomet.no

Lisbeth Elvebakk

Høgskolelektor

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

OsloMet – Storbyuniversitetet

lisel@oslomet.no

Sammendrag

Artikkelen viser til et forskningsprosjekt hvor formålet var å prøve ut en ny didaktisk tilnærming til kroppsøvningsfaget. Denne nye tilnærmingen, aktivistisk tilnærming, er en didaktisk modell utviklet av Oliver og Kirk (2015) med sterkt fokus på elevmedvirkning, elevenes kroppslige erfaringer, utforskende arbeidsmetoder og det å følge elever over tid. Målsettingen med modellen er å endre kroppsøvningsundervisningen slik at den bedre inkluderer alle elevene. Prosjektet ble gjennomført i kroppsøvningsundervisningen til en 10. klasse gjennom et vårsemester. Den aktivistiske tilnærmingen ble brukt i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Artikkelen har som mål å presentere hvordan vi

implementerte den aktivistiske tilnærmingen i kroppsøving, og vise hvordan en gruppe av elever som tidligere mistrivdes i kroppsøving, responderte på en undervisning med aktivistisk tilnærming. Resultatene fra prosjektet viser at jentene opplevde trygge læringspartnere og medbestemmelse som positivt for sin opplevelse av undervisningen. I tillegg var organiseringsformer som bidro til mindre synlighet i aktivitetene, og et tematisk fokus på kroppsbevissthet, viktige endringer som bidro til at de på slutten av semesteret rapporterer økt trivsel i kroppsøvingundervisningen.

Abstract

The article reports from a research project where the purpose was to develop a new didactic approach to Physical Education (PE). The activist approach is a new didactic approach developed by Oliver and Kirk (2015). The approach includes four key dimensions; student-centered teaching, a focus on students embodied experiences, inquiry-based methods and a focus on responding to the students' needs over time. The purpose of the model is to make PE teaching more inclusive for all students. The study was conducted with 10th grade students during the spring semester. The activist approach was used when planning and conducting the teaching. The purpose of the article is to present how we implemented the activist approach in PE and show how a group of students that previously disliked PE responded to the new approach. The results from the study show that the girls responded positively to the activist approach. The girls liked to work with learning partners and to be given co-determination in PE. Moreover, the girls underlined that less visibility in PE, and a thematic focus on body awareness, were important factors for their positive experience with the activist approach in PE.

Nøkkelord

kroppsøving, kjønn, aktivistisk tilnærming, elevmedvirkning

Physical Education, gender, the activist approach, student-centered approach

Bakgrunn

En gjennomgang av forskning på kroppsøving og kjønn fra 1970-tallet og fram til i dag viser at kroppsøvingundervisningen i stor grad foregår på gutters premisser. Guttene dominans kommer til uttrykk både ved at guttene i større grad «tar rommet», får mest oppmerksomhet fra læreren og ved at læringsinnhold tilpasses gutters interesse i større grad enn jentenes

(Andrews & Johansen 2005; Larsson, Fagrell & Redelius 2005; Redelius, Fagrell & Larsson 2009; Scraton 2013; Lundvall 2016). Det ser også ut som om læringsmiljøet i kroppsøving preges av en hegemonisk maskulinitet (Fasting & Sisjord 2000; Dowling 2013) og at jentene mistrives i større grad enn guttene i kroppsøvingstimene (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli 2018). Nyere forskning viser riktignok nyanser med tanke på disse kjønnsforskjellene (Azzarito & Katzew 2010; Moen mfl. 2018), men det er tydelige funn både i norsk og internasjonal kroppsøvingforskning som viser at kroppsøvingstimene fortsatt ofte domineres av gutter.

Forskning på kroppsøving og kjønn gjennom flere tiår har påvist ulike betingelser for gutter og jenter når det gjelder læring og trivsel i faget, og det er derfor viktig med studier som kan vise *hvordan* man kan endre dette mønsteret og skape positive erfaringer med kroppsøvingfaget for alle elever. Det er dette som er målsettingen med utviklingen av den aktivistiske tilnærmingen til kroppsøvingfaget (Oliver & Kirk 2015; 2016). På bakgrunn av dette har vi i vårt forskningsprosjekt anvendt en aktivistisk tilnærming til kroppsøvingfaget. En aktivistisk tilnærming har et sterkt fokus på elevmedvirkning, elevenes kroppslige erfaringer, utforskende arbeidsmetoder og det å følge elever over tid. Problemstilling som belyses i artikkelen, er:

På hvilken måte kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med undervisningen i kroppsøvingfaget?

Tidligere forskning på jenters erfaring med kroppsøving

Oliver & Kirk (2015) oppsummerer internasjonal kroppsøvingforskning som har fokusert på kjønn, ved å si at veldig lite har endret seg de siste 20 årene, og at undervisningen i faget ikke har utviklet seg i tråd med forskningen på feltet. Forskning har i lang tid påpekt at kroppsøving er et kjønned fag, og at jenter ikke gis like muligheter for utvikling og læring i faget som gutter (Larsson, Fagrell & Redelius 2005; Hansen 2007; Flintoff & Scraton 2010). Flere land gikk på 1970-tallet over til et felles kroppsøvingfag i den hensikt å sikre jenter og gutter like muligheter og læringsbetingelser i kroppsøving. Gjennom kjønnsblandede klasser skulle jenter og gutter få den samme undervisningen (Klømsten 2012). I Norge ble det via Mønsterplanen 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974) innført lik læreplan i kroppsøving for jenter og gutter, og det ble kjønnsblandet undervisning i faget. Oliver og Kirk (2015) påpeker at kjønnsblandet undervisning ikke nødvendigvis har vært en suksess siden

forskning viser at gutter fremdeles dominerer undervisningen, og stereotype forestillinger om hva som er passende aktiviteter for jenter og gutter, fortsatt preger undervisningen.

