

# **MASTEROPPGAVE**

## **Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk 5910**

**August 2020**

### **Kjønn i kroppsøving**

En kvalitativ studie om kroppsøvingslærere i ungdomsskole og videregående skole sine oppfatninger om kjønn

### **Gender in physical education**

A qualitative study of secondary and upper secondary school physical education teachers' beliefs about gender

Marita Holmen Iversen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Det var en gang to nyfødte som lå på fødeavdelingen og pratet sammen:

- Jeg er gutt, hva er du?
- Jeg vet ikke helt. Hvordan kan du vite at du er gutt?
- Det er lett, sa den andre og sparket av seg dyna.
- Se, lyseblå sokker!

(Hentet fra en vitsebok for barn)

## Sammendrag

Hensikten med denne studien var å undersøke hvilke oppfatninger kroppsøvlingslærere har om kjønn, og hvordan de forholder seg til kjønn i sin undervisningspraksis. Utvalget bestod av seks kroppsøvlingslærere, tre kvinner og tre menn, som arbeider ved ungdomsskole eller videregående skole. De har alle formell undervisningskompetanse for kroppsøvlingsfaget. Datamaterialet bygger på de seks informantenes egne tanker og erfaringer knyttet til studiens tema. Det ble benyttet en kvalitativ tilnærming til studien hvor datainnsamlingsmetoder bestod av semi-strukturerte intervjuer i tillegg til observasjoner hvis data inngikk i intervjuene. Datamaterialet fra intervjuene ble analysert i form av en tematisk analyse. Oppgavens teoretiske rammeverk består av to sosialkonstruktivistiske teorier om kjønn: *doing gender* og *hegemonisk maskulinitet*. I tillegg ble tidligere forskning på området benyttet som sammenligningsgrunnlag for denne studien.

Resultatene fra denne studien viser at kroppsøvlingslærerne har kunnskap om ulike perspektiver på kjønn, og at de forstår kjønn som både noe biologisk gitt og som noe sosialt konstruert. Et annet sentralt funn er at kroppsøvlingslærernes fortellinger om sine elever vitner om en elevmasse som opptrer konformt med stereotypiske oppfatninger om kjønn i sammenheng med fysisk aktivitet og idrett. Elevenes idrettslige interesser og ferdigheter får følger i kroppsøvlingsfaget, hvor det eksisterer kjønnsmonstre i ferdigheter, holdninger og til dels innsats. Lærerne beskriver gutter som å inneha større generelle fysiske og idrettslige ferdigheter enn jenter. Ellers varierer ferdigheter med aktiviteter, hvor gutter har høyere ferdigheter enn jenter i «gutteaktiviteter» og jenter har høyere ferdigheter enn gutter i «jenteaktiviteter». Det samme gjelder holdninger og til dels innsats. Et viktig funn i denne studien er at lærerne i noen grad forholder til kjønn i sin undervisningspraksis. Til tross for at lærerne viser kunnskap om kjønne prosesser og strukturer, samt mulige negative følger av dette, benytter de seg sjeldent av kunnskapen i praksis. Lærerne har tre ulike strategier for å utfordre kjønnsstereotyper: 1) å unngå aktiviteter som mange av elevene har erfaringer med fra tidligere, 2) å velge utradisjonelle øvlingsbilder og 3) å direkte konfrontere elever som viser stereotypiske holdninger og/eller atferd. Funnene taler for økt fokus på teoretiske perspektiver på kjønn i kroppsøvlingslærerutdanning, samt kunnskap om hvordan en kan identifisere og utfordre kjønnsstereotypisk atferd og/eller holdninger.

**Nøkkelord:** *kjønn, kroppsøving, kroppsøvlingslærere, kjønnsstereotyper, idrett, doing gender, hegemonisk maskulinitet.*

## Abstract

The purpose of this study was to investigate physical education teachers' perceptions of gender, as well as how they relate to gender in their teaching practices. The participants were six physical education teachers, three male and three female, who teach at secondary schools or upper secondary schools. They all have formal teaching qualification. The data material is based on the six informants' own thoughts and experiences related to the study's theme. A qualitative approach was used for the study where data collection methods consisted of semi-structured interviews and observations. The data material from the interviews was analysed in the form of a thematic analysis. The theoretical framework for this study included two social constructionist theories on gender: *doing gender* and *hegemonic masculinity*. In addition, former research on the field was applied as a basis for comparison to this study.

The findings of this study indicated that the physical education teachers have knowledge of different perspectives of gender, and that they understand the difference between sex and gender. Another finding is that the teachers' descriptions of their students reflected groups of students that act in accordance with stereotypical images of gender in relation to physical activity and sport. The students' interests and skills in relation to sport have consequences for physical education, where gendered patterns regarding skills, attitudes and, at times, effort exist. The teachers describe male students as, in general, more skilled in physical activity and sport than female students. Skills vary with activities, where male students have better skills than female students in "boys activities" and female students have better skills than boys in "girls activities". This also applies for attitudes and, at times, effort. Another important finding is that the teachers to a certain extent relate to gender in their teaching practices. Despite showing knowledge of gendered processes and structures and their possible negative consequences, the teachers seldomly make use of this knowledge in their teaching practices. They have three different strategies for challenging gender stereotypes: 1) to avoid activities in which their students have prior experiences, 2) to choose untraditional examples of athletes engaging in physical activities and 3) to confront students who show stereotypical attitudes and/or behaviour. The findings suggest increased focus upon theoretical perspectives on gender in physical education teacher education, as well as knowledge of how to identify and challenge gender stereotypical attitudes and/or behaviour.

**Key words:** *gender, physical education, physical education teachers, gender stereotypes, sport, doing gender, hegemonic masculinity.*

## Forord

Fem lærerike år ved OsloMet er ved veis ende, og med denne masteroppgaven avsluttes min tid som student ved universitetet. Dette forordet ønsker jeg å benytte til å rette en takk til noen av de mange som har bidratt til at dette prosjektet har kunnet ta form.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder, Tønje Fjogstad Langnes, som på svært tålmodig og oppmuntrende vis har hjulpet meg gjennom en verden av perspektiver, filosofiske tekster og motivasjonsknekker, blant annet. Din faglige dyktighet kombinert med medmenneskelighet og interesse for kunnskap stimulerer til nysgjerrighet rundt verdens tatt-for-gittheter og har gjort masteroppgaven til et artig prosjekt. Tusen takk for hjelpen!

Alle ved OsloMets seksjon for kroppsøving fortjener også oppmerksomhet. Bachelor- og masterstudiet med dere i ryggen har gitt meg mange ulike briller å se både kroppsøvingsfaget og verden gjennom. Dere gjør kroppsøvingsfaget bedre hver dag!

Informantene som tok seg tid til å dele sine tanker og erfaringer med meg rettes en stor takk. Denne kunnskapsutvekslingen har vært uvurderlig for prosjektet.

Til mine klassekamerater vil jeg si: Et bedre studiemiljø skal en lete lenge etter. Takk for alle faglige og ufaglige diskusjoner og de vennskap som har tatt form.

Til slutt vil jeg takke min familie, bonusfamilie, kjæreste og mine venner. En bedre heiagjeng finnes ikke.

*04.08.2020, Oslo.*

*Marita Holmen Iversen*

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	iii
Abstract .....	iv
Forord .....	v
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Oppgavens struktur.....	3
<b>2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning</b> .....	<b>5</b>
2.2 Utviklingen av perspektiver på kjønn i nyere historie.....	5
2.3 Teorier om sosial konstruksjon av kjønn.....	8
2.4 Idrett og kjønn .....	12
2.5 Kroppsøving og kjønn .....	16
2.6 Oppsummering .....	19
<b>3 Metodiske tilnærminger</b> .....	<b>21</b>
3.1 Valg av forskningsdesign og -metoder .....	21
<i>Dybdeintervjuer</i> .....	23
<i>Ikke-deltakende observasjoner</i> .....	23
3.2 Utvalg og utvelgelse .....	24
3.3 Forberedelser til datainnsamling .....	25
<i>Intervjuguide</i> .....	26
<i>Pilotintervju</i> .....	27
<i>Observasjonsguide</i> .....	27
<i>Pilotobservasjon</i> .....	28
3.4 Gjennomføring av datainnsamling .....	28
<i>Gjennomføring av observasjoner</i> .....	28
<i>Gjennomføring av dybdeintervjuer</i> .....	29
3.5 Bearbeiding og analyse av data .....	30
<i>Transkribering av intervjuene</i> .....	30
<i>Analyse av data</i> .....	31
3.6 Vurdering av studiens kvalitet.....	33
<i>Reliabilitet</i> .....	34
<i>Validitet</i> .....	35
<i>Generaliserbarhet</i> .....	37
3.7 Etske overveielser.....	37
<i>Konfidensialitet</i> .....	38

<i>Informert samtykke</i> .....	38
<i>Konsekvenser</i> .....	39
<i>Forskerens rolle</i> .....	39
<b>4 Resultater og drøfting</b> .....	42
4.1 Presentasjon av informanter .....	42
4.2 Lærernes fortellinger om egne forståelser av kjønn .....	44
<i>Lite fokus på kjønn i lærerutdanning</i> .....	44
<i>Kjønn er noe medfødt og noe konstruert</i> .....	45
<i>Kjønn i endring</i> .....	46
<i>Lærerne om sitt kjønnede jeg</i> .....	48
<i>Det har noe å si at kroppsøvingslæreren er bevisst sine egne holdninger til kjønn</i> .....	49
<i>Drøfting av lærernes fortellinger om egne forståelser av kjønn</i> .....	51
4.3 Lærernes fortellinger om elevers kjønnede atferd .....	56
«Gutte- og jenteaktiviteter» eksisterer .....	56
<i>Kjønnsforskjeller i innsats, ferdigheter og holdninger varierer med aktiviteter</i> .....	58
<i>Elevene har kjønnede forventninger til seg selv</i> .....	62
<i>Marginal guttedominans i kroppsøving</i> .....	63
<i>Drøfting av lærernes fortellinger om elevers kjønnede atferd</i> .....	65
4.4 Lærernes fortellinger om egen undervisningspraksis i et kjønnsperspektiv .....	70
<i>Kjønn er sjeldent en faktor i planleggingsarbeid</i> .....	70
<i>Lærernes ulike tilnæringsmåter til jenter og gutter</i> .....	72
<i>Lærernes forventninger til gutter og jenter</i> .....	73
<i>Å utfordre stereotypier</i> .....	74
<i>Drøfting av lærernes fortellinger om egen undervisningspraksis i et kjønnsperspektiv</i> ..	76
<b>5 Avslutning</b> .....	82
5.1 Helhetlig drøfting av funn .....	82
5.3 Veien videre.....	85
<b>6 Litteratur</b> .....	86
<b>Vedlegg</b> .....	92
Vedlegg 1: Observasjonsguide .....	93
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	94
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	97
Vedlegg 4: NSDs godkjenning av prosjektet .....	100
Vedlegg 5: OsloMets godkjenning av lagring av data på personlig datamaskin.....	103

# 1 Innledning

Flere forskere (Azzarito & Salomon, 2005; Brown & Evans, 2004; Fagrell, Larsson & Redelius, 2012; Fasting & Sisjord, 2000; Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015) mener at kroppsøving er en arena hvor kjønnsstereotyper og kjønnsforskjeller reproduseres. De argumenterer alle for at en av årsakene til dette er fagets nære tilknytning til idrett, både historisk og i de senere år. Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) hevder i sin kartleggingsundersøkelse om kroppsøving i grunnskolen at norsk kroppsøving stadig influeres av idrett og at faget kan bidra til å reprodusere stereotypiske oppfatninger om kjønn. I en av Norges offentlige utredninger fra 2019, *Nye sjanser – bedre læring* (2019:3), som omhandler kjønnsforskjeller i skolen, blir det kastet lys over hvordan sosiale konstruksjoner av kjønn påvirker skoleresultater. På bakgrunn av økt kunnskap om kjønnsforskjeller i elevers selvtilit og forventninger tilknyttet skolefag, kommer utvalget med en anbefaling: «Etter utvalgets vurdering er det derfor grunn til å øke kunnskapen og bevisstheten blant elevene om kjønnsroller, kjønns mangfold og kjønnsstypiske oppfatninger» (NOU 2019:3, s. 204). Dette er en generell anbefaling overfor skolen som i hovedsak er knyttet til teoretiske fag som matematikk og norsk, men vil i denne oppgaven ses i sammenheng med kroppsøving. Begrepene *kjønnsroller* og *kjønnsstypiske oppfatninger* kan ses i sammenheng med begrepet *kjønnsstereotyper*, som kan defineres som «Forutinntatte ideer som vilkårlig tildeler menn og kvinner karakteristika og roller som er bestemt av og begrenset til deres kjønn» (NOU, 2019:19, s. 38). *Kjønns mangfold* kan forstås som «et perspektiv som står i kontrast til tokjønnsmodellen, og handler om at det finnes mange måter å være kvinne/mann, gutt/jente på [...] Begrepet kan bidra til å skape rom for ulike kjønnsuttrykk-, preferanser og identiteter uten å kategorisere» (Bufdir, 2015). De tre begrepene omhandler sosiale konstruksjoner av kjønn, og NOUs (2019:3) anbefaling kan derfor anses å være å øke elevers kunnskap og bevissthet om sosiale konstruksjoner av kjønn. En annen av Norges offentlige utredninger, *Jenterom, gutterom og mulighetsrom* (2019:19), har gått i dybden på hvordan kjønn påvirker barn og unges hverdag. Utvalget mener at kjønnsstereotyper er dypt integrert i den norske kulturen, og hemmer kjønns mangfoldet. Utvalget i NOU (2019:19) mener at ansatte ved skoler ikke utfordrer stereotyper og normer i tilstrekkelig grad, og at likestilling ikke arbeides målrettet med, men heller presenteres som historisk oppnådde rettigheter. I *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* i læreplanverket heter det at:



Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

Slik jeg tolker utdraget fra læreplanverkets overordnede del, er det nødvendig at lærere tilegner seg kunnskap om hvordan kjønn strukturerer samfunnet og påvirker barn og unges hverdag, slik at de kan bidra til å øke elevens bevissthet om kjønnte strukturer og prosesser, som anbefalt (NOU 2019:3; NOU 2019:19). Kjønnforskjeller kommer til syne i kroppsøvningsfaget i form av at det er det eneste skolefaget hvor gutter oppnår høyere karakterer enn jenter (NOU 2019:3). Faget er også nært tilknyttet idrett, som i all sin tid har blitt regnet som en maskulin arena (Fasting & Sisjord, 2000; Messner, 1992). Moen et al. (2018) viser oss at gutter liker faget bedre enn jenter, at innholdet i faget appellerer mer til gutter enn til jenter, og at jenter og gutter har ulike interesser knyttet til fysisk aktivitet og idrett.

De ovennevnte forhold vekket min nysgjerrighet og dannet grunnlag for valg av tema for denne masteroppgaven. Den kunnskap om teoretiske perspektiver på kjønn som har blitt formidlet i løpet av mine fem år med kroppsøvningslærerutdanning ved OsloMet, har gitt meg mulighet til å forstå hvorfor og hvordan kjønnsstereotyper har blitt til og fungerer. Jeg er av den oppfatning at slike stereotyper ofte fungerer i vår ubevissthet, og at vi sjelden eller aldri tenker over hvordan kjønn påvirker oss, og hvordan vår gjøring av kjønn påvirker andre. Slike usynlige prosesser og strukturer kan være uheldig i pedagogisk sammenheng, da pedagoger har stor innvirkning på hvordan elever konstruerer sine forståelser av kjønn (Bø, 2014).

## **1.1 Problemstilling**

Ut ifra ovennevnte valg av tema, har jeg kommet fram til en problemstilling som kan bidra til å belyse hvordan kroppsøvningsfaget påvirkes av kroppsøvningslæreres forståelser, erfaringer og kunnskaper om kjønn:

*Hvilke oppfatninger om kjønn har kroppsøvningslærere, og hvordan forholder de seg til kjønn i sin undervisningspraksis?*

For å hjelpe meg å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som vil være styrende for planlegging og gjennomføring av forskningsprosjektet:

1. *Hvilke forståelser av kjønn kommer til uttrykk hos lærerne?*
2. *Hvordan beskriver lærerne elevers atferd i et kjønnsperspektiv?*
3. *Hvordan forholder lærerne seg til kjønn i sin undervisningspraksis?*

Formålet med denne oppgaven er å belyse en side av kroppsøvfingsfaget som, i norsk forskningslitteratur, ikke tidligere har blitt viet mye oppmerksomhet. Tidligere forskning om kroppsøving og kjønn i norske kontekst er fokusert rundt elevers (Andrews & Johansen, 2008; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005) og kroppsøvfingslærerutdannere og -studenters tanker og erfaringer rundt kjønn (Dowling, 2006, 2008; Dowling & Kaarhus; Moen, 2011), men sjeldent utøvende kroppsøvfingslærere. Det finnes derimot finske (Berg & Lahelma, 2010) og svenske undersøkelser (Fagrell et al., 2012; Larsson et al., 2009) som setter søkelys på hvordan kroppsøvfingslærere forholder seg til kjønn i undervisningen.

## **1.2 Oppgavens struktur**

I det neste kapittelet vil oppgavens teoretiske rammeverk redegjøres for. Det presenteres to teorier om sosiale konstruksjoner av kjønn, *doing gender* og *hegemonisk maskulinitet*, samt forskning som jeg anser som relevant med tanke på å kunne svare på oppgavens problemstilling. Innledende vil det gjøres en kort historisk redegjørelse for oppfatninger om kjønn, her ved å benytte naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig perspektiv på kjønn, samt feminismens innflytelse på forståelser av kjønn. Den historiske redegjørelsen har som hensikt å skape en forståelse for hvordan ulike oppfatninger av kjønn har utviklet seg fra 1700-tallet til i dag. Kapittel 3 omhandler oppgavens metodikk. Her gjøres en inngående beskrivelse av hvilke metodiske valg som har blitt gjort i forskningen, samt begrunnelser for valgene. I kapittel 4 vil relevant datamateriale presenteres i form av tre hovedtemaer som hver for seg drøftes opp mot oppgavens teoretiske rammeverk. Teoriene om kjønn som sosial konstruksjon vil i hovedtema 1 benyttes for å analysere lærernes forståelser av kjønn i et samfunnsvitenskapelig perspektiv. I hovedtema 2 benyttes teoriene for å forsøke å forstå om elevmassen tilknyttet lærerinformantene kan anses for å reprodusere eller utfordre stereotypiske oppfatninger om kjønn. I hovedtema 3 blir teoriene benyttet for å analysere om lærerne reproduserer eller utfordrer kjønnsstereotyper i sin undervisningspraksis. Tidligere forskning på området vil jevnlig benyttes som sammenligningsgrunnlag for forholdene i

denne undersøkelsen. I kapittel 5 vil det gjøres en avsluttende drøfting, hvor funnene i denne oppgaven oppsummeres og drøftes helhetlig. Avslutningsvis deles noen tanker om hvilke svar denne oppgaven *ikke* gir, og som kan være interessant å forske videre på.

## **2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning**

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver og tidligere forskning som danner det teoretiske rammeverket for oppgaven. Først vil jeg kort trekke noen historiske linjer for å understreke hvordan ulike perspektiver på kjønn har utviklet seg i samspill med samfunnsutviklingen. Inkludert i de historiske linjene ligger fremtredelse og tilbaketrekning av feminisismens påvirkning på samfunnet, ofte omtalt som de feministiske bølger. Feminisme nevnes fordi samfunnsvitenskapelig kjønnsforskning har sitt utgangspunkt i feministiske tanker og verdier. Jeg starter med å kort forklare et naturvitenskapelig syn på kjønn, før jeg presenterer ulike samfunnsvitenskapelige perspektiver på samme fenomen. Videre utdyper jeg om teorier om sosial konstruksjon av kjønn, som er hovedfokus og analytisk utgangspunkt for oppgaven. Deretter viser jeg til hvordan kjønn kan forstås i idrettssammenheng. Hensikten med dette er å bedre forstå kroppsøvingfaget, som historisk sett er påvirket av idretten. Dette følges så opp med betydningen av kjønn i kroppsøvingfaget. Dernest presenterer jeg forskning om kroppsøving og kjønn som er relevant for oppgavens problemstilling, hvor ulike forskning fokuserer på henholdsvis elever i kroppsøvingfaget, kroppsøvingslærere og kroppsøvingslærerutdanning. Hensikten med å se kjønn, idrett og kroppsøving i et historisk perspektiv, er å gi leseren en forståelse av hvordan nåværende samfunnsforhold har blitt til. For å kunne forstå nåtiden, må en også forstå fortiden. Det er viktig å presisere at den historiske utviklingen dreier seg om samfunnsforhold i det som ofte omtales som vestlige land.

### **2.2 Utviklingen av perspektiver på kjønn i nyere historie**

Avhengig av hvilket vitenskapelig perspektiv en bruker, finnes det flere ulike måter å forstå kjønn på. Ifølge Korsvik og Rustad (2018) er det ikke enighet mellom det naturvitenskapelige og det samfunnsvitenskapelige forskningsfelt med tanke på hvorvidt biologi eller sosialisering kan forklare kjønnsforskjeller. Benyttes et rent naturvitenskapelig perspektiv, defineres kjønn ut ifra biologiske forskjeller mellom kvinner og menn (Engelsrud, 2006). Naturvitenskapelig forskning har gjennom historien skapt detaljrike beskrivelser av menneskekroppen, og har naturligvis også tatt for seg forskjeller mellom en mannlig kropp og en kvinnelig kropp. Resultater fra naturvitenskapelig forskning på menneskekroppen kan siden 1700-tallet sies å ha hatt stor innflytelse på forklaringer av kjønnsforskjeller (Laqueur, referert i Lorentzen, 2006, s. 24). Biologiske kjønnsforskjeller har blitt brukt til å legitimere sosiale forskjeller

mellom kvinner og menn, eksempelvis stemmerett, omsorgsrett og deltakelse i arbeidsliv og utdanning (Connell, 2009; Holst, 2009; Korsvik & Rustad, 2018).

På 1790-tallet rettet blant andre Mary Wollstonecraft, en engelsk filosof, kritikk mot kvinneundertrykkende samfunnsstrukturer (Bondevik & Rustad, 2006). Wollstonecraft var oppmerksom på samfunnets biologiske forklaringer av kjønnsforskjeller, og forfektet at kvinner også måtte ses på som intelligente mennesker, ikke bare menn (Bondevik & Rustad, 2006). Wollstonecraft tok til orde for like rettigheter mellom kvinner og menn, og krevde først og fremst like muligheter til utdanning (Bondevik & Rustad, 2006). Dette mente hun ville bidra til at også kvinner kunne innta viktige posisjoner i samfunnet. Gurholt og Steinsholt (2010) påpeker at Wollstonecraft også var en forkjemper for jenters rett til kroppsøving i skolen, og at hun var imot ulik oppdragelse av gutter og jenter. I senere tid har perioden hvor Wollstonecraft, blant andre, kjempet for kjønnslikestilte juridiske rettigheter blitt omtalt som starten på den første feministiske bølge, men ifølge Holst (2009) er det mer vanlig å forholde seg til midten av 1800-tallet som starttidspunkt. Holst (2009) beskriver feminisme som først og fremst en politisk orientering hvor det arbeides for likestilling og rettferdighet tilknyttet kjønn, med et spesielt fokus på kvinners kår.

Wollstonecraft sies å ha vært en inspirasjonskilde for Simone de Beauvoir, forfatter av det som anses å være ett av de mest anerkjente feministiske verk i historien, *Det annet kjønn* fra 1949 (Bondevik & Rustad, 2006). Her retter hun, i likhet med Wollstonecraft, kritikk mot å benytte biologiske kjønnsforskjeller til å legitimere undertrykkelse av kvinner (Sampson, 2008). Særlig én setning fra boken har vakt interesse hos samfunnsforskere, nemlig påstanden om at å være kvinne er noe en sosialiseres til. Hun avskriver ikke det biologiske aspektet, men legger vekt på at samfunnets normer preger hvordan en skal være kvinne, og at kvinner selv godtar og følger disse normene (Connell, 2009; Sampson, 2008). Selv om en fødes som kvinne, så står en fritt til å selv velge hvordan en vil leve som kvinne (Sampson, 2008). Slik ledes vi inn på samfunnsvitenskapelige perspektiver på kjønn, hvis fokus er rettet mot samfunnsforhold og mellommenneskelige relasjoner. Beauvoirs verk ble publisert i tiden hvor kjønnsrolleteorien ble populær i USA (Connell, 2009), som ifølge Solbrække og Aarseth (2006) var den første teorien om kjønn innenfor samfunnsvitenskapene. Kjønnrolleteorien ga samfunnsvitenskapene et utgangspunkt for forskning om kjønn sett som et sosialt fenomen, i tillegg til noe biologisk og medfødt (Solbrække & Aarseth, 2006). Kjønnrolleteorien går ut på at mennesker sosialiseres inn i kjønnsroller allerede i barndommen, hvor foreldre og andre voksne er viktige faktorer for rollelæringen ved å gi barnet positive eller negative reaksjoner

ut ifra om barnet utøver kjønnspassende atferd eller ikke (West & Zimmerman, 1987). Barn internaliserer så de voksnes forventninger til kjønnspassende atferd, og regulerer sin atferd ut ifra hva som er passende for sin kjønnskategori. Kritikk av kjønnsrolleteorien er blant annet at den utelukker potensiale for endring (Solbrække & Aarseth, 2006) og at mennesket blir sett på som passiv i sosialiseringprosessen (West & Zimmerman, 1987). I tillegg var det vanskelig å forklare variasjoner mellom individer og variasjoner i kjønnsroller i ulike grupper, tider og steder ved bruk av denne teorien (Bø, 2014; Solbrække & Aarseth, 2006).

På 1960- og 70-tallet blomstret feminisme opp igjen som sin andre bølge (Holst, 2009). Dette kan ses i sammenheng med mellom- og etterkrigstidens mangel på arbeidsplasser. Det arbeidet som var tilgjengelig var i stor grad forbeholdt menn, noe som resulterte i at kvinner skulle sysselsettes i hjemmet som husmødre. Ifølge Danielsen (2013) hadde teorien om kjønnsroller ført til at mange stilte spørsmål ved hva som skulle være en manns og en kvinnes rolle. Husmorrollen ble problematisert og fremstilt som et fengsel, og unge kvinner i stort omfang søkte frigjøring gjennom å ta seg utdanning og arbeid utenfor hjemmet. Kvinner kjempet nå blant annet for økonomisk frigjøring, og for tilrettelegging for å kunne være både yrkeskvinne og mor (Holst, 2009). Som følge av feminismens andre bølge kom en ny forskningsgren inn i samfunnsvitenskapene internasjonalt: kvinneforskning, senere kalt kvinne- og kjønnsforskning eller bare kjønnsforskning (Kilden kjønnsforskning, 2015). I Norge inntok kvinner forskningsfeltet med krav om forskning «av, om og for kvinner» (Eeg-Henriksen, 2003, avsn. 1). På denne måten fikk forskning med et feministisk utgangspunkt større fotfeste innenfor forskningsinstitusjoner og universiteter. Kvinneforskerne i Norge var i hovedsak inspirert av kjønnsrolleteori, men grenen utviklet seg til også å forske på kjønn i større sosiale strukturer (Haavind, 1997).

Samfunnsvitenskapelig kjønnsforskning har siden gått mer vekk fra kjønnsrolleteori som utgangspunkt for å forklare sosiale kjønnsforskjeller. På 1980-tallet var innfallsvinkelen det relasjonelle aspektet ved sosiale konstruksjoner av kjønn, hvor kjønn blir sett på som konstruert gjennom menneskelig interaksjon i ulike sosiale sammenhenger (Solbrække & Aarseth, 2006). Teorier om kjønn som sosiale konstruksjoner har siden preget forskningsfeltet (Connell, 2009). Lorber (2008) mener at sosialkonstruktivistiske perspektiver på kjønn kan deles inn i to: kjønn som prosess og kjønn som struktur. De to perspektivene både utfyller hverandre og står i konflikt med hverandre. Prosess og struktur utfyller hverandre fordi prosesser skaper og opprettholder strukturer. De er i konflikt med hverandre fordi strukturer begrenser prosesser (Lorber, 2008). I denne oppgaven vil det benyttes ett konsept fra hvert av

de to perspektivene. I tilknytning til kjønn som struktur, vil Connells (1995) teori om *hegemonisk maskulinitet* anvendes. Perspektivet om kjønn som prosess benyttes i form av West og Zimmermans (1987) teori om *doing gender*. Jeg anser det som nyttig å kunne se kroppsøvingslærernes oppfatninger om kjønn både i et prosess- og et strukturperspektiv da jeg får mulighet til å analysere informantenes gjøring av kjønn i tillegg til hvordan de forholder seg til kjønnete strukturer. Sosialkonstruktivistiske perspektiver på kjønn vil presenteres i det følgende.

### 2.3 Teorier om sosial konstruksjon av kjønn

I internasjonal samfunnsvitenskapelig forskning har det siden 60-tallet blitt benyttet en todeling av kjønnsbegrepet hvor *sex* betegner det biologiske kjønn, og *gender* omhandler det sosiale kjønn (Korsvik & Rustad, 2018). Skillet skulle vise motstand mot legitimering av ulikestilling på bakgrunn av biologiske forskjeller mellom kvinner og menn (Korsvik & Rustad, 2018), nettopp slik Mary Wollstonecraft og Simone de Beauvoir hadde kjempet for. Lorber (2008) viser til at sosialkonstruktivister forklarer sosialt kjønn som et inndelingsprinsipp for å kategorisere mennesker som enten menn eller kvinner. Fordi vi er kjønnete fra fødselen ved å bli gitt kjønnspassende navn og klær, og deretter blir behandlet kjønnspassende av familie, lærere og jevnaldrende, blir våre identiteter som gutter eller jenter, og senere som menn og kvinner, ofte forklart som en naturlig konsekvens av våre ulike genitalier (Lorber, 2008). Det er vanlig å tro at våre hjerner og senere vår atferd bestemmes av fysiologi. Dette handler om at vi er ubevisste om kjønnete prosesser og strukturer (Lorber, 2008). Skillet mellom *sex* og *gender* gjøres i engelskspråklig litteratur, mens i svensk litteratur brukes begrepene *kön* og *genus* (Bø, 2014). I Norge praktiseres ikke en todeling av kjønnsbegrepet. Ett av argumentene for å ikke gjøre et språklig skille av kjønnsbegrepet er ifølge Bø (2014) at det ikke alltid er mulig å skille mellom *sex* og *gender* fordi det biologiske kjønn fra fødselen av affiseres av sosialt konstruerte forståelser av kjønn. I denne oppgaven benyttes kun det norske kjønnsbegrepet.

Tilknyttet kjønn er også *feminitet* og *maskulinitet*, sosialt konstruerte begreper som beskriver hva som anses å være kvinnelig og mannlig (Korsvik & Rustad, 2018). Disse karakteristikkene varierer med tid og sted. Samfunnsvitenskapelig kjønnsforskning dreier seg i stor grad om å undersøke hvordan kjønn og forestillinger om kjønn, feminitet og maskulinitet, konstrueres i store og små institusjoner (Kilden kjønnsforskning, 2015), noe som også er utgangspunkt for dette forskningsprosjektet. Feminitet og maskulinitet blir ofte

fremstilt som dikotomier, defineres derfor som det motsatte av hverandre, og som konsekvens vil ikke den ene kunne eksistere uten den andre (Connell, 1995). Feminitet kobles ofte opp mot «mykhet, omsorgsfullhet, undring i væremåte, kropp med runde, myke former, bryster og slank midje» (Engelsrud, 2015, s. 33), mens maskulinitet ofte ses på som «hard, kontant, og som kropp brede skuldre, smale hofter og store overarmer» (Engelsrud, 2015, s. 33). I tillegg til en persons væremåte og kroppsfasong, er også mange typer aktiviteter kategorisert som feminine eller maskuline. For eksempel blir aktiviteter som innebærer estetikk, lite bevegelse og lite kraft sett på som feminine (Engelsrud, 2015), hvor ballett kan være et dekkende eksempel. Motsatt er det for maskuline aktiviteter, som helst skal være kraftfulle og fulle av bevegelse (Engelsrud, 2015), og kan eksemplifiseres med vektløfting. Når en stor og sterk, mannlig vektløfter plutselig har en sentral rolle i «Svanesjøen», og når en grasiøs og tilsynelatende sped kvinne løfter 100 kg i knebøy, kan det forårsake kognitiv dissonans hos de fleste. Det er ikke slik vi forventer at kvinner og menn skal være. Helst skal utseende og atferd passe med de stereotypiske oppfatninger av feminitet og maskulinitet.

