

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk

Mai 2021

Kjønn i kroppsøving

*En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres forståelse av kjønn og
kjønnsstereotyper i kroppsøvlingsfaget*

*A qualitative study of physical education teachers understanding of gender and
gender stereotypes in physical education*

Thea Ramsrud Johansen

Kandidatnummer: 231



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Innholdsfortegnelse

FORORD	4
SAMMENDRAG	5
ABSTRACT	6
1.0 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	7
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	8
2.0 TEORI	9
2.1 KJØNN OG LIKESTILLING I KROPPSØVINGSHISTORIEN	9
2.2 KJØNN I DAGENS LÆREPLAN	10
2.3 TIDLIGERE FORSKNING	10
2.4 SOSIALKONSTRUKTIVISME.....	16
2.4.1 Kjønn som en sosial konstruksjon	17
2.4.2 Å overskride kjønn i kroppsøving.....	18
3.0 METODE	21
3.1 FORFORSTÅELSE	21
3.2 VALG AV METODE	23
3.2.1 Kvalitativt intervju	24
3.3 INTERVJUGUIDE	24
3.3.1 Pilotintervju.....	25
3.4 UTVALG.....	26
3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	27
3.6 ANALYSE.....	28
3.6.1 Transkribering	28
3.7 ETISKE OVERVEIELSER	30
3.7.1 Etiske overveielser før datainnsamling	30
3.7.2 Etiske overveielser under datainnsamling.....	32
3.7.3 Etiske overveielser etter datainnsamling.....	32
3.8 STUDIENS KVALITET	32
3.8.1 Reliabilitet	33
3.8.2 Validitet.....	34
3.8.3 Overførbarhet	34

4.0 RESULTAT	36
4.1 INFORMANTER	36
4.2 LÆREPLANEN OG DET OVERORDNEDE MÅLET LIKESTILLING.....	37
4.3 VARIASJON OG VALG AV AKTIVITETSINNHOOLD	41
4.4 KJØNN SOM NOE SOSIALT KONSTRUERT	44
4.5 KJØNNSTEREOTYPISKE HOLDNINGER	46
4.6 Å OVERSKRIDE KJØNN I KROPPSØVINGSFAGET	49
5.0 DISKUSJON	52
5.1 LÆREPLANEN OG DET OVERORDNEDE MÅLET LIKESTILLING.....	52
5.2 KJØNNSDELT UNDERVISNING.....	54
5.3 GUTTE- OG JENTEAKTIVITETER.....	55
5.4 VARIASJON OG VALG AV AKTIVITETSINNHOOLD	56
5.4.1 Kroppsøving på guttenes premisser?	57
5.4.2 Dans	58
5.5 KJØNNSTEREOTYPISKE HOLDNINGER	60
5.6 BETYDNINGEN AV LÆRERENS UTDANNINGSBAKGRUNN	62
6.0 KONKLUSJON	63
7.0 LITTERATURLISTE	64
8.0 VEDLEGG	70
8.1 VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	70
8.2 VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR	73
8.3 VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRERNE.....	76
8.4 VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING	79
8.5 VEDLEGG 5: KVITTERING FRA NSD	80

Forord

Denne masteroppgaven har vært et langt og krevende prosjekt, og det har til tider følt som et endeløst arbeid. Jeg har gjennom denne prosessen opparbeidet meg bred kunnskap og erfaring, innenfor både det å arbeide med et stort prosjekt, og samtidig tematikken jeg interesserer meg for. Til tross for mye slit og sene kvelder, har prosjektet i sin helhet vært veldig spennende og interessant. Jeg er utrolig takknemlig for muligheten jeg har fått til å gjennomføre dette forskningsprosjektet, og ville ikke vært foruten. Det har vært et krevende arbeid, men med god hjelp fra veileder, kjente og kjære, kom jeg meg endelig i mål.

Jeg vil starte med å takke min veileder, Kristin Walseth. Uten deg ville ikke dette vært mulig å gjennomføre. Takk for at du hele veien har gitt konstruktive tilbakemeldinger, selv om du noen ganger måtte ty til caps-lock for å få meg til å forstå noe som helst.

Videre vil jeg rette oppmerksomheten mot informantene som deltok. Takk for at dere gjorde prosjektet gjennomførbart, og tok dere tid til meg i en ellers stressende jobbhverdag. Jeg setter stor pris på det.

Jeg vil også takke mine nærmeste, som har lest oppgaven utallige ganger, selv om dere var helt uinteressert i tematikken. Jeg setter også pris på all motivasjonen i tunge tider.

Til slutt vil jeg min familie. Takk for at dere fortalte meg at det var uaktuelt å utsette leveringen, og at jeg bare kunne ta meg sammen. Jeg vil også takke mamma, som ofte har ringt for å motivere meg med lang sommerferie, den første jeg ikke trenger å jobbe på åtte år.

Tusen takk!

OsloMet, mai 2021

Thea Ramsrud Johansen

Sammenheng

Gjennom min studie fokuserte jeg på kroppsøvingslæreres forståelse og erfaringer med kjønn i kroppsøving. Dette gjorde jeg gjennom å utforske kroppsøvingslæreres planlegging, organisering, valg av aktivitetsinnhold, syn på gutte- og jenteaktiviteter, kjønnsdelt undervisning og egne holdninger til kjønn i kroppsøving.

Studiens teoretiske perspektiv omhandler et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kjønn. På bakgrunn av studiens problemstilling, valgte jeg kvalitativ metode, med semistrukturerte intervju. Jeg benyttet en tematisk analyse for å analysere materialet. Utvalget besto av fem kroppsøvingslærere fra samme ungdomsskole i Oslo, der fire av informantene er menn, og en er kvinne.

Studien viser at det var forskjeller mellom lærere med nyere utdanning og lærere med eldre utdanning eller uten utdanning. Det var forskjeller mellom disse to gruppene når det kommer til hvordan de praktiserer medbestemmelse, hvordan de reflekterer rundt egen bakgrunn og hvilken betydning den har for aktivitetsvalg i faget. Lærerne hadde forskjellige refleksjoner rundt kjønnsbegrepet, men overordnet lite fokus på hvordan overskride kjønn i kroppsøving. Det virket ikke som de fleste hadde tenkt så mye over denne tematikken tidligere.

Det virker som lærerutdanningen har gitt lærerne med nyere utdanning en mer oppdatert forståelse av hvordan de skal variere aktivitetsinnholdet, ha mindre tradisjonell idrett, mer nye aktiviteter og hvordan de kan praktisere medbestemmelse i faget. Empirien tyder på at lærerne ikke har lært så mye om hvordan overskride kjønn og jobbe med kjønn i undervisningen. Dette kan indikere en begrensning av utdanningen.

Nøkkelord: Kroppsøving, kjønn, aktivitetsinnhold, kjønnsstereotyper, femininitet, maskulinitet, kroppsøvingslærerutdanning.

Abstract

Through my study, I focused on Physical Education (PE) teachers' understanding and experience with genders in PE. I did this by examining PE teachers' planning, organisation, choice of activities, views on boy- and girl activities, gender-segregated activities and personal attitudes to genders in PE.

The theoretical perspective of the study concerns a social constructivist approach to gender. Based on the study thesis, I chose a qualitative method based on semi-structured interviews. I made use of a thematic analysis to analyse the material. The composition consisted of five PE teachers from the same middle grade school in Oslo, where four of the informants are male and one is female.

The study shows that there are variations between more newly qualified teachers and teachers with an older date, or who is uneducated. There were variations between these two groups on how they include the students in the decision-making, how they reflect on their own background and what importance it plays in choosing activities. The teachers had different reactions around the term gender. They also had little focus in general, on how to transcend gender in PE. It appeared that not many had considered this topic before. It seems like teacher education has given teachers with newer education a more updated understanding of how to vary activities, have less traditional sports, more new activities and how to involve students in decision-making. The empirics implies that teachers in general have not heard much about how to transcend gender and how to work with gender in their teachings. This may indicate a limitation in the education.

Key words: Physical education (PE), gender, activity, gender stereotypes, femininity, masculinity, teacher education on physical education

1.0 Innledning

Helt siden jeg begynte på barneskolen har jeg opplevd å skille meg ut i all fysisk aktivitet. Jeg har siden førsteklasse blitt sett på som «en av gutta» når det kommer til alt av idrett på fritiden, og kroppsøving på skolen. Det er fordi jeg i ung alder startet på idrettsaktiviteter som var preget av et mannsdominert miljø. Jeg spilte fotball som eneste jenta på laget hele barneskolen, og begynte også tidlig på ishockey. Da jeg begynte på ungdomsskolen fylte jeg ikke kriteriene for det som var typisk for en jente i kroppsøvingstimen. Jeg skilte meg ut ved oppførsel, ferdigheter og klesstil, og både lærere og medelever så på meg som annerledes. Det å føle at man gjør noe feil ved å opptre på en annen måte enn det som er forventet av deg, som gutt eller jente, kan være mer vanlig enn man tror. Lærerens språk, holdninger og verdier vil ha en betydning for hvilke normer og regler som blir verdsatt i klassemiljøet. Lærerne har som oppgave å lage et klassemiljø som er trygt for alle, hvor det er rom for prøving og feiling. For at elevene skal tørre å gjøre dette, er det avgjørende at læreren har kunnskap om hvordan tradisjonelle kjønnsstereotyper har kommet til uttrykk i kroppsøving gjennom tidene, og i hvilken grad det fortsatt gjenspeiler kroppsøvingen i dag.

1.1 Bakgrunn og formål

Alle elever kan oppleve å skille seg ut eller føle seg annerledes (Utdanningsdirektoratet, 2020), derfor er det viktig at lærere har et bredt perspektiv på avvik fra de biologiske kjønnskategoriene og hvilken innvirkning det kan ha på kroppsøvingundervisningen. På denne måten kan læreren bidra til at ulikheter blir anerkjent og verdsatt. Dersom læreren ikke er bevisst på hvordan kjønnsforskjeller og kjønnsforventninger fremtrer i kroppsøving, vil de kunne skape lite endring i faget og de tradisjonelle stereotypene vil fortsatt dominere faget. Forskning viser at både lærere og elever allerede sitter med konstruerte forestillinger om hva som blir sett på som vanlige gutte- og jenteaktiviteter (Dowling, 2000; Klomsten, 2005; Dowling, 2016). Forskning tyder også på at innholdet i kroppsøvingundervisningen gjennomgående består av aktiviteter som tradisjonelt har blitt sett på som gutteaktiviteter (Larsson, Fagrell & Redelius, 2005; Andrews & Johansen, 2008; Moen, Westlie & Brattli, 2015).

I tillegg til dette, finnes det en begrensning når det kommer til ny og oppdatert forskning rundt tematikken kjønn i kroppsøving. Dette er en av grunnene til at jeg valgte dette temaet, da jeg finner denne tematikken både viktig i kroppsøvingen, og spennende å utforske. Jeg

vil prøve å få en forståelse av hvordan læreres kunnskap, holdninger og egne verdier kan virke inn på tradisjonelle kjønnsstereotyper i kroppsøving. Jeg ønsker å studere dette gjennom å få et innblikk i hvordan lærerne organiserer og planlegger undervisningen, med tanke på valg av aktiviteter og egne kjønnsstereotypiske holdninger.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Med utgangspunkt i studiens bakgrunn og formål, har jeg formulert problemstillingen slik:

«Hvilke refleksjoner har kroppsøvingslærere om kjønn og kjønnsstereotyper i kroppsøvingsfaget, og hvordan jobber kroppsøvingslærere for å utfordre kjønnsstereotyper i faget?»

2.0 Teori

I dette kapittelet går jeg nærmere inn på kroppsøvingens historie, og hvordan kjønnsbegrepet kommer frem i læreplanene. Dette er for å få en oversikt over hvorfor tradisjonelle kjønnsstereotyper har vært så tydelige, og videre se om det kan ha sammenheng med om kroppsøving fortsatt preges av denne tidligere tradisjonelle tankegangen om hva kjønn er. Deretter vil jeg belyse tidligere forskning rundt temaet, før jeg i siste del presenterer et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kjønn. Jeg skal også redegjøre for kjønn som noe sosialt konstruert.

2.1 Kjønn og likestilling i kroppsøvingshistorien

Først i 1889 ble kroppsøving et fag for jenter i Norge, 40 år etter at faget hadde blitt et skolefag for gutter (Andrews & Johansen, 2008). Andrews og Johansen (2008) hevder at dette resulterte i store diskusjoner rundt kroppsøvingens innhold. Guttene fortsatte med militære øvelser, mens jentene lærte øvelser hvor man skulle kvitte seg med anspenthet i kroppen. Først i normalplanen i 1939 ble kroppsøving et obligatorisk skolefag for jenter (Jenssen & Gurholdt, 2007). Jentenes kroppsøving besto hovedsakelig av estetiske aktiviteter som turn og svømming, mens guttene på den andre siden hadde fokus på generell trening og fysisk aktivitet (Jenssen & Gurholdt, 2007). Det skjedde store forandringer i kroppsøving i Norge på 1950- og 60-tallet. Den tradisjonelle, militære og lærerstyrte gymnastikken ble utfordret av individuelle idrettsaktiviteter, nye ballspill kom på banen og det kom vitenskapelige treningsmetoder (Jenssen & Gurholt, 2007).

I mønsterplanen i 1974 ble ideen om å ha kjønnsblandet kroppsøving iverksatt (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kravet om likestilling i kroppsøving ble også vedtatt i mønsterplanen i 74, og dermed ble for første gang temaet likestilling et fokusområde. Jenter og gutter skulle da ha felles undervisning med like vilkår (Andrews og Johansen 2008). Senere kom mønsterplanen i 87, som setter lys på behovet for å motvirke den pågående trenden om at lærerne er mer oppmerksomme på guttene, kontra jentene. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). I denne planen presiseres det at for å komme bort fra uheldige kjønnsrollemønstre bør det arbeides aktivt i faget gjennom å ta hensyn til elevenes interesser, og ikke ha et tydelig skille mellom hva som er gutte- og jenteaktiviteter. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

2.2 Kjønn i dagens læreplan

Stoltenberg-rapporten (2019:3, s11) viser at kroppsøving er et fag hvor guttene gjennomsnittlig får bedre karakter enn jentene, ved avslutningen av grunnskolen. Videre kommer det frem at det er gutter som oftest velger valgfaget fysisk aktivitet. (NOU, 2019, s.203). For å si noe om tematikken kjønn i kroppsøving, og videre kunne ta stilling til gutter og jenters muligheter for mestring og utvikling i faget, vil jeg redegjøre for kroppsøvingsfagets formål. I LK06 sin overordnede del presiseres det at undervisningen skal tilpasses enhver enkelt elev ut fra elevenes interesser, sosiokulturelle bakgrunn og lokale tilhørighet. Det presiseres videre at hvis elevenes forutsetninger og forskjellige interesser blir et fokusområde, kommer elevene til å utvikle et større ferdighetsrepertoar ved endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). I formålets andre avsnitt vektlegges det at faget skal fremme glede og mestringsfølelse hos elevene, dette gjennom et stort utvalg av aktiviteter og leker.

Under avsnittet om fagrelevans og sentrale verdier står blant annet at kroppsøving skal bidra til at elevene skal praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det at faget tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men at faget også skal skape eksperimentering, samt kreativitet i alternative bevegelsesaktiviteter. Under menneskeverdet i overordnet del av læreplanen (LK20) står det at alle kan oppleve å føle seg annerledes og skille seg ut, derfor er vi avhengige av at ulikhet blir verdsatt og anerkjent (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kroppsøvingsfaget er læreplanen utformet på den måten at hver enkelt lærer selv velger det konkrete aktivitetssinnholdet i undervisningen. Denne utvelgelsen må samsvare med kompetansemålene i læreplanen (Annerstedt, 2010).

2.3 Tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg forsøke å sette tematikken rundt kjønn og kroppsøving i en større kontekst, gjennom å formidle tidligere forskning og eksisterende kunnskap innenfor denne tematikken. Kjernen i kapitlet vil fremstille tidligere forskningsfunn rundt både kjønn i kroppsøving og kjønns tilknytning til aktivitetssinnholdet i faget.

Gjennom Andrews & Johansen (2008) sin forskning kommer det frem at jenter og gutter gjennomgående i kroppsøvingshistorien har blitt behandlet ulikt. Forskerne hevder at det finnes normer og uskrevne regler i samfunnet, om hva som er typiske gutte- og

jenteaktiviteter. Nå er det opp til læreren å bestemme aktivitetene i kroppsøving, men det er innenfor visse rammer (Andrews & Johansen, 2008). Imsen (2006) formidler at gutter ofte liker ballspill og styrketrening, mens jenter liker turn og dans. Forskningen til Andrews og Johansen (2008) viser at dans kan bli nedprioritert kroppsøving, da de fleste kroppsøvingslærere har en annen idrettsbakgrunn. Forskerne hevder derfor at lærerens egne interesser kan påvirke valg av aktiviteter i kroppsøvingsfaget, og det kan samtidig bidra til favorisering av idrettsaktive elever. Ut ifra forskningen til Andrews og Johansen (2008) kommer det frem at læreren bør legge til rette for et mestringsorientert læringsklima der fokuset er på elevenes forutsetninger og utvikling, fremfor egne interesser hos læreren.

Elevene som var med i studien til Andrews og Johansen (2008) fikk spørsmål om hva de trodde var grunnen til at typiske feminine aktiviteter ble nedprioritert i kroppsøving. Her svarte jentene at de trodde det handlet om at lærere, hovedsakelig mannlige, ikke kunne turn og dans spesielt godt selv. Videre svarte de samme elevene at de følte guttene ikke likte dans, og derfor ikke ville ha det (Andrews og Johansen, 2008). Både Dowling (2016) og Nygård (2015) underbygger funnene til Andrews og Johansen (2008), da de selv fant ut at dans blir underrepresentert i faget, og at aktiviteter sett på som tradisjonelle gutteaktiviteter er det som er gjennomgående i undervisningen.

Nygård (2015) mener også at lærerens manglende kompetanse og usikkerhet rundt aktiviteten dans er en av grunnene til at det blir nedprioritert i undervisningen. Han viser til at flere av lærerne i studiet hans forteller at de kan ulike former for dans, og danseteknikker de har lært gjennom utdanningen, men at når de selv skal legge opp undervisning står usikkerheten fortsatt som et hinder for valg av dans. På lik linje med Nygård (2015), hevder også Jenssen og Gurholt (2007) at det er mange lærere i skolen som er usikre når det kommer til å lykkes i organisering og gjennomføring av dans i faget. De hevder at en av grunnene er manglende erfaring med dans i lærernes utdanningsløp.

Resultater av forskningen til Dowling (2000) viser at kroppsøvingsfaget for det meste består av aktiviteter der guttene i hovedsak dominerer, og aktiviteter som tradisjonelt blir sett på som feminine sjeldent representeres i faget. Klomsten (2012) skriver også om hvor lite dans er et fokusområde i norske skoler. Hun belyser det faktum at både elever og lærere har en felles oppfatning om hvor lite dans brukes både på barne- og ungdomsskolen.

«Før vi kan vekke elevenes interesse for likestilling i kroppsøvfingsfaget, virker det derfor nødvendig å få lærere til å sette i gang en refleksjonsprosess der den enkelte kan dekonstruere sine egne holdninger, og hvilke strukturelle, sosiale og kulturelle forhold som virker inn på dem» (Dowling, 2000, s. 12).

Dowling (2000) konkluderer med at jenters interesser ofte blir lite prioritert i kroppsøvfingsfaget. Videre hevder hun at mye tyder på at kroppsøving hovedsakelig er på guttenes premisser. Dowling (2000) henviser også til et annet forskningsprosjekt, og underbygger sine egne påstander. I denne forskningen forteller noen av jentene at for å kunne delta ordentlig i kroppsøvingen, måtte de oppføre seg mer som en av guttene. Jentene forteller at de opplevde aktivitetene i faget som mer egnet for guttene. Gutter og jenter foretrekker ulike aktiviteter, skriver Dowling (2000), som videre sier at i kroppsøvfingsfaget imøtekommes gutters interesser oftere.

Klomsten (2012) hevder at kroppsøving fremmer et ferdighets- og prestasjonsfokus, da det er et fag med mange idrettsaktiviteter. Klomsten skriver også at gutter kan ha en fordel i kroppsøving, på bakgrunn av deres fysiske forutsetninger. Dette underbygger også Larsson, Fagrell & Redelius (2009) som også hevder at hvis kroppsøving preges av et idrettsfokus, vil guttene kunne få en fordel. Klomsten (2012) mener at gutter har større tro på sine fysiske ferdigheter enn jenter. Dette kan føre til kjønnsforskjeller også knyttet til atferd, motivasjon og innsats i kroppsøvfingsundervisningen. Dowling (2016) hevder også at kroppsøving fortsatt preges mye av prestasjonsmåling og lagidrett. I Dowling (2016) sin studie kommer det frem at elevene føler kroppsøving enten er noe de kan fra tidligere, eller at det er en arena hvor de får utbytte for sin fritidsaktivitet, dette spesielt hvis læreren verdsetter idrettspraksiser i undervisningen.