Man kan ikke snakke om jenters erfaring med kroppsøving som om jenter er en ensartet gruppe. Dette gjenspeiles også i nyere forskning på kroppsøving og kjønn som i større grad enn tidligere fokuserer på mangfold innad gruppen «jenter». For eksempel har noen studier de siste årene fokusert på hvordan religion, etnisitet, sosial klasse og seksualitet påvirker jenters erfaringer med kroppsøvingsfaget (Benn, Dagkas & Jawal 2011; Larsson, Redelius & Fagrell 2011; Thorjussen & Sisjord 2018). Azzarito & Katzew (2010) viser også at nye former for feminitet er under fremmarsj, og at det nå er rom for jenter som kan være både idrettsflinke og som «tar plass» i kroppsøvingsundervisningen.

I Sverige er det gjennomført flere studier som fokuserer på kroppsøving og kjønn (f.eks Larsson mfl. 2005; Lundvall 2016; Fagrell, Larsson & Redelius 2012). Studien til Fagrell, Larsson og Redelius (2012) viser at jenter underpresterer i kroppsøving når det er ballspill på agendaen, og når det spilles etter den form og de regler som gjelder i ballspillenes konkurranseform. Studien konkluderer med at kombinasjonen av at faget preges av en hegemonisk maskulinitet og passive kroppsøvingslærere, fører til at spillet blir dominert av gutter. Jentene i studien tillater at de blir plassert i posisjoner hvor de underpresterer, og dermed får jentene bokstavelig talt mindre spillerom. Kroppsøvingslærerne i studien forholder seg passive til guttedominansen selv om de gir uttrykk for at de observerer denne dominansen. Lyngstad, Hagen og Aune (2016) viser til lignende funn i Norge. Disse funnene kan indikere at man ikke har lykkes med å gi kroppsøvingslærerne de verktøyene de trenger for å jobbe med kjønn og likestilling i faget. Dowling (2006, 2013) viser til at teori om kjønn ikke er et viktig tema i utdannelsen av kroppsøvingslærere. Når kroppsøvingslærerutdannere ikke har en teoretisk forståelse av kjønn, viderefører de uforvarende diskurser som kan føre til diskriminering av jenter.

Studiene som er gjort, understreker dermed det internasjonale bildet av at kroppsøvingsfaget fortsatt er et fag på guttas premisser (Andrews & Johansen 2005; Hansen 2007; Dowling 2016; Moen mfl. 2018). Dowling (2013) peker også på at innholdet i kroppsøvingsfaget er preget av fagets tette bånd til idretten med dens hegemoniske maskuline verdier. Flere studier viser hvordan noen jenter blir 'ribbevegsløpere' i kroppsøvingstimene (Lyngstad mfl. 2016; Walseth, Engebretsen & Elvebakk 2018). I dette begrepet ligger det at jentene plasserer seg i

posisjoner hvor det er vanskelig for medspillere å sentre ballen til dem. Ved å unngå å få ballen, unngår de også å feile. Andre studier viser at jenter opplever læringsmiljøet i faget som utrygt ved at det er for stort fokus på idrettslig prestasjon, og at medelever dermed gir uttrykk for misnøye dersom man 'ødelegger' for laget (Andrews & Johansen 2005; Hansen 2007; Walseth, Aartun & Engelsrud 2015).

Til tross for guttenes dominans i kroppsøvningsfaget, er det et fag som er godt likt av mange elever, både gutter og jenter (Moen mfl. 2018). Forskning viser også at mange jenter erfarer at kroppsøvningsfaget er et sted hvor de kan utfordre tradisjonelle forståelser av femininitet (Walseth & Hæhre 2014). Aasland, Walseth og Engelsrud (2018) viser også at kroppsøvningslærere liker jenter som er tøffe i duellene og som utfordrer guttene i de tradisjonelle ballspillene. Forskning viser med andre ord at det er forskjell blant jenter i kroppsøvningsfaget. Jenter som er aktive i tradisjonelle ballspill på fritiden, liker ofte kroppsøving og tar mer plass enn jenter som ikke har erfaring fra konkurranseidretten. Mye tyder med andre ord på at 'ribbevegsløperne' er jenter med lite erfaring med ballspill utenfor kroppsøvningskonteksten.

En aktivistisk tilnærming til kroppsøvningsfaget

En aktivistisk tilnærming til undervisning innebærer et ønske om sosial endring og sosial rettferdighet her forstått som like læringsbetingelser for alle elever uavhengig av kjønn (DeMeulenaere & Can 2013). I boka *Girls, Gender and Physical Education: An Activist Approach* presenterer Oliver og Kirk (2015) den didaktiske modellen. Modellen er utviklet med tanke på å bedre jenters deltagelse og trivsel i kroppsøvningsfaget. I etterkant har modellen også vist seg å fungere godt i arbeidet med marginaliserte gutter (Luguetti, Oliver, Dantas & Kirk 2017a; 2017b). Hensikten med tilnærmingen er at alle elever, gjennom kroppsøvningsfaget, skal lære å verdsette et fysisk aktivt liv (Oliver & Kirk 2015). Det er i tråd med formålet for kroppsøving i Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og ny Læreplan (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2015; 2020).

Den aktivistiske tilnærmingen har fokus på å identifisere hva som er utfordringene for de elevene som ikke liker kroppsøving. I samarbeid med elevene, i dette tilfelle jentene, skal en legge til rette for forandringer som kan bidra til endring, og deretter prøve ut undervisning som skal forbedre situasjonen. Endrings- og forbedringsprosessen evalueres kontinuerlig.