Connell (1995) hevder at det finnes flere typer maskuliniteter innenfor et samfunn, men at det i hver eneste kultur eller institusjon er en bestemt form for maskulinitet som verdsettes mer enn andre: *hegemonisk maskulinitet*. Denne formen for maskulinitet måler alle menn i den gitte kulturen seg opp mot, og troner øverst i det som kalles for et *kjønns hierarki* (Connell & Messerschmidt, 2005). I den vestlige kulturen representeres hegemonisk maskulinitet gjennom hvite menn med makt innen økonomi, politikk eller som har en høy status i samfunnet generelt (Lorentzen, 2004). Det er bare et fåtall menn som har tilgang til denne typen maskulinitet, og de resterende menn befinner seg lavere i hierarkiet. Nederst i hierarkiet finnes feminiteter (Connell & Messerschmidt, 2005), noe som også virker negativt på menn som viser atferd eller egenskaper assosiert med feminitet, slik jeg tolker dem. Connell (referert i Giddens, 2006) viser til alle typer feminiteter som underordnet hegemonisk maskulinitet. En type feminitet som er viktig for å opprettholde maskulin dominans er *emphasized feminitet*. Denne type feminitet anerkjenner maskuliniteter som overordnet feminiteter, og kjennetegnes av underdanighet, omsorgsfullhet og empati. *Emphasized feminitet* er den mest verdsatte formen for feminitet i *kjønns hierarkiet*, og opprettholdes som en norm for kvinnelig atferd (Connell, referert i Giddens, 2006). Connell og Messerschmidt (2005) vektlegger at hegemonisk maskulinitet stadig er gjenstand for endring, og at det som til enhver tid anses å være den mest verdsatte formen for maskulinitet kan utfordres og endres. Poenget med Connells konsept om et *kjønns hierarki* er å forklare at menns dominans over



kvinner, samt enkelte menns dominans over andre menn, legitimeres og reproduseres ved hjelp av *hegemonisk maskulinitet* som et strukturerende fenomen.

Kjønn som prosess eksemplifiseres i denne oppgaven i form av West og Zimmermans (1987) teori om *doing gender*, som hevder at kjønn er noe en *gjør*. Det er én eller flere handlinger i interaksjon med andre mennesker og samfunnet, ikke bare noe en innehar eller er. Å gjøre kjønn betyr å skape forskjeller mellom jenter og gutter og kvinner og menn. Disse forskjellene er ikke naturlige eller biologiske. Når forskjellene har blitt konstruert, brukes de til å opprettholde en tro på at det finnes distinkte, naturlige særpreg ved mannlighet og kvinnelighet (West & Zimmerman, 1987). De konstruerte særpregene ved mannlighet og kvinnelighet formidles allerede ved fødselen (Lorber, 2008). West og Zimmerman (1987) mener at barn tidlig lærer å identifisere seg som enten jente eller gutt. De støtter seg på Cahill (referert i West & Zimmerman, 1987) som hevder at små barn ofte må velge mellom å være baby, en kategori som ikke gir anerkjennelse fra voksne, og stor jente/gutt, kategorier som voksne viser respekt. Barna kan ikke selv bestemme om de vil være jente eller gutt, det har allerede blitt bestemt for dem ut ifra kjønnsorganene de ble født med (Cahill, referert i West & Zimmerman, 1987). På denne måten begynner barn å overvåke sin egen og andres oppførsel med hensyn til sine kjønnede forutsetninger. Måten de greier å skille mellom kjønnspassende og ikke kjønnspassende atferd, er ved å benytte de to kjønnskategoriene kvinne og mann for å analysere andre menneskers atferd. Kjønnsforskjeller blir en vanlig måte å organisere medmennesker på, og sosiale kjønnsforskjeller blir sett på som en naturlig del av det å være mann eller kvinne.

West og Zimmerman (1987) skiller mellom *sex*, *kjønnskategori* og *gender*, og viser til at disse begrepene har et gjensidig avhengighetsforhold i sin teori. *Sex* er biologiske kriterier for å kunne tilhøre en av kjønnskategoriene kvinne eller mann. West og Zimmerman mener at biologiske kriterier og *kjønnskategori* ikke trenger å være kongruent, så lenge en demonstrerer mannlighet eller kvinnelighet på en måte som gjør at andre oppfatter deg som kvinne eller mann. Kjønnsgener, som på mange måter er det endelige kjønnskriterium, er jo som oftest skjult av opptil flere lag med klær. Ofte er det slik at på bakgrunn av hvilken kjønnskategori en tror at en person tilhører, antar en at personens biologiske kjønn samsvarer. Mennesker ønsker å vite hvilken kjønnskategori andre tilhører, og vi forventer også at de tydelig viser oss det, hevder West og Zimmerman (1987). *Gender* er handlingene en gjør med viten om normene for atferd og aktiviteter som er passende for den ene eller andre kjønnskategorien (West & Zimmerman, 1987).

I West og Zimmermans (1987) teori er *ansvarlighet* et viktig begrep. De mener at kjønn er allestedsnærværende, og derfor vil en person alltid stilles til ansvar for sine handlinger ut ifra personens kjønn. Selv om mennesker kan velge hvordan de vil gjøre kjønn, kan de ikke velge å bli sett på av andre som kvinnelige eller mannlige, ei heller velge bort å bli stilt ansvarlig for sine handlinger. Å gjøre kjønn på en korrekt måte vil derfor være med hensyn til å *ikke* bli stilt til ansvar for sine handlinger, altså å opptre på måter som samsvarer med normene for korrekt atferd for den kjønnsategorien en blir ansett som medlem av. Hvis en person mislykkes i å gjøre kjønn korrekt, er det enkeltindividet som vil bli stilt til ansvar, ikke de sosiale normene. I vestlige samfunn blir mannlighet og kvinnelighet sett på som dikotomier, og dette synet aksepteres og blir ikke stilt spørsmålsteget ved hevder West og Zimmerman. En kvinne som opptre på måter som ikke anses å samsvare med kvinnelige væremåter eller handlinger, vil derfor være utsatt for spørsmål ved hennes kvinnelighet. Det samme gjelder for en mann som ikke forholder seg til normer og forventninger om hvordan han gjør mann. West og Zimmerman (1987) spør seg selv om det er mulig å *ikke* gjøre kjønn, men konkluderer med at så lenge kjønnsategorier blir brukt som grunnlag for differensiering av mennesker, er det umulig å la være å gjøre kjønn. Ved at man frivillig eller ufrivillig er sett på som medlem i den ene eller andre kjønnsategorien, samt at medlemmenes handlinger vil bli vurdert ut ifra hvilken kategori man tilhører, kan ens kjønnsategori potensielt være relevant i så å si hvilken som helst situasjon.

West og Zimmerman (1987) peker på at en reell endring i hvordan kjønn konstrueres, forutsetter endring i både individers gjøring av kjønn og i samfunnsstrukturenes kjønnsategorisering. Connell og Messerschmidt (2005) vektlegger endringspotensialet i hegemonisk maskulinitet, og hevder at den formen for maskulinitet som anses som mest verdifull vil variere med tid og sted. Lorber (2008) påpeker at endring skjer ikke lett, fordi sosiale konstruksjoner av kjønn er usynlige. Vi er kjønnete fordi vi gjør kjønn, og vi gjør kjønn fordi vi påvirkes av kjønnete sosiale prosesser og strukturer, men vi legger ikke merke til det.

Connell og West og Zimmermans teorier har også visse likheter. I tillegg til synet på kjønn som en sosial konstruksjon, er det relasjonelle aspektet av konstruksjonen vektlagt hos begge: kjønn konstrueres gjennom medmenneskelig interaksjon. At menn og kvinner, maskulinitet og feminitet, blir sett på som dikotomier i vestlige samfunn, samt at dette er allment akseptert som naturlig og ikke blir stilt spørsmålsteget ved, synes det også å være enighet om i teoriene. Når det gjelder maskulin dominans, kan en også trekke linjer mellom

teoriene. West og Zimmerman (1987) hevder at kjønn er noe en gjør, og det kan dermed forstås som om menn gjør dominans og kvinner gjør underkastelse. Connell og Messerschmidt (2005) benytter begrepet *emphasized femininity*, som betyr at kvinner reproducerer dominansforholdet og aksepterer sin plass nederst i kjønns hierarkiet. Hegemonisk maskulinitet og *doing gender* er synlig også i idrettsverdenen.

## 2.4 Idrett og kjønn

Grunnet kroppsøvningsfagets tilknytning til idrett, som omtales i neste delkapittel, vil jeg ta opp temaet idrett og kjønn. Messner (1992) hevder at idrett er en kjønnset institusjon hvor, i all hovedsak, gutter og menn lærer hva det betyr å være mannlig. Idrettslig kompetanse blir på den måten en viktig faktor i konstruksjonen av maskulinitet. Messner (1992) begrunner dette med den moderne idrettens historie og grunnlag. Ifølge Messner (1992) oppstod moderne idrett da britene på slutten av 1800-tallet implementerte idrett i skolesystemet for at gutter skulle sosialiseres til en viss mannlighet. Baktanken var å gjøre dem i stand til å opprettholde det britiske verdensherredømme. Organiserte leker og spill hadde allerede eksistert i flere århundrer verden over, men britene strukturerte dem under regler og verdier som skulle tjene britenes interesser: lydighet overfor autoriteter og en samtidig følelse av overlegenhet overfor mennesker i koloniserte land.

Idrett har også blitt analysert som å være en motreaksjon mot den første feministiske bølge på 1800-tallet (Messner, 1992). Feminisme ble sett på som en trussel mot maskulinitet. Gjennom idrett kunne menn vise at de var aggressive, sterke og voldelige, og dermed inneha en stadig dominant posisjon overfor kvinner, til tross for kvinners økte rettigheter og innflytelse i samfunnet. Messner (1992) ser på denne «maskulinitetskrisen» som i hovedsak å handle om at feminismen hadde svekket legitimiteten til den hegemoniske maskuliniteten, og at idrett, som ved ekskludering av kvinner og som sosialisering til mannlighet, var ett av tiltakene for å beskytte dens status. Dikotomien aktiv–passiv, som generelt har gått hånd i hånd med dikotomien maskulinitet–feminitet (Holst, 2009), fikk ytterligere fotfeste gjennom idretten. Slik kan en se at idrettsferdigheter ble en viktig komponent i hegemonisk maskulinitet.

Den første feministiske bølge medførte også at kvinner gjorde inntog i idretten på slutten av 1800-tallet (Messner, 1992). Men på 1920-tallet møtte kvinneidrett sterk motstand. Med hensyn til kvinners helse, spesielt den reproduktive, frarådet medisinske eksperter at

kvinner drev med idrett. Et annet argument mot kvinnelig idrettsdeltakelse var at de ikke behøvde å bygge muskler og øke sin utholdenhet, for de hadde allerede tilstrekkelig fysisk kapasitet til biologisk reproduksjon og å stelle med hus og barn. Å drive med idrett ville svekke deres evne til å gjennomføre disse gjøremålene. I tillegg ble idrettskvinner stemplet som «ukvinnelige» og «ufeminine», ifølge Messner (1992). Argumentene mot kvinnelig idrettsdeltakelse hadde altså både en biologisk og sosial forankring. Enkelte idretter ble i noen land forbudt, for eksempel var kvinnefotball forbudt i England fra 1921 til 1971 (BBC, 2014).

I Norge drev kvinner med blant annet langrenn, tennis og svømming på slutten av 1800-tallet, men det var liten aksept fra idrettsforbundene for at de skulle delta i konkurranser (Goksøyr, 2008). Hovedankepunktet mot kvinnelig idrettsdeltakelse var det samme i Norge som internasjonalt: idrett var både «ukvinnelig» og helseskadelig for kvinner. Fra 1920-tallet godtok idrettsforbundene gradvis kvinnelig deltakelse i flere idretter, men det var ikke før på 1970-tallet at Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité (NIF) åpnet for utstrakt kvinnelig deltakelse. Dette var som følge av presset fra feminismens andre bølge (Goksøyr, 2008).

Gjennom mottoet «Idrett for alle» skal NIF være en organisasjon som sikter mot likestilling (Goksøyr, 2008). Selv om de fleste jenter og gutter i dag har lik tilgang til et stort mangfold av idretter, er det fortsatt kjønnsforskjeller i idrettsdeltakelse. Totalt er det registrert ca. 1 065 000 gutter/menn som medlemmer i norske særforbund mot ca. 740 000 jenter/kvinner (NIF, 2018). Fysisk aktivitet blant barn og unge skjer i hovedsak gjennom organisert idrettsaktivitet (Kulturdepartementet, 2012), men ifølge Hammer (2017) viser forskning at gutter også generelt er mer fysisk aktive enn jenter. For barn og ungdom i alderen 6-19 år er ca. 440 000 gutter og ca. 374 000 jenter registrert som medlemmer. En av årsakene til kjønnsforskjeller kan være at idrett fortsatt regnes som en maskulin arena (Fasting & Sisjord, 2000). Et slikt syn på idrett og fysisk aktivitet vil kunne medføre at jenter og gutter sosialiseres til ulikhet. Mullins (2015) hevder at allerede før et barn er født, står det nærmeste miljøet klart til å oppdra barnet etter stereotypiske maler for å være jente eller gutt. Stereotypier vil begrense barns muligheter til å lære et mangfold av ferdigheter, hevder Mullins (2015). Barn leker med leketøy som er tilgjengelige for dem. Tendensen er at jenter får leker som stimulerer til passivitet, eksempelvis dukker og lekekjøkken, mens gutter får leker som stimulerer til aktivitet, eksempelvis fotballer og lekebiler. I Iris Youngs kjente essay, *Throwing like a girl*, fra 1980, diskuterer hun om jenter, til forskjell fra gutter, lærer seg å føre kroppen på en måte som er lite hensiktsmessig med tanke på å utvikle og vise

fysiske ferdigheter. I motsetning til gutter, som bruker hele kroppen for å eksempelvis kaste, har jenter en tendens til å kun bruke armen i kastbevegelsen, noe som resulterer i hva mange vil kalle et dårlig kast, mener Young. Hun vektlegger at dette selvsagt ikke gjelder for alle jenter og alle gutter, men peker på en generell tendens. Dette mener Young er en symbolsk handling, en temning av kroppen som passer på at jenter og kvinner ikke bruker kroppen på en «ufeminin» måte. Young (1980) hevder at disse forskjellene stammer fra at jenter generelt har mindre erfaring med fysisk aktivitet enn gutter. Dette kan komme til syne både i kjønnsforskjeller i idrettsdeltakelse generelt, samt kjønnsforskjeller i valg av idrett.

Koivula (2001) og Sobal og Milgrim (2019) har gjort studier blant universitetsstudenter hvor de undersøker hvilke aktiviteter som kategoriseres som maskuline, feminine eller kjønnsnøytrale. Koivula (2001) viser at aktiviteter som anses som maskuline ofte assosieres med elementer som fare, risiko og vold, lagånd, fart, styrke og utholdenhet. Fellestrekk for feminine aktiviteter er at de ofte blir assosiert med estetikk og utøvernes utseende. I tillegg tillater de at kvinner er fysisk aktive uten å utfordre den stereotypiske oppfatningen av kvinner som eksempelvis grasiøse og ikke-aggressive, egenskaper som ikke vil ha særlig verdi for prestasjoner innenfor aktiviteter som karakteriseres som maskuline. Eksempler på aktiviteter som ble kategorisert som maskuline av deltakerne i Koivulas (2001) undersøkelse er fotball, ishockey, kampsport og vektløfting. Ballidretter blir i all hovedsak regnet som maskuline av Koivula (2001). Dans, turn, kunstløp og ridning er eksempler på aktiviteter som ble kategorisert som feminine (Koivula, 2001). Sobal og Milgrim (2019) sine funn samsvarer i stor grad med Koivulas (2001). Fasting og Sisjord (2000, s. 131) omtaler de ovennevnte feminine og maskuline aktivitetene som «jenteaktiviteter» og «gutteaktiviteter». Pellet og Harrison (referert i Fasting & Sisjord, 2000) mener at deltakelse innenfor feminine aktiviteter fører til at barn tilegner seg andre ferdigheter enn ved engasjement innenfor maskuline aktiviteter: «Typiske 'gutteaktiviteter' utvikler styrke, hurtighet, analytisk tenkning, mens typiske jenteaktiviteter slike som dans og gymnastikk [...] antas å utvikle kroppsforståelse, finmotorikk og empatiske ferdigheter» (s. 131). Jenter og gutter vil dermed ha ulike forutsetninger for å lykkes i idrett, hevder Pellet og Harrison (referert i Fasting & Sisjord, 2000). I tillegg kan disse ferdighetene kobles opp mot hva Engelsrud (2015) foreslår er stereotypiske oppfatninger av kjønn, og kan føre til en reproduksjon av stereotypier, slik jeg tolker det.

NIFs (2018) medlemstall viser at langt flere jenter enn gutter er aktive innenfor mange av de aktivitetene som av Koivula (2001) og Sobal og Milgrim (2019) ble kategorisert som

feminine, og motsatt for aktiviteter som ble ansett for maskuline. Barn og ungdom handler altså stort sett konformt med kjønnsstereotyper knyttet til fysisk aktivitet og idrett.. Koivula (2001) hevder at ved å vise interesse for kjønnspassende aktiviteter, kan mennesker bekrefte at de tilhører i den ene kjønnskategori fremfor den andre. Sett i lys av West & Zimmerman (1987), kan idrett på den måten benyttes til å gjøre kjønn. Mennesker stilles til ansvar for sine handlinger ut ifra sin kjønnskategori også i idrett. Når idrett generelt anses som en maskulin arena (Fasting & Sisjord, 2000; Messner, 1992), kan jenter som deltar aktivt i idrett oppleve at det blir stilt spørsmålsteget ved deres feminitet. Hvis de velger å oppføre seg «feminint» i idrettsaktiviteter kan det bli stilt spørsmålsteget ved deres idrettslige ferdigheter. Selv om jenter velger å investere sin tid i fysisk aktivitet og idrett, og bli flinke i aktiviteten, vil ikke deres prestasjon verdsettes like mye som en mannlig idrettsprestasjon, sett i lys av Connells kjønns hierarki. I Fasting og Sisjord (2000) sin analyse av idrett i lys av teorien om hegemonisk maskulinitet, konkluderer de med at: «[...] den mannlige måten å drive idrett på er ikke bare den dominerende, den er også den eneste riktige.» (s. 130). Standarder for utførelse i idrett og fysisk aktivitet er tilsynelatende basert på en manns utførelse av bevegelser og aktiviteter. Emphasized feminitet i idrettskontekst vil dermed kunne tolkes som å unngå å vise større ferdigheter enn gutter og menn i aktiviteter som anses som maskuline, men i aktiviteter som anses som feminine er det legitimt for en jente eller kvinne å være flink. En kan også se på kjønns hierarkiet som en ressurs for idrettsjenter, for når kjønnsstereotypene utfordres, er det stort sett av jenter. De går oftere inn i aktiviteter som anses som maskuline, enn gutter deltar i aktiviteter som anses som feminine (Fasting & Sisjord, 2000). Sett i sammenheng med Connells (1995) konsept om et kjønns hierarki, er disse forholdene innlysende, da maskulinitet anses som mer verdifullt enn feminitet. Altså kan jenter nærme seg det maskuline uten å bli sanksjonert, mens gutter ikke kan nærme seg det feminine uten å bli sett ned på

Som vi kan se, er teoriene om *hegemonisk maskulinitet* og *doing gender* også å finne i idrettsarenaen. Fysisk aktivitet og idrett kan potensielt være arenaer hvor kjønnsforskjeller og kjønnsordenen stadig opprettholdes. Litteraturen i dette delkapittelet peker på mønstre for hvilke ferdigheter og egenskaper som jenter og gutter har med seg inn i kroppsøvingsfaget, noe som kan påvirke dominansforholdet mellom elever og hvordan elever gjør kjønn i faget.

## 2.5 Kroppsøving og kjønn

Kroppsøving faget har i snart 200 år vært en del av norsk grunnopplæring. Faget har tatt ulike form i ulike perioder av dets eksistens. På 1800-tallet skulle faget fungere som en forberedelse til deltakelse i militærtjeneste, mens nåtidens kroppsøving fokuseres rundt å være en del av skolens allmenndannelsesprosjekt (Jenssen & Gurholt, 2007). Frem til 1936 var det kun gutter som hadde kroppsøving i skolen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I 1889 ble kroppsøving et obligatorisk fag for gutter i byskolen (Goksøyr, 2008). Militær forberedelse var legitimeringsgrunnlag for faget, hvor skyteopplæring og fysisk trening var blant de viktigste aktivitetene (Goksøyr, 2008). Faget ble i 1936 også obligatorisk for jenter, men jenter og gutter hadde ulike rammeplaner, og undervisningen ble organisert i kjønnsdelte grupper (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det ble på denne tiden sett på som uakseptabelt at jenter skulle utsette seg for fare i forbindelse med konkurranseidretter, i tillegg til at slike aktiviteter ville sette jenter i situasjoner hvor de måtte utføre uestetiske bevegelser (Goksøyr, 2008). Forskjellene i rammeplanene var dermed at jenter skulle lære seg dans, mens gutter skulle ha opplæring i idrett (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Leik, friluftsliv og svømming var opplæringsområder for begge kjønn. I 1974, sett i sammenheng med feminismens andre bølge, var likestillingsideologien fremtredende i det norske samfunn, og kroppsøving faget ble nå organisert som fellesundervisning for gutter og jenter (Jenssen & Gurholt, 2007). Læreplanen M74 la vekt på at jenter og gutter skulle ha like muligheter for læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). På 1970-tallet ble kroppsøvingslærerutdanningen hovedsakelig gjennomført på Norges idrettshøgskole, som var opprettet i regi av NIF, og kommende kroppsøvingslærere fikk opplæring i ulike idretter i henhold til NIFs standarder (Goksøyr, 2008). Det er nærliggende å anta at kroppsøving fagets innhold og organiseringsmåter dermed fikk en nær tilknytning til idrettslogikk og idrettslige verdier.

De mest benyttede aktivitetene i kroppsøving er ifølge Moen et al. (2018) sin kartleggingsundersøkelse av kroppsøving idrettsaktiviteter, hovedsakelig ballidretter. En kan se på dette som naturlig, i og med at *Idrettsaktivitet* er ett av tre hovedområder i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Dette hovedområdet inngår ikke i LK2020 som innføres høsten 2020, men idrettsaktivitet nevnes under kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring*: «Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom leik og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), samt i enkelte kompetansemål som omhandler å utforske og/eller gjennomføre ulike typer bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan se ut som om idrettsaktivitet

forsøkes nedtonet i den nye læreplanen, noe Moen et al. (2018) mener kan bidra til å øke alle elevers glede av fysisk aktivitet. I et kjønnsperspektiv viser Moen et al. (2018) sine tall at både gutter og jenter liker ballspill, men at det er flere gutter enn jenter som liker dette. De aktivitetene som flere jenter enn gutter liker, eksempelvis håndball og dans, er det lite av i kroppsøvfaget (Moen et al., 2018). Når det gjelder aktivitetene som både jenter og gutter liker, eksempelvis ballspill, mener Andrews og Johansen (2008) at gutter dominerer i disse aktivitetene. Gutter dominerer generelt i kroppsøvfagsundervisningen, men mest i ballspillaktiviteter, viste Andrews og Johansen (2008) sin studie. Fagrell et al. (2012) fant at når gutter og jenter hadde like gode ferdigheter i en ballspillaktivitet, lot jentene seg bli dominert av guttene. De benyttet Connells teori om *hegemonisk maskulinitet* som analytisk verktøy, og peker på at både jenter, gutter og læreren anså det som naturlig at gutter skulle dominere i ballspill. Altså utøvde gutter hegemonisk maskulinitet, og jenter utøvde *emphasized feminitet*, slik jeg tolker situasjonen ut ifra Connell og Messerschmidt (2005). I lys av teorien om *doing gender*, kan det tolkes som om gutter gjør dominans og jenter gjør underkastelse. Dette kan ses i sammenheng med at jenter ofte blir tvunget til å forhandle om kjønn ved at de må velge mellom å opptre konformt med stereotypiske ideer om feminitet, eller å utfolde seg i fysisk aktivitet (Cockburn & Clarcke, 2002; Gorely, Holroyd & Kirk, 2003). Fagrell et al. (2012) opplevde at læreren var klar over problemstillingen om at gutter dominerte aktiviteten, men grunnet hans idrettslogiske tilnærming til faget og hans passivitet, grep han ikke inn i slike situasjoner. Larsson et al. (2009) konkluderte i sin studie med at kroppsøving er en arena hvor det vises velvilje mot jenter og hvor maskulinitet hedres. Lærerne firer på kravene til jentene, og forventer ikke at de skal være like flinke som guttene i kroppsøving. I tillegg så lærerne på jenter og gutter som homogene grupper, noe Larsson et al. (2009) mener er med på å reprodusere ideer om at forskjeller mellom jenter og gutter ses på som naturlige, og at individuelle forskjeller mellom mennesker ses på som resultat av kjønnsforskjeller.

På grunnlag av ovennevnte studier, kan det se ut som om stereotypiske konstruksjoner av kjønn gjør seg gjeldende i kroppsøving på bakgrunn av fagets historiske og fortsatte tilknytning til idrett. På bakgrunn av slike forhold mener flere forskere (Azzarito & Salomon, 2005; Brown & Evans, 2004; Fagrell et al., 2012; Fasting & Sisjord, 2000; Larsson et al., 2009; Säfvenbom et al., 2015) at kroppsøving er et fag som i stor grad er kapabelt til å reprodusere kjønnsforskjeller og stereotypiske oppfatninger av kjønn. Det er også utbredt enighet om at et mer likestilt kroppsøvfag fordrer lærere som har kunnskap om hvordan



forståelser av kjønn strukturerer samfunnet, og at de evner å utfordre stereotypiske oppfatninger om kjønn (Azzarito, Solomon & Harrison, 2006; Berg & Lahelma, 2010; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Mullins, 2015).

Forskning på norsk kroppsøvlingslærerutdanning gir et dystert bilde av kjønnsbevissthet blant lærerutdannere og -studenter. I en undersøkelse fra 2006 fant Dowling at lærerutdannerne hun intervjuet hadde lite teoretisk kunnskap om kjønn, og at de baserte sine forståelser av kjønn på egne erfaringer. Kjønn og likestilling hadde aldri blitt opplevd som problematisk for dem, og de reflekterte derfor ikke over mulige problemstillinger knyttet til kjønn (Dowling, 2006). Likestilling og kjønn var ikke temaer som interesserte studentene, forklarte lærerne, som benyttet studentenes tilbakemeldinger som grunnlag for å videreføre eller endre undervisningsopplegg. På bakgrunn av egne uproblematiske erfaringer med kjønn, samt en opplevelse av at studentene ikke var interesserte i temaet, ble teoretiske perspektiver på kjønn derfor ikke viet plass i utdanningen, hevder Dowling (2006). Dowling (2008) avdekket at kvinnelige og mannlige lærerutdannere konstruerte seg selv ut ifra stereotypiske normer for feminitet og maskulinitet. Lærerne hadde også dette synet på sine studenter, hvor biologi i stor grad ble benyttet for å forklare sosiale kjønnsforskjeller og fysiske prestasjoner, som igjen var bestemmende for hvilke aktiviteter de mente at mannlige og kvinnelige studenter kunne prestere i (Dowling, 2008). Dowling og Kårhus (2011) tolket både lærerutdannere og studenter sine uttalelser om kjønnsforskjeller i atferd som å være tuftet på en biologisk forståelse av kjønn. Ifølge Bø (2014) vil et ensidig naturvitenskapelig perspektiv på kjønn kunne medføre at pedagoger tenker at kjønnsforskjeller er naturlige, og at ulikestilte undervisningsforhold ikke er mulig å endre. Moen (2011) fant at kroppsøvlingslærerutdanningene i hennes studie generelt ikke stimulerte studentene til å reflektere over teoretiske anliggender. I Dowling og Kårhus (2011) ble kroppsøvlingsdidaktikk og treningslære sett på som mer essensielt for utdanningen enn teoretiske perspektiver på kjønn. De fant også at lærerutdannere og -studenter uttrykte at det er stor forskjell mellom idrett og kroppsøving, men de syntes ikke å ha reflektert over det historiske båndet mellom idrett, hegemonisk maskulinitet og maskulin dominans.

Studiene antyder at kroppsøvlingslærerutdanning synes å bære en tradisjon som verdsetter didaktisk og idrettslig kompetente studenter, konstruert konformt med stereotypiske ideer om maskulinitet og feminitet. Det vies ikke mye tid til refleksjon rundt hverken teoretiske perspektiver på kjønn eller studentenes egne forståelser av kjønn, ei heller hvilke forståelser av kjønn som vil videreformidles til sine fremtidige elever. På bakgrunn av den

ovennevnte forskningen på kroppsøvlingslærerutdanning, virker det rimelig å anta at den skaper fremtidige lærere som i hovedsak forstår kjønn som biologisk gitt. Opplæringen som blir gitt ved norske kroppsøvlingslærerutdanninger virker ikke å sette kroppsøvlingslærere i stand til å «øke kunnskapen og bevisstheten blant elevene om kjønnsroller, kjønns mangfold og kjønnsstypiske oppfatninger» (NOU 2019:3, s. 204), slik Stoltenbergutvalget anbefaler. Det finnes likevel ikke gyldig grunnlag for å hevde at dette gjelder for dagens kroppsøvlingslærerutdanning, ettersom forskningen er mellom 9 og 16 år gammel.

## 2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har oppgavens teoretiske rammeverk blitt presentert. Perspektiver på kjønn, feministiske bølger, samfunnsvitenskapelig kjønnsforskning, idrett og kroppsøving har blitt sett i sammenheng med hverandre. Feminisme har for det første påvirket samfunnsvitenskapelig kjønnsforskning, som har gjort at sosiale konstruksjoner av kjønn, heller enn biologi, er utgangspunkt for å undersøke forskjell mellom kvinner og menn, samt å benytte forskningen for å skape kjønnslikestilling i samfunnet. For det andre har feminisme ført til tilnærmet like muligheter for deltakelse for jenter og gutter, kvinner og menn i idrett og kroppsøving. Likevel viser forskning at like muligheter ikke nødvendigvis gir like resultater. Ett poeng er stadfestelsen av kjønnsforskjeller i karakterer i kroppsøvlingsfaget, hvor gutter oppnår bedre resultater enn jenter (NOU 2019:3). Et annet poeng er at jenter og gutter i stor grad velger fritidsaktivitet konformt med hva som anses som kjønns passende aktiviteter. Litteraturen viser også at kroppsøvlingsfaget har vært og fortsatt er influert av idrett, som i et historisk perspektiv anses som en maskulin og mannlig arena. Også kroppsøvlingslærerutdanning er en kjønnnet institusjon. Det er lite som tyder på at kroppsøvlingslærere gjennom utdanningen tilegner seg kunnskap om teoretiske perspektiver på kjønn. Det overordnede synet på kjønn i idrett, en biologisk forståelse av kjønn og stereotypiske oppfatninger av maskulinitet og feminitet, vil påvirke kroppsøvlingslærerutdanning, kroppsøvlingslæreren, kroppsøvlingsfaget og elevene. Konsekvensen av dette kan være at elevens mulighetsrom begrenses hvis gutter aldri kan være feminine og jenter aldri kan være maskuline (Fasting & Sisjord, 2000). Det hersker en dikotomisk forståelse av kjønn i både idrett og kroppsøving. Jenter og gutter kan bli satt i posisjoner hvor det blir stilt spørsmålsteget ved deres kvinnelighet og mannlighet når de deltar aktivt og engasjert i aktiviteter som anses som mest passende for motsatt kjønns kategori. Tidligere forskning på området, teorier om kjønns hierarki og kjønn som noe en gjør kan bidra

til å forstå kroppsøvingslæreres oppfatninger om kjønn. Litteraturen i dette kapitlet fungerer som utgangspunkt for videre analyse og drøfting av datamaterialet som er samlet inn i forbindelse med oppgaven. I neste kapittel presenteres oppgavens metodiske tilnærminger.