Klomsten (2012) forsker på kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning. Hun hevder at kroppsøvfingsundervisningen kan bidra til å forsterke tradisjonelle kjønnsstereotypiske tanker hos både lærere og elever. Klomsten (2012) belyser spørsmålet om lik tilgang til kroppsøving gir samme utbytte for gutter og jenter i kroppsøving. Gutter er klart overrepresentert i antall medlemskap i hoveddelen av organisert idrett av NIF, og det er et fåtall av jentedominerte idretter. Klomsten hevder at dersom guttene føler at jenter er dårligere til å for eksempel ta imot pasning i fotball, kan det føre til at de ekskluderes og blir «overkjørt» av guttene. Det kan gjøre at jenter blir mer passive i kroppsøving, og at de ikke får vist frem sine ferdigheter.

Klomsten (2012) mener at verken kjønnsdelt eller kjønnsblandet kroppsøving vil representere en perfekt undervisningsform. Det å dele gutter og jenter vil også by på utfordringer. Ved å ha kjønnsdelt undervisning vil elevene miste det sosiale fellesskapet som kjønnsblandet kroppsøving fører til. Hun poengterer at hvis man ser for seg at begge kjønn bidrar med ulike ferdigheter og egenskaper i faget, vil elevene stå i fare for å miste muligheten til å bli presentert for tanker fra det motsatte kjønn i delte klasser (Klomsten 2012).

Et annet viktig argument Klomsten drar frem, er at felles undervisning reflekterer hvordan virkeligheten er, og at kjønnsblandet undervisning bidrar til å forberede gutter og jenter på samhandling i samfunnet. Klomsten påpeker at det er forskning som både støtter blandet og delt undervisning. Avslutningsvis oppsummerer Klomsten (2012) artikkelen ved å belyse at lærere burde ha et bevisst forhold til møtepunktet mellom skolen og idretten. Artikkelen utelukker ikke prinsippet om kjønnsblandet kroppsøving i skolen, men foreslår at vi burde bevisstgjøre forholdet vårt til om organiseringsformen kjønnsblandet undervisning er riktig i enhver situasjon.

Bruken av terminologien gutteaktiviteter og jenteaktiviteter kan ifølge Andrews og Johansen (2008) by på utfordringer. De begrunner dette med å si at flertallet av aktiviteter i samfunnet vi lever i er mer kjønnsnøytrale nå enn tidligere, siden både gutter og jenter nå utfører aktivitetene. Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) påpeker at kroppsøvingfaget ikke har fornyet seg mye når det kommer til organisering og læringsinnhold, det er tradisjonelle ballidretter som gjennomsyrer faget. Videre hevder de at endring må skje hvis kroppsøvingfaget skal nå en større andel elever. Gjennom Dowling (2000) sin studie har det kommet frem funn om at jenter og gutter ofte holder fast ved tradisjonelle oppfatninger av kjønn og idrett. Holdningene elevene kommer inn i en klasse med, kan i stor grad påvirke læringsmiljøet i klassen.

Det blir ifølge Dowling (2000) forventet fra elevene at kroppsøvingslæreren skal ha ulike forventninger og krav til jenter og gutter. Både guttene og jentene i studien til Dowling forteller at det bare er sånn det er, og at de er vant til det. Her mener Dowling (2000) at utfordringen er å få elevene selv til å interessere seg for likestilling i kroppsøvingfaget, mens vi samtidig viser elevene alternative, utradisjonelle valg.

En forskning gjort av Sánchez-Hernández, Martos-García, Soler & Flintoff (2018) utforsket læring gjennom samarbeid, og kritisk refleksjon hos elevene, for å utfordre kjønnsrelasjoner i kroppsøvfaget på en skole i Spania. Funnene i studien viser viktigheten av en kombinasjon mellom samarbeid og elevenes engasjement for å reflektere over kjønnsforskjeller i kroppsøving. Disse to faktorene bidro til en stor forskjell i klassemiljøet, og elevenes egne holdninger til kjønnsstereotyper. Et av deres hovedfunn var viktigheten av å skape et såkalt trygt rom sammen for begge kjønn, slik at elevene kunne diskutere erfaringer de hadde med kjønnsstereotyper i faget.

Resultater fra forskningen til Roberts, Gray & Miñano (2019) viser at de strukturelle barrierene for jenters læring går lenger enn begrepet om «lært hjelpeløshet». Forskningen viser at de regelmessige kjønnspraksisene og kjønnsforventningene begrenser hva jenter kan gjøre og deres muligheter for å lykkes i kroppsøving. Det kommer frem at de kjønnsdelte begrensningene oppstår når jentene settes i en posisjon hvor de distanserer seg fra en kroppsøvfagspraksis som ikke gjenspeiler hvem de er. Jentene i studien var svært klar over disse begrensningene. De forteller at de var frustrerte over at læreren manglet evnen til å imøtekomme og forstå deres ønske om å ta del i en kroppsøvfagsundervisning som representerte deres mangfoldige og kjønnede selv.

Gitt den virkningen læreplanen, pedagogikken og læreren synes å ha på erfaringer til jentene som deltar i denne studien, foreslår Roberts et al., (2019) at fokuset går over fra jentene, og å løse det problemet, til å heller sette fokus på læreren. Her foreslår forskerne at vi stiller spørsmål om hvordan læreren kan utvikle sin kunnskap, sosiale bevissthet og pedagogiske praksis for å få flere varierte ideer om hva som er suksess i kroppsøving. Dette store fokuset som nå rettes mot læreren er spesielt nødvendig med tanke på Roberts et al., (2019) sin forskning på hvordan jenters deltagelse i kroppsøving ble forstått av lærerne. Jentene i studien deres virket veldig klar over den undertrykkende praksisen som skapte en begrensning for mulighetene de hadde for læring i kroppsøvfaget. Videre hevder Roberts et al., (2019) at dette innebærer å gjøre kroppsøving bedre for jenter ved å gi dem rom for å kritisere og identifisere sine egne grenser for å sette pris på det fysiske aktive livet.

Roberts et al., (2019) mener at vi må jobbe for å lage et trygt rom for alle elever, spesielt hvis identitetene deres er utenfor de tradisjonelle maskulinitetene som dominerer i kroppsøvfaget. For å støtte flere måter å utøve kjønn på, hevder forskerne at det er

nødvendig å legitimere ulikheten av kjønn, seksualitet og kroppsnormer, og videre forandre disse uttrykkene i kroppsøving. Hvis lærerne vellykket skal møte disse tilnærmingene, avhenger det av lærernes evne til å kritisere og identifisere sine egne kjønnede holdninger og oppfatninger av kjønn. Denne tilnærmingen kan møtes gjennom å kritisk analysere forholdet mellom lærerens subjektive, kroppsøving- og prestasjonsidentiteter (Roberts et al., 2019).

Roberts et al., (2019) kom frem til ytterlige tilnærminger som direkte påvirker maktspørsmålet innenfor kroppsøving, og at disse spørsmålene er viktig for å utfordre de smale kjønnsnormene innenfor feltet. Det kommer frem et forslag om at rekruttering av kroppsøvingstudenter som legemliggjør u-normative kjønnsuttrykk, er et nødvendig tiltak for å utfordre kjønnsnormene i kroppsøving. Forskerne Roberts et al., (2019) mener at disse metodene har et potensiale som kan bringe kroppsøvingslærernes undervisningspraksis i mer samsvar med jenters skoleverdier og dagens samfunn mer utbredt.

Gjennom studien til Cameron & Humbert (2019) kommer det frem at det er grupper unge elever som føler de er mindre verdsatt enn andre i kroppsøvingsmiljøer. Dette er i hovedsak jenter, etniske minoriteter, elever som ikke er flinke i idrett og gutter som ikke utøver en hegemonisk maskulinitet. Cameron & Humbert (2019) hevder at både elever og lærerne sammen bør begynne å sette fokus på en kroppsøvingkultur hvor jenter føler at de får vist alle sine evner, og en kultur hvor elevenes ulike styrker blir verdsatt.

Det kommer videre frem i studien til Cameron & Humbert (2019) at både observasjoner av og intervjuer med informantene viser flere fortellinger om typiske «sterke jenter». De deltagerne som deltok i studien fortalte at de underpresterte i kroppsøving, de ga ofte fra seg ballen og prøvde ikke for hardt. Det gjorde de fordi kroppsøvingen var preget av et guttedominerende spillmiljø, og de prøvde å oppfylle de kjønnede holdningene og ideene om hva feminitet var i klassen.

Videre kunne jentene i studien til Cameron & Humbert (2019) lett både nevne og gjenkjenne kjønnsdelte ulikheter som de erfarte gjennom kroppsøving. Videre skapte mangel på erfaring og alderen til jentene i studien det vanskelig at de skulle få en fullstendig forståelse og dermed på en effektiv måte utfordre disse urettferdighetene. Cameron & Humbert (2019) oppsummerer med at ved å fortsette å legge opp til en trygg dialog med elevene om hva som er kilder til ulikhet, kan lærerne forvandle sine kroppsøvingsklasserom til mer rettferdige miljøer for alle.

Stride og Flintoff (2017) argumenterer i sitt bokkapittel om hvordan den feministiske praksisen fortsatt bør spille en rolle i kroppsøving. Stride og Flintoff (2017) hevder at feministisk forskning har vært med på å fremme at kjønn i hovedsak blir sett på som en sosial prosess, kontra å være bare en variabel i undersøkelser. Det vil si at kjønn stadig blir jobbet med i ulike sammenhenger, også i kroppsøving. De forventningene og reglene til hva som blir sett på som passende feminiteter varierer derfor mellom ulike sammenhenger og miljø. Disse variasjonene skaper konsekvensene for hva det vil si å «å gjøre kjønn» (Stride & Flintoff 2017).

Stride og Flintoff (2017) hevder at lærerutdanningens fokus på kjønnsbegrepet er avgjørende hvis kroppsøving skal bidra til å utfordre ulikheter. Det kommer frem at et av hovedproblemene knyttet til denne tematikken er pensumet i faget, lærerpedagogikken og forventningene til hvordan kroppsøving er strukturert. Stride og Flintoff (2017) hevder at hvis kroppsøving skal endres, er lærerutdanningen en viktig faktor for feministisk praksis. Samtidig som læreren trenger å utvide sin forståelse av hvordan kjønnsrelasjoner oppleves hos elever, viser denne forskningen til lærerutdanningens betydning for å kunne skape endring i kroppsøvingsfaget.

Oppsummerende forteller Stride og Flintoff (2017) at elevene lærer hvilke fysiske evner og kropper som blir verdsatt i kroppsøvingsfaget, gjennom de pedagogiske tilnærmingene læreren velger. Lærerne blir oppfattet og lest på ulike måter av elevene, og dette har igjen konsekvenser for hvordan elevene opptrer og utøver sitt kjønn i kroppsøving.

2.4 Sosialkonstruktivisme

Oppgavens teoretiske perspektiv omhandler et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kjønn. Her kommer jeg til å forholde meg til forskere som belyser kjønn som noe sosial konstruert, litt om kjønnsbegrepet, for å avslutningsvis gå inn på hvordan vi kan overskride kjønnsstereotyper i kroppsøvingsfaget. Dette for å kunne ha et grunnlag til å drøfte hvorvidt tradisjonelle oppfatninger om kjønnsstereotyper fortsatt forekommer i faget.

Sosialkonstruktivisme handler om hvordan ulike mennesker forstår virkeligheten (Tjora, 2019). Tjora skriver at begrepet fokuserer på hvordan virkeligheten blir oppfattet som

kontinuerlig formet gjennom situasjoner mennesker havner i. Dette kan være gjennom egne opplevelser, eller hvem man kommuniserer med (Tjora, 2019). Dette blir sett på som sosiale fenomener, som blir formet gjennom aktive definisjoner og fortolkninger som skjer gjennom sosial interaksjon med andre mennesker (Tjora, 2019). Rasborg (2004) underbygger dette, og mener at strukturene i samfunnet ikke kan bli betraktet som konstante og upåvirkbare, derimot heller med en dynamikk der samfunnet forandres og struktureres av mennesker.

I denne oppgaven er mitt ståsted et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kjønn, og kjønn som noe sosialt konstruert. Her fokuserer jeg og belyser kjønn som noe som skapes i relasjon og kontekst med andre, og fokuserer på hvordan ulike individer gjør kjønn i samhandling med andre mennesker. Jeg har valgt dette perspektivet fordi det å se på kjønn som noe konstruert gjennom sosiale prosesser, er relevant i det å forstå hvordan relasjoner er mellom elever, men også i hvordan gode relasjoner kan skapes mellom lærer og elev. En sentral komponent i perspektivet er at ting kunne blitt gjort på en annen måte. Jeg vil fokusere nærmere på hvordan vi kan bryte opp forståelsen av kjønn, og gjøre kjønn på ulike måter i kroppsøvingsfaget. Røthing (2014) hevder at flere faktorer påvirker hvordan man gjør kjønn. Som lærer er det viktig å utfordre barn og elevers påstander og oppfatninger om hva som er riktig og feil for ulike kjønn.

Gjennom å se på utviklingen av læreplan, ser vi at likestilling også er et fenomen som endres over tid og dermed er noe dynamisk og sosialt konstruert. Forståelsen til læreren legger da grunnlaget for hvordan feltet konstrueres, og dette blir da utgangspunktet for sosiale gjerninger (Thagaard, 2013). Det er på bakgrunn av dette at jeg har valgt et sosialkonstruktivistisk teoretisk perspektiv.

2.4.1 Kjønn som en sosial konstruksjon

Storm (2013) hevder at ut ifra det engelske språket brukes både «sex» og «gender» når det er snakk om kjønn. West og Zimmerman (1987) underbygger også dette, og mener «sex» baseres på biologi, hormoner og anatomi, mens «gender» på den andre siden baserer seg på det sosiale og kulturelle aspektet av kjønn. Ved å forstå kjønn på denne måten, blir «sex» det biologiske kjønn, som noe uforanderlig og fysisk, mens «gender» er dannet gjennom den sosiale konteksten til mennesket. Denne sosiale konstruksjonen av kjønn skaper forventninger om hvordan kjønn skal gjøres, og avgjør hvilke begrensninger eller muligheter hvert enkelt individ møter. Kjønn er ifølge Borgen og Engelsrud (2015) ikke et fast begrep, derimot er

kjønn et varierende og flytende fenomen som består av relasjoner mellom hva som er subjektivt, og de ulike kontekstene hvert individ befinner seg i.

Storm (2013) forteller at oppveksten har en stor innvirkning på utvikling av kjønn. Vi lærer tidlig hvordan det er «riktig» å gjøre kjønn, hvordan vi bør oppføre oss og hva som er normen for de ulike kjønn. Dette kommer blant annet gjennom læring av hvilke farger som gjelder for hvilke kjønn og hva vi skal leke med som gutter og jenter (Storm, 2013). Han forteller at disse påvirkningene rundt hva som er rett for kjønn vårt oppstår allerede før vi blir født.

Vi er opplært til å oppføre oss forskjellig som kvinner og menn, og til å oppføre oss annerledes mot kvinner og menn. Som Frye (1983) hevder: «We become what we practice being» (West & Zimmerman, 1987, s. 146). Hvis kjønn blir gjort på «riktig» måte, så opprettholder og reproducerer man de forventningene som er basert på den biologiske kjønns-kategorien. Hvis man derimot ikke klarer å gjøre kjønn på riktig måte, vil man møte hindringer som enkeltperson, og må redegjøre for sin karakter og motiver. Sosiale bevegelser som feminisme kan gi drivkraft til å stille spørsmål ved eksisterende ordninger, og gi sosial støtte for enkeltpersoner til å utforske alternativer til de eksisterende ordningene (West & Zimmerman, 1987).

Bø (2014) underbygger dette, og mener at hvis vi sier og gjør det som blir forventet av oss som kjønn, vil det skape en trygghetsfølelse hos oss selv. Hvis vi derimot bryter med disse normene og forventningene om hva man kan gjøre og ikke, kan det gi oss en usikkerhet. Bø (2014) beskriver videre begrepet kjønn som en sosial konstruksjon. Vi konstruerer vår egen måte å være jente eller gutt på, gjennom det vi sier og gjør. Det som blir konstruert, altså bygget opp, kan også dekonstrueres igjen, tas fra hverandre, og deretter rekonstrueres, altså bygges opp på nytt igjen (Bø, 2014).

2.4.2 Å overskride kjønn i kroppsøving

Barker-Ruchti, Grahn og Lindgren (2016) hevder at hvert enkelt individ kan bidra til å utfordre tradisjonelle kjønnsnormer gjennom deltagelse i aktiviteter som blir fremstilt som upassende for deres kjønn. Den generelle oppfatningen om at tradisjonell lagidrett egner seg bedre for gutter kontra jenter, viser et klart bilde over hvordan handlinger og atferd er konstruert gjennom hvordan mennesker oppfatter idrett (Barker-Ruchti et al., 2016).

Forskerne kommer videre med ideen om at disse tankene kan endres. Det gjelder da å endre, krysse og overskride grensene de ulike idrettene setter for hvilke idretter som gjelder hvilke kjønn. De mener at endring kan skje gjennom å selv forstå hvordan vi som enkeltpersoner tar til oss samfunnets normer og idealer (Barker-Ruchti et al., 2016).

Kvinner har over lang tid gradvis blitt mer integrert og inkludert i idretten. Det ble også mer og mer akseptert at kvinner var idrettsutøvere (Barker-Ruchti et al., 2016). Når det er snakk om å krysse grenser, handler det mer om konkrete handlinger. Grensene kan krysses gjennom kvinners deltagelse i tradisjonelle maskuline idretter, og at menn deltar i mer tradisjonelle feminine idretter. Skogvang (2006) hevder at kjønn er noe som forandres, og gjennom kvinner og menns deltagelse i tradisjonelle idretter vil mangfoldet begrenses, sammen med mulighetene deres i idretten. Hvis man skal klare å forhindre at dette skjer, belyser Skogvang (2006) viktigheten av at menn trer ut av kjønnsboksen og deltar i mer kvinnedominerte idretter, og at kvinner også gjør dette, hvis målet er å bryte med kjønnsforventningene i samfunnet.

Bø (2015) belyser at skolen skal være en arena som aktivt arbeider for å motvirke ensformige oppfatninger om hva som passer for hvilke kjønn. Disse oppfatningene innebærer forståelser som gjør at elever kan miste muligheter fordi de velger utradisjonelt, eller opplever seg selv som utradisjonell (Bø, 2015).

Røthing (2016b) fremmer at det handler om at vi som mennesker må opptre med kritiske holdninger når vi møter på kjønnsstereotypiske forståelser og tankemåter. Røthing hevder at et eksempel på dette er hvordan flere ofte viser til fysiske ferdigheter da de skal skille mellom gutter og jenter. Disse forståelsene kommer ofte frem gjennom påstander som at jenter er dårligere enn gutter i fotball.

Når det kommer til å overskride kjønn i kroppsøving, vil mange faktorer kunne påvirke dette. For å klare å rette fokuset mot dette, må både elever og lærere sammen endre tankemåter og ta ulike valg for å komme dit. Med grunnlag i teorien ovenfor, må også elevene klare å tre ut av kjønnsboksen der det faller naturlig, og gå imot det som er forventet for kjønnene deres. Disse påstandene blir underbygget av West og Zimmerman (1987), som mener at hvis alle utøver kjønn sitt på forventet måte, vil forventningene til hva som er riktig for kjønnene, bli både opprettholdt og reproduisert. På bakgrunn av dette kan elever føle at det er vanskelig å tørre å

bevege seg ut av de kjønnsstereotypiene som forekommer i faget. Hvis læreren selv sitter med tradisjonelle oppfattelser om hva kjønn er, kan det gjøre det mer krevende for elever å tre ut av denne kjønnsboksen.

Det er i hovedsak lærerens oppgave å sette rammene og vektlegge riktige normer og regler i undervisningsfeltet. Det er også lærerens oppgave å skape trygge relasjoner mellom lærerne og elevene, og mellom elevene. Postholm (2013) hevder at lærerens undervisningspraksis skal være motiverende med et fellesskap som har utgangspunkt i elevenes interesser. Det hevdes også at dette vil bidra til å skape et godt og trygt læringsmiljø i kroppsøvingsskolen, noe som også kan bidra til at elevene blir tryggere på hverandre og tør å prøve ut nye ting.

Språket til læreren har en vesentlig betydning for hvordan man kan kvitte seg med de tradisjonelle forventningene til kjønn. Lorber (2006) hevder at hvordan en lærer snakker og uttrykker seg, vil påvirke også hvordan elevene refererer til kjønn. Lorber (2006) formidler at hvis det noen gang skal bli en verden fri for kjønnsstereotyper, må vi forandre språket vårt. Lærere kan aldri komme med utsagn som: «Akkurat som en jente», «jentepushups» eller «det er fordi gutter alltid vil være gutter». Gjennom disse utsagnene kommer det frem tydelige tradisjonelle forventninger og holdninger til kjønn, og da blir det vanskelig å endre disse. Hvis læreren har slike holdninger i sin undervisningspraksis, bidrar det til at det er enda vanskeligere for elevene å eventuelt tre ut av en kjønnsboks (Postholm, 2013).

Lorber (2006) belyser at et nødvendig foretak vil være at lærerne utvikler kjønnsnøytrale refereringsmåter til mennesker, på stedene i språket som bygges på kjønnskategorier. En lærer må derfor bevisst tenke og reflektere over eget språk og uttrykksmåter. Læreren har stor makt over elevene til å videreformidle verdier og holdninger. Lorber (2006) skriver videre at de tradisjonelle kjønnsstereotypiene trenger å dekonstrueres, ikke reproduseres. Det vil vi at kjønnsbegrepet må brytes ned, og bygges opp på nytt gjennom en sosial og ny forståelse av begrepet.