Aktivistisk tilnærming til undervisning i kroppsøving er en arbeidsmåte som er sirkulær. Det vil si at endrings- og forbedringsprosessen ikke stopper opp; man tar kontinuerlig tak i pedagogiske utfordringer som kommer fram i samhandling med elevene.

Oliver og Kirk (2015) skisserer fire kritiske elementer som de mener er avgjørende for den aktivistiske didaktiske modellen. Disse fire elementene er:

- a) En elevsentrert tilnærming med sterk elevmedvirkning. Det innebærer at elevene gjennom innspill før, under og etter en undervisningsperiode skal kunne utøve medbestemmelse og selvbestemmelse.
- b) Fokus på kropp og kroppslige erfaringer. Det innebærer at elevene gjennom undervisningen har mulighet til å prøve ut og reflektere over nye aktiviteter, og det kan innebære et kritisk perspektiv på hvordan kropp og kroppsideal framstilles i media, i skolen og i samfunnet generelt.
- c) En utforskende og aksjonsrettet prosess. Dette innebærer et fokus på utforskende arbeidsmetoder, hvor elevene gis mulighet til å ta grep for å bedre undervisningen. Dette foregår typisk gjennom en kartlegging av elevenes utfordringer, utprøving av nye undervisningsopplegg og evaluering sammen med elevene.
- d) Undervisningen lytter til og svarer på elevenes innspill over tid. Det innebærer at arbeidet må pågå over tid med den samme elevgruppen.

En aktivistisk tilnærming til planlegging og gjennomføring av undervisning foregår i ulike faser (Oliver & Kirk 2015). Første fase i den aktivistiske tilnærmingen er å bygge et grunnlag for undervisningen (*building the foundation*) (Kirk mfl. 2016a). Den andre fasen innebærer å utvikle et tema for undervisningen (*developing a thematic unit*) (Kirk mfl. 2016b). Innholdet i disse fasene blir forklart senere i artikkelen.

Metode

Denne artikkelen presenterer resultater fra et større forskningsprosjekt hvor en aktivistisk tilnærming er gjennomført i samarbeid med lærere og elever i en 10. klasse. Aktivistisk tilnærming har flere likhetstrekk med pedagogisk aksjonsforskning (Hiim 2010) da endring av praksis er en av hovedmålsettingene med tilnærmingen. Et annet fellestrekk er at læreren har en aktiv rolle som samarbeidspartner i disse tilnærmingene. I vårt prosjekt deltok klassens kroppsøvingslærer som medforsker i prosjektet. Læreren deltok både i planlegging og gjennomføringen av prosjektet. Å involvere læreren i forskningsprosjektet har vært viktig for

at læreren skal kunne tilegne seg kunnskap og erfaringer med aktivistisk tilnærming for å kunne anvende denne tilnærmingen senere med andre grupper med elever.

Prosjektet pågikk over et helt semester i alle kroppsøvingstimene til klassen. Utvalget er strategisk (Fangen 2014), da deltagelse i et så tidkrevende forskningsprosjekt krever samarbeidspartnere som har interesse for prosjektet. Klassen bestod av 13 jenter og 14 gutter. Det ble samlet inn data før, under og etter prosjektperioden. Dataene som ble samlet inn før prosjektperioden, ble brukt til å kartlegge elevenes erfaringer med kroppsøving. Elevene ble først bedt om å fylle ut «bli kjent-ark» laget av forskerne hvor elevene bl.a. svarte på spørsmål om hva de likte best/dårligst ved kroppsøving. De skulle også gjøre rede for sin «drømme-kroppsøving», det vil si hvordan de kunne ønske at undervisningen var, hvis de fikk bestemme. For å få utdypet svarene fra «bli kjent-arkene» ble elevene delt i grupper, og det ble gjennomført fire gruppeintervju (to jente- og to guttegrupper). En av jentegruppene bestod av de som på bli kjent-arkene hadde gitt uttrykk for at de mislikte kroppsøving. I gruppeintervjuene fikk elevene også fortelle hvem i klassen de følte seg trygge med, og som de gjerne ville samarbeide med i undervisningen. Vi var også til stede og observerte en kroppsøvingsøkt i forkant av prosjektperioden. Under prosjektperioden ble det samlet inn observasjonsdata samt data som elevene produserte (refleksjonslogg, egentreningsrapporter og egenvurderinger). Etter prosjektperioden ble det gjennomført individuelle intervju. Det ble benyttet intervjuguide til både gruppe-, og individuelle intervju. Intervjuene varte ca 45 min., og de ble tatt opp på lydbånd og transkribert.

Dataene ble analysert i tråd med Kvale og Brinkmanns (2009) «meaning coding»-teknikk. Dette innebærer at analysen av data fokuserte på en fortolkning av mening. Kodingen av datamaterialet var induktiv, noe som innebærer at vi startet uten pre-definerte koder, men utviklet kodene med utgangspunkt i empirien. Denne tilnærmingen er inspirert av «grounded theory»-tilnærmingen (Corbin & Strauss, 2015). I vår studie var det viktig å dele dataene inn i tre ulike faser (før, under og etter). Tabell 1 viser en oversikt over datamateriale og innsamlingsmetoder.

	metode	antall	lengde
Før	«Bli kjent-ark»	25 elever (2 elever leverte ikke)	2 sider
	Observasjon av KRØ-time	1	90 min.
	Gruppeintervju	5 grupper x 5–6 elever	45 min.