### 3 Metodiske tilnærminger

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg i forbindelse med forskningsprosjektet. Først vil jeg begrunne hvorfor jeg benyttet meg av et fenomenologisk kvalitativt design, før det gjøres rede for valg av observasjon og intervju som forskningsmetoder. Deretter vil jeg forklare hvordan utvelgelse av informanter ble gjort, før jeg viser til hvilke forberedelser som ble gjort i forkant av datainnsamlingen. Videre beskrives gjennomføringen av datainnsamlingen, før jeg belyser det analytiske arbeidet rundt datamaterialet. Dernest diskuteres kvalitetskriterier som er relevante for forskningen ved hjelp av begrepene om validitet, reliabilitet og generalisering, samt hvordan disse begrepene har vært retningsgivende for forskningsarbeidet. I diskusjonen om reliabilitet vil det redegjøres for min forforståelse tilknyttet fenomenet kjønn. Avslutningsvis vil etiske hensyn vedrørende forskningen belyses, hvor det siste punktet fokuseres rundt min påvirkning på datainnsamling og -analyse.

#### 3.1 Valg av forskningsdesign og -metoder

Et forskningsprosjekt oppstår som regel på bakgrunn av forskerens interesse for et tema eller fenomen (Thagaard, 2013). Første steg i et forskningsprosjekt er utforming av en problemstilling hvis hensikt er å gi retning for forskningen. Kvale og Brinkmann (2015) benytter begrepet tematisering om denne prosessen. Tematisering omhandler å klargjøre formålet med forskningen, prosjektets «hvorfor», og å avgrense forskningens omfang slik at prosjektet er gjennomførbart, prosjektets «hva» (Kvale & Brinkmann, 2015). Når dette er avklart, kan en gå i gang med å planlegge for hvilke metodiske tilnærminger som er mest hensiktsmessige med tanke på å svare på problemstillingen, prosjektets «hvordan». Dette kalles også for forskningens design (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsdesignet vil gi retning for prosjektet gjennom alle dets deler, utvalg, datainnsamlingsmetode, bearbeiding og analyse av data, fremstilling av resultater og tolkningen av disse (Richards & Morse, 2013). Altså planlegges alle delene av studien med hensyn til å kunne svare på problemstillingen. Problemstillingen for dette forskningsprosjektet er formulert slik:

*Hvilke oppfatninger om kjønn har kroppsøvlingslærere, og hvordan forholder de seg til kjønn i sin undervisningspraksis?*

Hensikten med denne undersøkelsen er å få økt innsikt i kroppsøvingslæreres oppfatninger om og erfaringer med fenomenet kjønn. Med oppfatninger menes deres måter å forstå kjønn på. Erfaringer viser til deres opplevelser med kjønn i praksis.

Ut ifra mitt ønske om innsikt i informantenes oppfatninger anså jeg det som avgjørende å planlegge gjennomføringen ut ifra et kvalitativt forskningsdesign, da et slikt design er godt egnet til å undersøke hvilke meninger mennesker tillegger det aktuelle fenomenet (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Det finnes flere ulike typer kvalitative forskningsdesign. Jeg har valgt et fenomenologisk inspirert design, ettersom denne tilnærmingen streber etter å finne mening i informantenes uttalelser om ulike fenomener (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015; Richards & Morse, 2013). En søker å forstå hvordan informantene orienterer seg i omverdenen, en søker innsikt i deres livsverden slik som de skildrer den (Kvale & Brinkmann, 2015). Livsverdensbegrepet er sentralt i fenomenologisk forskningstradisjon, og kan forstås som menneskers daglige interaksjon med verden slik den direkte og indirekte åpenbarer seg for mennesket, ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Fenomenologi dreier seg ofte om å undersøke fenomener som blir ansett som tatt-for-gittheter i menneskers dagligdagse samhandling med omverdenen (Thagaard, 2013). I denne studien anses kjønn som et biologisk og sosialt fenomen som er gjenstand for en tatt-for-gitthet. Min oppfatning er at mennesker ofte organiserer verden på bakgrunn av to kjønnskategorier, kvinne og mann, og at denne inndelingen er så rutinepreget at vi ikke tenker over den før vi oppdager anomalier. For å kunne få en slik innsikt i informantenes livsverden, her i form av deres oppfatninger om og erfaringer med kjønn, er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avgjørende å samtale med menneskene om deres oppfatninger og erfaringer tilknyttet fenomenet. Derfor valgte jeg å benytte meg av dybdeintervjuer som metode for å generere data. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler fenomenologisk inspirerte intervjuer som livsverdensintervjuer, men jeg velger å forholde meg til termen dybdeintervjuer.

I tillegg til intervjuer, benyttet jeg meg også av ikke-deltakende observasjon som metode. Det kan virke uhensiktsmessig å benytte observasjoner i en fenomenologisk metodisk tilnærming, da rene observasjoner ikke vil gi innsikt i informantenes oppfatninger og erfaringer. Tvert imot, vil rene observasjoner generere data som ensidig er basert på forskerens tolkning av deltakernes handlinger dersom informanten ikke har anledning til å samtale med forskeren underveis. Hensikten med å benytte observasjoner i denne undersøkelsen var å sammenligne hva informantene sier at de gjør med det de faktisk gjør, og

å inkludere eventuelle betydningsfulle situasjoner i dybdeintervjuene. Observasjonsnotatene fungerte ikke som selvstendige data i denne studien, men spilte heller en birolle i datainnsamlingen ved å bli inkludert som spørsmål eller påstander i dybdeintervjuene. Dybdeintervjuer og ikke-deltakende observasjoner som datainnsamlingsmetoder vil redegjøres for herunder, og en inngående beskrivelse av gjennomføringen av datainnsamling vil gjøres under punkt 3.3 og 3.4.

### ***Dybdeintervjuer***

Ifølge Tjora (2012) er semistrukturerte dybdeintervjuer av den mest anvendte formen for intervju i kvalitativ forskning. Semistrukturerte dybdeintervjuer forholder seg ofte til en på forhånd utarbeidet intervjuguide, men forskeren står fritt til å selv bestemme rekkefølgen på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg kan spørsmål stilles på ulike måter til ulike informanter, alt etter hva intervjusituasjonen krever for å skape flyt i samtalen. Et semistrukturert forskningsintervju kan føre til at samtalen trekkes inn mot temaer som ikke på forhånd var planlagt, men som likevel kan ha verdi både for informanten og for å besvare studiens problemstilling. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at gode spørsmål bør ta hensyn til både å generere kunnskap og å opprettholde en god relasjon mellom forsker og informant. Spørsmålene bør være av en åpen karakter som stimulerer til spontane og rike beskrivelser fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Et slikt intervju vil gi rom for at informanten får «reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen» (Tjora, 2012, s. 104), hvilket er hensikten med dette forskningsprosjektet.

### ***Ikke-deltakende observasjoner***

Ifølge Tjora (2012) kan det være nyttig å benytte seg av observasjoner hvis en er interessert i å avdekke hva mennesker gjør, ikke bare hva de sier at de gjør. Dette var også hensikten med å benytte observasjon som datainnsamlingsmetode i dette forskningsprosjektet. I forkant av observasjonen må forskeren velge sin feltrolle i form av grad av deltakelse i felten (Thagaard, 2013). Beslutningen tas på bakgrunn av hvilken påvirkning observatøren vil ha på samhandlingen i felten og hvor godt forskeren kjenner til miljøet som skal observeres, blant annet. Ifølge Thagaard (2013) egner ikke-deltakende observasjon seg hvis observatøren har god kjennskap til situasjonene som skal observeres. Mine observasjoner omhandlet utelukkende å observere kroppsøvingslærere i sin undervisningspraksis, en situasjon jeg er

kjent med gjennom min kroppsøvingslærerutdanning. Observatøren må også bestemme observasjonens setting, og hvilke aktører som skal studeres (Johannessen et al., 2010). I denne studien var lærernes undervisningspraksis observasjonens setting, og aktøren som skulle studeres var kroppsøvingslæreren. Lærerens undervisningspraksis anses for å være en naturlig setting, ettersom fenomenet som skulle studeres var hvordan kroppsøvingslæreren forholdte seg til kjønn i sin undervisningspraksis (Johannessen et al., 2010). Under en observasjon er det vanlig at observatøren noterer hva hen sanser (Tjora, 2012). Observasjonssituasjoner kan potensielt gi store mengder med feltnotater, alt etter hvor mange aspekter ved observasjonen som observatøren velger å fokusere på. Det er derfor viktig at observatøren har forskningsprosjektets problemstilling i tankene under observasjonen, slik at hen fokuserer på å samle relevante data (Thagaard, 2013). I etterkant av observasjonen bør forskeren gjøre utfyllende noteringer i feltnotatene, da de bør gjenspeile situasjoner så spesifikt som mulig (Johannessen et al., 2010).

### **3.2 Utvalg og utvelgelse**

Formålet med forskningsprosjektet setter rammene for hvor mange informanter som kreves for å generere tilstrekkelig med data (Kvale & Brinkmann, 2015) og hvem informantene er (Thagaard, 2013). Den fenomenologiske tilnærmingen til datainnsamlingsmetoder i denne undersøkelsen, som har som hensikt å stimulere til rike beskrivelser av informantenes formeninger om og erfaringer med fenomenet kjønn, vil kunne generere store mengder data. Derfor må også oppgavens tidsaspekt og omfang tas i betraktning når det gjelder å bestemme seg for antall informanter (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette for å ha mulighet til å bearbeide og analysere data på en måte som yter den rettferdighet. I mitt forskningsprosjekt landet jeg på at data fra seks intervjuer med seks informanter ville være overkommelig for meg å håndtere med den tid jeg hadde til rådighet.

Når det gjelder utvelgelse av informanter, er det i kvalitativ forskning mest vanlig å benytte seg av strategisk utvelgelse, da dette ofte er nødvendig for å kunne svare på oppgavens problemstilling (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Utvelgelsen av de seks informantene i denne undersøkelsen var basert på de følgende tre kriterier: 1) deltakeren må være utdannet kroppsøvingslærer, 2) deltakeren må undervise enten ved en ungdomsskole eller en videregående skole, 3) utvalget må bestå av tre kvinner og tre menn. Kriteriet om formell utdanning ble stilt grunnet et ønske om å undersøke hvorvidt informantene har erfaringer med kjønn fra sine utdanninger. At deltakerne må undervise enten ungdomsskole-

eller videregåendeelver har bakgrunn i min oppfatning om at elever vil være mer opptatte av kjønn i denne alderen enn elever ved barne- og mellomtrinnet. Kriteriet om at halvparten av informantene er kvinner og den andre halvparten menn, baseres på en tro på at kvinner og menn har ulike oppfatninger om og erfaringer med kjønn.

Rekrutteringsprosessen ble iverksatt etter at forskningsprosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata ((NSD) se vedlegg 4). Jeg tok kontakt med bekjente av meg som jeg visste oppfylte de tidligere nevnte kriterier. Dette skjedde via personlig korrespondanse. Etter at kandidatene hadde takket ja til å delta, sendte jeg e-post til rektorene ved skolene som de arbeider på for å be om tillatelse til å gjennomføre observasjoner og intervjuer med informantene. E-postene inneholdt informasjon om hensikten med forskningsprosjektet. Det ble lagt stor vekt på at både elevens og læreres konfidensialitet skulle ivaretas, ettersom jeg skulle observere lærernes undervisningspraksis. Alle rektorene godkjente forespørselen. Informantene i denne undersøkelsen ble rekruttert fra mitt eget nettverk, de er bekjente av meg, og utvalget kan derfor kategoriseres som et bekvemmelighetsutvalg (Johannessen et al., 2010). Johannessen et al. (2010) fraråder å benytte seg av denne rekrutteringsstrategien, da den vil kunne føre til at utvalget blir for homogent, og data likeså. Fellestrekk for informantene i denne undersøkelsen er at de er nært hverandre i alder, da deres aldersspenn strekker seg fra midten av tyveårene til begynnelsen av trettiårene. Det er derfor også liten spredning i informantenes ansiennitet som kroppsøvlingslærere, som varierer mellom halvannet års erfaring til fem års erfaring. I tillegg har alle informantene betydelig idrettserfaring, men av egen erfaring er dette noe jeg anser som normalt blant kroppsøvlingslærere. Selv om informantene har flere fellestrekk, anser jeg det som rimelig å anta at de likevel har ulike oppfatninger om og erfaringer med kjønn. Heterogeniteten i utvalget dreier seg hovedsakelig om informantenes kjønn. Det vil gjøres en kort presentasjon av informantene i kapittel 4.1.

### **3.3 Forberedelser til datainnsamling**

I forkant av dybdeintervjuene og observasjonene ble det utarbeidet både en intervjuguide og en observasjonsguide. Det ble i tillegg gjennomført ett pilotintervju og én pilotobservasjon. Dette arbeidet vil redegjøres for i det følgende.



## *Intervjuguide*

Semistrukturerte intervjuer som er inspirert av fenomenologi innehar visse karakteristikker, ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Intervjuet kan ses på som en dagligdags samtale mellom to personer, men hvor hensikten med samtalen bestemmer tematikk og retning. I et semistrukturert intervju vil en intervjuguide bestå av ulike tematikker og mulige intervju spørsmål. Intervjuguiden fungerer som et verktøy for forskeren da den har som hensikt å skape et oversiktlig bilde av hvilke tematikker en er innom i løpet av samtalen, om det behøves å samtale mer om enkelte temaer, eller om temaene kan anses som dekket i løpet av samtalen. Intervjuguiden som ble utarbeidet i forbindelse med dette forskningsprosjektet (se vedlegg 2) inneholder fem temaer som jeg anså som relevante for å svare på oppgavens problemstilling: 1) bakgrunn, 2) forståelser av kjønn, 3) kjønn i kroppsøving, 4) kjønn i undervisningspraksis, 5) forskning om kroppsøving og kjønn. Hvert tema inneholder forslag til spørsmål som kan stilles i løpet av intervjuet. Flere av spørsmålene baserer seg på informantenes egne erfaringer, noe som gir mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål ut ifra retningen som samtalen tar. I et semistrukturert intervju står forskeren fritt til å velge rekkefølgen på tematikk og spørsmål, og det er i tillegg mulig å stille oppfølgingsspørsmål og andre spørsmål som ikke er nedtegnet i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes likevel noen anbefalinger når det gjelder rekkefølge på spørsmål. Tjora (2012) foreslår å bruke de første minuttene av intervjuet til å stille korte og konsise spørsmål som ikke krever særlig refleksjon fra informantens side. Ufarlige, innledende spørsmål er ment for å skape trygghet hos informanten (Tjora, 2012). Hoveddelen av intervjuet bør bestå av spørsmål som skaper refleksjon hos informanten, og som stimulerer til rike beskrivelser av informantens forhold til fenomenet som det forskes på (Tjora, 2012). De siste minuttene av intervjuet bør gi både forsker og informant anledning til å gjøre rede for eventuelle uklarheter rundt tematikkene som det ble samtalt om (Johannessen et al., 2010). I tillegg bør avslutningen av intervjuet gi informanten mulighet til å stille spørsmål rundt prosjektet. Intervjuguiden som benyttes i dette forskningsprosjektet er utarbeidet med hensyn til disse anbefalingene. I forkant av intervjuene ble intervjusituasjonen ufarliggjort, og det ble lagt spesiell vekt på mitt rollebytte fra bekjent til forsker. I tillegg ble selve intervjuene innledet med spørsmål om bakgrunn og utdanning, spørsmål som krever minimalt med refleksjon. Hoveddelen av intervjuet bestod av spørsmål knyttet til informantenes forståelser av og erfaringer med fenomenet kjønn. Denne delen av intervjuet krever refleksivitet av informantene. Avslutningsvis ble det stilt oppklarende spørsmål, samt åpnet for informantenes eventuelle spørsmål rundt studien. Informantene viste interesse overfor fenomenet kjønn, og stilte i

tillegg spørsmål rundt mine oppfatninger om fenomenet. I etterkant av intervjuene ble det igjen gjort et rollebytte hvor jeg gikk fra å være forsker til bekjent, og avsluttende samtaler ble gjort som bekjente.

### ***Pilotintervju***

I forkant av selve datainnsamlingen anbefales det at forskeren gjennomfører ett eller flere pilotintervjuer. Johannessen et al. (2010) peker på at pilotintervjuer kan gjøre forskeren i bedre stand til å takle uforutsette situasjoner som kan oppstå i løpet av intervjuet. I tillegg vil forskeren få en bedre forståelse for hvilke spørsmål som egner seg til å generere data som er relevante med tanke på å svare på problemstillingen (Johannessen et al., 2010). I forbindelse med dette forskningsprosjektet gjorde jeg ett pilotintervju. Intervjupersonen var en nær bekjent som selv skulle gjennomføre dybdeintervjuer. Intervjusituasjonen opplevdes derfor trygg for meg, og jeg fikk anledning til å prøve meg fram med tanke på å stille ulike spørsmål på ulike måter. Det ble gjort lydopptak av intervjuet, og jeg noterte i tillegg forslag til endringer i intervjuguiden underveis i intervjuet. Lydopptaket ble siden transkribert. Jeg opplevde at intervjuet varte for lenge, henholdsvis én og en halv time, at noen av spørsmålene gav tilnærmet like svar, og at intervjuet samtidig ikke genererte data som var tilstrekkelig for å svare på oppgavens problemstilling. Jeg gjorde derfor noen endringer i intervjuguiden. Endringene var i form av å fjerne noen overlappende spørsmål, samt å legge til noen spørsmål som jeg anså som nødvendig å stille for å erverve kunnskap om informantens forståelser av kjønn. For eksempel la jeg til spørsmålet «Hvordan vil du beskrive typiske kjønnsroller i dagens samfunn?».

### ***Observasjonsguide***

Ettersom studiens problemstilling ga rammer for hvem og hva som skulle observeres, samt at jeg er en utrent observatør, bestemte jeg meg for å lage en observasjonsguide for å hjelpe meg å produsere feltnotater som var relevante med tanke på å besvare problemstillingen (se vedlegg 1). En slik fremgangsmåte kalles for strukturert observasjon (Johannessen et al., 2010). Guiden består av to kategorier som jeg kalte for *verbalt* og *handlinger*. Under de to kategoriene er det definert spesifikke situasjoner som kan oppstå i løpet av en kroppøvingstime. Disse situasjonene dannet utgangspunktet for feltnotater.

### ***Pilotobservasjon***

I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg to pilotobservasjoner. Aktøren som ble observert var en nær bekjent, og settingen var to av vedkommendes kroppsøvingstimer. Den opprinnelige observasjonsguiden inneholdt over dobbelt så mange spesifikke situasjoner som jeg skulle forholde meg til under observasjonene. Dette opplevdes som kaotisk. Feltnotater ble utarbeidet både under og etter observasjonene, men de fremstod som lite detaljerte og jeg anså ikke de genererte data som særlig relevant for å besvare studiens problemstilling. Etter pilotobservasjonen vurderte jeg å la være å bruke observasjon som metode i den reelle datainnsamlingen da jeg opplevde mine ferdigheter som observatør som utilstrekkelige. Observasjonsguiden ble likevel revidert til slik den er presentert i vedlegg 1, og det ga meg tro på at metoden kunne anvendes til å generere relevant data som kunne bidra i dybdeintervjuene.

### **3.4 Gjennomføring av datainnsamling**

Herunder vil det gjøres rede for hvordan observasjonene og intervjuene ble gjennomført. Det ble gjennomført én observasjon og ett intervju per informant. Observasjonene ble alltid gjort før intervjuene. Datainnsamlingen ble gjennomført i perioden november-desember i 2019.

#### ***Gjennomføring av observasjoner***

Tid og sted for observasjonene ble fastsatt av hver enkelt informant på bakgrunn av hvilket tidspunkt som passet best for dem. Alle observasjonene ble gjort i den aktuelle skolens gymsal. I forkant av observasjonene ble informantene presentert for forskningsprosjektets kombinerte informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 3), et skriv de var kjent med da de hadde fått det tilsendt i forbindelse med forespørsel om deltakelse i studien. Det ble gjort en gjennomgang av informantenes rettigheter og studiens hensikt, slik som beskrevet i informasjonsskrivet. Ettersom læreren skulle observeres i sin undervisningspraksis, var det naturligvis elever til stede under observasjonen. Før kroppsøvingstimen startet, presenterte jeg meg for elevene og informerte dem om studiens hensikt. Det ble lagt vekt på at det kun var læreren som skulle observeres, ikke elever. I etterkant av dette fjernet jeg meg fra situasjonen, og lærer ga dem beskjed om at de hadde rett til å bestemme at kroppsøvingstimen ikke skulle bli overvært av forskeren. Ingen av elevgruppene hadde innvendinger mot at deres lærer skulle bli observert.

Før kroppsøvingstimene kom i gang, forsøkte jeg å finne en egnet plassering for å overvære informantens uttalelser og handlinger, samtidig som jeg ønsket å plassere meg slik at jeg ikke virket forstyrrende for hverken lærer eller elever. Til å starte med plasserte jeg meg sittende på en benk med ca. 10 meters avstand fra informantene. Ettersom en kroppsøvingslærer ofte forflytter seg i løpet av undervisningstimen, forsøkte jeg å gjøre det samme, uten å obstruere lærere eller elever på noen måte. Det var ved enkelte anledninger utfordrende å notere feltnotater fortløpende da jeg benyttet tekstdokument på bærbar datamaskin til å føre notater i. Helhetlig opplevde jeg hele observasjonssituasjonen som utfordrende. Selv om jeg både før og under observasjonene tittet på observasjonsguiden, var mangfoldet av sanseintrykk overveldende. Dette endret seg ikke fra første til siste observasjon. Feltnotatene fortonet seg som korte og lite detaljerte, selv etter påfyll i etterkant av observasjonene. To situasjoner, én fra hver sin observasjon, ble benyttet som gjenstand for spørsmål i dybdeintervjuer med de aktuelle informantene hvis situasjoner ble observert. Observasjonenes varighet var mellom 60-90 minutter.

### ***Gjennomføring av dybdeintervjuer***

Intervjuene ble alltid gjennomført i etterkant av observasjonene. Enkelte ganger én time etterpå, andre ganger én til fem dager etterpå. Jeg opplevde likevel ikke at dette påvirket kvaliteten på data som ble generert ut ifra observasjonene. Fem av seks intervjuer ble gjennomført i løpet av informantenes arbeidsdag. Disse intervjuene ble gjort ved lærernes arbeidssted, enten på grupperom eller i et tomt personalrom. Det sjette intervjuet ble gjort på ettermiddagstid hjemme hos informanten. I forkant av intervjuene ble informasjonsskriv og samtykkeerklæring gjennomgått på nytt, og de ble påminnet sine rettigheter som deltakere. Hensikten med forskningsprosjektet ble også presentert, men denne gang fikk de utdypende informasjon om prosjektet, utover hva som står skrevet i informasjonsskrivet. Dette fordi studiens fokus på kroppsøvingslæreres oppfatninger av kjønn ikke blir eksplisitt nevnt i skrivet. Ethiske betraktninger rund dette diskuteres i kapittel 3.7. Før intervjuene startet ble det også bedt om tillatelse til å gjøre lydopptak av intervjuene. Informantene samtykket til dette. Når intervjuer blir tatt opp med lydopptaker, frigjør det forskerens oppmerksomhet til å kun fokusere på hva som blir sagt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette opplevde jeg som en fordel i intervjuene, ettersom mange av spørsmålene var basert på informantenes erfaringer, og dermed krevde følsomhet med tanke på oppfølgingsspørsmål. I enkelte tilfeller hvor det var nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål for å få klarhet i informantenes uttalelse,

opplevde jeg meg selv som nølende. Dette skjedde spesielt i situasjoner hvor jeg anså at et oppklarende spørsmål kunne tolkes som kritikk av informantene. Måten dette ble løst på var å avvente med å avklare uklarheten til slutten av intervjuet, eller å kontakte informantene i etterkant av intervjuene for å spørre hva de egentlig mente med utsagnet.

Varigheten på intervjuene varierte fra 40 til 90 minutter. De korteste intervjuene bar preg av at informantene gjorde færre refleksjoner som resulterte i kortere svar enn hva som var planlagt ut ifra intervjuguiden. Dette var jeg ikke forberedt på, og avslutningsvis i disse intervjuene stilte jeg de samme spørsmålene på en annen måte enn tidligere for å muliggjøre mer utfyllende svar enn de jeg opprinnelig fikk. I de lengste intervjuene ga informantene rike beskrivelser basert på sine refleksjoner, og ved enkelte anledninger anså jeg det som nødvendig å avbryte informantenes fortellinger ved å stille oppfølgingsspørsmål som kunne bringe samtalen tilbake til den planlagte tematikken. I den avsluttende delen av intervjuene fikk informantene anledning til å komme med tilføyinger eller utdypende kommentarer. De fikk også anledning til å stille spørsmål ved studien, noe flere av deltakerne grep muligheten til. De uttrykte nysgjerrighet overfor prosjektet, og noen av informantene ytret uoppfordret at deres deltakelse i prosjektet hadde gjort dem mer reflektert overfor temaet kjønn og deres egne oppfatninger av fenomenet.

### **3.5 Bearbeiding og analyse av data**

I dette kapittelet vil det gjøres rede for hvordan data har blitt behandlet i etterkant av datainnsamlingen.

#### ***Transkribering av intervjuene***

Det er mange valg som må tas i forkant av prosessen med å transkribere lydopptak fra intervjuer. Forskeren må tenke gjennom formålet med studien og hvordan data skal analyseres videre (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom formålet med oppgaven er å søke innsikt i informantenes oppfatninger om og erfaringer med et fenomen, og den videre analysens hensikt er å fange beskrivelser om disse oppfatningene, valgte jeg å transkribere lydopptakene ordrett. Lydopptakene ble dog transkribert til bokmålsform, selv om informantene har ulike dialekter. Dette for å gjøre tekstene lettlest, samt å ivareta informantenes anonymitet. Samtlige lydopptak ble transkribert i løpet av samme dag eller dagen etter intervjuet ble gjennomført. Dette ble gjort med hensyn til egen evne til å huske stemningen i intervjuet,

samt informantenes kroppsspråk i en gitt situasjon. Slike opplysninger faller bort når intervjuet går fra å være ansikt-til-ansikt til et lydopptak, og detaljer knyttet til å forstå informantens mening med sin uttalelse kan gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). Viktige bemerkninger angående samtalens stemning og informantenes reaksjoner i forbindelse med uttalelser ble derfor notert. Også når intervjuets muntlige form transformeres til tekst vil informasjon gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). Variasjoner i latter, tonefall, pauser o.l. er vanskelig å beskrive i skriftlig form, og dette er detaljer som kan være viktig med tanke på fortolkningen av informantenes meninger med sine uttalelser. Transkripsjonene utførte jeg selv. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) starter analyseprosessen allerede idet en transkriberer intervjuene. Jeg opplevde arbeidet med å transkribere som nyttig for den videre analyseprosessen da jeg skaffet meg god oversikt over innholdet i datamaterialet.

### *Analyse av data*

Ettersom denne undersøkelsen har et fenomenologisk inspirert design, legger det føringer for analysen av datamaterialet. Denne studien har som hensikt å belyse og forstå informantenes oppfatninger om fenomenet kjønn, og analyseprosessen må ta hensyn til studiens formål. Jeg har valgt å benytte meg av tematisk analyse slik den fremstilles av Braun og Clarke (2006). Artikkelforfatterne viser til at tematisk analyse ikke er vanlig å benytte i en fenomenologisk tilnærming til forskning, men foreslår at den likevel kan benyttes, ettersom denne analysemåten er et fleksibelt analytisk verktøy som kan tilpasses den gitte studiens formål. Den har også mange likheter med en fenomenologisk analyse, slik den er beskrevet av Johannessen et al. (2010, s. 173-178), og jeg anser tematisk analyse for å ivareta meningsinnholdet i datamaterialet.

Braun og Clarke (2006) har utarbeidet en modell for tematiske analyser som består av seks faser. Den første fasen innebærer at forskeren gjør seg kjent med datamaterialet ved å lese intervjutranskripsjonene i sin helhet gjentatte ganger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) starter analyseprosessen allerede i transkriberingsarbeidet, en påstand som Braun og Clarke stiller seg bak. De anbefaler derfor at i tillegg til at forskeren selv transkriberer intervjuene, bør transkripsjonene deretter leses én eller flere ganger. Jeg valgte å først skumlese intervjuene, for deretter å gjøre en mer detaljert lesing. I forbindelse med den detaljerte lesingen, noterte jeg hva som særlig fanget min oppmerksomhet i tekstene, slik Braun og Clarke (2006) foreslår.

Fase to består av å danne koder ut ifra utdrag fra transkripsjonene. Braun og Clarke (2006, s. 88) kaller dette for å danne *innledende koder* (initial codes). Kodene baseres på inntrykk forskeren fikk av lesingen i den første fasen og nye inntrykk som oppstår i kodingsprosessen. Det vektlegges at hele datamaterialet kodes da hva som synes uinteressant på dette tidspunktet kan vise seg å være av interesse senere i analyseprosessen. En behøver ikke å være redd for å lage for mange koder, og flere koder kan benyttes for samme tekstutdrag, påpeker Braun og Clarke (2006). Kodene kan være basert på teoretiske perspektiver eller koder som oppstår ut ifra datamaterialet. Min innledende koding tok for seg informantenes uttalelser én og én, som deretter ble kodet både i form av teoretisk begreper og som en forkortet versjon av informantenes uttalelser, altså var kodene både deduktive og induktive. Eksempler på induktive koder som ble benyttet er «ny generasjon, nye kjønnsroller», «aksept for ulikhet» og «lærerens bevissthet», og eksempler på deduktive koder er «sosial konstruksjon», «doing gender» og «hierarki». Jeg valgte å kode alle transkripsjonene to ganger da jeg opplevde at den første kodingen var for snever med tanke på å avdekke meningen i utdragene. I den første kodingen benyttet jeg flere deduktive enn induktive koder, noe som jeg anså for å svekke informantenes stemmer i datamaterialet.

Den tredje fasen består av å organisere kodene som ble utarbeidet i fase to. I denne prosessen forsøker en å strukturere kodene slik at en kan identifisere noen potensielle temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Jeg limte alle kodene inn i et tekstdokument, og lette etter sammenhenger og forskjeller mellom kodene, samt tekstutdrag med like koder. Noen koder ble videreført som egne temaer, andre ble slått sammen til temaer, og enkelte koder ble vraket. Ut ifra de innledende kodene dannet jeg syv potensielle overordnede temaer med flere undertemaer, eksempelvis «lærerens bevissthet», «elevers interesser» og «forståelse av kjønn».

I den fjerde fasen av analyseprosessen revideres temaene en foreløpig har kommet fram til (Braun & Clarke, 2006). Hensikten er å danne endelige temaer som skal benyttes når datamaterialet siden skal presenteres. Artikkelforfatterne vektlegger at datamaterialet innenfor en kategori bør ha en gjensidig sammenheng, samtidig som ulike temaer bør ha distinkte ulikheter. I denne fasen analyserte jeg de syv overordnede temaene opp mot de tre forskningsspørsmålene for studien: 1) «hvilke forståelser av kjønn kommer til uttrykk hos lærerne?», 2) «hvordan beskriver lærerne elevers atferd i et kjønnsperspektiv?», 3) «hvordan forholder lærerne seg til kjønn i sin undervisningspraksis?». Forskningsspørsmålene ble brukt aktivt, og jeg forsøkte å finne sammenhenger mellom dem og de syv potensielle temaene.

Dette innebærer å analysere hele datamaterialet i lys av temaene, og finne ut om temaene representerer meningen i datamaterialet på en rettførdig måte. I løpet av denne prosessen ble noen av de syv temaene slått sammen, eksempelvis «lærerens bevissthet» og «forståelse av kjønn» slik at jeg sto igjen med tre overordnede temaer som hver inneholdt data som jeg anså som relevant for å svare på de tre forskningsspørsmålene.

Fase fem av analyseprosessen omhandler en endelig definering og navngiving av temaene som tidligere er identifisert (Braun & Clarke, 2006). Essensen for hvert tema forsøkes å identifiseres ved å utarbeide en detaljert beskrivelse av temaene. Essensen må vurderes opp mot hva temaene forteller om datamaterialet, også med tanke på å besvare forskningsspørsmålene. I denne fasen skal også navnene på temaene defineres. Ifølge Braun og Clarke (2006) bør navnene være korte og samtidig beskrivende for innholdet i temaene. I denne oppgavens resultatkapittel (kapittel 4) fremstilles navnene på temaene og undertemaene slik jeg definerte dem i denne fasen av analyseprosessen. De tre hovedtemaene har fått disse navnene: 1) *Lærernes fortellinger om egne oppfatninger om kjønn*, 2) *Lærernes fortellinger om elevers kjønnete atferd* og 3) *Lærernes fortellinger om egen undervisningspraksis i et kjønnsperspektiv*. Hver av disse hovedtemaene har fire til fem undertemaer. Jeg har forsøkt å navngi temaene og undertemaene slik at de er beskrivende for innholdet.