3.0 Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg studiens metodiske valg. Kvale og Brinkmann (2017) definerer metode som en systematisk prosedyre og studering av data. Thagaard (2018) skriver at for å nå sitt mål er det viktig å redegjøre for forskningsmetoden som er brukt. Forskning forutsetter åpenhet og systematikk rundt de metodiske valgene en benytter, og hvorfor en skal benytte disse (Postholm og Jacobsen, 2018). Videre hevder forskerne at for å kunne være i stand til å forsvare en konklusjon er forskeren nødt til å kunne svare på metodiske spørsmål.

På bakgrunn av dette vil jeg starte med å redegjøre for min forforståelse, deretter begrunne mitt metodevalg. Videre i metodedelen kommer jeg til å belyse arbeidet jeg utførte før datainnsamlingen. Før datainnsamlingen utformet jeg en intervjuguide, deretter gjennomførte jeg et pilotintervju og jeg valgte et utvalg for studiet. Etter dette vil jeg presentere arbeidet som forekom underveis og etter datainnsamlingen. Her tar jeg for meg studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Avslutningsvis tar jeg for meg de etiske overveielsene koblet til de ulike stegene i datainnsamlingen.

3.1 Forforståelse

Neumann og Neumann (2012) hevder at objektivitet er umulig i kvalitativ forskning, for en forsker kan ikke være fullstendig objektiv. En forforståelse vil derfor alltid være med å prege forskningsprosessen. Derfor må jeg være bevisst på min egen forforståelse, hvordan mine egne meninger, erfaringer og fordommer påvirker forskersituasjonen. Min forforståelse vil omhandle egne erfaringer, alt fra hverdagerfaringer, til skoleerfaringer og jobberfaringer. Jeg finner det derfor nødvendig å tydeliggjøre forforståelsen slik at både jeg og leseren er klar over mitt ståsted.

Min forforståelse tar utgangspunkt i mange ulike erfaringer fra oppveksten til der jeg er i dag. Forforståelsen innenfor denne tematikken kommer hovedsakelig fra tretten år med kroppsøving på skolen, kroppsøvingslærerutdanningen og egen idrettsbakgrunn. Jeg var aldri glad i teoretiske fag, derav gjorde jeg det heller ikke veldig bra i disse. Kroppsøving på den andre siden var et fag hvor jeg skilte meg ut, og det var klart favorittfaget hele veien. Jeg var veldig glad i alt av ballspill, da jeg selv spilte ishockey og fotball hele barne- og ungdomsskolen, og fortsatt er aktiv den dag i dag. Jeg var fra tidlig alder den eneste jenta på

fotballaget, og videre begynte jeg også på ishockey. Det å skille seg ut og velge annerledes enn de andre jentene kom naturlig i tidlig alder. På grunn av idrettsbakgrunnen min klarte jeg med god margin alle kravene som ble stilt i kroppsøvfingsfaget, og fikk derfor også god karakter.

Videre var jeg veldig fornøyd med måten kroppsøving ble organisert på, med et prestasjonsfokus og utallige idrettsaktiviteter. Jeg gikk ofte bort til læreren å spurte hva som måtte til for å få sekser i faget, og da fikk jeg konkrete tilbakemeldinger om hvor mange mål jeg måtte score på ferdighetsløypa, og hvor mange ringer jeg måtte plukke opp i svømmetimen. Det krevde lite samarbeid og gode holdninger, kun det å prestere bra under testene. Dette klarte jeg som regel, og var dermed tilfreds med hvordan kroppsøvfingsfaget var lagt opp. Lite tenkte jeg på de som likte utradisjonelle aktiviteter, eller noe annet enn ballspill og løping i faget.

Det var ikke før jeg begynte på videregående, og senere på universitetet at jeg forsto hvordan kroppsøvfingsfaget var sterkt preget av et prestasjonsorientert læringsmiljø, kontra et mestringsorientert læringsmiljø. Jeg har alltid opplevd å føle meg annerledes, da jeg ikke har utøvd kjønnet mitt på tradisjonell forventet måte. Jeg har siden jeg var fem år spilt på guttelag, så jeg hadde ikke noen problemer med å være den eneste «fotballjenta» i klassen, med bare «håndballjenter» rundt meg. Jeg gikk i store klær, uten sminke, og var alltid først opp i kroppsøvingstimen. De andre jentene i klassen var teoretisk sterke, og utøvde kjønnet sitt på mer tradisjonell forventet måte. Det at jeg utøvde kjønnet mitt på en litt utradisjonell måte var ikke en begrensning for i faget, heller ei ble det sett på som negativt eller stilt spørsmål ved.

For å unngå at kroppsøving er en arena hvor det er vanskelig å tre ut av kjønnsboksen, og gjøre ting som ikke er forventet av kjønnet ditt, finner jeg det viktig å intervjuere lærere for deres forståelse og erfaringer med dette i kroppsøvfingsfeltet. Hvis elevene skal tørre å overskride kjønnsstereotypiske holdninger, kan det være viktig at læreren legger opp et trygt og åpent klima som passer for alle, uavhengig av kjønn.

Thaagard (2018) belyser at i kvalitative intervju blir kunnskap konstruert gjennom interaksjon mellom lærer og forsker, og forskeren kan derfor ha en påvirkning på datamaterialets utfall. Derfor var det viktig for meg å være så nøytral som mulig, og være fullstendig bevisst på min

forforståelse. Jeg har gjennom studiene til å bli kroppsøvingslærer og jobbet som vikarlærer også blitt mer bevisst på tematikken rundt kjønn. Disse faktorene er alle viktige å ta med i betraktning som elementer som påvirker min forforståelse. Måten jeg har gjort dette på er at jeg ikke stilte ledende spørsmål, med bestemte føringer for svarene til informantene. Jeg holdt meg nøytral, både når jeg stilte spørsmål, oppfølgingsspørsmål og på reaksjoner til utsagnene til informantene. Jeg prøvde å benytte et naturlig kroppsspråk, og fokuserte på å lytte og være interessert, uansett hva informanten svarte på spørsmålet. Fokuset lå i hovedsak på å skape en god relasjon med en trygg intervjusituasjon, der jeg verdsatte ærlige meninger. Dalen (2011) mener at hvis en forsker er bevisst på egen forforståelse, kan det føre til at forskeren lettere kan oppfatte eventuell teoriutvikling i intervjumaterialet.

3.2 Valg av metode

Kvale og Brinkmann (2017) forklarer metodologi som læren om metodene innenfor et bestemt område eller en bestemt disiplin. I metodologi blir det ofte skilt mellom to grunnsyn. Konstruktivistisk og naturalistisk metodologi. I konstruktivistisk metodologi blir virkeligheten sett på som sosial konstruert, og dette er en motsetning til den naturalistiske metodologien hvor en objektiv sannhet søkes. For å prøve å løse min problemstilling i denne oppgaven har jeg derfor valgt å basere denne studien på en konstruktivistisk metodologi, grunnet et teoriperspektiv hvor vitenskapen baseres på sosialkonstruktivisme.

En konstruktivistisk metodologi blir igjen knyttet til epistemologi og ontologi. Ontologi handler om væremåter og værensformer, og ontologien er knyttet til den fundamentale naturen av eksistensen vår. Derimot er epistemologi bygget på en filosofisk antakelse som konkret knyttes til hva kunnskap er. Min studies epistemologi bygger på tanken om at kunnskap er menneskeskapt, og ontologien står for at det finnes flere virkeligheter (Kvale & Brinkmann, 2017). Den nye kunnskapen som blir produsert i intervjusituasjonen vil derfor bli noe som konstrueres i skjæringspunktet mellom forskeren og informantene i studien. For å svare på forskningsprosjektets problemstilling har jeg valgt en kvalitativ metode. Thagaard (2018) trekker frem viktigheten av å velge metoder som er relevant og har en tydelig sammenheng med studiens problemstilling. Dalen (2011) skriver at målet med en kvalitativ tilnærming er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til mennesker og situasjoner i personenes sosiale virkelighet.

Videre hevder Thagaard (2018) at kvalitativ forskning ofte blir sett på som viktig når det kommer til å avdekke sosiale mønstre. Dette kommer av at en slik metodisk tilnærming åpner for å komme i dybden av de sosiale fenomenene som blir studert, gjennom prosjektets deltagere og nærheten til feltet som blir studert. Mitt problemområde går ut på å studere kroppsøvingslæreres egne erfaringer og opplevelser, og hvordan deres verdier og oppfatninger påvirker undervisningen. I en slik problemstilling vil en kvalitativ metode være hensiktsmessig.

3.2.1 Kvalitativt intervju

Formålet med et kvalitativt intervju er å gjennom et samtalebasert intervju få kunnskap om deltagerens meninger, holdninger og erfaringer om deltagerens dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2017) hevder at det er viktig at forskeren har en form for struktur og en bestemt spørreteknikk, selv om intervjuet har likheter med den hverdagslige samtalen. Kvalitative intervju kan ifølge Dalen (2011) deles inn i tre ulike intervjuformer; strukturerte intervju, ustrukturerte intervju og semistrukturerte intervju. Den siste blir mest brukt i kvalitativ forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2018). Datainnsamlingen min vil foregå gjennom et kvalitativt forskningsintervju.

3.3 Intervjuguide

Før intervjuene utformet jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Dalen (2011) hevder at det å utarbeide og benytte en intervjuguide er nødvendig når man bruker kvalitativt intervju som metode. Dette fordi en intervjuguide er det som legger rammene og strukturerer intervjuforeløpet, der hovedfokuset var på bestemte temaer jeg ville forske på (Grønmo, 2016). Intervjuguiden ble som en veiledende sjekklister, der alle temaene som var relevant for å svare på problemstillingen ble dekket. Intervjuguiden gjorde også intervjuene mer systematiske, og det var lettere å holde en oversikt underveis (Postholm, 2010). Dalen (2011) beskriver utarbeidelsen av intervjuguiden som arbeidskrevende, der problemstillingen i studien vil avgjøre hvilke ulike spørsmål og temaer som intervjuguiden vil bestå av.

Grønmo (2016) fokuserer på at ved utformingen av intervjuguiden er det viktig med en balanse mellom fleksibilitet og tilstrekkelig relevant informasjon. Det betyr at intervjuguiden bør inneholde nok relevant informasjon samtidig som spørsmålene må være åpne og generelle nok til at det blir en fleksibel intervjusituasjon. For å skape dette konstruerte jeg en

intervjuguide med hovedfokus på temaene jeg hadde valgt for å dekke problemstillingen. Videre laget jeg forslag til spørsmålsformuleringer innad i de ulike temaene. Temaene omhandlet hovedsakelig læreplanens utvikling med fokus på likestilling og kjønn, valg av aktivitetsinnhold, planlegging og egne holdninger til kjønn. Denne guiden utviklet jeg ved å starte intervjuet med spørsmål som skulle bidra til å skape en avslappet atmosfære. Disse spørsmålene baserte seg i hovedsak på informantens utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og eventuelt aktivitetsbakgrunn. Dalen (2011) beskriver denne metoden som «taktprinsippet». Videre formulerte jeg spørsmål som gradvis gikk mer og mer i dybden av den tematikken jeg var ute etter. Jeg begynte med hvordan-spørsmål, og gikk videre over i hvorfor-spørsmål etter hvert når informanten fremsto mer komfortabel i situasjonen.

3.3.1 Pilotintervju

Før jeg utførte intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju. Kvale og Brinkmann (2017) forklarer at hvis intervjueren har manglende erfaring rundt det å intervjuer, kan en bli urolig for å ikke prestere. Dette kan videre påvirke kvaliteten på intervjuet. Det kan forekomme gjennom at den som intervjuer fokuserer for mye på hvordan en opptrer, og at mange fokuserer for mye på neste spørsmål i intervjuguiden. Det kan igjen føre til at intervjuer ikke får med seg det informanten forteller, og går glipp av viktige utsagn fra informanten.

Jeg gjennomførte pilotintervjuet med en 30 år gammel venninne som jobber som lærer, har studert idrett og studerer PPU. Hun har også jobbet lenge som trener og har en aktiv aktivitetsbakgrunn. Da jeg gjennomførte pilotintervjuet fokuserte jeg på å få en så lik som mulig intervjusituasjon som jeg skulle ha i studien. Jeg benyttet meg av intervjuguiden jeg hadde utarbeidet og stilte oppfølgingsspørsmål som jeg ønsket svar på. Derfor var premissene de samme som planlagt i de faktiske intervjuene. Jeg fikk gjennom pilotintervjuet testet cirka hvor lang tid intervjuet tok og spesielt min rolle som intervjuer. Etter signert samtykke fra deltageren i pilotintervjuet tok jeg lydopptak på mobilen, slik at jeg kunne høre på meg selv som intervjuer i etterkant. Dette viste seg å være veldig nyttig, da jeg ikke opplevde før jeg hadde hørt på lydopptaket hvor ledende spørsmålene jeg stilte var. Det var noe jeg ble veldig oppmerksom på, og det var til stor hjelp i de faktiske intervjuene i studien. På denne måten forsto jeg hvor viktig det var å evaluere seg selv i rollen som intervjuer, og det fremhever Krogtoft og Sjøvoll (2018) som gunstig.

Etter nøye og hyppig gjennomgang av lydopptaket fra pilotintervjuet endret jeg på noen spørsmål. Jeg la til flere «hvordan» og «gi eksempler» bak spørsmålene. I stedet for å stille lange og ledende spørsmål, var jeg heller ute etter å lære og vite hvordan læreren gjorde det den gjorde, samt begrunnelser for valg av for eksempel aktiviteter.

3.4 Utvalg

Utvalget baserte jeg på en kriterieutvelgelse, der jeg valgte informanter på grunnlag av forhåndsbestemte kriterier som skulle oppfylles. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) hevder at det er en fordel under kvalitativt intervju å unngå strategiske utvelgelser basert på et tilfeldig utvalg, men basere utvalget på en utvelgelse som er strategisk. Informantene ble valgt ut ifra de samme kriteriene, og dette er noe Postholm og Jacobsen (2018) hevder er veldig nyttig. Med dette som føringer så jeg på det som viktig at informantene jeg ville benytte meg av i studien hadde nødvendig erfaringer og kunnskap om tematikken i studien. Det første kriteriet for utvalget var at læreren måtte være ansatt som kroppsøvlingslærer. Det andre kriteriet var at lærerne jobbet med elever fra 6.-10. trinn, og det siste var at alle skulle være lærere på samme skole.

Videre kom prosessen hvor jeg måtte finne informanter. Jeg rekrutterte informanter gjennom personlig nettverk. Jeg tok direkte kontakt med rektor på en skole jeg har kjennskap til, og sendte et informasjonsskriv til rektor på e-post (vedlegg 2). Da jeg fikk godkjenning fra rektor kontaktet jeg informantene jeg ønsket å intervju på e-post. Alle fem lærerne jeg kontaktet takket ja til å delta. Jeg sendte mer utfyllende informasjon (vedlegg 3) om prosjektet etter de hadde takket ja, sammen med et informert samtykkeskjema (vedlegg 4).

Utvalget besto til slutt av fire menn og en kvinne. Krogtoft & Sjøvoll (2018) mener at det kan bli problematisk med for mange informanter, da det blir mer krevende å komme på dybdenivå med datamaterialet. På den andre siden kan for få informanter skape utfordringer knyttet til mangel på datamateriale, og hvorvidt konklusjonen er overførbar. Da målet var å nå et dybdeperspektiv, valgte jeg et kvalitativt intervju med fem informanter. Videre avtalte vi et tidspunkt for intervju som passet informanten. Jeg intervjuet to informanter en dag, to neste dag og den siste informanten dagen etter. Studiens informanter vil presenteres i oppgavens resultatkapittel.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte alle intervjuene på skolen hvor informantene selv jobbet. Alle intervjuene foregikk på grupperom på skolen, og varte mellom 50-70 minutter. Jeg fikk godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (vedlegg 5) til å benytte meg av lydopptak under intervjuene, hvor jeg brukte både mobiltelefon og privat PC for å forsikre meg om at det ble tatt opp. Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2017) en potensiell fare ved taleopptak at man ved slutten av intervjuet kan oppleve at man ikke fikk samlet inn det muntlig materialet, grunnet menneskelige feil eller tekniske utfordringer knyttet til utstyret man bruker. På bakgrunn av dette valgte jeg etter samtykke fra alle informantene å både bruke mobil og pc til lydopptak. Lagringen av datamaterialet gjorde jeg på min private PC og mobil, dette kommer jeg mer tilbake til under etiske overveielser i metodekapittelet i oppgaven.

Intervjuene var gode samtaler hvor informantene kom med stort sett relevante og utfyllende svar. Gjennomgående i alle intervjuene hadde jeg fokus på å få tak i informantenes subjektive opplevelser og erfaringer, og sa derfor ifra at det ikke var noen svar jeg så på som feil. Dette gjorde jeg for å skape trygge rammer for informanten, og å skape en fortrolig intervjusituasjon, noe Thaagard (2016) hevder er viktig. Etter hvert intervju ble jeg tryggere i rollen som intervjuer, og ble enda mer opptatt av å la informanten snakke til den var ferdig og ikke tenke at stillhet var farlig. Jeg ble allerede underveis i første intervju mer avslappet og fokuserte på å la de snakke i dybden isteden for å ha en spesifikk rekkefølge på spørsmålene.

Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om informantene hadde mer å tilføye, eller om de hadde noen spørsmål til meg. Fire av fem informanter sa de følte seg fornøyd med det som var sagt, og hadde ikke noe mer på hjertet. Den siste informanten hadde noe mer å si rundt tematikken, noe som var nyttig og ga meg en bekreftelse på at informanten hadde en interesse for å bidra. Dette heter ifølge Kvale og Brinkmann (2017) en «debrifing». Helt på tampen av intervjuet informerte jeg om at informantene også kunne lese gjennom studien før den publiseres, hvis de ønsket å kontrollere egne utsagn. Ingen av informantene ønsket dette, men en av de ønsket å følge med på prosessen og lese oppgaven når den var ferdig.

3.6 Analyse

Analyseprosessen er en prosess som er kontinuerlig og foregår store deler av forskningsprosessen. Intervjuforberedelsene, utarbeidelsen av intervjuguiden, selve intervjuene og transkriberingen blir styrt av denne analysemetoden (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor har analysedelen allerede i god tid før selve analysen av de transkriberte intervjuene vært en del av arbeidet. Jeg har tidligere i kapitlet tatt for meg intervjuprosessen, derfor vil dette kapitlet omhandle gjennomføringen av transkriberingen, og den tematiske analysen av datamaterialet. Her vil jeg ta for meg dataen som bidrar til å svare på studiens problemstilling, gjennom organisering, bearbeidelse og fortolkning av dataen som er samlet inn og blitt transkribert. Denne studien søker lærerens holdninger og erfaringer rundt kjønn og kjønnsstereotyper i kroppsøvingfaget. Analyseprosessen består av temaer som fremmer en relevant tematikk rundt kjønn. På bakgrunn av dette har jeg valgt tematisert analytisk tilnærming. Videre vil jeg ta for meg de tre ulike hoveddelene jeg har fokusert på i selve analyseprosessen; organisering, bearbeiding og fortolkning.

3.6.1 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2017) hevder at målet med å transkribere intervju fra muntlig tale til skriftlig materiale er at man enklere kan analysere datamaterialet. Alt av forskning handler om hvordan man fortolker representasjoner av virkeligheten som ønskes å studeres (Malterud, 2017). Jeg utførte transkriberingen av intervjuene kort tid etter gjennomførelsen, noe som gjorde at jeg husket detaljer rundt informantens kroppsspråk og ikke-verbale uttrykk.

Etter transkriberingen var ferdig hadde jeg et datamateriale på rundt 75 sider på PC-en. Jeg har eksempelvis omskrevet visse utsagn hvor hyppig bruk av «eeh» og «liksom» kan oppfattes som nølende eller dum. Dette har jeg gjort på bakgrunn av Kvale og Brinmanns (2009) uttalelser om at det ofte forekommer markante avvik fra det muntlige språket og uttalelser, til et riktig skriftlig språk. De argumenterer også for at ved ordrett transkripsjon kan uetisk stigmatisering av informantene forekomme, og at de kan bli ukorrekt oppfattet. For å argumentere enda sterkere for hvorfor jeg gjorde dette, vil jeg hente frem et sitat fra Kvale (1997):

«Transkripsjoner er ikke kopier eller gjengivelser av en egentlig realitet, de er abstraksjoner, slik som topografiske kart er abstraksjoner av det opprinnelige

landskapet er hentet fra. Et kart vektlegger noen aspekter ved naturen og utelukker andre, og de utvalgte trekkene er et resultat av hensikten med kartet, og det kart skal brukes til.» (Kvale, 1997, s. 105).