Under	Observasjon av undervisning/uformelle samtaler	11 KRØ-økter	
	Refleksjonslogg	25 elever x 2 ganger	
	Egenvurdering yoga	13 elever x 1 gang	
	Egentreningsrapport	25 elever x 1 gang	
Etter	Individuelle intervju	20 elever	30–50 min. pr. elev

Tabell 1: oversikt over datainnsamlingsmetoder

Prosjektet ble meldt inn og godkjent av NSD. Å sørge for frivillig deltagelse i prosjektet er en av utfordringene knyttet til prosjekt som griper inn i obligatorisk undervisning i skolen. Det har derfor vært viktig å presisere for elevene at deltagelsen i kroppsøvingsundervisningen er obligatorisk, men de kunne selv bestemme om de ønsket å delta i forskningsprosjektet. Dette innebar at dersom elevene ikke ønsket å delta i intervjuene, eller ikke ønsket at vi skulle bruke de skriftlige arbeidene deres (refleksjonslogg osv.) til forskning, var det selvsagt helt greit. En av elevene ga uttrykk for at han ikke ønsket å delta i starten, men tok senere kontakt for å si at han ønsket å delta likevel.

Gjennomføring av prosjektet

Vi vil i denne delen gjøre rede for hvordan den aktivistiske tilnærmingen ble gjennomført. Tilnærmingen har to faser hvor resultatene fra den første fasen har konsekvenser for videre planlegging, og vi vil derfor presentere funnene fra fase 1 før vi går videre til en beskrivelse av fase to.

Fase 1: Å bygge et fundament

Et av de kritiske elementene i en aktivistisk tilnærming er at undervisningen skal bygge på en sterk elevmedvirkning. En aktivistisk tilnærming skal også bidra til endring i undervisningen slik at alle elevene opplever inkludering og likeverdige muligheter for læring. I denne fasen var det derfor viktig å kartlegge elevenes utfordringer og barrierer i kroppsøving. Dette ble gjennomført ved hjelp av «bli kjent-ark» og gruppeintervju som beskrevet i metodedelen. Funnene fra fase én er i det følgende oppsummert i to punkter: læringsmiljø og utforskning av nye aktiviteter.

Læringsmiljø

Det kom tydelig fram at noen av elevene opplevde læringsmiljøet som utrygt i kroppsøvingundervisningen. Dette gjaldt spesielt en gruppe på syv jenter som rapporterte at de mistrives i kroppsøvingstimene. Elevene opplevde at de som ikke mestret, fikk mange kritiske kommentarer fra medelever. Disse jentene trakk seg helt eller delvis vekk fra aktiv deltagelse i kroppsøving. I ballspill «gjemte» de seg for å slippe å få ballen, og dermed unngå muligheten for å få kritiske kommentarer fra guttene. En jente var kroppsøvingsevgrer, og hadde ikke deltatt i kroppsøving i høstsemesteret.

Undervisningen i den aktuelle klassen bestod vanligvis av mye ball- og lagspill. Mange av elevene, spesielt guttene, hadde dodgeball som favorittaktivitet. Når guttene fikk spørsmål om hvorfor de likte dodgeball spesielt godt, svarte guttene i det ene gruppeintervjuet lattermildt at *det er fordi vi kan skyte på folk*. Det kom også fram fra både gutter og jenter at de likte best de aktivitetene de var gode i. Både gutter og jenter ga uttrykk for at det var flaut å ha aktiviteter de ikke var gode i, og at de mislikte sterkt å gjøre feil. Det ble også gitt uttrykk for at de likte dårlig at medelever kunne observere dem når de utførte aktiviteter de ikke var gode i, for eksempel danseoppvisninger. Jentene og kroppsøvingslæreren fortalte at guttene dominerte kroppsøvingundervisningen. Det gjorde de på flere måter, for eksempel med høye kritiske kommentarer og tilrop, samt det noen opplevde som «voldelig» atferd i mange av aktivitetene, spesielt ballspill.

Tidligere forskning som har brukt en aktivistisk tilnærming til kroppsøvingundervisning, har vist at det er viktig å etablere et trygt læringsmiljø for at jenter skal trives i kroppsøving (Kirk mfl. 2016a). En aktivistisk tilnærming tar utgangspunkt i at det er elever som mistrives, som selv har kunnskapen om barrierer for deltagelse og læring i kroppsøvingundervisningen. Basert på dette funnet ble det bestemt at vi skulle gjennomføre noen tiltak for å skjerme jentene fra guttenes dominans. Vi ønsket at elevene skulle arbeide mer i mindre grupper med medelever de følte seg trygge på, og vi utviklet derfor læringspartnere og læringsgrupper. Det ble også viktig å organisere undervisningen slik at elevene ikke ble så synlige for resten av klassen når de skulle øve på ting de ikke følte de mestret.

Utforsking av nye aktiviteter

I kartleggingsfasen var det en del elever som rapporterte at de var «lei» av at de i kroppsøvingstimene i stor grad repeterte tradisjonelle idretter. Elevene ønsket større variasjon i aktiviteter. I beskrivelsen av «drømme-kroppsøving» ga noen elever uttrykk for at de ønsket nye aktiviteter som yoga, parkour, klatring, pil og bue. Å svare på elevenes innspill om variasjon av aktiviteter og bruk av nye aktiviteter, er en viktig dimensjon i den aktivistiske modellen til kroppsøving (Oliver & Kirk 2015). Vi benyttet oss av to innfallsvinkler til variasjon. Den ene var å bruke kjente aktiviteter på nye måter, den andre var å introdusere helt nye aktiviteter for elevene. Eksempel på den første innfallsvinkelen var at perioden med matteturn (som var en del av den ordinære periodeplanen), ble utvidet til en periode med «turn og akrobatikk». Her benyttet vi oss av kjente ferdigheter som ruller, hode- og håndstående og kipp. Det nye var at rammen ble utvidet til å også inkludere pyramider, parkour og cheerleading. I tillegg fikk elevene utforske nye aktiviteter som yoga og klatring.