Den sjette og siste fasen i en tematisk analyse omhandler å fremstille resultatene ut ifra de temaene som har kommet fram i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006). Det er historiene som fortelles gjennom datamaterialet som presenteres. Det er viktig at datamaterialets historie blir illustrert på en interessant, logisk og sammenhengende måte. Resultatene bør presenteres på en måte som gjør at leseren ser verdien og validiteten i datamaterialet, ifølge Braun og Clarke (2006). I denne oppgaven har resultatene blitt fremstilt enten som en kortfattet gjengivelse av informantenes uttalelser, eller som direkte sitater. Det var viktig for meg å påse at informantenes ytringer ikke ble tatt ut av kontekst og dermed stå i fare for å mistolkes av meg eller leseren. Flere av sitatene i oppgavens resultatkapittel er derfor nokså lange.

### **3.6 Vurdering av studiens kvalitet**

Når kvaliteten på forskningen skal bedømmes, er det vanlig å vurdere den ved hjelp av begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2012). Disse begrepene sier noe om hvorvidt forskningens metodiske tilnærminger og konklusjoner er til å stole på, samt om



forskningen har verdi utover selve studien. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet vil brukes som verktøy i den kritiske vurdering av studien som gjøres herunder.

### ***Reliabilitet***

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan reliabilitet beskrives som hvor troverdig og pålitelig studien oppfattes å være. Ofte blir dette sett i sammenheng med hvorvidt en annen forsker ville kommet fram til de samme resultatene ved å benytte den samme metodiske tilnærmingen. Ettersom det er forskeren selv som er forskningsinstrumentet i kvalitative studier, avhenger studiens reliabilitet i stor grad av forskerens åpenhet om sin forforståelse og hvilken innvirkning forskeren har hatt på datainnsamling og -analyse (Johannessen et al., 2010).

Når det gjelder min egen forforståelse knyttet til temaet for undersøkelsen, er kjønn et tema som har engasjerer meg. Da jeg for fem år siden ble introdusert for ulike teoretiske perspektiver på kjønn via kroppsøvlingslærerutdanningen, oppdaget jeg at kjønn kan forstås på flere måter enn jeg da hadde forutsetninger for. Min forforståelse av temaet er preget av egne erfaringer, samt forskning og teorier om sosiale konstruksjoner av kjønn. Jeg er feminist i ordets rette forstand; jeg ønsker like muligheter for alle kjønn. Jeg er av den oppfatning av at sosiale konstruksjoner av kjønn ofte kan forstås som medfødte egenskaper, noe jeg mener at er uheldig for alle mennesker. Det er viktig å presisere at jeg anerkjenner biologiske kjønnsforskjeller, men jeg er imot at de benyttes for å legitimere ulikestilte samfunnsforhold og/eller reprodusere og opprettholde kjønnsstereotyper. Min forforståelse tilknyttet fenomenet kjønn vil høyst sannsynlig ha virket inn på datainnsamling og -analyse i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Aksel Tjora (2012) mener at forskerens forforståelse kan være både en ressurs og en fallgrube. Ressursen ligger i at forskeren har kunnskap om fenomenet som skal studeres og dermed har forutsetninger for å stille de «riktige» spørsmålene i intervjuer. Fallgruben er at forskeren kan være forutinntatt i datainnsamling og -analyse (Tjora, 2012). For å styrke reliabiliteten i denne studien, har jeg forsøkt å sette meg inn i forskning og teorier om kjønn. Jeg har i tillegg jevnlig stilt kritiske spørsmål til meg selv og min egen oppfatning av kjønn i ulike situasjoner. Dette for å forsøke å avdekke min egen forutinntatthet og dobbeltmoral, og dermed forsøke å forholde meg mest mulig nøytral i forskningsprosessen.

Som nevnt, vil kvalitative forskere, i kraft av å være undersøkelsens forskningsinstrument, ha påvirkning på hvordan forskningsprosjektet har blitt gjennomført. Det er derfor ikke mulig for en annen forsker, ved bruk av samme metodiske gjennomføring, å komme fram til nøyaktig de samme resultatene (Thagaard, 2013). Derfor må en kvalitativ studies reliabilitet baseres på en detaljert og nøyaktig beskrivelse av fremgangsmåtene som har ført til studiens resultater. Jeg har gjennom dette kapittelet forsøkt å skildre mine metodiske tilnærminger så nøyaktig som mulig, slik at leseren selv kan vurdere påliteligheten og kvaliteten av forskningen. Dette mener jeg at styrker oppgavens validitet.

Kvale og Brinkmann (2015) legger spesielt vekt på reliabilitet i forbindelse med datainnsamling og -analyse i et forskningsprosjekt. I forskerens møte med informanter, er det flere måter hen kan ha innvirkning på hvilke data som blir generert. For eksempel er det uheldig å stille ledende spørsmål i intervjuer da dette vil påvirke informantenes svargiving (Kvale & Brinkmann, 2015). I mine intervjuer hadde jeg fokus på å forholde meg nøytral, men da jeg transkriberte intervjuene, oppdaget jeg at jeg i enkelte tilfeller hadde mislyktes i dette. Studiens pålitelighet svekkes derfor. I forbindelse med analyseprosessen, var det viktig for meg å beholde informantenes opprinnelige utsagn så intakt som mulig fra intervjusamtalene til presentasjon av resultater. Alle fasene av analysen ble gjort grundig med hensyn til dette, og jeg var nøye med å dobbeltsjekke at informantenes meninger ikke ble tatt ut av kontekst. Måten som resultatene blir presentert på har også noe å si for oppgavens pålitelighet. Ifølge Tjora (2012) gir lydopptak av intervju mulighet for å presentere direkte sitater ut ifra informantenes ytringer. Dermed kan leseren selv gjøre seg en oppfatning om meningen med uttalelsene. Det er i tillegg nyttig direkte sitater i oppgavens resultatkapittel (kapittel 4), hvor jeg har forsøkt å gjøre et tydelig skille mellom informantenes utsagn og min tolkning dem. Disse forholdene kan bidra til å styrke oppgavens reliabilitet.

### ***Validitet***

Når det gjelder oppgavens validitet, omhandler dette å analysere om den metodiske tilnærmingen som er benyttet egner seg til å undersøke det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Validitet, også omtalt som gyldighet, bør planlegges for i forbindelse med alle deler av forskningsprosjektet, mener Kvale og Brinkmann (2015).

I denne studien var bruk av observasjon et forsøk på å styrke validiteten, ettersom en av hensiktene med å benytte denne metoden var å undersøke om informantenes praksis og hva de sa om sin praksis var i overensstemmelse. Slik jeg har forsøkt å fremstille det tidligere i kapitlet, er det åpenbart at det var relativt lav kvalitet på planlegging og gjennomføring av observasjon som datainnsamlingsmetode. Jeg fant ikke svar på om lærerne gjorde slik de sa at de gjorde. Årsakene kan være at én observasjon for hver informant ikke var tilstrekkelig for å generere nok relevante data, og at jeg har lite erfaring som observatør. Lav kvalitet på denne datainnsamlingsmetoden svekker oppgavens validitet. Det er legitimt å stille spørsmål ved hvorfor observasjoner ble benyttet i denne studien. Observasjonene var ikke planlagt for å være hoveddatakilde, men jeg opplevde likevel at denne metoden genererte data som jeg ikke ville oppdaget dersom observasjoner hadde vært unnlatt.

Thagaard (2013) viser til validitet som en vurdering av hvorvidt de fortolkningene en har kommet fram til er representative for den virkeligheten en har undersøkt. En måte å styrke oppgavens validitet på, er derfor å gjøre rede for hvordan en har kommet fram til de konklusjoner som presenteres. Gjennom å gi en detaljert beskrivelse av studiens analyseprosess, har jeg forsøkt å styrke validiteten. Thagaard (2013) peker også på at konklusjonenes (manglende) overensstemmelse med tidligere forskning på området vil si noe om studiens gyldighet. Når tolkningene samsvarer med tidligere forskning, bidrar det til å styrke prosjektenes validitet (Thagaard, 2013). Denne studiens konklusjoner stemmer enkelte ganger overens med tidligere forskning, og enkelte ganger ikke. Årsaker til at tolkningene ikke samsvarer kan være at studiene har blitt gjennomført på ulike måter, at de har blitt utført til ulike tidspunkt, eller at forskerne har tatt utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

En annen viktig faktor tilknyttet oppgavens validitet er forskerens kjennskap til fenomenet som skal undersøkes (Thagaard, 2013). Om forskeren er kjent med miljøet som studeres, vil hen kunne bruke egne erfaringer som utgangspunkt for å forstå situasjonen som informantene er i. Selv har jeg kjennskap til informantenes situasjon som følge av at jeg selv er utdannet kroppsøvingslærer. Dette opplevde jeg som en fordel med tanke på å forstå begrepene som de benyttet, samt at jeg ved å forsøke å sette meg inn i deres situasjoner var ydmyk med tanke på hvor kritisk jeg forholdt meg i vurderingen av deres undervisningspraksis. En ulempe med å ha god kjennskap til fenomenet er at forskeren kan gå glipp av viktig informasjon når det oppstår situasjoner hvor egne erfaringer ikke gir grunnlag for å forstå (Thagaard, 2013). Selv om jeg er utdannet kroppsøvingslærer, har jeg enda ikke

utøvd min profesjon i arbeid. Dermed kan jeg ikke sette meg inn i hvordan fenomenet som undersøkes oppleves i praksis. Om en forsker er kjent med miljøet eller ikke, er grunnlaget for tolkninger likevel basert på forskerens erfaringer. Thagaard (2013) peker derfor på at validitet avhenger av om leseren forstår forskerens utgangspunkt for sine tolkninger. Hun vektlegger at forskeren må gjøre rede for sitt ståsted, slik at leseren kan vurdere forskerens tolkninger i lys av forskerens ståsted. Dette har jeg forsøkt å etterkomme under overskriften om reliabilitet.

### ***Generaliserbarhet***

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at kvalitativ forskning ofte kritiseres for sin mangel på generaliserbarhet. Dette fordi utvalgene ofte er for små til å trekke generelle slutninger ut over den gitte studiens kontekst. Ifølge Thagaard (2013) handler generalisering i kvalitative studier derfor om muligheten for at slutninger fra ett prosjekt kan være relevante i lignende situasjoner. Dette kaller hun for overførbarhet. Utvalget i denne studien består av kun seks kroppsøvingslærere, og det vil derfor ikke være mulig å generalisere funnene til alle norske kroppsøvingslærere. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer derfor for *analytisk generalisering* som egnet indikator for generaliserbarhet i kvalitative studier. Denne typen generalisering innebærer at det gjøres en vurdering av hvorvidt funnene i en undersøkelse kan fungere som analytisk utgangspunkt for hvilke slutninger en kan trekke i en lignende studie. Det er opp til forskeren å argumentere for generaliserbarheten i sin studie ved å gi detaljerte beskrivelser av fremgangsmåtene i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har jeg forsøkt å etterleve i dette kapitlet, ved å gi en grundig rapportering av de metodiske valg som har blitt gjort i løpet av forskningsprosessen. I tillegg er det leserens ansvar å vurdere om funnene i en studie vil kunne ha overføringsverdi i en annen kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.7 Ethiske overveielser**

Etikk er sentralt i all forskning, spesielt når forskningen innebærer direkte møter mellom forsker og informant, slik som i mange kvalitative studier (Thagaard, 2013). En kan møte på etiske problemstillinger i alle deler av et forskningsprosjekt, og dette bør en ta hensyn til fra startfasen av prosjektet og til det er avsluttet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) legger spesielt vekt på fire etiske prinsipper som forskeren skal ta hensyn til: *konfidensialitet, informert samtykke, konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter* og

*forskerens rolle*. Disse fire etiske aspektene vil i det følgende vurderes opp mot dette forskningsprosjektet.

### ***Konfidensialitet***

Forskningsprosjekter som innebærer at personopplysninger behandles, må meldes til NSD. Dette prosjektet er meldt inn til NSD, som har vurdert prosjektet til å tilfredsstillende krav om behandling av personopplysninger (se vedlegg 4). Konfidensialitet omhandler at data som gjør at deltakerne kan gjenkjennes ikke eksponeres på noen måte (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet har jeg innhentet informasjon om informantens navn, kjønn, alder, arbeidssted, arbeidsstilling og arbeidserfaring. Lagring av data ble gjort på min egen passordbeskyttede pc, med godkjenning fra OsloMet (se vedlegg 5). Informantene ble gitt pseudonymer fra første stund, og deres virkelige navn har aldri blitt nedskrevet i dokumenter. Dette lot seg gjøre ettersom jeg kjenner personene. Også elevens konfidensialitet er et tema i denne oppgaven. Under observasjonene som jeg gjorde av lærerne i sin undervisningspraksis, var det elever til stede. Under observasjonene var jeg påpasselig med å rette mitt fokus mot læreren. Foruten om å ha sett elevene, hadde jeg ikke tilgang til noen andre opplysninger om dem. I forkant av intervjuene ble lærerne påminnet om sin taushetsplikt overfor sine elever. Når det ble stilt spørsmål om deres elever, var det utelukkende basert på elevene som grupper, jenter og gutter.

### ***Informert samtykke***

Når et forskningsprosjekt behandler personopplysninger, skal det alltid bes om informert samtykke fra deltakerne (NESH, 2016). Dette er nedfelt i personopplysningsloven. Informert samtykke betyr at deltakeren informeres om forskningsprosjektets hensikt og metode, samt mulige risikoer ved å delta. Det skal også informeres om at samtykket er frivillig, og at deltakeren når som helst kan velge å trekke seg fra prosjektet uten at dette gir negative konsekvenser (NESH, 2016). Frivilligheten innebærer i tillegg at deltakerne ikke skal føle noe press om å delta i studien. Informantene i denne studien ble presentert for et kombinert informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 4) da de ble kontaktet med forespørsel om å delta i studien. Dette dokumentet ble utarbeidet fra NSDs mal, og var inkludert i søknaden sendt til NSD. I informasjonsskrivet er prosjektets hensikt og metoder beskrevet, samt hvordan personopplysninger vil bli behandlet. Det informerer også om informantens

rettigheter som deltakere i prosjektet. Informasjonsskrivets beskrivelser av prosjektets hensikt er gjort i grove trekk. Det nevnes ikke eksplisitt at studien omhandler å undersøke deltakernes oppfatninger om kjønn da temaet for prosjektet er omtalt som «Kroppspøvingslærere og elevmangfold». Hensikten med å kun gi generell informasjon om prosjektet, var at deltakernes atferd under observasjonene ikke skulle bli påvirket av vissheten om hva de ble «gransket» for. I forkant av intervjuene fikk deltakerne mer detaljert informasjon om prosjektets hensikt, noe jeg anså som fordelaktig med tanke på at de da kunne reflektere over egne erfaringer, og dermed gi fyldigere beskrivelser av egne oppfatninger om kjønn. En etisk problemstilling med tanke på at jeg rekrutterte informanter fra eget personlige nettverk, er at de kan ha følt et press om å delta på grunn av deres relasjon til meg. Informantene uttrykte positivitet rundt å være med i prosjektet, spesielt grunnet deres egne muligheter for å bli bevisst sin egen praksis og sine egne holdninger.

### ***Konsekvenser***

Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at det må reflekteres over om deltakelse i forskningsprosjektet kan ha negative konsekvenser for deltakerne. Dette gjelder særlig hvis forskningen innebærer at informantene deler tanker og meninger om følsomme og sårbare områder (Johannessen et al., 2010). Dette prosjektet omhandler ikke direkte følsomme områder, men jeg er klar over at det kan være sårbart når ens undervisningspraksis legges under lupen. Dette tok jeg hensyn til under datainnsamlingen, og førte til at jeg i enkelte intervjusituasjoner unnlot å stille oppfølgings spørsmål som jeg opplevde at informantene kunne tolke som kritikk av deres profesjonsutøvelse og/eller meningsståsted.

### ***Forskerens rolle***

I kvalitative studier vil forskerens integritet spille en viktig rolle, særlig fordi forskeren selv fungerer som det viktigste forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger forskerens *uavhengighet* som en viktig faktor for å produsere kunnskap ut ifra et nøytralt ståsted. De viser til at forskerens uavhengighet kan påvirkes av deltakerne i studien. Hvis forskeren har en relasjon til deltakerne, kan hen bli påvirket av dem i datainnsamlings situasjoner og i analysearbeidet. Det kan føre til at forskeren legger vekt på enkelte resultater fremfor andre, og at den genererte kunnskapen dermed ikke blir nøytral og pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle deltakerne i denne studien er bekjente av meg, og

min relasjon til dem vil kunne påvirke observasjons- og intervjusituasjoner, min tolkning av feltnotater og transkripsjoner, samt hvordan jeg har analysert datamaterialet. Dette er noe jeg har fokusert på helt siden de samtykket til å delta i studien. For eksempel gjorde jeg pilotobservasjon og -intervju med venner av meg, for å kjenne på hvordan det ville være å inneha en kritisk posisjon i tolkning av deres handlinger og uttalelser. Forberedelsene til datainnsamlingen var tilsynelatende ikke tilstrekkelig for at jeg skulle greie å forholde meg nøytral i intervjusituasjoner. For eksempel oppdaget jeg, etter at siste intervju var transkribert, at jeg hadde stilt mer inngående oppfølgingsspørsmål og gått dypere inn meninger med uttalelser og handlinger til informantene jeg kjenner best kontra informantene som jeg ikke kjenner like godt. I tillegg ble min egen dobbeltmoral avdekket til samme tid. Det viste seg at jeg hadde forholdt meg mer kritisk i intervjuene med mannlige informanter enn i intervjuene med kvinnelige informanter. Slik jeg tolker mine egne handlinger, var jeg mer redd for å bli oppfattet som krenkende overfor kvinnelige informanter enn overfor mannlige informanter. Dette kan være fordi jeg i underbevisstheten tenker at menn tåler mer enn kvinner. For å løse denne problemstillingen, tok jeg kontakt med informanter i etterkant av intervjuene for å avklare tidligere uklårheter.

Hvordan informantene har forholdt seg til vår relasjon vil også påvirke i hvilken grad de har vært ærlige i sine uttalelser. På den ene siden kan relasjonen har ført til at de har vært så ærlige så mulig, av den grunn at de ønsker at studien skal være av god kvalitet. På en annen siden kan relasjonen ha gjort at de har gitt uærlige svar for å beskytte seg selv mot å bli sett i et negativt lys, for eksempel hvis de tror at jeg har hatt en annen oppfatning enn dem i gitte situasjoner. I forkant av datainnsamlingen var jeg nøye med å forklare informantene at jeg da gikk ut av bekjentskapsrollen og inn i forskerrollen. Jeg forklarte at jeg strebet etter å legge vekk min forforståelse av dem, og at deres handlinger og uttalelser ikke ville påvirke vår relasjon, men at data ville bli behandlet i rent forskningsøyemed. Flere av informantene ga uttrykk for at de var innforstått med rollebyttet ettersom de tidligere hadde gjennomført og/eller deltatt i intervjuundersøkelser.

I analysen av datamaterialet har jeg forsøkt å forholde meg nøytral. Jeg anser det likevel som uunngåelig at min forforståelse av informantene har påvirket mine tolkninger. Jeg mener at en positiv konsekvens av dette er muligheten til å fremstille deres uttalelser på en måte som ikke er misvisende for meningsinnholdet, da et direkte sitat kan forstås på mange ulike måter. En negativ konsekvens kan selvsagt være at jeg ønsker å fremstille informantene i et best mulig lys. Informantenes pseudonymer har hatt en overraskende stor innvirkning på

hvordan jeg har forholdt meg til deres uttalelser, hvor jeg har opplevd å i noen grad kunne legge bekjentskapsrelasjonene på is med tanke på en kritisk tolkning av datamaterialet. I samtaler med veileder har det blitt påpekt at jeg i noen tilfeller har vært i overkant kritisk i mine fortolkninger, mest sannsynlig av den årsak at jeg har forsøkt å veie opp for min relasjon til dem. Denne bevisstgjøringen var avgjørende for en mer nøytral tolkning av datamaterialet.



## 4 Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere resultater fra analysearbeidet i tre hovedtemaer: 1) lærernes fortellinger om egne forståelser av kjønn, 2) lærernes fortellinger om elevers kjønnete atferd og 3) lærernes fortellinger om egen undervisningspraksis i et kjønnsperspektiv. Dette er overordnede temaer hvis hensikt har å besvare hvert sitt forskningsspørsmål. Resultater tilknyttet hvert hovedtema blir presentert i flere underoverskrifter, dette for å skape oversiktighet i resultatkapittelet. I slutten av hvert hovedtema vil resultatene tilknyttet temaet drøftes. Samlet sett har hovedtemaene som hensikt å svare på problemstillingen «hvilke oppfatninger om kjønn har kroppsøvingslærere, og hvordan forholder de seg til kjønn i sin undervisningspraksis?». En sammenfattende drøfting av hovedtemaene blir gjort i kapittel 5.

### 4.1 Presentasjon av informanter

I det følgende vil det gjøres en kort beskrivelse av de seks informantene, tre kvinner og tre menn, som deltok i forskningsprosjektet. Informantene har blitt tildelt fiktive navn.

Beskrivelsene er basert på informantenes utsagn om seg selv, og inneholder informasjon om deres utdanning, deres erfaring med og forhold til kroppsøvingslæreryrket, samt deres erfaring med idrett. Felles for alle informantene er at de har undervisningskompetanse i kroppsøvingsfaget, samt at de er nært hverandre i alder. Beskrivelsene av informantene er ment for å bidra til leserens forståelse av deres utdanning, arbeidserfaring, fysisk aktive bakgrunn, samt deres motivasjon knyttet til kroppsøvingslærerrollen. Det vil videre i oppgaven veksles mellom å omtale dem som informanter og lærere.

**Ada** er en kvinne i siste halvdel av tyveårene som arbeider som kroppsøvings- og idrettsfaglærer ved en videregående skole, et yrke hun har hatt i tre og et halvt år. Av utdanning har Ada en bachelorgrad i faglærer i kroppsøving og idrettsfag, samt en mastergrad innenfor kroppsøving og pedagogikk. Hun har vært mest aktiv innenfor både dans og fotball. Ada valgte å bli idrettsfag- og kroppsøvingslærer fordi hun selv var elev ved en idrettslinje og har mange gode minner knyttet til den erfaringen.

**Amanda** er en kvinne tidlig i trettiårene med praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg til sin mastergrad i idrettsfysiologi. Hun har arbeidet som kroppsøvingslærer ved en ungdomsskole i

fem år. Amanda har lang tids erfaring med organisert håndball og fotball, og per nå er hun også fotballtrener. Amanda trives godt i jobben, spesielt fordi hun selv er glad i å være aktiv.

**Ivar** er en mann tidlig i trettiårene som arbeider som kroppsøvings- og idrettsfaglærer ved en videregående skole. Han har arbeidet som lærer i ett og et halvt år. Ivar har en bachelorgrad i idrettspsykologi og coaching, samt praktisk-pedagogisk utdanning. Idrettsbakgrunnen hans er primært knyttet til ballidrett innenfor fotball, håndball og volleyball. Ivar uttrykker at han alltid har hatt lyst til å bli idrettsfaglærer.

**Jarl** er en mann i slutten av tyveårene som har en bachelorgrad i idrett, samt praktisk-pedagogisk utdanning. Han har arbeidet i to og et halvt år som lærer i både kroppsøving og idrettsfag ved en videregående skole. Deltakelse innenfor fotball og volleyball utgjør hans idrettsbakgrunn, men han driver også med uorganisert skiaktivitet i form av langrenn og toppturer. Jarl begrunner sitt valg om å bli idrettsfag- og kroppsøvlingslærer med at han selv er glad i å være i bevegelse, og at han interesserer seg veldig for prestasjon i vid forstand, helse og mennesker.

**Jørgen** er en mann i midten av tyveårene som arbeider som kroppsøvlingslærer ved en ungdomsskole, en stilling han fikk like etter endt utdanning og som han har hatt i ett og et halvt år. Han er utdannet som faglærer i idrett og kroppsøving gjennom en bachelorgrad. Jørgen har en allsidig idrettsbakgrunn med deltakelse innen dans, fotball, langrenn, friidrett, svømming og håndball m.m. Han er for tiden aktiv som fotballtrener. Han uttrykte stor glede over sitt valg om å bli kroppsøvlingslærer, både fordi han elsker alle typer idrett og fordi han liker å jobbe med mennesker.

**Karoline** er en kvinne i slutten av tyveårene som har en mastergrad innen grunnskolelærerutdanning. Kroppsøving er ett av tre fag som hun underviser i. Hun har arbeidet som lærer i tre og et halvt år, og underviser nå ved en ungdomsskole. Idrettserfaringen hennes er tilknyttet volleyball og fotball. Karoline valgte kroppsøving som ett av sine undervisningsfag fordi hun synes det er bra for elevene å være i fysisk aktivitet, ettersom de ellers har en stillesittende skolehverdag. I tillegg opplever hun at hun får sett

elevene på en annen måte i kroppsøving enn i andre fag, og at hun dermed får en bedre relasjon til sine elever.

## **4.2 Lærernes fortellinger om egne forståelser av kjønn**

I dette delkapittelet vil det fokuseres på lærernes beskrivelser av sine forståelser og oppfatninger om kjønn. Hensikten er å besvare forskningsspørsmålet «hvilke forståelser av kjønn kommer til uttrykk hos lærerne?». Resultatene presenteres i form av fem underoverskrifter. Avslutningsvis i delkapittelet vil resultatene drøftes i lys oppgavens teoretiske rammeverk som ble presentert i kapittel 2.

### ***Lite fokus på kjønn i lærerutdanning***

Dowling (2006; 2008) og Dowling og Kårhus (2011) sin forskning peker på at teoretiske perspektiver på kjønn er mangelvare i norsk kroppsøvingslærerutdanning. For å sammenligne mine informanter opp mot disse funnene, fikk de spørsmål om hvorvidt teoretiske kunnskaper om kjønn ble formidlet i løpet av deres utdanningsløp. To av seks informanter opplevde at teoretiske perspektiver på kjønn var et tema i deres lærerutdanning, hovedsakelig presentert som forskjeller mellom *gender* og *sex*. De fire resterende lærerne kunne ikke huske at det var særlig fokus på ulike forståelser av kjønn i deres utdanning, hvilket kan eksemplifiseres med Jarls minner:

*Det har vært drypp av det [temaet kjønn], men det har ikke vært gjennomgående.*  
(Jarl)

De fire lærerne mente ikke at dette var direkte problematisk, men ga uttrykk for at de syntes at kjønn er et viktig tema å ha kunnskap om. Jarl mente at kjønn noen ganger kunne være fokus i tilknytning til emner som idrett og samfunn og motivasjonsteori, mens Ada fortalte at kjønn stort sett ble presentert som fysiologiske forskjeller knyttet til treningslære. I Karoline sin utdanning var kjønn et tema i forbindelse med generell pedagogikk, uten at det ble knyttet til spesifikke fag. Det som kjennetegnet de lærerne som opplevde at kjønn hadde vært et forbigående tema i sin utdanning, var at de ga uttrykk for at utdanningen ikke hadde påvirket deres syn på kjønn. Motsetningsvis mente Ivar og Jørgen, som var de eneste som oppga at det hadde vært mer enn bare «drypp» av temaet kjønn i deres utdanning, at utdannelsen har hatt innflytelse på deres forståelse av kjønn. Innføringer i teorier og forskning på området har gjort dem mer reflektert rundt temaet, hevdet de. Jørgen mente likevel at den kunnskapen han

hadde tilegnet seg om kjønn i utdanningen var utilstrekkelig, og han uttrykte et ønske om at fokuset burde ha vært større.

*Når jeg sitter her nå, så er det mange problemstillinger som jeg egentlig aldri har tenkt over, som jeg ser nå, da. Som man absolutt kunne gått dypere inn i på utdanningen. (Jørgen)*

Jørgen har altså, til tross for å ha tilegnet seg kunnskap om kjønn gjennom sin utdanning, erfart å støte på utfordringer knyttet til kjønn i sin profesjonsutøvelse som utdanningen hans ikke rustet ham til å møte.

### ***Kjønn er noe medfødt og noe konstruert***

Dowling (2006) sin undersøkelse viser at kroppsøvlingslærerutdannere har begrenset kunnskap om teoretiske perspektiver på kjønn, og Dowling og Kårhus (2011) mente at kroppsøvlingslærerutdannere og -studenter sine forståelser av kjønn i hovedsak baserte seg på naturvitenskapelige perspektiver på kjønn. Da mine informanter ble bedt om å beskrive sin forståelse av kjønn, ga de uttrykk for at de opplevde spørsmålet som vanskelig å svare på, og at det var utfordrende å finne ord for å beskrive sine forståelser. Samtlige informanter fikk til slutt uttrykt at de opplever kjønn som noe biologisk gitt og noe som samfunnet har konstruert. En av forskjellene i informantenes utsagn lå i hvilke begreper de brukte for å beskrive sin forståelse av kjønn som sosialt konstruert. Flere informanter brukte begrepet *kjønnsroller*, men med ulikt meningsinnhold.

*For det første, du har jo det biologiske, sånne rene definisjoner på hva et kjønn er for noe. Og så har du det med kjønnsroller. Altså hvilke plikter, forpliktelser eller fordommer som er tilknyttet kanskje de biologiske kjønnene, da. Og hvilke forpliktelser samfunnet ser på det å være mann eller kvinne, eller hvordan du selv ser på det å være mann eller kvinne. (Jarl)*

*Når jeg hører ordet kjønn, så tenker jeg først og fremst på det biologiske kjønn. Og så etter det ... det kjønn du velger å være i samfunnet, på en måte. Altså den rollen du velger å ta. Uavhengig av ditt biologiske kjønn. Hvis man er biologisk mann eller gutt og velger å oppføre seg feminint, så er det en kjønnsrolle du velger å ta. (Jørgen)*

Hvor Jarl beskrev kjønnsroller som forventninger som følger med det biologiske kjønn, mente Jørgen at en kan velge rolle uavhengig av biologi. Ada snakket om kjønn som en sosial konstruksjon som har som hensikt å kategorisere mennesker. I tillegg forklarte hun kjønn som

noe medfødt, enten som gutt, jente eller uklare kjønnskarakteristika. Amanda var den eneste som benyttet begrepene maskulinitet og feminitet.

*Min forståelse av kjønn ... Gutt–jente. Men fra egne erfaringer, så ser jo jeg på kjønn som noe mer enn det også. Jeg ser jo på det som noe maskulint og som noe feminint, kanskje, men at det ikke nødvendigvis trenger å være jenter som er feminine. At en jente kan være maskulin og ha maskuline trekk. Hva enn det er, da [latter]. Men det som kanskje kjennetegner maskulinitet. Det kan jo være så mye som hvordan man opptrer utad, psykiske og fysiske egenskaper. Man er veldig forskjellig, prøver jeg å legge vekt på, istedenfor å si at jenter er sånn og gutter er sånn. (Amanda)*

Amandas svargivning startet med dikotomien gutt–jente, men ble fulgt opp av en beskrivelse av kjønn som hadde større fokus på sosiale konstruksjoner av kjønn. Hun forklarte at egne erfaringer hadde utfordret hennes forståelse av kjønn som noe utelukkende biologisk. Amanda var, i likhet med Jørgen, opptatt av at maskulinitet og feminitet ikke nødvendigvis er betinget av biologisk kjønn.

Selv om lærerne som oftest startet sine beskrivelser med biologiske forståelser av kjønn, var det gjennomgående at sosiale konstruksjoner av kjønn ble viet mest plass i fortellingene, men med variasjon i begrepsbruk. Et annet fellestrekk er måten lærerne beskrev mannlighet og kvinnelighet på, som noe diffust og vanskelig å definere. Med tanke på beskrivelser av deres oppfatninger om kjønn, var det ingen forskjeller mellom lærere som ga uttrykk for at de hadde ervervet kunnskap om ulike teoretiske perspektiver på kjønn og lærerne hvis utdanning ikke hadde særlig fokus på temaet. Fylde og begrepsbruk i fortellingene var ikke betinget av om kjønn hadde vært tema i deres utdanninger.