Hovedpoengene med en tematisk analytisk tilnærming er ifølge Thaagard (2016) å kunne gå i dybden på hvert enkelt tema, for å videre sammenligne svarene og resultat for å få en dypere forståelse. Videre påpekes det at en slik tilnærming er godt egnet til intervjuer hvor de ulike informantene svarer på de samme spørsmålene. I studien jeg har utført er både intervjuguiden og selve intervjuene semistrukturerte, som vil si at jeg stiller mange av de samme spørsmålene innenfor hovedtemaene, men har litt ulike oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde at informantene i hovedsak svarte på mesteparten av de samme spørsmålene. Dette var en faktor som jeg mener gjorde analyseprosessen enklere og mer oversiktlig. Struktureringen av dataen begynte jeg med da siste intervju var ferdig transkribert. I denne delen av analysearbeidet samlet jeg alle deltagerens svar på de samme spørsmålene inn i samme dokument, slik at det skulle være enklere å sammenligne informantenes svar. Jeg kategoriserte dokumentene ut fra temaene i intervjuguiden, og sammenlignet de med hverandre. Tematiserte analyser blir ifølge Thaagard (2016) kritisert fordi de ikke opprettholder et helhetlig perspektiv, derimot fokuserer på allerede bestemte temaer. I min studie var det derfor viktig å se på studien som helhet, og samtidig søke dybde innenfor temaene jeg fokuserte på.

Da svarene var kategorisert etter temaer i ulike dokumenter, begynte jeg med bearbeidelsesprosessen. Her jobbet jeg med å forkorte svarene til deltagerne, gjennom en meningsfortetting. Meningsfortetting betyr å komprimere utsagn fra informantene, slik at den umiddelbare meningen kommer frem med få ord (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne prosessen valgte jeg også ut hvilke utsagn jeg følte hadde en tydelig mening og betydning for tematikken, og tok disse med som sitater i resultatkapittelet. Denne delen av analyseprosessen er viktig, og jeg vil belyse at meningsfortettingen og utvalget av utsagnene jeg satt igjen med i resultatkapittelet er subjektive. Med bakgrunn i dette kan jeg ikke garantere at alle utsagnene som har betydning eller mening for tematikken er tatt med i resultatkapittelet, til tross for at det var intensjonen. Videre mener jeg at det var viktig å få frem bredden av meninger blant de ulike informantene, og har derfor fokusert på å få med en god variasjon med utsagn fra alle.

Videre kom tolkningsprosessen av utsagnene som jeg hadde forkortet og valgt ut. Utsagnene ble nå meningsfortolket. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at meningsfortolkning foregår

som en prosess der meningsinnholdet i utsagnene blir tolket, og den som tolker meningen beveger seg dypere og lengre enn det som blir sagt, og videre derifra oppdager betydningsrelasjoner og meningsstrukturer som umiddelbart ikke kommer til syne.

3.7 Ethiske overveielser

I denne delen av kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke avgjørelser og etiske overveielser jeg har foretatt meg gjennom studien. Ifølge Holm og Hofmann (2015) handler etikk om en grunnleggende sammensetning av overveielser som baserer seg på hvordan en skal handle hvis en vil handle riktig i den virkelige verden. Videre hevder de at etikk blir vurdert og oppfattet forskjellig, fordi det er mange ulike faktorer som spiller inn. Jeg har gjennom mitt forskningsprosjekt møtt på ulike etiske utfordringer, og har derfor måtte redegjøre og vurdere de ulike valgene jeg har tatt. Thaagard (2016) mener at alt av vitenskapelig forskning har et krav om at forskeren følger de etiske prinsippene som er gjeldende i forskningsmiljøet.

Mitt forskningsprosjekt har pågått over en lang periode, og jeg har derfor utført etiske overveielser underveis på ulike stadier i prosjektet. Jeg har på bakgrunn av dette valgt ut tre kategorier for å vise en oversikt over hovedstadiene av etiske overveielser gjennom hele prosessen. Den første kategorien omhandler de etiske overveielserne jeg foretok meg før datainnsamlingen startet. Den andre kategorien tar for seg hvilke etiske avgjørelser som ble tatt underveis i selve datainnsamlingen. Den tredje kategorien handler om etiske overveielser etter at datainnsamlingsfasen var over, og frem til prosjektets siste ord ble skrevet. Kvale og Brinkmann (2009) belyser viktigheten av å gjennom hele forskningsprosessen vurdere de ulike etiske sidene. Derfor skal jeg nå presentere forskningsprosessen min og de ulike etiske overveielserne og avgjørelser jeg har foretatt meg underveis.

3.7.1 Ethiske overveielser før datainnsamling

Det første jeg gjorde med tanke på etiske vurderinger i oppstarten av prosjektet, var å søke om godkjenning av forskningsprosjektet til NSD. Sjøstedt (2018) skriver at man må innhente alle nødvendige godkjenninger før det er anledning til å starte opp forskningsprosjektet.

Forskningsprosjektet ble godkjent av NSD (vedlegg 5). Thaagard (2016) belyser en definisjon fra De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH), hvor personvernopplysninger beskrives som opplysninger hvor det indirekte eller direkte knyttes til enkeltpersoner. I mitt tilfelle vil opplysningene jeg behandler i studien inneholde opplysninger om navn, alder og

utdanningsbakgrunnen til informantene. Både Thaagard (2016) og Kvale og Brinkmann (2009) har fire prinsipper de hevder er svært viktige i denne delen, og det første er konfidensialitet. Prinsippet om konfidensialitet handler om at jeg i min forskerrolle må etisk korrekt behandle opplysningene som kommer frem gjennom forskningsprosjektet. For å klare å overholde dette prinsippet har jeg valgt å gi informantene fiktive navn. Jeg har også fjernet andre kjennetegn som for eksempel dialekt, for å i størst mulig grad klare å anonymisere informantene.

Jeg har videre hatt fokus på god kildehenvisningsetikk, og unngå å plagiere tidligere forskningslitteratur. For å sikre dette har jeg en litteraturliste med alle kildene i oppgaven, samt fulgt en APA-standard for å få riktig kildehenvisning i både teksten og litteraturlisten. Jeg har tatt i bruk ulike forskningslitteratur basert på etikk, og sett på etikkom.no sine retningslinjer for generell forskningsetikk. Dette har jeg gjort for å sikre at oppgaven baserer seg på de etiske reglene og normene som er satt innenfor forskningsfeltet.

Da rekrutteringsprosessen av informanter skulle starte, var det viktig å utarbeide et dokument med informert samtykke. Dette er viktig i min studie hvor kvalitativt intervju er metoden for datainnsamling. Dette er det andre prinsippet for å ha en forskningspraksis som er etisk forsvarlig (Thaagard, 2016). Ifølge NESH må informantenes frie og informerte samtykke være på plass før forskningsprosjekt hvor det er med mennesker igangsettes (Thaagard, 2016). Jeg sendte først ut denne informasjonen og samtykkeskjemaet på e-post til hver enkelt informant. Etter de takket ja til å delta, signerte de på papir rett før selve intervjuet skulle gjennomføres.

Det tredje prinsippet handler om konsekvensene for å delta i et slikt forskningsprosjekt. Prinsippet omhandler respekt for informantene, og baserer seg på at forskeren skal vise grunnleggende respekt for menneskeverdet (Thaagard, 2016). Dette gjorde jeg gjennom å vise de respekt ved å ikke mase på om de ville delta i studien, tydeliggjøre at jeg respekterte deres valg og gi å la de bestemme hvor og når intervjuet skulle gjennomføres. Det siste prinsippet går ut på rollen til forskeren. Dette omhandlet for meg å hele tiden utføre etiske overveielser av forskerrollen min, hvor jeg jeg tenkte nøye gjennom min opptreden, og hvordan spørsmålene til informantene ble stilt.

3.7.2 Etiske overveielser under datainnsamling

Etiske overveielser og avgjørelser spilte en sentral rolle i hvordan jeg som forsker opptrådte under intervjusituasjonene. De fire grunnprinsippene jeg har nevnt ovenfor er gjeldende gjennom hele prosjektet for å bevare en forskningspraksis som er etisk forsvarlig. For å overholde disse prinsippene fokuserte jeg under selve intervjuet på å opptre interessert, lyttende og oppmuntrende. Det er viktig å ikke provosere informantens erfaringer og egne forståelser knyttet til deres situasjon (Thaagard, 2016). På bakgrunn av dette baserte jeg både eventuelle oppfølgingsspørsmål på i hvor stor grad informantene klarte å svare på spørsmålene, og ut ifra intervjusituasjonen. Personlig erfarte jeg dette etiske prinsippet som litt krevende, grunnet at det i noen tilfeller ble ønskelig å hjelpe informantene på vei med et svar. Dette var noe jeg allerede i pilotintervjuet ble oppmerksom på at var utfordrende, derfor hadde jeg fokus gjennom alle intervjuene på å la informantene svare for seg selv, og heller bruke stillheten til hjelp. Dette gjorde jeg for at det ikke skulle gå ut over informantens egne subjektive forståelse av fenomenet som ble studert.

3.7.3 Etiske overveielser etter datainnsamling

Jeg fokuserte mye på å formulere meg på en måte som forsikrer at informantene ikke kan kjennes igjen, og at utsagnene fremstilles på en nøytral måte. Jeg har gitt alle informantene tilbud om å lese igjennom oppgaven før den blir levert, men ingen av informantene uttrykte interesse for dette.

3.8 Studiens kvalitet

Når kvaliteten på forskning skal vurderes, blir undersøkelsen ifølge Krogtoft og Sjøvoll (2018) vurdert gjennom begrepene validitet og reliabilitet. For å kunne skape tillit til det datamaterialet som kommer ut av forskningsprosessen, hevder Grønmo (2018) at vurdering av validiteten og reliabiliteten til analyse materialet er viktig. For mulighet til å begrunne forskningens reliabilitet må en spesifikk gjentakelse av fremgangsmåten for innhenting av datamaterialet beskrives (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette vil jeg nå belyse studiens reliabilitet, der jeg vurderer reliabilitet knyttet til datainnsamlingsprosessen, før jeg går videre over på oppgavens validitet, der jeg kommer nærmere inn på styrker og svakheter ved studien og dens overførbarhet.

3.8.1 Reliabilitet

Spørsmålene rundt den kritiske vurderingen av et prosjekt blir knyttet til begrepet reliabilitet (Thagaard, 2009). Reliabilitet handler om at forskningen har blitt gjort på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Krogtuft og Sjøvoll (2018) bruker begrepet høy reliabilitet hvis metoden gir et likt resultat dersom den etterprøves av andre forskere. Derimot Thagaard (2018) og Postholm (2010) påpeker at forståelsen til intervjueren om et tema kan forandres i et intervju, som kan resultere i ulike svar i et likt intervju senere. På dette grunnlaget hevder de at behovet for replisbarhet i resultatet av datainnsamlingen ikke er den viktigste faktoren knyttet til reliabilitet i kvalitativ metode. (Thagaard 2018). Grunnlaget for å diskutere i hvor stor del denne oppgaven er reliabel, vil omfavne hvordan datamaterialet jeg har samlet inn er utviklet og konstruert, sammen med en redegjørelse av mine metodiske valg (Thagaard, 2013).

For å forsterke oppgavens reliabilitet, har jeg prøvd å tydeliggjøre og beskrive fremgangsmåtene som har blitt brukt underveis i oppgaven. Jeg har i resultatkapittelet i oppgaven presentert noen sitater fra informantenes uttalelser, for å vise til leseren hvor jeg trekker egne tolkninger fra. Dermed kan leseren selv vurdere om min tolkning og fremstilling av materialet kan ansees som troverdig.

For å gjøre det enklere for en forsker å bestemme hvilke spørsmål som burde være med i en intervjuguide, er det nødvendig at forskeren har god kunnskap om tematikken i studien (Postholm & Jacobsen 2018). Dalen (2011) hevder også at det er viktig at forskeren har en god forforståelse, grunnet tolkningsarbeidet som kommer etter datainnsamlingen. Jeg opparbeidet meg en god forståelse rundt temaene jeg skulle studere i oppgaven min. Dette resulterte i at jeg var mer rustet til å stille egnede oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, og få en bredere forståelse av informantens erfaringer og tanker.

Thagaard (2013) hevder at selve transkriberingen av dataen som blir samlet inn, henger tett sammen med forskningsoppgavens reliabilitet. Jeg transkriberte intervjuene mest mulig ordrett, men så det nødvendig å modifisere visse setningsoppbygginger slik at utsagnene skulle få frem deres opprinnelige betydning i den skriftlige fremhevingen. Videre har Kvale og Brinkmann (2017) skrevet at dersom et intervju skal kunne transkriberes, må lyd materialet være hørbart. Videre hevder de at dersom lydopptaket har høy kvalitet, vil en kunne anstrenge seg mindre under selve transkriberingssprosessen. Alle mine fem intervjuer hadde lydopptakfiler med god kvalitet og tydelige formuleringer fra informantene. Dette gjorde hele

prosessen med transkribering enklere å tyde, da jeg hørte alle klart og tydelig. Med alle informantene satt jeg på et lukket møterom, hvor vi kunne sitte helt uforstyrret.

3.8.2 Validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er validitet som regel knyttet til spørsmålet om en bestemt metode kan brukes for å studere problemstillingen. Validiteten blir kontrollert gjennom å undersøke eventuelle feilkilder (Kvale & Brinkmann, 2017). Evrett og Furseth (2016) skriver at i forskning er validitet veldig viktig da det er vanskelig å kunne vite om forskningen leverer det den sier at den leverer, og derfor kan man ikke ta for gitt at de innsamlede dataene i en utført studie er gyldige. I min studie har problemstillingen belyst kroppsøvingslæreres subjektive erfaringer med kjønn i kroppsøvingsfaget, og disse erfaringene kommer tydelig til syne i resultatkapittelet i oppgaven. Jeg har også hatt fokus på å utarbeide intervju spørsmål med mål om å besvare problemstillingen, med lærerens egne erfaringer som grunnlag. Thaagard (2016) mener at for å vise til en valid forskning, er det ikke bare innsamlingsprosessen som er viktig. Studiens analysemetode og formål er to viktige komponenter som må henge tett sammen for en valid studie (Thaagard, 2016).

Som nevnt tidligere har jeg i denne studien brukt kvalitativ metode og semistrukturerte intervju som forskningsmetode. Kvale og Brinkmann (2009) hevder det er nødvendig å benytte en grundig utspørring av meningsinnholdet i svarene fra informantene, for å kunne heve studiens validitet. Her foregår argumentasjonen kontinuerlig, da det er nødvendig at de kritiske vurderingene og gjennomsiktigheten av funnene som foretas i den kvalitative forskningen må vises tydelig for å fremme validiteten (Thaagard, 2016). Dette gjorde jeg ofte ved å stille relevante oppfølgingsspørsmål.

3.8.3 Overførbarhet

Fortolkning er grunnlaget for overførbarheten av funnene i studien jeg har foretatt meg. Det er ifølge (Thaagard, 2016) oppgaven til forskeren å argumentere for fortolkningene som blir gjort underveis. Først etter at studiens reliabilitet og validitet har blitt gjort rede for, kan studiens overførbarhet avgjøres (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne forskningsstudien sier overførbarheten noe om i hvilken grad fortolkningene som har blitt utarbeidet gjennom studien og undersøkelsen kan relateres til andre sammenhenger.

Thaagard (2016) viser i denne sammenhengen til at gjentagelser blir sterkt knyttet opp mot spørsmålet rundt overførbarheten av studien. Thaagard mener at mennesker som jobber i det samme faglige feltet som i studien skal kunne relatere og kjenne seg igjen i de ulike tolkningene som kommer frem, som igjen kan generalisere for at tolkningene har overføringsverdi utover rammene til den enkelte studien, og samtidig er gjentakende.

Thaagard (2016) hevder at overførbarheten også må bli knyttet opp mot spesifikke trekk hos utvalget i studien. I metoddelen av oppgaven har jeg redegjort for utvalget i studien, hvor informantenes egne særtrekk kommer til syne. Det som er felles for alle fem informantene er at de er kroppsøvingslærere på 6.-10. trinn. Det at mine funn er i tråd med tidligere forskning viser at det er grunn til å tro at resultatene som kommer frem i studien er overførbare til andre kroppsøvingslærere på samme trinn, selv om det er informantenes subjektive erfaringer som undersøkes. Utvalget mitt besto av fire menn og en kvinne, men det er ingen ting jeg har bemerket meg i studien eller informantenes utsagn som tyder på at skjevheten i kjønnsdelingen har en betydning på noen av resultatene. Til slutt vil jeg klargjøre at det er vanskelig å skulle si noe konkret gjeldende studiens overførbarhet. Det er heller ikke poenget, da problemstillingen i studiet etterstreber informantenes subjektive erfaringer i feltet.

4.0 Resultat

I dette kapitlet presenteres informantene, og jeg diskuterer resultatene av datainnsamlingen. Jeg har delt inn kapitlet i fire hovedtemaer: læreplanen og det overordnede målet likestilling, variasjon og valg av aktivitetsinnhold, kjønn som noe sosialt konstruert, kjønnsstereotypiske holdninger, og å overskride kjønn i kroppsøvingfaget. Først vil jeg gi en kort introduksjon av informantene.

4.1 Informanter

For å forstå informantenes erfaringer og ulike valg i en kroppsøvingstime, finner jeg det nødvendig å se på deres utdanningsbakgrunn og idrettsbakgrunn. Her presenteres informantene:

Andreas: Andreas er en mann i slutten av 20 årene som har gått lærerutdanning 5-10. Videre har han jobbet som lærer i ett år, og har tatt videreutdanning i kroppsøving. Andreas underviser i kroppsøving, fysak og noen teoretiske fag på ungdomstrinnet. Han har alltid drevet med all mulig idrett og bevegelse fra han var veldig ung, og er fortsatt aktiv på fritiden.

Erik: Erik er en mann i slutten av 30 årene som har jobbet som lærer i femten år. Han har utdannet seg til lærer i kroppsøving og idrettsfag, og har en mastergrad i kroppsøving. Videre har han diverse kurs og etterutdanning. Erik har vært lærer på ungdomstrinnet stort sett hele tiden. Han har tidligere drevet med flere ballidretter, men driver ikke med det aktivt lenger.

Ola: Ola er i slutten av 20 årene og har gått fireåring grunnskolelærerutdanning med 60 studiepoeng i kroppsøving. Videre forteller han at det siste året med kroppsøving var det beste, og at han nå er utdannet det man kaller adjunkt. Ola underviser kroppsøving på både barne- og ungdomstrinnet. Han har spilt fotball hele livet, men nå spiller han kun på hobbybasis. Ola har vært veldig glad i idrett hele livet. Han forteller at han alltid har vært glad i kroppsøving, og selv gikk idrettslinje på videregående. Ola forteller videre: «*Interessen for idrett har absolutt påvirket valget om å bli kroppsøvingslærer.*» Ola har jobbet som kroppsøvingslærer i fire år, og er fortsatt i sin første jobb.

Björg: Björg er i slutten av 50 årene og har faglærerutdanning fra NIH. Hun har hovedsakelig undervist på barneskolen. Nå underviser hun på 4.-7. trinn i kroppsøving. Björg har drevet med litt diverse av idretter tidligere, og var glad i idrett som ung. Hun har også vært trener i flere idretter. Björg mener hun ble kroppsøvingslærer fordi det var det hun mestret best. Hun forteller videre: «*Jeg mestret ikke teoretiske fag så godt, men var generelt flink i alle idretter.*» Hun har jobbet i skolen i mange år, og husker ikke helt hvor lenge. Videre forteller hun at hun trives best på mellomtrinnet, da hun slipper å gi karakterer.

Martin: Martin er i begynnelsen av 40 årene og er utdannet lærer i noen teoretiske fag. Han har ingen utdanning innenfor kroppsøving, men underviser i både kroppsøving og valgfaget fysisk aktivitet og helse (fysak) på ungdomstrinnet. Videre forteller han: «*Jeg var veldig aktiv som fotballspiller da jeg var ung, og jeg har trent ganske mye som voksen også, det er derfor jeg liker kroppsøving.*» Martin har jobbet som lærer i femten år hvor han halvparten av denne tiden også har vært kroppsøvingslærer.

4.2 Læreplanen og det overordnede målet likestilling

På spørsmålet om hvordan informanten synes det var å forholde seg til utviklingen og fornyelsene av læreplanene, svarte noen informanter at det har vært litt vanskelig, mens andre svarte at det har gått veldig greit. Erik forteller at han er glad for de nye endringene i læreplanen, fra Kunnskapsløftet (LK06) til LK20.

«Egentlig kommer endringer med læreplanen fint til, det var lettere å komme med nye tanker, for da måtte alle tenke likt. Det var lettere å arrestere de som sa «Ja, men sånn har jeg gjort det i alle år», for «ja, men det er en ny læreplan». Da ble det lettere endringer, det var mer en fordel i og med at man var ny, da var det lettere å komme med litt spissere albuer, siden det skulle gjøres noe nytt. Det er mange muligheter da, men da er det viktig å se på faget som en mulighet, og ikke en begrensning.»

Ola har tilsvarende refleksjoner som Erik, og mener at den nye læreplanen (LK20) åpner for å gjøre enda flere aktiviteter i kroppsøving. Ola forteller: «*Jeg tenker at læreplanen er fin for kroppsøvingen, den nye planen.*» Ola hevder at han ikke trengte å endre så mye av måtene han har undervist på, da han mener han allerede har vært litt der. Martin reflekterer også rundt dette, han forteller at det har vært et stort skifte, men ikke så store forandringer i planene hans.