Fase 2: Å utvikle et tema for undervisningsperioden

Andre fase i en aktivistisk tilnærming er å finne et overordnet tema som kan favne og binde sammen alle undervisningsøktene i en periode (Kirk mfl. 2016b). Dette gjøres vanligvis i samarbeid med elevene. Å bygge undervisningen på et tema innebærer at læreren lar temaet styre valg av læringsaktiviteter, metode, arena, lærerrolle og eventuell vurderingsform. Eksempel på temaer kan være «å lære lederskap», «å utvikle kreativitet», «å erfare forskjell på lav og høy treningsintensitet», «å bli kjent med treningsmuligheter i nærmiljøet», osv. I en aktivistisk tilnærming velger man deretter de aktivitetene/idrettene som man mener egner seg best til å arbeide med det valgte temaet. Dette skiller seg fra en mer tradisjonell planlegging av kroppsøvingfaget, hvor lærer ofte organiserer undervisningen i perioder med ulike idretter/aktiviteter, og hvor fokus er på å lære ferdigheter og teknikker i spesifikke idretter. Det er vanlig i en aktivistisk tilnærming å jobbe med en til to temaer pr. semester.

Det ene kritiske elementet i den aktivistiske tilnærming er at undervisningen skal ha fokus på elevenes kroppslige erfaringer (Oliver & Kirk 2015). Dette innebærer at elevene skal ha mulighet til å prøve ut og reflektere over kroppslige erfaringer i både etablerte og nye aktiviteter i undervisningen. Det er også presisert i kroppsøvingfagets formål at undervisningen skal ha fokus på at elevene skal utvikle positiv selvfølelse og oppfatning av kropp. I tråd med dette valgte vi «kroppsbevissthet» som overordnet tema når vi skulle planlegge undervisningen. Rønholt (2014) refererer Bielefeld (1986) når «kroppserfaring»

skal forklares. Kroppserfaring er et overordnet begrep og innbefatter blant annet kroppsbevissthet. Ifølge Rønholt (2014) er det å undervise ut ifra et kroppserfaringsperspektiv på den ene side et forsøg på at give børn mulighed for at få mange og varierende kropslige erfaringer, som utvikler deres motorik og gør dem i stand til ubesværet at deltage i beveægelsesaktiviteter, leg og andre hverdagslige gøremål. På den anden side er det et forsøg på å utfordre deres opmærksomhed overfor kropslige signaler, reaktioner og udtryk i omverdenen for at fremme en kontakt med deres kropslige sansning (s. 172).

Vi ønsket gjennom kroppsøvningsundervisningen å ha fokus på elevenes kroppslige erfaringer (indre fokus) som en kontrast til et syn på trening som et middel til å utvikle idealkroppen.ⁱ Kroppsbevissthet var derfor et gjennomgående tema for undervisningen gjennom hele prosjektperioden. Ulike aktiviteter som turn og akrobatikk, innebandy, fotball, yoga og egentrening ble brukt som aktiviteter som skulle fremme kroppsbevissthet. I tillegg fikk elevene mulighet til å reflektere over kroppslige erfaringer gjennom refleksjonslogger, egenvurderinger og egentreningsrapporter.

Resultat - jentenes erfaringer med den aktivistiske tilnærmingen

I intervjuene vi gjennomførte i etterkant av prosjektperioden var jentene tydelige på at de hadde tilegnet seg flere positive erfaringer med kroppsøving enn de tidligere hadde. Sara tydeliggjør dette når hun forteller:

«Tidligere følte jeg at jeg bare måtte ha kroppsøving fordi jeg måtte. At det er obligatorisk og derfor hadde jeg det. Mens nå er det mer sånn at jeg gleder meg nesten til timene».

De tematiske analysene av dataene viser at jentene oftest fremhevet betydningen av endringer i læringsmiljøet, det å få utforske nye aktiviteter, kroppsbevissthet som tema og medbestemmelse. Vi skal videre se på hva jentene sier om disse temaene.

Læringspartnere og læringsmiljø

Jentene var positive til å jobbe sammen som læringspartnere, og likte veldig godt at læringspartnere og grupper ble satt sammen ut ifra de innspillene elevene hadde gitt i fase én av prosjektet. Elevene jobbet nå med læringspartnere de hadde tillit til. Henriette fremhever at hun likte å arbeide sammen med sin læringspartner fordi de hjalp hverandre. Når hun blir spurt om hvorfor det fungerer, sier hun:

«Fordi vi kjenner hverandre godt og da er jeg ikke redd for å prøve mange ganger og gjøre litt feil».

Jentene erfarte at organisering av undervisning med læringspartner og i grupper hvor alle arbeidet med bevegelsesoppgaver samtidig, gjorde dem mindre synlige. Det å være lite synlig når de øvde på noe de ikke kunne, så jentene positivt på, og det bidro til aktiv deltagelse. Denne klassen hadde hatt mye ballspill i kroppsøving gjennom ungdomsskolen, og fotball hadde hatt en sentral plass. På slutten av vårsemesteret gjennomførte klassen to økter med vekt på samarbeid og småspill i fotball. Jorun meldte blant annet tilbake på kjønnsdelt organisering i fotball:

«Jeg synes personlig det er bra at vi spiller jenter mot jenter, jeg liker best å spille på jentelag. Det er jo mest fordi guttene pleier å være veldig aggressive. De sparker veldig hardt også blir de veldig sure, og vi blir syndebukken om vi ikke tar i like mye, og som oftest så henger de ut andre som ikke klarer det like bra».