### ***Kjønn i endring***

For å videre undersøke informantenes syn på kjønn som sosialt konstruert, ble de spurt om hva de tenker er typiske kjønnsroller i dagens samfunn. Flere av lærernes umiddelbare reaksjon på spørsmålet var å vise til en oppfatning om at kjønnsrollene har endret seg. Både Amanda og Jarl forklarte svekkelsen av kjønnsstereotypiske oppfatninger og endringer i kjønnsroller som en konsekvens av generasjonsskifter, her eksemplifisert ved Jarls utsagn:

*Hvis jeg skal ta mine foreldre sin generasjon, så ser jeg at en mann skal ha en viss kynisme, en viss sånn kulde. Istedenfor å være ydmyk og varm, så skal det skyves litt under matta, for du vil ikke prate om dine indre tanker og følelser [latter]. Men jeg tror min generasjon er litt flinkere til det. Nå prater jo jeg kanskje veldig mye for meg*

*selv, men jeg har opplevd, både som menneske og i lærerrollen, at det sterke ligger i det myke. At hvis du utøver en viss varme og kjærlighet, så vil de tingene som skal tiltrekkes av det, de vil gjøre det uansett. Bare ved å være deg selv, så trenger du ikke å jobbe så hardt for å få det du vil ha. Jeg tror vi [menn og kvinner] er veldig mye mer lik i dag enn det vi var i for eksempel foreldrene min sin generasjon, som er født på begynnelsen av 60-tallet. (Jarl)*

Jarl sin sammenligning av generasjoner har gitt ham kunnskap om to ulike strategier for å håndtere følelser. Hvor hans foreldregenerasjons menn glemmer bort følelser, ser Jarl en nytte av å vise følelser, både i arbeidssammenheng og i dagliglivet. Han omtaler også det å vise følelser som det samme som å være seg selv, og kobler det opp mot det han opplever som økt likhet mellom menn og kvinner. Også Jørgen snakker om rom for å kunne være seg selv.

*Jeg fått et inntrykk av at det er mye mer åpent for at du kan ta den kjønnsrollen du føler at du er, eller gå inn i den kjønnsrollen som er deg selv, på en måte. Men samfunnet krever jo på mange måter, eller ... det ligger nok fortsatt mye igjen, da. At en mann skal være maskulin og en kvinne skal være feminin. (Jørgen)*

Nåtidens samfunn gir mennesker flere muligheter for å være mann og kvinne, mener Jørgen. Samtidig viste han til stereotypiske oppfatninger av menn og kvinner som fortsatt gjeldende. Dette var kjenningsmelodien for de fleste informantenes tanker om kjønnsroller. Måter å være mann og kvinne på er flere nå enn før, men fortsatt holdes mennesker tilbake av kjønnsstereotypiske forventninger. Ada kunne peke på noen konsekvenser av dette.

*Kvinner er liksom på vei opp og fram. At det enda er litt forskjell. Men jeg føler i alle fall i Norge at vi er kommet veldig langt, og at det er stor grad av likestilling. Og jeg tror kanskje man har undervurdert det der med gutter lenge, da. At det har vært så fokus på at jenter skal opp og fram, og vi skal ikke tillegge jenter masse greier, men at guttene kanskje har kommet litt i bakgrunnen [...] Det kan være vanskeligere å si at du liker Barbie hvis du er gutt enn å si at du liker traktorer hvis du er jente, liksom. Det er å sette det litt på spissen, men jeg tror kanskje guttene har kommet litt i bakgrunnen, egentlig. At det har vært jentene som skal opp og fram, og jenter skal få lov til å bli det de vil. De skal ikke ha noen bestemte roller. Mens guttene har vel ikke helt tatt opp den diskusjonen enda, at det er veldig mye som er samfunnspålagt de [...] Kvinnerollen er bredere enn manrollen, kanskje. Jeg tror mange kan føle på det. Den har vært mer i fokus. (Ada)*

Ada peker her på at likestillingsarbeid har ført til at jenter og kvinner har fått større rom til å være og gjøre slik de ønsker. Hun tror at det er vanskeligere for gutter å kunne leke med jenteleker, enn for jenter å kunne leke med gutteleker. På grunn av fokuset på at kvinner skal ha like muligheter som menn, har menn på mange måter blitt forsømt, mener Ada. Hvor den

kvinnelige kjønnsrollen har blitt utvidet, er den mannlige fortsatt like snever. Hennes skildring av samfunnet er interessant, da hun var den eneste læreren som eksplisitt pekte på gutter og menn som fastlåst i snevre kjønnsroller.

### *Lærerne om sitt kjønnede jeg*

Dowling (2006) hevder at lærerutdannerne i hennes undersøkelse ikke hadde hatt noen problematiske erfaringer knyttet til kjønn og likestilling, og at de derfor ikke anså det som viktig å reflektere over slike temaer. For å undersøke hvilke personlige erfaringer informantene hadde i forbindelse med kjønn, fikk de spørsmål om hvordan de opplever seg selv som kvinne/mann. Svarene bar preg av at informantene har kjent på kjønnede forventninger fra samfunnet, og at de har reflektert over egne erfaringer. To av de mannlige lærerne hadde erfart at det ble forventet at deres utseende skulle stemme overens med en stereotypisk oppfatning av maskulinitet. Den ene var Jørgen, som forklarte at han har tenkt mye på hvordan samfunnet vurderer kroppen hans. Jørgen forbinder sin egen kropp, som han beskrev som liten og slank, mer med feminitet enn maskulinitet, og tror at også andre mennesker oppfatter ham på denne måten. Jarl har også erfart at hans maskulinitet blir målt ut ifra hans utseende, men han har ikke opplevd å falle utenfor den stereotypiske konstruksjonen av maskulinitet. Jarl stilte dog spørsmålsteget ved hvorfor det er blitt så trendy med skjegg, og lurte på om det var et slags bevis for mandighet. De tre kvinnelige informantene uttrykte at de har opplevd at forventninger har blitt stilt til dem ut ifra deres biologiske kjønn, i hovedsak forventninger til atferd. Amanda beskrev seg selv som en «utradisjonell kvinne», hvor hun samtidig stilte seg spørrende til hva en «tradisjonell kvinne» egentlig er. Hun uttalte å ha erfart forventninger om å oppfylle krav som tilsynelatende passe inn i det som kalles en «tradisjonell kvinne», men at hun heller har valgt å gå egne veier for å være seg selv. Også Ada har kjent på kjønnsstereotypiske forventninger til atferd, og påpekte at det krever styrke for å være seg selv. Karoline kom med spesifikke eksempler på forventninger hun har opplevd å bli møtt med:

*Jeg opplever at jeg som lærer må jobbe litt hardere for å få respekt av elever kun basert på at jeg er kvinne. Samtidig føler jeg at det er lettere å skape trygge relasjoner til elever basert på at jeg er kvinne. (Karoline)*

Karoline ser både fordeler og ulemper med kjønnede forventninger. Hun har erfart at forventningene hun blir møtt med har forenklet forutsetningene for å skape et tillitsforhold til elever. Samtidig opplever hun å bli mindre verdsatt enn mannlige lærere som en negativ

konsekvens av kjønnsstereotypering. Også Jarl var av den oppfatning om at kvinner må jobbe hardere enn menn for å få respekt hos elever. Han hadde blitt observant på dette fenomenet etter å ha fått vite at dette var noe hans avdelingsleder hadde tatt opp med de kvinnelige lærerne ved seksjonen. Avdelingslederen var selv kvinne, og Jarl antok at orienteringsmøtet om kjønn og respekt var forankret i hennes egne erfaringer. Jarl oppga at han med egne øyne hadde sett elevers manglende respekt for kvinnelige lærere da han observerte kvinnelige kollegers undervisning. Jarl ga tydelig uttrykk for at vissheten om hans kvinnelige kollegers situasjon hadde fått ham selv til å reflektere over fenomenet, samt gjort at han har konfrontert elevene med deres ulikheter i atferd overfor mannlige og kvinnelige lærere.

Informantene ga uttrykk for at deres egne erfaringer med stereotypiske oppfatninger av kjønn og medfølgende stereotypiske forventninger, har påvirket deres perspektiv på kjønn. Det ble oppgitt både positive og negative erfaringer, men det var i stor grad de negative erfaringene som ble dratt fram i forbindelse med refleksjoner om hvordan kjønn ofte ses på i samfunnet, og de mulige konsekvensene av dette.

### ***Det har noe å si at kroppsøvingslæreren er bevisst sine egne holdninger til kjønn***

Med hensyn til NOUs (2019:3) anbefaling om å øke elevers kunnskap og bevissthet om sosiale konstruksjoner av kjønn, ønsket jeg å undersøke om informantene så en verdi og hensikt med at kroppsøvingslærere innehar slike kunnskaper. Informantene ble bedt om å reflektere over hvorvidt det har noe å si om en lærer er bevisst sine holdninger til kjønn. Det var unison enighet om at en lærers kunnskap om og holdninger til kjønn vil påvirke undervisningen. Amanda, Jørgen og Karoline sin påstand var at en lærer uten bevissthet om sine egne holdninger til kjønn vil bidra til å reprodusere stereotypiske kjønnsroller. Deres påstander kan eksemplifiseres ved Jørgens utsagn:

*Ja, jeg vil jo si at det har noe å si i den forstand at ... hvis man ikke har noen bakgrunnskunnskap om biologisk kjønn og sosialt kjønn og de tingene der, så ... kan ofte fellen være at man behandler folk på en måte som kan skape angst eller frykt for undervisningen. Hvis læreren ikke selv er klar over at selv om man er biologisk gutt, så kan man være feminin. Hvis ikke læreren vet om det, så skaper jo det et enda større trykk på å passe inn i de tradisjonelle kjønnsrollene. Et større press på å holde seg inni den gruppa du liksom skal være i. (Jørgen)*

Jørgen vektla mangel på teoretisk kunnskap om kjønn som problematisk. Jørgen påpekte at biologisk kjønn ikke er bestemmende for om en kan opptre maskulint og feminint, og at en



lærer bør være bevisst dette, slik at elever ikke blir tvunget til å opptre konformt med kjønnsstereotyper. Det samme uttrykte flere av lærerne.

Det var noen likheter mellom informantenes skildringer av lærere uten bevissthet om egne holdninger til kjønn og hva de tenkte om årsaker til kjønnsforskjeller i karakterer. Lærerne ble presentert forskning som viser at gutter, i gjennomsnitt, får høyere karakterer enn jenter i kroppsøving, og ble spurt om hva de tenker kan være årsakene til dette. De fleste informantene pekte på lærerens valg av innhold og verdsetting av idrettsprestasjoner som årsaksforklaring. Det interessante ved svargivingen på dette spørsmålet er at flere lærere pekte på kunnskap om biologiske kjønnsforskjeller som viktig for en lærer å være bevisst.

*Det skjer en del fysiske forskjeller på 10. trinn. Jeg tror mange skoler ... Nå skal jeg ikke si det sikkert, men jeg tror at mange skoler kanskje legger for mye vekt på ferdigheter og at man i stor grad kanskje har mye ballspill, som gjør at ... Eller, aktiviteter som kanskje gir gutter en fordel, da. For det er mange gutter som driver med fotball, det er ikke til å stikke under en stol. Og hvis man da kjører mye sånne aktiviteter, så vil jo guttene i større grad få vist det de kan, istedenfor at du har et mangfold av aktiviteter. I tillegg til at gutter har noen fysiske fordeler på 10. trinn som gjør at de løper litt fortere, er litt sterkere i dueller, løper litt fortere forbi jenter. Jeg er litt redd for det, at mange skoler vektlegger ferdigheter og har mye ballspill, og at det kanskje kan gi en fordel for gutter. (Amanda)*

Av Amandas utsagn går det fram at hun tror at mange lærere i stor grad legger idrettslige ferdigheter til grunn for vurdering av elever, og at ballspillaktiviteter utgjør en stor del av innholdet i deres undervisning. Hun viste til at gutter generelt har mer erfaring med ballspill, at de ofte utvikler seg til å bli raskere og sterkere enn jenter, og at dette vil kunne føre til at gutter blir vurdert som dyktigere enn jenter. Amanda viste altså til lærerens valg av innhold, kjønnsforskjeller i idretts erfaring og biologiske kjønnsforskjeller som mulige faktorer for kjønnsforskjeller i karakterer, og det samme gjorde flere av de andre informantene.

Karoline skilte seg ut i mengden da hun forklarte hva hun anså som årsak til kjønnsforskjeller i karakterer. I likhet med Amanda, benyttet også Karoline biologiske kjønnsforskjeller som forklaringsmodell, men i motsetning til de andre informantene viste hun ikke til lærerens valg av innhold og vurderingspraksis som årsak, men til skolestrukturen og elevene:

**Karoline:** *Det er for at skolesystemet i Norge ikke er lagt opp for gutter. Fordi at ofte så er guttene mer umodne når de begynner, og så blir de tvunget til å sitte i ro. Det er veldig mye teorifag istedenfor praktiske fag. Så jeg tror nok at sånn som kroppsøving er et praktisk fag hvor de får brukt kroppen sin.*

**Intervjuer:** *Og det tror du passer bedre for guttene enn for jentene?*

**Karoline:** *Sånn gjennomsnittlig, ja.*

Karoline forklarer her at kroppsøving er den eneste arenaen for gutter å kunne utfolde seg i løpet av en teoritung skoledag. Hun tror at teoretiske fag passer best for jenter, og at praktiske fag passer gutter best. Siden kroppsøving er et fag preget av fysisk aktivitet og bevegelse, vil det være mest passende for gutter, ettersom gutter i større grad enn jenter har vansker med å sitte i ro hele dagen. Karoline gjør et tydelig skille mellom jenters og gutters behov for fysisk aktivitet, noe som ikke gjenspeilte seg i de øvrige informantenes uttalelser.

### ***Drøfting av lærernes fortellinger om egne forståelser av kjønn***

Ett av funnene tilknyttet dette hovedtemaet er at informantene benyttet både et naturvitenskapelig og et samfunnsvitenskapelig perspektiv i sine beskrivelser av egne forståelser av kjønn. Det naturvitenskapelige perspektivet kom til syne blant annet da de ble bedt om å beskrive egen forståelse av kjønn, og biologiske kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter, menn og kvinner, var deres umiddelbare respons. Dette er ikke oppsiktsvekkende, med tanke på at en slik kategorisering av mennesker er innarbeidet i vår daglige interaksjon med verden (Lorber, 2008; West & Zimmerman, 1987). I tillegg ble biologiske kjønnsforskjeller benyttet for å vise til at gutter ofte er sterkere og hurtigere enn jenter, slik Amanda beskrev. Hennes påstand var at lærere må være bevisst dette, ettersom styrke og hurtighet vil være utslagsgivende i mange typer aktiviteter, og vil gi gutter en fordel i kroppsøvingsundervisningen. Biologi ble også benyttet for å forklare at kroppsøvingsfaget passer bedre for jenter enn for gutter. Karolines påstand var at gutter har et større behov enn jenter for å utfolde seg fysisk i løpet av en stillesittende skoledag, og at dette er en naturlig kjønnsforskjell, slik jeg tolket henne. Jeg har ikke grunnlag for å hevde at den ene påstanden er mer riktig enn den andre, ettersom jeg ikke har satt meg inn i biologiske kjønnsforskjeller, men forskjellene mellom Amanda og Karolines bruk av et naturvitenskapelig perspektiv på kjønn er deres bevissthet om *hvordan* det benyttes. Amanda viser til at en bevissthet om gjennomsnittlige fysiologiske kjønnsforskjeller vil skape en mer likestilt kroppsøvingsundervisning. Dette er et interessant funn, med tanke på flere forskeres

vektlegging av bevissthet om sosiale konstruksjoner av kjønn som grunnleggende for å skape likestilte undervisningsforhold (Azzarito et al., 2006; Berg & Lahelma, 2010; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Mullins, 2015). Karoline viser til gjennomsnittlige fysiologiske kjønnsforskjeller som grunnlag for å legitimere kroppsøvfaget som mer passende for gutter enn for jenter, grunnet gutters iboende behov for fysisk aktivitet. Karolines påstand inkluderte også at det norske skolesystemet ikke er utformet for gutter. Dette kan sammenlignes med holdningen om at kroppsøvfaget skal gjøre opp for at gutter er skoletapere i teoretiske fag, slik Berg og Lahelma (2010) illustrerte. Ut ifra Karolines utsagn kan en også tolke at dikotomien aktiv-passiv knyttet til gutt-jente (Holst, 2009) er en del av hennes forståelse av kjønn. Bø (2014) påpeker at kjønn ensidig forstått som biologiske kjønnsforskjeller vil kunne føre til at læreren tror at hen ikke kan påvirke ulikestilte situasjoner fordi atferden oppfattes som naturlig.

Foruten disse få eksemplene, var det et samfunnsvitenskapelig perspektiv på kjønn som ble mest vektlagt i informantenes beskrivelser av kjønn. Dette funnet er motstridende med Dowling og Kårhus (2011) sin undersøkelse som avdekket at kroppsøvlslærerdannere og -studenter i hovedsak baserte sine forståelser av kjønn på et naturvitenskapelig perspektiv. Et samfunnsvitenskapelig perspektiv på kjønn ble identifisert ved å benytte de to teoriene om sosiale konstruksjoner av kjønn som ble presentert i kapittel 2: *hegemonisk maskulinitet* (Connell, 1995) og *doing gender* (West & Zimmerman, 1987). Informantene nevnte blant annet sosiale forventninger til kvinnelig og mannlig atferd. Dette kan ses i sammenheng med ansvarlighetsbegrepet til West og Zimmerman (1987), som forklarer at kvinner og menn oppfører seg på distinkte måter fordi de vil bli stilt ansvarlige hvis de ikke opptrer konformt med hva samfunnet anser som korrekte måter å opptre som mann og kvinne på. Flere av informantene knyttet slike forventninger til maskulinitet og feminitet, samtidig som de understreket at disse begrepene er uavhengige av biologi. Sett i lys av West og Zimmermans (1987) teori om *doing gender*, kan det tolkes som om informantene mener at kjønn kan gjøres på ulike måter, uavhengig av hvilken kjønnskategori en blir ansett som å tilhøre.

Informantene var også opptatte av at kjønnede forventninger har endret seg i løpet av deres levetid. Her ble kjønnsroller ofte brukt som eksempel. Jarl mente for eksempel at menn og kvinner er mer like nå enn for en generasjon siden, spesielt med tanke på aksepten for å vise følelser. Gitt at biologiske kjønnsforskjeller ikke har endret seg de siste 30 årene, viser Jarl her til likheter i hvordan kvinner og menn oppfører seg. Altså likheter når det gjelder å

gjøre kjønn som kvinne eller mann, tolket i lys av West og Zimmerman (1987). I tillegg kan Jarls påstand tolkes i lys av Connells (1995) teori om *hegemonisk maskulinitet*. Hvis det er mer akseptert for Jarls generasjon menn å vise følelser enn hans foreldregenerasjons menn, er det sannsynlig at hva som verdsettes som mannlige egenskaper har forandret seg, her evne og vilje til å vise følelser. Tradisjonelt sett har følelser, her tolket som mykhet, utelukkende blitt ansett som en kvinnelig egenskap (Engelsrud, 2015). Når menn og kvinner ses på som dikotomier, vil mykhet dermed kunne anses som et mannlige lyte, og en lite verdsatt egenskap hos menn. Når Jarl, som mann, opplever at dette ikke lenger er tilfelle, kan det tyde på at *hegemonisk maskulinitet* har endret seg, sett i lys av Connell og Messerschmidt (2005).

Ada hadde en annen oppfatning enn Jarl, hvor hun mente at den mannlige kjønnsrollen stadig er snevrere enn den kvinnelige. Hennes eksempel med aksept for jenter som leker med traktorer i motsetning til gutter som leker med Barbiedukker, var ment å illustrere dette. Connells (1995) konsept om et kjønnshierarki kan forklare Adas eksempel da maskulinitet som overordnet feminitet vil gi rom for jenter og kvinner å nærme seg hva som anses som maskuline egenskaper og arenaer, men ikke for gutter og menn å bevege seg mot feminine egenskaper og arenaer. Ada mente at dette kan glemmes i fokuset på at kvinner skal oppnå like muligheter som menn, noe hun var den eneste informanten som reflekterte over.

I et helhetlig perspektiv viste alle lærerne til samfunnsendringene som noe positivt i form av at menneskers muligheter for å være seg selv, å gjøre kjønn slik de ønsker, stadig øker. Informantene stilte seg også kritiske til kjønnsstereotypiske forventninger. Dette mener jeg forteller noe om lærernes holdninger til kjønn. De ser hovedsakelig på kjønn som noe som kan endres, altså benytter de et samfunnsvitenskapelig, mer spesifikt sosialkonstruktivistisk, perspektiv på kjønn. En holdning til at kjønn er noe som kan gjøres på ulike måter, er ifølge Bø (2014) en forutsetning for at pedagoger skal anse det som hensiktsmessig å gripe inn i situasjoner hvor stereotypiske oppfatninger av kjønn begrenser elevens mulighetsrom. Lærernes forståelser av kjønn som preget av både et naturvitenskapelig og et samfunnsvitenskapelig perspektiv, sistnevnte mer enn førstnevnte, står i kontrast til Dowling og Kårhus (2011) som viste at kroppsøvingslærerutdanneres forståelser av kjønn hovedsakelig var tuftet på kunnskap om biologiske kjønnsforskjeller.

Et annet funn fra resultatene i dette hovedtemaet er at vektlegging av ulike teoretiske perspektiver på kjønn varierte mellom informantenes lærerutdanninger. Noen utdanninger hadde størst fokus på naturvitenskapelig perspektiv på kjønn, mens andre hadde samfunnsvitenskapelig perspektiv på kjønn som utgangspunkt. Noen lærere har opplevd at

samfunnsvitenskapelige perspektiver på kjønn har blitt spesifikt knyttet til kroppsøvingfaget, mens andre har opplevd temaet som mer generelt i pedagogisk sammenheng. Lærere som ikke har opplevd at deres utdanning har hatt fokus på kjønn, opplever heller ikke at utdanningen har påvirket deres syn på kjønn. Samtidig ser det ikke ut til å være forskjeller når det gjelder bevissthet og kunnskap om kjønn mellom de lærerne som har lært om teoretiske perspektiver på kjønn i sin utdanning, og de lærerne hvis utdanning ikke hadde fokus på kjønn. Dette tyder på at det er lærernes egne erfaringer som har størst påvirkning på deres forståelser av kjønn. Funnet støtter Dowlings (2006) beskrivelser av kroppsøvingslærerutdannere som i stor grad baserer sine forståelser av og oppfatninger om kjønn på egne erfaringer. Samtidig står mine informantenes fortellinger i kontrast til Dowlings (2006) beskrivelse av kroppsøvingslærerutdannere som lite interesserte i og kunnskapsrike om ulike teoretiske perspektiver på kjønn, grunnet uproblematiske erfaringer knyttet til kjønn og likestilling. Slik jeg tolker informantenes fortellinger om egne erfaringer med kjønn, har flere av dem opplevd kjønne forventninger, direkte eller indirekte, som urettferdige eller lite hensiktsmessige. For eksempel har både Jørgen og Karoline førstehåndserfaringer med *hegemonisk maskulinitet*, da de har opplevd manglende respekt grunnet mangel på maskulinitet, slik jeg tolker Connells (1995) teori. Også West og Zimmerman (1987) sin teori om *doing gender* kunne identifiseres i informantenes fortellinger om egne erfaringer med kjønne forventninger. Ada og Amanda har opplevd et press om å passe inn i stereotypiske måter å være kvinne på. Sett i lys av West og Zimmerman (1987), kan det tolkes som om de blir stilt ansvarlige for å gjøre kjønn på utradisjonelle måter. Ut ifra dette kan en anta at det er erfaringenes karakter, eksempelvis som urettferdige eller uhensiktsmessige, som har stimulert til mine informanternes refleksjon rundt både egne og andres forståelser om og holdninger til kjønn. Lærernes fortellinger om seg selv tyder også på at i alle fall halvparten av dem ikke konstruerer seg selv ut ifra stereotypiske oppfatninger om maskulinitet og feminitet, slik Dowling (2008) påviste de mannlige og kvinnelige kroppsøvingslærerutdannerne i sin undersøkelse å gjøre.

I forbindelse med lærernes erfaringer med kjønn, er det interessant at erfaringene ikke trenger å være direkte, men at en kan oppleve urettferdighet på andres vegne. Her vil jeg trekke frem Jarls fortelling om sin avdelingsleder som hadde bevisstgjort kvinnelige lærere om at de mest sannsynlig må arbeide hardere for å få respekt hos elever enn sine mannlige kolleger. Jarl ble fortalt om dette og hadde dermed forutsetninger for å oppdage tendensen til at elever viste ham mer respekt enn kvinnelige lærere. Dette eksemplifiserer Lorbers (2008) påstand om at konstruksjoner av kjønn er vanskelige å endre ettersom kjønne prosesser og

strukturer ofte er usynlige deler av vår hverdag. Straks Jarl ble bevisst tendensene, satte han i gang med å konfrontere elvene med deres dobbeltmoral. Viktigheten av bevissthet om kjønnede strukturer for å skape likestilling (Azzarito et al., 2006; Berg & Lahelma, 2010; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Mullins, 2015) kommer tydelig frem i Jarls fortelling. Paradokset er, sett i lys av Connells (1995) teori *om hegemonisk maskulinitet*, at det vil det være mer sannsynlig at elever vil lystre mannlige læreres oppfordringer om å vise kvinnelige lærere respekt, enn hvis kvinnelige lærere anmodet om det samme. Det kan derfor tenkes at de kvinnelige lærerne ville hatt mer nytte av at avdelingslederen bevisstgjorde samtlige lærere ved seksjonen, både de kvinnelige og de mannlige.

Et annet funn knyttet til dette hovedtemaet er informantenes tydelige mening om at lærere uten kunnskap og bevissthet om teoretiske perspektiver på kjønn samt egne holdninger til kjønn, vil være problematisk for elever i kroppsøvfaget. Informantenes utsagn viste at en lærer bør benytte både et naturvitenskapelig og et samfunnsvitenskapelig perspektiv på kjønn. For eksempel uttrykte Amanda at lærere bør være observante på at biologiske kjønnsforskjeller, etter puberteten, ofte fører til at de fleste gutter vil bli sterkere og hurtigere enn de fleste jenter, noe en ubevisst lærer kan mistolke som kjønnsforskjeller i ferdigheter. Likt som Wollstonecraft (Bondevik & Rustad, 2006) og Beauvoir (Sampson, 2008), er Amanda observant på å ikke la biologiske kjønnsforskjeller legitimere ulikestilling, her i form av lærerens vurdering av elevers ferdigheter. Når det gjelder sosiale konstruksjoner av kjønn, mente flere lærere at kunnskap om feminitet og maskulinitet som uavhengig av biologisk kjønn er viktig for å unngå at elever reproducerer stereotypiske gjøringer og oppfatninger av kjønn, i tråd med flere forskeres argumentasjon (Azzarito et al., 2006; Berg & Lahelma, 2010; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Mullins, 2015).

For å besvare forskningsspørsmålet «hvilke forståelser av kjønn kommer til uttrykk hos lærerne?», kan en si at funnene samlet sett viser at lærernes forståelser av kjønn er basert på både naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige perspektiver på kjønn. Selv om informantene først nevnte biologi, ble kjønn senere presentert som sosialt konstruert, noe som totalt sett ble mest vektlagt. Informantenes beskrivelser viser at de er bevisst kjønnede prosesser og strukturer, og de mulige positive og negative konsekvensene dette har for mennesker. To av seks informanter har opplevd at det var fokus på kjønn i deres lærerutdanninger, og mente at det har hatt en påvirkning på deres forståelser av kjønn. De andre fire hadde opplevd at fokuset på kjønn var heller lite. Lærernes forståelser av kjønn beror i stor grad på deres egne negative erfaringer med kjønnede strukturer. Flere forskere

(Azzarito et al., 2006; Berg & Lahelma, 2010; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Mullins, 2015) hevder at kjønnslikestilling i kroppsøvingsfaget beror på lærere som har kunnskap om hvordan stereotypiske oppfatninger av kjønn strukturerer samfunnet, en vilje til å utfordre kjønnsstereotyper, samt en bevissthet om hvordan det kan gjøres. Informantene i denne undersøkelsen fremviste kunnskap om kjønn som strukturerende fenomen, samt en positiv innstilling til kjønnsmangfold. Det var en unison forståelse av at kjønn kan endres, og at de har opplevd endring. De var også tydelige på at lærere uten kunnskap og bevissthet om teoretiske perspektiver på kjønn samt egne holdninger til kjønn, vil være problematisk for elever i kroppsøvingsfaget. Ut ifra informantenes uttalelser, anser jeg det som sannsynlig at mine informanter har tilstrekkelig forutsetning for og vilje til å utfordre stereotypiske oppfatninger av kjønn i sin undervisningspraksis, slik flere forskere (Azzarito et al., 2006; Berg & Lahelma, 2010; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Mullins, 2015) mener er nødvendig for å skape kjønnslikestilte undervisningsforhold. Om de gjør det i praksis, kommer jeg tilbake til under hovedtema 3 i kapittel 4.4.

### **4.3 Lærernes fortellinger om elevers kjønnede atferd**

Under dette delkapittelet vil det presenteres resultater som omhandler informantenes beskrivelser av elevers atferd i kroppsøvingsfaget. Jeg ønsker her å rette fokus mot hvordan lærere oppfatter elevers opptredener i undervisningstimene. Avslutningsvis i delkapittelet vil lærernes fortellinger om elever knyttes opp mot teorier om sosiale konstruksjoner av kjønn, samt tidligere forskning om kroppsøving og kjønn. Forskningsspørsmålet som skal besvares i dette delkapittelet er «hvordan beskriver lærerne elevers atferd i et kjønnsperspektiv?». Det er viktig å presisere at informantene ble bedt om å analysere sine elever på gruppenivå, henholdsvis jenter og gutter. De ga uttrykk for at individuelle forskjeller mellom elever ofte er større enn kjønnsforskjeller, og at de ønsker å se sine elever som individer heller enn å plassere dem i grupper basert på kjønn. De anerkjente likevel at kjønnede mønstre er å observere i elevmassens atferd.

#### ***«Gutte- og jenteaktiviteter» eksisterer***

Forskning viser at bevegelsesaktiviteter kan kategoriseres etter hvor passende de anses å være for hvert kjønn (Koivula, 2001; Sobal & Milgrim, 2019), at jenter og gutter velger kjønnstypiske fritidsaktiviteter (NIF, 2018) og at det finnes kjønnede mønstre i forbindelse

med hvilke aktiviteter elever liker (Moen et al., 2018). Flere av informantene mente at mange elever har kjønnete forventninger og holdninger til aktiviteter i kroppsøvfingsfaget, selv om de ikke opplever at elevene uttrykker dette eksplisitt. De forklarte at dette i størst grad kommer til syne i aktiviteter som dans, turn og ballspill. Dette er aktiviteter som flere av lærerne hadde en oppfatning om at allmennheten ofte setter kjønnete merkelapper på. Ivar hadde bemerket seg at noen aktiviteter synes å være mer populære blant ulike kjønn. Han kommenterte at det å klassifisere noe som mer passende for ett kjønn fremfor et annet ikke er noe som kun er forbeholdt idrettsaktiviteter, men som skjer på nesten alle områder i livet. Ivar argumenterte for at mennesker sosialiseres til en slik kjønnsmerking av aktiviteter.

*Kanskje noen aktiviteter er ... Eller altså at de blir mer populære blant ulike kjønn, den ser jeg jo. Men det er jo også en sosial konstruksjon, tenker jeg [...] Du blir jo på en måte lært opp fra du er liten til hva som er gutte- og jenteting. Og det er veldig vanlig, i hvert fall, at jenter og gutter interesserer seg for de tingene, da. Men ja, det er jo en sosial konstruksjon. (Ivar)*

Det er tydelig at Ivar benyttet et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kjønn i sin begrunnelse for hvorfor barn og unge velger kjønnstypiske aktiviteter. Hans påstand er at jenter og gutter i ung alder får opplæring i hva som er kjønnspassende «ting» og at de senere selv vil velge å interessere seg for disse «tingene». Han uttrykte en bevissthet om eksistensen av slike mønstre, og viste i tillegg forståelse for hvorfor de kan oppstå. Ivar hadde ikke observert sterke mønstre blant sine elever, men ga uttrykk for en oppfatning om at noen av hans elever kan tro at ballspill generelt passer bedre for gutter enn for jenter. Han presiserte at dette ikke gjelder for alle elever. Ivars erfaringer med at hans elever sjelden kjønnsklassifiserer aktiviteter er i samsvar med flere av de andre informantenes fortellinger om opplevelser av elevens atferd. Jørgens undervisning, derimot, bar tydeligere preg av kjønnete mønstre i sammenheng med interesser for aktiviteter.