Martin synes faget har vært ganske likt sånn sett, og at ting går litt i syklus: *«Det er jo de samme tingene som går igjen og det er litt rart, ting går litt i syklus da, som den fra L97 da, den ligner litt på den som kommer nå igjen, blant annet tverrfaglighet og store overordna mål.»*

Andreas forteller at han synes det var vanskelig fordi de ikke rakk å sette seg så dypt inn i den nye læreplanen, (LK20) med tanke på korona og at planleggingstiden da gikk til andre ting. Videre sier Andreas også: *«På den andre siden har det egentlig bare vært å hoppe litt i det, og forstå at idrett har blitt et mindre fokus. Det er mer gleden av å være i bevegelse, isteden for fotball.»* Videre forteller Andreas at en utfordring er at eleven ikke forstår hvorfor det skal bli endringer i faget. Bjørg sier at hun synes det er kjempevanskelig med den nye læreplanen. Hun forteller at elevene vil spille og ha ballspill, men at den nye læreplanen vil noe annet. Bjørg sier at det ikke har fungert noe godt å tilpasse opplegget til den nye læreplanen:

«Jeg vil mye heller gjøre sånn som jeg har gjort fordi jeg vet ikke hvor dette lander hen, kanskje det blir kjempebra. Og i kroppsøving så var jo det selvfølgelig mye lek, gruppe og miljø og nå sier de, menneskeverd og livssyn. Så skal en dele de inn i bare alene, altså du sammen med de andre, tenker de som et overordnet mål og i forhold til dette tverrfaglige, og da tenker jeg jaha.. nå er det prestasjon, og så har vi akkurat prøvd å bygge de!! Samholdet.. jeg synes det er så rart..» [Bjørg mener at den forrige læreplanen (LK06) handlet mer om samarbeid, og den nye læreplanen legger vekt på individet med prestasjonsfokus].

Likestilling var et begrep som for første gang kom inn i mønsterplan i 74. Jeg spurte lærerne om de hadde noen tanker rundt likestilling og hvordan det eventuelt påvirker kroppsøvingsundervisningen deres. Andreas svarte at han mener likestilling handler om at alle skal få mulighet til å gjøre alt. Han sier: *«Så lenge du yter ditt beste så er det irrelevant for meg hvilken bakgrunn eller kjønn du har.»* Han kan forvente at alle yter sitt beste, men ikke at alle presterer likt. Da jeg spurte Erik om hva han la i likestilling i kroppsøving, sa han at alle skulle få lov til å skinne en gang i løpet av året med kroppsøving. Erik forteller:

«..ikke tradisjonelt gutte- og jenteaktiviteter, for det er så forskjellig det og.. så har jeg prøvd å få inn mye informasjon fra elevene, og egenvurdering.. og det er interessant fordi hvis man deler i gutter og gutter og jenter og jenter, som man gjør innimellom, så

kan noen skrive at «å så deilig at du gjorde det», så kan noen skrive «åå hater når du gjør det sånn, synes det er mye morsommere å spille med feks jentene eller gutta».. så ja, derfor blir likestillinga å prøve å please alle i løpet av et år, fordi du klarer ikke å please alle hele tida.»

Martin på den andre siden forteller at han ikke har tenkt på selve begrepet likestilling, men han har tenkt at han vil at jentene skal ha det like bra som guttene. Dette mener han fordi guttene er litt høylytte og hardhendte. Videre forteller Martin: «*Akkurat det har jeg tenkt mye på, hele tiden å prøve å legge til rette for jenter; spør hva vil dere, vil dere være med gutta? Generelt; vil dere være med i dag, vil dere prøve å ha alene? Bare jentene*». [Aktiviteten i kroppsøving]. På det samme spørsmålet forteller Bjørg:

«det er ikke bare jenter som er dårlige.. nemlig.. det er like mye gutter som er i den kategorien altså.. men de er jo ofte stille.. de sier ikke så mye.. men når jeg deler i lag.. det er vel kanskje der det kommer mest frem da.. veldig enkelt å dele gutter og jenter. når vi er ute så slipper vi ha vester og alt sånn da.. og ofte så vil jo både jentene og guttene gjøre det, selv om jentene oftest taper.» [Dele inn slik at gutter og jenter spiller mot hverandre].

Bjørg forteller at det både er læreplanen og kroppsøvingsteamet som sammen bestemmer innholdet i kroppsøvingstimene. Videre forteller hun at hun bestemte alt selv før. Videre sier Bjørg: «*Jeg tror ikke de har kommet så langt her enda.. eller om de vil det. Det er litt dumt. Jeg liker å tro at vi har en felles plan på skolen. Og dra på turer, dra på friidrettsbanen, sånne ting. Jeg synes det må bestemmes av skolen og kroppsøvingssesjonen*». Martin derimot forteller at han ikke planlegger så veldig mye i kroppsøvingsfaget. Han planlegger ganske detaljert i andre teoretiske dag, men i kroppsøving liker han å høre mer med elevene om hva de vil gjøre. Videre sier Martin: «*Ser an været, tar det litt på sparket, men når jeg vet at vi skal være inne i nesten et halvt år snart, så planlegger jeg mer periode tenkning da, kanskje ha en sport i en måned, og så bytte etter en måned, tenke litt sånn*». Andreas forteller at han legger opp en plan for noen uker om gangen. Han legger opp til mye forskjellig, men med en rød tråd gjennom perioden. Videre sier han at han fokuserer på å gjøre ting de kanskje ikke har gjort så mye før. Erik føler at det er lærerne selv som hovedsakelig bestemmer innholdet i timen, men det blir i en viss grad bestemt sammen med elevene, han forteller videre:

«Her på skolen står kanskje ishockey, fotball, innebandy høyt og andre skoler jeg har vært så er det ingen som vet hva ishockey er på en måte. Da planlegger man på en måte litt ut ifra elevene, man har mer vekt da, på de aktivitetene. Fordi man kan nå kompetansemålene ut ifra ulike aktiviteter. Så da blir det på en måte lærerne sammen med elevene som bestemmer litt hva man skal igjennom».

På spørsmålet om det er medbestemmelse fra elever når lærerne planlegger undervisningen, har de ulike lærerne forskjellige tilpasninger. Andreas sier at han alltid spør elevene hva de vil gjøre første time hvert år, og flere like forslag teller fortsatt bare en gang. Erik sine refleksjoner går ut på at han mener hovedfokuset bør være på det som står høyt hos elevene, så lenge man når kompetansemålene i læreplan. Han forteller at han alltid bruker første time til en kartleggingstime, der elevene forteller en aktivitet de vil ha i løpet av året. Som vi ser har Andreas og Erik relativt lik tilnærming til medbestemmelse. Bjørg hevder at det er lite medbestemmelse i timene hennes, og forteller: *«Jeg synes egentlig det er ganske lite ... men jeg burde sikkert latt de få bestemme mer.. latt meg bli påvirket mer.. men erfaringen min sier at da blir det bare kanonball.»*

Med planlegging kommer også organiseringsspørsmålet. Jeg spurte derfor om deltagerne hadde kjønnsdelt undervisning. Her forteller Andreas at han har begge deler. Han forteller at det skaper en morsom dynamikk i gruppa når de spiller guttene mot jentene. Han hevder videre at aktivitetene elevene har drevet med i oppveksten har betydning for hvor flinke gutter og jenter blir i idrett, og at jentene kanskje ikke har hatt like mye idrettserfaring, så jentene taper gjerne. Videre forteller han at han vanligvis introduserer litt voldsomme aktiviteter kjønnsdelt, og blander heller når de er vant til reglene. Andreas presiserer også at noen av guttene har kommet langt i puberteten i forhold til noen av jentene, men at det også er noen små gutter der. Erik sier det handler om totalen i løpet av et år. Han er opptatt av at man må ikke være redd for at ikke klarer å treffe alle hele tiden, men å sikre at man gjør det i løpet av et år. Ola på den andre siden, forteller at han ikke har kjønnsdelt undervisning, med mindre det praktisk er lettest å skille på den måten, og at det ikke har noe sammenheng mellom kjønn og ferdigheter. Videre sier Ola at han har hatt litt jenter mot jenter i lagspill, etter ønske fra noen jenter. Bortsett fra det har han vært veldig nøye på å unngå det, han begrunner dette med å si:

«Jentene vil noen ganger ikke være med gutta, fordi den og den takler så hardt eller.. den vanligste årsaken til at jentene ikke vil spille med guttene er at de ikke får ballen.. og da er det en ræv løsning og ikke øve på det.. så det løser jeg aldri ved å kjønnsdele det.. da får jo gutta det akkurat som de prøvde på, fryse ut noen eller stenge ut noen.»

Martin derimot har litt andre refleksjoner, og forteller at han prøver å variere undervisningen, mellom å kjønnsdelt og kjønnsblandet organisering. Han hevder at hvis man har en idrett over en periode, rekker man begge deler. Martin forteller: «*Det som er morsomt er å ha gutter mot jenter fordi guttene legger veldig til rette for at jentene skal gjøre det bra. I utgangspunktet er guttene bedre, men vil ha jentene til å gjøre det bra også. Så det blir en sånn fin greie da.*»

4.3 Variasjon og valg av aktivitetsinnhold

For å treffe interesse hos alle elevene er det viktig med variasjon i kroppsøvningsundervisningen, hevder flere av lærerne. Dette gjelder både når det kommer til organisering og aktivitetsinnhold. For å forstå hvordan lærerne legger til rette for at begge kjønn skal få utnyttet sitt potensiale i kroppsøving, startet jeg med å vise til forskning som antyder at kroppsøving er et fag på guttenes premisser. Her fortalte jeg også at ved utgangen av ungdomsskolen er kroppsøving et fag hvor guttene får generelt bedre karakter enn jentene. Andreas svarer at han kan forstå denne påstanden, hvis man tenker hvordan det har vært tradisjonelt sett, der kroppsøving kom inn først som et fag for guttene, og det har vært tydelige forskjeller på rollene i faget. Andreas begrunner dette med å si:

«Det er med tanke på hvordan man tar mye idrett og sport som aktiviteter i kroppsøving. La oss si spydkast da, det er jo sånn som jeg har sett det.. flere gutter enn jenter som driver med den idretten tradisjonelt sett, og da legger du gjerne opp til at de store sterke, maskuline gutta skal frem og vise seg. Også ting tradisjonelt sett da, jenter har drevet mer med dans og lignende.. de aktivitetene blir jo ofte veldig dyttet vekk i kroppsøving.. fordi det er mange elever som bare: nei, det skjer ikke.»

Videre forteller Andreas at det handler om deg selv som lærer. Du må selv forstå at det flere elever enn bare de guttene i klassen som tar mest plass og roper høyest. Han mener at lærerne har vært litt dårlige og fått seg dårlige vaner. Erik har like refleksjoner rundt denne påstanden, og tror at det er slik mange steder. Han forteller at det handler om hvordan du som lærer har

timene, og hva du selv legger opp til. Videre sier Erik at du ikke trenger å være best i alt for å prestere bra, eller for å oppnå kompetanse. Han sier at faget er mer sammensatt enn det. Erik forteller: *«Hvis du bare kaster ut en ball da, og tenker at det er kroppsøvingstimen, og ikke tenker at det er et læringsfag, at du skal ta vare på andre og fair play, og at det skal bli livslang bevegelsesglede av det, hvis du ikke har de tankene så kan det sikkert fortsatt være et fag på guttenes premisser.»*

Ola på den andre siden tror at mange har blitt flinkere på å unngå det nå. Han forteller:

«For på guttenes premisser vil det kanskje si at man har drevet veldig mye med fotball, og det er det flere gutter som har øvd på enn jentene, eller kanonball.. kaste ball så hardt man kan på de andre.. og hvis det liksom gjennomsyrer året med kroppsøving, så er det riktig at det er på guttenes premisser. Men jeg har ikke inntrykk at det er så mye, jeg tror det er ganske ålreit nå.»

Videre presiserer Ola at han ikke synes kroppsøving i hans timer er på guttenes premisser. Han forstår at det er en påstand, og at den helt sikkert er riktig. Martin sier også at det helt sikkert er noe i det, men at det ikke er noe han tenker på. Videre sier han: *«Det er jo fysiske forskjeller på gutter og jenter. Det er vanskelig å bare ta bort det, og si at nå er det helt utjevna på en måte»*. Bjørg tenker også at påstanden stemmer ganske bra, og sier at gutter er sterke, og høres så godt. Bjørg mener at når hun skal ha aktiviteter som dans, så må hun virkelig jobbe. Det er så upopulært hos guttene, at det ødelegger mye for jentene.

Bjørg forteller: *«Jeg tror de vanlige fagene, norsk, matte og engelsk, da er jentene på hjemmebane. Og så er kroppsøving guttenes bane. De er ofte, jeg vet det er unntak.. fysiske, gutta altså.»*

For å få en bredere forståelse for hvorfor det er slik, spurte jeg om lærerne har mye varierte aktiviteter i undervisningen. Generelt svarer informantene at de har mye variasjon. Erik forteller at kroppsøving er et av de viktigste fagene. Han forteller at begrenset utstyr påvirker hvor mye variasjon han får i timene. Ola mener også at kroppsøving blir litt sesongbasert. Han forteller at han pleier å kjenne litt på stemningen i klassen, hva tenker elevene, og hva er de lei av. Martin på den andre siden forteller at han ikke er så flink til å variere, og forteller videre: *«Det har kanskje sammenheng med at jeg ikke har utdannelse i gym.»* For Bjørg handler det ofte om å snu bunken, og bruke de tingene du vet fungerer i timen. Hun sier:

«Det er et sånn spiralbegrep, det gjør jeg jo. Jeg tror faktisk mange gjør det i flere fag også. Mye lek. Det tror jeg er viktig. De leker altfor lite. I gym har de lov til å være litt barnslige. De skal jo ha lyst til å ha gym. for disse da som ikke liker fotball, hvis du har fotball hele tiden kommer de til å hate gym resten av livet. Så du må ha de innom alt egentlig, det prøver jeg på, alle de tingene jeg vet om.»

Bjørg hevder at det er en fanesak for henne at det skal være variasjon både når det kommer til aktivitetsinnhold, og temaer. På spørsmål om det er flere som engasjerer seg mer, siden det er færre idretter svarer Andreas at han er stor tilhenger av variasjon. Videre sier han:

«Jeg vil ikke kutte bort ballspill heller, men heller i at i en time har den ene siden av banen vanlig fotball, men på den andre banen har de en variasjon av fotball. Så da fjerner du ferdighetselementet. Da på den siden ser du at de som ikke trives så godt med ball eller fotball også der synes at det er gøy, selv om de tryner litt, så ler de, og det viderebringer litt av den gleden over til vanlig fotball og, for da tør de litt mer på den andre siden.»

Da jeg spurte om hvordan kroppsøving kan bli mindre preget av gammel tradisjonell tankegang og idrett, sier Andreas at dette handler om det med variasjon. Han hevder at hvis du som lærer finner variasjon i aktivitetene, vil du treffe de aller fleste. Erik mener at man har fotball i kroppsøving, fordi fotball er en tradisjon i Norge. Videre forteller han at alternative aktiviteter som elevene ikke har hatt så mye, er minst like viktig fordi elevene starter på lik linje. Han forteller:

«Man kan nå kompetansemålene likevel da, at det på en måte er det som er viktig, og da skaper du ikke så veldig forskjeller i klassen. Hvis du går på fotball, og så skal du spille lacrosse, så er du nødvendigvis ikke best i lacrosse, eller frisbee.. det er viktig å ha disse alternative aktivitetene for at alle skal starte likt da.»

På spørsmålet om det var noe informantene så på som gutte- eller jenteaktiviteter, svarer Andreas at skolen har et jentemiljø som blir mye preget av fotball og hevder videre at det derfor er ganske likt mellom guttene og jentene når det kommer til aktiviteter. Erik mener heller ikke at det er noe han ser på som gutte- eller jenteaktiviteter, heller at man må tilpasse til elevene man har, uavhengig av kjønn. Martin har like erfaringer, og mener at begge kjønn

kan gjøre det samme i kroppsøving. Bjørg derimot har litt andre refleksjoner, og mener spesielt at fotball er gutteidrett, selv om hun ser noen unntak med kjempegode jenter også. Hun forteller videre: «*det [fotball] er guttegreie altså, og noen jenter som er spesielt interessert. Og jenteting? Her i området vil jeg si at det er turn.. men du kommer fra hockeymiljø? Jeg ville jo sagt gutteting.*» Bjørg forteller også at gutter og jenter kan gjøre det samme i kroppsøving, uansett aktivitet.

4.4 Kjønn som noe sosialt konstruert

For å få en grunnleggende forståelse av hva lærerne assosierer med begrepet kjønn, startet jeg med å stille spørsmål om hvordan de forstår begrepene feminitet og maskulinitet. Andreas forteller at den klassiske betydningen er at man som maskulin er litt mer frempå og tar litt mer plass, derimot mener han at en stereotypisk feminin person holder seg litt tilbake og er sjenert. Videre sier Andreas at hans syn på begrepet nå er litt annerledes, og sier: «*Sånn jeg ser på det nå er det sånn at alle har trekk av begge deler, bare at noen viser det mer på fremsiden enn andre.. ja, jeg har egentlig ikke tenkt så mye over det her.. Noensinne.*» Erik forteller at man ofte blir stereotypisk der han tenker at maskulinitet er store muskelbunter som står og trener. Han reflekterer også ganske likt som Andreas, og mener at nå er det egentlig like mye jenter som er maskuline. Han begrunner dette med å si: «*skillelinjene er litt visket ut fra hvordan det var før, at det er mer aksept nå for å på en måte være det som før ble kalt maskulin.. at du kan være det både som gutt og jente da..*».

Erik forteller også at det som er viktig å tenke på, er hvilke signaler du selv sender ut som lærer. Han forteller: «*Hvordan går du selv kledd på en måte, i gymsalen.. altså hvordan man skal fremstå og hva man legger opp til for elevene.*» Ola hevder at det finnes tradisjonelle kjønnsrollemønstre, spesielt når det kommer til hvordan vi ser ut, både ved det feminine og maskuline. Videre sier han at han får opp bilde av en brutal og røff person, og en forsiktig og pyntelig en. Jeg spør da om han har noen spesielle tanker om disse er jenter eller gutter, og da svarer Ola:

«Ja, man ser at elevene prøver å oppfylle de kjønnsidealene som er i samfunnet veldig tydelig. Mange av de jentene som var de uforsiktlige råtassene før, prøver å komme seg inn på et spor av det feminine og forsiktige. Jeg har sett elevene som ikke har vært ballredde som femteklassing, nesten ha sånn påtatt forsiktighet som åttendeklassing.

Fordi det stemmer mye bedre med det de andre jentene gjør. Det synes jeg er synd. Plutselig så kommer noen av jentene nysminket uten gymtøy til en aktivitet jeg vet de digger, som de elsket for to år siden. Det tror jeg bare er et resultat av samfunnet rundt dem, en forventning.»

Bjørge sier at guttene er maskuline, men presiserer at det finnes jentegutter, og guttejenter. Hun sier også at maskulin er stor, sterk og mandig, og feminin er mer elegant. Hun hevder at hun har elever som hun kan si det på, men hun sliter med å beskrive det. Martin sier at han tenker litt på det, men mer som privatperson, og ikke lærer. Han forteller at det er mann og dame, og at det kan være hvordan han er oppdratt, at det er ikke så forskjell egentlig, men samtidig så er det jo det. Han sier: «*Jeg for eksempel er litt feminin mann.*»

Etter å ha snakket litt om feminitet og maskulinitet, spurte jeg om informantene forsto kjønn som noe biologisk eller sosialt konstruert, Bjørge svarer at hun tror det er mer biologisk, og at jenter kanskje er litt svakere. Hun sier videre:

«Vi er jo ikke Marit Bjørgen alle sammen, som slår gutta.. det er forskjell på oss. Det må vi bare innse.. og det synes jeg er helt greit, og derfor vi kan dele etter interesse kanskje mer, eller etter ønske.. jeg vil jo gjerne gi like mye som gutta, spise like mye som de, men jeg tåler det jo ikke, jeg klarer det ikke.. selv om jeg har trent og trent.. og det er irriterende å alltid være den som er mest sliten, å gå bakerst.. vi er forskjellige, biologisk er vi forskjellige, det er ikke noe tvil..»

Andreas sier også at det ikke er en hemmelighet at vi er født forskjellig, men at han ikke ser på det som en hindring. Han forteller at om en jente kanskje løper litt tregere enn en gutt så kan det være biologiske grunner eller sosiale grunner, og at det handler mer om kultur.