Å utforske nye aktiviteter

Henriette mener at det er bra med nye aktiviteter som ingen har prøvd tidligere for da er alle nybegynnere. Hun begrunner hvorfor hun synes det er bra med varierte og nye aktiviteter slik: *«For da er det liksom ingen som driter seg ut hvis de er dårligere. Og ingen er kjempegode som får til alt, mens andre ikke greier noe. Da må alle prøve».*

Det å utforske nye aktiviteter er en sentral del av det å arbeide med kroppsbevissthet, og disse kategoriene overlapper derfor noe. Som vi skal se, omtaler jentene betydningen av nye aktiviteter som cheerleading og yoga når de snakker om det å utvikle kroppsbevissthet og det å bli gitt medbestemmelse.

Kroppsbevissthet

Jentene likte også at all undervisningen hadde fokus på et felles overordnet tema som kroppsbevissthet. Monica sier blant annet:

«Bevissthet om egen kropp – det synes jeg er litt gøy egentlig. Det er kult å vite at hvis man bare finner litt kontroll på kroppen sin så klarer du litt mere. Så ja, det synes jeg er viktig».

Jorun er også positiv til å jobbe med kroppsbevissthet. Hun sier:

«Personlig, i alle de tingene vi har gjort, så har jeg fått mye mere oversikt over ting jeg kan gjøre og som jeg er god på. At jeg kan gjøre det bedre om jeg virkelig vil. Og det tror jeg også de fleste føler, og mitt inntrykk av de andre jentene jeg har snakket med, det viker som de også føler at de kan gjøre mer enn de tror, mer enn de har gjort før i kroppsøving».

Økt kroppsbevissthet og det å bryte barrierer kommer også til uttrykk i Saras oppsummering av hva hun har lært i løpet av semesteret. Hun konkluderer på følgende måte:

«Jeg har lært at det trengs ikke mye for å klare noe du tidligere synes var vanskelig. Feks. jeg har tidligere slitt med å stå på hodet, nå klarte jeg det. Jeg har veldig høydeskrekk. Likevel var jeg «flyer» i cheerleading, noe jeg synes er bra at jeg har fått til».

Medbestemmelse

Responsen på å ha selvbestemmelse i valg av aktiviteter i periodene med egentrening og innebandy eller yoga, var positiv hos disse jentene. Marte sier:

«Det var også veldig bra, for da kunne man velge selv i forhold til hvilke ferdigheter man har fra før av og hvis man vil prøve noe nytt. Da får man forskjellige valg og man blir ikke tvunget til å gjøre en ting sånn som vi har blitt før».

Elevmedvirkning er et av de viktigste kriteriene i den aktivistiske tilnærmingen. Dette viste seg også å være viktig for elevenes opplevelse av undervisningen. Når Jorun skal oppsummere hva hun likte best i løpet av semesteret, svarer hun:

«Det er alt, det beste er fleksibilitet og at vi fikk velge mye, at det vi mente var viktig, at dere tok imot alle ideene vi hadde, sånne ting. Det synes jeg var det beste. At vi ble hørt på!»

Dataene fra intervjuene viser at alle jentene som tidligere ikke trivdes i kroppsøvningsundervisningen, responderte positivt på den aktivistiske tilnærming til faget. Vi erfarte at deltagelsen i undervisningen var stor gjennom prosjektet og at samarbeid mellom læringspartnere og gruppene vi satte sammen, fungerte etter hensikten. Eleven som var kroppsøvningsvegrer ved starten av prosjektet, nærmet seg deltagelse i undervisningen sakte, men sikkert. Fra å ikke møte opp, til å sitte å se på, for til slutt å være deltager i deler av undervisningen. Hun meldte blant annet at det å få informasjon på forhånd om hva som var innholdet i undervisningen og hvem hun skulle samarbeide med, hjalp henne til å grue seg mindre til timene.

Vi har sett over at jentene fremhevet betydningen av endringer i læringsmiljøet, det å få utforske nye aktiviteter, kroppsbevissthet som tema og medbestemmelse. Disse temaene har klare koblinger til de fire kritiske elementene i den aktivistiske tilnærmingen (Oliver & Kirk 2015). Å gi elever medbestemmelse og innflytelse over kroppsøvningsundervisningen er et av

kjerneelementene i tilnærmingen og utgjør det første kritiske elementet omtalt som «en elevsentrert tilnærming med sterk elevmedvirkning». Valg av kroppsbevissthet som tema i fase to forsterket det andre kritiske elementet i tilnærmingen som Oliver og Kirk (2015) omtaler som «fokus på kropp og kroppslig erfaring». Det å utforske nye aktiviteter er en del av det tredje kritiske elementet «en utforskende og aksjonsrettet prosess». Det fjerde kritiske elementet er å «lytte til elevenes innspill over tid». Joruns oppsummering av at det beste med prosjektet er å ha blitt lyttet til, understreker betydningen av det siste kritiske elementet. Å utvikle klare rammer for læringsmiljøet er ikke et av de fire kritiske elementene, men blir fremhevet som en viktig del av fase én i prosjektet (Kirk mfl. 2016a).

Avsluttende kommentarer

Denne artikkelen har lagt vekt på å vise hvordan man kan arbeide med en aktivistisk tilnærming i kroppsøvingfaget. Erfaringene til de jentene som tidligere mislikte kroppsøving, var udelt positive. Elevene ga uttrykk for at den aktivistiske tilnærmingen hadde gitt dem et helt nytt syn på hva kroppsøving kan være. Elevene la vekt på at det var spesielt det å bli lyttet til og få medbestemmelse, å kunne prøve nye aktiviteter, og å arbeide med læringspartner, som hadde bidratt til den positive opplevelsen av kroppsøving. De ga også uttrykk for at det å jobbe med et overordnet og gjennomgående tema som kroppsbevissthet, var motiverende. Erfaringen med at medbestemmelse og det å få prøve ut nye aktiviteter er en viktig del av det å lykkes med den aktivistiske tilnærmingen, er også funnet i annen forskning som har benyttet den aktivistiske tilnærmingen (Luguetti, Oliver, Dantas & Kirk 2017b; Oliver Hamzeh & McCaughtry 2009).