*Tendensen er at guttene liker ballspill mest, og så har du noen av jentene som også gjør det, men det er jentene som er mest aktive når vi har dans fortsatt. Og turn, for så vidt. Både turn og dans kan vel egentlig legges inn i den såkalte «jenteaktivitetskategorien», mens ballspill ofte er en av «gutteaktivitetene». Men elevene har nok fortsatt det forholdet til aktivitetene, selv om vi jobber med å liksom fjerne den forståelsen av aktivitetene, da. Men jeg vil ikke si at kjønnsrollen deres er det eneste som bestemmer om de liker en «gutteaktivitet» eller «jenteaktivitet», for der kommer også det med idrettsbakgrunn inn. Det de driver med på fritiden er det de har lyst til å vise seg fram i og det er det de mestrer best, på en måte. Og de aller fleste guttene driver med fotball, for eksempel. Mange av jentene driver enten med håndball eller dans. Og da vil de gjerne vise seg fram i de aktivitetene i timene med oss også, så*



*da vil jeg jo si at idrettsbakgrunnen også teller en bit for hva de definerer som «jente- og gutteaktivitet». Etter hvert, kanskje. (Jørgen)*

Dette utsagnet viser at blant Jørgens elever er det ofte slik at gutter i hovedsak interesserer seg for ballspillaktiviteter generelt, og jenter for håndball, dans og turn. Jørgen mener at samfunnets stereotypiske forventninger ikke er den eneste faktoren som er bestemmende for hvilke aktiviteter jenter og gutter liker, men at deres deltakelse i fritidsaktiviteter også er en avgjørende faktor. Han tegner her et tydelig skille mellom kroppsøving og idrett, uten å videre nevne noe om forskjellen mellom en ofte kjønnsdelt idrettsverden og kroppsøvingsfagets fellesundervisning.

I likhet med Jørgen, har Jarl også oppfattet kjønnsmønstre i elevens interesser for aktiviteter, men Jarls elever har uttrykt det på en mer indirekte måte.

*Jeg ser jo det at når vi skal ha ballidretter, så har veldig ofte jentene litt vondt i hodet eller de har litt vondt her og der [...] Mens guttene, det er jo motsatt, at plutselig hvis det skal være aerobic eller Zumba eller swing eller latino-amerikansk dans, så er det litt sånn at de sier at de har kamp i morgen, eller lignende, som argument for å slippe å delta i undervisningen [...] Jeg tror at elevene er mye mer bevisst det enn det jeg er. Jeg tenker ikke på ... når du egentlig sier «gutte- og jenteaktivitet», så blir jeg sånn: «Hæ, er det det?» Men jeg tror de ser det litt sånn. Fordi jentene er veldig ofte skadet når det er ballidretter, og guttene har ofte andre prioriteringer når det er dans. Så jeg tror at de har det. (Jarl)*

Jarls elever har tilsynelatende like holdninger til aktiviteter som Jørgens elever. Jarls skildring vitner om elever som forsøker å unngå å delta i enkelte aktiviteter, og et mønster som kommer til syne er at de ikke ønsker å delta i de aktivitetene som Jørgen kalte for «jenteaktiviteter» og «gutteaktiviteter». Jarl skilte seg ut fra de andre lærerne da han ble spurt hva han tenkte om såkalte «jente- og gutteaktiviteter». Han spurte først intervjueren om hva som mentes med begrepene, og etter å ha blitt informert om at noen typer aktiviteter kan anses som mer passende for ett kjønn fremfor et annet (Koivula, 2001; Sobal & Milgrim, 2019), erkjente Jarl at han ikke var bevisst denne tendensen. Han var dog den eneste læreren som ikke var vitende om kjønnsmerking av aktiviteter.

### ***Kjønnsforskjeller i innsats, ferdigheter og holdninger varierer med aktiviteter***

Iris Young (1980) hevder at ulik sosialisering fører til at gutter i gjennomsnitt utvikler et bredere spekter av fysiske ferdigheter enn jenter, og Pellet og Harrison (referert i Fasting & Sisjord, 2000) mener at «gutteaktiviteter» stimulerer ferdigheter som er mer overførbare enn

«jenteaktiviteter». Lærerne fikk spørsmål om de opplever kjønnsforskjeller knyttet til elevers innsats, ferdigheter og holdninger.

Innledningsvis i ordvekslingene om temaet kjønnsforskjeller i kroppsøvfingsfaget, mente ingen av lærerne at det finnes kjønnsmessige forskjeller i innsats blant deres elever, i alle fall ikke i et helhetlig perspektiv. Amanda viste til en faktor som hun tror kan *oppfattes* som forskjeller når det gjelder elevers innsats i undervisningen.

*Når vi kommer til 10. trinn, da begynner man jo også å se litt fysiske forskjeller. Det er ikke så veldig gjeldende på 8. og 9. egentlig. Men i 10. så begynner det å komme, og da får du jo, i hvert fall de mest aktive guttene som er ganske robuste fysisk og har trent mye ... Hva som helst, egentlig. De blir ofte mer mobile. De har muligheten til å bevege seg over et større område, og det gjør jo kanskje at innsatsen synes i større grad. (Amanda)*

Amanda benyttet et naturvitenskapelig perspektiv på kjønn da hun presenterte forhold som tilsynelatende kan se ut som kjønnsforskjeller i innsats. Av utsagnet går det fram at hun tenker at evnen til å forflytte seg hurtig ofte blir større hos gutter enn hos jenter i løpet av ungdomsskolen, og at større forflytningsevne misforstås som høyere innsats selv om den reelle innsatsen hos gutter og jenter kan være lik. Hun mente at den biologiske utviklingen ikke bare kommer som naturlig konsekvens av puberteten, men også som følge av engasjement innen fysisk aktivitet utenom kroppsøvfingsundervisningen.

Flere av lærerne mente at kjønnsforskjeller i innsats ikke gjenspeilet seg i faget som helhet, men at fenomenet kan komme til syne hvis en ser på enkeltaktiviteter. Da Jarl ble spurt om innsats varierer med aktiviteter, svarte han:

*Jeg tror guttene har kanskje et snev mer innsats på volleyball enn det de ville hatt på dans. Og motsatt med jentene. (Jarl)*

Også Ada så antydninger til kjønnede mønstre i ulike aktiviteter, da hun ga uttrykk for sine erfaringer med at jenter ofte kan være mer positivt innstilt enn gutter til alternative aktiviteter som dans og yoga, mens det er motsatt når det gjelder tradisjonelle aktiviteter, eksempelvis ulike ballspillaktiviteter. Felles for Jarl og Ada sine fortellinger er at innsatsen til elever synes å variere med ulike aktiviteter. De resterende lærerne mente at kjønnsforskjeller i innsats ikke eksisterer i deres undervisning.

Når det gjelder ferdigheter i kroppsøvfingsfaget, kunne informantene raskt peke på kjønns mønstre. De ble ikke bedt om å spesifisere hva de la i begrepet ferdigheter, men av

deres besvarelser kom det fram at de i hovedsak var opptatte av idrettslige ferdigheter i form av hvor godt elever mestrer teknikker og/eller taktikker i ulike aktiviteter, samt sosiale ferdigheter i form av å bidra til medelevers læring og mestring. I likhet med innsats, mente flere av lærerne at kjønnsforskjeller i idrettslige ferdigheter også varierer med ulike aktiviteter. Turn og dans ble brukt som eksempel på aktiviteter som de ga uttrykk for at flere jenter enn gutter hevder seg i, og fotball en aktivitet hvor flest gutter viser høyt ferdighetsnivå. I tillegg ga flere informanter uttrykk for en oppfatning om at gutter, i gjennomsnitt, har et høyere idrettslig ferdighetsnivå enn jenter generelt. Ada skisserte også en mulig årsak til dette:

*Jeg tror at gutter ofte får vist litt bedre ferdigheter enn det jentene gjør [...] Mange av dem har drevet mer med idrett i utgangspunktet. Og det er det de synes er vanskeligst når de blir vurdert i kroppsøving. De sier: «Hvordan får jeg 6?» Og da spør jeg: «Hvordan ville du jobbet med historieprøven?» Og de svarer: «Jeg ville gått hjem og lest, pugget hjemme.» Og da sier jeg at de må øve hjemme. De må utvikle seg, de må vise fremgang. De må vise kunnskap og ferdigheter. Og der tror jeg bare guttene har mer øving enn jentene. Mange av dem har mer øving fra idretten [...] Og ikke bare sånn klassisk idrettserfaring, men fysisk aktivitet. At du har blitt tatt med ut av foreldrene dine. At du har blitt aktivisert. At du har fått klatret. Motorisk. At du har blitt utviklet og utfordret da du var yngre. Det har mye å si, fordi du ... Ting tar tid, det fikses ikke over natta. Det er noe du har med deg. (Ada)*

I Adas beretning om kjønnete mønstre i elevers ferdigheter i kroppsøvingsfaget peker hun på ulik sosialisering som årsak til kjønnsforskjeller når det gjelder idrettslige ferdigheter. Hun viste til at denne typen ferdighet må opparbeides over tid. Ada har en oppfatning om at gutter i større grad enn jenter blir aktivisert av sine foreldre fra de er små. Hun pekte både på idrettserfaring og erfaring med generell fysisk aktivitet som viktig for å utvikle ferdigheter som trengs for å hevde seg i kroppsøvingsfaget. Også Karoline viste til at sosialisering kan være en årsak til kjønnsforskjeller i idrettslige ferdigheter, og eksemplifiserte dette med hennes antakelse om at gutter får leker som aktiviserer dem i barndommen, for eksempel en ball, mens jenter får andre typer leker som ikke nødvendigvis stimulerer dem til å tilegne seg fysiske ferdigheter.

Både Amanda og Jørgen pekte også på kjønnsforskjeller med tanke på sosiale ferdigheter. De hadde lagt merke til at jenter oftere enn gutter er flinke til å bidra til andres mestring og læring. Jørgen sa:

*Ofte de jentene som spiller håndball, de tar alltid ekstra ansvar med tanke på å hjelpe de andre med å få til spillet, hjelpe hverandre teknikkmessig, få til en riktig pasning.*

*Alt av sånne småting. Mens guttene gjør ikke like ofte det samme når det er fotball [...] Når guttene spiller fotball, så har de et større behov for å vinne og vise seg fram. (Jørgen)*

Jørgen hadde tidligere ytret at det er flere gutter enn jenter blant hans elever som er aktive innenfor fotball på fritiden, og flere jenter enn gutter som spiller håndball. Slik det kommer fram av Jørgens utsagn, er det slik at jenter ofte tar ansvar for å hjelpe medelever i aktiviteter som de selv mestrer godt. Når det gjelder gutter, forekommer det mer sjeldent at de bidrar aktivt til medelevers mestring i aktiviteter som de er flinke i, og at de heller er mer opptatte av å konkurrere og vise frem idrettslige ferdigheter. Amanda hadde samme opplevelse som Jørgen. Hun uttalte at gutter oftere enn jenter er opptatte av å prestere, og jenter oftere enn gutter er opptatte av å spille medelever gode. Forskjellene mellom deres erfaringer er at Amanda mente at jenter, i ballspillaktiviteter, har stort fokus på å spille ballen til andre elever fordi de virker redde for å gå med ballen selv. Sett i motsetning til Jørgens elever, kan det tyde på at jenters ferdigheter i å spille andre gode kommer som en konsekvens av at de ikke tør å beholde ballen selv. Amanda nevnte ikke noe om denne type atferd varierer med elevens mengde av erfaring i ulike aktiviteter.

Det var flere informanter som oppfattet lignende tendenser som i Jørgen og Amandas undervisning da de ble spurt om de tror gutter og jenter har ulike holdninger til selve kroppsøvingfaget. Ada har opplevd at jenter og gutter har ulike forventninger til faget, spesielt med tanke på hva som vektlegges i lærerens vurdering av elevene.

*Jeg opplever kanskje at guttene vil at det skal være mer ferdighetsrettet, fysiske krav. De ber om beep test liksom. Mens jentene tror jeg har mer ... Jeg prøver ikke nødvendigvis å imøtekomme ett kjønn mer enn det andre, men når jeg har alternative aktiviteter som yoga, dans, koordinasjon og sånne nye ting, så føler jeg at jentene ofte er litt mer positive til det enn guttene. Mens guttene er veldig innstilte på de tradisjonelle aktivitetene. Og det gjør at de har en annen forventning til det [...] Og så tror jeg noen av guttene tenker at innsats og holdninger vektlegges mindre. Men det synes jentene ofte er positivt. At man har mer fokus på holdninger, innsats og utvikling. (Ada)*

Adas beskrivelse reflekterer flere av informantenes opplevelser av elevens atferd knyttet til holdninger til faget. Det ser ut til å være en tendens til at flere gutter enn jenter ønsker å vise fram fysiske ferdigheter og å bli vurdert etter dette, mens flere jenter enn gutter ønsker å fokusere på holdninger, innsats og utvikling, og ønsker å bli vurdert etter dette.

Når det kommer til hvilke holdninger elever har til hverandre, signaliserte flere av informantene at de opplever elevene som aksepterende overfor hverandre og individuelle forskjeller.

*Hos de unge så føler jeg ikke det er så mye forhåndsdomming med tanke på den tradisjonelle kjønnsrollen, da [...] Jeg føler at det er egentlig en ganske stor aksept for at folk driver med forskjellige ting og at man er gode i forskjellige ting. (Amanda)*

*Jeg tror elevenes aksept for hverandre er mye bedre enn det var da jeg var elev. Det tror jeg absolutt. (Ivar)*

*Det kan jo hende at noen elever signaliserer sterkere at «jeg er ikke sånn som alle de andre guttene», på en måte. Eller jentene. Det kan det nok gjøre. Men om de tenker at det er en dum ting, nødvendigvis, det trenger det ikke å være. Det er bare at det ikke er deres type folk. (Karoline)*

Av utsagnene kommer det fram at lærerne opplever at elevene ikke dømmer hverandre ut ifra stereotypiske oppfatninger av kjønn, og at de tilsynelatende anerkjenner og tolererer individuelle forskjeller knyttet til kjønn, interesser og ferdigheter. Ivars erfaring er at denne aksepten har økt i løpet av det siste tiåret.

Lærerne tror at valg av fritidsaktivitet og medfølgende ferdigheter betyr mye for om elever ser på aktiviteter som mer passende for ett kjønn fremfor et annet. De ser at det er mønstre for hvilke aktiviteter gutter og jenter interesserer seg for på fritiden, og at dette også gjenspeiles i deres innsats, ferdigheter og holdninger i kroppsøvingsundervisningen.

### ***Elevene har kjønnede forventninger til seg selv***

Klomsten (2012) mener at gutter har høyere selvtillit enn jenter knyttet til fysisk aktivitet og idrett. Det var unisone meninger blant informantene når de ble bedt om å reflektere rundt spørsmålet om det er forskjell mellom jenters og gutters forventninger til seg selv. Lærerne mente at gutter generelt tør å utfordre seg selv, mens jenter generelt er mer redd for å mislykkes enn gutter.

*Ofte er guttene kanskje mer, at de tror de er bedre enn de er. Mens jentene tror de er dårligere enn de er. (Karoline)*

*Det virker for meg som om at jenter, i den alderen [videregående] i hvert fall, stiller et større krav til seg selv sånn gjennomsnittlig. Og at de kanskje opplever ... De skaper en større fallhøyde for seg selv og kan ta det tyngre hvis det går imot dem. Jeg føler at*

*kjønnsrollen til gutten er litt mer sånn ... «Haha, jeg er best. Jeg gjør det jævlig bra», sier de uansett om de gjør det dårlig [...] Guttene er litt cocky. Jentene er litt ... De tenker mye. Og viser det kanskje litt mer. (Ivar)*

I likhet med Ivar, opplever også Ada at gutter oftere enn jenter tenker at de har høyere ferdighetsnivå enn hva hun selv vurderer dem til. Ada har også erfaringer med at flere jenter enn gutter trenger oppmuntringer til å tørre å ta mer plass, vise kunnskap og ferdigheter, være ledere, være sikker på seg selv, og tørre å bruke kroppen sin. Jenter stiller høyere krav til seg selv enn gutter, og gutter gir litt mer faen, hevdet Ada. Samtidig tror hun ikke at dette nødvendigvis er realiteten, men at jenter i større grad enn gutter eksplisitt uttrykker forventninger til seg selv, slik også Ivar nevnte.

Også når det gjelder elevers forventninger til seg selv, kan en se mønstre som varierer med aktivitet.

*Jeg tror aktiviteten ofte betinger forventninger til seg selv med tanke på erfaringsbasert mestring, altså det de vet at de mestrer og vet at de ikke mestrer. Jeg tror for eksempel at, hvis vi skal gå inn på det jente- og gutteaktivitet-temaet, så tror jeg absolutt at jentene har høyere forventninger til seg selv i for eksempel dans enn det guttene har. Og motsatt i for eksempel fotball. (Jørgen)*

Jørgen sier her at jenter og gutter sine forventninger til seg selv har sammenheng med hvorvidt de har positive erfaringer med aktiviteten og føler at de mestrer den. Han mener også at dette stemmer overens med hvorvidt aktiviteten regnes som en «gutteaktivitet» eller «jenteaktivitet». Ada forklarte at gutter har høyere forventninger til seg selv i det hun kaller for tradisjonelle aktiviteter, eksempelvis ballspill og basistrening, men lavere forventninger til seg selv i nye typer aktiviteter, hvor hun brukte eksemplene dans, yoga og CrossFit. Motsatt er det for jenter, mente Ada. I likhet med Jørgen, opplever Amanda at elever har høyere forventninger til seg selv i aktiviteter som de har mye erfaring med fra før. Hun har sett at forventninger er høye i aktiviteter som elever er aktive med på fritiden, samt aktiviteter som likner på disse.

### ***Marginal guttedominans i kroppsøving***

Informantene ble presentert for påstanden om at kroppsøvingfaget preges av guttedominans, slik det kommer fram i Andrews og Johansen (2008) sin undersøkelse. Jørgen var den eneste læreren som mente at dette kan komme til syne i undervisningen.

*Hvis vi tar enkeltaktiviteter, da, som for eksempel fotball. Der er det en veldig stor guttedominans ... det som gjerne er tendensen da er at jentene melder seg litt ut [...] Men det at guttene tar litt overhånd, det skjer jo allikevel noen ganger i aktiviteter hvor alle stiller mer likt også, men det skjer ikke i like stor grad [...] Jeg vil jo si at vi har jo gutter som ikke tar dominans nettopp fordi de ikke har den samme idrettsbakgrunnen, men så har vi jenter som har ekstremt stor idrettsbakgrunn som kanskje også trekker unna når guttene dominerer. (Jørgen)*

Jørgen har tidligere nevnt at det er flere gutter enn jenter som spiller fotball på fritiden blant hans elever. Han opplever at det hender at gutter med høyt ferdighetsnivå dominerer over andre elever i noen aktiviteter, spesielt fotball. De som blir dominert er gutter med lavere ferdighetsnivå og alle jenter. Til tross for at noen jenter har like gode ferdigheter som de guttene som dominerer, unngår de å utfordre dominansen.

De fem andre informantene har ikke erfart guttedominans som et utbredt fenomen i sin kroppsøvningsundervisning. Flere lærere mente at dette sjeldent forekommer, og at det kan være både jenter og gutter som tar stor plass i undervisningen. Ada identifiserte ikke at maskulin dominans kjennetegnet hennes undervisning på noen måte, men hun pekte heller på at enkelte elevgrupper, uavhengig av kjønn, kunne ta veldig mye plass. Karoline var av den oppfatning at maskulin dominans i kroppsøving er mindre tydelig nå, til forskjell fra da hun selv var elev. Hun mente at en av årsakene til dette kan være at jenter er mer aktive utenom kroppsøvningsfaget nå enn før, og at dette fører til at de nå stiller sterkere i undervisningen. Amanda hadde en annen forståelse av maskulin dominans enn de andre informantene.

*Guttene begynner å få litt mørkere og dypere stemme enn det jentene har, så sånn sett så tar de litt mer plass. Og de flytter seg mye mer rundt [...] Men det er kanskje derfor at det er en opplevelse av at guttene dominerer. Jeg føler ikke at guttene dominerer, men kanskje at de tar litt mer av rommet. Men at de dominerer i kroppsøvningsfaget, det føler jeg ikke. Der føler jeg at det er ganske likestilt i hva de viser av kompetanse. Men kribling og energinivå utenom aktivitetene, der tar kanskje guttene litt mer plass. (Amanda)*

Hva Amanda forteller er at gutter er mer aktive enn jenter før, mellom og etter organiserte aktiviteter. Hun erfarer at guttene på 10. trinn har fått en dypere stemme som høres godt i gymsalen. Amanda forstår at stort engasjement og dype stemmer kan oppleves som dominans for noen, men hun mener selv at guttenes atferd blir misforstått.

### *Drøfting av lærernes fortellinger om elevers kjønnede atferd*

Selv om lærerne i denne undersøkelsen uttrykte misnøye med å analysere elevatferd ut ifra kjønn, erkjente de at det finnes kjønns mønstre blant elevmassen. Ett av funnene under dette hovedtemaet er at lærerne beskriver en elevmasse som har kjønnede holdninger til aktiviteter, selv om elevene sjeldent uttrykker dette eksplisitt. Eksempler på dette er Jarls skildring av jenter som forsøker å unngå ballspillaktiviteter, og gutter som prøver å unndra seg deltakelse i danseundervisning. En kan tolke disse situasjonene i den retning at jenter forsøker å unngå hva som regnes som «gutteaktiviteter» eller maskuline aktiviteter, og at gutter vegrer seg for å delta i «jenteaktiviteter» eller feminine aktiviteter, slik ballspill og dans er kategorisert av Koivula (2001) og Sobal og Milgrim (2019). Det kan antas at Jarls elever unngår å bevege seg over i arenaer som anses som mest passende for motsatt kjønn, og slik utøver *hegemonisk maskulinitet* og *emphasized feminitet*, slik jeg tolker Connell og Messerschmidt (2005). Sett i lys av West og Zimmermans (1987) teori om doing gender, kan det tolkes som om elevene gjør kjønn ved å kun engasjere seg i aktiviteter som anses som passende for sin kjønnskategori, slik Koivula (2001) hevder. Ut ifra West og Zimmermans (1987) teori, kan det skisseres to mulige årsaker til dette. Den ene er at elevene ønsker å forsterke at de tilhører den ene kjønnskategorien fremfor den andre, slik også Koivula (2001) foreslår. En annen årsak kan være en frykt for å bli stilt ansvarlig for å gjøre kjønn på atypiske måter, her ved å engasjere seg i aktiviteter som ikke anses for å være passende for deres kjønnskategori, slik jeg forstår West og Zimmerman (1987). Jørgen viste til gutter som mer interesserte i ballspill, mens jenter som mer interesserte i dans. Dette stemmer overens med Moen et al. (2018) sine funn. Én av informantene pekte på kjønnsforskjeller i interesser som tillært. Fra barn er små, lærer de hva som er passende for gutter eller jenter, mente Ivar. Den samme påstanden fremmer West og Zimmerman (1987). På sin side mente Jørgen at kjønnsforskjeller i interesser dels bestemmes av tillærte og kjønnede mønstre i interesser, og dels av kjønnede mønstre i idrettsdeltakelse på fritiden. Samtlige informanter viste til kjønnede mønstre i idrettsdeltakelse, hvor fotball ble brukt som eksempel på en aktivitet som flest gutter driver med på fritiden, og turn og dans ble brukt som eksempler på aktiviteter hvor hovedvekten av de fritidsaktive elevene er jenter. NIF (2018) sin statistikk støtter opp om informantenes påstand.

Et annet funn under dette hovedtemaet er at kjønnsforskjeller i fritidsinteresser kan komme til syne i elevers innsats, ferdigheter og holdninger i kroppsøvfingsfaget. Det var dog kun to lærere som mente at kjønnsforskjeller i innsats eksisterer. De begrunnet påstanden med



å vise til egne erfaringer med at innsats varierer med ulike aktiviteter, eksempelvis at jenter viser høyest innsats i dans og yoga, og at gutter viser høyest innsats i ballspill. Det kan tyde på at disse elevgruppene viser større innsats i kjønnspassende aktiviteter. Koivula (2001) og Sobal og Milgrim (2019) kategoriserer dans som en feminin aktivitet, og yoga passer også inn i kategorien for feminine aktiviteter da den oppfyller Koivulas (2001) kriterier ved å være en ikke-aggressiv og estetisk aktivitet. Ballspill regnes ofte som maskuline aktiviteter (Koivula, 2001). Det var likevel bare et fåtall av lærere som mente kjønnsmønstre i innsats er en tendens i kroppsøvningsfaget. Amanda viste til at biologiske kjønnsforskjeller *kan* oppfattes som større innsats blant gutter enn blant jenter. Gutter, som etter puberteten ofte er hurtigere enn jenter, har større evne til å forflytte seg, noe som kan misforstås som større innsats hos enkelte lærere. Dette mener jeg viser viktigheten av at lærere, i tillegg til kunnskap om sosiale konstruksjoner av kjønn, har kunnskap om biologiske kjønnsforskjeller.

Kjønnsforskjeller i ferdigheter var, i motsetning til innsats, veldig tydelig ifølge informantene. Lærernes forståelser av ferdigheter ble identifisert som idrettslige ferdigheter, i form av mestring av teknikker og taktikker, og sosiale ferdigheter, i form av evnen til å gjøre medelever gode. Det første funnet i tilknytning til ferdigheter omhandler lærernes oppfatning om at jenter har høyest idrettslige ferdigheter i såkalte «jenteaktiviteter», eksempelvis turn og dans, og gutter i såkalte «gutteaktiviteter» slik som fotball. Sett i sammenheng med NIF (2018) sin statistikk over medlemstall er dette slett ikke oppsiktsvekkende, ettersom flest jenter er aktive innen turn og dans, og flest gutter innen fotball. Tendensen kan ses på som naturlig hvis en benytter den allment kjente sannheten om at «øvelse gjør mester».

Det andre funnet tilknyttet ferdigheter er at flere jenter enn gutter, ifølge to av informantene, er flinke til å gjøre medelever gode, spesielt i aktiviteter som de selv mestrer godt. På den ene siden, hvis en benytter Pellet og Harrison (referert i Fasting & Sisjord 2000) sin logikk, er det sannsynlig at jenter har utviklet evne til empati ved deltakelse i «jenteaktiviteter» mens det samme ikke har skjedd for gutter som har deltatt i «gutteaktiviteter». På den andre siden kan omsorgsfullhet ses i som en generell egenskap i et stereotypisk perspektiv på kvinner (Engelsrud, 2015), og kan derfor være en følge av tillært, kjønnnet atferd (Lorber, 2008). Gutter er mer opptatte av å vise fram sine ferdigheter enn å bidra til medelevers mestring i aktiviteter som de selv er flinke i, hevder noen informanter. Messner (1992) hevder at idrettsferdigheter historisk sett har vært en viktig del av *hegemonisk maskulinitet*, og at gutter og menn benytter idrettsarenaen til å stadfeste sin dominante posisjon overfor jenter og kvinner. Dette tatt i betraktning, kan det tolkes som om det å vise

idrettsferdigheter er en måte for gutter å *gjøre kjønn*, å vise maskulinitet, sett i lys av West og Zimmerman (1987).

Et tredje funn tilknyttet ferdigheter er at flere informanter peker på en tendens til at gutter har et generelt høyere idrettslig ferdighetsnivå enn jenter. To av informantene mente at dette kan være en konsekvens av ulik sosialisering av jenter og gutter. Ada og Karoline hevdet at gutter blir stimulert til å være fysisk aktive helt fra de er små, både gjennom generell fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse. Det samme er ikke tilfelle for jenter, mente de. Både Mullins (2015) og Young (1980) argumenterer for det samme. I tillegg hevder Pellet og Harrison (referert i Fasting & Sisjord, 2000) at ulike idretter fører til tilegnelse av ulike ferdigheter. Hvis gutter totalt sett har mer erfaring med fysisk aktivitet enn jenter, og at de gjennom «gutteaktiviteter» utvikler ferdigheter som er overførbare i et mangfold av aktiviteter, kontra jenter som gjennom «jenteaktiviteter» utvikler ferdigheter som kun er overførbare til andre «jentaktiviteter», sannsynliggjør det at informantenes oppfatninger om at gutter har et høyere generelt idrettslig ferdighetsnivå enn jenter er reelle. En annen årsaksforklaring kan være at jenter kan havne i en skvis når de involverer seg i fysisk aktivitet og idrett, hvor de må velge mellom at det blir stilt spørsmålsteget ved deres feminitet eller deres idrettslige ferdigheter, ettersom idrett anses som en maskulin arena (Fasting & Sisjord, 2000). En kan i tillegg hevde at jenter utøver *emphasized feminitet* (Connell & Messerschmidt, 2005) i møte med mannlige medelever, hvor de lar seg dominere av gutter ved å unngå å vise de idrettslige ferdigheter som de egentlig er i besittelse av, slik Fagrell et al. (2012) beskriver. En siste forklaringsmodell kan være at informantene ubevisst er styrt av *kjønns hierarkiet*, og dermed anser en kvinnelig idrettsprestasjon som aldri å kunne nå opp til en mannlig idrettsprestasjon (Fasting & Sisjord, 2000).

Når det kommer til *kjønnsforskjeller* i holdninger, viser det seg at dette også kan komme til syne i kroppsøvingsundervisningen. Jenters og gutters ulikheter i holdninger til faget omhandler hva de ønsker av innhold, samt hva de ønsker å bli vurdert etter, slik lærerne beskriver det. Jenter ønsker nye typer aktiviteter, og å bli vurdert etter sin innsats og utvikling. Adas beskrivelse av «nye» aktiviteter inkluderer «jenteaktiviteter» eller feminine aktiviteter slik som dans og yoga, vurdert etter Koivula (2001) og Sobal og Milgrim (2019) sine kategoriseringer. Gutter ønsker tradisjonelle aktiviteter og å bli vurdert etter sine ferdigheter. Jeg tolker «tradisjonelle aktiviteter» for å inkludere en god porsjon ballspillaktiviteter, ettersom det er slike aktiviteter som viser seg å være mest benyttet i norsk kroppsøvingsundervisning (Moen et al., 2018). Ballspillaktiviteter regnes i hovedsak som

«gutteaktiviteter» eller maskuline aktiviteter, ifølge Koivula (2001). Ettersom de nevne «jente- og gutteaktivitetene» stemmer overens med jenters og gutters idrettsdeltakelse (NIF, 2018), anser jeg det ikke som unaturlig at de ønsker å møte slike aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen. Når det gjelder vurderingskriterier, kan det tenkes at jenter ønsker å bli vurdert etter innsats og fremgang fordi de ikke er interesserte i å vise idrettslige ferdigheter, da det tradisjonelt sett er knyttet til å vise maskulinitet (Messner, 1992). Det kan også tenkes at jenter har mindre tro på sine ferdigheter enn gutter, slik Klomsten (2012) viser. Begge disse argumentene kan snus i forbindelse med gutters ønske om å bli vurdert etter sine ferdigheter.

Elevenes holdninger til hverandre er ikke preget av kjønnsmonstre, og de opptrer som tolerante og aksepterende overfor hverandre og individuelle forskjeller, forklarte lærerne. Sett i lys av West og Zimmerman (1987) kan det på den ene siden tyde på at elevene er åpne for mange måter å gjøre kjønn på, slik at de ikke stiller hverandre ansvarlige for å gjøre kjønn på utypiske måter. På den andre siden kan det være slik at elevene faktisk opptrer på kjønnsstereotypiske måter, slik at de unngår å bli stilt til ansvar for å gjøre kjønn på utradisjonelle måter.

Et annet funn er i tilknytning til lærernes oppfatninger av hvilke forventninger elever har til seg selv. Flere lærere mente at det kan oppleves som at gutter overvurderer egne ferdigheter, og at jenter undervurderer egne ferdigheter. Ivar mente at en årsak til dette kan være at jenter ofte stiller høye krav til seg selv, og at det derfor skaper en større mulig fallhøyde og en påfølgende frykt for å mislykkes. Gutter, i motsetning til jenter, er ikke så redde for å mislykkes. Noe på grunn av oppfatningen om at de er flinkere enn realiteten tilsier, mente flere av lærerne. Av dette kan en tolke at gutter har høyere selvtillit enn jenter, i tråd med Klomstens (2012) påstand. Forholdene kan også knyttes til erfaringsgrunnet som elevene har med fysisk aktivitet og idrett. Både Mullins (2015) og Young (1980) hevder at gutter i større grad enn jenter sosialiseres til å utvikle fysiske ferdigheter. Det kan derfor tenkes at gutter har mer erfaring med fysisk aktivitet og idrett enn jenter, slik også NIF (2018) viser at gjenspeiler seg i idrettsdeltakelse, og at dette fører til kjønnsforskjeller i selvtillit knyttet til idrettslige ferdigheter. Samtidig fortalte flere av lærerne også at jenter og gutter har høye forventninger når de i kroppsøvningsundervisningen møter aktiviteter som de har erfaring med fra fritiden. Altså varierer også elevenes forventninger til seg selv med aktiviteter, slik som ferdigheter, holdninger og til dels innsats. Kjønnsforskjeller i idrettsdeltakelse (NIF,

2018) gjenspeiler seg i kroppsøvfingsfaget ved at jenter har høyere forventninger til seg selv i «jenteaktiviteter» og gutter har høyere forventninger til seg selv i «gutteaktiviteter».