Andreas sier videre at det er noe genetisk som ligger i det, men presiserer igjen at det ikke skal være en hindring. Videre sier Andreas: «*Så mener jeg det er sosialt i det miljøet du har vokst opp i. Hvis familien har drevet mye med idrett, er sannsynligheten for at du driver med idrett da ganske høy. Jeg føler det er en kombinasjon som kan forsterkes eller minskes gjennom det sosiale.*»

Da jeg spør om det sosiale rundt oss påvirker hvordan vi blir som gutter og jenter, svarer Ola at det er kjempestore forskjeller. Videre har Ola relativt like refleksjoner som Andreas, og sier

det har mindre med kjønn å gjøre, og mer med hva som var vanlig når man vokste opp. Ola forteller at det derfor kan være et forløst potensiale, hvis kulturen for å drive med idrett hadde vært annerledes, og sånn er det i mange idretter. Videre sikter han seg inn på kroppsøvingsfaget, og eksemplifiserer: *«..derfor kan man peke på at i gymmen så klarte ikke hun og hun og ta i mot, men han og han klarte.. de har øvd mer.. de gjorde noe annet, den kvelden, de var på løkka.. tenker jeg da..»*. Videre forteller Ola at det som er fint som kroppsøvingslærer, er at man kan gjøre noe som er likt for alle, komme opp med noe nytt eller gjøre noe ingen har prøvd før, så starter alle likt. Ola sier: *«det er jo individuelle forskjeller som skaper mange utfordringer.. men jeg går ikke med på å dele jente versus gutt for det. nye ting er bra, langt unna det man drev med på treninga i går kveld, det får man nok av..»*

4.5 Kjønnstereotypiske holdninger

På spørsmålet om egne interesser hos læreren kan føre til at de flinke elevene blir favorisert, svarer Andreas at det ikke er sånn i det hele tatt i hans undervisning. Han forteller at akkurat dette er han veldig oppmerksom på, og føler seg ganske klar på det punktet. Erik har relativt like refleksjoner, og mener det kanskje heller blir litt motsatt. Han vil ikke at noen skal kunne ta han på at han har en aktivitet han liker ofte, derfor gjør han heller mindre av det. Ola forteller at han synes det er vanskelig å gjøre det likt for alle i for eksempel fotball, derfor har han lite av det i kroppsøving: *«Jeg driter i om du er verdens beste fotballspiller.. jeg ser etter at du involverer han, backer han, og at du utfordrer selv på det du ikke er så god på.. det er kjempevanskelig å få dem til å forstå hvorfor det er viktig.»*

Björg og Martin har litt andre refleksjoner, og mener at lærerens interesser påvirker. Björg forteller at det er en fanesak for henne, at det du er god på, er du flink lærer i. Hun forteller at hun tror dine egne interesser virker over på elevene, og hvor engasjert du er. Martin forteller at han synes egne interesser påvirker ganske mye i kroppsøving. Videre sier han: *«Men det er jo ikke et problem det heller, tror jeg. De aller fleste liker vel å spille fotball.. når jeg spør; hva vil dere gjøre, så er det ofte det de vil. Så ja, noen interesser påvirker.»*

Videre spør jeg om hvordan lærerens språk påvirker hvordan elevene velger å fremtre i kroppsøving, her svarer Andreas at han bruker tre nivåer, kontra å si «jente/guttepushups». Erik sier at han tror lærerens språk påvirker hvordan elevene fremtrer, men at det handler mer om relasjoner mellom lærer og elev. Hvilke tilbakemeldinger kan du gi til ulike elever, mer en

individuell tilpasning uavhengig av kjønn: *«ikke om de er gutter eller jenter, men mer om hvordan de er som person og hvordan man lærer dem å kjenne.. hvordan de liker å få tilbakemeldinger.»* Bjørg har også slike refleksjoner og forteller at hun ofte sier «guttaboys» til alle.. Hun gir også individuelle tilbakemeldinger, ikke basert på kjønn, men individet.

På spørsmålet om informantene tror lærerens holdninger har noe å si for hvordan elevene opptrer, svarer alle informantene at de tror det. Andreas forteller at de leser deg som person på samme måte som du leser de. Han forteller: *«De lærer jo meg å kjenne og jeg lærer de å kjenne. Så de skjønner jo hvordan jeg fungerer.. på en måte.»* Erik snakker om at elevene kanskje endrer atferd etter hvordan de tror at du vil de skal være. Ola forteller at han nærmest har kopiert ulike ting fra voksne både i skolen og idretten. Dette spesielt når det gjelder måten å snakke til en gruppe på, og luke ut all mulig kritikk som ikke er konstruktiv. Videre forteller han:

«Jeg sier til elevene at det er forskjell på kroppsøving og idretten du driver med.. vi driver ikke med ferdighetstrening på skolen, du skal du skal fungere i en gruppe, og de medmenneskelige tingene.. da kommer jo kjønnsforskjeller inn også, altså holdninger blant elevene.. og da må jeg bare ta veldig mange gutter på det.. måten de reagerer på når de er på lag med jenter. De har tre jenter, mens de andre har fire.. og det er urettferdig sier elevene.. hvorfor i all verden er det urettferdig, de er jo like mange..»

På spørsmålet om hvordan kjønnsstereotyper kommer frem i undervisningen deres, svarte Andreas at han tror og håper at timene fungerer for begge kjønn og det utgangspunktet de har. Martin forteller at det sikkert forekommer, men det er ikke noe han har tenkt over. Han sier at han kommer til å bli mye mer oppmerksom på slikt fremover, da han mener de holdningene blir tatt litt for gitt hos han. Bjørg forteller at da hun vokste opp var det veldig tydelige skiller mellom gutter og jenter, men at det har blitt mye mer moderne. Nå gjør alle alt, slik var det ikke før. Ola forteller at det nok er tradisjonelle kjønnsstereotyper i kroppsøvingen, men at guttene ikke er noe verre enn jentene. Ola sier:

«Men jeg synes det er ganske lite av det.. jeg mener vi har kommet ganske langt. Det er mer sånn fra gutta: Vi har flere jenter enn dere på laget, og vi vil ikke ha en jente til på laget. Det sier gutta.. likhetstegn mellom jente og dårligere spiller. Sånn er det mye av. Dessverre.. selv om det viser seg at det ikke stemmer da. Det er jo en holdning..»

Det gjelder jo ikke bare kroppsøving, men det gjelder jo generell holdning til det motsatte kjønn, som åpenbart ikke er riktig. Men jeg har stort sett løst det ved å vise dem med at sånn var det visst ikke. Men da forventer jeg jo noe av jentene da. Det er ofte jeg snakker mer med jentene enn guttene i sånne sammenhenger; «har du hørt noe så dumt», vis han hvorfor han tar feil.. og det kan være litt gøy. Men nei.. jeg synes ikke det er mye av det. Det er mest vi voksne kanskje, som er fæle på sånn der. Forutinntatte holdninger som ikke stemmer. Så gir vi det til barna etter hvert, dessverre. Det er noe helt annet da, men jeg hører aldri i 4. eller 5. klasse med rasistiske kommentarer.. det er jo vi voksne som driver med det. Det kommer jo fra oss.»

Björg forteller at hun merker at elevene plukker opp mye av det hun gjør, og lærer av det. Hun forteller:

«Da vi hadde den elevinstruksjon i fjor, så var det bare så enormt gøy å høre mine setninger komme fra elevene når de instruerte.. jeg sto der og humret for meg selv.. «hvis du ikke er med på dette får du ingen å spille sammen med neste gang, kom igjen a».. jeg tror nok hvordan du ser på gym selv påvirker dem. Du kan ikke sitte å være fysakleder og sitte på en pall ute i gymsalen og sitte på mobilen din, komme for sent og kaste sneipen din. Det er helt feil hvis du skal være kroppsøvingslærer.»

På spørsmål om hva læreren kan gjøre for å bidra til å skape endringer i holdninger rundt kjønnsstereotyper i kroppsøvingsfaget, sier Andreas at det handler om å tørre å by på seg selv som lærer, og vise at man ikke er verdensmester i dette, men at det går fint. Det er viktig å legge mest mulig opp til at de skal få lov til å utfolde seg uten at de trenger og føle seg sett på hele tiden. Prøve å ufarliggjøre det mest mulig. For å skape endringer som lærer forteller Andreas at det er viktig å begynne med aktiviteter som kanskje bryter med kjønnsstereotyper tidlig. Han sier:

«Man burde egentlig i mine øyne involvere dans så tidlig som mulig, siden vi har brukt dans som eksempel.. begynne allerede i første klasse.. da er de vant til det.. så er det den faktoren at du blir liksom ung tenåring.. ting skjer i kroppen og man får interesser og ting blir litt flaut og kleint, og du begynner å tenke over hva du gjør.. så

er det med å ufarliggjøre det du gjør i den perioden der.. skape den kulturen at man ikke synes ting er flaut og kleint.»

Erik forteller at det handler mye mer om å tilpasse til elevene uavhengig av om eleven er gutt eller jente, men at man kanskje har hengt litt igjen fra tidligere vaner som lærer, bevisst eller ubevisst. Erik sier at han tror det har med samfunnet å gjøre, og samfunnets forandring i det hele. Det handler ikke bare om læreren, men også hvordan ting blir formet av samfunnet.

4.6 Å overskride kjønn i kroppsøvingsfaget

Da jeg spurte om hva som må til for at elevene kan utrykke seg selv, og være seg selv i kroppsøving, forteller Andreas at hvis vi skal komme så langt, må vi få til en samfunnsendring, hvor alle de stereotypiene og normene forsvinner helt. Andreas forteller: *«Det tror jeg aldri kommer til å skje. Men det jeg egentlig tror man ikke trenger å endre er hvordan man ser på ting, men heller bare vise mer aksept og respekt over hva andre liker. Man kan gjerne tulle om det, men du skal respektere andre. Ja kult, du kan danse. Ikke herregud, du vil danse.»* Andreas mener at det samfunnet generelt og ikke bare kroppsøvingen som påvirker hvordan vi gjør kjønn. Han hevder det må en samfunnsendring til, hvor normer rundt kjønn og stereotyper forsvinner. Han har selv opplevd det samme, at dans er noe gutter tradisjonelt ser på som kjipt.

På spørsmål om hvordan man ikke skal se på kjønn som en begrensning i kroppsøving, svarer Ola at i en perfekt verden ville han klart å tilpasse undervisningen til hvert enkelt individ, med tilpasninger som ikke hele klassen ser. Han hevder videre at det er kjempevanskelig å få til flere tilpasninger, men at man kanskje klarer en tilpasning. Han forteller:

«Det er så mye da.. den tilpasningsbiten er dritvanskelig, spesielt i kroppsøving synes jeg.. hvis det er mange forskjellige tilpasninger som må gjøres.. jeg synes det er håpløst og egentlig, at jeg er alene med en klasse på oppimot tretti elever. I kroppsøving er det også veldig synlig hvis du gjør noe annet.. veldig eksponert i kroppsøving, det føler jeg er kanskje kjernen i problemet da, hos mange, at du synes at du ifølge deg selv ikke duger..»

Erik mener at det enkle svaret er at hvem som helst får undervise i kroppsøving. Og hvis du som lærer da ikke vet hvordan du skal variere, blir det veldig tradisjonelt, og da tar man ofte fotball. *«Så er det kanskje tradisjonelt sett flere gutter som er glad i og gode fotball.. da blir det gode karakterer i fotball.. så ender gutta opp med bedre karakterer enn jentene, fordi det er mange ufaglærte.. det er det korte enkle svaret på det.. jeg husker ikke helt prosenttallet, men det er høyt antall i ungdomsskolen som ikke har utdanning i faget kroppsøving..».*

Martin forteller at han ikke har like krav på løping, og at jentene for eksempel gjør det bedre i klasserommet, og han hevder deretter at gutter ikke gjør det bedre fordi det er tilrettelagt for de i kroppsøving, men heller at de trives bedre der. Videre forteller Martin:

«De kan skrike, det er lov å skrike, dytte og kanskje, til en viss grad. Jeg gir ikke karakter på å løpe en runde, den er med i vurderingen, men det blir litt mer tilpasset individuelt. Hvis det er en gutt som ikke er så flink til å løpe, men han gir alt. Så skal jo det trekke opp. Det er jo litt sånn i det faget at innsats teller, så da kan man faktisk vurdere litt opp mot det og».

Videre spør jeg om deltageren tenker at vi kan komme dit at man ikke ser på kjønn som en begrensning, og da svarer Ola at det er en lang vei, men det må han ha tro på, og det har han også troen på. For å komme langt på den veien hevder han at da må man skjønne at en dame aldri kommer til å kaste like langt som en mann i diskos. Deretter forteller han at det har med de fysiske forutsetningene man er født med å gjøre. Videre presiserer han at dette ikke er det samme som en begrensning, og at det ikke er alle som forstår det. Ola sier: *«Jeg mener jo at du og jeg kan få til det samme på våre fysiske premisser. Det må man klare å skille.. at det ikke er noen som ser på damelangslaget i fotball, mens alle ser på herrene, det er ikke det du spør meg om.. man kan fortsatt gjøre det samme i kroppsøving.».* Ola forteller at det er noe som må skje kulturelt, og at forskjellene i for eksempel fotball er fordi gutta har øvd mer. Ikke på det grunnlaget at de er gutter. Ola forteller at det er fordi de har bare holdt på med det lenger. Ola reflekterer videre: *«Så jeg tror det handler mer om det, enn at man er gutt og jente, for der tror jeg man stiller ganske likt.. de fysiske forutsetningene er forskjellige, det er jo ikke noe å lure på.. det er vi enige om.. men bortsett fra det så må man øve, så blir man så gode som man vil.. jeg tror det er så lett da.».*

Erik på en annen side tror at mye av nøkkelen ligger i lærerutdanningen. Han mener også at lærere og skoler må se mer på kroppsøvningsfaget som et læringsfag, som han presiserer at det faktisk er. Videre forteller Erik:

«Ikke at vi henter ut elevene i kroppsøvningsfaget fordi det ikke er så farlig. Sånn at hvis faget får aksept for at det er et viktig fag, så tror jeg da at man får flere skolerte kroppsøvningslærere, som kan være med på å gjøre det.. at uavhengig av hvem du er, at det skal være like naturlig å være god uavhengig om du er gutt eller jente.. og om du ikke er så flink da, uavhengig av aktivitet.. nå er det flere høyskoler som lager 5-årig master i kroppsøving da, som gjør at det faget også blir verdsatt mer.. og på sikt da vil man få flere skolerte kroppsøvningslærere som ja.. som gjør at man kanskje får vaska ut litt av disse.. kaste ut en ball og ha med kaffekoppen, varianten.. for det er fortsatt noen av dem».

5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg underbygge min empiri med teori for å kunne diskutere funnene mine. Jeg har valgt ut temaene på bakgrunn av analyseprosessen, og for å kunne best mulig svare på problemstillingen min: «*hvilke refleksjoner har kroppsøvingslærere om kjønn og kjønnsstereotyper i kroppsøvingsfaget, og hvordan jobber kroppsøvingslærere for å utfordre kjønnsstereotyper i faget?*». I analysen av data ble det tydelig at lærerne i materialet hadde ulike synspunkt på noen tematikker, og at disse forskjellene gikk mellom lærere med relativt ny utdanning og lærere med eldre utdanning eller uten utdanning. Jeg har derfor valgt å dele gruppene i to, den ene gruppa består av en lærer uten utdanning i kroppsøving (Martin), og en eldre lærer som har tatt utdanning for lenge siden (Bjørn). Den andre gruppa består av lærere med nyere lærerutdanning eller etterutdanning. Denne gruppa består av Ola, Erik og Andreas. Forskjellene mellom de to gruppene kommer hovedsakelig frem i valg av aktivitetssinnhold og syn på medbestemmelse. Det er også forskjeller innad i gruppene, og det vil komme tydelig frem der det er nødvendig.

5.1 Læreplanen og det overordnede målet likestilling

I kroppsøvingsfagets formål vektlegges det at faget skal fremme glede og mestringfølelse hos elevene, gjennom et stort utvalg av aktiviteter og leker. Informantene hadde flere tanker rundt den nye læreplanen (LK20) i kroppsøvingsfaget. Lærerne med nyere utdanning mente det bare var å «hoppe i det», og forstå at det nå er mindre fokus på idrett, og heller gleden av å være i bevegelse som skal dominere. Martin på andre siden følte han bare kunne fortsette med planen han allerede hadde, og heller bare tilpasse opplegget sitt til LK20. Bjørn likte ikke den nye læreplanen, og mener at den har et for stort prestasjonsfokus. Hun ville heller gjøre det hun alltid har gjort i kroppsøvingsfaget. Videre hevdes det fra samme lærer at det er kjempevanskelig med LK20, fordi elevene vil spille ballspill, mens den nye læreplanen vil noe annet. I kroppsøvingsfaget er læreplanen utformet på den måten at hver enkelt lærer selv velger det konkrete aktivitetssinnholdet i undervisningen. Denne utvelgelsen må samsvare med kompetansemålene i læreplanen (Annerstedt, 2010). Lærerne med nyere utdanning var overordnet fornøyde med endringene, og så verdien i at man også endelig kunne komme med litt nye ideer på skolen. Bjørn var derimot mer skeptisk til hvorfor det var nødvendig med ny læreplan i kroppsøving.

Likestilling og likeverd er to viktige verdier som har blitt kjempet frem gjennom historien. Disse verdiene er det viktig å forsterke og ivareta (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom å se på utviklingen av læreplan, ser vi at likestilling også er et fenomen som endres over tid og dermed er noe dynamisk og sosialt konstruert. Forståelsen til læreren legger grunnlaget for hvordan feltet konstrueres, og hvordan læreren stiller seg til tematikken og skolen som en institusjon (Thagaard, 2013). Kroppsøvingslærerne i studien mente som regel at likestilling innebar at hver og en av elevene skulle få muligheten til å vise seg frem og skinne et par ganger i løpet av året, men at dette ikke kunne forekomme hver undervisningstime. Videre hevder samtlige av lærerne at likestilling handlet om at begge kjønn kunne gjøre alt, og yte sitt beste uavhengig av kjønn.

Martin hevder at han hele tiden prøver å legge til rette for at jentene skal ha det like bra som guttene i kroppsøving, ved å hele tiden spørre hva jentene vil, og om de vil være med guttene eller alene. Bjørg forteller: «*Det er ikke bare jenter som er dårlige i kroppsøving.. det er like mye gutter som er i den kategorien*». Her ser vi at Bjørg refererer til likestilling i kroppsøving som at elevene er gode eller dårlige i faget. Hun mener ikke at det nødvendigvis handler om at man er gutt eller jente, men heller ferdighetene til elevene. Skolen har i oppgave å fremme holdninger og sikre kunnskap som fremmer verdiene om likestilling og likeverd. Elevene skal få like muligheter og det er skolens oppgave å ta hensyn til mangfold, og tilrettelegge for tilhørighet hos alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det var vanskelig å få et konkret svar på hva lærerne la i ordet likestilling. Lærerne med nyere utdanning hadde relativt lik forståelse, og mente at alle skulle få noe de interesserte seg for i løpet av et år.

Når det kommer til planlegging og medbestemmelse i kroppsøvingfaget, ser vi tydelige forskjeller på de to lærergruppene. Lærerne med nyere utdanning forteller at de som regel har tydelige planer, både emneplaner og årsplaner med en klar rød tråd. Disse lærerne spør ofte elevene i første undervisningstime av skoleåret hva de vil gjøre, og noterer seg alle forslagene. Aktivitetene blir vurdert etter alt fra variasjonsprinsippet til nye bevegelsesaktiviteter. Martin derimot forteller at han ikke planlegger så mye i kroppsøvingfaget, men liker bedre å høre på hva elevene vil gjøre i hver enkelt time. Han forteller at han også tar mye på sparket. Bjørg har også andre tanker enn gruppen med nyere utdanning. Hun forteller at det både er læreplanen og kroppsøvingsteamet som sammen bestemmer innholdet i kroppsøvingstimene. Hun forteller at hun ofte velger noe som har fungert før, og bruker det igjen: «*Jeg synes egentlig det er ganske lite medbestemmelse fra*

elevene.. men erfaringen min sier at da blir det bare kanonball.». Her kan vi tyde at Bjørg ikke bruker medbestemmelse fra elevene i timene, da hun har dårlige erfaringer med det. Hun mener elevene bare vil ha en type aktivitet, og derfor velger hun heller aktiviteter selv.

Elevene skal føle seg lyttet til i skolehverdagen, at de både har innflytelse og kan påvirke hva som angår dem (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det at elevene skal få erfaring med å praktisere medvirkning og demokrati. Vi kan gjennom empirien se at lærerne har ganske ulike tilnærminger til medbestemmelse i faget. Overordnet tolket alle lærerne medbestemmelse til å handle om aktivitetensinnholdet. De tre med nyere utdanning praktiserer dette ved å kartlegge interesser i begynnelsen av året, Martin gjør dette ved å spørre i begynnelsen av hver time hva elevene vil gjøre, mens Bjørg ikke praktiserer medbestemmelse.

5.2 Kjønnsdelt undervisning

Et funn fra intervjuene var at lærerne har ulike syn på kjønnsdelt kroppsøvingsundervisning. Dette er også et sentralt tema i kroppsøvingsforskning. Klomsten (2012) henviser til at kroppsøvingsundervisningen kan bidra til å forsterke tradisjonelle kjønnsstereotypiske tanker hos både lærere og elever. Hun viser også til studier som hevder at gutter tar opp all plassen i kroppsøving, og begrenser jenters deltagelse i leken. Klomsten (2012) diskuterer spørsmålet om lik tilgang til kroppsøving gir samme utbytte for gutter og jenter i faget. I min studie svarer informantene at de varierer en del mellom kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning. Et hovedpoeng som er gjennomgående i studien min, er at ingen av lærerne egentlig ønsker å kjønnsdele, men ser tilfeller hvor det egner seg best.

En lærer i gruppen med nyere utdanning forteller at det ofte blir en kul dynamikk i gruppa når jenter og gutter spiller mot hverandre. Læreren forteller at aktivitetene elevene har drevet med i oppveksten har betydning for hvor flinke gutter og jenter blir i idrett, og at jentene kanskje ikke har hatt like mye idrettserfaring, så jentene taper gjerne. Her forteller læreren at aktivitetene de har drevet med i oppveksten spiller en rolle for hvordan de presterer i faget. Gutter er klart overrepresentert i antall medlemskap i organisert idrett av NIF, og det er et fåtall av jentedominerte idretter (Klomsten 2012). Læreren forteller videre at han vanligvis introduserer litt voldsomme aktiviteter kjønnsdelt, og blander heller når de er kjent med reglene.