På tross av de positive erfaringene vil vi til slutt fremheve noen av utfordringene vi møtte i gjennomføringen av prosjektet. Kartleggingen av elevenes tidligere erfaringer viste at jentene som mistrivdes i kroppsøving, også opplevde klassemiljøet som utrygt. De ga blant annet uttrykk for at de fikk kjeft når de «ødelte» for laget, og de var redde for å prøve nye ting foran medelevene. Disse funnene har fellestrekk med mye norsk og internasjonal forskning på jenters erfaring i kroppsøvingfaget (f.eks. Lyngstad mfl. 2016; Scraton, 2013). Fagrell, Larsson og Redelius (2012) konkluderer med at idrettens konkurranselogikk kombinert med hegemonisk maskulinitet og passivitet fra læreren, gjør at kroppsøvingstimer domineres av gutter, og jenter stilles i en situasjon hvor de underpresterer.

Gjennom å organisere undervisningen med læringspartnere og lærerinndelte smågrupper, ble de dominerende guttene mindre synlige og mindre dominerende. Organiseringen bidro også til at alle elevene ble mindre synlig i aktivitetene og dermed erfarte at det gikk an å prøve og feile. Denne organiseringen bidro likevel kun til «symptombehandling» fordi vi ikke arbeidet konkret med guttenes adferd. Kroppsøvfaget skal bidra til dannelse av det hele mennesket, og på bakgrunn av dette overordnede målet burde guttene fått mulighet til å reflektere over egen atferd og utvikling, og vi burde jobbet mer målrettet med å utvikle rammene for læringsmiljøet i samarbeid med elevene. Dette er en del av aktivistisk tilnærming som vi ikke brukte tilstrekkelig med tid på (Kirk mfl. 2016a).

Hensikten med å bruke en aktivistisk tilnærming til undervisning i kroppsøving, er å forandre og forbedre alle elevers læringssituasjon i kroppsøving (Oliver & Kirk 2015). Det har vært, og er, viktig å bidra til varig endring av jenters situasjon i kroppsøving.

Læreplanen i kroppsøving i LK06 tydeliggjør at elevene skal utforske egen identitet og selvbilde og forstå sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette videreføres i den nye læreplanen i kroppsøving som iverksettes fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet 2020). Erfaringene fra dette prosjektet viste at en aktivistisk tilnærming til faget kan bidra til at elever som tidligere mislikte kroppsøving, utviklet et mer positivt syn på faget. Dette er et viktig steg på veien mot å verdsette et fysisk aktivt liv, noe som er målsettingen for både den aktivistiske tilnærmingen og læreplanen i kroppsøving.

Litteratur

Andrews, Therese & Johansen, Venke (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), s. 302–314.

Aasland, Erik, Walseth, Kristin & Engelsrud, Gunn (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in the teaching practice in physical education in Norway. *Sport, Education & Society*, 24(5), s. 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Azzarito, Laura & Katzew, Adriana (2010). Performing Identities in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), s. 25–37. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599625>

Benn, Tansin, Dagkas, Symeon, & Jawad, Haifaa (2011). Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. *Sport, Education and Society*, 16(1), s. 17–34.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.531959>

Corbin, Juliet & Strauss, Anselm (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.

DeMeulenaere, Eric J. & Cann, Colette N. (2013). Activist Educational Research. *Qualitative Inquiry*, 19(8), s. 552–565. <https://doi.org/10.1177/1077800413494343>

Dowling, Fiona (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), s. 247–263. <https://doi.org/10.1080/17408980600986306>

Dowling, Fiona (2013). Kjønn? «Ikke noe problem»! I Erik Backman & Lena Larsson (red.). *I takt med tiden? Perspektiv på idrettslærerutbildning i Skandinavien*. Lund: Studentlitteratur AB.

Dowling, Fiona (2016). De idrettsflikes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvingfaget med blikk på sosial klasse. I Ørnulf Seippel, Mari Kristin Sisjord & Åse Strandbu (red.). *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Elvebakk, Lisbeth; Engebretsen, Berit & Walseth, Kristin (2018) Kroppen på Instagram. Ungdoms refleksjon rundt kroppsideal og kroppspress. I Maria Øksnes, Einar Sundsdal og Cecilie R. Hauge (red.). *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Fagrell, Birgitta, Larsson, Håkan & Redelius, Karin (2012). The Game within the Game: Girls' Underperforming Position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), s. 101–118.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>

Fangen, Katrine (2014). Deltagende observasjon. I Katrine Fangen & Ann – Mari Sellaerberg (red.). *Mange ulike metoder* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fasting, Kari & Sisjord, Mari-Kristin (2000). Kjønn og idrett. I Gunn Imsen (red.). *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Flintoff, Anne & Scraton, Sheila (2010). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), s. 5–21 <https://doi.org/10.1080/713696043>

Hansen, Kolbjørn (2007). "Bare når jeg må". Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet. I Tale M. Guldal, Geir Karlsen, Gunvor Løkken, Frode Rønning, Tove & Steen-Olsen (red.). *FoU i Praksis 2006. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Hiim, Hilde (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*, Oslo: Gyldendal Akademisk

Kirk, David, Lamb, Cara A., Oliver, Kimberly, Ewing-Day, Rachel, Fleming, Carrie, Loch, Aisling & Smedley, Vicki (2016a.). *Building the Foundation for an Activist Approach to Working with Adolescent Girls in Physical Education*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Leeds, UK, September.