Maskulin dominans forekommer sjeldent i kroppsøvfingsundervisningen, fortalte lærerne. Kun én informant hevdet at gutter kan dominere i faget. Jørgen har opplevd at gutter oftest dominerer i fotball, men at det kan forekomme også i andre aktiviteter. Når gutter dominerer, trekker jenter seg unna, fortalte Jørgen. Selv de jentene som er like flinke i fotball som de dominerende guttene. Hva Jørgen fortalte å ha erfart i sin undervisning vitner om en elevmasse som utøver hegemonisk maskulinitet og emphasized feminitet, slik jeg tolker beskrivelsen Connell og Messerschmidt (2005). Gutter som har rike erfaringer med fotball, ønsker å vise fram sine idrettslige ferdigheter og dermed utøve hegemonisk maskulinitet, slik Messner (1992) beskriver fenomenet. Når jenter som er like flinke som gutter likevel tillater å bli dominert av gutter, signaliserer det at de utøver emphasized feminitet, slik jeg tolker Connell og Messerschmidt (2005). Fagrell et al. (2012) konkluderte med det samme i forbindelse med en tilsynelatende lik situasjon. Jørgen nevnte også at det er noen gutter som ikke dominerer, og at det er de guttene som ikke har så mye idrettserfaring. Dette kan tolkes å være gutter som ikke har anledning til å vise hegemonisk maskulinitet, ettersom de ikke har tilstrekkelig med idrettslige ferdigheter, slik jeg tolker Messner (1992). Ser en Jørgens situasjonsbeskrivelse i lys av teorien om *doing gender* (West & Zimmerman, 1987), kan en dra den slutning at gutter gjør maskulinitet ved å dominere, og jenter gjør feminitet ved å la seg bli dominert. Fagrell et al. (2012) mener at årsaken til maskulin dominans kan være at læreren, selv om hen er klar over forholdene, er mer opptatt av spillets gang enn likestilt undervisning, og dermed forholder seg passiv heller enn å gripe inn i slike situasjoner. Jørgen er tydelig bevisst at maskulin dominans forekommer, men det er ikke kjent hvilke måter han velger å gripe inn i situasjonene på.

Amanda sin uttalelse om guttedominans gir en alternativ forståelse av fenomenet. Hun mener at biologiske kjønnsforskjeller, som for eksempel at gutter har dypere stemmeleie og større fysisk mobilitet enn jenter i slutten av ungdomsskolen, kan *oppleves* som maskulin dominans, men at det ikke nødvendigvis gjenspeiler virkeligheten. Av dette kan en tolke at Amanda ser forbi stereotypiske oppfatninger om at fysisk aktivitet og idrett er arenaer hvor gutter får utøvd sin maskulinitet (Fasting & Sisjord, 2000). Gutter som større, hurtigere og mer høylytte enn jenter kan føre til at de misforstås som dominante. Igjen kan en se viktigheten av at kroppsøvfingslærere også benytter et naturvitenskapelig perspektiv i sin undervisningspraksis. Det vites ikke om de andre lærerne som mente at maskulin dominans

ikke forekommer i kroppsøvningsundervisningen benytter det samme perspektivet som Amanda.

En kort oppsummering av funnene i dette hovedtemaet er at det er identifisert kjønnete mønstre i elevers ferdigheter, holdninger og til dels innsats. Hvilke aktiviteter elevene driver med på fritiden påvirker forholdene. Gutter driver mest med «gutteaktiviteter» og jenter driver med «jenteaktiviteter» på fritiden. Dette gjenspeiles i deres ferdigheter og holdninger i kroppsøvningsundervisningen, samt innsats i noen tilfeller. Lærerne mener at gutter har et generelt høyere ferdighetsnivå enn jenter, noe som har blitt forklart med sosialisering til ulikheter i idrettslige ferdigheter, samt hvilke egenskaper som kommer av deltakelse i «gutte- eller jenteaktiviteter». Gutter har også høyere selvtillit enn jenter i forbindelse med idrettslige ferdigheter. En kan si at elevmassen grovt sett gjør kjønn på stereotypiske måter, da en generell tendens er at de opptrer konformt med hva som anses som kjønnspassende aktiviteter og atferd, for eksempel å vise omsorg vs. å vise seg fram og å ha god eller dårlig selvtillit. Av lærernes fortellinger var det derimot lite som tyder på at det eksisterer et kjønnshierarki blant elevene, og de viser hverandre respekt og toleranse. Det er viktig å fremheve at funnene baseres på lærernes fortellinger om elever. Elevmassens atferd fremstilles derfor i lys av lærernes fortolkninger av situasjoner, og gjenspeiler ikke nødvendigvis realiteten. Et annet poeng er at lærerne ble bedt om å beskrive sine erfaringer i et kjønnsperspektiv. Lærerne var noe negative til dette, men anerkjente at det finnes kjønnete mønstre i deres elevers atferd.

#### **4.4 Lærernes fortellinger om egen undervisningspraksis i et kjønnsperspektiv**

I dette delkapittelet vil det fokuseres på lærernes utsagn om sin undervisningspraksis, i denne oppgaven forstått som planlegging og gjennomføring av undervisning, samt vurdering av elever. Først presenteres resultatene som kom fram i dette temaet. Avslutningsvis vil forskningsspørsmålet «hvordan forholder lærerne seg til kjønn i sin undervisningspraksis?» forsøkes besvares.

##### ***Kjønn er sjeldent en faktor i planleggingsarbeid***

De fleste lærerne oppga at kjønn ikke er en faktor når de planlegger undervisning, og at den viktigste faktoren som de tar utgangspunkt i er elevenes forutsetninger.

*Nei. Jeg tenker lite på kjønn. Jeg tenker differensiering ut ifra de behovene som er. Jeg tror at jeg er veldig lite bevisst jenter/gutter, tror jeg. Jeg kan ikke minnes å ha tenkt at nå på grunn av at det er jenter må jeg gjøre sånn, og når det er gutter må jeg gjøre sånn. Jeg tar det veldig etter differensiering. Hvis det er ei god jente, så får hun være på den banen som i hvert fall skal gi henne den flytsonen, mestringssonen som hun bør ligge i. Og samme med en gutt. (Jarl)*

Jarl peker på elevenes ferdighetsnivå som bestemmende for hvordan han planlegger gruppeinndeling i undervisningen. Uavhengig av kjønn, ønsker han at elever skal møte utfordringer som de har forutsetninger for å mestre. Derfor planlegger Jarl sin undervisning ut ifra nivå-differensiering, ikke kjønnsdifferensiering. Dette gjenspeiles i alle informantenes fortellinger om planleggingsarbeid.

I forbindelse med planlegging av undervisning i pardans kom det frem to veldig ulike lærerfortellinger. Karoline oppga at hun pleier å fordele arbeidsoppgaver ut ifra elevenes kjønn, i form av hvilke dansetrinn de skal benytte. Hun ble spurt om hvorfor hun velger å organisere pardans på denne måten, og hun svarte:

*For jeg tenker at det er viktig at de vet de grunnleggende trinnene. I startfasen. De må vite at gutten starter på venstre, for eksempel, og jenta starter på høyre. Og så, etterpå, så har de jo veldig lyst til å danse med hverandre. Og da sørger jeg for at «OK, hvis du er der, så må du begynne med venstre». Så jeg må bare skille dem for å gjøre det klart for dem hvordan, hva som forventes av den som danser gutt. Om man er gutt eller ikke spiller ingen rolle [...] Jeg har jo danset ganske lenge, og jeg har jo alltid vært vant med å danse gutt. Jeg danser ikke jente. Sånn at jeg synes det er viktig at de skjønner ... For da kan de lære hverandre. Så det handler bare om at de kan gjøre det. (Karoline)*

Grunnen til at hun deler jentene og guttene hver for seg, er fordi de skal klare å skille mellom de to typene trinn som brukes i dansen, som hun omtaler som å «danse gutt» og å «danse jente». Karoline la vekt på at det ikke har noe å si hvilket kjønn som danser de hvilken type trinn. Hun fortalte at elevene selv ofte har lyst til å prøve både å «danse gutt» og å «danse jente», og at hun gir dem rom til å utforske dette på et senere tidspunkt i undervisningen, etter at de har forstått hvilket trinn som begynner med venstre ben og hvilket som begynner med høyre ben. Måten Amanda planlegger og gjennomfører pardans står i en slags motsetning til Karolines fortelling om hvordan undervisningen organiseres.

*Jeg prøver å ikke være så styrt av kjønn. Jeg merker jo mange lærere som er sånn at nå skal vi danse gutt og jente. Det gjør ikke jeg. Jeg sier at nå skal vi danse to og to. Det er helt bevisst. Og når jeg kjører for eksempel polka, så istedenfor begrepene gutt og jente, så bruker jeg den som fører og den som ikke fører som begrep. Og i polka så*

*prøver man å snurre så man får mange partnere så man kan danse med flere. Så jeg prøver så godt jeg kan når vi har dans å bevisst ikke bruke kjønn til å styre aktivitetene. Vi har hatt swing også. Det jeg har gjort, jeg har snakket litt om det med dem og sier at tradisjonelt sett så er det da mann og kvinne som danser, men at man heller kanskje kan si at det er noe maskulint og feminint som treffer hverandre, og som danser. Så vi har snakket litt om det. Og at det ofte er det maskuline som fører, og det feminine som blir ført. Og at man har ulike roller i en dans. Det har vi snakket litt om, men ikke sånn kjempemye. Men jeg prøver heller å bruke føre og ikke føre. (Amanda)*

Amanda har gjort et bevisst valg når hun har byttet ut å «danse gutt» og å «danse jente» med å «føre» og å «ikke føre» når hun omtaler ulike typer dansetrinn. Hun har gitt elevene en innføring av hvordan pardans tradisjonelt sett organiseres, ved å vise til at det ofte er en kvinne og en mann som danser sammen. I tillegg har hun også snakket med elevene om maskulinitet og feminitet knyttet til roller i dans. Begrunnelsen for organiseringsmåten er at hun ønsker å unngå at de ulike trinnene skal assosieres med kjønn, samt at elevene skal føle seg trygge i undervisningen.

### ***Lærernes ulike tilnæringsmåter til jenter og gutter***

Mine informanter ble spurt om de har ulike tilnæringsmåter mot jenter og gutter. Én av informantene erkjente at han har ulike tilnæringsmåter til gutter og jenter. Ivar mente at han er nødt til å møte gutter og jenter på ulike måter, fordi måten han kommuniserer med gutter på ikke alltid er passende hvis jenter er del i samtalen.

*Jeg føler jeg skaper tillit til elevene, så det er veldig mye humor og litt sanne ting. Men jeg føler at med guttene kan jeg tulle og tøyse og si hva som helst uten at det får noen konsekvenser. Med jentene føler jeg at jeg må være forsiktig med hva jeg sier og gjør, og jeg tenker meg veldig om før jeg sier noe, slik at det ikke skal bli tolket som diskriminerende. (Ivar)*

Det uttrykkes her av Ivar at han ser det som nødvendig å ha en mer formell tone med jentene, i motsetning til guttene, hvor han kan i omtrent hva som helst. Dette fordi jenter, ikke gutter, kan oppfatte noen av de tingene han sier som diskriminerende. Ifølge Ivar fører dette til at han skaper bedre relasjoner til gutter enn til jenter, noe han synes er synd.

De fem andre lærerne hevdet at de forsøker å ha lik tilnærming til jenter og gutter. De mente at deres tilnærming er ulik ut ifra individene de møter. Jørgen sitt utsagn er godt representativt for disse fire lærerne.

*Når jeg tenker over det, så har jeg nok ofte en litt roligere måte å gå fram på, kanskje, med jentene. Og det er ikke noe jeg har tenkt over, men jeg er kanskje litt mer forsiktig når jeg kommuniserer med dem. Kontra gutter, hvor jeg kanskje ofte er litt hardere. Når du spør om det nå, så har jeg aldri tenkt over det, men da handler det kanskje om at man føler man må ... må overvinne maskulinitet med maskulinitet, da. Og femininitet med femininitet, holdt jeg på å si [...] Den tilnærmingen gjelder kjønnsrollen deres. Gutter som er mer feminine tilnærmer jeg meg mer feminint enn jeg gjør med gutter som er mer maskuline. Så du kan si at det sosiale kjønnnet, ikke det biologiske, er bestemmende for måten jeg tilnærmer meg en elev. (Jørgen)*

For Jørgen er ikke det biologiske aspektet ved kjønn viktig for hvordan han tilnærmer seg elever, men heller det sosialt konstruerte aspektet i form av maskulinitet og feminitet, mente han. Hvis han møter en elev som opptrer på en feminin måte, svarer han med å selv opptre feminint, og hvis han møter maskulinitet, svarer han med maskulinitet. Jørgen påpekte at maskulinitet og feminitet ikke var forbehold hvert sitt kjønn. Både gutter og jenter kan møte ham med maskulinitet eller feminitet, men tendensen er at flest gutter er maskuline og flest jenter er feminine, forklarte han. Likhetene mellom lærernes fortellinger er at de viser til en forsiktig tilnærming til jenter, og en mer direkte tilnærming til gutter, bortsett fra for Ivar som uttrykte at han har en bedagelig måte å kommunisere med guttene på i sin undervisning.

### ***Lærernes forventninger til gutter og jenter***

I Larsson et al. (2009) lempet lærerne på sine krav til jenter, og hadde en forventning om at gutter skal være flinkere enn jenter i kroppsøving. De fleste lærerne i denne undersøkelsen fremmet en mening om at de har like forventninger til gutter og jenter i kroppsøvingfaget. Jarl var den eneste informanten som erkjente å ha kjønnete forventninger til elever.

*Jeg kan kanskje innrømme det, når jeg tenker meg om. Jeg forventer mer av guttene. Hvis det er noe som skal bæres inn til skolen, så sier jeg at «du og du går og tar det, ikke la de jentene stå og plages». Ja, men jeg gjør det, når du sier det. Eller hvis det skal settes opp et volleyballnett eller vi er på tur hvis det er noe ekstra ballast som skal bæres, så sier jeg «du tar det» [...] Men samtidig så tror jeg det er på grunn av at jeg har en forståelse av hva det vil si å være gutt. Hvis en gutt kommer med til meg med et problem, så tenker jeg sånn at dette må han klare fordi jeg har klart det. Mens en jente, jeg vet ikke hva det vil si å være jente, så jeg vet ikke kom hun kommer til å klare det, så jeg vet ikke om jeg kan stille de forventningene til henne. (Jarl)*

Utsagnet forteller at han noen ganger ber gutter om å hjelpe jenter hvis det skal bæres tungt eller hvis de ikke får noe til, her i sammenheng med å sette opp et volleyballnett. Jarl sine forventninger til gutter og jenter er altså noen ganger betinget av biologiske kjønnsforskjeller,



og noen ganger av sosialt konstruerte kjønnsforskjeller, slik han forklarte. Årsaken til at Jarl forskjellsbehandler elever tror han beror på en ydmykhet overfor personer hvis situasjon han ikke kan sette seg inn. Han sier at han aldri har følt på hvordan det er å være jente, og at det derfor er vanskelig for ham å vurdere hvilke forventninger og krav det er berettiget å stille overfor jenter. Gutter, derimot, klarer han å sette seg inn i situasjonene til, ettersom han har lang tids erfaring med å være gutt. Jarls forventninger baseres både på biologiske og sosiale forhold.

Amanda og Jørgen fortalte tidligere om situasjoner hvor jenter, i større grad enn gutter, bidro til medelevers mestring og læring. De forklarte at slike situasjoner i hovedsak finner sted i aktiviteter som flere jenter enn gutter har erfaring med utenom kroppsøvingsfaget. De ble spurt om hvordan situasjonen er i aktiviteter som flere gutter enn jenter har erfaring med, og Amanda svarte:

*Når vi har ballspill, så har vi mye mer spillsekvenser hvor det da ikke er så mye rom for at man stopper opp og skal vise til hverandre [...] Kravet om å gjøre andre gode, det går igjen i alle kurs, men det vil jo komme inn på litt forskjellige måter. Så en som er skikkelig god i fotball, forventer vi at spiller de andre opp i gode posisjoner, for eksempel. Så det blir en litt annen måte å gjøre andre gode på enn å vise hvordan bevegelsene gjøres, som i dans. (Amanda)*

Amanda forklarte at hun har like forventninger til gutter og jenter når det kommer til å hjelpe medelever i aktiviteter, men viser til at lærerens organisering av aktivitetene påvirker elevens mulighet å bidra til hverandres mestring.

### ***Å utfordre stereotyper***

I NOU (2019:19) hevdes det at lærere ikke gjør nok for å utfordre kjønnsstereotyper. På spørsmål om de aktivt gjør noe for å utfordre stereotypiske oppfatninger av kjønn i sin undervisning, presenterte lærerne i denne undersøkelsen tre spesifikke strategier. Én av strategiene går ut på å benytte utradisjonelle øvingsbilder, noe to av informantene benytter seg av.

*For eksempel hver gang vi har ballett, jeg tar alltid fram klipp som de får se, og da velger jeg bevisst mannlige dansere. Og hvis det er hiphop, så velger jeg jentedansere. Styrkeløft, da tar jeg jenter. (Ada)*

*Jeg viste en film av noen menn som holdt på med matteturn, og de får jo til helt ville ting. Jeg viste den til en av de guttene, og han øvde jo så iherdig og ville få det til [...] Jeg ville vise at menn driver også med det her, det er ikke bare jenter. (Amanda)*

Både Ada og Amanda sier at de er bevisste når de velger ut øvingsbilder for sine elever. De velger øvingsbilder som de selv oppfatter står i kontrast til hva som anses å være en stereotypisk utøver av aktiviteten.

Den andre strategien som informantene bruker for å utfordre kjønnsstereotyper er direkte konfrontasjon av elever. Både Jarl og Ada sa at de noen ganger konfronterer elever som viser stereotypiske holdninger til kjønn.

*Ikke sånn at jeg planlegger for det, men når jeg hører at de prater om ting eller hvis de tilegner hverandre ting, så prøver jeg å utfordre idéen deres litt. «Hvorfor sier du sånn? Hvorfor tenker du sånn? Kanskje det ikke stemmer, det vet du ikke.» At jeg mer stiller sånne spørsmål. (Ada)*

*Jeg åpner hallen, guttene tar en ball, tomflaske eller hva som helst og sparker i den og herjer, mens jentene sitter på sidelinja og prater. Og jeg bruker å ta det opp med elevene. «Hvorfor er det sånn? Siden dere har langt hår og dere har kort hår, så? Hva er det som skjer her?» Slike spørsmål stiller jeg noen ganger [...] Jeg tror at gjennom å påpeke det, så tror jeg de vil regulere hverandre. De vil regulere hverandre hvis du gjør dem bevisst på det. Mens hvis ikke, så vil du få mer og mer maskuline personligheter og mer og mer feminine personligheter. Det tror jeg. (Jarl)*

Selv om alle informantene påpekte lærerens bevissthet om egne holdninger og generell kunnskap om teoretiske perspektiver på kjønn som essensielt for å skape trygge og likestilte læringsmiljøer, skilte Jarl seg ut fra resten av informantene. Han antydte at læreren spiller en viktig rolle når det gjelder å eksplisitt bevisstgjøre elever om sosiale konstruksjoner av kjønn. Jarl hadde en holdning om at bevissthet og kunnskap om kjønn bør formidles til elever, og en tro på at det vil påvirke hvordan de konstruerer seg selv ut ifra forståelser av maskulinitet og feminitet. Hans oppfatning var at mangel på bevisstgjøring av elever vil kunne føre til at elevers egne konstruksjoner av kjønn vil utvikles til å bli mer og mer konforme med kjønnsstereotyper. Ada og Jarl forklarer at når de verbalt utfordrer elevers kjønnsstereotypiske holdninger og/eller atferd, er det ikke noe de har planlagt for. Det skjer spontant, så fremt elevene har sagt eller gjort noe som lærerne reagerer på. De forklarte at de forsøker å ha en spørrende tilnærming til elevene, ikke bare for å benytte seg av en mer pedagogisk tilnærming, men også fordi de selv ønsker å forstå tanken bak elevenes ytringer og/eller handlinger.

En tredje strategi, som også er den mest benyttede, går ut på å forsøke å gjøre aktiviteter kjønnsnøytrale eller å benytte kjønnsnøytrale aktiviteter. Flere lærere fortalte at de er bevisste på å ikke benytte seg av kjønnede begreper i undervisningen. For eksempel forklarte Amanda at hun er nøye på å bruke begrepene «å føre» og «å ikke føre» istedenfor «å danse gutt» og «å danse jente» i danseundervisning, som nevnt tidligere. Lærerne viste at de var bevisst kjønnsforskjeller i idrettsdeltakelse, og noen av lærerne fortalte også at de begrenser bruken av aktiviteter som de vet at mange elever er aktive i på fritiden, og heller benytter seg av «nye» typer aktiviteter som få eller ingen elever har tidligere erfaringer med. De forklarte dette med at elevene da vil stille mer likt med hensyn til ferdighetsnivå, og at de dermed kan unngå at noen elever dominerer over andre elever.

### ***Drøfting av lærernes fortellinger om egen undervisningspraksis i et kjønnsperspektiv***

Under dette hovedtemaet er ett av funnene at lærere sjeldent tenker på kjønn når de skal planlegge sin undervisning. Den viktigste faktoren i planleggingsarbeidet er elevenes forutsetninger, stort sett i form av idrettslige ferdigheter, ifølge informantene. Dette kan tolkes som ubevissthet blant lærerne, ettersom funnene i kapittel 4.3 viste at elevmassen i denne undersøkelsen velger fritidsaktiviteter konformt med hva som anses å være kjønnspassende. Sett i lys av Pellet og Harrison (referert i Fasting & Sisjord, 2000) får valg av fritidsaktivitet innvirkning på hvilke egenskaper jenter og gutter tar med seg i bagasjen. Gjennom «gutteaktiviteter» erverves egenskaper som bidrar til å stadig utvikle idrettslige ferdigheter (Pellet & Harrison, referert i Fasting & Sisjord, 2000), noe som typisk anses som maskulint (Messner, 1992). «Jenteaktiviteter» styrker estetiske ferdigheter og egenskaper som empati (Pellet & Harrison, referert i Fasting & Sisjord, 2000), noe som anses som typisk feminint (Engelsrud, 2015). Elevmassens valg av fritidsaktiviteter gjenspeiles i kroppsøvfingsfaget i form av elevers ferdigheter, holdninger og til dels innsats, ifølge lærerfortellingene i kapittel 4.3. Derfor er det verdt å stille spørsmålstegn ved hvorfor lærerne ikke tar slike forhold med i planleggingen av kroppsøvfingsundervisningen.

I forbindelse med planlegging og gjennomføring av pardans, er det to lærerfortellinger som er interessante å sammenligne med hverandre. Den ene er Karolines fortelling om kjønnsdeling i pardans, hvor hensikten er at elevene skal lære å skille mellom å «danse gutt» og å «danse jente». På starten av timen er det guttene som skal «danse gutt» og jenter som skal «danse jente», før elevene gis mulighet til å prøve begge deler på slutten av timen. Den andre er Amanda som fortalte at hun ikke gjør kjønnsdeling i dans, med hensikt å unngå at

elever skal knytte ulike dansetrinn, og dans generelt, opp mot kjønn. I tillegg benytter Amanda bevisst kjønnsnøytrale begreper som å «føre» og å «ikke føre». En kan tolke Karolines undervisningspraksis som å i første del av undervisningstimen begrense elevenes muligheter til å gjøre kjønn på ulike måter. For det første benytter hun kjønnede begreper, å «danse gutt» og å «danse jente», for ulike dansetrinn. Karoline har nå satt en standard for hvilke bevegelser som er akseptert for gutter og for jenter. For det andre blir guttene satt til å «danse gutt» og jentene til å «danse jente», til tross for elevenes ønske om å prøve begge deler. I lys av West og Zimmerman (1987) kan det tolkes som om elevene satt i en situasjon der de må *gjøre kjønn* på tradisjonelle måter, da det ut ifra deres biologiske kjønn er forhåndsbestemt hvilke roller de skal ha og hvilke bevegelser de kan gjøre i aktiviteten. På slutten av timen gir hun likevel rom for at elever kan velge mellom å «danse gutt» og å «danse jente», noe som kan bidra til å utfordre stereotypiske oppfatninger av kjønn knyttet til dans. Karoline virker ikke å være bevisst om at måten hun organiserer aktiviteten på kan virke begrensende for elevens muligheter til å *gjøre kjønn* på ulike måter, ut ifra West og Zimmermans (1987) teori. Det virker likevel ikke som om elevene affiseres av at trinnene er kjønnede, da Karoline har forklart at de gir uttrykk for et ønske om å teste ut begge typer trinn. Altså kan en tolke elevene som å selv være ansvarlige for å utfordre kjønnsstereotyper. Min totale oppfatning av Karolines uttalelser er at hun ikke har som hensikt å kjønne pardans, men at hun simpelthen ikke har tenkt på andre mulige måter å organisere aktiviteten på. Det har derimot Amanda, som aktivt går inn for å kjønnsnøytralisere pardans. Hun er uenig med praksisen om at jenter skal «danse jente» og at gutter skal «danse gutt». Amanda ber elevene om å gå sammen to og to, uavhengig av kjønn, for så å forklare elevene at den dansepartnerens trinn er ulike. Hun benytter kjønnsnøytrale begreper som «føre» og «ikke føre» fordi hun er motstander av å bruke de kjønnede begrepene «danse gutt» og «danse jente». Amanda har informert elevene om at det tradisjonelt sett er en kvinne og en mann som danser sammen, men forklarer at en heller kan forstå det som noe maskulint og noe feminint som danser sammen, hvor det maskuline fører det feminine. På den ene siden frigir hun de ulike dansetrinnene fra kjønnede begreper, men på den andre siden knytter hun dem til maskulinitet og feminitet. Likevel signaliserer hun at maskulinitet og feminitet ikke trenger å være knyttet til biologisk kjønn, da hennes organiseringsmåte gjør at det er tilfeldig hvem som har den maskuline og feminine rollen i dansen. Amandas organisering av pardans tolker jeg ut ifra West og Zimmermans (1987) teori om *doing gender* som at utvider elevenes mulighetsrom med tanke på å kunne *gjøre kjønn* på ulike måter. De ulike rollene og bevegelsene i dansen er ikke forbeholdt biologisk kjønn, og det er tilfeldig om eleven skal

forsøke å utøve maskulinitet i rollen som «den som fører» eller feminitet i rollen som «den som ikke fører». På denne måten utfordrer Amanda også det tradisjonelle kjønns hierarkiet i pardans, hvor det er menn som skal dominere ved å føre partneren, og kvinner som skal bli dominert ved å bli ført av partneren, tolket ut ifra Connells (1995) teori om hegemonisk maskulinitet.

Ett annet funn tilknyttet dette hovedtemaet er at lærerne har ulike måter å tilnærme seg jenter og gutter på. Fem av seks lærere mente at de måten de tilnærmer seg en elev bestemmes ut ifra hvordan de kjenner eleven og elevens atferd. Jørgens utdypende fortelling var interessant, da han beskrev sin tilnærming som fordret av om eleven han møter opptrer maskulint eller feminint. Jørgen speiler elevens atferd ved at han møter maskulinitet med maskulinitet, og feminitet med feminitet. Tendensen er at speilingen av atferd gjør at gutter ofte møtes på en mer direkte måte, og jenter ofte møtes på en mer forsiktig måte. Av dette kan en tolke at Jørgen *gjør kjønn* i møte med sine elever, i tråd med West og Zimmermans (1987) teori om at kjønn er handlinger som gjøres i møte med andre mennesker. Jørgen påpekte at maskulinitet og feminitet ikke er avhengig av biologisk kjønn, og at han møter både gutter og jenter med feminitet eller maskulinitet, da ut ifra om elevene selv opptrer feminint eller maskulint. En kan tolke Jørgen for å utfordre stereotypiske oppfatninger av kjønn når han utøver feminitet, da menn hovedsakelig assosieres med maskulinitet (Korsvik & Rustad, 2018). Menn som uttrykker feminitet blir ifølge Connell (1995) mindre verdsatt i *kjønns hierarkiet* fordi *hegemonisk maskulinitet* ikke er forenlig med egenskaper som tilknyttes kvinner. Slik sett er Jørgens handlinger også med på å utfordre kjønnsstereotypiske oppfatninger av menn, da han viser at også menn kan utøve feminitet.

Kun én av informantene mente at han møter jenter og gutter på ulike måter. Ivar opplever at han må passe på hva han sier når jenter er til stede, slik at jentene ikke skal oppfatte hans ytringer som diskriminerende. Han ga ikke eksempler på hva han unngår å si, men fortalte at han ofte bruker humor i sine ordvekslinger med gutter. Konsekvensen av dette er at han skaper nærere relasjoner med gutter kontra jenter, fortalte Ivar. Det er verdt å stille spørsmålsteget ved hvilken type humor som Ivar oppfatter er legitimt å dele med gutter, men som samtidig kan oppleves som diskriminerende for jenter. Uansett er det nærliggende å anta at Ivar i samtaler med gutter formidler en holdning om at det er noen ting som gutter kan si til hverandre som kan virke støtende for jenter. Det er sannsynlig at Ivars tilnærming til elever forsterker en oppfatning om at jenter og gutter er ulike. Han forsterker dikotomien gutt-jente (Connell, 1995; West & Zimmerman, 1987).

At noen lærere har ulike forventninger til gutter og jenter er også et funn. For eksempel erkjente Jarl at han forventer mer av gutter enn av jenter, spesielt når det kommer til fysisk kapasitet, men også i forbindelse med hva som kan anses som dagligdagse gjøremål i kroppsøving. Han beordrer gutter til å hjelpe jenter med å bære tungt, eller rett og slett hjelpe jenter hvis det er noe de ikke mestrer umiddelbart, eksempelvis å sette opp et volleyballnett. Hva en kan tolke ut ifra Jarls beskrivelse er at han viser en velvilje mot jenter, fordi han tror at de ikke er like sterke eller kompetente som gutter, likt som Larsson et al. (2009) konkluderer med i sin studie. Det er å anta at Jarls elever lærer at jenter er avhengige av gutter for å mestre, og at *kjønnshierarkiet* hvor kvinner er underlegne menn (Connell, 1995) kan reproduseres og forsterkes. Hvis jenter ikke får utfordringer, og opplever at læreren mener at de trenger hjelp fra gutter til å mestre, og at gutter opplever at jentene trenger deres hjelp for å mestre, er det sannsynlig at jentenes selvtillit vil være lavere enn guttenes, slik Klomsten (2012) hevder. Jarl forklarte at denne velviljen er ment i beste hensikt, da han i ydmykhet vegrer seg for å stille like høye krav til jenter som gutter fordi han ikke har innsikt i livet til gutter, men ikke jenter. Det tyder på at Jarl ser på jenter og gutter som homogene grupper, noe Larsson et al. (2009) mener vil reprodusere en oppfatning om at gutter og jenter er naturlig ulike, altså dikotomier.

De fire resterende lærerne mente at de har like forventninger til gutter og jenter. Et interessant funn i denne sammenheng er at lærernes organisering av aktiviteter kan være bestemmende for ulike forventninger til gutter og jenter. For eksempel ble det i kapittel 4.3 vist til jenter som mer aktive med hensyn til å bidra til medelevers læring og mestring. I den forbindelse fortalte Amanda at det er lettere å bidra til medelevers mestring i aktiviteter som dans enn i aktiviteter som fotball på grunn av aktivitetens egenart. Likevel viste Jørgen til håndball, en aktivitet som ikke er veldig ulik fotball, som en aktivitet hvor jenter i stor grad bidrar til medelevers mestring. Dette kan knyttes til omsorgsfullhet som del av en stereotypisk oppfatning av feminitet (Engelsrud, 2015). Hvis det i «jenteaktiviteter» alltid er muligheter for å hjelpe andre, mens det ikke er muligheter for dette i «gutteaktiviteter», er det sannsynlig at elevene lærer at jenter skal hjelpe medelever, mens gutter slipper. Slik kan stereotypiske oppfatninger av kjønn reproduseres grunnet lærernes organisering av aktiviteter.