Ola i gruppen med nyere utdanning forteller at han ikke har kjønnsdelt undervisning, med mindre det praktisk er lettest å skille på den måten. Videre hevder samme lærer at han har hatt litt jenter mot jenter i lagspill, etter ønske fra noen jenter. Det er fordi jentene ikke ønsker å være med guttene, da de takler hardt og svært sjeldent involverer jentene. Han forteller: «*Den vanligste årsaken til at jentene ikke vil spille med guttene er at de ikke får ballen, så det løser jeg aldri ved å kjønnsdele det. Da får jo gutta det akkurat som de prøvde på, fryse ut noen eller stenge ut noen*». Gjennom dette kan vi tyde at læreren kun bruker kjønnsdelt undervisning når det er til jentenes fordel, og ikke vil at guttene skal dominere og ekskludere jentene. Dette bekrefter Klomsten (2012), som hevder at dersom guttene føler at jenter er dårligere til å for eksempel ta imot en pasning i fotball, kan det føre til at de ekskluderes og blir «overkjørt» av guttene. Det kan gjøre at jenter blir mer passive i kroppsøving, og de ikke får utbytte av sine ferdigheter.

Björg forteller at hun ofte kjønnsdeler når elevene vil det. Hun hevder at det ikke bare er jenter som er dårlige i kroppsøving, men også mange gutter som går inn under samme kategori. Læreren synes det er lettvinnt med kjønnsdelt inndeling, og at elevene selv vil det: «*ofte så vil jo både jentene og guttene det, selv om jentene oftest taper.*». Her mener Björg at både guttene og jentene vil spille mot hverandre i kroppsøving, selv om det ofte resulterer i at jentene taper. Klomsten (2012) hevder at verken kjønnsdelt eller kjønnsblandet kroppsøving vil representere en perfekt undervisningsform. De fleste lærerne i studien min varierer mellom kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning. Noen vil unngå det i størst mulig grad, mens andre synes det er praktisk i flere tilfeller. Funnene er i tråd med det Klomsten (2012) foreslår, at vi burde stille spørsmål ved om organiseringsformen kjønnsblandet undervisning riktig i alle situasjoner.

5.3 Gutte- og jenteaktiviteter

Det var ulike oppfatninger hos lærerne om det fantes gutte- og jenteaktiviteter i faget. De fleste lærerne fokuserte på å tilpasse til elevene individuelt, uavhengig av kjønn. Lærerne brukte sjeldent begrepene gutte- og jenteaktiviteter. Björg mente også at begge kjønn kunne gjøre det samme i kroppsøving, men hadde noen klare tanker om hvilke aktiviteter som representerer hvilket kjønn. For eksempel kom det frem at fotball og ishockey var gutteaktivitet, mens turn var jenteaktivitet. Bruken av terminologien gutteaktiviteter og jenteaktiviteter kan ifølge Andrews og Johansen (2008) by på utfordringer. De begrunner

dette med å si at flertallet av aktiviteter i samfunnet vi lever i er mer kjønnsnøytrale nå, sammenlignet med tidligere, siden både gutter og jenter nå utfører aktivitetene. Bjørg hevder spesielt at fotball er en gutteaktivitet: «*Det [fotball] er guttegreie altså, og noen jenter som er spesielt interessert. Og jenteting? Her i området vil jeg si at det er turn.. men du kommer fra hockeymiljø? Jeg ville jo sagt gutteting.*» Her forekommer det tradisjonelle holdninger hos læreren om hvilke aktiviteter som passer til hvilke kjønn. Bjørg mener at alle kan gjøre alle aktivitetene, men at noen aktiviteter passer bedre for gutter eller jenter enn andre.

Gjennom Andrews & Johansen (2008) sin forskning kommer det frem at jenter og gutter gjennomgående i kroppsøvingshistorien har blitt behandlet ulikt. Forskerne hevder at det finnes normer og uskrevne regler i samfunnet, som omhandler de typiske «gutte-, og jenteaktiviteter». Det presiseres videre at for å komme bort fra uheldige kjønnsrollemønstre bør det arbeides aktivt i faget. Dette kan gjøres gjennom å ta hensyn til elevenes interesser, og ikke ha et tydelig skille mellom hva som er gutte- og jenteaktiviteter. (Andrews & Johansen, 2008). Det kommer frem i min studie at lærerne har ulike refleksjoner til hva de forbinder med gutte- og jenteaktiviteter. Overordnet reflekterer lærerne relativt likt om at ingen spesifikke aktiviteter passer bedre for noen enn andre, og alle lærerne mener at alle elevene kan gjøre alt i kroppsøving.

5.4 Variasjon og valg av aktivitetssinnhold

Når det kommer til variasjon av aktiviteter i kroppsøving, representerer de to gruppene ytterpunkter. En av lærerne med nyere utdanning presiserer at hvis kroppsøving skal bli mindre preget av tradisjonell tankegang og idrett, handler det om variasjon. Han hevder videre at det er viktig med nye bevegelsesaktiviteter elevene ikke har erfaring med, fordi da stiller elevene på likt grunnlag. Lærerne med nyere utdanning opplever en stor utfordring knyttet til mangel på utstyr på skolen, og at dette begrenser mulighet for variasjon. Martin på den andre siden forteller at han ikke er så flink til å variere, og begrunner dette slik: «*Det har kanskje sammenheng med at jeg ikke har utdanning i gym.*» Martin synes det er vanskelig å benytte varierte aktiviteter i kroppsøving, og sier selv at det kan ha en sammenheng med at han ikke har formell utdanning i faget. Det blir derfor til at han benytter aktiviteter han selv har brukt mye og liker selv.

Dowling (2016) hevder at kroppsøving fortsatt preges mye av prestasjonsmåling og lagidrett. For Bjørg handler det om å variere mye, men gjennom å ofte snu bunken, og bruke de tingene hun vet fungerer i timen. Hun bruker ikke så mye nye aktiviteter, men det hun vet har fungert før. Dette bekrefter Moen et al., (2018) som peker på at kroppsøvingsfaget har lite fornyelser når det kommer til organisering og læringsinnhold, det er derimot tradisjonelle ballidretter som gjennomsyrrer faget. Videre hevder forskerne at endring må skje hvis kroppsøvingsfaget skal nå en større andel elever. Holdningene elevene kommer inn i en klasse med, kan i stor grad påvirke læringsmiljøet i klassen. For å treffe interesse hos alle elevene er det viktig med variasjon i kroppsøvingsundervisningen, hevder lærerne med nyere utdanning. Dette gjelder både når det kommer til organisering og aktivitetensinnhold.

5.4.1 Kroppsøving på guttenes premisser?

Gutter og jenter foretrekker ulike aktiviteter, hevder Dowling (2000), som videre sier at i kroppsøvingsfaget imøtekommes gutters interesser oftere enn jenters. Stoltenberg-rapporten (2019:3, s11) viser at kroppsøving er et fag hvor guttene gjennomsnittlig får bedre karakter enn jentene, ved avslutningen av grunnskolen NOU, (2019, s.203). For å få et innblikk i hvordan lærerne legger til rette for at begge kjønn skal få utnyttet sitt potensiale i faget, viste jeg i intervjuene til forskning som hevder at kroppsøving er et fag på guttenes premisser. Lærerne i kategorien med nyere utdanning var bevisste på at det har vært slik tidligere, og at det fortsatt kan henge igjen litt i faget, men de hevdet at det ikke var slik i deres timer. En lærer antyder at påstanden kommer av at vi bruker mye idrett i kroppsøving. Dette underbygger Klomsten (2012), som påpeker at kroppsøving fremmer et ferdighet- og prestasjonsfokus, da det er et fag med mange idrettsaktiviteter.

Erik forteller at faget er veldig sammensatt, og mener at hvis du som lærer bare kaster ut en ball, og ikke ser på kroppsøving som et læringsfag, vil det nok fortsatt være på guttenes premisser. Videre forteller han at hvis ballidrett gjennomsyrrer året med kroppsøving, vil det være et fag på guttenes premisser, men han tror ikke det er slik lengre. Denne generelle oppfatningen om at tradisjonell lagidrett egner seg bedre for guttene enn jentene, viser ifølge Barker-ruchti et al., (2016) et tydelig bilde av hvordan handlinger og atferd konstrueres gjennom menneskers oppfattelse av idrett. Forskerne hevder at endring kan skje gjennom å selv forstå hvordan vi som enkeltpersoner tar til oss samfunnets normer og idealer (Barker-Ruchti et al., 2016).

Flere av lærerne har tanker om hvorfor kroppsøving kan være på guttenes premisser. Bjørg forteller at det er fysiske forskjeller mellom gutter og jenter, og disse forskjellene kan man ikke bare ta bort. Dette samsvarer med det Røthing (2016b) hevder, at flere ofte viser til fysiske ferdigheter da de skal skille mellom gutter og jenter. Slike forståelser kommer ofte frem gjennom påstander som at jenter er dårligere enn gutter i fotball. Dette samsvarer også med det Klomsten (2012) hevder, at gutter kan ha en fordel i kroppsøving på grunn av deres fysiske forutsetninger. Bjørg forteller også at kroppsøving er guttenes hjemmebane: *«Jeg tror de vanlige fagene norsk, matte og engelsk, da er jentene på hjemmebane. Og så er kroppsøving guttenes bane»*. Videre forteller Bjørg at det er unntak, men at guttene ofte er fysiske. Martin mener at påstanden om at kroppsøving er et fag på guttenes premisser stemmer veldig bra, og at det er fysiske forskjeller på gutter og jenter vi ikke bare kan ta bort. Dette underbygger også Larsson et al., (2009) som hevder at hvis kroppsøving preges av et idrettsfokus, vil guttene kunne få en fordel. Dowling (2000) konkluderer med at jenters interesser ofte blir lite prioritert i kroppsøvingsfaget.

De to lærergruppene representerte ganske store forskjeller når det kom til hvordan egne interesser påvirket aktivitetsinnholdet i faget. Lærerne med nyere utdanning hevdet at de var ganske oppmerksomme på å unngå at egne interesser gjennomsyret faget, og at det nesten heller ble litt motsatt. Martin sier at egne interesser påvirker mye i faget, og at han ikke ser på det som et problem. Han forteller: *«De aller fleste liker vel å spille fotball.. når jeg spør; hva vil dere gjøre, så er det ofte det de vil. Så ja, noen interesser påvirker.»* Bjørg forteller at hun tror det man er god på, er man flink lærer i. Her virker det som Bjørg mener læreren er best egnet til å undervise i aktiviteten hvor en selv har mest kompetanse.

5.4.2 Dans

Gjennomgående i intervjuene kom det frem at dans generelt ble oppfattet som en aktivitet som var lite prioritert i kroppsøvingsundervisningen. Enten hadde lærerne lite fokus på det selv, eller så kunne de se for seg hvorfor noen lærere valgte det bort. Dette bekrefter Klomsten (2012) som hevder at dans ikke er et fokusområde i norske skoler. Lærerne med nyere utdanning diskuterer at dans bør introduseres så tidlig som mulig i skolen, slik at elevene blir vant med aktiviteten. Andreas mener at elevene ikke vil ha dans, og at det tradisjonelt sett er flere jenter som har drevet med aktiviteten. Han forteller at dans ofte blir veldig nedprioritert i kroppsøving, fordi det er mange elever som sier: *«nei det skjer ikke»*.

Dette samsvarer med Dowling (2000) sin studie om at jenter og gutter ofte holder fast ved tradisjonelle oppfatninger av kjønn og idrett. Videre presiserer Andreas at du som lærer derfor må forstå at det er flere elever i klassen enn bare de guttene som roper høyest. Erik forteller at for å få til dette må vi endre måten vi ser på ting, gjennom å vise mer respekt og aksept for andres interesser: «*Ja kult, du kan danse. Ikke herregud, du vil danse*». Dette kan ifølge Andrews og Johansen (2008) føre til at læreren tilrettelegger for et mer mestringsorientert læringsklima der fokuset er på elevenes forutsetninger og utvikling, fremfor egne interesser hos seg selv.

Imsen (2006) hevder at gutter ofte liker ballspill og styrketrening, mens jenter liker turn og dans. Andreas forteller også at dans bør involveres så tidlig som mulig, allerede i første klasse. På denne måten vil elevene bli vant til aktiviteten, før puberteten. Han forteller at det handler om å ufarliggjøre dans, gjennom å skape en kultur der ting ikke er kleint og flaut. En av de andre lærerne med nyere utdanning hevder at for å kvitte seg med tradisjonelle holdninger til kjønnsstereotyper og tanken om at dans er for jenter, må man tørre å by på seg selv som lærer, og vise elevene at man ikke trenger å være best i noe for å gjøre det. Dette bekrefter Cameron & Humbert (2019), som forteller at ved å legge opp til en trygg dialog med elevene om hva som er kilder til ulikhet, kan lærerne forvandle sine kroppsøvingsklasserom til mer rettferdige miljøer for alle.

Björg forteller at når hun skal ha dans i kroppsøving må hun virkelig jobbe, fordi aktiviteten er så upopulær hos guttene at det ødelegger for jentene. Her kommer det tydelig frem at guttene ikke liker dans, noe elevene i studien til Andrews og Johansen (2008) også viser. Både Dowling (2016) og Nygård (2015) bekrefter funnene til Andrews og Johansen (2008), da de selv fant ut at dans blir underrepresentert i faget, og aktiviteter sett på som tradisjonell mannsdominert er det som er gjennomgående i undervisningen. Gjennom refleksjonene til lærerne kan det virke som om dans blir lite prioritert i kroppsøving, da guttenes holdninger til dans ikke er spesielt gode. Hvor ofte dans forekommer i faget avhenger derfor av lærerens egne erfaringer med aktiviteten.

Forskningen til Andrews og Johansen (2008) viser at dans kan bli nedprioritert i kroppsøving, da de fleste kroppsøvingslærere ofte har en annen form for idrettsbakgrunn. Andreas forteller at lærerne selv har vært litt dårlige gjennom tidene, og fått seg dårlige vaner med tanke på valg av aktiviteter. Disse refleksjonene er i samsvar med funnene til Nygård (2015), som

hevder at lærerens manglende kompetanse og usikkerhet rundt aktiviteten dans er en av grunnene til at det blir nedprioritert i undervisningen. Andreas innrømmer at han selv har sett på dans som noe kjipt tidligere.

5.5 Kjønnstereotypiske holdninger

Ola har noen tydelige observasjoner av hvordan elevene trer inn i tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Han hevder dette spesielt kommer til uttrykk i hvordan vi ser ut, både ved det feminine og maskuline. Ola forteller at jentene ofte trer inn i en rolle, og ønsker å opptre slik det er forventet av kjønnnet deres. Han forteller:

«Jentene prøver å oppfylle de kjønnsidealene som er i samfunnet veldig tydelig. Mange av de jentene som var de uforsiktige råttassene før, prøver å komme seg inn på et spor av det feminine og forsiktige. Fordi det stemmer mye bedre med mange av det de andre jentene gjør. Det tror jeg bare er et resultat av samfunnet rundt dem, en forventning.»

Dette er et interessant funn som viser at kroppsøvningsfaget er et sted hvor jentene ønsker å vise frem feminitet. Dette understreker Cameron og Humbert (2019) som viser at jenter av og til underrepresenterer i kroppsøving fordi det å være sterk og tøff i dueller ble oppfattet som brudd med den feminiteten de ønsket å utøve. Dette samsvarer også med funnene til West og Zimmerman, (1987), som hevder at hvis kjønn blir gjort på «riktig» måte, vil forventningene til den biologiske kjønnskategorien reproduseres. Derimot hvis man ikke gjør kjønnnet sitt på forventet måte, kan man møte hindringer og utfordringer som enkeltperson. Bø (2014) også underbygger dette, og mener at hvis vi sier og gjør det som blir forventet av oss som kjønn, vil det skape en trygghetsfølelse hos oss selv, hvis vi derimot bryter med disse normene og forventningene om hva man kan gjøre og ikke, kan det gi oss en usikkerhet. Vi kan tyde at flere av jentene i klassen til Ola reproduserer og opprettholder forventninger basert på den biologiske kjønnskategorien, fordi de ikke vil risikere å skille seg ut eller være annerledes fra de andre jentene i klassen.

Lærerne hadde alle refleksjoner om hvordan språket påvirket elevene, og noen lærere var mer bevisst over hvordan egne utsagn og holdninger påvirket elevene enn andre lærere. Lorber (2006) hevder at hvordan en lærer snakker og uttrykker seg, vil påvirke hvordan elevene selv

refererer til kjønn. Lærerne som representerer de med nyere utdanning var opptatt av å for eksempel nivådifferensiere ved øvelser som pushups, istedenfor å si «gutte/jentepushups». Dette er i tråd med forskningen til Lorber (2006), som formidler at hvis det noen gang skal bli en verden fri for kjønnsstereotyper, må vi forandre språket. Lorber (2006) hevder at lærere aldri må komme med utsagn som: «Akkurat som en jente», «jentepushups» eller «det er fordi gutter alltid vil være gutter». Gjennom slike utsagn fremmes tradisjonelle holdninger til kjønnene, og da blir det vanskelig å skape en endring i holdningene hos elevene. Lorber (2006) skriver videre at de tradisjonelle kjønnsstereotypene trenger å dekonstrueres, ikke reproduseres. Det vil vi at kjønnsbegrepet må brytes ned, og bygges opp på nytt gjennom en sosial og ny forståelse av begrepet.

Alle lærerne hevder at egne holdninger har en påvirkning for hvordan elevene velger å opptre i kroppsøving. Lærerne generelt uttrykte at elevene leser deg på samme måte som du leser de, og at de kanskje endrer atferd etter hvordan de tror du vil at de skal være. Ola forteller at han selv har kopiert ting fra andre lærere eller trenere, for eksempel hvordan man snakker til en gruppe, og har erfart at han må kvitte seg med all mulig kritikk som ikke er positiv. Videre snakker Ola om holdningene til elevene, og at mange av guttene reagerer når de kommer på lag med jenter. I studien til Sánchez-Hernández, et al., (2018) belyses viktigheten av å skape et trygt rom sammen for begge kjønn. Studien til Oliver og Kirk (2015) fremmet betydningen av å skape engasjement hos gutter til å lytte til jenter.

Ola forteller at hvis for eksempel guttene uttrykker negative holdninger til at de kommer på lag med jenter, slår han ned på disse holdningene med en gang. Dette gjør han gjennom å fortelle at de er like mange, og at det ikke har noe å si hvilket kjønn de er på lag med. Samme lærer presiserte tydelig at det handler om en generelt dårlig holdning til det motsatte kjønn. Dette kom frem gjennom lagspill, der guttene ofte satt likhetstegn mellom jenter og dårlig spiller. Videre forteller læreren at det kanskje handler mer om de voksne, og hvordan vi har forutinntatte holdninger om ulike ting som ikke stemmer, og gir det videre til elevene. Han sier: «*Det er jo vi voksne som driver med det. Det kommer jo fra oss*». Det vil si at elevene plukker opp holdningene til de voksne, og tenker at det voksne gjør er greit. Lorber (2006) hevder at dette kan bidra til at de tradisjonelle holdningene til kjønn blir reproduert. Forståelsen av kjønn bør heller dekonstrueres, slik at vi kan få en ny forståelse av begrepet (Lorber, 2006).

Björg mener at holdningene dine som lærer påvirker elevene, og hvordan du selv ser på kroppsøvingfaget. Björg forteller at hun ofte sier «guttaboys», men at dette er til alle, ikke bare til guttene. Det virker ikke som Björg legger så mye i «guttaboys», og bare slenger det ut som en generell betegnelse på elevene. Hun hevdet tidligere at de plukket opp mye av hennes språk og holdninger i faget, men ser ikke her at dette kan være en referanse bygget på en kjønnskategori. For å motvirke dette belyser Lorber (2006) at et revolusjonerende tiltak vil være at lærerne utvikler kjønnsnøytrale refereringsmåter til mennesker, på stedene i språket som bygges på kjønnskategorier. En lærer må derfor bevisst tenke og reflektere over eget språk og uttrykksmåter. Læreren har stor makt over elevene til å videreformidle verdier og holdninger (Lorber, 2006). Dette kommer tydelig frem i empirien da de fleste lærerne hevdet at elevene fort plukket opp ord og utsagn, og grunnleggende holdninger til faget.

5.6 Betydningen av lærerens utdanningsbakgrunn

Erik forteller at problemet er at hvem som helst får undervise i kroppsøving. Dette kan ifølge denne oppgavens empiri bidra til minimal variasjon av aktivitetens innhold, og aktivitetene blir de tradisjonelle. Hvis lærerens egne interesser også da gjennomsyres, vil det bli et fag preget av mye ballspill, og lite aktiviteter som dans og turn. Bø (2015) belyser at skolen skal være en arena som aktivt arbeider for å motvirke ensformige oppfatninger om hva som passer for hvilke kjønn. Disse oppfatningene innebærer forståelser som gjør at elever kan miste muligheter fordi de velger utradisjonelt, eller opplever seg selv som utradisjonell (Bø 2015). For å overskride kjønn i kroppsøving, hevder Andreas at en samfunnsendring må til, hvor normer rundt kjønn og kjønnsstereotyper forsvinner helt. Han hevder videre: «*Det tror jeg aldri kommer til å skje*». Her kan vi tyde at læreren mener at det må noe mer til enn kun endring i kroppsøvingfeltet, og uttrykker at vi er langt ifra å overskride kjønn i kroppsøving.