Kirk, David, Lamb, Cara A., Oliver, Kimberly, Ewing-Day, Rachel, Fleming, Carrie, Loch, Aisling & Smedley, Vicki (2016b). *Developing a Thematic Unit for an Activist Approach to Working with Adolescent Girls in Physical Education*. Paper presented at the Annual Conference of the Scottish Educational Research Association, Dundee, November.

Kirk, David, Lamb, Cara A., Oliver, Kimberly, Ewing-Day, Rachel, Fleming, Carrie, Loch, Aisling & Smedly, Vicki (2017). *Balancing prescription and teacher agency in curriculum-making: Co-constructing a pedagogical model for working with adolescent girls I physical education*. Paper presented to the third Euroean Conference for Curriculum Studies, University of Stirling, June.

Klomsten, Anne Torhild (2012). *Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor?* Publisert på idrottsforum.org.
<https://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>

Klomsten, Anne Torhild (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), s. 63–84.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Interviews Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2. utg.). Los Angeles, CA: Sage.

Larsson, Håkan, Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin (2005). Kön – Idrott – Skola.

Publisert på *Idrottsforum.org*.

https://idrottsforum.org/articles/larsson/larsson_fagrell_redelius/larsson_fagrell_redelius051214.html

Larsson, Håkan, Redelius, Karin & Fagrell, Birgitta (2007). «Jag känner inte för att bli en kille». Om heteronormativitet i ämnet idrott och hälsa. *Utbildning & Demokrati*, 16(2), s. 113–138. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:736/FULLTEXT01.pdf>

Larsson, Håkan, Redelius, Karin & Fagrell, Birgitta (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), s. 67–81. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.491819>

Lugueti, Carla, Oliver, Kimberly L., Kirk, David & Dantas, Luiz (2017a). Exploring an Activist Approach of Working with Boys from Socially Vulnerable Backgrounds in a Sport Context. *Sport, Education and Society*, 22(4), s. 493–510.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1054274>

Lugueti, Carla, Oliver, Kimberly L., Dantas, Luiz E.P.B.T. & Kirk, David (2017b). The Life of Crime does Not Pay; Stop and Think!: The Process of Co-Constructing a Prototype Pedagogical Model of Sport for Working with Youth from Socially Vulnerable Backgrounds. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), s. 329–348.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203887>

Lundvall, Suzanne (2016). Approaching a gender neutral PE- culture? An exploration of the phase of a divergent PE-culture. *Sport in Society. Cultures, Commerce, Media, Politics*, 19(5), s. 640–652, doi.org/10.1080/17430437.2015.1073944

Lyngstad, Idar, Hagen, Per-Magnus & Aune, Ola (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), s. 1127–1143.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>

Moen, Kjersti Mordal, Westlie, Knut, Bjørke, Lars & Brattlie, Vidar Hammer (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5–10)* (Oppdragsrapport 1-2018). Elverum: Høgskolen i Innlandet.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>

Oliver, Kimberly L., & Kirk, David (2015). *Girls, Gender and Physical Education: An Activist Approach*. London, UK: Routledge.

Oliver, Kimberly L. & Kirk, David (2016). Towards an Activist Approach to Research and Advocacy for Girls and Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), s. 313–327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.895803>

Oliver, Kimberly L., Hamzeh, Manal & McCaughtry, Nate (2009). “Girly Girls Can Play Games: Co-Creating a Curriculum of Possibilities with Fifth-Grade Girls”. *Journal of Teaching in Physical Education* 28(1), s. 90–110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.1.90>

Quennerstedt, Mikael & Larsson, Håkan (2015). Learning movement cultures in physical education practice. *Sport, Education and Society*, 20(5), s. 565–572.
doi.org/10.1080/13573322.2014.994490

Rønholt, Helle (2014). Kropserfaring. I Rønholt, Helle & Peitersen, Birger (red.). *Idrætsundervisning. En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Redelius, Karin, Fagrell, Birgitta & Larsson, Håkan (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), s. 245–260. <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>

Säfvenbom, Reidar, Haugen, Tommy & Bulie, Marte (2015). Attitude toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), s. 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Scraton, Sheila (2013). *Feminism and Physical Education: Does Gender Still Matter?* I

Pfister, Gertrud & Sisjord, Mari Kristin (red.). *Gender and Sport Changes and Challenges*. Münster: Waxmann.

Thorjussen, Ingfrid Mattingsdal & Sisjord, Mari Kristin (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), s. 694–706, <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1467399>

Utdanningsdirektoratet (2015). Læreplan i kroppsøving, Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i kroppsøving, Kunnskapsløftet 2020 <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>

Walseth, Kristin & Hæhre, Heidi (2014). Heteronormativitet i kroppsøvfingsfaget. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), s. 149–156. <https://oda.hioa.no/nb/heteronormativitet-i-kroppsøvingsfaget/asset/dspace:7341/1204043.pdf>

Walseth, Kristin, Aartun, Iselin & Engelsrud, Gunn (2017). Girls' bodily activities in physical education. How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), s. 442–459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>

Walseth, Kristin, Engebretsen, Berit & Elvebakk, Lisbeth (2018). Meaningful experience in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), s. 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>

NOTER

ⁱ Dette fokuset har en sammenheng med at denne artikkelen er en del av et større forskningsprosjekt hvor vi i tidligere publikasjoner har fokusert på elevenes kroppsideal (Elvebakk, Engebretsen & Walseth, 2018) og hele elevgruppens erfaringer fra kroppsøvfingsprosjektet (Walseth, Engebretsen & Elvebakk, 2018).