Det siste funnet som vi bli presentert i tilknytning til dette hovedtemaet er at lærerne benytter seg av tre ulike strategier for å utfordre kjønnsstereotyper i undervisningen. Bruken av strategiene kan være mer eller mindre planlagt. For eksempel planlegger noen lærere hvordan de skal organisere aktiviteter for å gjør dem kjønnsnøytrale, eksempelvis Amandas

undervisningstimer i pardans hvor hun bruker kjønnsnøytrale begreper om ulike trinn som hun vet at tradisjonelt sett er kjønnete. Andre lærere benytter aktiviteter som de vet at få elever har tidligere erfaringer med. Siden idretten er kjønndelt (NIF, 2018) unngår lærerne på den måten at jenter eller gutter dominerer i kroppsøvingstimen når de møter aktiviteter som de driver med på fritiden.

Øvingsbilder er av noen lærere nøye planlagt med den hensikt å utfordre kjønnsstereotyper. Ada og Amanda bruker konsekvent øvingsbilder som de vet bryter med kjønnsstereotyper, eksempelvis mannlige øvingsbilder i turn og ballet, og kvinnelige øvingsbilder i styrkeløft og hiphop. Turn og dans regnes som feminine aktiviteter, og styrkeløft som en maskulin aktivitet, ifølge Koivula (2001) og Sobal og Milgrim (2019). Hiphop nevnes ikke i disse artiklene, men ut ifra Langnes (2017) kan en tolke hiphop for å være regnet som en maskulin aktivitet. Det er tydelig at de to lærerne er bevisst at disse aktivitetene knyttes til feminitet og maskulinitet. Ved å bruke øvingsbilder som bryter med de kjønnete forventningene til aktivitetene, er de med på å utfordre stereotypiske oppfatninger om kjønn. Dette kan bidra til at elever ser mulighetene for å engasjere seg i aktiviteter som typisk oppfattes som mer passende for motsatt kjønn uten at de blir stilt ansvarlige for det, jamfør West og Zimmerman (1987). De utvider betingelsene for hva som er akseptert atferd for gutter og jenter. Altså endrer Ada og Amanda de kjønnete strukturer som er bestemmende for hvilke måter å gjøre kjønn på som aksepteres, jamfør Lorber (2008).

En mindre planlagt strategi for å utfordre kjønnsstereotypiske oppfatninger er direkte konfrontasjon. Ifølge Ada og Jarl kan det skje spontant at de utfordrer elever hvis de opplever at elevene har stereotypiske holdninger eller atferder. I denne sammenhengen mener jeg at Jarl hadde et viktig poeng. Han mener at en eksplisitt bevisstgjøring av elever vil kunne føre til at de regulerer seg selv og andre. Dette kan ses i sammenheng med Lorber (2008) som mener at vi mennesker ikke er bevisst om at vi er kjønnete, fordi kjønnete strukturer og prosesser er usynlige. Lorber (2008) og West og Zimmerman (1987) mener at endringer i kjønnsforskjeller må skje både gjennom individers gjøring av kjønn og samfunnets kjønnskategorisering. Kroppsøvingundervisningen utgjør kun en liten del av elevers hverdag, også i forhold til tid brukt på fritidsaktiviteter, og kan ikke alene endre samfunnets kjønnete strukturer. Derfor anser jeg Jarls påstand om at en bevisstgjøring av elevers stereotypiske gjøring av kjønn som et mer reelt endringspotensial enn å gjennom kroppsøvingfaget forsøke å endre samfunnets kjønnete strukturer.

For å svare på forskningsspørsmålet «hvordan forholder lærerne seg til kjønn i sin undervisningspraksis?», tyder funnene på at lærerne sporadisk forholder seg til kjønn i kroppsøvingundervisningen. Lærerne forteller at kjønn sjeldent eller aldri er en faktor i deres planlegging av undervisning, selv om funnene i kapittel 4.3 viste at det finnes kjønnete mønstre når det gjelder elevers fysiske og idrettslige ferdigheter, holdninger til aktiviteter og til dels deres innsats i undervisningen. Likevel forteller lærerne om planlagte strategier for å utfordre stereotypiske oppfatninger om kjønn, eksempelvis valg og organisering av aktiviteter og valg av øvingsbilder. Å direkte konfrontere elever som viser kjønnsstereotypiske holdninger og/eller atferd er en mindre planlagt strategi. De fleste lærerne oppgir å ha like tilnærminger til gutter og jenter, men deres tilnærminger bestemmes av hvordan elever gjør kjønn. Disse funnene tyder på at kunnskaper om konstruksjoner av kjønn som lærerne viste i kapittel 4.2 ikke alltid benyttes når lærerne møter sine elever i undervisningen.



## 5 Avslutning

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hvilke oppfatninger kroppsøvingslærere har om fenomenet kjønn gjennom problemstillingen «hvilke oppfatninger om kjønn har kroppsøvingslærere, og hvordan forholder de seg til kjønn i sin undervisningspraksis?». For å finne svar på dette spørsmålet har jeg gjennomført observasjoner av og dybdeintervjuer med seks kroppsøvingslærere som arbeider ved ungdomsskoler eller videregående skoler.

I dette kapittelet vil funnene fra de tre hovedtemaene *lærernes fortellinger om egne forståelser av kjønn*, *lærernes fortellinger om elevers kjønnete atferd* og *lærernes fortellinger om egen undervisningspraksis i et kjønnsperspektiv* sammenfattes, og det vil gjøres en helhetlig drøfting av funnene. Dette med hensyn til å besvare oppgavens problemstilling. Avslutningsvis deler jeg noen tanker om videre forskning på området.

### 5.1 Helhetlig drøfting av funn

I kapittel 4.2 ble forskningsspørsmålet «hvilke forståelser av kjønn kommer til uttrykk hos lærerne?» forsøkt besvart. Funnene viste at lærerne i denne studien baserer sine forståelser av kjønn på både et naturvitenskapelig og et samfunnsvitenskapelig perspektiv på kjønn. Deres forståelser av kjønn er i hovedsak basert på egne erfaringer, og deres utdanninger har for fire av seks lærere hatt lite innvirkning på hvordan de forstår kjønn. Et naturvitenskapelig perspektiv på kjønn ble identifisert da lærerne viste til biologiske kjønnsforskjeller som en umiddelbar respons på spørsmål om de kunne beskrive sine forståelser av kjønn, samt i beskrivelser av gutter som i gjennomsnitt høyere, sterkere og hurtigere enn jenter etter pubertet. Et samfunnsvitenskapelig perspektiv på kjønn ble av informantene presenter som en tilleggsforståelse av naturvitenskapelig kjønn, men det var tydelig at det samfunnsvitenskapelige perspektivet veide tyngst i deres forståelser. Dette perspektivet ble identifisert ved å benytte teoriene om *doing gender* (West & Zimmerman, 1987) og *hegemonisk maskulinitet* (Connell, 1995). Lærerne snakket om kjønn som noe flytende, noe som kan endres og ikke trenger å være betinget av biologiske forhold. De var også opptatte av positive konsekvenser av mange muligheter for å være gutt og jente, mann og kvinne på, samt negative konsekvenser av stereotypiske oppfatninger av kjønn. Selv om lærerne i denne undersøkelsen virket å være bevisst om sosiale konstruksjoner av kjønn og kjønnsstereotypiske forventninger, var deres begrepsapparat knyttet til fenomenene varierende. De strevde også med å finne ord for å beskrive sine forståelser av kjønn. Dersom

lærere skal være i stand til å formidle kunnskap om «kjønnsroller, kjønns mangfold og kjønnsstypiske oppfatninger» (NOU 2019:3, s. 204), begreper som Stoltenbergutvalget anbefaler at elever skal øke sin kunnskap og bevissthet om, anser jeg det som nødvendig at lærere for det første besitter kunnskap om fenomenene. Lærerne i denne oppgaven har tilsynelatende denne kunnskapen. Mine informanternes skildringer av egne forståelser av kjønn viser at de implisitt eier bevissthet og kunnskap om de tre begrepene, men at de selv benytter et mangfold av begreper for å forklare sosiale konstruksjoner av kjønn. Jeg mener at nødvendigheten av teoretisk kunnskap om kjønn som del av lærerutdanningen her spiller inn. Hvis begrepene *kjønnsroller*, *kjønns mangfold* og *kjønnsstypiske oppfatninger* skal omsettes fra teori til praksis, altså formidles fra lærer til elev, må lærere ha kunnskap om begrepenes betydning. Min påstand er at lærernes forståelser, og dermed formidling, av kjønn ikke utelukkende bør baseres på egne erfaringer, men også på teoretisk kunnskap om kjønn. Til tross for variasjon i begrepsbruk, virket lærernes kunnskaper om og holdninger til kjønn å være tilstrekkelige for å kunne utfordre kjønnsstereotypiske oppfatninger i sin undervisningspraksis, og dermed er i stand til å planlegge og gjennomføre likestilt kroppsøvingundervisning (Azzarito et al., 2006; Berg & Lahelma, 2010; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Mullins, 2015).

Forskningsspørsmålet i kapittel 4.3 var «hvordan beskriver lærerne elevers atferd i et kjønnsperspektiv?». Resultatene fra dette hovedtemaet viste at elevmassen har idrettslige fritidsinteresser som kan sies å være konforme med hva Koivula (2001) og Sobal og Milgrim (2019) karakteriserer som maskuline og feminine aktiviteter, eller «gutte- og jenteaktiviteter». Elevmassens idrettsdeltakelse stemmer overens med NIF (2018) sin nasjonale statistikk. Gutter og jenters erfaring med idrett påvirker kroppsøvingundervisningen i form av hvilke ferdigheter, holdninger til aktiviteter og til dels innsats elevene har i timene. Funnene kan tolkes dithen at elevene gjør kjønn på stereotypiske måter i forbindelse med fysisk aktivitet og idrett. Et kjønnshierarki blant elevene var bare å finne hos én av informantene i forbindelse med guttedominans i fotball, og kan ikke sies å prege lærernes undervisning. Lærerne fremmet en bevissthet om kjønn og idrettsdeltakelse, men det ble ikke videre problematisert. Ved bruk av Pellet og Harrison (referert i Fasting & Sisjord, 2000) sin logikk, kan en hevde at deltakelse i «gutteaktiviteter» vil fremme tilegnelse av egenskaper som kan overføres til et mangfold av aktiviteter, mens deltakelse i «jenteaktiviteter» genererer ferdigheter som stort sett bare kan brukes i «jentaktiviteter». Når elevmassens gutter på fritiden er aktive innenfor «gutteaktiviteter» og jentene stort sett er aktive innenfor «jenteaktiviteter», er det nærliggende

å anta at gutter vil ha visse fordeler i kroppsøvningsfaget. Ferdigheter som kan overføres i mange ulike settinger vil sannsynligvis føre til bedre selvtillit. Sett på den måten, kan en tenke seg til at gutter har høyere selvtillit enn jenter, slik Klomsten (2012) påpeker og lærerne også beskriver. Mitt inntrykk av lærerne i denne undersøkelsen er at de eier kunnskap om elevene som kjønnede mennesker, og at kjønnede mønstre i idrettsdeltakelse gjør seg gjeldende i kroppsøvningsundervisningen. Likevel synes det ikke som om lærerne reflekterer over hvilke følger dette kan ha for elevene og for lærernes undervisningspraksis. Lærernes beskrivelser av elevmassen tyder på at å øke elevens kunnskap og bevissthet om kjønnede prosesser og strukturer, slik NOU (2019:3) anbefaler, kan være fordelaktig med tanke på å utvide elevens mulighetsrom i forbindelse med tilegnelse av fysiske og idrettslige ferdigheter. Lærerne beskriver også sine elever som tolerante og respektfulle overfor hverandre. Kanskje ses dette på som tilstrekkelig for likestilt undervisning, uten at kjønnsforskjeller i tilegnelse av fysiske og idrettslige ferdigheter reflekteres over.

Det siste forskningsspørsmålet lyder: «hvordan forholder lærerne seg til kjønn i sin undervisningspraksis?», og resultatene tilknyttet forskningsspørsmålet ble presentert i kapittel 4.4. Spørsmålet ble allerede delvis besvart ovenfor, da det viser seg at lærerne er bevisst elevens kjønnede atferd, spesielt tilknyttet idrett, men at de ikke videre reflekterer over hvilke følger dette kan ha for kroppsøvningsfaget. Kapittel 4.4 var spesielt rettet mot hvilke måter lærerne tilnærmer seg gutter og jenter og hvordan de forholder seg til elevens kjønnede atferd. Resultatene viste at lærerne til dels er bevisste om kjønnede strukturer og prosesser i sine interaksjoner med elevmassen. For eksempel antydet lærerne først at kjønn sjeldent er en faktor i deres planlegging av undervisning, men det kom senere fram at de forsøker å benytte aktiviteter hvor ingen elever kan dominere, jamfør deres viten om kjønnsmønstre i idrettsdeltakelse. I tillegg velges øvingsbilder med omhu av to informanter, hvor hensikten er å vise et alternativ til kjønnsstereotypiske idealer for enkeltaktiviteter. En mindre planlagt måte å utfordre stereotypiske oppfatninger og/eller atferd hos elever er å benytte en spørrende tilnærming til hvorfor de oppfører seg slik og/eller omtaler mennesker og/eller aktiviteter på en kjønnsstereotypisk måte. Foruten om disse tre sporadisk benyttede strategiene, viste resultatene at lærerne ellers har et ubevisst forhold til kjønn i sin undervisningspraksis. Når lærerne handler ubevisst, er det stor sannsynlighet for at de vil reprodusere stereotypiske oppfatninger om kjønn. Tydelige eksempler på dette kom fram i resultatene. For eksempel kjønnig av pardans, å si diskriminerende ting til gutter, men ikke jenter, å vise velvilje mot jenter, men ikke gutter og å organisere for å gjøre medelever gode i «jenteaktiviteter», men

ikke i «gutteaktiviteter». Det virker å være tydelig at lærerne sjeldent benytter den kunnskap om kjønn som de viste i kapittel 4.2 i praksis. Jeg anser en av årsakene til dette for å være at de ikke ønsker å sette elevene sine i «båser» etter kjønn, men at de heller streber etter å se sine elever som individer. Denne tilnærmingen anser jeg som ment i beste hensikt, men jeg mener at den kan begrense lærernes muligheter for å benytte sine kunnskaper om sosiale konstruksjoner av kjønn for å oppdage hvilke måter kjønne strukturer og prosesser kan påvirke elevenes atferd. Hvis lærerne skal være i stand til å utfordre kjønnsstereotypiske oppfatninger, er de etter min oppfatning nødt til å erkjenne at det finnes kjønne mønstre i elevens atferd. I tillegg kan en igjen argumentere for at ulike teoretiske perspektiver bør være en del av lærerutdanningen, men med den hensikt å gjøre lærere i stand til å identifisere kjønnsstereotypisk atferd, samt å vite hvordan en kan gå fram for å utfordre og endre slike forhold.

Det er også viktig å poengtere at selv om denne studien baseres på å undersøke samfunnsvitenskapelige perspektiver på kjønn, viser lærernes uttalelser at et naturvitenskapelig perspektiv på kjønn er både nyttig og essensielt. Biologiske kjønnsforskjeller som styrke og hurtighet kommer en ikke utenom, og de bør vies oppmerksomhet når en forsøker å skape likestilte undervisningsforhold.

### **5.3 Veien videre**

Denne studien undersøker bare en liten del av hvordan det komplekse fenomenet kjønn forstås av kroppsøvingslærere. Etter at resultatene er presentert, er det fortsatt mange spørsmål rundt temaet som forblir ubesvart, og det trengs mer forskning på området. At datamaterialet i denne studien er basert på hva seks kroppsøvingslærere sier at de selv og deres elever gjør, er en av begrensningene ved denne studien. For eksempel kan det gjøres observasjonsstudier rundt elevens atferd og læreres respons for å undersøke dette videre. Det kan også gjøres undersøkelser rundt hvordan elever forholder seg til kjønn. Andre undersøkelser bør inkludere et mindre homogent utvalg enn i denne studien, særlig med tanke på alder, da denne studien viser at oppfatninger om kjønn kan variere mellom generasjoner.

## 6 Litteratur

- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget. Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordisk Pedagogik*, 28(2), 89–103.
- Azzarito, L. & Solomon, M. A. (2005). A reconceptualization of physical education: the intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25-47. <https://doi.org/10.1080/135733205200028794>
- Azzarito, L., Solomon, M. A. & Harrison, L. (2006). "...If I Had a Choice, I Would..." A Feminist Poststructuralist Perspective on Girls in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 222-239. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599356>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015, 12. mars). Kjønnsmangfold. Hentet fra [https://bufdir.no/lhbt/LHBT\\_ordlista/K/Kjonnsmanfold/](https://bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/K/Kjonnsmanfold/)
- Berg, P. & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/09540250902748184>
- Bondevik, H. & Rustad, L. (2006). Humanvitenskapelig kjønnsforskning. I Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (Red.) *Kjønnsforskning: En grunnbok* (s. 42-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- British Broadcasting Corporation (2014, 12. desember). WW1: Why was women's football banned in 1921? Hentet fra <https://www.bbc.com/news/magazine-30329606>
- Brown, D. & Evans, J. (2004). Reproducing Gender? Intergenerational Links and the Male PE Teacher as a Cultural Conduit in Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 48-70.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst?: pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Cockburn, C. & Clarke, G. (2002). "Everybody's looking at you!": Girls negotiating the "femininity deficit" they incur in physical education. *Women's Studies International Forum*, 25(6), 651-665. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(02\)00351-5](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(02)00351-5)
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (2009). *Gender: In World Perspective* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Danielsen, H. (2013). Pasjonert politikk – danningen av den frigjorte kvinnen på 1970-tallet. I Danielsen, H. (Red.) *Da det personlige ble politisk: den nye kvinne- og mannsbevegelsen på 1970-tallet* (s. 21-60). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263. <https://doi.org/10.1080/17408980600986306>
- Dowling, F. (2008). Getting in touch with our feelings: the emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, 13(3), 247-266. <https://doi.org/10.1080/13573320802200560>
- Dowling, F. & Kårhus, S. (2011). An analysis of the ideological work of the discourses of 'fair play' and moral education in perpetuating inequitable gender practices in PETE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.532781>
- Eeg-Henriksen, F. (2003). Kvinneforskning: et nytt fagfelt. Hentet fra <https://www.kvinnehistorie.no/artikkel/t-3091>
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2015). Kjønn og inkludering. I Standal, Ø. F. & Engelsrud, G. (Red.) *Inkluderende kroppsøving* (s. 24-43). Oslo: Cappelen Damm.
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>

- Fasting, K. & Sisjord, M-K. (2000). Kjønn og idrett. I Imsen, G. (Red.) *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 123-135). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Giddens, A. (2006). *Sociology* (5. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Gurholt, K. P. & Steinsholt, K. (2010). Prolog. I Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (Red.) *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9-34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Goksøyr, M. (2008). *Historien om norsk idrett*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gorely, T., Holroyd, R. & Kirk, D. (2003). Muscularity, the Habitus and the Social Construction of Gender: Towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 429-448.  
<https://doi.org/10.1080/01425690301923>
- Haavind, H. (1997). «Forskning om kvinner» (1976): Hanne Haavind forteller om NAVFs første utredning om kvinneforskning. Hentet fra  
<https://www.kvinnehistorie.no/artikkel/t-3413>
- Hammer, T. M. (2017). *Fysisk aktivitet og idrettsdeltagelse blant barn og unge – En gjennomgang av norske studier*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra  
<https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Fysisk-aktivitet-og-idrettsdeltagelse-blant-barn-og-unge.aspx>
- Holst, C. (2009). *Hva er feminisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, R. & Gurholt, K. P. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(06), 447-458. Hentet fra  
[https://www.idunn.no/npt/2007/06/reformpedagogikkens\\_innpass\\_i\\_kroppsovfaget](https://www.idunn.no/npt/2007/06/reformpedagogikkens_innpass_i_kroppsovfaget)
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kilden kjønnsforskning (2015, 27. juli). Hva er kjønnsforskning? Hentet fra  
<http://kjonnsforskning.no/nb/2015/07/hva-er-kjonnsforskning>

- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex roles*, 52(9-10), 625-636. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3730-x>
- Klomsten, A. T. (2012, 14. april). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor? Hentet fra <https://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>
- Koivula, N. (2001). Perceived Characteristics of Sports Categorized as Gender-Neutral, Feminine and Masculine. *Journal of sport behavior*, 24(4), 377–393.
- Korsvik, T. R. & Rustad, L. M. (2018). *Hva er kjønnsperspektiver i forskning? Eksempler fra tverrfaglige forskningsområder*. Oslo: Kilden kjønnforskning.no
- Kulturdepartementet. (2012). *Den norske idrettsmodellen*. (Meld. St. 26 (2011-2012)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-26-20112012/id684356/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Langnes, T. F. (2017). *Breaking – That's me!: meaning, identity, gender constructions among young break(danc)ers living in Oslo, Norway* (Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2450032>
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408980701345832>
- Lorber, J. (2008). Constructing gender: The dancer and the dance. I Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (Red.) *Handbook of constructionist research* (s. 531-544). New York: Guilford Press
- Lorentzen, J. (2004). *Maskulinitet. Blikk på mannen gjennom litteratur og film*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Lorentzen, J. (2006). Biologi. I Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (Red.) *Kjønnforskning: En grunnbok* (s. 23-31). Oslo: Universitetsforlaget.



- Messner, M. A. (1992). *Power at Play: Sports and the Problem of Masculinity*. Boston: Beacon Press.
- Moen, K. M. (2011). *Shaking or stirring? A case-study of physical education teacher education in Norway* (Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/171359>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport 1/2018). Elverum: Høgskolen i innlandet. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Mullins, N. M. (2015). Insidious Influence of Gender Socialization on Females' Physical Activity: Rethink Pink. *Physical Educator*, 72(1), 20-43.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité. (2018). *Årsrapport 2018*. Hentet fra <https://www.idrettsforbundet.no/nyheter/2019/nifs-arsrapport-er-klar/>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom – Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658/>
- Richards, L. & Morse, J. M. (2013). *Readme first for a user's guide to qualitative methods* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

- Sampson, K. (2008) Simone de Beauvoir. I Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red.), *Kjønnteori* (s. 42-52). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sobal, J. & Milgrim, M. (2019). Gendertyping sports: social representations of masculine, feminine, and neither-gendered sports among US university students. *Journal of Gender Studies*, 28(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1386094>
- Solbrække, K. N. & Aarseth, H. (2006). Samfunnsvitenskapenes forståelser av kjønn. I Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (Red.) *Kjønnsforskning: En grunnbok* (s. 63-76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151. Hentet fra [www.jstor.org/stable/189945](http://www.jstor.org/stable/189945)
- Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. *Human studies*, 3(1), 137-156. Hentet fra [www.jstor.org/stable/20008753](http://www.jstor.org/stable/20008753)

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Observasjonsguide

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 4: NSDs godkjenning av prosjektet

Vedlegg 5: OsloMets godkjenning av lagring av data på personlig datamaskin

## Vedlegg 1: Observasjonsguide

### Verbalt

- Hva er målsettingen med undervisningstimen?
- Bruker læreren kjønnede begreper?
  - Eksempelvis «gutte-push-up» eller «jente-push-up».
  - Eksempelvis «han/hun» når det instrueres om en oppgave i en rolle som hvem som helst kan ha.
- Hvilke fellesbeskjeder gis, og hva er hensikten?

### Handlinger

- Hvilke aktiviteter velger lærer å bruke?
- Hvordan organiseres aktivitetene?
  - Hvordan går lærer fram for å dele inn i grupper?
    - Er det tilfeldig?
    - Differensieres det?
- Hva er hensikten med aktiviteten?

## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

### ***Innledning***

- Forteller om prosjektets hensikt og takker for deltakelse.
- Informerer om samtykkeerklæring og at personen når som helst kan trekke seg fra prosjektet.
- Informerer om alt som sies under intervjuet er konfidensielt, og at alle personopplysninger som fremkommer vil bli anonymisert.
- Spør om samtykke til lydopptak av intervjuet. Hvis personen samtykker, informerer jeg om at lydopptaket vil bli slettet ved prosjektslutt.
- Minner om lærerens ansvar for å opprettholde sin taushetsplikt overfor elevene, og at det ikke vil bli diskutert enkeltelever i intervjuet.

### ***Bakgrunn***

- Kjønn
- Alder
- Utdanning
- Arbeidserfaring
- Idrettserfaring
- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvlingslærer?

### ***Forståelse av kjønn***

- Hvordan vil du beskrive din forståelse av kjønn?
- Hvordan vil du beskrive typiske kjønnsroller i dagens samfunn?
- Hvordan opplever du deg selv som kvinne/mann?
- Husker du om det var fokus på ulike teoretiske perspektiver på kjønn i lærerutdanningen din?
- Har utdannelsen din hatt noen påvirkning på hvordan du forstår kjønn?
- Diskuterer du forståelser av kjønn med kollegaene dine?

### ***Kjønn i kroppsøving***

- Hva tenker du om såkalte «gutte- og jenteaktiviteter»?
  - Hva tror du elever tenker om «gutte- og jenteaktiviteter»?
- Opplever du at jenter og gutter har ulike forventninger til seg selv?
- Opplever du kjønnsforskjeller når det kommer til innsats, ferdigheter og holdninger?
- Har det noe å si om læreren er bevisst sine holdninger til kjønn eller ikke?
  - På hvilken måte?

### ***Kjønn i undervisningspraksis***

- Er elevenes kjønn noe du tenker på når du planlegger undervisning?
- Er kjønn en faktor når du deler elevene inn i grupper i undervisningen?
- Har du ulike forventninger til jenter og gutter når det kommer til det å skulle mestre en oppgave?
- Er det noe du som lærer kan gjøre for å påvirke elevenes (eventuelt kjønnete) forventninger til seg selv?
- I hvilken grad opplever du at kjønn er en faktor i kroppsøvingundervisningen?
- Er elevenes kjønn noe du tenker på når du skal vurdere elevene?
- Har du noen strategier for å utfordre kjønnsstereotyper?
- Hvordan synes du som mannlig/kvinnelig lærer at det er å forholde seg til elever av samme kjønn og motsatt kjønn?
- Ber informanten beskrive en eventuell situasjon fra observasjon.
  - Eks: «Dere gjorde aktivitet x i timen, kan du beskrive hvordan du organiserte aktiviteten?» «Hva tenkte du da du delte inn i grupper i aktivitet x?» «Hva tenkte du da du planla aktivitet x, osv.?»

### ***Forskning om kroppsøving og kjønn***

- Forskning viser at gutter i gjennomsnitt får høyere karakterer enn jenter i kroppsøving.
  - Hva tenker du om det?
  - Hva tror du kan være grunner til det?
- Hva tenker du om at kroppsøving omtales som «guttene arena» og påstanden om at «gutter dominerer i gymsalen»?

- Noen forskere mener at tradisjonelle kjønnsroller reproduseres i kroppsøving.
  - Hva tenker du om det?

### *Avslutning*

- Er det noe du ønsker å tilføye eller tydeliggjøre?
- Hvordan opplevde du observasjonen og intervjuet?
- Har du noen spørsmål til meg?
- Gir informasjon om mulighet og rett til innsyn i transkripsjon og oppgaven i sin helhet før den leveres inn.
- Takker for deltakelse og gjentar informantens rett til å trekke tilbake samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet.

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

## **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Kroppsøvlingslærere og elevmangfold”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor hensikten er å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere forholder seg til elevmangfoldet i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Dette prosjektet er en mastergradsavhandling i forbindelse med masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i kroppsøving og kroppsøvlingsdidaktikk ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Oslo Metropolitan University. Formålet med prosjektet er å vinne kunnskap om hvordan kroppsøvlingslærere forholder seg til elevmangfoldet. Det vil være interessant å både få innsikt i læreres praksis og deres refleksjoner rundt temaet.

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

Oslo Metropolitan University er ansvarlig for prosjektet.

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

Du blir forespurt om å delta i undersøkelsen på bakgrunn av din stilling som kroppsøvlingslærer. Det er til sammen mellom 5-8 deltakere i prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det observasjon av 1-3 av dine undervisningstimer i kroppsøving, samt ett påfølgende intervju med varighet på 45-60 minutter. Intervjuet vil omhandle spørsmål rundt undervisningssituasjoner i forbindelse med observasjoner, i tillegg til mer generelle spørsmål rundt kroppsøving og elevmangfold. Opplysningene samles inn ved hjelp av observasjonsnotater og lydopptak av intervju.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra prosjektet.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun Marita Holmen Iversen vil ha tilgang til dine personopplysninger, og opplysningene vil bli kodet etter avsluttet datainnsamling. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.



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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2020. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, og det vil ikke oppbevares personopplysninger om deg eller lydopptak fra intervju etter at prosjektet er avsluttet.

### **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 Oslo Metropolitan University 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:

- Oslo Metropolitan University ved Tonje Fjogstad Langnes – Førsteamanuensis og veileder for prosjektet.  
E-post: [tofla@oslomet.no](mailto:tofla@oslomet.no)  
Telefon: 480 41 004
- Oslo Metropolitan University ved Marita Holmen Iversen – student.  
E-post: [s300931@stud.oslomet.no](mailto:s300931@stud.oslomet.no)  
Telefon: 480 32 122
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tonje Fjogstad Langnes

(veileder)

Marita Holmen Iversen

(student)

# Samtykkeerklæring

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

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: NSDs godkjenning av prosjektet

26.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Kroppsøvlingslærere og elevmangfold.

#### Referansenummer

397306

#### Registrert

26.09.2019 av Marita Holmen Iversen - s300931@oslomet.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

Tonje Fjogstad Langnes, tofla@oslomet.no [REDACTED]

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Marita Holmen Iversen, s300931@oslomet.no [REDACTED]

#### Prosjektperiode

31.07.2019 - 31.07.2020

#### Status

14.10.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

26.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

---

## 14.10.2019 - 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 14.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/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: Jørgen Wincentzen

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

## Vedlegg 5: OsloMets godkjenning av lagring av data på personlig datamaskin



### Bekreftelse fra OsloMet — storbyuniversitetet

Viser til meldeskjema med referansenummer: 397306 i forbindelse med gjennomføring av masterprosjekt "Kroppsøvingslærere og elevmangfold» ved OsloMet.

I avsnittet om behandling av datamaterialet opplyser NSD om følgende: Datainnsamling, oppbevaring eller lagring på private lagringsenheter som privat pc, mobiltelefon, minnepinne osv. er ikke anbefalt og forutsettes avklart med behandlingsansvarlig institusjon.

I mitt prosjekt skal jeg observere og intervjuere kroppsøvingslærere som jobber i ungdomsskolen og i videregående skole. Personopplysninger omhandler i dette prosjektet navn, alder, stillingsforhold og ansiennitet. Utvalget rekrutteres fra eget nettverk. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til innsamlet data. Datamaterialet vil lagres på privat datamaskin og kryptert eksternt harddisk. Informantene vil få fiktive navn, og vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen.

Viser til OsloMet sin Veilederforskningsprosjekt: <https://ansatt.oslomet.no/valg-riktigelektronisk-verktoy-lagringssteder>. Det følger av retningslinjene her at ikke-sensitive personopplysninger ikke skal lagres på private datamaskiner eller annet privat utstyr uten kryptering. Enheter som har forbindelse med nett skal aldri brukes til lyd- eller videoopptak, f.eks. mobiltelefon og nettbrett.

OsloMet aksepterer bruk av personlig datamaskin ved skriving og analyse av data ved dette masteroppgaveprosjektet, under følgende forutsetninger:

- Aktuelle data skal alltid være kryptert med unntak av når de er i aktiv bruk.
- Før data dekrypteres (åpnes), skal datamaskinen kobles av internett (både trådfast og trådløst), og forbli frakoblet til data igjen er kryptert.
- Bruker må gis forsvarlig opplæring i bruk av krypteringsprogram og sikker håndtering av data.

Underskrift fra behandlingsansvarlig institusjon ved veileder «tittel veiledernavn, og instituttleder Vibeke Bjarnø, begge Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU), Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet — storbyuniversitetet.

Oslo 17.09.2019



Tonje Fjogstad Langnes  
Veileder

Sign.  
Vibeke Bjarnø  
Instituttleder GFU, OsloMet

**OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY**  
STORBYUNIVERSITETET