Det er forskjeller mellom lærerne i lys av hvilken utdanning de har. Mye av nøkkelen til å overskride tradisjonelle kjønnsroller i faget ligger sannsynligvis i lærerutdanningen. Skolene må se på kroppsøving som et læringsfag. Hvis kjønnsstereotyper skal bli utfordret i faget, må kroppsøving bli verdsatt som et like viktig fag som de andre, og dermed stille høyere krav til utdanning hos lærerne. Flere forskere hevder også at lærerutdanningens fokus på kjønn er avgjørende hvis kroppsøving skal bidra til å utfordre ulikheter (Stride og Flintoff, 2017). Kroppsøvingslærere må lære om hvordan dette kan gjøres gjennom utdanningen, og skolene må ansette lærere med utdanning i faget de skal undervise i.

6.0 Konklusjon

I min studie har problemstillingen: *«hvilke refleksjoner har kroppsøvingslærere om kjønn og kjønnsstereotyper i kroppsøvingsfaget, og hvordan jobber kroppsøvingslærere for å utfordre kjønnsstereotyper i faget?»* vært utgangspunktet for vinklingen av studien. Så hvilke refleksjoner har lærerne om kjønn i kroppsøving, og jobber de egentlig for å utfordre kjønnsstereotyper i faget? Gjennom studien har det kommet frem mange ulike refleksjoner rundt denne tematikken. Jeg fant en markant forskjell rundt refleksjoner i noen temaer mellom lærere med nyere utdanning, kontra lærerne med eldre eller uten utdanning.

Det var forskjeller mellom disse to gruppene når det kommer til hvordan de praktiserer medbestemmelse, hvordan de reflekterer rundt egen bakgrunn og hvilken betydning den har for aktivitetsvalg i faget. Lærerne hadde forskjellige refleksjoner rundt kjønnsbegrepet, men overordnet lite fokus på hvordan overskride kjønn i kroppsøving. Det virket ikke som de fleste hadde tenkt så mye over denne tematikken tidligere. Lærerne i gruppen med nyere utdanning viste kunnskap rundt tematikken, men hevdet at en holdningsendring måtte skje på et større plan enn kun i undervisningen. Lærerne som representerte de uten utdanning eller med eldre utdanning reflekterte ikke rundt problemstillingen. Disse to lærerne hadde også tydeligere tradisjonelle tanker knyttet til både valg av aktiviteter, og hvilke aktiviteter som passet for hvilket kjønn.

Så hvilke refleksjoner har egentlig lærerne om kjønn og kjønnsstereotyper i kroppsøvingsfaget? Når jeg har stilt spørsmål rundt kjønn har lærerne ofte snakket om hvorvidt de har kjønnsdelt eller kjønnsblandet undervisning. Ingen lærere har lyst til å kjønnsdele, men gjør det av og til av praktiske grunner eller med hensyn til jentene. Det virker som lærerutdanningen har gitt lærerne med nyere utdanning en mer oppdatert forståelse av hvordan de skal variere aktivitetsinnholdet, ha mindre tradisjonell idrett, mer nye aktiviteter og hvordan de kan praktisere medbestemmelse i faget. Empirien tyder på at lærerne ikke har lært så mye om hvordan overskride kjønn og jobbe med kjønn i undervisningen. Dette kan indikere en begrensning av utdanningen.

7.0 Litteraturliste

Aadland, E. (2011). *“Og eg ser på deg ...” - vitenskapsteori i helse og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018). Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy». Hentet 05.mars 2021 fra <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>

Andrews, T.M. & Johansen, V.F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget: Tematisering av kjønn i planer og praksis. Hentet 30. januar 2021 fra https://www.idunn.no/np/2008/02/likestillingsideologi_i_kroppsovningsfaget_-_tematisering_av_kjonn_i_planer

Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving: Problematisk, urettferdig og neppe likeverdige. I K. Steinsholt, & K. Gurholt, *Aktive liv* (ss. 233-254). Oslo : Tapir.

Barker-Ruchti, N., Grahn., & Lindgren, E.C. (2016). Shifting, crossing and transforming gender boundaries in physical cultures. *Sport in Society* 19(5), 615-625.

Berger. P. L, Luckmann. T. (1966) *The Social Construction of Reality*. Penguin Books: England <http://newschoolhistories.org/wp-content/uploads/2019/03/Berger-social-construction-of-reality.pdf>

Borgen, J., & Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppsøvningsfaget?*. Hentet 05. mars 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-2-2015.pdf>

Borgen, J., & Leirhaug, P. E. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*. Hentet 03. april 2021 fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>

Bø, I (2015). Kjønn og likestilling i barnehage og skole – et følsomt felt. *Bedre skole* (Nr. 2, s.11) Hentet 03. april 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%20202015.pdf>

Bø, I. (2014). Kjønnblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? Pedagoger møter kolleger barn og foreldre. Universitetsforlaget 2014.

Cameron, N. & Humbert, L. (2019). «Strong girls» in physical education: opportunities for social justice education. *Sport, Education and Society*, 25:3, 249-260,
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1582478>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dowling, F. (2000). Kroppsøving - et fag på gutters premisser? *Kroppsøving*, ss. 10-13.

Dowling, F. (2016). De idrettflinkes arena. Ungdoms forestillinger fra kroppsøvingfaget med blikk på sosial klasse. I Ø. Seippel, M. Sisjord, & Å. Strandbu, *Ungdom og idrett* (ss. 249-264'). Oslo: Cappelen Damm.

Everett, E. L & Furseth, I. (2016) *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo. Universitetsforlaget.

Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and Physical Education. I D. Kirk, D. Macdonald, & M. O. (Red.), *The Handbook of Physical Education* (ss. 767-783). London: Sage.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haavind, H. (1980). Kvinnelighet, i *Pax Leksikon* (Vol 4), s. 78-87. Oslo: Pax Forlag.

Holm, S & Hofmann, B. (2015). *Forsknings- og vitenskapsetikk I*: Laake, P. Olsen, B, R. & Benestad, H, B. (Red) *Forskning i medisin og biofag*. Oslo. Gyldendal akademisk

Hovden, J. (2001). Likestilling og likeverd i klemme? Eit kjønnsblikk på kampen mellom marknad og frivillighet i idretten. *Kvinneforskning*. Vol. 25 (3).

Hovden, J. (2000). Makt, motstand og ambivalens: betydningar av kjønn i idretten. Tromsø: Institutt for sosiologi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø

Imsen, G. (2006). Lærerens verden: innføring i generell didaktikk (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jenssen, R., & Gurholt, K. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvningsfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 447-458.

Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag: Oslo.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

Klomsten, A. T. (2012). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor? Hentet 05. mars 2021 fra <http://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>

Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga - temaplan, forskningsvalg og metoder*. Oslo : Cappelen damm as .

Krokan, B. (2000). Likestilling i grunnskolens læreplaner - en sammenligning av 1970-. 1980 - og 1990-tallets læreplaner. I G. Imsen, *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (ss. 35- 46). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal. Oslo.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2005). Kön, idrott, skola. Hentet 05. mars 2021 fra https://www.idrottsforum.org/articles/larsson/larsson_fagrell_redelius/larsson_fagrell_redelius051214.html

Lorber, J. (2006). A world without gender? In K. Davis, M. Evans & J. Lorber (Red.), *Handbook of gender and women's studies* (s. 469-474). Thousand Oaks, CA: Sage.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag (4.utgave)*. Oslo : Universitetsforlaget .

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. M. (2018). Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn). Elverum: Høgskolen i Innlandet

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

NOU 2019:3. (2019) Nye sjanser- bedre læring. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Teknisk redaksjon hentet 30. mars 2021 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=2#KAP1>

Nygård, S. (2015). Dans. I H. Sigmundsson, & J. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 188-199). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV- 1998-07-12-61). (2018). Hentet 30. mars 2021 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I Karlsdottir, R., Lysø, I. H (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. Akademika forlag, s. 287-306.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.

Rasborg, K. (2004). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I L. Fuglesang, & P. Olsen, *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.

Roberts, J. S., Gray, S. & Miñano, M. J. C. (2019). Exploring the PE contexts and experiences of girls who challenge gender norms in a progressive secondary school. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11:1, 3-17, <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1696688>

Røthing, Å. (2014): Kjønn, normer og identiteter i skolen. I Stray, J. H. & Wittek, L. (red): *Pedagogik – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske, s. 599-615.

- Røthing, Å. (2016b). Kjønn, normer og identiteter i skolen. I J. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 599-618). Oslo: Cappelen Damm.
- Säfvenbom, R., & Rustad, M. (2018). *Hva skal elevene lære i kroppsøving?* Hentet 30. januar 2021 fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevene-laere-i-kroppsoving/1159083>
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S. & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23:8, 812-823, <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>
- Sjøstedt, T. (2018) *NIHs etiske komite – dokumenter – retningslinjer*. Hentet 10. Januar 2021 fra <https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/afb/kvalitetssystem-forforskning/etisk-komite/retningslinjer-soknad-etisk-komite-5.pdf>
- Skogvang, O.B (2006). «Toppfotball – et felt i forandring» (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Storm, C. (2013). *Den gode idræts lærer*. Hanz Reitzels forlag.
- Stride, A. & Flintoff, A. (2017). «I don't want my parents» respect going down the drain': South Asian, Muslim young women negotiating family and physical activity. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8:1, 3-17, 30
<https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1240592>
- Støstad, M. N. (2016) Hun er OLs største dilemma. *NRK*. Hentet 11.november 2020 fra: <https://www.nrk.no/sport/xl/caster-semenya-er-ols-storste-dilemma-1.13094337>
- Svaleryd, K. (2004). *Likeverd. En tanke- og handlingsbok for likestillingsarbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg, 3 opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: fagbokforlaget.

Tjora, A. (2019). *Sosialkonstruktivisme*. Hentet 05. januar 2021 fra Snl.no:

<https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Torp, I. S. (2016) *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 10. januar 2021 fra

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiskeretningslinjer/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 05. januar 2021 fra

<https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/svomming/lareplan-i-kroppsoving-01-08-2015.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Opplæringens verdigrunnlag - menneskeverdet*. Hentet 07.

januar 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>

Vinje, E. (2018a). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. Hentet 07. januar 2021

fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>

Vinje, E. (2018b). *Forskning, kroppsøving og presisjon*. Hentet 07. januar 2021 fra

<https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-debattinnlegg/debattinnlegg-forskning-kroppsoving-og-presisjon/1158969>

Walseth, K. (2019). Kroppsøving og kulturelt mangfold. I (Vinje, E. E. & Skrede, J. (red):

Fremtidens kroppsøvingslærer Oslo: Cappelen Damm As, s. 44

West, C. & Zimmerman, D. H. (1987) *Doing Gender: Gender and Society*. Sage Publications, Inc. Vol. 1, No. 2, s. 125-151.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Lærerens bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Kan du fortelle om din utdanningsbakgrunn?
- Hvilket alderstrinn underviser du på?
- Er du aktiv på fritiden? Hvorfor valgte du å bli krøllærer?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Utvikling av læreplaner og likestilling

- Mange læreplaner ilt av den tiden? Vanskelig å forholde seg til?
 - Likestilling i M74 – mye opp og ned?
 - Hva er likestilling for deg?
 - Hva tenker du om læreplanens utvikling med tanke på likestilling og kjønn?
 - Påvirket det din undervisning når det kommer til kjønn?
- Hvordan får man til dette? Hva gjør du? Eksempler?

Aktivitetsinnhold og kjønn

- Er det forskjeller i kroppsøvfingsfaget når det kommer til gutter og jenter?
 - Er det noe du ser på som gutteaktiviteter og jenteaktiviteter?
- hvorfor?
- Hvordan planlegger du hva du skal ha i en time?
- Hvordan da mener du?
- Hvem bestemmer innholdet i emneplanen og årsplanen?
- Medbestemmelse?
- Har dere mye varierte aktiviteter i kroppsøvingstimene?
 - Eksempler? Hva er variasjon for deg?

Oppfatning av kjønnsbegrepet

- Hvordan forstår du feminitet og maskulinitet?
- Hva legger du i disse begrepene?
- Når du tenker på kjønn generelt, er det som noe biologisk eller sosialt?

Lærerens språk og holdninger

- Snakker du likt til guttene og jentene? Oppfører du deg likt rundt dem?
- Hvordan tror du ditt språk og kroppsspråk påvirker hvordan jenter og gutter fremtrer i kroppsøving?
- Tror du det påvirker? Hvordan? Eksempler?
- Tror du de holdningene og verdiene du har noe å si for hvordan elevene opptrer? Hvordan da? Hvorfor det?
- Kan gutter og jenter gjøre det samme i kroppsøving?

Påstander

- Det sies at kroppsøving er et fag på guttenes premisser, hva tenker du rundt denne påstanden?
- Forskning viser at gutter generelt sett får bedre karakterer enn jenter ved utgangen av ungdomsskolen, hvorfor er det slik tror du?
- Mulig å komme bort fra dette? Hva skal til og hva gjør du? Eksempler?
- Hva kan det komme av?
- Tror du dine egne interesser kan da ha en påvirkning på aktivitetsinnholdet og derfor bidra til at guttene og eventuelt jenter som bedriver idrett blir favorisert?

Overkomme/transformere overgang:

- Fortelle at jeg spiller hockey, blir sett på som guttenes arena/gutt
- Tror du det er sånn blant dine elever?
- Hvordan skal vi unngå det? Hva gjør du?

Kjønnsdelt undervisning

- Har du kjønnsdelt undervisning?
- Hva tenker du om kjønnsdelt undervisning?
- Hvordan gjør du det?

Tradisjonelle kjønnsstereotyper

- eks: hvordan vi opptrer, snakker og kler oss, utøver kjønnet vårt.
- Hva påvirker hvordan elevene «gjør kjønn» tror du?
- Er det mulig å bryte opp kjønn og gjøre det på andre måter i krø?
- Hvordan kunne vi klart det? Hva må til? Eksempler?
- Tenker du at de tradisjonelle kjønnsstereotypene fortsatt henger igjen i krø?

-Hvorfor er det sånn tror du? Hvordan forholder du deg til det? Skaper det muligheter/begrensninger?

-Hvordan komme dit at man ikke tenker på kjønn som en begrensning?

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor

Vil din skole delta i forskningsprosjektet

«Hvordan overskride tradisjonelle kjønnsstereotyper i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til rektor om din skole vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan kjønnsstereotyper kommer til syne i kroppsøvingsundervisningen, og hvilke muligheter/begrensninger læringsaktivitetene er med på å skape. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for lærerne.

Formål

Det er flere ulike aspekter ved kjønn i kroppsøving som blir sett på som aktuelle, derimot er det lite ny kjønnsforskning i kroppsøving. Formålet med dette masterprosjektet er derfor å forske på, belyse og innhente kunnskap rundt denne tematikken.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – storbyuniversitetet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om skolen din vil delta?

Kriterier for deltagelse i forskningsprosjektet er at informantene må være lærere som underviser i kroppsøving på 7-10-trinn. Utvalget er trukket gjennom personlig nettverk.

Hva innebærer det for lærerne å delta?

Hvis lærerne velger å delta i forskningsprosjektet, vil det innebære deltagelse i intervju, da innsamlingen av data til studien forekommer gjennom et semistrukturert kvalitativt intervju. I et semistrukturert kvalitativt intervju kan ny tematikk forekomme, selv om den ikke er utformet i intervjuguiden. Det kan derfor bidra til at prosjektet endrer retning underveis i intervjuet. Spørsmålene vil omhandle dine synspunkter og erfaringer rundt temaet kjønn og likestilling i kroppsøving. Jeg vil i intervjuet ta lydopptak med mobilen. Intervjuet vil bli på en cirka en time, og jeg og informantene blir sammen enig om hvor og når intervjuet skal skje.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis lærerne velger å delta, kan de når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for informantene hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Dersom de ønsker å trekke deg kan de henvende seg til enten meg eller veilederen min på telefon eller mail. Kontaktopplysninger står nederst i vedlegget.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om informantene til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til informasjonen. Opplysningene blir lagret på låst område på min private datamaskin. Jeg erstatter navn og kontaktopplysninger med en kode som blir lagret som en ekstern liste adskilt fra øvrige data. I selve studien blir ikke utvalget navngitt, kun informasjon om kjønn og eventuelt arbeidserfaring. Deltagerne i studien vil derfor ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.21. Filer med informasjon vil etter dette da bli slettet for godt.

Lærerens rettigheter

Så lenge lærerne kan identifiseres i datamaterialet, har de rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om seg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om seg,
- å få slettet personopplysninger om seg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av sine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger?

Vi behandler opplysninger basert på lærernes samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Tonje Fjogstad Lagnes (prosjektansvarlig), på mail: Tofla@oslomet.no eller telefon: 67237638.
- Ingrid S. Jacobsen (personvernombud), på mail: Personvernombud@oslomet.no eller telefon: 67 23 55 34
- Thea Ramsrud Johansen (student), på mail: Thearjo@hotmail.com eller telefon: 40641820

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Tonje Fjogstad Lagnes

Thea Ramsrud Johansen

(Veileder)

(Student)

8.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan overskride tradisjonelle kjønnsstereotyper i kroppsøving?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan kjønnsstereotyper kommer til syne i undervisningen, hvilke muligheter/begrensninger læringsaktivitetene er med på å skape. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det er flere ulike aspekter ved kjønn i kroppsøving som blir sett på som aktuelle, derimot er det lite ny kjønnsforskning i kroppsøving. Formålet med dette masterprosjektet er derfor å forske på, belyse og innhente kunnskap rundt denne tematikken.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – storbyuniversitetet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kriterier for deltagelse i forskningsprosjektet er at informantene må være lærere som underviser i kroppsøving på 7-10-trinn. Utvalget er trukket gjennom personlig nettverk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet, vil det innebære deltagelse i intervju, da innsamlingen av data til studien forekommer gjennom et semistrukturert kvalitativt intervju. I et semistrukturert kvalitativt intervju kan ny tematikk forekomme, selv om den ikke er utformet i intervjuguiden. Det kan derfor bidra til at prosjektet endrer retning underveis i

intervjuet. Spørsmålene vil omhandle dine synspunkter og erfaringer til temaet kjønn og likestilling i kroppsøving. Jeg vil i intervjuet ta lydopptak med mobilen. Intervjuet vil bli på en underkant av en time, og vi blir sammen enig om hvor og når intervjuet skal skje. 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 vil bli anonymisert. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ønsker å trekke deg kan du henvende deg til enten meg eller veilederen min på telefon eller mail. Kontaktopplysninger står nederst i vedlegget.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til informasjonen. Opplysningene blir lagret på låst område på min private datamaskin. Jeg erstatter navn og kontaktopplysninger med en kode som blir lagret som en ekstern liste adskilt fra øvrige data. I selve studien blir ikke utvalget navngitt, kun informasjon om kjønn og eventuelt arbeidserfaring. Deltagerne i studien vil derfor ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.21. Filer med informasjon vil etter dette da bli slettet for godt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Tonje Fjogstad Lagnes (prosjektansvarlig), på mail: Tofla@oslomet.no eller telefon: 67237638.
- Ingrid S. Jacobsen (personvernombud), på mail: Personvernombud@oslomet.no eller telefon: 67 23 55 34
- Thea Ramsrud Johansen (student), på mail: Thearjo@hotmail.com eller telefon: 40641820

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Tonje Fjogstad Lagnes

Thea Ramsrud Johansen

(Veileder)

(Student)

8.4 Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan overskride kjønn i kroppsøving» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et semistrukturert kvalitativt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.05.2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.5 Vedlegg 5: Kvittering fra NSD

22.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema 229498

Sist oppdatert

10.04.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Å overkomme kjønnsstereotyper i kroppsøving

Prosjektbeskrivelse

Jeg skal intervju 5 lærere på 7-10.trinn for å se deres synspunkter og erfaringer rundt det å for å overkomme tradisjonelle kjønnsstereotyper, samt deres arbeid for tilrettelegging for kjønn i kroppsøvingfaget.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg kommer til å bruke fiktive navn i oppgaven, og ingen andre personopplysninger, kun at det er lærere og hvilket alderstrinn det blir undervist på.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Thea Ramsrud Johansen, thearjo@hotmail.com, tlf: 40641820

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Walseth , kristin.walseth@oslomet.no, tlf: 67237301

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere på 7-10. trinn

Rekruttering eller trekking av utvalget

Personlig nettverk

Alder

28 - 60

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å kontakte meg eller prosjektansvarlig på mail eller telefon.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Siden jeg møter alle informantene mine ansikt til ansikt, må jeg få samtykke og utvikle tillit. Jeg hadde først møte med rektoren på skolen, hvor jeg fortalte om prosjektet og fikk godkjenning til å kontakte lærerne. Lærerne kontakter jeg på mail. Da vil jeg fortelle de om prosjektet, informere om full anonymitet, sende de samtykkeskjema og informere om at de når de vil kan trekke seg og alle opplysninger og utsagn inkludert lydopptak vil bli slettet. I skrivet vil jeg informere om formålet og bakgrunn for studien, hva deltagelsen innebærer og hvordan jeg vil prosessere informasjonen jeg får. Her vil jeg basere skrivet på NSD sin veiledende mal. Her presiserer jeg igjen at intervjuet er helt anonymt, og fiktive navn vil bli brukt i oppgaven. Videre informerer jeg om at de har mulighet til å lese gjennom både intervjuet og min tolkning i oppgaven før jeg bruker det.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)

- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

01.08.2020 - 30.05.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger
