

Markus Haave Andersen

Søken etter rettferdighet i kroppsøvingsundervisningen

En kvalitativ studie om hvordan 3. klassinger på videregående skole opplever og erfarer et rettferdig og likestilt kroppsøvfingsfag.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2022

SAMMENDRAG

Dette er min avsluttende masteroppgaven i idrettsvitenskap, studieretning kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole. Studiens formål er å utvikle kunnskap om, og bedre forståelse omkring gutter og jenters opplevelser og erfaringer knyttet til et likestilt og rettferdig kroppsøvingsfag.

Ettersom studien tar utgangspunkt i elevers egne evner til å oppfatte, skape og uttrykke meninger basert på deres sansemessige erfaringer, vil Merleau-Pontys fenomenologiske teori danne masteroppgavens teoretiske rammeverk. Samtidig har temaer som kjønn, selvoppfatning og sosial kompetanse dannet grunnlaget for videre kunnskapsutvikling. Studien er vitenskapsteoretisk forankret i den kvalitative samfunnsvitenskapelige metoden. Utvalget består av sju elever ved videregående skole, og studiens empiri baserer seg på semi-strukturerte intervjuer med utgangspunkt i informantenes persepsjon og levde oppfatning. For å analysere meningsinnholdet i datamaterialet baserte studien seg på en fenomenologisk analyse. Deretter kunne forskeren sammenfatte meningsinnholdet og ved en tverrsnittsbasert inndeling av materiale, utarbeide ulike kategorier for dataen som senere ble diskutert.

Studiens funn tyder på at kroppsøvingsfaget er svært populært hos mange elever og harmonerer til deres interesser og behov. Ut i fra elevenes innspill tyder det på at kroppsøvingsfaget bygger oppunder sitt formål om å bidra til en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019a), selv om noen elever mener at enkelte aktivitetsformer blir mer prioritert enn andre. Resultatene fra forskningen viser at elevene selv synes at det skapes gjensidige og likeverdige muligheter, men at enkeltes interesser kan nedprioriteres på grunn av lærerens tilstrekkelighet og enkeltindividets verbale og fysiske dominans. Utvalget drøfter også at det kan oppstå et usunt konkurransemiljø i enkelte aktivitetsformer i kroppsøvingsundervisningen. Et konkurransepreget miljø kan virke hemmende for etablering av positive relasjoner og påvirke usikre elevers selvoppfatning i negativ retning. Studiens funn tyder derfor på at faget er rettferdig og likestilt, men at relasjoner påvirker elevers deltakelse og oppfatning av faget.

Nøkkelord: Kroppsøving, kjønn, relasjoner, selvoppfatning, likestilling, rettferdighet, sosialisering, mestringsforventning

INNHold

SAMMENDRAG	3
INNHold	4
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 Tema	7
1.2 Bakgrunn for studien	8
1.3 Søkestrategi og tidligere forskning	10
1.4 Problemformulering	13
1.5 Begrepsavklaringer	15
Kroppsøving	15
Kjønnsroller, kjønnsrelasjoner og kjønnsidentitet	15
Likestilling	16
Sosiale relasjoner	16
Mestringsforventing	16
1.6 Kroppsøvingsfagets historiske bakgrunn	17
2. TEORETISK RAMMEVERK	20
2.1 Kjønn	20
2.1.1 Det usynlige hierarkiet	22
2.2 Fenomenologi	23
2.3 Selvoppfatning	26
2.3.1 «Self-efficacy»	28
2.4 Sosial kompetanse	30
2.4.1 Relasjoner	32
3. METODE	37
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	37
3.1.1 Kvalitativ forskning	38
3.1.2 Kvalitative forskningsintervju	39
3.1.3 Utforming av intervjuguide	40
3.1.4 Fenomenologi	41
3.1.5 Hermeneutikk	42
3.2 Datainnsamling	42
3.2.1 Innhenting av tillatelser	43
3.2.2 Utvalg og rekruttering	43
3.2.3 Gjennomføring av de kvalitative intervjuene	45
3.3 Forskerens forforståelse & rolle	48
3.4 Analyse og databehandling	49
3.4.1 Transkripsjon	50
3.4.2 Fenomenologisk analyse	52

3.5 Kvalitetsvurdering	55
3.5.1 Validitet	55
3.5.2 Reliabilitet	56
3.5.3 Overførbarhet	57
3.5.4 Ethiske vurderinger	58
3.5.5 Ethiske dilemmaer	60
4. RESULTAT OG DISKUSJON	62
4.1 Presentasjon av utvalg	62
«Tina»	63
«Karoline»	63
«Therese»	64
«Emine»	64
«Peder»	64
«Emil»	65
«Joakim»	65
4.2 Kroppsøving som «frifag»	66
4.3 Den betydningsfulle sosialiseringsarenaen	69
4.3.1 Relasjoner til medelever	71
4.3.2 Relasjoner til lærer	73
4.4 Å bryte med troen på den «sterkestes rett»	76
5. OPPSUMMERING	79
5.1 Studiens funn	79
5.2 Veien videre	80
Litteraturliste	82
Vedlegg	89
Vedlegg 1 – Kvittering på vurdering fra NSD	89
Vedlegg 1.2 – Utsettelse til 01.11.2021	90
Vedlegg 1.3 – Utsettelse til 01.06.2022	91
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	92
Vedlegg 3 - Intervjuguide	96

FORORD

Denne masteroppgaven markerer slutten på min tid som student hos Norges idrettshøgskole og symboliserer et veiskille i livet. En lang studietilværelse er ved veis ende og til høsten ser jeg frem til å ta fatt på nye arbeidsoppgaver. Det har vært en svært tidkrevende og til tider anstrengende psykisk prosess. Jeg er svært takknemlig for all kunnskap og alle minnene jeg sitter igjen med etter endt masterstudie, men jeg må ærlig innrømme at jeg ser frem til å endelig bli ferdig.

Denne studien ble opprettet, utarbeidet og avsluttet gjennom en pågående koronapandemi, som også satte en brå stopper for min skolehverdagen på NIH. Et stengt samfunn og manglende tilstedeværelse på studiestedet gjorde at gode, faglige diskusjoner og sosialt samvær med klassekamerater ble utfordrende. Jeg håper at det å være sosialt isolert mot omverdenen er noe vi ikke trenger å gå i gjennom en gang til. I løpet av denne pandemien og prosjektoppgaven har jeg videreutviklet min egen selvstendighet med tanke på arbeidsmoral, planlegging og gjennomføring, samt å ta større ansvar for min egen læring. Dette er verdier jeg ønsker å ta med meg til det videre arbeidet som lærer, og i livet generelt. Jeg kjenner på en enorm mestringsfølelse ved å endelig si meg fornøyd med en gjennomarbeidet oppgave ettersom jeg vet hvor mye arbeid som ligger til grunn. Dette hadde ikke vært mulig uten gode støttespillere.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Kirsti Pedersen Gurholt. Tusen takk for at du har motivert meg med ditt engasjerende vesen, gode faglige innspill og diskusjoner. Videre vil jeg takke informantene som deltok i studien, samt arbeidsplassen for en godt tilrettelagt hverdag, uten dere ville jeg ikke kommet i mål. Til slutt vil jeg takke foreldrene mine og kjæresten min for korrekturlesing, og at dere har holdt ut med en småstresset person det siste året. Takk for nå!

Brumunddal, 28. mai 2022

Markus Haave Andersen

1. INNLEDNING

Innledningsvis vil jeg klargjøre bakgrunnen for studiens tema og problemområde, samt presenterer problemstillingen med ulike utredninger som skal fungere som en veileder til det videre arbeidet. Dermed blir innledningens hovedoppgave å gi leserne et oversiktlig bilde over oppgavens struktur og oppbygning.

1.1 Tema

Temaet kjønnete erfaringer i kroppsøving og hvordan det grunnleggende prinsippet om likestilling erfares gjennom kroppsøvingsundervisningen, har i lengre tid engasjert og interessert meg. I det demokratiske samfunnet vi lever i, og i resten av verden, er det i dag en menneskerettighet at både jenter og gutter har rett på en god utdanning, hvor målet er å oppnå likestilling, samt gi begge kjønn likeverdige muligheter. I formålsparagrafen til likestillings- og diskrimineringslovens kapittel 1 står det følgende: «Lovens formål er å fremme likestilling og hindre diskriminering på grunn av kjønn [...] og andre vesentlige forhold ved en person. Med likestilling menes likeverd, like muligheter og like rettigheter» (Kulturdepartementet, 2017, §1). Opplæringsloven retter et spesielt fokus mot å bedre kvinners og minoriteters stilling, samtidig tar loven sikte på å bygge ned samfunnskapte funksjonshemmede barrierer (Kulturdepartementet, 2017, §1). Det har blitt et økt fokus på likestilling i dagens samfunn, og i Norge er denne grunnleggende menneskerettigheten blitt en elementær og sentral samfunnsverdi. Den norske likestillingspolitikken baserer seg på å ivareta begge kjønnns evner og legger til rette for at alle skal ha like muligheter til å være deltakende (Næringslivets hovedorganisasjon [NHO], 2018).

Det har lengre tid pågått skole-politiske diskusjoner hvorvidt den norske skolen legger til rette for, og bidrar til likestilling i samfunnet. Nyere forskning av likestilling i norsk arbeidsliv, publisert av utdanning.no, viser at 75% av dagens grunnskolelærere er kvinner, mens resterende 25% er menn (Mathisen, u.å.). Denne skjeve kjønnssammensetningen kan være problematisk ettersom det hevdes at den store andelen kvinnelige lærere kan ha negative konsekvenser for gutters interesser og prestasjoner, og i verste fall føre til at skolen blir «feminisert» (Frøjd, 2019). Ifølge OECD-rapporten fra 2018 viste det seg at Norge er at av de OECD-landene med størst ulikhet knyttet til kjønn og prestasjoner i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Rapporten viser at ulikheten i prestasjoner går i jentenes

favør, og at de siden 1914 har profitert på å få mer oppmerksomhet enn guttene. Forskning viser at forskjellen knytter seg til elevers lese-, skrive- og regneferdigheter, som igjen fører til at en stor andel av guttene dropper ut av videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2018). Problemet er ikke at jentene gjør det bra, men at guttene blir hengende etter (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Samtidig viser rapporten at denne ulikheten øker betraktelig over tid i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2018). Forskning viser også at kroppsøving er det eneste faget i skolen der gutter gjennomgående får bedre karakterer enn jenter (Lagestad, 2017). En mulig begrunnelse kan være at gutter profiterer på grunn av økt fysiologisk og fysisk kapasitet, men også at faget imøtekommer idrettsflinke og «ballsterke» elever der gutter dominerer. Studier tyder også på at flere jenter ikke trives i kroppsøving og opplever at deres aktivitetsinteresser, for eksempel innen dans og estetiske idretter, ikke imøtekommes (Andrews & Johansen, 2005).

Vi har nå fått indikasjoner på at det er et svakt kunnskapsgrunnlag knyttet til kjønnsforskjeller. Hvordan disse kjønnsforskjellene opptre i kroppsøvingundervisningen er sammensatt og ikke et «enkelt» spørsmål om «jenter versus gutter». Derfor ønsker jeg, som forsker, å undersøke om elever i den norske skolen opplever at de blir behandlet likt, der alle får like muligheter til delta på rettmessige prinsipper i kroppsøvingfaget.

1.2 Bakgrunn for studien

Bakgrunnen for mitt valgte temaområde er at jeg gjennom tidligere erfaringer, i praksis og som lærervikar, har observert situasjoner hvor jenter eller et betydelig antall jenter blir lite eller ikke-deltakende i kroppsøvingfaget. Gjennom samtaler med de enkelte jentene ble det sagt at enkelte av guttene var så fysisk og verbalt fremtredende at de selv ikke turte å delta i undervisningen, i frykt for å «dumme seg ut» eller å bli kjeftet på. I tidligere praksisperioder har jeg også observert at enkelte kroppsøvingundervisere har en lei tendens til å legge til rette for aktiviteter som kan foregå på gutters premisser. I de observerte situasjonene har de tradisjonelle estetiske aktivitetene, som er populære hos mange jenter, blitt bortprioritert og erstattet med ballspill. En slik undervisningspraksis er kritikkverdig, og uheldig for fagets og

enkeltpersonenes oppfatning og utvikling. Samtidig er det i strid med retningslinjene for faget.

Selv om læreplanen i kroppsøving gir skolene store handlingsrom i valg av læringsaktiviteter og arbeidsmetoder, så har hver enkelt elev krav på at kroppsøvingsopplæringen skal være et bredt sammensatt praktisk fag (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Innenfor dette praktiske faget skal alle elevers interesser bli ivaretatt, hvor grunnleggende bevegelser, idrett, dans og friluftsliv, i tillegg til aktivitet og trening i et helseperspektiv skal være hovedfokus (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Etter et mer omfattende literature review har jeg oppdaget kunnskapshull når det kommer til hva slags kjønnsrelaterte erfaringer elever i videregående skoler har av kroppsøvingsfaget. Dette «problemet» har engasjert meg siden den dagen jeg ble klar over at undervisningspraksisene i kroppsøving kan oppfattes urettferdige og fører til ulikeverdige utviklingsmuligheter for jenter og gutter, og dermed er eller kan være i strid med føringer fra de offentlige styringsmaktene. Personlig mener jeg at det «usynlige» kjønnspregede fenomenet i kroppsøvingsfaget er for lite fokusert i dagens skole, og skaper negative erfaringer særlig for jenter, noe som gjør det ikke bare interessant, men viktig å tilegne seg kunnskap om. Derfor blir studiens formål å undersøke om elever i kroppsøving opplever at de blir behandlet likt, og om alle får like muligheter til å delta i og utvikle seg faglig og menneskelig gjennom kroppsøvingsfaget.

Dette er mitt utgangspunkt for forskning. I og med at jeg har erfart/observert slike situasjoner i undervisningspraksisen, kan jeg lett falle i en «felle» hvor jeg kommer inn i prosjektet med antakelser om at et fenomen oppstår pga. De ulike, forhåndsbestemte variablene påvirker dem. Som forsker ønsker jeg å opprettholde en vitenskapelig holdning (Bramnes, 2015, s. 29) hvor man møter andre forskeres teoretiske angrepsvinkler og empiri, altså resultatene av andres forskning, med en åpen og undersøkende tilnærming. Dermed ønsker jeg å innta en åpen holdning for å skape et genuint og troverdig forskningsprosjekt, der jeg undersøker hvordan dette fenomenet arter seg i bestemte kontekster. I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å konsentrere meg om å undersøke jenter og gutters erfaringer og meninger knyttet til kjønnsforskjellene i kroppsøvingsfaget, i videregående skole. For å unngå å bli for nærsynt på begrepet kjønn, som er et nøkkelbegrep i denne studien, vil konseptualiseringen av dette prosjektet også knytte seg til de sentrale begrepene likestilling,

likeverdige muligheter, rettferdighet, kroppsøving, kjønnsroller, sosiale relasjoner og deltakelse. Gjennom lesing og tilegning av kunnskap om kjønns teorier, kan begreper og problemstillinger som teorien åpner for, gi ideer og perspektiver til å undersøke feltet med en åpen og kritisk tilnærming.

1.3 Søkestrategi og tidligere forskning

Vitenskapen stiller sterke krav til forskningsprosessen som skal lede oss til relativt sikker kunnskap (Føllesdal & Walløe, 2000). For å kritisk og systematisk undersøke et fenomen, forutsetter vitenskapen at forskeren har teoretisk interesser eller teorier han/hun ønsker å undersøke nærmere (Føllesdal & Walløe, 2000). I denne studien er ungdoms oppfatning og erfaring av kjønnsforskjeller i kroppsøving faget elementære i søken etter ny og forbedret kunnskap. For å undersøke fenomenet på en hensiktsmessig måte, er det viktig å klargjøre hvilke teoretiske innfallsvinkler og begreper jeg tar utgangspunkt i og vil legge til grunn i fortolkningen av ungdommers kjønnsrelaterte erfaringer fra felles kroppsøvingundervisning i en videregående skole. Innledningsvis vil jeg undersøke hva tidligere forskning drøfter og konkluderer med, for så å gå dypere inn i de teoretiske innfallsvinklene jeg vil benytte for å åpne opp og fortolke de erfaringer ungdom gir uttrykk for. Ved å kombinere teori og forskningslitteratur vil jeg kritisk undersøke egne erfaringer og førforståelser, for å unngå at ureflekterte holdninger og førforståelser påvirker kunnskapsutviklingen. Målet er at masteroppgaven skal kunne bidra til nye innsikter som kan bidra til å forme ny og oppdatert kunnskap om livserfaringer om kropp og selvforståelse som er viktige og formende i unge menneskers liv.

Det å ha kjennskap til relevant litteratur, data og materiale er en elementær faktor til det å kvalifisere seg som fagperson med høyere utdanning (Rienecker & Jørgensen, 2013). Rienecker & Jørgensen (2013) påstår at valg av litteraturgrunnlag og måten man bruker det på, faktisk utgjør halvparten av arbeidet med å skrive gode oppgaver. I boken «Hva jeg snakker om når jeg snakker om forskning» refererer Jørgen Bramnes (2015, s.96) til Sir Francis Bacon og hans idé om hvordan man skal lese vitenskapelige artikler: «Read not to contradict and confute, not to believe and take for granted, not to find talk and discourse, but to weigh and consider». Med dette utsagnet liggende til grunn anbefaler Bramnes forskeren å utarbeide en strategi for lesing og innhenting av litteratur, hvor han/hun/hen er nødt til å veie og vurdere litteraturens relevans for de spørsmålene som stilles. Den vitenskapelige

litteraturanalysen som ble gjort i forkant av denne masteroppgaven, mener jeg at har sikret meg informasjon om hvilke kunnskap og ideer som tidligere forskning har kommet frem til, samt hva artiklenes styrker og svakheter er (Taylor, 2008, s. 1-2). I min aktive søken etter ny litteratur og kunnskap valgte jeg å kombinere søkemetodene bevisst tilfeldig søking og systematisk søking. Dette resulterte noen fagfelleverderte artikler som har vært til inspirasjon for det videre arbeidet, men denne bevisst tilfeldige søkingen førte også til at jeg opparbeidet meg en mengde uforholdsmessig data og litteraturartikler som kunne ført til et ikke-gjennomførbart prosjekt. Som et grep for å innsnevre litteraturinnhenting benyttet jeg systematisk søking. For å avgrense temaområdet har jeg benyttet kombinasjon av flere søkeord. Dette ga meg et tydeligere bilde av hvilke temaområder som er mangelfulle.

Både Kirk (2010) & Annerstedt (2001) konkluderer med at undervisningspraksisen i faget fremdeles består av tradisjonelle undervisningsmetoder, hvor instruksene blir presisert gjennom en idrettsrettet tilnærming som tradisjonelt sett har fremmet det mannlige kjønn. Det kan tyde på at dagens kroppsøvingslærere verdsetter de tradisjonelle, idrettsrettede tilnærmingene som bygger på teknikkpregede idretter som lenge har vært dominert av gutter og menn, og som kan oppfattes som maskuline aktiviteter (Standal, 2015). Allerede her setter undervisningen det mannlige kjønn i førersetet (Standal, 2015). Standals utspill om reproduksjon av kjønnsproblematikken, kan ses i lys av Bourdieus tanke sett, der ideer om at skolen fungerer som en samfunnsinstitusjon som reproduserer fundamentale prinsipper for oppfatninger og inndelinger i samfunnet (Friedland, 2009).

Det er ikke til å legge skjul på at kroppsøvingsfaget, historisk sett, har vært preget av maskuline aktiviteter og dermed forbeholdt den mannlige befolkningen (Synnestvedt, 1994). Fram til Midlertidig Mønsterplan av 1972 av var fagets innhold og undervisning todelt; ett for jenter og et annet for gutter (Gurholt & Jenssen, 2007). Det som er skremmende å se er at forskning tyder på at den samme undervisningen, med de samme tradisjonelle aktivitetene blir reproduert i dagens kroppsøvingsundervisning, etter flere tiår med jenters deltakelse i faget (Moen, Westlie, Bjørke, Brattli & Hammer, 2018). Dersom majoriteten av aktivitetene som gjennomføres i faget er maskuline, idrettsrettede som for eksempel ballspill vil dette medføre uheldige konsekvenser, hvor konsekvensene kan være så alvorlige at enkelte kan mistrives i kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2018, s. 80).

Det er flere bakenforliggende faktorer som preger individets oppfatning av kroppsøvfingsfaget. Større, nasjonale og internasjonale forskningsprosjekt viser til at elevers oppfatning av seg selv er en elementær dimensjon til mestring og trivsel i faget. Forskningsartikkelen til De Jaegher et. al. (2017, s. 515-516) konkluderer med at det er tankeprosesser preger individets oppfatning av seg selv og andre, og at «overtenking» kan hemme samspillet i undervisningen. Forskerne i studien mener at den mellommenneskelige sammenkoblingen er en vesentlig faktor for å forstå hverandre og enkeltindividet, samtidig som de vektlegger kroppslige teorier om intersubjektivitet (De Jaegher et al., 2017). Det legemliggjorde vesenet er et sentralt begrep i forskningen, og derfor baserer de fleste forskningsartiklene sine teorier på et fenomenologisk teoriperspektiv utviklet av Merleau-Ponty. Forskning viser dermed at mentale framstillinger og betinget respons er forklaringer på våre kroppslige vaner. Skolesamfunnet er dermed nødt til å se kroppsøvfingsfaget i et pedagogisk perspektiv hvor utvikling av, det John Deweys pedagogiske filosofi kaller «oppmerksomhetsvaner», skaper mestring og læring (Standal & Aggerholm, 2016, s. 275). Dette kan hjelpe oss med å belyse den legemlige læringen av praktisk kunnskap.

Det har blitt utført en del forskningsprosjekt som knytter seg til temaet kjønn, men relativt lite når det kommer til jenter og gutters erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Kunnskap basert på tidligere forskning kan tyde på at mange elever i dagens skole innehar en kjønnsstereotyp holdning til kroppsøvfingsfaget. Dermed kan implisitte forståelser om hvilke aktiviteter som passer for de to kjønnene og det innholdet og de arbeidsmetoder lærere benytter, bidra til å vedlikeholde de negative kjønnsstereotypene som skolen prøver å oppheve (Bråten & Borgen, 2019, s. 13). I tillegg ønsker Azzarito (2010, s. 270-272) økt engasjement, knyttet til kroppsfokus, hos lærerne. Dette kan føre til at en større andel av elevene stiller seg kritisk til feministiske, postkoloniale forestillinger om kropp. Målet vil være å få alle til å godta den kroppen de har, og at det, gjennom deres opplevelser og omstendigheter, finnes forskjelligheter og alternative kroppsforestillinger (Azzarito, 2010). Hun stiller seg dermed kritisk til Foucaults manglende teoretisering av kjønn, der han hverken tar for seg kjønnsnøytrale tilnærminger til problemer med legemliggjøring, eller konstruksjonen av en feminin kropp (Azzarito, 2010). Mange kjønnsforskere og feminister, også Azzarito, har videreutviklet Foucaults teorier om disiplinering gjennom kroppslige aktiviteter og implisitte

maktforhold, ved å vise at hans teorier kan bidra til å usynliggjøre implisitte, kjønnete maktforhold.

Det ville heller ikke vært optimalt å ha kjønnsdelte klasser, ettersom forskning på området viser at jenter som samarbeider godt med gutter, forbedrer ferdighetsnivået sitt drastisk, enn tilfellet var ved kjønnsdelt undervisning (Everhart, 2011). Samtidig viser en stor nasjonal forskningsartikkel at det er signifikante forskjeller i dagens kroppsøving, der gutter oppnår bedre karakter enn jenter i faget, uavhengig av studieretning (Lagestad, 2017, s. 1). Disse resultatene bærer preg av en rekke faktorer, og noen av de mest sentrale er at flere jenter enn gutter viser lavere trivsel, dårligere selvbilde, mindre deltakelse og innsats enn gutter, samt at ulikheter i fysiologiske forutsetninger spiller inn på måter mange jenter opplever problematiske. Lagestads (2017, s. 18) forskningsartikkel konkluderer med at det ikke er tilfeldig at jenter blir vurdert lavere i kroppsøving enn gutter, og at jenter har en lei tendens til å mistrives i faget. Dette er en svært uheldig vurderings- og undervisningspraksis, som er i strid med gjeldende retningslinjer og styringsdokumenter. Er dagens kroppsøvingundervisning slik, eller er det slik at vi er nødt til å innta en mer åpen holdning når det gjelder forskning om statistisk ulikhet? Bråten & Borgen (2019) råder imidlertid leserne til å forstå forskning om statistisk ulikhet og likestilling mellom kjønnene som uttrykk for mer strukturelle paradoksale forhold angående kjønn, klasse, sosial bakgrunn og likestilling i samfunnet. Derfor er svaret kanskje ikke så svart-hvitt som forskningsresultatene kan gi uttrykk for. Dette er noe jeg ønsker å finne ut mer om i denne studien.

1.4 Problemformulering

Rienecker & Jørgensen (2013) sier at den gode oppgaven styres av problemformuleringen, og ikke av litteraturen og teoriene. Problemformuleringen blir dermed sentral i ethvert forskningsprosjektet, og i pentagon-modellen utformet av Rienecker & Jørgensen (2013). Samtidig kan teori og litteratur danne et viktig grunnlag for å stille gode spørsmål. Det vitenskapelige grunnlaget i mitt masterprosjekt bygger på denne pentagon-modellen, der problemformulering, formål, empiri, samt undersøkelsens redskap (teori og metoder) og fremgangsmåter danner hjørnesteinene og fungerer som et styringsverktøy for oppgaveskrivingen. Johannessen, Christoffersen & Tufte (2010, s. 59) sier at problemformuleringen viser til det faktiske utgangspunktet for forskning, og i dette tilfelle, er det nysgjerrigheten om et relevant problem, innenfor en faglig kontekst som har gjort at jeg

ønsker å finne ut om forventningen til dagens skolesystem stemmer over ens med virkeligheten, og hvilke nye innspill som kan gi økt kunnskap om fenomenet. Dette prosjektet ønsker dermed å undersøke om et fenomen bryter med hensikten til faget og dermed sår tvil om at praksisfeltet innehar tilstrekkelig med kunnskap, hvor motsetninger og ulikhet fremdeles kan drøftes og debatteres. Problemformuleringen er en tidkrevende prosess, hvor man ofte utformer en retningsgivende problemstilling som tar for seg hvilke personer og situasjoner som skal studeres, hvilke metoder vi kan benytte og hvordan analysen kan utføres (Thagaard, 2013, s. 49-50). Gjennom et pågående forskningsarbeid vil problemstillingen forandres ettersom forskeren utvikler sin forståelse og kunnskap om feltet og innhenter nye data. En slik spesifisering av problemstillingen er derfor en prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet, der nye innsikter gir forskeren mulighet til å utvikle problemstillingen, og skape mer kunnskap om fenomenet som undersøkes.

Rienecker & Jørgensen (2013) sier på s. 20 at «et sentralt trekk ved vitenskapen er at man undersøker hvordan minst to faktorer ... påvirker hverandre.» Her vil de to kjønnene som er «i spill mot hverandre» være fremtredende faktorer. Mot den bakgrunn jeg her har skissert har jeg utformet et overordnet forskningsspørsmål og problemstilling, som kan ytterligere konkretiseres eller operasjonaliseres gjennom underspørsmål. Denne utredningen skal fungere som en veileder til det videre arbeidet, hvor elevers opplevelse av kroppsøvingfaget er fokusert. På den måten kan denne utredningen skaffe meg, og leserne, verdifulle forkunnskaper om kroppsøvingundervisningen, og den lyder slik:

- «Hvorvidt opplever og erfarer elever i videregående opplæring kroppsøvingfaget som et fag som imøtekommer behov og interesser til både gutter og jenter, og skapes det gjensidige og like muligheter?».

Dette spørsmålet, i en kombinasjon med oppgavens hovedproblemstilling, har som formål å bidra med ny kunnskap om et relativt lite undersøkt felt innenfor kroppsøving- og idrettsfaget, de siste to-tre tiårene. Selve problemstillingen knytter seg til å undersøke elevers erfaringer, meninger etc. om kroppsøvingundervisningen. Dette er dermed mitt utgangspunkt for forskning, og min problemstilling:

- **«Hvilke tanker, meninger og erfaringer tilegner jenter og gutter seg, knyttet til et likestilt og rettferdig kroppsøvingfag?»**

Et kriterium for en god problemstilling er at den må være tydelig, slik at den kan bidra til en konstruktiv utvikling av forskningsprosjektet (Fleck, 2007; Thagaard, 2013). Derfor har jeg lagt til rette for en klart formulert problemstilling, med tilhørende utredninger, samtidig som forskningsspørsmålene er åpne nok til at prosjektet kan utforske temaer som viser seg å være interessante underveis.

1.5 Begrepsavklaringer

I det kommende delkapittelet vil nøkkelbegreper som det er nødvendig å operasjonalisere for å forstå innholdet i det som skal forskes på, bli avklart på en klar og tydelig måte.

Kroppsøving

Kroppsøvingsfaget er svært viktig fordi faget er bærer av sentrale deler av kulturarven vår, der fysisk aktivitet, idrett og friluftsliv har vært og er sentral i det norske levesettet (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 34). Hva som er mål, innhold og sentrale arbeidsmåter i kroppsøvingsfaget er spesifisert gjennom nasjonale læreplaner, og operasjonaliseres av den enkelte skole og lærer gjennom lokale læreplaner for skolen og undervisningsplaner for den enkelte klasse. Forskning viser imidlertid at det kan være et gap mellom faget slik det er beskrevet i læreplaner og slik undervisningen – og dermed faget – erfares av elevene (Goodlad, 1979). I dette prosjektet inkluderer kroppsøvingsfaget all ordinær undervisning fra 1. klasse på barneskolen, til 3. klasse på videregående, hvor formålet er å skape bevegelses- og mestringsglede, samt læring i varierte og utfordrende aktiviteter. Undersøkelsen knytter seg til all kroppsøvingsundervisning elevene har hatt gjennom skoleløpet og med vekt på deres erfaringer fra de siste årene i videregående skole.

Kjønnsroller, kjønnsrelasjoner og kjønnsidentitet

Nordahl et. al. (2009, s.45) drøfter kjønnsrollebegrepet «*som et sett av sosiale normer som definerer hva som anses som passende atferd for kvinner og menn*». Derfor er kjønnsrollebegrepet sterkt kritisert i forskningen ettersom dette viser til statistiske og «gammeldagse» forståelser som om det finnes klare forventninger som jenter versus gutter. Kjønnsrollebegrepet er mer sammensatt enn som så, og må nyanseres. Det er dermed de sosiale forventningene til de ulike kjønnene som kan bli virkelighet, gjennom det Imsen (2014, s. 451) kaller en pygmalion-effekt, hvor forventningene som rettes mot individet, ofte

vil bli oppfylt. Forskningen omkring kjønnsforskjeller, -relasjoner, -forståelser og -identitet er mer sammensatt enn dette. Dette bør videreutvikles.

Likestilling

Skolen skal bidra aktivt med å fremme likestilling mellom kjønnene. Dette er nedfelt i norsk lov, der lovens formål er: «å fremme likestilling og hindre diskriminering på grunn av kjønn, ... seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, alder og andre vesentlige forhold ved en person» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). Det vil si at alle mennesker uavhengig av kjønn etc., har krav på likeverdige muligheter til å utvikle og utnytte evnene sine. Likeverd, like muligheter og rettigheter faller også inn under prinsippet om likestilling.

Sosiale relasjoner

Mennesket er født sosiale og dette er grunnleggende tanker i den sosiokulturelle læringsteorien. Sentralt i denne teorien er de sosiale relasjonene, og at det er vår interaksjon med omgivelsene gjennom de sosiale relasjonene vi etablerer, som gjør oss til mennesker og som er drivkraften i læringsprosessene våre (Nordahl et al., 2009, s. 223). Mennesket inngår dermed i nettverk av sosiale relasjoner, hvor måten individer forholder seg til omgivelsene på og måten omgivelsene forholder seg til individer på, er med på å forme individet og omgivelsene gjennom innfløkte prosesser (Nordahl et al., 2009, s. 223).

Mestringsforventning

Terje Manger (2018) betegner mestringsforventning som en mer spesifikk opplevelse av at man har kapasitet til å mestre den avgrensede oppgaven man i øyeblikket står overfor. Motivasjonen blir dermed sett på som et produkt av to krefter, nemlig personens forventning om å nå målet, og hvor høyt han/hun verdsetter å nå dette målet (Nordahl et al., 2009, s. 283). Disse mestringsforventningene preges imidlertid av tidligere erfaringer, selvoppfatning og oppfatningen av oss selv i forhold til den sosiale situasjonen. Det er nettopp disse konfunderende faktorene som hører med til det råmaterialet vi bygger opp forventninger av (Imsen, 2014).

1.6 Kroppsøvfagets historiske bakgrunn

Den første offisielle læreplanen for kroppsøvfaget ble utgitt i 1877. Allerede da hadde faget vært del av den norske skole i nærmere 30 år. Selv om faget ble en realitet i 1848, var det kun gutter i byskolene som fikk medhold til å bedrive veiledet gymnastikk (Andrews & Johansen, 2008). Staten jobbet systematisk med en fysisk oppdragelse av unge gutter slik at landets militære beredskapsevne ble bedret (Gurholt & Jenssen, 2007, s. 447).

Undervisningen tok utgangspunkt i det svenske gymnastikksystemet, der øvelsene var nøyaktig beskrevet og tegnet, og utførelsen skulle skje ved kommando (Andrews & Johansen, 2008). Det såkalte Lingske-gymnastikksystemet hadde som formål å fremme kroppsbeherskelse og disiplin, dette var også det overordnede målet i fagplanen av 1877. Den militære innflytelsen ble underbygget ved at marsjering og oppstilling ble sentrale innslag, hvor det ikke skulle forekomme noen form for «barnslig fjollethet» i gymnastikken (Synnertvedt, 1994; Andrews & Johansen, 2008). Dette er derimot i sterk kontrast til dagens kroppsøvfagsundervisning, hvor læring skal skapes gjennom lek, kroppsutfoldelse og andre bevegelsesaktiviteter.

Først i 1898 fikk jenter fra byskolene ta del i gymnastikkundervisningen, noe som skapte diskusjoner rundt innholdet i faget ettersom Lingske-systemet kun var utarbeidet for guttene (Andrews & Johansen, 2008). Peter Torgersen, som var lege og idrettsleder på den tiden, konkluderte med at hvis kvinner skulle utvikle muskler, måtte det for all del ikke være på overkroppen fordi det ville ha ugunstig virkning både for «formenens skjønnhet» og «kvindens sundhetstilstand» (Olstad & Tønnesson, 1987; Andrews & Johansen, 2008). Sentralt i utformingen av jentegymnastikken var systemet til den finske pedagogen Elli Björkstén. Brattenborg & Engebretsen (2007) skriver at:

Björkstén bygde i sterk grad tanken om at hele mennesket, ikke bare kroppen, skal oppfores gjennom gymnastiske øvelser. Konkret pekte hun på at rytmiske øvelser, leker og visse konkurranser kunne brukes, men viktigst av alt var at undervisningen hadde et livfullt preg. (s. 14)

Den kommanderende, kjønnsdelte undervisningspraksisen var fremdeles gjeldende, der Lings-tabellsystemet var styrende for guttenes gymnastikk mens Björksténs system preget jentenes (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Utover på 1920-tallet ble det større toleranse for flere og friere aktivitetsformer, hvor gymnastikk, lek, idrett og friluftsliv inngikk i faget. Dette er kjerneelementer som vi finner eksempler på i dagens læreplaner, og som på den tiden tok ideer fra sportsbevegelsen i England og lekbevegelsen i Tyskland (Andrews & Johansen,

2008). Det tok nærmere 90 år før kroppsøvningsfaget ble et obligatorisk fag, for begge kjønn, i folkeskolen. Normalplanen av 1939 styrket ferdighetsfagenes posisjon i skolen (Gurholt & Jenssen, 2007). Normalplanen viser at landsfolkeskolen var tidlig ute med felles undervisning for jenter og gutter, mens byskolene fremdeles tviholdte på den kjønnsdelte undervisningen (Andrews & Johansen, 2008). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvningsfaget vokste sterkt utover på 1950-60 tallet. Dette førte til at det tydelige disiplin-fokuset som hadde preget tidligere læreplaner, nå var tonet ned av pedagogiske hensyn. Fokuset ble flyttet over på eksperimentering av kroppslige uttrykk utført på elevers premisser, selv om dette brøt radikalt med datidens norske praksis (Eidseth, 1953; Gurholt & Jenssen, 2007). Først når mønsterplanen av 1974, som fungerte som en retningsgivende rammeplan, trådte i kraft ble prinsippet om «jamstilling mellom kjønn» for første gang i tematisert i læreplanene (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s.19). Begge kjønn hadde dermed et rettmessig krav på likt timeantall og lik undervisning med jenter og gutter i kjønnsblandede klasser (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s.19). Kjerneelementene i planen fra 1939, som glede og motivasjon, ble gjeninnført i M74, og kunnskapsmålet fra forsøksplanen i 1959 ble nedtonet.

Mønsterplanen av 1987 hadde ingen store endringer, og ble sett på som en revidert versjon av M74. Forskjellene var imidlertid at hver enkelt skole hadde et friere handlingsrom for lokal styring, og at vektlegging av kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål ble gjeninnført (By, 1998; Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 21). Dessuten hadde elevene krav på individuell opplæring, slik at de fikk mulighet til maksimere utviklingen av egne evner (Andrews & Johansen, 2008). Innføring av læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 medførte en reform av grunnskolen, på bakgrunn av omfattende politiske og pedagogiske debatter. Valgfriheten ble innskrenket, læreplanen ga tydelige føringer på innhold, organisering av innholdet, metodebruk, og det ble forutsatt større grad av tverrfaglighet og helhetlig tenking i skolen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Samtidig ble vurderingsaspektet på alle nivåer i skolen mer sentral, og presisering av målformuleringene skapte en bru mellom den generelle delen og læreplanen for faget (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Fokuset på tilpasset opplæring og likestilling i skolen, ble derfor sentrale elementer i undervisningen.

I etterkant av L97 ble det erkjent at kunnskapsnivået hos norske elever var for dårlig. Derfor ønsket læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006 igjen, å gi skolene lokal

handlefrihet og lokalt ansvar, samtidig som den ga klare mål for opplæringen (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 25-28). Skolens grunnleggende læringsoppdrag er, i følge L06, å gi elevene kunnskap og kompetanse for å mestre skole, jobb og livet (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 25-28). Opplæringen skal dermed utfordre de fysiske, psykiske, emosjonelle og sosiale aspektene ved individet, hvor «sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.» (L06, s. 20; Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 30).

Hvis vi ser på kroppsøvfingsfaget i et historisk perspektiv tyder det på at undervisningen har vært preget av at gutter og jenter har blitt behandlet ulikt. Fra å være utestengt fra all aktivitet, og deretter delvis utestengt fra bestemte øvelser, har det kvinnelige kjønn nå opparbeidet seg rettigheter på lik linje som menn. Tidligere var det håndfaste tabeller som beskrev hvilke aktiviteter som var for jenter og hvilke som var for gutter. Heldigvis har undervisningen gått bort fra slike detaljerte instruksjoner, men opplever jenter og gutter kroppsøvfingsfaget som likestilt? Andrews & Johansen (2005) gjorde kvalitative forskningsintervju som knyttet seg til jenters erfaringer med kroppsøvfingsundervisningen. Erfaringene til jentene som deltok, tyder på at interessene til det ene kjønn (guttene) blir bedre ivaretatt enn jentenes (Andrews & Johansen, 2005). Videre i denne studien ønsker jeg å tilegne meg mer kunnskap om jenter og gutters holdninger til kroppsøvfingsfaget, og hvordan de erfarer undervisningen, knyttet til et likestilt kroppsøvfingsfag.

2. TEORETISK RAMMEVERK

I tidligere kapitler har vi sett på mer generelle prinsipper knyttet til begrepet likestilling og diskurser i tidligere læreplaner. I dette kapitlet vil oppgavens teoretiske rammeverk og kunnskapsgrunnlag bli presentert. Kapitlet består av fire overordnede tematiske fremstillinger, som igjen inneholder undertematikk. For å gjøre denne oppgaven så praksisnær som mulig baserer de overordnede delene seg på *kjønn, fenomenologi, selvoppfatning* og *sosial kompetanse*. Det vil være svært hensiktsmessig å bryte opp og gjøre et dypdykk i begrepet «sosial kompetanse» ettersom studiens formål er å undersøke elevers levde erfaringer knyttet til undervisningen i kroppsøving og hvorvidt det er slik at faget oppfattes som et likestilt fag. Dette gir oss muligheten til å undersøke og analysere flere aspekter knyttet til deres praksisnære erfaringer ved å studere elevers opplevelse gjennom et mer helhetlig perspektiv.

2.1 Kjønn

For å forstå den sosiale verden, og begrepet kjønn er vi nødt til å se det i en større samfunnsmessig sammenheng. Benestad & Almås (2001) sier at vi tradisjonelt sett kun har to typer kjønn, kvinne og mann, men at kjønn er mye mer enn kun biologi. De er meget opptatt av at det ikke finnes enkle, binære kjønnskategorier - mann og kvinne – som er gitt oss ved fødselen, men at sosiale erfaringer og levd liv gir muligheter for at det er mange måter å være og bli jenter/gutter og kvinne/mann på. Deres kritiske tanker om de enkle, binære kjønnskategoriene er i tråd med Imsens (2014) definisjon. Hun mener at kjønn er en av de dypeste strukturene som samfunnet er gjennomsyret av, og det er tilkjennegitt i språket, i regler for samvær, i atferdsmønstre og i klesdrakt (Imsen, 2014). Conell (2008, s. 131) fremmer begrepet kjønn som en diskurs som inneholder kulturelle oppfatninger av hva som klassifiseres som feminint og maskulint. Kjønn er dermed mer sammensatt enn bare den enkle dikotomien mann og kvinne representerer.

Biologisk sett er ytterpunktene på spekteret av kjønn, mann og kvinne, men kjønnsforskere har i lengre tid argumentert for hvordan kjønnene er satt sammen gjennom ulike sosiale konstruksjoner eller kan utformes på ulike måter. I mange århundrer har de blitt definert på bakgrunn av navn, sosiale roller, farger på klær, leker, seksualitet og kromosomer,

henholdsvis Y og X kromosomer, noe som lenge har preget forståelsen av kjønnsutviklingen (Blakemore, Berenbaum & Liben, 2008). Slagstad (2018, s. 1-2) sier økende genetisk innsikt i kjønnsutviklingens biologi har slått sprekker i tokjønnsmodellen på flere plan. Det er ikke lenger bare tilstedeværelsen av et spesielt gen, men resultat av en balanse mellom ulike sosiale strukturer og kulturelle verdier (Slagstad, 2018). Selv om dette er den nye tankegangen innen medisin og kjønnsforskning i store deler av verden, blir transpersoner fremdeles stigmatisert og marginalisert. Lege og medisinsk redaktør i Tidsskriftet, Ketil Slagstad (2018, s. 2), konkluderer med at målet bør være at alle kan leve godt med de ulike kroppene sine og at oppfatningen av kjønn ikke kun dreier seg om de begge, men alle kjønnene!

Det å forstå sin egen kjønnsidentitet – hvilke verdier en tillegger det å være og bli gutter og jenter på aksepterte måter, kan være svært utfordrende for enkelte. Janneke van der Ros (2016, s. 270) presenterer fem sentrale dimensjoner ved kjønn, som skal hjelpe leserne til å utvide sine fornemmelser for kjønn. De fem dimensjonene er biologisk, kroppslig, sosialt, psykologisk og juridisk kjønn. Biologisk kjønn handler om hvordan mennesker er satt sammen, med tanke hormoner og anatomi, mens kroppslig kjønn baserer seg på menneskets utseende, altså kjønnsorganet (Ros, 2016, s. 270). Der det biologiske og kroppslige knytter seg til anatomi, hormon og utseende, betegnes det sosiale kjønn av samfunnskapte normer og forventninger til kjønnete personers opptreden og fremtreden (Ros, 2016, s. 270). Det psykologiske perspektivet handler om individets selvforståelse, altså dets kjønnsidentitet, mens det juridiske kjønn er den kjønnsverdien den nyfødte får tillagt ved fødsel, og som senere registreres i folkeregisteret (Ros, 2016). Vi kan førstes begynne å generalisere kjønnenes væremåte når det kan underbygges at den karakteriserer en dominerende retning (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 158).

I forhold til tidligere perioder drøfter Blakemore et al. (2008) at det å være et kjønn blir mindre viktig. Selv om det har vært ulike forventninger knyttet til kjønn opp igjennom menneskehetens historie tyder det på at denne kjønnsstereotypien er på vei til å avta for godt (Blakemore et al., 2008). Utviklingen av de forskjellige kjønnene blir derimot påvirket av både biologiske og sosiale prosesser, samt interaksjoner med foreldre og jevnaldrende i hjemmet og på skolen (Blakemore et al., 2008). Det er dermed viktig å erkjenne at utviklingsprosessene hos individer er unike, hvor vi ikke lenger kan konkludere og definere ut i fra tidligere kjønnsstereotypi. Hvilke aktiviteter er egentlig akseptable for gutter versus

jenter, og finnes det aktiviteter kjønnene føler ubehag ved? Dette blir nøyere tematisert og drøftet i diskusjonskapittelet.

2.1.1 Det usynlige hierarkiet

Basert på lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, står det i opplæringslovens § 1-1 følgende: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 1-1). Det vil si at staten har satt krav til skolesamfunnet, der hver enkelt skole skal bidra aktivt til å fremme likestilling innad i, og mellom kjønnene. Læreplaner og andre styringsdokumenter skal dermed være fri for kjønnsdiskriminerende innhold. Selv om de aller fleste lærere er positive til likestilling viser forskning imidlertid at det skjer lite likestillingsarbeid (Støren et al., 2010), og at det fremdeles mangler en del på at jenter og gutter fremstår som likestilt i skolen (Imsen, 2014). Imsens oppfattelse om at skolen er preget av et tradisjonelt, patriarkalsk kjønnsrollemønster som bidrar aktivt til at jenter og gutter fremdeles går opptråkkede stier, når det gjelder fagvalg, utdanningsvalg og yrkesvalg, er svært kritisk og står i sterk kontrast til hva skolene egentlig legger til rette for, samt ønsker å oppnå (Imsen, 2014).

Selv om nasjonale styringsdokumenter legger klare føringer for hvordan skolen skal arbeide og fungere, så opplever mange elever at det nådeløse kappløpet om status og popularitet preger det sosiale systemet. Den evige kampen om makt og innflytelse kan være svært uheldig for elevers sosialisering, der fokuset bør være på relasjonsbygging og utvikling av kunnskap. Imsen (2014) retter et kritisk blikk mot den usynlige opplæringen i et rangsystem, og mener at dette sinnrike «rollesystemet» bør forhindres dersom det er mulig. Hun mener at elevenes fokus og interesser blir basert på de ulike maktbasene, hvor det er om å gjøre å ikke havne nederst på den usynlige rangstigen, i stedet for å fokusere på kunnskapen som skal videreutvikles (Imsen, 2014). Engebretsen, Walseth og Elvebakk (2020, s. 362) gjorde et dypdykk i forskning på kroppsøving og kjønn fra 1970 og frem til i dag, og det viser seg at dagens kroppsøvingundervisning fremdeles foregår på gutters premisser. Guttenes dominans i faget kan komme av at de innehar de «øverste» maktbasene i rangstigen, noe som kommer til uttrykk gjennom måten de «tar rommet» på og oppmerksomheten de får fra læreren (Engebretsen et al., 2020). De sosiale forventningene som oppstår i slike situasjoner kommer som regel til virkelighet gjennom en «pygmalion-effekt», altså kunstige

forventninger basert på gitte premisser. Det kan virke som om faget fremdeles videreformidles gjennom et hegemonisk maskulinitetsfokus, som fører til at enkelte jenter mistrives i faget (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018).

Forskning tyder på at det er guttenes atferd som er dominerende i kroppsøvingen og sett i lys av det usynlige hierarkiet, kan dette ses på som en hersketeknikk hvor de tiltrekker seg oppmerksomhet og tjener på sine handlinger (Imsen, 2014). «Godene» blir dermed at guttene favoriseres i timen og at læringsinnholdet tilpasses gutters interesser i større grad enn jentenes, noe som er svært kritisk for kroppsøvingsfaget (Engebretsen, Walseth & Elvebakk, 2020). Lærerne bør dermed være ekstra nøye på å skape «likhet gjennom nærhet», samt skape oppmerksomhet rundt de skjulte maktrelasjonene i det usynlige hierarkiet som opptrer i skolen (Imsen, 2014). Negative maktrelasjoner kan i verste fall hindre elever i å forstå og realisere sine evner og interesser, samt utvikling av selvet (Imsen, 2014).

2.2 Fenomenologi

Kroppens posisjon i kroppsøvingsfaget har fått et økt fokus det siste tiåret. Fra den dualistiske oppfatningen av forholdet mellom kropp og sinn, kalt cartesianisme, er det nå snakk om et gjensidig påvirkningsforhold, der individer ikke bare er nødt til å forstå kroppen som et objekt, men også som et subjekt (Merleau-Ponty, 1994, s. VI-VII). Det å «ha en kropp» som fungerer som en maskin har lenge preget synet på mennesket i kroppsøvingen. I lengre tid var fokuset på innlæring av teknikker hovedmålet i faget, i større grad enn fokuset på den kroppslige læringen som retter seg mot erfaringer, opplevelser og egenverdien av det å være i bevegelse (Moen & Rugseth, 2018). I teorianalysen til Moen & Rugseth refererer de til Gunn Engelsrud (2006) og hennes utsagn om at kroppen ikke kan reduseres til et fysisk objekt: «Vi både er og har en kropp. I tillegg virker vi som kropper på hverandre, og preges av det samfunnet vi lever i, ja kroppen kan til og med uttrykke mer enn ord, som ofte blir sagt» (Engelsrud, 2006; Moen & Rugseth, 2018, s. 158). Når vi snakker om det å «være en kropp» dras vi i retningen av det kroppsfenomenologiske perspektivet, hvor forståelse omkring vår subjektivitet, som igjen er formet av våre opplevelser, og miljøet vi inngår i, er særdeles viktig. Vi er alle unike subjekter med eksistensielle betingelser, der vår eksistens virkeligjøres gjennom interaksjoner med våre egne og andres kropper (Moen & Rugseth, 2018).

Den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys tankesett er sterkt påvirket av Edmund Hussslers & René Descartes fenomenologiske teori-aspekter. I boken «kroppens fenomenologi» fremmer Merleau-Ponty (1994) viktigheten av å forstå kroppen som et subjekt og objekt, der den proprioceptive og interoceptive sans danner en sammenfatning av vår kroppsopplevelse. Merleau-Ponty ser på vår opplevelse og den objektive tanken som kroppens «problem», hvor individets persepsjon konstituerer virkeligheten gjennom bevissthet og kroppslige opplevelser. På bakgrunn av dette tankesettet fremmet Merleau-Ponty begrepet «lived experience» ettersom den levde kroppen har en egen evne til å oppfatte, skape og uttrykke mening, knyttet til vår sansemessige erfaring. Den sansemessige erfaringen spiller en aktiv rolle i vår eksistens, som blir betegnet som et åpent, foranderlig, mangetydig forhold, hvor de fleste skillelinjer og motsetninger ikke gjelder (Merleau-Ponty, 1994, s. VIII). Han kommer med et budskap hvor han oppfordrer individer, før man utformer moral eller en livsanskuelse, til «å besinne seg på å være helt og fullt tilstede i verden, innlate seg med den ved å kommunisere, i stedet for å objektivere eller objekt-gjøre, kort sagt gjenoppdage kroppen som eksistens, og tilsvarende situasjon som åpent, mangetydig fenomenfelt.» (Østerberg, 1994; Merleau-Ponty, 1994, s. XII).

For å forstå hvordan levende individer erfarer og gir mening til de aktiviteter de deltar i og livserfaringer de gjør, fremmet Merleau-Ponty flere prinsipper, blant annet kroppen som et kjønnsvesen. Det å fatte individers ytre og indre vesen er et stadig formål for å kunne klarlegge individers primordiale funksjon (Merleau-Ponty, 1994, s. 112). Denne type bevissthetsfilosofi prøver å unngå innvirkningen fra det subjektive ståstedet, men i stedet fatte det ytre objektet slikt den egentlig er (Imsen, 2014). Merleau-Ponty (1994) hevder at hver levende organisme er et affektivt individ med selvstendige følelser, lyster og smerter som ikke kan forstås, men som kan forklares gjennom vår kroppslige uttrykkelse. Dersom et individ er «gjennomstyret av intelligens» kan enkle forestillinger erstatte de naturlige lyst – og smertestimuli, som igjen knyttes til omstendighetene og faller oss likegyldig av natur (Merleau-Ponty, 1994, s. 112). Gjennom overføringer i forskjellige ledd i det indre «vesenet» vil det konstitueres sekundære eller tertiære verdier, som tilsynelatende ikke har noen forbindelser med våre naturlige lyster eller smerter (Merleau-Ponty, 1994). Hvis man ser bort i fra individets fornemmelse av lyst og smerte, bestemmes subjektet av dets forestillingsevne, hvor det affektive i bevisstheten ikke blir vektlagt i særlig stor grad (Merleau-Ponty, 1994).

Dermed kan tidligere bestemte forestillinger om hvordan man skal forholde seg til virkeligheten og individer rundt seg, være destruktivt for selvets handlinger og kroppsvesen. Hovedbudskapet blir dermed at menneskets indre verden, dets følelser og intensjoner ikke kan observeres direkte. Derfor anses fenomenologien som spekulativ fordi utenforstående bare kan tolke personers handlinger, forhistorie og bakgrunn, og dermed mangler teorien etablert, objektivistisk vitenskapsstatus (Imsen, 2014).

De Jaegher et al. (2017) genererer nye innsikter ved å skape oppmerksomhet rundt individet og dets bevegelseserfaring, samt de interaktive sidene ved de sosiale sammenhenger de inngår i. Ved å skape bevissthet rundt elevens opplevelser av sosiale interaksjoner og dens rolle i det intersubjektive, har man mulighet til å utvikle mer kunnskap (De Jaegher et al., 2017). Forskerne ønsker dermed å gi leserne et innblikk i hvordan de ulike tankeprosessene preger individet, hvor «overtenking» kan være hemmende for kunnskapsutbyttet og det sosiale samspillet (De Jaegher et al., 2017, s. 516). Forskningsartikkelen tar utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen og vektlegger, i særlig stor grad, den subjektive opplevelsen av samhandling, en mellommenneskelig sammenkobling, som en faktor i hvordan vi mennesker forstår hverandre. Funnene i forskningen viser at overtenking kan ha hemmende effekter mens mindre tenking kan føre til at interaksjonene foregår mer flytende (De Jaegher et al., 2017, s. 502-513).

I tillegg støtter forskningen de kroppslige teoriene om intersubjektivitet, der de vektlegger betydningen av samspillet og kroppsliggjøringen. Cuffari (2014) knytter dette mot etikk og behovet for å erkjenne det vanskelige ved å samhandle og lære, basert på våre evalueringer av dem: «Immanent, embodied dimensions of our interactions — personal experience, social position, habituated reactions, emotional and physical vulnerabilities, and temporality» (Cuffari, 2014; De Jaegher et al., 2017, s. 516). Vi trenger mer konkret teoretisk og forskningsorientert kunnskap på området, men funnene i forskningsartikkelen til De Jaegher et al. (2017) indikerer imidlertid at individers kroppslige erfaringer preger våre sosiale relasjoner.

Gjennom et fenomenologisk perspektiv ønsker Standal (2015, s. 39-40) å belyse den legemlige læringen av praktisk kunnskap, hvor betydningen av de kroppslige erfaringer er avgjørende for å forstå individet. Artikkelen «Habits, skills and embodied experiences: A contribution to philosophy of physical education» av Standal & Aggerholm (2016) drøfter betydningen av det kroppsphenomenologiske perspektivet. Forfatterne deler samme tanker som Merleau-Ponty, som mener at alle ferdigheter er legemliggjort og at disse ferdighetene påpekes som fleksible og situasjonsfølsomme. Merleau-Ponty avviser ideen om at de mentale fremstillingene og betinget respons er forklaringer på våre kroppslige vaner. Hans oppfattelse er at vanene ikke er befestet i kroppen, hverken i form av tanker eller den objektive kroppen, men i den helhetlige delen av «selvet», som en formidler til verden rundt oss (Merleau-Ponty, 2002; Standal & Aggerholm, 2016, s. 10). Men Merleau-Pontys perspektiv har også møtt motstand hos enkelte teoretikere. Shusterman påpeker behovet for et komplementært perspektiv, som stiller seg mer kritisk til den skapte polariseringen av opplevd erfaring versus representasjoner av kroppslige refleksjoner (Standal & Aggerholm, 2016, s. 11). Den representative og reflekterende kroppsbevissthet er en meningsfull faktor i det å utvikle praktisk kunnskap (Standal & Aggerholm, 2016).

2.3 Selvoppfatning

Kroppens posisjon i kroppsøvningsfaget preges av en rekke bakenforliggende faktorer som påvirker elevers opplevelser av faget og av seg selv i faget. Den norske skolen skal ha en identitetsskapende funksjon hvor elevers kroppslige tilhørighet, i et sosiokulturelt samspill, skal medvirke til en allsidig personlighetsutvikling (Imsen, 2005, s. 413). Innenfor begrepet «allsidig personlighetsutvikling» menes mer enn bare det å formidle kunnskap. Her skal skolen ha omsorg for utvikling av «hele eleven», hvor mennesket er en helhet. Skolen skal dermed bidra til at det skjer en utvikling av både hode, hjerte og kropp (Imsen, 2005). Derfor er vi nødt til å tilegne oss kunnskap om hvordan elevers personlighet utvikles og fungerer.

Howard Kaplan (1980) drøfter ulike aspekter knyttet til menneskers mentale helse. Framstillingen av elevers læringsmiljø og begrepet selvoppfatning preges av ulike komponenter hvor de viktigste årsaksforklaringene opptrer i selve læringssituasjonen. Lærerne har en spesiell betydning for elevers selvoppfatning ettersom de påvirker læringsmiljøets komponenter gjennom sine valg (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det er dermed et interaktivt forhold mellom læringsmiljøet og elevene, samt det indre og ytre, i et gjensidig

påvirkningsforhold mellom elevens selvoppfatning, læring, motivasjon og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Begrepet selvakseptering er en vesentlig faktor som påvirker elevens oppfatning av seg selv, og som er under kontinuerlig utvikling og endring (Nordahl et al., 2009). Selv om oppfatningen av oss selv blir mer og mer stabil desto eldre vi blir, er det å ha en lav selvoppfatning en subjektivt ubehagelig tilstand (Kaplan, 1980). Forskning på området viser at lav selvoppfatning har store konsekvenser for menneskers sviktende mentale helse, som igjen gir utslag psykosomatiske symptomer, depresjon, angst og stress (Kaplan, 1980). Et etisk anliggende mål, og overordnet prinsipp i all undervisning blir derfor å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø, slik at elevene kan bevare og utvikle sin egen selvakseptering.

Dersom undervisningen bærer preg av en prestasjonskultur vil dette fortone seg truende for elever med lav faglig selvoppfatning, samt virke mot sin hensikt ettersom elevene forventer å mislykkes på et område som oppfattes som viktig (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det kan dermed oppstå et behov for forsvar av selvakseptering, på grunn av det økende behovet for å ha en positiv selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Baumeister, Heatherton & Tice (1993, s. 150-152) konkluderer med at dette forsvaret kan medføre selvpålagte handikap i læringsituasjonen. Disse egoistiske illusjonene kan dermed virke mot sin hensikt, og i verste fall være svært hemmende for elevens selvreguleringsprosesser og dermed deres egen selvoppfatning. Skaalvik & Skaalvik (1996) drøfter konsekvensene av dette, og konkluderer med at: «Elevene blir mindre motiverte for skolearbeid, yter lavere innsats og har mindre utholdenhet når de møter vansker. Elevenes selvoppfatning får derfor konsekvenser for deres prestasjoner på skolen. Prestasjonene på skolen har igjen betydning for elevenes selvoppfatning» (s. 14). På den måten vil skoleprestasjoner og selvoppfatning påvirke hverandre i en slags syklus.

Begrepet selvoppfatning knytter seg til enkeltpersoners oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det har dermed mange aspekter og kan brukes i ulike betydninger. Enkelt forklart så kan selvoppfatningsbegrepet best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Samtidig viser det seg at selvoppfatningen påvirkes gjennom ulike dimensjoner. Personer oppfatter seg selv i situasjonene de befinner seg i eller har gjort erfaringer med. Vi kan dermed skille mellom fysisk-, sosial-, intellektuell-, akademisk-, emosjonell- og moralsk selvoppfatning.

Skaalvik & Skaalvik (1996, s.15) klassifiserer ulike dimensjoner innenfor begrepet selvoppfatning:

- **Fysisk selvoppfatning**
 - Utseende og/eller fysisk-motoriske ferdigheter.
- **Sosial selvoppfatning**
 - Popularitet og evne til å omgås andre.
- **Intellektuell og akademisk selvoppfatning**
 - Oppfatning av eget evnenivå og prestasjonsnivå, for eksempel på skolen. Disse to områdene er ofte ikke skilt.
- **Emosjonell selvoppfatning**
 - Angst, ukontrollert sinne, glede eller tilfredshet.
- **Moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning**
 - Spørsmål om man ser seg selv som en som følger vanlige normer, oppfører seg pent eller er til å stole på.

Det negative ved å klassifisere det slik, gjennom kvantitative tilnærminger, er at skalaene i de ulike studiene ikke oppfatter kompleksiteten av selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). For å skape kunnskap omkring den bevisste oppfatningen til enhver person, er vi nødt til å presentere teorien til den innflytelsesrike psykologen Albert Bandura og hans tanker om mestringsforventning, populært kalt «self-efficacy».

2.3.1 «Self-efficacy»

Begrepet «self-efficacy», oversatt til mestringsforventning på norsk, er troen ethvert individ har på at man kan utføre forskjellige oppgaver for å oppnå et mål (Bandura, 1997). Begrepene selvtillit, motivasjon og mestringsforventning er termer som ofte brukes om hverandre i denne teorien. Personens miljø dreier seg i stor grad om hvorvidt individer opplever at de kan mestre oppgaver (Manger, 2018, s. 20).

I underbevisstheden til alle mennesker finnes det en eller annen form for mestringsforventning. I følge Albert Bandura (1997) blir disse mestringsforventningene personlige når de formes gjennom våre tolkninger av informasjon fra fire hovedkilder knyttet til eget miljø. Disse hovedkildene er autentiske mestringsopplevelser, observasjon av andre som klarer oppgaven (observasjonslæring), sosial overtalelse samt fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Det er de autentiske mestringsopplevelsene som er de viktigste for

eleven ettersom tidligere erfaringer skaper troen på å mestre tilsvarende oppgaver (Manger, 2018, s. 18). Dermed vil det være avgjørende for eleven å aktivt delta i et skole- og læringsmiljø hvor han/hun lærer å mestre mer og mer krevende oppgaver og får presise tilbakemeldinger fra lærere (Manger, 2018, s.18). Observasjonslæring kan være både positiv og negativ, alt ettersom hvordan eleven identifiserer seg selv. Det dreier seg om å lære av erfaringer til personer vedkommende føler seg likeverdig med. På den måten kan elever lære problemløsende atferd som ikke fantes i deres repertoar før de observerte hvordan medelever løste en oppgave med kløkt og bravur (Bandura, 1997). Det som kan føre til at mestringsforventningen brytes ned, gjennom observasjonslæring, er ved at elever identifiserer seg med og tar etter den negative atferden til klassens «bråkmaker» (Manger, 2018, s. 18). Dette stemmer over ens med det Susan Harter (1990) drøfter i boken «Competence considered», som knytter seg til elevers selvverd, populært kalt «self-esteem». Hun konkluderer med at enkelte barn har en gitt standard for hvilken person de ønsker å være. Dersom barna ikke føler at de når opp til denne standarden vil de streve med å akseptere seg selv (Harter, 1990).

Når man legger prinsippet om sosial overtalelsen til grunn er det viktig at lærer og/eller medelever har kunnskap og erfaring om hva eleven evner å mestre, tilrettelegger arbeidsoppgaven deretter, for så å overtale eleven om at hun/han kan mestre den gitte oppgaven (Manger, 2018, s. 18). Undervisningsopplegget bør dermed legge til rette for oppgaver som ikke fører til anspenhet, slik at eleven ikke kjenner til de sterke emosjonelle signalene som kroppen sender ut (Manger, 2018, s. 18). På den måten vil elevene i større grad forvente suksess ettersom høy emosjonell aktivering ofte fører til en svekket prestasjonsevne (Bandura, 1997). Manger (2018) skriver på s. 18 at: «Et gunstig skolemiljø, som skaper fysiologiske og emosjonelle reaksjoner preget av positive forventninger, bygger opp elevenes mestringsforventninger». Hvis eleven får høy emosjonell aktivering når de går i gang med utfordrende oppgaver kan dette ubehaget føre til personlige vansker med å løse oppgaven, noe som fører til redusert mestringsforventning (Manger, 2018, s. 18). Dermed blir hjernen og kroppens signaler grunnleggende faktorer for elevers mestringsstro.

Selvet er bærebjelken i vårt indre, samt fundamentet vi står på. Det er altså ikke en ting eller en fysisk kjerne, men noe aktivt og dynamisk som samordner opplevelser og regulerer atferd i forhold til de sosiale omgivelsene vi omgir oss med (Imsen, 2014). Det å

forstå kroppens posisjon i kroppsøvningsfaget er en kompleks og elementær faktor for god klasseledelse. Kroppen og sinnet reagerer ulikt på forskjellige stimuli, og hvordan vi betrakter kroppen i sin helhet kan sette preg på elevens motivasjon. Det er essensielt at lærerne legger til rette slik at elevene både får læring gjennom muskel – og bevegelsessanser (proprioseptiv), men også gjennom den interoseptive sans, der selvoppfatning og andre «høyere» kognitive funksjoner danner grunnlaget for at skillet mellom kropp og sinn blir visket ut (Moen & Rugseth, 2018, s. 157-159). Ettersom personers identitet kan betraktes som et observerende punkt i bevisstheten, ved at den forstås som en relasjon hvert enkelt individ har til seg selv, står den i nær sammenheng med vår selvoppfatning (Mollenhauer, 1996). Alt dette tyder på at vår identitet handler om hvordan vi kommuniserer med oss selv, og «at læreren kan være med på å påvirke elevenes forståelse av seg selv ved å se eleven som en aktør i eget liv» (Nordahl et al., 2009, s. 86).

2.4 Sosial kompetanse

Den verdenskjente pedagogen Lev Vygotskij konkluderer med at den sosiale kompetansen som hvert individ innehar, er fundamentet i den menneskelige utviklingen. Vygotskij tar utgangspunkt i sin sosiokulturelle teori, der læringen skapes ved at elever står i et samspill med de sosiale omgivelsene (Vygotskij, 2001). De sosiale ferdighetene og ferdighetstrening er en tiltalende intervensjonsform som har fått et økt fokus de senere årene. Videre i dette delkapittelet vil viktigheten av individers sosiale kompetanse bli drøftet på bakgrunn av teorier og andre faktorer som preger elevers opplevelse av den sosiale undervisningssituasjonen.

Vygotskijs syn på menneskets utvikling over tid er et sentralt prinsipp i psykologien og individet må dermed forstås i både tid og rom, ved at: «Det bare er i bevegelse at en skapning viser hva den er.» (Imsen, 2005, s. 254). Vygotskij var opptatt av det sosiale samspillet og kultur, men han benektet ikke at biologisk modning er en viktig faktor i barn og unges utvikling. Han vektlegger imidlertid mennesket som et kulturvesen hvor både biologiske utviklingstendenser og de sosiale miljøfaktorene smelter sammen og danner en sosiobiologisk linje i barnets personlighet (Imsen, 2005). Mennesket er stadig under utvikling og blir disponert for ytre stimuli fra samfunnet. Språket er og blir et viktig psykologisk redskap ettersom barn og unges aktive deltakelse preges i stor grad av språklig samhandling (Lyngsnes, Rismark & Hougen, 1999). Basert på samspillet mellom modning og miljøet blir

språket et sentralt aspekt ved Vygotskijs sosiokulturelle perspektiv, hvor sosial aktivitet setter føringer for intellektuell utvikling og tenking (Vygotskij, 2001). Språket, som et sosialt fenomen, resulterer dermed i selvstendige tankeprosesser ettersom «kulturvesenet» er sosialt betinget (Vygotskij, 2001). Gunn Imsen (2005) gir leserne et tydelig innblikk i hvordan intellektuell utvikling går fra det sosiale til det individuelle, der: «Utviklingen løper *fra* en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og *til* en tilstand der det kan gjøre ting alene.» (s. 255). Utviklingen av selvet skjer dermed gjennom to faser, henholdsvis på den sosiale og psykologiske planet.

Menneskers kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon, som en pådriver for å mestre utfordringer i miljøet de befinner seg i, definerer den sosiale kompetansen (Committee for Children, 1988/1998, s.9). Det er derfor mer enn bare summen av observerbare ferdigheter som former individet og den sosiale kompetansen (Committee for Children, 1988/1998, s.9). Samtidig påvirker disse faktorene individers trivsel og opprettholdelse av et positivt selvbilde. Den sosiale kompetansen er ikke bare en naturlig prosess som skjer i lek og samspill med andre, denne ferdigheten må også trenes. Voksne rollemodeller bør ta aktivt del i leken og fremme etiske problemstillinger basert på bevisste holdninger og verdier, i samråd med unge barn. Strandberg (2008) stiller seg bak en slik oppfatning og mener at den sosiale kompetansen utvikles gjennom samspill mellom barn og voksne, og senere mellom elever og lærere. Når kun barn leker sammen er det ingen garanti for at det utvikles positive relasjoner ettersom de ofte befinner seg i et miljø hvor den sterkeste rett hersker (Committee for Children, 1988/1998, s.9).

Urie Bronfenbrenner beskriver den sosiale kompetanseprosesser ved at «behovet for samvær er menneskelig og medfødt, men evnen til å omgås andre må vi læres opp til» (Roaldset, 2014, s. 61). For å nå de sosiale målene er barna nødt til å kunne regulere tenkning, følelser og atferd. Derfor må voksne rollemodeller hjelpe barn med å forstå og analysere sosiale situasjoner, sette seg mål, problemløsning og forutse hvilke positive og negative konsekvenser valgene kan få (Ogden, 2015). Disse prinsippene knytter seg til de tre sentrale begrepene; *empati, impuls kontroll & sinne kontroll*. Med økende kompetanse vil barn og unge enklere tilpasse seg nye livssituasjoner. Økt ferdighet er dermed viktig for integreringsprosesser med jevnaldringsgrupper, og for å kunne mestre elevrollen og knytte positive relasjoner med voksne (Ogden, 2015).

2.4.1 Relasjoner

For å kunne opparbeide oss et helhetlig perspektiv på utviklingen av den sosiale kompetansen i skolen er man også nødt til å fokusere på viktigheten av det sosiale samspillet innad i elevgruppene, men også relasjonen mellom lærer og elev (Roaldset, 2014, s.60). I den overordnede delen av læreplanen i grunnopplæringen blir den sosiale kompetansen betegnet som en integrert del av de grunnleggende ferdigheter, som er forutsetninger for videre utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2018).

De sosiale relasjonene som preger vår sosiale kompetanse er i følge Mead (1934) helt avgjørende for hvordan individet selv utvikler følelser og handlinger. Samtidig påvirker det sosiale samspillet med andre vår egen danning av selvoppfatning. Mennesker er sosialt konstruerte vesener hvor interaksjoner, i form av tale og samhandling mellom individer, etablerer mønstre og strukturer for videre utvikling (Mead, 1934). Relasjoner mellom barn og voksne får dermed betydning for hvordan barn og unge fungerer og utvikler seg, både på kort og på lang sikt (Lillejord et al., 2010, s.138). Disse relasjonene er forankret i Sameroffs (2000) velutviklede transaksjonsmodell, hvor menneskers utvikling må forstås som et resultat av et gjensidig og komplekst påvirkningsforhold mellom aktørene over lengre tid. Kvaliteten på relasjonene elevene i mellom, og mellom elev-lærer blir derfor helt avgjørende for elevens læringsutbytte både sosialt og skolefaglig, men de er også en vesentlig faktor i arbeidet med atferdsproblematikken i dagens samfunn (Roaldset, 2014, s.60).

I et jevnaldrende miljø kan vi fremheve tre ulike typer sosiale relasjoner, det er medlemskap i en gruppe, sosial aksept og vennskap. Selv om disse relasjonene er nært beslektet, er det likevel tydelige skillelinjer mellom dem. Frønes (1994) hevder at vennskap har dypere emosjonelle relasjoner enn hva det innebærer å «bare» være sosialt akseptert eller å være medlem i en vennskapsgruppe. Individer har forskjellige tolkninger på hva en venn er, og det er svært utfordrende å definere hva det å ha et vennskap innebærer. Noen venner kan være barndomskompiser mens andre kan være personer som man har blitt kjent med på ferieturer eller over internett. Uansett hvilken definisjon man har på vennskapsrelasjoner viser det seg at individer utvikler relasjoner på ulikt vis, og at vennskap og det å være sosialt attraktiv er nært tilknyttet barns behov for trygghet (Kvello, 2006, s.3). Barn som er sosialt attraktive har større sjanse for å bli sosialt akseptert og danne «medlemskap» i klasserommet (Kvello, 2006, s. 3). Sentrale personlighetstrekk ved disse elevene er at de ofte blir definert

som samarbeidsvillige og hjelpsomme, og at det øser selvtillit og lederskap av dem (Wentzel, 2005). Dersom et barn ikke har innpass i de ønskede gruppene kan dette føre til svekket selvtillit, mer aggressivitet og mer tilbaketrukkethet hos enkeltindividene (Imsen, 2014). Francoise Thorkildson (2010, s.36) definerer vennsksrelasjoner som en nær, gjensidig og dyadisk kontakt, der personene som inngår i vennskapet er tilnærmet likeverdige. Samtidig innebærer det å være en venn «at ungdom velger en annen ungdom, som han/hun føler sympati og lojalitet overfor. Venner kjenner hverandre godt, og tiltror hverandre forhold som ikke snakkes om med foreldre. Vennskap må oppnås og vedlikeholdes.» (Thorkildson, 2010, s.36). Vennsksforholdet krever mye av hver enkelt aktør i miljøet. Gjensidig respekt og emosjonell nærhet er grunnsteiner i fundamentet. Slik skaper vennsksrelasjonene en dypere tilknytning enn hva sosial aksept og medlemskap noen gang vil gjøre.

For å legge til rette for en optimal læringsprosess hos elever er det viktig å skaffe seg kunnskap omkring samspillet mellom elever og lærere, nærmere bestemt relasjonene dem i mellom. På bakgrunn av en rekke undersøkelser konkluderer John Hattie med at det er en tydelig sammenheng mellom elevers oppfatning av og relasjon til læreren, og deres handlinger knyttet sosial og faglig læring (Higgins & Simpson, 2011, s.108). Det kommer tydelig frem at elever med et godt forhold til læreren blir mer motivert og engasjert, noe som fører til at de trives bedre på skolen og et økt læringsutbytte. Lillejord et al. (2010) utførte en undersøkelse på forespørsel fra kunnskapsdepartementet i 2008 basert på relasjoner i skolen. Studien konkluderer med at elevers oppfatning av og innstilling til læreren er den dimensjonen av lærerens kompetanse som betyr aller mest for elevers læring (Roaldset, 2014, s.60). Denne relasjonen er sterkt påvirkende på elevers virkelighetsoppfatning, der sosial samhandling og kommunikasjon har stor innflytelse på elevers psykiske helse (Roaldset, 2014, s.60). Dette avhenger av kompetansen til profesjonsutøveren og hvordan han/hun klarer å vise forståelse overfor eleven. Det kan være så enkle variabler som å ha blikkontakt med eleven, vise forståelse og hjelpe til dersom noe i undervisningen skulle være utfordrende, samt gi trøst og omsorg når noe problematisk har skjedd (Nordahl et al., 2009, s.82). Det å bli anerkjent, respektert og vist interesse er dermed eksempler på positive relasjoner mens det å bli oversett, skjelt ut og å bli vist manglende respekt er indikatorer på negative relasjoner (Roaldset, 2014, s.60).

Lærere skal være gode sosiale rollemodeller og det er deres hovedansvar å skape de gode relasjonene i klasserommet, både til enkeltelever og klassefelleskapet. Forholdet mellom elever og lærere er definert på forhånd, og er asymmetrisk selv om det norske skolen har blitt mer og mer demokratisk med tiden (Frønes, 1994). Bruner (1997, kap.1) påpeker at lærernes oppfatning av elevene er med på å forme undervisningen, bevisst eller ubevisst. Profesjonsutøvere med et godt forhold til elevgruppen kan skape et velutviklet og godt tilpasset undervisningsopplegg, hvor det utvikles økte sjanser for et bedret faglig og sosialt læringsutbytte hos elevene (Nordahl et al., 2009, s.81). Dersom læreren har en mangelfull eller feilaktig forståelse av eleven kan det medføre lite hensiktsmessige handlinger fra læreren og svekkete læringsresultater for elever (Nordahl et al., 2009, s.81). Ved negative og fastlåste relasjoner mellom elev og lærer vil elevens atferd stemmer overens med lærerens forutinntatte holdninger. Dette kan føre til at læreren ikke fanger opp annen positiv atferd som korrigerer det etablerte inntrykket (Lillejord et al., 2010, s.141).

Relasjonskompetanse i mellommenneskelig samhandling er et vesentlig aspekt ved lærerrollen, der de grunnleggende elementene er personlig væremåte, anerkjennelse og evne til empati (Røkenes & Hanssen, 2006). Som profesjonsutøver i skolen handler det om å vise interesse og innlevelse for elevers subjektive opplevelser både innholdsmessig og affektivt (Roaldset, 2014, s.60). Samtidig skal man møte elever med ubetinget aksept hvor det å anerkjenne vedkommende handler om å forstå personens egne opplevelser uten selv å vurdere personen (Roaldset, 2014, s.60). På bakgrunn av de ulike aspektene ved relasjonsbyggingen skapes det et spenningsforhold mellom nærhet og avstand. Professor Ellen Ramvi (2009) hevder at dette spenningsforholdet baserer seg på at læreren er nødt til å distansere seg fra elevgruppen for å oppleve at hun/han er «seg selv» i sin gjerning, samtidig som profesjonsutøveren og aktørene skal skille mellom personlige forhold og arbeidsforhold. Opplevelse av tilhørighet er viktig for elevers trivsel og motivasjon. Et viktig prinsipp i klasseledelse er at læreren må utvise prososial atferd, hvor han/hun handler i overenstemmelse med sine verdier og ikke følelser (Eidsvåg, 2005).

Sett bort i fra hjemmet, så er det ingen utviklingsarena som er så viktig for barn og unge som skolen er. Læreren er en sentral aktør i dette miljøet og en vesentlig faktor i realiseringen av elevers faglige læringspotensial. Townsend (2007) viser til en undersøkelse hvor i nærheten av 80% av elevene som deltok mener at relasjonene mellom lærer og elev er

helt avgjørende for deres egen læring. Disse relasjonene berører oss emosjonelt fordi forholdet til andre mennesker betraktes som personlig (Lillejord et al., 2010, s.167). I følge stortingsmelding nr. 11 fra 2008 -2009 er læreren nødt til å arbeide systematisk for å etablere og opprettholde gode relasjoner, samtidig som de videreutvikles (Lillejord et al., 2010, s.167). Lillejord et al. (2010) konkluderer på s. 167 med at «initiativet må være ærlig ment og bygge på noe mer enn kun teknikker. Dette vil lettest skje når læreren har et bevisst og profesjonelt forhold til å etablere positive relasjoner til elevene.». Dårlig relasjonskvalitet mellom elever og lærere kan føre til uheldige undervisningspraksiser der elever, i verste fall, ikke lærer det de skal i skolen.

Lev Vygotskij drøfter viktigheten av sosial kompetanse og hvordan denne grunnleggende ferdigheten er et fundament i menneskelig utvikling (Strandberg, 2008). Han antok at enhver evne, uansett om de var intellektuelle, emosjonelle, sosiale eller eksistensielle, hadde sine utspringere i de sosiale relasjonene som oppstår i et felles lærings- og utviklingsmiljø (Strandberg, 2008). Det er særdeles viktig at lærere har kompetanse og kunnskap om hvordan disse faktorene påvirker hverandre og preger elevers selvoppfatning og læring. Utvikling av sosial kompetanse skjer ved barn integrerer tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg selv positivt (Weissberg & Greenberg, 1998). Personlige og sosiale verdier og relasjoner utvikler seg både i de teoretiske skolefagene og de praktisk-estetiske fagene, samtidig som de skaper en gjensidig befruktning av hverandre (Roaldset, 2014, s.63). Det har i lengre tid pågått diskusjoner omkring kroppsøvingfaget, og fagets betydning for elevers læring. Aktiviteter fører til interaksjoner og interaksjonene i praktisk-estetiske fag er svært betydningsfulle for elevers sosiale kompetanse. Det er her elever får mulighet til å forstå og erfare sine sosiale omgivelser slik at de kan påvirke dem eller tilpasse seg nye livssituasjoner (Ogden, 2011, s.24).

Det er førstes når vi er i stand til å bruke et bredt spekter av våre sosiale ferdigheter i ulike sosiale settinger, at vi kan si at vi har velutviklet vår sosiale kompetanse (Brunland & Eikbu, 1992, s.29). De fleste sosiale ferdighetene individer utvikler er gjennom observasjon av modeller, som f.eks. foreldre, venner, lærere eller andre i våre nærmiljøer. Denne type «modell-læring» handler om å etterligne handlinger, atferd og væremåter som resulterer i noe vi identifiserer som behovstilfredsstillelse (Brunland & Eikbu, 1992, s.30). Modell-læringen skaper tankeprosesser og erfaringer hos aktørene som kan bidra til å forme våre væremåter

(Brunland & Eikbu, 1992, s.30). For å skape kompetanseutvikling blir det viktig at undervisningen foregår i et miljø der de unge møtes av kompetente og gode modeller, hvor opplæringen har et forebyggende siktemål som bidrar til barn og unges sosiale utvikling (Ogden, 2011, s.28).

3. METODE

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I dette masterprosjektet er det fenomenene som oppstår i mellommenneskelige interaksjoner som er av interesse. For å kunne undersøke fenomener knyttet til mellommenneskelige og kjønnsrelaterte interaksjoner i kroppsøvningsundervisningen vil det være hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ samfunnsvitenskapelige metoden. Denne metodikken tar utgangspunkt i mennesket, hvor et mangfold av erfaringer, meninger og oppfatninger om seg selv og miljøet rundt er under stadig endring, er hensiktsmessig for datainnsamlingen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.31). Studieobjektet består av mennesker som kan kommunisere, foreta valg og har fortolkende meninger. Derfor er samfunnsvitenskapen svært kompleks og det kreves mye av forskeren, i form av framgangsmåter og ulik metodebruk, men resultatene bidrar til mer pålitelig kunnskap om vår egen virkelighet.

Elevers virkelighetsoppfattelse varierer og er personlige. Som forsker er det viktig å opprettholde bevissthet omkring dette. Det kan være lett å falle for fristelsen til å trekke enkle slutninger eller generaliseringer om hvordan skolen som helhet fungerer med grunnlag i elevenes hverdags erfaringer. Johannessen, Tufte & Veiden (2006) skriver at mennesker forholder seg til to «verdener», den lille og store verden. Hverdags erfaringene individer utvikler, skjer på bakgrunn av at de er i sentrum av sin egen lille verden, men at de samtidig er en aktiv deltaker i en større kulturell og samfunnsmessig helhet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.27). I denne sammenhengen er det særlig skolesamfunnet med lærer, fag, fagplaner og ulike undervisningsformer og ungdomsfellesskaper som er sentrale meningsskapende kontekster. For å skape overføringsverdi til skolesamfunnet er vi nødt til å undersøke hvordan dette fenomenet utspiller seg i en konkret skolekontekst, gjennom innsamling av data. Skolesamfunnet inneholder en rekke aktørene som hver for seg har sine egne tanker og erfaringer, og vi har ikke mulighet til å vite hva hver enkelt føler. Derfor blir den store verden noe vi blir nødt til å forestille oss. På bakgrunn av elevers egne individuelle erfaringer og forestillingsevne i deres egne lille verden er det en typisk menneskelig egenskap å danne oss generelle forestillinger om den store verden (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.28). Slike hverdagsteorier skaper forutsigbarhet og kan være nødvendige for enkeltindivider fungerer i hverdagen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.28).

Dersom disse hverdagsgeneraliseringene ikke stemmer over ens med virkeligheten kan det medføre uheldige tankeprosesser hos personen.

Hvordan forskeren angriper et slikt problem avhenger av det grunnsynet man har på sine omgivelser og ikke minst det aktuelle problemet (Svensson & Meidell, 1984, s.14). Slik påvirkes meningsinnholdet i våre iaktakelser av det vitenskapelig paradigme som vi tar utgangspunkt i. Thomas Kuhn (1922-1996) beskriver begrepet paradigme som en avansert struktur, hvor metodologiske premisser og teoretiske antakelser er gjeldende innenfor det bestemte paradigmet (Chalmers, 1995, s.140). Hvilke bakgrunnskunnskaper og antakelser forskeren møter prosjektet med, legger føringer for hvilke epistemologiske og metodologiske prinsipper som blir gjeldende i undersøkelsene og hvordan forskeren tolker resultatene av de (Loland & McNamee, 2016, s.64).

3.1.1 Kvalitativ forskning

Innenfor den samfunnsvitenskapelige metodelæren skiller vi mellom to tilnærminger til forskningsprosessen. Disse to metodene kalles henholdsvis kvantitative og kvalitative metoder. Der den kvantitative metoden fokuserer på utbredelse og antall med variabler som er relativt uavhengig av den samfunnsmessige konteksten, ønsker kvalitative metoder å søke mer i dybden (Neuman, 2000, s.16). Samtidig ønsker kvalitative metoder å vektlegge betydningen med variabler som tolkes i lys av konteksten de inngår i (Neuman, 2000, s.16). Kvantitative metoder blir derfor sett på som «tallenes tale» mens den kvalitative tilnærmingen blir sett på som «tekstens tale». Ettersom de kvantitative metodene fokuserer på antall og kvalitative fokuserer på karaktertrekk ved sosiale fenomener, kan vi trekke enkle slutninger om at kvalitativ forskning vektlegger kvalitet fremfor kvantitet (Repstad, 2007, s.16). Uansett hvilken metodisk tilnærming man har til ulike forskningsprosjekt så vil nøkkelen til å skape troverdige studier være å opprettholde en gjennomgående vitenskapelig holdning (Bramnes, 2015, s.29). Som forsker skal man ikke bli preget av forforståelsen eller tidligere antakelser, men man skal møte prosjektet med en vitenskapelig holdning der empirien styrer det man mener (Bramnes, 2015, s.29). Det å ikke bli påvirket av vår egen forforståelse er en utfordrende prosess og stiller sterke krav til forskerens kritiske selvrefleksjon, og studiens transparens og etterprøvbarehet.

I dette masterprosjektet ønsker jeg å videreutvikle min kunnskap om elevers erfaringer og meninger om kroppsøvingfaget og hvordan faget fungerer i praksis. Ønsket om en økt forståelse om de sosiale fenomenene som oppstår i undervisningen setter dermed føringer for et fleksibelt, kvalitativt forskningsprosjekt. I nyere tid har det utviklet seg en økende aksept for kvalitative forskningsmetoder innenfor de tidligere etablerte forskningsmiljøene (Mellin-Olsen & Lindén, 1996, s.IX). De kvalitative metodene har gitt nye innsikter og bidratt til flere muligheter for kunnskapsutvikling gjennom samtaler og observasjoner av aktørene i det pedagogiske virkefeltet (Mellin-Olsen & Linden, 1996, s.IX). I kvalitative studier blir dermed forholdet mellom informant og forsker svært viktig ettersom datainnsamlingen preges av nærhet og sensitivitet (Grønmo, 2004, s.131). En slik kvalitativ tilnærming med direkte kontakt med studiefeltet kan føre til ny og forbedret kunnskap om fenomener som oppstår i skolen. Den nære kontakten reiser også en rekke metodologiske og etiske utfordringer internt i forskningsmiljøet og det er viktig at forskeren tar hensyn til disse.

Den induktive metoden som kjennetegner denne tilnærming gjør det enklere for forskeren å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener, der fortolkning har en særlig stor betydning (Thagaard, 2013, s.3). Forskningsprosjektet befinner seg innenfor det fortolkende paradigmet, hvor det empiriske datamaterialet utspiller seg i form av erfaringer, meninger og opplevelser. Det å få detaljerte innsikter i elevers erfaringer og opplevelser av kroppslig læring i kroppsøvingfaget vil videreutvikle vår forståelseshorisont (Føllesdal & Walløe, 2000, s.95). I hvilken grad forskeren er i stand til å forstå meninger og motiver ved å forholde seg til data i form av lyd, tekst og tale er avgjørende for prosjektets verdiskapning. Relasjonene som dannes i de kvalitative tilnærmingene, observasjon og intervju, skaper større handling-og tolkningsrom for individene som inngår i studien (Thagaard, 2013, s.11). Dermed plasseres dette forskningsprosjektet innenfor det fortolkende paradigmet, i en kombinasjon mellom fenomenologi og hermeneutikk.

3.1.2 Kvalitative forskningsintervju

Intervju og observasjon er to velkjente datainnsamlingsmetoder innenfor den kvalitative tilnærmingen. Dette forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i enkelt- og gruppeintervjuer hvor formålet er å få omfattende informasjon om det ønskede fenomenet. Derfor foregikk intervjuene i elevers naturlige kontekst, hvor felles erfaringer og diskusjoner omkring emnet kan bidra til ny kunnskap om det sosiale fenomenet. Ettersom formålet med

studien min er å utvikle kunnskap og innsikt i enkeltpersoners følelser, erfaringer og meninger, og ikke kausale sammenhenger, vil det være hensiktsmessig å plassere prosjektet innenfor det fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapsparadigmet.

Intervjuet gir forskeren et innblikk i begivenhetene og erfaringene hos informanten, samtidig som informasjonen gjenspeiler deres livsverden og forståelsen av deres opplevelser (Thagaard, 2013, s. 95). I dette prosjektet forholder forskeren seg kritisk til et positivistisk ståsted som fremhever at empirien gir informasjon om informantens ytre verden (Thagaard, 2013, s.95). I kvalitative forskningsprosjekter er det vanskelig, om ikke umulig, for forskeren å være en nøytral mottaker av informantens synspunkter og erfaringer. Den kunnskapsproduksjonen som utvikles er en direkte konsekvens av de sosiale interaksjonene mellom informant og forsker (Andersen, 2006, s. 281). I løpet av prosjektet har problemstillingen blitt utdypet og forskningsdesignet revidert. På bakgrunn av de endringene som har blitt gjort, har det oppstått et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, datainnsamling og analyse, samt tolkning av empiri. I kvalitative tilnærminger er det derfor viktig at forskeren utarbeider innsamlingsmetoder som preges av fleksibilitet. Ved å kombinere enkeltintervjuer og gruppesamtaler skapes det økte muligheter for å produsere konsentrerte mengder data om temaet. Planleggingen av gruppesammensetningen ble viktig ettersom en godt sammensatt gruppe vil bidra til verdifull kunnskap om sentrale temaer innenfor det studerte fenomenet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.150). Det å gjennomføre gruppesamtaler var hensiktsmessig fordi diskusjoner elevene i mellom sørget for å avdekke en bredde av synspunkter, holdninger og erfaringer (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.151). I tillegg ga gruppesamtalene forskeren innsikt i måten elever blir påvirket av andre på i en gitt setting (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.151). Dette kan bidra til verdifull kunnskap om subjektene virkelighetsoppfatning (Kvale & Brinkmann, 2009, s.1).

3.1.3 Utforming av intervjuguide

Det å reflektere omkring dataenes meningsinnhold er en vesentlig faktor ved å kunne etablere gode studier. Prosjektet tar utgangspunkt i en problemstillingen som utvikles ved hjelp av faglitteratur eller problemer i samfunnet som forskeren ønsker dypere innsikt i. Problemstillingen blir dermed retningsgivende for hvilke metoder som skal benyttes og hvordan analysen skal utføres (Thagaard, 2013, s.49).

Ettersom studien ønsker dypere innsikt i de subjektive opplevelsene hos enkeltindivider vil det være hensiktsmessig å benytte seg av en semistrukturert intervjuguide. I en semistrukturert intervjuguide er hovedtemaene fastlagt, men rekkefølgen bestemmes under selve intervjuet. «På den måten kan forskeren følge intervjupersonens fortelling, men samtidig sørge for at de temaer som er viktige i forhold til problemstillingen, blir diskutert i løpet av samtalen» (Thagaard, 2013, s.98). Denne listen med tema og generelle spørsmål er utspringere fra den overordnede problemstillingen, som igjen bidrar til en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.139).

Fleksibilitet og åpenhet i intervjuet vil sørge for at forskningsspørsmålene knytter seg til den enkeltes forutsetninger, samtidig som åpenhet gir rom for informanten til å drøfte temaer som egentlig ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2013, s.98). Det ble dermed viktig å skape en vennlig atmosfære, hvor det å utvikle tillit til forskeren og prosjektet dannet grunnlaget for gode refleksjoner og fyldige kommentarer. For å skape tillitsfulle relasjoner utarbeidet jeg en intervjuguide som inneholdt en innledning, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, oppfølgingsspørsmål og en avslutning. Leddene i intervjuguiden hadde ulike formål, men sammen skapte de et helhetlig bilde ved å oppmuntre informantene til å knytte sine erfaringer til det ønskede fenomenet. Hvordan gjennomføringen av intervjuene skapte økt bevissthet rundt enkeltindividet og deres synspunkter og erfaringer kommer vil tilbake til.

3.1.4 Fenomenologi

Det fenomenologiske vitenskapsparadigmet tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen hvor forskeren ønsker å fange opp informantenes subjektive og levde erfaringer, og oppnå forståelse av de dypere meninger i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Erfaringene som tilegnes skapes gjennom vår persepsjon og levd oppfatning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Forskning på området innebærer at interessen sentrerer rundt informantenes oppfatning av fenomenet som undersøkelsen tar utgangspunkt i, samtidig som den ytre verden foregår i bakgrunn. Elevene tolker begivenhetene ved hjelp av sansene og tidligere erfaringer, og det er disse umiddelbare oppfattelsene vi ønsker informasjon om, og forståelse av. Nøkkelbegrepet i fenomenologisk filosofi blir dermed *mening*, ettersom «forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne» (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.82). Dersom et sett av felles erfaringer fremkommer, skapes det er grunnlag for å utvikle en

generell forståelse av fenomenet vi undersøker. Disse ytringene er nødt til å ses i lys av den sammenhengen de forekommer innenfor (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.82). Dette fører oss videre til det andre vitenskapsteoretisk paradigmet som står sterkt i denne studien.

3.1.5 Hermeneutikk

Tove Thagaard (2013, s.41) fremhever betydningen av personers fortolkning av deres egne og andres handlinger ved å undersøke et dypere meningsinnhold enn det som i utgangspunkt er innlysende for folk flest. Denne tilnærmingen legger fokus på at det ikke finnes en universell sannhet, men at fenomenene som oppstår kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013, s.41). Denne studien benytter seg av fortolkninger av annen grad hvor man forklarer handlinger ut i fra symbolske betydninger (Fangen, 2010, s.208-228). Her fortolker forskeren virkeligheten, som allerede er tolket av informantene. Elevenes tolkninger knytter seg til deres egen forståelse og til den situasjon og kontekst de inngår i, men som også videreutvikler seg til et nytt nivå som gjenspeiler forskerens teoretiseringer (Fangen, 2010, s.208-228). Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted bidrar hermeneutikken til å styrke forskerens forståelse av tekster ved hjelp av en hermeneutisk spiral (Gadamer, 2012, s.197). Intervjuteksten er en nedskrevet dialog mellom forsker og informant og tolkningen av denne innholdsrike teksten kan hjelpe forskeren med å studere meningen som teksten formidler (Thagaard, 2013, s.41). Handlingene bør dermed tilegnes en spesiell mening, og forstås som tegn som bidrar med økt kunnskap om underliggende strukturer (Thagaard, 2013,s.41).

3.2 Datainnsamling

Det som skiller forskning fra hverdagslige vurderinger er at det samles inn en rekke data som tar utgangspunkt i å gjenspeile den virkelighet som undersøkes, samt bruken av systematiske metoder, teorier og begreper (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.33). Dataen er noe som blir skapt og som utgjør et bindeledd mellom virkeligheten og våre analyser av den. Dette kan registreres gjennom notater fra intervjuer og observasjoner, lyd og filmopptak osv. (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.33). For å kunne belyse problemstillingen er et sentralt spørsmål hvordan undersøkelsen best kan gjennomføres for å sikre et valid datagrunnlag. Det vil si hvordan intervjuundersøkelsen legges opp på bakgrunn av intervjuguide, gjennomføring og analyse, samt vurdering av hvem som skal delta (utvalg), hvor mange som skal delta (utvalgsstørrelse), hvilke premisser som skal ligge til grunn for

utvelgelse (utvalgsstrategi) og hvordan man rekrutterer informantene. Valgene som ble gjort baserte seg på hva som var mest relevant og pålitelig ut fra mitt prosjekt og problemstilling. Utgangspunktet for datainnsamlingen var å gjennomføre deltakende observasjon og dybdeintervju av elever. Grunnet usikkerhet knyttet til koronapandemien viste det seg vanskelig å gjennomføre deltakende observasjon med tanke på smittevern og tiltak i de ulike skolene. Dette førte til at jeg droppet observasjon og heller prioriterte enkeltintervjuer og gruppesamtaler med fler informanter enn først tiltenkt. Slik utviklet det seg en gylden middelvei mellom empiri og teori.

3.2.1 Innhenting av tillatelser

Etter at prosjektbeskrivelsen og andre formelle krav var gjennomført begynte selve arbeidet med masteroppgaven. Datainnsamlingen preges av en nær kontakt mellom forsker og intervjudeltakere hvor det er lydopptak under hele intervjuet. På datatilsynets nettsiden (2019) konkluderer de med at elevers tale er en form for personopplysning. Derfor sendte jeg en søknad til både NIHs etiske komite og Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 1). Både i denne masteroppgaven og i søknadene til de ulike instansene ble det vedlagt et informasjonsskriv, et samtykkeskjema (se vedlegg 2) og en intervjuguide (se vedlegg 3). Dette sørget for at institusjonene og deltakerne i studien fikk et tydelig overordnet bildet over hva det å delta innebærer. Alle søknader ble dermed godkjent i god tid før min etablering i praksis. Prosjektet gikk ikke under helseforskningsloven, men jeg og min veileder synes det var hensiktsmessig å melde inn prosjektet til NIHs etiske komité ettersom enkelt- og gruppeintervjuer kan potensielt være belastende for den enkelte. Samtidig føler vi at dette bidro til å øke prosjektets validitet (reliabilitet). De etiske vurderingene og begrepene knyttet til evaluering av denne kvalitative undersøkelsen blir mer detaljert beskrevet senere i dette kapitlet.

3.2.2 Utvalg og rekruttering

Det å velge ut hvem som skal få delta i studien er en vesentlig del av den kvalitative tilnærmingen. I de kvalitative metodene er som regel formålet å komme i nærkontakt med personer i den målgruppen vi ønsker å tilegne oss mer kunnskap om (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.104). Ettersom vi ønsker mye informasjon fra et begrenset antall informanter, setter det videre føringer vedrørende utvalgsstørrelse, strategi og rekruttering for prosjektet. Utvalgsstørrelsen baserer seg på formålet med studien, samt

hvilket utvalg som vil gi mest mulig relevante opplysninger omkring prosjektets problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015). En forståelse av studiens tematikk skapes dermed gjennom effektive fortolkninger og analyser av det relevante datamaterialet som er samlet inn.

Etter at alle nødvendig godkjennelser var innhentet kunne arbeidet med å skaffe informanter begynne. Jeg ønsket et utvalg med et vidt spekter av holdninger, erfaringer og synspunkter til fenomenene som oppstår i kroppsøvingsfaget. Det var dermed et klart og tydelig mål med rekruttering av studiedeltakere, noe som innenfor metodelitteraturen kalles «purposeful sampling» (Patton, 1990). Purposeful sampling eller strategisk utvelgelse går ut på å velge informanter med kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling og prosjektets teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s.60). Hensikten med denne utvalgsstrategien er at den kan bidra til å utvikle nye perspektiver og utforske tidligere etablert teori. Forskerens fortolkning av de sosiale mønstrene i datamaterialet danner grunnlaget for konklusjonene som fremkommer i prosjektet (Thagaard, 2013, s.60). Alle disse prinsippene knyttet til strategisk utvelgelse har derfor betydning for prosjektets overførbarhet (Thagaard, 2013, s.60). Utvalgsprosedyren ønsker dermed ikke å si noe om representativitet, men velger heller å fokusere på det som er hensiktsmessig basert på studiens formål.

En nøye planlegging av datainnsamlingen ble viktig. I forkant av undersøkelsene var jeg nødt til å definere målgruppe og hvilke informanter innenfor målgruppen som skulle delta i undersøkelsen. Min tidligere praksislærer kom med verdifulle innspill knyttet til den strategiske utvelgelsen, noe som førte til at hen ble en viktig bidragsyter i min etablering i feltet. Mitt ønske var å ha nok informanter, både gutter og jenter, som bidro med tilstrekkelig informasjon, samt erfaringer og synspunkter om fenomenet. Hva som er nok informanter er vanskelig å vite fordi utvalgsstørrelsen avhenger av antall kategorier som den enkelte forsker ønsker å inkludere i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom den deltakende observasjonen ble bortprioritert, utkrystalliserte dette seg etterhvert som prosjektet utviklet seg. Dermed hadde jeg desto bedre tid til å kunne gjennomføre enkelt- og gruppeintervjuer med fler informanter enn tidligere prosjektet.

Prosjektets problemområdet tilsa at det ville være hensiktsmessig å rekruttere både jenter og gutter med positive og negative erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Samtidig ønsket jeg å komme i kontakt med elever som befant seg høyt på karakterskalaen, men også elever som befant seg i det nedre sjiktet. Et inklusjonskriterie var at informantene var elever i 3. klasse på videregående skole som hadde lang erfaring med kroppsøvfingsfaget, gjennom snart 13 år med skolegang. I tillegg ønsket jeg å intervjuere elevgrupper med både kvinnelig og mannlig kroppsøvfingslærer, for å skape diskusjoner og synspunkter rundt lærerens undervisning basert på kjønn, likestilling og sosial kompetanse. Jeg fikk god og verdifull hjelp av kroppsøvfingslærerne i de aktuelle klassene, slik at rekrutteringen av studiepersonell sto i samsvar med min strategiske utvelgelse. Tidsrammen på intervjuene som ble gjennomført var på mellom 30-45 min. Og fant sted i elevers naturlige kontekst, nærmere bestemt i dansesalen på den aktuelle skolen. Etter å ha intervjuet 8 elever og hatt to gruppesamtaler, en med hvert kjønn, nådde undersøkelsen et metningspunkt. Det å nå et metningspunkt vil si at studier av fler informanter ikke er nødvendig ettersom det ikke vil gi forskeren ytterligere forståelse av det ønskede fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2013, s.65). Metningspunktet kom tydelig frem og gjorde det klart for meg at utvalget var stort nok og datamaterialet tilstrekkelig til å gi en forståelse av de prosessene jeg undersøkte.

3.2.3 Gjennomføring av de kvalitative intervjuene

Det fenomenologiske forskningsdesignet ble benyttet i gjennomføringen av prosjektet. Forskningsdesignet er en tydelig plan for gjennomføring av studier, og i dette tilfelle inneholdt planen tydelige overveielser for hvordan undersøkelsene skulle forberedes og utføres (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.73). Fenomenologiske forskningsdesign baserer sine verdier på den mye omtalte fenomenologiske filosofien, der åpenhet og fleksibilitet er nøkkelen for å få innsikt og forståelse rundt elevers erfaringer og sosiale interaksjoner.

Koronapandemien førte med seg ekstra utfordringer vedrørende smittevern og tiltaksnivå på skolene, men jeg hadde en god dialog med lærerne på den aktuelle skolen. Gjennom e-postmeldinger avtalte vi tidspunkt for når intervjuene skulle finne sted, hvor deres synspunkter på når det var mest forsvarlig å gjennomføre intervjuene ble tatt i betraktning. Datainnsamlingen ble gjennomført i slutten av november 2020, og ettersom skolene da var tilbake på gult nivå var det mulig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt i deres naturlige

omgivelser. I forkant av intervjuene fikk lærerne tilsendt et dokument som tok utgangspunkt i formålet med studien, hva det ville innebære å delta og selve intervjuguiden. Lærerne skrev ut dette dokumentet og delte det ut til de aktuelle informantene. Dette sørget for at jeg og lærerne kunne forberede elevene på det som skulle forekomme. I dokumentet ble de også informert om at lydopptak fant sted under selve intervjuet, noe de også ble påminnet før de undertegnet et informert samtykke. Grunnen til at jeg valgte både feltnotater og lydopptak som metode var at jeg kunne være til stede i intervjuet uten å måtte konsentrere meg om å notere ned alt som ble gjort og sagt. Dette ga meg mulighet til å observere elevenes kroppsspråk og stemmebruk, samtidig som det gjorde transkripsjonsarbeidet enklere ettersom jeg kunne spole frem og tilbake i tid. Dansesalen som ble brukt i intervjuet hadde minimalt med innsyn slik at elevenes anonymitet ble opprettholdt. I tillegg var dette rommet godt lydisolert noe som sørget for at det var minimalt med bråk og forstyrrelser som kunne påvirke intervjuene.

Det var ønskelig med ansikt til ansikt intervjuer fordi fysiske møter vil, i større grad enn digitale, danne relasjoner til deltakerne. Forholdet mellom forsker og informant er avgjørende for prosjektets kunnskapsutvikling fordi man ved positive relasjoner får mer detaljert informasjon om elevens erfaringer med det ønskede fenomenet. Informasjonen som fremkommer er avhengig av relasjonen mellom intervjuer og informant. Derfor ble det særdeles viktig å være bevisst på at de kulturelle mønstrene påvirker måten informanten formulerer seg på (Thagaard, 2013, s.96). De kvalitative metodene er som regel preget av asymmetriske relasjoner der forskeren står ansvarlig for å planlegge tema, definere intervjusituasjonen og drive intervjuet fremover (Thagaard, 2013, s.96). Det å skape en trygg atmosfære ble vesentlig fordi komfortable informanter ofte fremmer egne og personlige synspunkter om det vi ønsker mer informasjon om. Jeg ønsket øyekontakt med elevene i enkeltintervjuet og plasserte stoler på motsatt side av bordet slik at avstanden på minimum 2 meter ble opprettholdt. Gruppesamtalene tok utgangspunkt i den semistrukturerte intervjuguiden, men med enda mer fokus på løs struktur, åpenhet og fleksibilitet enn i enkeltintervjuene. Under gruppesamtalene satt vi i en stor sirkel for å minske prosjektets alvorlighetsgrad, som igjen skapte vennlige diskusjoner om bestemte fenomener som opptrer i undervisningen.

Alle informantene var nødt til å skrive under på et fritt informert samtykke før de fikk lov å delta i studien. På s.26 i Thagaard (2013) definerer NESH (2006) prinsippet om informert samtykke slik: «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får konsekvenser for dem». Dette knytter seg til respekten for ethvert individs råderett over eget liv. Et fritt informert samtykke betyr med andre ord at deltakerne orienteres om hva deltakelse innebærer og at de når som helst kan avslutte sin deltakelse i studien, uten ytre press (Thagaard, 2013, s.26). Innledningsvis tydeliggjorde jeg bruken av lydopptak gjennom hele intervjuet og gikk i gjennom informasjonen i samtykkeskjemaet. Jeg innhentet både muntlig og skriftlig samtykke. Dermed kunne intervjuetprosessen starte. Under begge intervjumetodene lå det en synlig intervjuguide på bordet slik at elevene til enhver tid visste hvor langt vi hadde kommet i intervjuet. Intervjuguiden hadde en tydelig inndeling der innledning, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, oppfølgingsspørsmål og en avslutning dannet utgangspunktet for intervjuet. Formålet med en klar og tydelig innledning er at jeg kunne presentere meg selv og skape forventninger til prosjektet. Samtidig ønsket jeg å etablere relasjoner med eleven ved å ha en uformell samtale om hans/hennes interesser.

For å rette oppmerksomheten videre mot temaet jeg ønsket dypere innsikt i benyttet jeg introduksjon- og overgangsspørsmål. Her ønsket jeg generelle betraktninger til personlige erfaringer og informantens forståelse av virkeligheten (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.141). I hoveddelen av intervjuet ønsket jeg svar på nøkkelspørsmål slik at jeg kunne få den informasjonen jeg ønsker ut i fra prosjektets problemområde og formål. Dersom noen opplysninger var svært interessante benyttet jeg oppfølgingsspørsmål som skulle sikre oss økt kunnskap om fenomenet. For å opprettholde de positive relasjonene med deltakerne, samt forsikre meg om at jeg får svar på eventuelle uklarheter rundet jeg av på en ryddig måte (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.142). Denne avslutningen sikrer at informantene ikke har igjen noe på hjertet som han/hun ikke har fått fram i løpet av intervjuet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.142). Intervjuguiden sikret oss gode innsikter om fenomenet og strukturen skapte god balanse mellom standardisering og fleksibilitet.

3.3 Forskerens forforståelse & rolle

Individer med erfaringer møter verden med en forforståelse og ubevisste oppfatninger om virkeligheten som ofte påvirker vår tolkning av det som skjer rundt oss til enhver tid (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.38). Forskning er en kumulativ teoriimpregnert prosess hvor forskeren er nødt til å orientere seg i aktuell teori og tidligere forskning innenfor temaområdet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.38). Forskerens forståelseshorisont vil sette føringer for hva forskeren ønsker å tilegne seg av informasjon i intervjuet og hvordan informasjonen tolkes og analyseres. Forskerens forståelse om fenomenet som undersøkes skapes dermed på bakgrunn av hans/hennes forforståelse (Hofman & Holm, 2013, s.60). Det å være en forsker er ingen beskyttet tittel, og som tidligere nevnt så ønsker jeg å opprettholde en vitenskapelig holdning til prosjektet (Bramnes, 2015, s.29). Derfor ble jeg nødt til å være bevisst på min forforståelse, tidligere tilegnet kunnskaper og erfaringer ettersom en åpen holdning lar resultatene av forskningen styre hva man mener. Refleksjoner omkring tidligere ervervet kunnskap om forskning og teori, samt erfaringer fra praksis vil være viktige prosesser i studien, men de kan ikke være styrende for prosjektet. Det er nemlig dette som skiller en vitenskapsmann fra en person som bruker forskningen til å finne argumenter for det han eller hun mener fra før (Bramnes, 2015, s.29). Det er svært vanskelig å distansere seg fra sine tidligere fordommer, men det er førstes når man aksepterer at det kan finnes en annen sannhet at man er i stand til å innta en åpen holdning til datainnsamlingen, samt fortolkning og analysering av datamaterialet (Thagaard, 2013).

I masteroppgavens innledningsdel drøftet jeg ulike aspekter ved kroppsøvfingsfaget, der tidligere erfaringer skapte et bilde over undervisningen og elevers deltakelse. Denne holdningen måtte bli satt til side, slik at virkeligheten ikke ble oversett i intervjusettingen. Ved å gjennomføre prosjektet på en slik måte ønsket jeg å skifte ståsted ved å kombinere mellom å utvikle perspektiver fra data, samtidig som prosjektet tok utgangspunkt i ideer fra overordnede teoretiske perspektiver fra litteratur eller tidligere studier (Thagaard, 2013, s.193). Dermed sikret jeg at det innsamlede datamaterialet forholdt seg til studiens temaområdet og dannet et godt utgangspunkt for analyse- og fortolkningsarbeidet.

Forskningens fortolkende karakter kan knyttes til deltakernes forståelse og forskerens evne til å forholde seg evaluerende til deres perspektiver og erfaringer (Thagaard, 2013, s.193). Samfunnsvitenskapelige fenomener er svært komplekse og forskerens rolle og

relasjoner i feltet har stor innvirkning på hvor verdifull informasjon elevene er villig til å utdele. Gjennom et fritt informert samtykke fikk elevene informasjon rundt min personlige bakgrunn og hvilke fenomener studien tok utgangspunkt i. I tillegg kan mine erfaringer og interesser som kroppsøvlingslærer danne et utgangspunkt for hvordan utvalget trekkes og hvilke føringer som blir gjeldende i intervjuet. Forskerens kjønn kan også ha innvirkning på informasjonen man får. Dersom man intervjuer individer av samme kjønn kan informantene falle for fristelsen å tenke at de deler samme oppfatninger og forståelse som forskeren (Wilderberg, 1992, s.297). Det kan føre til sterke og mer positive relasjoner. Informanter av motsatt kjønn kan imidlertid tenke at forskeren ikke forstår deres livsverden. En uheldig konsekvens av dette kan være at informanten ikke deler informasjon som kunne vært svært relevant for prosjektet. Det blir dermed særdeles viktig at forskeren ivaretar kravene om fleksibilitet, forståelse og åpenhet, slik at forskjellene blir minst mulig og kunnskapsutviklingen størst mulig.

Min arbeidserfaring fra praksis, som student og vikarlærer, har lagt premisser for hvilke fenomener jeg ønsket dypere innsikt i. På bakgrunn av tidligere bevisste og ubevisste oppfatninger har jeg blitt mer observant på mine egne og elevers betraktninger og verdier, og hvordan disse påvirker undervisningen. De tidligere erfaringene har dermed gitt meg dypere innsikt i hvordan fenomenet opptrer, noe som er fordelaktig med tanke på det kommende tolkningsarbeidet.

3.4 Analyse og databehandling

Analysering og fortolkning av datamaterialet er en viktig faktor i forskningsprosessen. Det er mange forskjellige metoder å analysere og tolke kvalitativ data på, men fellestrekk ved alle måtene er at de bidrar til å fremstille studiens funn og sammenfatning av meningsinnholdet til de ulike funnene (Nilssen, 2012, s.104). Analysering av kvalitative data handler i korte trekk om å bearbeide tekst, der forskeren er nødt til å tolke det datamaterialet som har blitt produsert. For å kunne tolke og analysere datamaterialet må forskeren redusere mengden data. Det gjør man ved å omgjøre det ustrukturerte muntlige språket til mer håndfast og forståelig skriftlig materiale. I det kommende kapittelet vil de ulike prosessene av databehandlingen bli presentert.

3.4.1 Transkripsjon

Etter gjennomføringen av de kvalitative intervjuene begynte arbeidet med å redusere mengden av datamaterialet. I kvalitative metoder er det ofte utfordringer knyttet til å få noe relevant ut i fra den store mengden data som man opparbeider seg gjennom prosjektet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.163). Transkripsjon av intervju er en inngående del av den flytende overgangen mellom datainnsamlingen og analysen.

Transkripsjonsarbeidet starter når forskeren forlater informantene i feltet. Alle lydopptakene som ble benyttet i intervjuene ble trygt lagret på en opptaker. Den innsamlede dataen ble dokumentert og deretter transkribert, slik at den muntlige samtalen ble omgjort til tekstform. Transkripsjon av datamaterialet kan dermed ses på som et verktøy, hvor en begrenset rekonstruksjon av intervjuene bidrar til bedre fortolkningsmuligheter av informasjonen man opparbeider seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s.218). Ved å benytte meg av det fortolkende «verktøyet» tilgjengeliggjorde jeg datamaterialet, der transkriberingen igjen bidro til en mer ryddig analyseprosess.

Etterhvert som prosjektet utviklet seg ble det produsert store mengder data. Jeg hadde opparbeidet meg flere titalls sider med feltnotater, samt flere timer med lydopptak som skulle transkriberes. Det var mye arbeid med å transkribere datamaterialet slik at det skulle bli håndterlig og videreformidlet på en forståelig måte. Transkripsjonsarbeidet og fortolkning av datamateriale er svært vesentlig fordi teori, informasjon og forskerens forforståelse er viktige utgangspunkter for dataanalysen (Silverman, 2006; Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.163). Jeg er særdeles fornøyd med kombinasjonen av feltnotater og lydopptak. Fordelen med en slik kombinasjon er at jeg kunne forholde meg relativt avslappet til intervjuet og jeg kunne konsentrere meg om intervjuguidens spørsmål og informantens svar, samtidig som jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål til relevant informasjon. Lydopptak gir også forskeren mulighet til å bevare alt som blir sagt. Ved å bruke feltnotater kunne jeg i tillegg notere ned informantens reaksjoner og kroppsspråk. Disse inntrykkene ga meg verdifull informasjon som jeg kunne ta med videre til et analytisk formål (Thagaard, 2013, s.112). Dersom jeg kun hadde tatt i bruk feltnotater vil datamengden bli redusert fordi forskeren ikke har mulighet til å skrive ned alt som blir sagt i løpet av et intervju. Notatene gir dermed mindre fyldig informasjon og forskeren blir nødt til å analysere meningsinnholdet mens det er ferskt (Thagaard, 2013, s.112). Det kan resultere i at verdifulle reaksjoner, synspunkter og erfaringer går tapt ettersom forskeren er nødt til å håndtere utfordringen med å

notere ned det viktigste informanten sier, stille spørsmål, samt gi individet tilstrekkelig med oppmerksomhet (Thagaard, 2013, s.112).

Intervjusituasjonen preges av sosiale interaksjoner. Enda en ulempe ved å kun benytte seg av notater er at den personlige kontakten som et intervju gir muligheter for reduseres (Thagaard, 2013, s.112). Derfor fant jeg det formålstjenlig å kombinere de to innsamlingsmetodene. Men det er ikke bare positive sider knyttet til lydopptak som datainnsamlingsmetode. Som forsker er man nødt til å forholde seg til en rekke etiske retningslinjer. De som skal intervjues må gi sin tillatelse til lydopptak og dersom informantene har gitt tillatelse, men likevel ikke føler bekvem med settingen kan det fremkomme mangelfull informasjon, og i verste fall en tilbakekalling av samtykke. Det transkripsjon av lyd ikke fanger opp er det sosiale samspillet som oppstår i intervjusituasjonen. Kvale & Brinkmann (2015, s.205) definerer derfor transkripsjonsprosessen som en dekontekstualisering, hvor man ikke får like sterke inntrykk av kroppsspråk og stemmebruk.

Tiden etter intervjuet ble kritisk fordi feltnotatene ikke ga meg et helhetlig bilde av intervjusituasjonen. Jeg satt igjen med mange inntrykk og jeg måtte prioritere å opprettholde en god samtale med informantene. Dette førte til at enkelte utsagn og beskrivelser ble oversett. Derfor la jeg til rette for gode pauser mellom hvert enkelt intervju slik at jeg fikk tid til å gjøre nødvendige utfyllinger. Disse feltnotatene ble senere omgjort til fullstendige setninger og jeg kunne evaluere om notatene fra intervjuet ga meg tilstrekkelig med informasjon til å kunne forklare fenomenet. En annen positiv side ved å evaluere intervjuet etter hver enkelt informant er at forskeren fremdeles husker hva som har blitt tatt opp, og ikke glemmer vesentlig aspekter ved drøftingen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.148). Jeg satt igjen med mye sammensatt tekst, og denne teksten ble transkribert på samme måte som lydopptakene. Etter at tekstene var kodet kunne jeg starte å fortolke synspunkter og erfaringer som fremkom under intervjuet.

Selve transkripsjonsarbeidet startet umiddelbart etter at intervjuene var ferdig. Jeg forsøkte å transkribere det informantene og jeg sa så ordrett som mulig, slik at det transkriberte materialet var lik den muntlige samtalen. Derfor ble det vesentlig å notere ned

alle pausene som oppstod samt tvetydige ord som f.eks. «liksom, eh, hmm» ettersom de gir relevant informasjon om intervjusituasjonen og hvordan informanten opplever settingen. Alle intervjuene ble transkribert manuelt fordi jeg har bedre kjennskap til den innsamlede dataen enn hva dataprogrammer har. I tillegg ble alle samtalene skrevet om til bokmål slik at informantenes anonymitet ble ivaretatt. Deretter utførte jeg en systematisk gjennomgang av datamaterialet og identifiserte synspunkter og utsagn som kunne gi meg relevant informasjon og videreutvikling av kunnskap. I den systematiske gjennomgangen ble datamaterialet omgjort til en sammenfattet tekst. Når jeg hadde klassifisert informasjonen kunne jeg påvise og organisere meningsbærende informasjon (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.174). Dette metodiske verktøyet kalles «koding» og er en viktig del av analyseprosessen.

3.4.2 Fenomenologisk analyse

Det er mange forskjellige metoder å analysere datamaterialet på og selv om datamaterialet har ulik opprinnelse, trenger ikke analysene å være så fryktelig ulike. I analysen ønsker forskeren å studere enkelte bestanddeler hvor målet er å skape mening og finne bestemte mønstre i datamaterialet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.164). Forskeren blir nødt til å dele opp det transkriberte materialet slik at han får utarbeidet bestemte kategorier/koder som kan skape kunnskap omkring problemstillingen.

I mitt prosjekt var den fenomenologiske analysen best egnet fordi jeg var opptatt av meningsinnholdet i materialet. Det interessante er hva informantene forteller og den dypere meningen bak deltakernes synspunkter. Som forsker er det derfor viktig å lese datamaterialet fortolkende (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysering av meningsinnholdet består i følge Kirsti Malterud av fire elementære faktorer som er fremtredende (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.173). De fire hovedstegene er helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, koder og kategorier, kondensering og sammenfatning (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.173). For å skaffe meg en sammenfatning av meningsinnholdet, samt utarbeide ulike kategorier for dataen indekserte jeg datamengden og utførte en tverrsnittsbasert inndeling av datamaterialet. Dette hjalp meg til å indentifisere konkrete mønstre i dataen. Etter hvert som intervjuene ble transkribert, sammenfattet og kategorisert samlet jeg all informasjon i et dokument.

I dokumentet ble informasjon fordelt i ulike kategorier basert på hvilke temaområder som var førende i datamaterialet. I følge Johannessen et al. (2010, s.167) er «tanken bak kategorisering at forskeren benytter et sett med kategorier systematisk og konsekvent på hele datamaterialet. Kategoriene fungerer på samme måte som overskrifter i en bok. De gir en beskrivelse av hva hver tekstdel handler om, og er nyttige for å styre leseren gjennom teksten». De ulike kategoriene fikk i tillegg en tilhørende fargekode knyttet til temaområdene. Jeg benyttet også intervjuguidens temaområder som et utgangspunkt for fortløpende kategoribasert inndeling av datamaterialet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.167). En kategoribasert intervjuguide sørget for at jeg fikk en overordnet oversikt vedrørende de forskjellige forståelsene og i hvilken grad elever vektlegger sine erfaringer. Dersom kategoriene ble for åpne utviklet jeg koder, eller underkategorier, som brukes på tekster hvor man trenger mer innsikt i datamaterialet. Dette skapte en ryddig prosess hvor det kun var to dokumenter som analysen trengte å forholde seg til.

Den hermeneutiske prosessen som dette kvalitative arbeidet har tatt utgangspunkt i, har resultert i spennende funn som drøftes senere i prosjektoppgaven. Fortolkende lesing av dataen som har fremkommet i innsamlingen er et forsøk på å forstå deltakernes tolkninger og hvordan deres forståelse påvirker de sosiale fenomenene som forskeren undersøker (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.168). Derfor kan vi si at analyseprosessen begynner med en gang datainnsamlingen finner sted. Selv om jeg ønsket å opprettholde en vitenskapelig holdning til prosjektet, bar studien preg av en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013, s.201). Ved hjelp av den abduktive tilnærmingen utviklet jeg kunnskap om teori i forkant av intervjuene. Forskningen preges dermed av et samspill mellom den induktive og deduktive metoden, der «etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen, og analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2013, s.201). Min forforståelse gjorde det mulig å utvikle et sammenfattet dokument av datamaterialets meningsinnhold. I denne fasen var det viktig å filtrere ut irrelevant informasjon som ikke bidro til å utvikle nye synspunkter rundt fenomenet. Jeg valgte dermed å fokusere på informasjon som kunne bidra til å utvikle ny kunnskap. Kvale & Brinkmann (2009) betegner denne prosessen som en meningsfortetting der forskeren forkorter informantens uttalelser og komprimerer lange setninger til korte setninger (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.174).

Etter at jeg hadde tilegnet meg et helhetsinntrykk av datamaterialet, startet fase to av analyseprosessen. I denne fasen var jeg på jakt etter meningsbærende informasjon i datamaterialet. Gjennom en systematisk gjennomgang kunne jeg identifisere meningsbærende elementer og klassifisere informasjonen i bestemte koder (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.174). Formålet med dette verktøyet er at det gir forskeren mulighet til å organisere og redusere materialet slik at det blir enklere å analysere (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.174). Dette var en tidkrevende prosess. I mitt prosjekt opprettet jeg deduktive kategorier basert på intervjuguidens nøkkelbegreper, og induktive koder som tok utgangspunkt i selve datamaterialet. Gjennom denne fortolkningsprosessen endte jeg opp med følgende hovedkategorier: «jenter» og «gutter», med underkategoriene «sosiale relasjoner», «kjønnsroller», «deltakelse» & «likestilling/rettferdighet». Disse begrepene ble hentet deduktivt ut i fra teori og tidligere forskning, og dannet grunnlaget for min intervjuguide. Etter datainnsamlingen ble det utarbeidet nye koder på bakgrunn av sentrale temaer fra materialet. De sentrale temaene hadde som formål å belyse problemstillingen og datainnsamlingens meningsbærende elementer ble dermed kodet i begrepene «selvoppfatning», «mestringsforventning», «klasse miljø», «kroppspøving i et historisk perspektiv» og «kjønnsforskjeller». For å bli bedre kjent med fenomenet vekslet jeg mellom å lese forskningslitteratur, teori, datamaterialet og egne refleksjonsnotater som bidro til at jeg kunne utvikle nye refleksjoner og økt kunnskap. Dette sørget for at jeg fikk god oversikt over temaområdet og konteksten som undersøkelsen tok utgangspunkt i.

Jeg ønsket å differensiere mellom kodenes abstraksjonsnivå ettersom enkelte koder tok utgangspunkt i et lavere abstraksjonsnivå, mens andre ble utarbeidet på et høyere abstraksjonsnivå. Det vil si at kodene representerer konkrete beskrivelser av deltakernes synspunkter og egenskaper, samtidig som forskerens fortolkning av informantens situasjon og handlinger påvirker analyseringen (Thagaard, 2013, s.159). Et sentralt moment ved analyseprosessen var å reflektere over hvordan vi forstår sammenhengen mellom kodene som blir brukt, og utarbeide hensiktsmessige begreper som forteller noe vesentlig om datamaterialets meningsinnhold (Thagaard, 2013, s.159). Denne fasen kalles kondensering og vi sitter igjen med et redusert materiale, som videre klassifiseres etter kodeordene (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.176). Det er i denne fasen jeg utviklet nye koder som er mer abstrakte enn kategoriene, og som dannet et godt utgangspunkt for å utarbeide en mer sammenfattet tekst. Denne sammenfatningen eller rekontekstualiseringen

drar oss inn i analyseprosessens fjerde og siste fase. Her ønsker forskeren å utvikle kunnskap og beskrivelser av det aktuelle fenomenet. Inntrykket jeg har tilegnet meg etter rekontekstualiseringen er i tråd med inntrykket som var førende i det opprinnelige materialet. I begynnelsen var det ikke helt samsvar mellom de to faktorene, noe som førte til at jeg måtte identifisere hvor prosessen hadde skeiet ut. Det viste seg at jeg hadde brukt irrelevante kodeord som ikke bidro til fornyet kunnskap. Etter at jeg hadde identifisert «feilen» endret jeg kodene, og det resulterte i at jeg fikk økt forståelse om mønstre og sammenhenger som ikke var umiddelbart iøynefallende. Disse funnene og resultatene av studien blir videre drøftet og diskutert i neste hovedkapittel.

3.5 Kvalitetsvurdering

Evaluering av kvalitative undersøkelser knytter seg i stor grad til begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet. Dette er begreper ethvert forskningsprosjekt må ta hensyn til, hvor man i praksis vurderer forskningens troverdighet, gyldighet og relevans. For å skape et tillitsfullt forskningsprosjekt har jeg gjennom metodekapitlet sørget for at leseren får en detaljert innføring i forskningsprosessen, og hvordan jeg kommet frem til sluttresultatene ved hjelp av ulike metoder og analyser. På den måten kan de som leser oppgaven undersøke de samme fenomene som forskeren, ved å ta på seg sine egne «forskerbriller» (Dalen, 2011, s.93). Samtidig preges studiens kvalitet av min forforståelse og evne til å forstå sammenhenger mellom undersøkelsens metoder og analyser, samt følsomhet rundt studiepersonellet (Andersen, 2006, s.285).

3.5.1 Validitet

Begrepet validitet knytter seg til gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til og hvorvidt en metode undersøker det den skal undersøke (Thagaard, 2013, s.204). Johannessen et al. (2010, s.230) tar utgangspunkt i Pervins (1948) ideer og konkluderer med at undersøkelsers validitet «... dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten». Når vi omtaler studiens troverdighet, er det i en overensstemmelse med oppfatningen av undersøkelsens interne validitet eller begrepsvaliditet. Ved å legge til rette for god validitet i forskningsprosjektet blir forskeren ekstra observant på og kritisk til sin egen oppfatning av fenomene. Derfor ble det viktig å opprettholde en vitenskapelig holdning, samt legge til rette

for en «gjennomsiktig» forskningsprosess hvor min egen forforståelse i minst mulig grad påvirker studiens validitet, samt resultater og funn.

Det å ha gjennomsiktighet i undersøkelsen innebærer at jeg, gjennom metodekapittelet, tydeliggjør grunnlaget for fortolkning og hvordan analyseringen av meningsinnhold danner et relevant utgangspunkt for resultater og funn (Thagaard, 2013, s.205). For å frambringe og styrke troverdige resultater var utgangspunktet å benytte seg av en metodetriangulering der jeg varierte mellom å observere og intervju. Selv om observasjonsmetoden ble bortprioritert forholdt jeg meg fremdeles til mer enn en setting, ved å kombinere enkeltintervjuer og gruppesamtaler. I tillegg har jeg i forkant av intervjuene og tidligere i teksten redegjort for mitt standpunkt og alternative perspektiver som kan gi forståelse om fenomenet. Denne informasjonen skulle ikke legge føringer i intervjuene, men skape bevissthet rundt temaet og danne relasjoner ved å ufarliggjøre situasjonen informantene befinner seg i. Resultatene ble til gjennom en kritisk gjennomgang av analysen og egne fortolkninger. Den kritiske refleksjonen av mine egne tolkninger og oppfatninger førte til at jeg fikk mulighet til å komme med kvalifiserte begrunnelser for forskningsprosjektets resultater og funn.

3.5.2 Reliabilitet

De aller fleste som iverksetter forskningsprosjekter ønsker å utføre de på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Disse begrepene knytter seg til forskningens reliabilitet, og er en kritisk vurdering av prosjektets data, datainnsamling og bearbeidelse (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.229). Thagaard (2013, s.202) sier at reliabilitet tar utgangspunkt i spørsmålet om en annen forsker bruker de samme fremgangsmåtene og metodene, ville han/hun da kommet frem til samme svar? Reliabilitet forteller oss noe om forskningens repliserbarhet. Repliserbarhet er en positivistisk forskningslogikk hvor nøytralitet er et forskningsideal og resultatene er uavhengig av relasjoner mellom forsker og informant (Thagaard, 2013, s.202).

Kvalitativ forskning baserer sin datainnsamling på forskerens og informantens fortolkning og relasjoner dem i mellom. Denne studien tar utgangspunkt i interaksjonistiske og konstruktivistiske aspekter hvor sosiale relasjoner er sentrale i kunnskapsutviklingen.

Derfor vil det være lite hensiktsmessige å bruke repliserbarhet som et kvalitetsprinsipp ettersom forholdet mellom meg og informant består av avhengige relasjoner hvor vi er nødt til å forholde oss til hverandre (Thagaard, 2013, s.202). Repliserbarhet eller ekstern reliabilitet blir dermed vanskelig å oppnå i kvalitative undersøkelser (Thagaard, 2013, s.202). Selv om repliserbarhet er vanskelig å oppnå, så er det likevel særdeles viktig at jeg klarer å argumentere for reliabilitet gjennom en tydelig redegjørelse for hvordan datainnsamling og analysen har videreutviklet studien. Forskningsprosjektet har båret preg av en transparent prosess, noe som har resultert i tydelige refleksjoner, nøyaktige beskrivelser og spesifikk rapportering av innsamlet data og analysing av dette (Thagaard, 2013, s.202). Samtidig ønsket jeg å sette klare skillelinjer mellom hva som var innsamlet data og hva som er mine personlige fortolkninger. Dette er en form for intern validitet og kan styrke studiens reliabilitet.

3.5.3 Overførbarhet

Forskningsresultatenes overførbarhet, også kalt ekstern validitet, kan ikke begrenses til ren datainnsamling ettersom sentrale trekk i kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av de fenomene som undersøkes (Thagaard, 2013, s.210). Det er ikke hensiktsmessig å statistisk generalisere funn i kvalitative undersøkelser. Mine gyldige fortolkninger av datamaterialet danner derfor grunnlaget for overførbarhet. Johannessen et al. (2010, s.231) konkluderer med at «all forskning har som mål å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn». En slik rekontekstualisering oppstår når forskerens teoretiske kunnskap, overføres til en større sammenheng (Thagaard, 2013, s.211). Dermed kan en godt utviklet studie bidra til en mer generell teoretisk forståelse der de sosiale fenomene blir fokusert, og ikke enkeltstående situasjoner (Thagaard, 2013, s.211).

Gjennom denne masterstudien ønsket jeg å generere kunnskap som kan hjelpe nåtidens og fremtidens lærere til å forstå hva som kjennetegner det aktuelle fenomenet. Det å lykkes med å etablere tydelige beskrivelser, fortolkninger og forklaringer som også er nyttige på andre områder innenfor kroppsøvningsfaget ble en vesentlig faktor (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.231). Undersøkelsens resultater og forskerens tolkning av disse kan kun overføres til tilsvarende studier hvor utvalget og det studerte fenomenet er analoge. Studiens funn kan knyttes til en teoretisk generalisering hvor logiske resonnementer danner sentrale trekk ved fenomenet. På den måten kan jeg argumentere for at den utviklede

forståelsen om et fenomen, kan antas å ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s.211).

Formålet med dette prosjektet er å utvikle kunnskap, samt skape klarhet rundt elevers opplevelse av et likestilt kroppsøvingsfag. Når man undersøker slike fenomen i kroppsøvingsfaget vil man alltid få informasjon som knytter seg til undervisningen og erfaringer med lærerens praksis. Studiens funn kan dermed bidra til at lærerne får økt kunnskap om hvilke faktorer som påvirker elevers opplevelse av faget, og hvilke subjektive erfaringer som påvirker deres handlinger. Dette masterprosjektet tar utgangspunkt i kroppsøvingsfaget, hvor elevers erfaringer skaper utspringere fra konteksten. Med resultatene liggende til grunn kan vi se tydelig likhetstrekk mellom sammenfatningen av datamaterialet og det som har fremkommet i tidligere forskning. Med dette prosjektet ønsker jeg å genere ny innsikt i begge kjønns opplevelse av kroppsøvingsfaget, hvor intensjonen er å utvikle kunnskap og refleksjoner hos læreren. På den måten kan studien gi god overføringsverdi som har til hensikt å bidra til et rettferdig og lærerikt kroppsøvingsfag for alle.

3.5.4 Ethiske vurderinger

Innenfor all vitenskapelig virksomhet kreves det at forskeren forholder seg til etiske retningslinjer, både i forkant og underveis i forskningsprosessen. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2018) definerer forskningsetikk som «verdier, prinsipper, normer og institusjonelle ordninger, som til sammen bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet». Jeg ble dermed nødt til å underordne meg forskningsetiske prinsipper, regler og retningslinjer hvor jeg utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av undersøkelsens funn (Thagaard, 2013, s.24). Personopplysningsloven (2018) og det relativt nye GDPR-lovverket stiller strenge krav om meldeplikt og innhenting av et fritt informert samtykke i studier med direkte og nær kontakt mellom forsker og informant. Det viktigste med prosjektets datainnsamlingsmetode var å ikke utsette deltakerne for en etisk uakseptabelt påvirkning. Det innebærer å unngå å diskutere svært inngående og sensitive temaer som kan oppleves ubehagelig for deltakerne (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.89). Samtidig er det særdeles viktig å behandle informanten og deres erfaringer og synspunkter med respekt.

I dette prosjektet har normer og retningslinjer vedtatt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) vært gjeldende. Føringer fra NESH har regulert enkelte prosesser i datainnsamlingen og analyseringen av dataen. Dette knytter seg til informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, samt forskerens ansvar for å unngå skade (NESH, 2016). Deltakernes rett til selvbestemmelse og autonomi baserer seg på at vedkommende bestemmer over sin egen deltakelse ved å signere på et frivillig samtykke. I dette samtykke skal det fremkomme at informanten har rett til å trekke seg fra studien, uten at dette skal få negative konsekvenser for han/hun (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.91). Forskeren er forpliktet til å respektere informantenes privatliv, der deltakerne har rett til å bestemme hva slags informasjon som drøftes og hvilke personer som får innsyn i denne informasjonen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.92). Vi kan derfor si at informantene har rett til å begrense forskerens informasjonsadgang. Jeg ble også nødt til å vurdere intervju situasjonen, slik at jeg i minst mulig grad berører sårbare temaer som kan vise seg vanskelig å bearbeide og komme seg ut av (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s.92). Mitt ansvar ble derfor å skape en intervju setting hvor informantene ikke ble utsatt for noe risiko.

Anonymisering og konfidensialitet ble viktig å ta hensyn til ettersom jeg ønsker å overholde de etiske retningslinjene. Resultatene som har fremkommet i studien har blitt formidlet i en anonymisert form som ikke kan tilbakeføres til hovedkilden. Prinsippet om konfidensialitet handler om anonymisering og at det skal stilles strenge krav til oppbevaring og tilintetgjørelse av lister med opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (NESH, 2006; Thagaard, 2013, s.28). Selv om metodelitteraturen sier at deltakerne skal være anonymisert når resultatene av undersøkelsen presenteres, så ønsket jeg å holde informantene anonyme fra begynnelsen. For å være helt sikker på at jeg klarte å sikre informantenes anonymitet og prosjektets konfidensialitet utarbeidet jeg ulike pseudonymer i transkripsjonsarbeidet, i stedet for deltakernes egentlige navn. Det eneste stedet informantene kan gjenkjennes i, er underskriften deres på det informerte samtykke. Dette ligger trygt lagret i en låst skuff som bare jeg har tilgang til. I tillegg ble de transkriberte intervjuene med pseudonymer plassert i en digital, passordbeskyttet mappe på min bærbare laptop. På den måten kunne jeg sikre og ivareta integriteten til studiepersonellet.

3.5.5 Ethiske dilemmaer

Ethiske dilemmaer kan være fremtredende faktorer i alle kvalitative studier ettersom disse metodene innebærer nær kontakt mellom forsker og informant. Dette gjelder spesielt i intervjuet hvor de etiske retningslinjene stiller strenge krav til forskerens avveininger om hvor personsentrerte og nærgående undersøkelsens spørsmål skal være (Thagaard, 2013, s.119). Heldigvis oppsto det ganske få forskningsetiske dilemmaer, men prinsippet om respekt for informantenes grenser ble direkte førende i datainnsamlingen. Jeg kunne komme med oppfølgings spørsmål til det informantene kom med, men synspunktene de ga uttrykk for, gjenspeiler deres forståelse av fenomenet. Det ble derfor viktig å finne den gyldne middelvei. Dette sørget for at jeg fikk informasjonen jeg ville ha, samtidig som jeg opptrådte etisk forsvarlig og ikke provoserte informantenes oppfatning av sin egen situasjon. I det informerte samtykke har deltakerne samtykket til å svare på spørsmål, men de har imidlertid ikke samtykket til å bli konfrontert med mine fortolkninger av min situasjon (Thagaard, 2013, s.120). Derfor ble det viktig å ivareta deltakernes autonomi og integritet, slik at han/hun ikke får problemer i etterkant av intervjuet.

Et annet dilemma var min tidligere kjennskap til feltet og dets deltakere. Jeg ønsket ikke å intervju elever som jeg tidligere har hatt kjennskap til gjennom min praksisperiode. For å løse utfordringen knyttet til rekruttering av deltakere fikk jeg god hjelp av lærerne på de bestemte klassene. Min relasjon til utvalgets informanter ble dermed minimal, der vi hadde tydelig avklarte roller. Ved å rekruttere utvalget på denne strategiske måten forhindret vi at relasjonene mellom forsker og informant ikke ville påvirke utfallet av datainnsamlingen og min fortolkning og analyse av datamaterialet.

Det siste dilemmaet som oppsto var endringen som skjedde i forholdet mellom forsker og informant. Selv om jeg ønsket å opprettholde likeverdighet mellom meg og deltakerne, kommer man ikke bort i fra at forskeren har større innflytelse på analyse- og tolkningsprosessen enn man har i datainnsamlingen. I feministiske perspektiver skal man legge vekt på likeverdighet, men at det er vanskelig å unngå at forskeren opptrer som en ekspert (Thagaard, 2013, s.214-215). Som forsker var det viktig at jeg var klar over at det gjensidige påvirkningsforholdet mellom min teoretiske forankring og fortolkning av datamønstre kunne virke fremmed og provoserende for informanten ettersom de settes inn i en

ukjent kontekst (Thagaard, 2013, s.215). For å undersøke om min fortolkning av fenomenet stemte over ens med deltakerens synspunkter avsluttet jeg intervjuet ved å oppsummere informasjonen som hadde fremkommet. Her kunne vi drøfte saker som fremdeles var uavklart og deltakerne fikk mulighet til rette på meg dersom jeg hadde feiltolket informasjon. Dermed kunne ikke mine fortolkninger danne et grunnlag for det Pierre Bourdieu (1996) definerer som symbolsk vold, hvor deltakerne får negative oppfatninger og en forsterket nederlagsfølelse av sin deltakelse i studien (Thagaard, 2013, s.215).

4. RESULTAT OG DISKUSJON

I de kommende kapitlene vil undersøkelsens resultater bli presentert og diskutert i lys av tidligere forskning og innenfor det teoretiske rammeverket som setter føringer for masteroppgavens relevans. Diskusjon rundt studiens funn, som ble til ved en nøye fenomenologisk analyse knyttet til elevers subjektive opplevelser, vil skape bevissthet og et oversiktlig bilde omkring oppgavens problemstilling og teoriområde. Den tematiske analysen har dermed som formål å analysere mønstre i materialet og gi en helhetlig forståelse av studiens funn. Slik kan forskeren videreutvikle kunnskap og skape kompetanse om et relativt ukjent fenomen i kroppsøvfingsfaget. Videre i dette kapitlet kommer jeg til å løfte frem og drøfte sentrale og interessante synspunkter om kroppsøvfingsundervisningen, formålet med faget og hvordan faget utfolder seg i praksis, på bakgrunn av innsamlet data. Hovedpoengene og enkelte utsagn hos informantene drøftes deretter i lys av relevant teori og tidligere forskning på området.

4.1 Presentasjon av utvalg

For å opprettholde anonymiteten til enkeltindividene (jf. kap. 3.5.4) som har deltatt i studien, har jeg gitt informantene fiktive navn. Alle informantene gikk i tredje klasse på videregående, med studiespesialisering som utgangspunkt, når datainnsamlingen fant sted. En presentasjon av utvalget skal gi leserne et innblikk i informantenes meninger og hvilke holdninger elevene innehar, samt møter kroppsøvfingsfaget med. Dette gjør det mulig for leserne å skaffe seg et overordnet bilde omkring elevens livsverden og evt. hvilke idrettslig bakgrunner som kan forklare eventuelle kjønnsforskjeller i faget. På den måten skapes det en helhet i datamaterialet som fremkommer og som danner utgangspunktet for videre drøfting. Det er totalt sju elever som har deltatt i studien, hvorav fire er jenter og resterende er gutter. Hverken skolens uteområder, haller eller andre «kroppsøvfingsarenaer» som disponeres begrenser og reduserer undervisningen i betydelig grad. Det er viktig å poengtere at det er elevenes utsagn som blir presentert, men at mine tolkninger av kroppsspråk og stemmebruk etc. Kan ha påvirket mitt helhetsinntrykk av informantene.

«Tina»

Går studiespesialisering med toppidrett som valgfag. Er svært glad i å være i fysisk aktivitet og bedriver friidrett på fritiden. Har et sterkt ønske om å få så gode karakterer som mulig, slik at hun står ganske fritt når hun skal søke utdanning etter videregående. Det var også svært viktig for henne å være sosial både på skolen og på fritiden. Kroppsøvfingsfaget er hennes favorittfag. Hun mener at kroppsøvfingsfaget er som et «frifag» hvor fokuset ikke er på det akademiske, men fysisk aktivitet hvor man kan være sosial og en større aktiv del av egen læring, både kroppslig og teoretisk. Ser på faget som en viktig del av sosialiseringprosessen hos individet, hvor de kommuniserer og samarbeider på en annen måte gjennom idrett. «Tina» er også veldig glad i å kunne løse praktiske oppgaver i faget som et team. Hun synes stort sett alle aktiviteter er givende og liker når det er stor variasjon i undervisningen. Hun sier selv at hun ikke tror det er så mange som er glad i å ha dans (og da spesielt gutter), men at hun selv er veldig glad i dans og synes det er kjempegøy fordi «man kan lære noe som kanskje ikke alle har lært eller kan, og dermed står flere med samme utgangspunkt for å videreutvikle kunnskap». Hun mener at det stilles høyere krav til gutter enn jenter og at det dermed blir et for stort gap mellom kjønnene, selv om hun reflekterer over at jenter er bygd opp annerledes og at det skal være naturlig med slike forskjeller. Hun er enig at det skal stilles ulike krav til toppkarakter mellom de to kjønnene, men hun mener at kravene i dagens undervisning er for langt unna hverandre. «Lettere å bli god for å være jente, enn god for å være gutt».

«Karoline»

Går medier og kommunikasjon med generell studiekompetanse som grunnlag. Hun har ingen spesifikke fritidsinteresser, men synes det er greit å få bevege litt på kroppen. På fritiden liker hun å være med venner, se på TV og lage mat. Var tidligere veldig interessert i trening, men dette har dabbet av den senere tiden. Føler hun skiller seg litt ut ved å ikke like ballspill. Ellers synes «Karoline» at kroppsøvfingsfaget er gøy ettersom de gjør mye forskjellig i undervisningen. Men hun gjentar det flere ganger at ballspill betyr fotball, noe hun synes er kjedelig. Dette har med tidligere erfaringer å gjøre fordi tidligere barneskolelærer var meget streng og dårlig på å tilpasse undervisningen. Denne undervisningen bar preg av forskjellsbehandling hvor de flinke fikk «bestemme» hva som skulle undervises, og da var det spesielt guttene som ble fremhevet. Dagens kroppsøvfingsundervisning er givende fordi læreren er kreativ, og også her kommer det fram at det er «litt godt å kunne gjøre noe annet, som å løpe og få ut energi, i stedet for å sitte i et klasserom med teoretiske fag». «Karoline»

synes aktiviteter hvor fokuset ikke er på konkurranse er spennende (lekpreget aktivitet), men at lagidretter som volleyball og basketball er veldig gøy fordi det er aktivitetsformer hvor elevene møter idretten med noenlunde likt utgangspunkt.

«Therese»

«Therese» går studiespesialisering med toppidrett som valgfag. Hun ser kroppsøvningsfaget i et folkehelseperspektiv hvor faget, i seg selv, gir elever som ellers er i lite fysisk aktivitet en mulighet til å bedre sin fysiske og psykiske helse. Når hun drøfter prinsipper innenfor faget blir begrepet «trening» relativt hyppig gjentatt. Selv om hun spiller innebandy på fritiden liker hun ikke å gjøre det på skolen ettersom det fører til mye kaos, hvor flertallet ikke følger reglene (spesielt gutter). Ellers er hun opptatt av at faget bør inneholde et variert opplegg hvor ballspill, dans, styrke, utholdenhet og lek bør være likestilte aktiviteter fordi det skaper motivasjon og spenning hos flesteparten av elevgruppen. «Therese» oppfatter at det ofte stilles høyere krav til gutter enn jenter. Hun forstår at praksisen er slik til en viss grad pga. De fysiologiske forskjellene, men vi er alle født forskjellig, og jenter kan også ha et bedre utgangspunkt enn gutter.

«Emine»

Går realfag med programfag i språk, samfunnsøkonomi og rettslære. Målet med videregående er å få så gode karakterer som gjør det mulig å komme inn på ingeniørutdanning, samtidig som fritidsinteressene for fotball og utholdenhet blir ivaretatt. «Emine» synes kroppsøvningsfaget er veldig bra fordi læreren legger til rette for stor variasjon i undervisningen; «vi har jo egentlig alt da». Hun sier selv at de ofte har litt hardere fysiske økter hvor mange plutselig dropper ut pga. Skader. Dette fører dermed til mindre deltakelse, og da spesielt hos jentene. Hun har tidligere tatt del i undervisning hvor elevene har blitt delt i to, på grunnlag av kjønn. Dette førte til at vedkommende mistet en del motivasjon, men så også de positive sidene ved at en større andel av de «usikre» jentene tok en mer aktiv del i egen læring.

«Peder»

Går ordinær studiespesialisering uten å vektlegge noen realfag. Liker å trene og på fritiden bruker han tid på fotball, styrke- og utholdenhetstrening. «Peder» ser på

kroppsøvningsfaget hvor det å røre seg er et godt alternativ til kun det teoretisk faglige. Fra et elevperspektiv så kunne det i undervisningen vært mindre fokus på utholdenhet og styrke fordi dette har et stort fokus i lærerens praksis. Han sier også at læreren er utrolig flink til å diskutere og vurdere når elever, av begge kjønn, kommer med gode innspill knyttet til faget og hans undervisningspraksis. Synes guttene har det vanskeligere i faget fordi det krever med av dem, basert på «vurderingskriterier» og hvordan man er født. Føler undervisningen er lagt opp til at det mannlige kjønn skal være «sterkere», men at jenter likevel har lettere for å oppnå bedre/høyere karakter enn det gutter har, og da spesielt ved høy måloppnåelse (kar. 5/6).

«Emil»

Går studiespesialisering med toppidrett som valgfag. Interesserer seg for fotball og styrketrening på fritiden, hvor han ser de positive sidene ved å generelt være i fysisk aktivitet. Også «Emil» ser på kroppsøvningsfaget som et «frifag» hvor man får et avbrekk fra det teoretiske. Han synes ballspill er mer givende enn f.eks. dans fordi han føler det er mer givende å holde på med aktiviteter som han selv behersker godt. Han kommer med noen interessante innspill hvor han på spørsmål om hva han tenker når han hører begrepet kjønn og kroppsøving sier at gutter er sterkere fysisk og tar mer plass i undervisningen enn hva jenter gjør. Informanten drar det så langt som å si at guttene har bedre forutsetninger for å mestre de ulike aktivitetene i faget. Sier selv at han har et inntrykk av at jenter er bedre på skolen generelt, men at guttene er bedre i «gym».

«Joakim»

Går studiespesialisering uten noen form for realfag. Det var utfordrende å få detaljert informasjon fra eleven fordi han var tilbakeholden med hva han ønsket å si. «Joakim» liker å være i fysisk aktivitet, hvor ballspill som fotball, innebandy og stikkball er de mest givende aktivitetene. Han er tydelig på at han synes vurderingskriteriene i faget er urettferdig ettersom jentene som regel har lavere vurderingskriterier enn guttene. Han forstår at det er fysiologiske forskjeller mellom kjønnene, men synes det blir litt i overkant store forskjeller i vurderingspraksisen.

Alle informantene kom med detaljerte og interessante synspunkter på kroppsøvningsfaget og fagets vurderingspraksis. Videre i dette kapitlet ønsker jeg å kombinere disse nye og

spennende innspillene med eksisterende forskning og teori. Det ble derfor særdeles viktig å presentere utvalget så nøyaktig som mulig slik at leseren får et overordnet blikk omkring datainnsamlingen, samt hvilke meninger og holdninger jeg møtte i felten.

4.2 Kroppsøving som «frifag»

Alle informantene i denne studien synes faget kroppsøving er givende og flertallet konkluderer med at det er deres favorittfag ettersom det «gir dem noe mer enn bare teoretisk innlæring» (Karoline). Det kommer tydelig fram i intervjuene at begge kjønns interesser blir ivaretatt i faget og at det skapes glede og motivasjon i undervisningen. Elevene fremmer betydningen av å delta i et motiverende læringsmiljø, der kjerneelementene glede, mestring og sosialisering bør inspirere lærerens praksis. Dette blir dermed «byggeklosser» som bør ligge til grunn i enhver kroppsøvingsundervisning.

Resultatene fra den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøvingsfaget utført av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) har enkelte momenter som harmonerer til denne studien, vedrørende elevers opplevelse av faget kroppsøving. Gjennom empiriske undersøkelser kommer det tydelig frem at flertallet trives godt eller svært godt i kroppsøvingsfaget. I følge informantene er kroppslig utfoldelse ved lekpregede aktiviteter og sosial samhandling mulige forklaringer på disse positive resultatene. Dersom alle elever i den norske skole hadde opparbeidet seg slike erfaringer ville kroppsøvingsfagets egenart og sentrale verdier blitt realisert, ettersom «kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. I kroppsøving skal elevene håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfelleskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Informantene var meget fornøyd med undervisningsopplegget og konkludere med at grunnen til at så mange trives godt eller svært godt er på grunn av lærerens evne til å tenke kreativt og nyskapende, samtidig som han er flink til å ha variasjon av ulike aktiviteter.

Det at kroppsøvingsfaget ses på som et «frifag» hvor man får et avbrekk fra kun det teoretiske, er forståelig. Dette betyr imidlertid ikke at man har frie tøyler og kan gjøre hva man vil i undervisningen. I skolen er faktisk kroppsøvingsfaget den eneste arenaen der læring i, gjennom og om bevegelse står i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det å tenke på

kroppsøvfingsfaget som et avbrekksfag i en ellers travel hverdag, ble drøftet gjentatte ganger.

Tina sier at:

Kroppsøvfingsfaget er som et «frifag» hvor fokuset ikke er på det teoretiske og akademiske, men i stedet på kroppslige bevegelser hvor man kan være sosial og ta en større aktiv del av egen læring, både kroppslig og teoretisk. Jeg ser på faget som en viktig del av sosialiseringssprosessen hos individet, hvor de kommuniserer og samarbeider på en annen måte gjennom idrett. En avvikling av kroppsøving som et obligatorisk skolefag vil dermed få katastrofale følger, tror jeg» (Tina).

Gjennom nøye detaljerte spørsmål og diskusjoner omkring dette temaet, tyder det på at «Tina» og en rekke andre elever i dagens skolesamfunn har en feilaktig oppfatning av faget, hvor de ikke evner å se på kroppsøvfingsfaget som et læringsfag på lik linje mer andre teoretiske skolefag (Ommundsen, 2008). Selv om informantene ser mange av de positive sidene ved faget og fremhever det som sitt favorittfag, kan en «frifagsholdning» være upresis og i verste fall skade kroppsøvfingens rykte og videre eksistens som et obligatorisk skolefag.

Det er viktig å kunne skille mellom kroppsøving som fag og *fysisk aktivitet* i skolen, ettersom kroppsøvfingsfaget stiller sterke krav til kompetente lærere som forholder seg til tydelige læringsmål og vurderingsformer. Borgen et al. (2017, s.24-25) konkluderer med at det foreligger en manglende avgrensning mellom fysisk aktivitet og kroppsøving i skole- og utdanningspolitikken i mange land. En mulig faktor til manglende avgrensning mellom de to, kan være at det på 1980- og 90 tallet ble innført en internasjonal utdanningspolitikk som tok utgangspunkt i en økende bekymring for barn og unges helse (Borgen et al., 2017, s.24-25). Resultatene fra en WHO-rapport fra 1990 konkluderte med at en rekke type sykdommer påvirkes av vårt kosthold og egen livsstil. Selv om kroppsøvfingsfaget har sin egenverdi, har den det siste tiåret også møtt en del motstand. Studiens empiri tyder på at elevene har en formening om hva kroppsøvfingsfaget bør inneholde, samt hvordan undervisningen kan ivareta hver enkeltts behov. Gjennom samtaler med elevene viser det seg at de legitimerer kroppsøvfingsfaget gjennom en helsediskurs, der elevene fremmer betydningen av et lite «avbrekk» som positivt for deres egen fysiske og psykiske helse.

Vi har tidligere sett på resultatene fra WHO-rapporten fra 1990. Denne helsediskursen er også en fremtredende faktor i dagens legitimeringsdebatt omkring kroppsøving som skolefag (McEvelly, Verheul, Atencio & Jess, 2014, s. 279). En kartleggingsstudie fra

Helsedirektoratet (2016) støtter den tidligere publiserte WHO-rapporten, og trenden som knytter seg til redusert aktivitet hos befolkningen er vedvarende. Økt bekymring for samfunnsborgernes helse og ny, utviklet kunnskap førte til at fysisk aktivitet ble fokusert og brukt som forebyggende medisin (Borgen et al., 2017, s. 25). Mange av elevene i denne studien ser nytten av kroppsøvningsfaget og at faget er et viktig element for å forhindre inaktivitet og skape kunnskap for å kunne leve et sunnere liv. Det kan virke som om elevene tenker at fagets formål er å redusere de helserelaterte utfordringene i dagens samfunn, og at det som egentlig skal være konfunderende faktorer er førende i undervisningen. En slik holdning er ikke formålstjenlig og kan være direkte ødeleggende for oppfatningen av hva kroppsøvningsfaget bør være.

På bakgrunn av forskning, er det ikke lenger noen tvil om at fysisk aktivitet letter eventuelle helseproblemer i en populasjon, men forskningen er som regel utført på bakgrunn av medisin eller psykologi, og ikke pedagoger som ønsker økt innsikt og kunnskap om hver enkelt elevs læringsutbytte i faget. Mange av informantene i denne studien fremmet betydningen av det å være i fysisk aktivitet som en betydelig fordel med faget. Kanskje er det slik at de helsemessige og sosiale gevinstene er for mye fokusert i dagens skolesamfunn. Dette kan redusere elevens refleksjoner omkring deres eget selvbylde og identitet, samtidig som fokuset på allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering av bevegelsesglede faller bort og fagets formål svekkes.

Kroppsøvningsfaget er så mye mer enn bare det å være i fysisk aktivitet, selv om faget har høstet kritikk for å bedrive en del overfladisk aktivitet. Ettersom elevene skal lære *om* og *med* kroppen bør faget fokusere på at elevene skal være i fysisk aktivitet, men at det foreligger noe mer enn at det kun er for aktivitetens egen skyld. For å styrke fagets posisjon i skolen bør vi bygge på ideen om kroppsøving som «et skolefag der kroppslig læring og kroppslig kunnskap er sentralt, og med mål om å jobbe for bevegelsesglede i et livslangt perspektiv.» (Borgen, Hallås, Løndal, Moen & Gjølme, 2017, s. 23). Den nye fagfornyelsen har lagt til rette for at hver enkelt skole og hver enkelt lærer har større handlingsrom når det kommer til praktisering av kroppsøvningsundervisning. For å kunne oppnå formålet med faget trengs det derfor kompetente kroppsøvningslærere som tilrettelegger for kroppslig læring i, om og gjennom bevegelse. Gjennom samtaler og diskusjoner med svært engasjerte og reflekterte elever kommer det frem at undervisningen bidrar til bevegelsesglede fordi faget inneholder en

god kombinasjon av mange kreative aktiviteter og bevegelsesformer som kan bidra til en fysisk aktiv livsstil. Dette er helt i tråd med fagets sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019). «Peder» konkluderer med at lærerens evne til å kunne gjøre trening morsomt, og ikke bare slitsomt, er et svært viktig element for å kunne skape glede og motivasjon hos elevene.

Selv om deler av elevenes fokus knytter seg til det å ha en pause fra det teoretiske, ser de også kroppsøvingsfagets egenverdi og hvilke fordeler undervisningen fører med seg. I stedet for å tenke på kroppsøvingsfaget som et «frifag» bør heller forståelsen og oppfatningen være et «annerledesfag» der alt innhold er gjennomsyret av kroppslig læring og gleden av å være i bevegelse. I tillegg er det viktig å fremheve at elevene forstår faget som noe mer enn kun det å være i fysisk aktivitet.

4.3 Den betydningsfulle sosialiseringsarenaen

Elevers sosiale relasjoner innad i en gruppe og på tvers av kjønn stiller krav til deres egen sosiale kompetanse, der elevers emosjonelle, eksistensielle, intellektuelle og sosiale evner er grunnleggende for å kunne mestre ulike type sosiale miljøer (Lillejord et al., 2010, s. 103). I løpet av intervjuene med Peder og Tina drøfter de begrepet «dannelse» og ser på kroppsøvingsfaget som en svært viktig del av sosialiseringsprosessen hos elever. De definerer begrepet «dannelse» som utvikling av egne evner og elevers ansvar for å ivareta andre og det læringsfellesskapet de inngår i. Samtidig inngår dannelsen i en større sammenheng ved at det er en vesentlig faktor i det integrerte mennesket og individets selvoppfatning.

Det å sosialisere seg handler om å innordne seg samfunnet og dets normer og regler. I et læringsfellesskap, som kroppsøvingsfaget er, skal man kunne være unike individer samtidig som man jobber mot et felles mål, nemlig en livslang bevegelsesglede. I undervisningssammenheng vil dermed samarbeid og samhandling være en svært viktig faktor i sosialiseringsprosessen som skjer hos hvert individ. Elevers selvoppfatning har svært stor innvirkning på deres egen motivasjon og utgangspunkt for læring. Et par av informantene sier at i deres klasse så er det en gutt og ei jente som er veldig lite deltakende i undervisningen. Elevene føler at dette er begge parters «skyld» ettersom de selv ikke tar noe initiativ og selv om andre elever prøver å inkludere dem, velger de å trekke seg unna. En mulig forklaring på dette kan være at elevene har lavt selvverd og er usikker på seg selv og omstendighetene rundt

seg. Selv om elevene i klassen er flinke til å være støttende og komme med konstruktive tilbakemeldinger kan det være slik elevene er redd for å gjøre feil og «dumme seg ut». «Tina» konkluderer med at det generelt sett er flere jenter som blir lite deltakende i undervisningen, på bakgrunn av guttenes tydelige dominans i tradisjonelle ballspillsaktiviteter. Selv om man møter elever med svært lavt selvverd i skolen er det viktig å understreke at disse ikke har noe dårligere utgangspunkt for å kunne lykkes enn andre (Manger, 2018, s.25). Som lærer bør man fokusere på hvordan man kan ivareta alle elevers interesser, slik at individets indre motivasjon og glede kan påvirke hvordan eleven kognitivt vurderer seg selv, i positiv retning (Manger, 2018, s.25).

Joakim sier at elevers opplevelse av kroppsøvfaget avhenger av individets oppfatning av «det faktiske forhold» der selverkjennelse danner et utgangspunkt for hvilken rolle man ønsker i sitt eget, aktive liv. Joakim forklarer at de sosiale relasjonene fremmer elevers læring ved at det dannes grupperinger på bakgrunn av hva man gjør og hvem man henger med på fritiden. Tina har til dels samme oppfatninger som Joakim og forklarer at;

Jeg er mye tryggere på de jeg har like interesser som, og de jeg er med på skolen og fritiden. Denne bekjentskapen sørger for trygghet og man vet hvilke egenskaper hvert individ innehar. En slik trygghet gjør det mulig å utfolde seg slik man ønsker, uten at man skal gå rundt å være redd for hva andre kan tenke om meg. Alt blir dermed mer komfortabelt og man tørr å være en mer aktiv deltaker i undervisningen (Joakim).

Sosialiseringsprosessen som hele tiden er under utvikling i undervisningen påvirkes av de aktive deltakerne i det sosiale systemet. Elever er nødt til å kunne tilpasse seg nye systemer og de affiseres av de andre som inngår i den sosiale prosessen, enten bevisst eller ubevisst (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 29). Som kroppsøvlærere ønsker man at elevene skal være engasjerte og lærevillige, noe som knytter seg tett opp i mot et kunnskaps- og dannelsesideal.

Informantene i denne studien ønsker at undervisningen fokuserer mer på å bryte opp elevers tro på «den sterkeste rett». «Karoline» kommer med et par oppsiktsvekkende kommentarer knyttet til dette. Hun har i lengre tid fått erfare at guttene blir veldig dominante i undervisningen fordi de bedriver en eller annen form for aktivitet på fritiden. Dette fører til at guttene blir mer frempå ettersom de blir med fysiske utagerende og bruker mer kropp og

innsats i undervisningen. Informanten sier at dette kan ha negativ effekt på elever som ikke er en del av «gjengen» og guttenes fysiske dominans kan dermed være utfordrende for andre elever som deltar i den samme sosiale konteksten. Det kommer tydelig frem i intervjuene at undervisningen er veldig konkurransepreget, der fysiske forskjeller skaper økte avstander mellom og på tvers av kjønnene. Enkelte av guttene går så langt i sin oppfatning av faget og sier at; «Guttene er bedre i det meste fordi vi er mer fysisk aktive. Det er som regel guttene som fremhever seg på de lagene som «vinner» i undervisningen» (Joakim). Dette tyder på at undervisningen ikke er rettferdig og at elevene møter faget med en holdning som kan være direkte ødeleggende for relasjonene til medelever.

4.3.1 Relasjoner til medelever

I all undervisning oppstår det et gjensidig samspill mellom elever og lærere, men også i selve elevens kropp og sinn. For å forstå eleven er det også svært viktig å tilegne seg kunnskap om sammenhengen mellom forhold i barnet og i barnets miljø (Lillejord et al., 2010, s. 250). Faktorene som påvirker forhold i barnet og i barnets miljø samspiller og kan være mulige forklaringer på et barns atferd.

«Emil» drøfter begrepet *mestringforventning* og konkluderer med at elevs læring og mestringstro påvirkes av de trygge rammene som omfavner eleven og kroppsøvningsundervisningen. Han tilføyer at: «*Enkelte elever kan være redd for å vise seg frem i aktivitet, i frykt for å dumme seg ut eller ikke mestre teknikker, men læreren er flink til å ufarliggjøre det å kunne «drite seg litt ut»*» (Emil). Det er tydelig at undervisningen preges av et gjensidig samspill mellom ferdigheter, mestringstro og lærerens holdning og jevnaldrenes verdisyn. Disse faktorene som påvirker individets læring definerer Albert Bandura (1997) som den resiproke determinismen, der et fruktbart samspill mellom atferd, miljø og person fremmer positiv utvikling. Flere av informantene sier at elever med erfaringer fra fritidsaktiviteter ofte stiller sterkere rustet til de ulike aktivitetsformene i faget. Derfor blir elever som er mindre aktive på fritiden, mer tilbaketrukne i undervisningen og mindre deltakende når det er konkurransepreget aktivitet. Dette er situasjonsbetinget, men i og med at noen elever ikke bedriver fysisk aktivitet på fritiden «*vil de automatisk havne bakerst, uten noen som helst sjans for å ta igjen de faglig sterke elevene. Det skapes dermed bare et større og synligere gap mellom de faglig sterke og de mindre sterke»*» (Karoline).

Det løftes også frem at mer tilbaketrukkethet og mindre deltakelse kan skape frustrasjon i elevgruppen, noe som kan være destruktivt for læringsmiljøet. Elevers selveffektivitet avhenger av omgivelsene, og hvordan lærere og medelever evner å se og hjelpe elever som sliter faglig (Lillejord et al., 2010, s. 251). Det blir derfor viktig for både lærere og medelever å ufarliggjøre det å feile, og heller fokusere på læringsprosessen i en sosial kontekst. Elevers læring bør dermed «løsrives» fra et individualistisk perspektiv, og fokuset bør heller være på innvirkningen av det sosiale fellesskapet, klasse miljøet og læringskulturen som danner grunnlaget for kognitiv og motorisk utvikling (Illeris, 2000). Gjennom en fenomenologisk tilnærming vil det være mulig å forestille seg fenomenet som oppstår gjennom elevenes egne synspunkter, og ikke bare bli styrt av den synlige atferden til hver enkelt elev (Merleau-Ponty, 1994). På bakgrunn av elevers synspunkter løsrives vi derfor fra en individualistisk oppfatning og heller fokuserer på de faktorene som faktisk påvirker den subjektive opplevelsen og den objektive kroppen. Både tidligere og kommende drøfting baserer seg på dette gjensidige påvirkningsforholdet.

Når elever blir innviet i et sosialt fellesskap etableres det relasjoner mellom aktørene, enten bevisst eller ubevisst. Gjennom denne sosialiseringen formes elevers vekst inn i samfunnet, og de kan bli preget av både positive og negative relasjoner. Dette utviklingsmiljøet vil ha effekt på elevers emosjoner og atferd i skolen ettersom relasjonene påvirker elevens evne til å regulere følelser og handlingsmønstre (Pianta, 1999; Lillejord et al., 2010, s.138). Både Emil og Therese tror at de sosiale relasjonene fremmer elevers læring fordi elevgruppen er ganske liten og sammenspleiset. Det kan tyde på at klasse miljøet er preget av horisontale relasjoner, hvor alle elever er likeverdige og det er et gjensidig maktforhold mellom elevene (Hartup, 1989). Det kommer tydelig frem at læreren prøver å skape et læringsklima hvor det er rom for å prøve og feile. Elevenes positive reaksjoner, inkluderende holdning og støttende/konstruktive tilbakemeldinger styrker de ønskede positive relasjonene. «Emil» drøfter viktigheten av å være trygge på hverandre og dette gjenspeiler seg i hans utsagn: *«Elevene får ros hvis de gjør noe bra, og dersom de gjør noe mindre får de konstruktive tilbakemeldinger om hva man kunne gjort annerledes. Dette skaper erfaring til neste situasjon, som igjen skaper læring»*. I tillegg er elevgruppen flinke til å oppmuntre hverandre, slik at elevers mestringsforventning i møte med ny aktivitet øker (Therese). Det å ha tro på seg selv er i følge Bandura (1997) en grunnleggende faktor for å utvikle kunnskap.

På bakgrunn av opplæringsloven §9A-2 er skolen lovpålagt å jobbe aktivt og målrettet mot et godt og trygt fysisk og psykososialt skolemiljø. Her står det at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringslova, 1998, §9a-2). Selv om klassemiljøet i all hovedsak er preget av horisontale relasjoner, får man innspill om at det også kan forekomme vertikale relasjoner. Elevene er stort sett hyggelig med hverandre, men enkelte kommentarer kan oppfattes som kritikk. Elever som er usikre på seg selv og situasjonen de befinner seg i, er mindre mottakelige for vennskapelige «tullekommentarer». Therese sier at enkelte av guttene kan opptre mer breialt og slenge med leppa, på grunn av sine erfaringer og deres fysiologiske «fordel». Informanten opplever gruppen som støttende, men at det av og til kan komme negative kommentarer til enkeltpersoner som mislykkes med det han/hun prøvde på. Etter nærmere dialog med Peder viser det seg at enkelte innspill som egentlig er ment som tull, kan tolkes som kritikk og erting dersom elevene er usikre på hverandre og ikke har nære relasjoner. Dette avhenger også av hver enkelt individs selvbilde og selvtillit, og kan være ødeleggende for elevens læring dersom de mistolkes (Peder). Disse fysiologiske reaksjonene er svært uheldig, spesielt når det er personer som i utgangspunktet er litt usikre på seg selv, som mottar kommentarene. Det kan virke som om undervisningen er preget av et usynlig hierarki med vertikale og utrygge relasjoner, spesielt når det er konkurransepregede aktiviteter som gjennomføres. De negative relasjonene kan skape større avstand innad i elevgruppen, og i verste fall svekke de usikre elevenes mestringsforventning (Bandura, 1997).

4.3.2 Relasjoner til lærer

Imsen (2005, s.22) skriver at skolen er et komplisert minisamfunn hvor det gradvis etableres sosiale og faglige relasjoner. Tidligere undersøkelser viser en sterk sammenheng mellom elevens relasjoner til læreren, og deres faglige og sosiale læring (Hattie, 2009). I skolen stilles det dermed krav til lærerens relasjonskompetanse fordi elever som opplever at de blir godt likt og respektert blir mer motiverte. De positive relasjonene skaper dermed et bedre utgangspunkt for læring.

I følge Hartup (1989) foreligger det vertikale relasjoner i slike situasjoner ettersom læreren innehar større makt enn aktørene. Det er læreren som bestemmer hva som skal undervises og han/hun har ansvaret for å ivareta elevens faglig og sosiale utvikling. Informantene uttrykker at kroppsøvlingslæreren er svært godt likt og legger ofte til rette for

aktiviteter, basert på glede og mestring. I følge Tina er det stor variasjon i øvelsesbanken og temaene i faget: «*Undervisningen dekker stort sett alt, alt fra turn og dans til tradisjonelle ballidretter. Læreren er også flink til å utforske nye aktiviteter etter innspill fra kolleger og elever, og jeg føler dermed at alle elevers interesser blir ivaretatt*». For å opprettholde og videreutvikle de positive mellommenneskelige relasjonene lytter kroppsøvlingslæreren til elevgruppen. Læreren legger dermed til rette for elevmedvirkning og lærelyst gjennom en rekke ulike bevegelsesaktiviteter, noe som er vektlagt i den nye læreplanen i kroppsøvlingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det relasjonelle aspektet i lærings situasjonen er svært viktig, og elevenes oppfatninger er at læreren gjør alt i sin makt for å vedlikeholde disse. Når det oppstår relasjoner vil det også utvikles følelser, og som profesjonsutøver er det viktig å vise empati fordi gode emosjonelle bånd er grunnleggende for god undervisning (Ramvi, 2009). Ellen Ramvi oppsummerer den gode relasjonen på følgende måte: «*God kontakt mellom lærer og elev er et tillitsforhold der begge viser at de bryr seg om hverandre ved at eleven forteller om seg selv og læreren viser omsorg og bekymring*» (Ramvi, 2009, s. 10). Informantene i denne studien har fått informasjon angående sitt standpunkt i faget, gjennom samtaler basert på en underveisvurdering. Kroppsøvlingslæreren kommer som regel med gode faglige innspill til hver enkelt elev og fungerer som en veileder mot deres felles mål, der bevegelsesglede og sosial og kroppslig læring er grunnpilarer. Alt dette kan knyttes opp i mot Lev Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring og den proksimale utviklingssonen. Elevene har en egen indre «grense» for hva den kan klare alene og en ytre «grense» for hva eleven kan klare med hjelp av andre (Imsen, 2005, s.259). Individet og dets utviklings sone er avhengig av visse genetiske forutsetninger, men hovedpunktet i denne utviklingen er mediering.

I denne studien er kroppsøvlingslæreren en medierende hjelper overfor elevene. Han kan komme med verdifulle tilbakemeldinger og forklaringer på hvordan bevegelser eller teknikker skal utføres, og ved hjelp av deduktiv metode vise hvordan det skal gjøres. Den proksimale utviklingssonen har både en statisk og dynamisk del, og er ikke noe et barn «har», men noe det deler med læreren og de andre som inngår i den sosiale konteksten (Imsen, 2005). Målet med denne prosessen, og lærerens innblanding, er at elevens grense flyttes utover mot nye mål, samtidig som individet alltid er støttet av kunnskapsrike profesjonsutøvere (Imsen, 2005).

I følge Peder gir samtlige elever uttrykk for at læreren er flink til å vurdere når han skal være seriøs, og når det er mulighet for å «slakke opp» og tulle litt. I tillegg har det oppstått situasjoner hvor læreren selv har deltatt i undervisningen, noe som også har betydning for enkeltindividers indre og ytre motivasjon. Dette vil, i følge Pianta, ha effekt på regulering av elevens emosjoner og atferd, bidra positivt i unges samspill, samt fungere som et grunnlag for trygghet, utforskning, mestring og læring (Lillejord et al., 2010, s. 138). I et klassefelleskap møter man elever med ulike forutsetninger og læreren er nødt til å ta hensyn til individets fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s.58). Etersom elevene møter undervisningen med ulike erfaringer, holdninger, opplevelser og behov er det viktig at læreren tilpasser opplegget ut i fra hver enkelt individs forutsetninger. Emil konkluderer med at læreren legger til rette slik at alle skal utvikle læring. Det kan være at enkelte aktiviteter og øvelser blir tilpasset enkeltindividet, men at de fremdeles opptrer innenfor et felles læringsmiljø. Man kan se en tydelig rød tråd mellom lærerens praksis og prinsippet om tilpasset opplæring, hvor *«tilpasset opplæring [...] skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet»* (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1).

I tillegg så fremkommer det i intervjuene av Emine og Emil at læreren har gjennomført undervisningsøkter hvor det har vært en systematisk kjønnsdeling innenfor læringsfellesskapet. Informantene ser de positive sidene ved kjønnsdelte økter fordi *«en større andel av jentene tørr, i større grad, å vise seg frem når de ikke skal duellere med de «hardbarka» gutta»* (Emine). Dette var en pedagogiske tilnærming som ble gjennomført i begynnelsen av videregående skole, før elevene hadde blitt kjent med hverandre. Det ukjente kan ofte virke litt skummelt, og denne tilnærmingen skapte trygghet og etablering av positive relasjoner innad i elevgruppen. Slik ble elevene gradvis mer og mer kjent med hverandre, noe som førte til at elevene «fant sin plass» i fellesskapet. Både Emine og Emil synes det var hensiktsmessig å starte undervisningen på videregående slik, men er glad for at denne kjønnsdelingen ikke ble vedvarende. En kontinuerlig kjønnsdeling i kroppsøvfaget vil, i følge informantene, føre til svekket motivasjon og bryte med prinsippet om samarbeid innenfor et felles læringsmiljø. Med synspunktene til elevene friskt i minne, kan det tyde på at kroppsøvlslæreren har funnet en gylden middelvei, hvor alle elevers forutsetninger, behov og interesser blir ivaretatt. Dette kan være nøkkelen for å skape et trygt og godt læringsmiljø.

4.4 Å bryte med troen på den «sterkestes rett»

Med utgangspunkt i et historisk perspektiv har kroppsøvfingsfaget tidligere vært preget av en tydelig guttedominans. Det var først i 1898, etter fem tiår med fysisk oppdragelse av unge gutters militære beredskapsevne, at jentene fikk ta del i det kommanderende Lingske-gymnastikksystemet (Andrews & Johansen, 2008). Dette gymnastikksystemet har videreutviklet seg og har dype røtter i kroppsøvfingsfaget, slik vi kjenner det i dag.

Selv om det jobbes aktivt mot målet om å oppnå full likestilling i samfunnet, har jenter og gutter ulike kjønnsroller som de bevisst eller ubevisst forventer å innfri. Dette er et sett med normer som definerer hvilke egenskaper som anses å være passende atferd for menn og kvinner (Nordahl et al., 2009, s. 45). Det er derfor ikke uvanlig at elever i den norske skole møtes med ulike forventninger (Nordahl et al., 2009, s.45). Ifølge Emine er det et statusjag om det å være god i kroppsøving. Det er spesielt viktig med status blant jevnaldrende gutter, i større grad enn det er for jentene (Emine). Et slikt jag etter å oppnå sosial status kan føre til at guttene generelt tar mer plass i undervisningen enn hva jentene gjør. Peder er selvkritisk og forteller at:

Guttene kommer med innspill og er mer fremtredende i aktivitet. Dette skyldes at en stor prosentandel av jentene er mer sjenerte mens guttene er mer «barnslig» og «høylytte». Vi er svært opptatt av å være populære og det kan skimte gjennom i undervisningen, ved at guttene krever og opptar en større plass i kroppsøvfingsundervisningen enn andre fag (Peder).

Dette statusjaget kan være mulige forklaringer på hvorfor guttene er fysisk dominerende og tar en større plass i undervisningen, enn hva det kan tyde på at jenter gjør. Den dominerende retningen kommer av at kroppsøvfingsfaget tidligere har vært preget av en konkurransementalitet, der det mannlige kjønn har hatt sterk innflytelse på hva som skal bedrives i kroppsøvfingstimene (Pettersen & Andersson, 1987, s.83). Informantene i studien sier at det fremdeles er et tydelig preg av «maskuline idretter» i dagens kroppsøvfingsundervisning, og det blir satt av lite tid til turn, dans og andre estetiske aktiviteter. De få gangene det skal gjennomføres møter de fleste guttene undervisningen med en negativ holdning, hvor de ofte kommer med nedlatende kommentarer på det som må gjøres (Emine). Hun sier også at ballspillsaktiviteter ikke er like givende hos alle jentene, men at de reagerer og opptre på en helt annen måte. I stedet for å kommentere kan elevene med negativ holdning og lav selvoppfatning bli mer tilbaketrukkne enn ellers. Dette er helt i tråd med hva Pettersen & Andersson (1987) konkluderer med:

[...] Det samme skjer i andre spill hvor guttene har langt større trening enn jentene, innebandy, for eksempel. Det som ofte skjer er at jentene trekker seg ut, står og ser på, setter seg på benken eller hopper strikk for å få timen til å gå (s.84).

For jentene så vil dette oppleves som et nederlag og det kan virke som om faget står på stedet hvil, der undervisningen fremdeles påvirkes av den sterkeste rett.

I opplæringsloven og i de offisielle læreplanene kommer det tydelig frem at hver enkelt skole har ansvar for å ivareta elevenes psykososiale miljø. Vi er dermed nødt til å se elevene slik de egentlig er, ved å forstå elevens livsverden slik vedkommende selv opplever den (Imsen, 2005, s. 32). Dette knytter oss til fenomenologien, hvor man søker etter en dypere forståelse i elevens intensjoner og handlinger. Med utgangspunkt i denne studien er det vesentlig at kroppsøvlingslæreren fungerer som en fenomenolog. Moderne teknologi kan føre til en passivisering av individet, men mennesket er et aktivt handlende vesen og derfor forsøker den humanistiske psykologien å oppvurdere individers indre, subjektive opplevelser og følelser (Imsen, 2005, s.34). Gjennom samtaler med elevene ble det viktig å forestille seg fenomener og informasjon fra elevens synspunkter, og ikke la seg styre av den synlige, ytre atferden. «Tina» og «Karoline» betrakter det sosiale systemet i skolen som en konkurranse om popularitet og prestisje. Begge informantene konkluderer med at enkelte elever innehar større makt og at dette utfolder seg relativt usynlig gjennom idrettsaktivitet. Dette usynlige hierarkiet oppleves som et rangsystem, der de subjektive følelsene og opplevelsene som danner grunnlaget elevens livsverden kan påvirkes i negativ forstand.

Basert på det innsamlede datamaterialet kan det tyde på at et slikt sinnrikt system av roller i en usynlig sosial setting også påvirker dagens kroppsøvlingsundervisning. Hvordan rollene fortoner seg avhenger av enkeltindividets posisjon i hierarkiet (Imsen, 2005, s.140). Spesielt guttenes hersketeknikk fremkommer gjennom undertrykkelse hvor de kommenterer og snakker nedlatende til elever som opplever utfordringer i aktivitet. Tina er kritisk til enkelte av guttenes fordommer overfor jentene og sier at det kan oppstå situasjoner hvor enkelte elever får negative kommentarer som: «*åh, du er så dårlig*» eller «*hun der klarer ikke å score, derfor sentrer jeg heller til en av gutta*». Disse kommentarene forsterker teorien om det usynlig hierarkiet, der guttene intuitivt kjemper om å bevare de historiske privilegiene i kroppsøvlingsfaget (Sandvik, 2008).

Elever tilegner seg ulike erfaringer vedrørende et likestilt og rettferdig kroppsøvfingsfag. Tidligere har kroppsøvfingsfaget representert mannssamfunnets høyborg i den norske skole, der guttene har utøvd stort press for å få undervisningen tilrettelagt på deres premisser ettersom de «skjønner seg på faget» (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s.165). I artikkelen «Gym er det faget jeg hater mest» kommer det tydelig frem at jenter møter enkelte aktiviteter med redsel for å ikke mestre og i frykt for å dumme seg ut (Andrews & Johansen, 2005). Dette gjelder spesielt i ballspillsaktiviteter, hvor vinnere og tapere kommer til syne (Andrews & Johansen, 2005). Therese betegner ballspillsaktivitetene som «gutteidretter» og disse aktivitetsformene forekommer hyppigst. Det som tradisjonelt blir sett på som «jenteidretter», som dans og turn, vektlegges på langt nær i samme grad (Therese). Informanten sier at guttedominansen har vært med i undervisningen helt siden barneskolen, men at den var mer fremtredende før, når jentene var mer usikre på seg selv og omgivelsene sine. Dersom jentene blir overhørt og oversett kan det oppstå negative relasjoner til læreren og eleven kan i verste fall få en negativ innstilling til kroppsøvfingsfaget (Andrews & Johansen, 2005). For å bryte ut av denne onde sirkelen er det viktig å rette oppmerksomhet mot alle elever, også de «stille» jentene. På den måten vil alle elever i den norske skole oppleve at de får interesse og ros av læreren.

Det å tilegne seg kunnskap om dette fenomenet er viktig for kroppsøvfingslærere og det må tas hensyn til i planlegging og gjennomføring av undervisningsøkter. Ut ifra informasjonen innhentet fra datamaterialet tyder det på at kroppsøvfingsundervisningen fremdeles preges av kjønnsstereotypiske oppfatninger om hva som er gutte- og jenteaktiviteter (Klomsten, 2006). Som kroppsøvfingslærer skal man oppfylle læreplanens målsettinger. For å oppnå maksimalt læringsutbytte er vi dermed nødt til å utfordre elever med fordomsfulle holdninger til enkelte aktiviteter, som f.eks. dans. På den andre siden er det viktig å gi alle elever nok oppmerksomhet, slik at de ikke føler seg oversett i undervisningen. Det gjelder elevene som er aktive, men vel så viktig er elevene som innehar en mer passiv rolle i gjennomføringen av kroppsøvfingsundervisning. En mulig løsning for å skape en rettferdig og likestilt kroppsøvfingsundervisning er at læreren er nødt til å gjennomføre aktiviteter som ivaretar alle elevers behov og interesser. Det høres simpelt ut, men dette er en svært kompleks situasjon som stiller krav til lærerens kunnskap om hvordan elevenes maktspill og sosiale relasjoner forløper seg, samt erkjenne sin egen kulturelle ballast.

5. OPPSUMMERING

I dette korte avslutningskapittelet vil jeg oppsummere studiens funn, i tråd med prosjektets utredning og problemstilling. Avslutningsvis vil jeg ta for meg veien videre, der nye ideer og metodebruk som ville vært hensiktsmessig å foretatt seg ved videre forskning, vil bli fremmet.

5.1 Studiens funn

Formålet med dette masterprosjektet var å besvare min problemstilling; «Hvilke tanker, meninger og erfaringer tilegner jenter og gutter seg, knyttet til et likestilt og rettferdig kroppsøvningsfag?». I tillegg til denne problemstillingen så har utredningen «Hvorvidt opplever og erfarer elever i videregående opplæring kroppsøvningsfaget som et fag som imøtekommer behov og interesser til både gutter og jenter, og skapes det gjensidige og like muligheter?» vært gjennomgående i studien. Mitt brennende engasjement for likestilling i skolen, og i samfunnet for øvrig, har gitt meg muligheten til å studere elevers erfaringer av kroppsøvningsfaget og lærerens praksis. Gjennom kvalitative intervjuer drøfter samtlige elever viktigheten av kroppsøvningsfaget som et obligatorisk skolefag. Selv om dette er en altfor liten studie til å kunne generalisere til en hel populasjon, ser man tydelige likhetstrekk mellom tradisjonelle oppfatninger av bestemte aktiviteter og elevers oppfatninger av fagets aktivitetsformer. Flere forskere, deriblant pedagogen May-Britt Revheim Brekke (2007), drøfter kjønnsproblematikken og at det kan tyde på at den norske skole har blitt feminisert. Denne masteroppgavens resultater støtter ikke en slik oppfatning av kroppsøvningsfaget, men betyr det at kroppsøvningsfaget er kjønnsnøytralt?

Masteroppgavens empiri viser at utvalget hadde mange ulike oppfatninger av, og holdninger til studiens tematikk som de ønsket å utdype nærmere. Det var både likheter, men også ulikheter knyttet til elevers erfaringer og tanker om et likestilt og rettferdig kroppsøvningsfag. På svar fra studiens utredning konkluderer utvalget med at samtlige elever opplever kroppsøvningsfaget som imøtekommende, men at enkelte aktivitetsformer blir mer prioritert i undervisningen enn andre. Utvalget har mye kunnskap om fagets sentrale verdier og stor intuitiv forståelse av kjønn og selvets posisjon i undervisningen. Elevene diskuterer godt for og i mot hvorfor enkelte aktiviteter får et hovedfokus mens andre aktivitetsformer

blir, i større grad, bortprioritert. Deres oppfatning er at enkelte elever har større makt og gir uttrykk for dette gjennom verbale tilbakemeldinger før, i og etter attraktive eller lite attraktive aktiviteter. Resultatet av masteroppgavens utredning tyder derfor på at det skapes gjensidige og likeverdige muligheter, men at enkelte kan føle at deres interesser blir bortprioritert på grunn av lærerens tilstrekkelighet og enkeltindividens verbale og fysiske dominans.

Elevene gir uttrykk for at de trives i faget, men at det kan forekomme et statusjag i forbindelse med å være «best» i de ulike aktivitetene. Det kan tyde på at elevene fremmer ubevisst et usunt konkurransemiljø, som kan være negativt for etablering av positive relasjoner og dermed virke negativt på de mer usikre elevenes selvoppfatning. Studiens funn viser at både jentene og guttene opplever kroppsøvfingsfaget som et likestilt og rettferdig skolefag, men at elever har forskjellige strategier på hvordan de møter faget og utfolder seg i undervisningen. Ut i fra funnene i denne studien vil jeg, som fremtidig lærer, være ekstra oppmerksom på hvordan de sosiale relasjonene utspiller seg i undervisningen. Dermed har jeg mulighet til å inkludere og skape trygge rammer og gode opplevelser gjennom en undervisningspraksis som ivaretar alle elevers interesser. Midt standpunkt må derfor forstås gjennom en fenomenologisk tilnærming, der elevs opplevelse av sin egen livsverden, både gjennom egen kropp og sinn, påvirker individet, men også gjennom kroppslige interaksjoner med klassekamerater. Dette aspektet gir meg mulighet til å observere hvordan de usikre elevenes atferd arter seg, og handle på bakgrunn av min spesifikke kunnskap knyttet til fenomenet.

5.2 Veien videre

Denne studien har rettet fokus på elevers tanker og opplevelser om et rettferdig kroppsøvfingsfag, som har til hensikt å skape gjensidige og like muligheter for alle elever. For å videreutvikle kunnskap om dette temaet ville det vært hensiktsmessig å observere undervisningssituasjonen gjennom en kombinasjon mellom deltakende og ikke deltakende observasjon. Kvalitative intervjuer av ulike kroppsøvfingslærere basert på deres oppfatning av fenomenet ville også ha vært hensiktsmessig. Dette er en mer tidkrevende prosess, men med informasjonen jeg nå sitter igjen med etter endt datainnsamlingen ville det vært spennende å gjenoppta studiens tematikk ved en senere anledning. Min nyutviklede kunnskap om fenomenet vil gjøre det mulig å «granske» det sosiale samspillet som forekommer i ulike undervisningssituasjoner, med et kritisk blikk.

I lys av kroppsøvingsfagets likestillingsideologi fremkom det noen interessante innspill knyttet til vurderingspraksisen i faget. Flertallet av utvalget drøfter vurderingspraksisen som urettferdig ettersom guttene har uforholdsmessige høye krav til høy måloppnåelse, i forhold til jentene. Dette er ikke tematisert i denne oppgaven, men noe som kunne vært interessant å forsket videre på ved en videreutvikling av studien. Studiens funn kan derfor anvendes i videre forskning innenfor det gjeldende feltet, i søken etter den rettferdige kroppsøvingsundervisningen.

Litteraturliste

- Andersen, S. S. (2006). Aktiv informantintervjuing. *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, 22(3), s. 278-298
- Andrews, T. M. & Johansen, V. (2005). *Gym er det faget jeg hater mest*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314.
- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget: Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordic studies in Education*, 28(2), 89-103.
- Annerstedt, C. (2001). Varför undervisa i ämnet idrott och hälsa. I: C. Annerstedt, B.
- Azzarito, L. (2010). Future girls, transcendent femininities and new pedagogies: Toward girls' hybrid bodies? *Sport, Education and Society*, 15(3), 261-275.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493307>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 141–156. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.1.141>
- Benestad, E. E. P. & Almås, E. (2001). *Kjønn i bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2008). *Gender Development* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203889756>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet»: Skolen endres – debatten uteblir. *Bedre skole*, 29(4), 21-27.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>
- Bramness, J. (2015). *Hva jeg snakker om når jeg snakker om forskning*. Oslo: Universitetsforl.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Brekke, M. R. (2007). *Gutter ut av rekken går. Betydningen av kjønn og sosial bakgrunn for skolerestultater*. Universitetet i Bergen.
- Bruner, J. S., Grøver, V., & Christensen, B. (1997). *Utdanningskultur og læring* (p. 227). Ad notam Gyldendal.
- Brunland, O. A., & Eikbu, K. T. (1992). *Tren opp motet! : sosial ferdighetstrening som forebyggende metode i skolen* (2. utg., p. 166). Universitetsforlaget.
- Bråten, I. & Borgen, J. S. (2019). Hvor var det det butta, hvor er det blitt av alle gutta? Kunst og håndverk i et kjønns- og likestillingsperspektiv. *Formakademisk*.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. København: Gyldendal.
- Committee for Children (1998). *Lærerveiledning: Steg for steg* (Brevik, Garvik & Vollan, Overs.). Lobo Grafisk AS. (Opprinnelig utgitt 1988).

- Connell, R. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*, 13(2), 131–145.
<https://doi.org/10.1080/13573320801957053>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg). Universitetsforl.
- Datatilsynet. (2019, 17. juli). *Hva er personopplysning?*. Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- De Jaegher, H., Pieper, B., Cléin, D., & Fuchs, T. (2017). Grasping intersubjectivity: An invitation to embody social interaction research. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16(3), (491–523). doi: 10.1007/s11097-016-9469-8.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH). (2016, 10. September). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/humsam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-ogteologi/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, 10. September). *Kva er forskningsetikk?* De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/hva-er-forskningsetikk/>
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og Kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104, 361-375.
- Everhart, K. (2011). Rethinking Gender Issues: Equal access to Physical Education Opportunities. *Journal of Health, Physical Education, Recreation & Dance*, 81(1), 21-23.
- Friedland, R. (2009). The Endless Fields of Pierre Bourdieu. *Organization (London, England)*, 16(6), 887-917.
- Frøjd, E. K. (2019, 9. Oktober). Slik kan grunnskolen få flere mannlige lærere. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/slik-kan-grunnskolen-fa-flere-mannlige-larere/>
- Frønes, I (1994). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldredes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax
- Goodlad. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice* (pp. IX, 371). McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (pp. XI, 440). Fagbokforl.
- Gurholt, K. P. & Jenssen, R. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingsfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(6), 447-458.

- Harter, S. (1990). Causes, correlates and functional role of global self-worth. A life span perspective. I R. J. Sternberg & J. Kollogan jr. (red.), *Competence considered* (s. 67-98). New Haven: Yale University Press.
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Helsedirektoratet. (2016). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting*. Hentet 22. mars 2022 fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Higgins, S. & Simpson, A. (2011). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. By John A.C. Hattie. *British Journal of Educational Studies*, 59(2), 197–201. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.584660>
- Hofmann, B. & Holm, S. (2013). Forsknings- og vitenskapsetikk. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. Utg., s. 66-86). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Illeris. (2000). *Læring : aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (2. opl., p. 227). Roskilde Universitetsforl. Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg., p. 536). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. Ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York: Academic Press.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York, NY: Routledge
- Klomsten, A. T. (2006). *En studie av flerdimensjonal fysisk selvoppfatning og verdier blant unge gutter og jenter*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kulturdepartementet. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven) (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Opplæringsloven: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=likestilling%20oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1

- Kunnskapsdepartementet. (2018, 12. Oktober). OECD: Norge har størst kjønnsforskjeller i fullføring av videregående. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/oecd-norge-har-storst-kjonnsforskjeller-i-fullforing-av-videregaende/id2615654/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.ed). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvelling, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap. Empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrede og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. NTNU: Trondheim.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? -En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 21-21.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51#KAPITTEL_1
- Lillejord, S., Drugli, M. B., Nordahl, T., & Manger, T. (2010). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 2 : Lærerprofesjonalitet* (Vol. 2, p. 292). Fagbokforl.
- Loland, S. & McNamee, M. (2016). Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17(1), s. 63-69
- Lyngsnes, K. M., Rismark, M., & Hougen, I. (1999). *Didaktisk arbeid* (p. 192). Universitetsforl.
- Manger, T. (2018). *Dette vet vi om motivasjon, tro på seg selv og ros*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mathisen, M. (Red.). (u.å.). Likestilling i norsk arbeidsliv. Hentet fra <https://utdanning.no/likestilling>
- McEvelly, N., Verheul, M., Atencio, M., & Jess, M. (2014). Physical education for health and wellbeing: a discourse analysis of Scottish physical education curricular documentation. *Discourse (Abingdon, England)*, 35(2), 278–293. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.745736>
- Mead, G. H. (1974, [1934]): *Mind, self and society*. Chicago: University Press.
- Mellin-Olsen, S., & Lindén, N. (1996). *Samtalen som forskningsmetode : tekster om kvalitativ [i.e. kvalitativ] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet* (pp. XII, 121). Caspar forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Moen, K. M & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingsskolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 1-15.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsskolen i grunnskolen* (5.-

- 10.trinn). Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet.
- Mollenhauer, K., & Wivestad, S. (1996). *Glemte sammenhenger : Om kultur og oppdragelse* (Det utdanningsvitenskapelige bibliotek). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Allyn and Bacon. Boston.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Helland, T., Lillejord, S., & Manger, T. (2009). *Livet i skolen : Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1* (Vol. 1). Bergen: Fagbokforl.
- Næringslivets Hovedorganisasjon. (2018). Verden og oss. Næringslivets perspektivmelding 2018. Hentet fra https://www.nho.no/siteassets/publikasjoner/naringslivets-perspektivmelding/pdf-er-30okt18/nho_perspektivmeldingen_hele_web_lowres.pdf
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(1), 24-28.
http://ogden.no/filer/100857_grtid_psykologi_ogden.pdf
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (p. 306). Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y. (2008). Hvorfor vi har et kroppsøvingfag? *Bedre skole*, 5(2), 78-82.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*: Ikraftttredelse 27.11.1998. Sist endret 01.08.2021. Hentet 5. april 2022 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed., p. 532). Sage.
- Peitersen & H. Rønholdt (Red.), *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik* (s. 123–144). Göteborg: Multicare.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pettersen, K. & Andersson, R. J. (1987). *Tøffe gutter, stille jenter : hjemme og på skolen* (p. 118). Aventura.
- Ramvi, E. (2009). Relasjon mellom lærer og elev: Læreren som relasjonsarbeider. *Bedre skole*, 09(2), s. 8-13.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg., p. 168). Universitetsforl.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S., & Landaas, W. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg., p. 306). Fagbokforl.
- Roaldset, D. (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre skole – Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 14(1), 58-63.
- Ros, J. V. D. (2016). Den norske staten og transpersoner; - velferdsstatens og rettsstatens unnlåtelsessynder. *Norsk statsvitenskapelige tidsskrift*, 2016(03), 264-289. Hentet fra

https://www.idunn.no/file/pdf/66899245/den_norske_staten_og_transpersoner_-_velferdsstatens_og_re.pdf

- Røkenes, O. H. og Hanssen, P. H. (2006). *Bære eller briste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Sameroff, A. J. (2010). Developmental systems and psychopathology. *Development and psychopathology*, 12, s. 297-312.
- Sandvik. (2008). *Hersketeknikk : en slags håndbok* (p. 230). Spartacus.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Slagstad, K. (2018). Ikke begge. Alle kjønn. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0888>
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Abingdon: Routledge.
- Standal, Ø. F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: A contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(3), 269-282. doi: 10.1080/17511321.2016.1220972
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Støren, Waagene, E., Arnesen, C. Åse, & Hovdhaugen, E. (2010). Likestilling er jo ikke lenger det helt store..." Likestillingsarbeid i skolen 2009 – 2010. In *NIFU STEP rapport*. NIFU STEP.
- Svensson, E., & Meidell, B. (1984). *Forskningsmetode : grunnbok for helsearbeidere* (p. 107). Aschehoug/Tanum-Norli.
- Synnestvedt, K. E. (1994). *Skolefaget kroppsøving : fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925 : en lære- og fagplanhistorisk studie i norsk allmueskole og folkeskole: Vol. Nr. 5 1994* (p. 252). Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Taylor, D. (Red.). (2008). The Literature Review: A Few Tips On Conducting It. Hentet fra <http://advice.writing.utoronto.ca/types-of-writing/literature-review/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg., p. 244). Fagbokforl.
- Thorkildson, F. N. (2010). *Sosial kompetanse og relasjoner i skolen: En kvantitativ undersøkelse* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30540/Thorkildsonoppgaven29xnov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Townsend, T. (2007). School effectiveness and improvement in the Twenty-First Century: reframing the future. I *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Kroppsøving – veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving*. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Om faget – Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kompetansemål og vurdering*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læring og trivsel: Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Interaksjon mellom læring og utvikling* (pp. 151–165).
- Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. I W. Damons, I. E. Siegel & K. A. Renninger (red.), *Handbook of Child Psychology: Vol 5. Child Psychology in Practice, 5th ed.* New York: John Wiley
- Wentzel, K. R. (2005): Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School. I: Elliot A.J. og Dweck C. S. (red.): *Handbook of Competence and Motivation*. NY. London: The Guilford Press.
- WHO (World Health Organization) (1990). Prevention in childhood of adult cardiovascular diseases: time for action. Geneva, WHO. Hentet fra https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38523/WHO_TRS_792.pdf
- Wilderberg, K (1992). *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. Ad Notam Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Kvittering på vurdering fra NSD

26.05.2022, 14:47

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave 2021 - Kjønn og likestilling](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

117651

Prosjektittel

Masteroppgave 2021 - Kjønn og likestilling

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektperiode

01.09.2020 - 11.06.2021

[Meldeskjema](#)

Dato

18.09.2020

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE END RINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VURDERING

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPENE

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

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

RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETTNINGSLINJE

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f441ad2-9b62-46c7-a932-d69dc10a31c3/0>

1/2

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 1.2 – Utsettelse til 01.11.2021

Vurdering

Referansenummer

117651

Prosjekttittel

Masteroppgave 2021 - Kjønn og likestilling

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektperiode

01.09.2020 - 01.11.2021

[Meldeskjema](#) 

Dato

09.08.2021

Type

Standard

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 23.07.2021.

Vi har nå registrert 01.11.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

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

Vedlegg 1.3 – Utsettelse til 01.06.2022

Vurdering

Referansenummer

117651

Prosjektittel

Masteroppgave 2021 - Kjønn og likestilling

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektperiode

01.09.2020 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

22.11.2021

Type

Standard

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 12.11.2021.

Vi har nå registrert 01.06.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

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

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Skriftlig informasjon om mastergradsundersøkelse

Forespørsel om å delta i masterundersøkelse om kjønn og likestilling i kroppsøvingsfaget

Jeg, Markus Haave Andersen, er masterstudent ved Norges idrettshøgskole i Oslo, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven i idrettsvitenskap, studieretning kroppsøving og pedagogikk. Prosjektets mål er å utvikle kunnskap om, og bedre forståelse for hvordan gutter og jenter erfarer kroppsøvingsundervisningen i dag. Derfor ønsker jeg å spørre om du kan tenke deg å delta som intervjuperson i studien. Nedenfor gir jeg deg informasjon om formålet med prosjektet, hva deltakelse vil innebære for deg, og hvordan informasjonen som fremkommer i intervjuet vil bli bearbeidet til mer håndfast data for å ivareta ditt personvern.

Formål

Studiens formål er å undersøke om elever i kroppsøving opplever at de blir behandlet likt, og om alle får like muligheter til å delta i og utvikle seg faglig og menneskelig gjennom kroppsøvingsfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Kirsti Pedersen Gurholt, professor ved Norges idrettshøgskole, som er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvem kan delta i studien?

Jeg ønsker å komme i kontakt med 3. Klasse-elever i videregående skole, som har hatt jevnlig med kroppsøving opp igjennom årene. Det vil være et sted mellom 10-15 informanter i denne studien.

Hva innebærer det å delta?

Hvis du ønsker å delta vil jeg invitere deg til et intervju om dine erfaringer med undervisningen i kroppsøving. Intervjuet tar dermed sikte på hvilke erfaringer og tanker du har om likestilling, likebehandling, rettferdighet og likeverdige muligheter i kroppsøvingsfaget. Varigheten på intervjuet kan variere, men jeg ser for meg at samtalen vil ta ca. 30-45 minutters tid. I tillegg ønsker jeg å invitere de av dere som deltar i enkeltintervjuet, til et gruppeintervju. I gruppeintervjuet vil deltakerne deles inn i to puljer, på 4 eller 5 personer. Gruppene tar utgangspunkt i elevenes kjønn. Her ønsker jeg diskusjoner omkring studiens tematikk, basert på enkelte spørsmål hentet fra intervjuguiden.

Frivillig å delta og mulighet til å trekke sitt samtykke

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke. Dersom du trekker deg fra prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte: Markus Haave Andersen; 90804168 eller Kirsti Pedersen Gurholt; 23 26 24 97.

Personvern – HVA SKJER MED OPPLYSNINGENE OM DEG?

Opplysningene som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med prosjektet. Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg og rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene som er registrert. Du har også rett til å få innsyn i sikkerhetstiltakene ved behandling av opplysningene. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.

Intervjuet vil bli tatt opp med opptaksutstyr og transkribert over på en datamaskin. Informasjonen du utgir vil bli behandlet konfidensielt. Informasjon fra intervjuet og persondata som knytter deg til intervjuet vil oppbevares separat. En kode knytter deg til intervjuet gjennom en navneliste. Denne kodelisten vil fysisk være låst inne, slik at kun Kirsti Pedersen Gurholt (prosjektleder) og jeg har tilgang til denne listen. Lydfiler/lydopptak vil passordbeskyttes, og oppbevares etter forskningsetiske retningslinjer. Opplysningene om deg vil bli anonymisert når prosjektet er avsluttet. Prosjektet er planlagt avsluttet innen utgangen av juni 2021. Da vil alle lydfiler slettes. Også navnelisten med koder vil slettes. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i masteroppgaven gjennom informasjon du gir i intervjuet

Hva gir meg rett til å behandle dine personopplysninger?

Dine personopplysninger blir behandlet på bakgrunn av ditt signerte samtykke.

Dersom du ønsker mer informasjon om prosjektet

Har du spørsmål knyttet til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, vennligst kontakt:

- Student ved Norges idrettshøgskole, Mastergradsstudent Markus Haave Andersen, e-post: Markus_hvandersen@hotmail.com eller telefon 90 80 41 68.
- Min veileder: Professor Kirsti Pedersen Gurholt, e-post: Kirstipg@nih.no eller telefon 23 26 24 97.
- Personvernombud på Norges idrettshøgskole (NIH): personvernombud@nih.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: personverntjenester@nsd.no eller telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student

Markus Haave Andersen

Veileder

Kirsti Pedersen Gurholt

Samtykkeerklæring

Ved å signere denne samtykkeerklæringen bekrefter du at du har mottatt og gjort deg innforstått med masterprosjektet om kjønn og likestilling i kroppsøvfingsfaget, og hva det innbefatter.

Jeg, _____ samtykker til:

- Å delta i dybdeintervju
- Å delta i gruppesamtaler med andre medelever

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til ferdigstillelse av prosjektet, ca. 11.06.2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Intervjuguide

Den kommende, semi-strukturerte intervjuguiden har hentet inspirasjon fra boken «Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode», skrevet av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2013), men spørsmålene er egendefinert.

Problemstilling:

- **Hvilke tanker, meninger og erfaringer tilegner jenter seg, knyttet til et likestilt kroppsøvfingsfag?**

Utredning:

- **Hvorvidt opplever og erfarer elever i videregående opplæring kroppsøvfingsfaget som et fag som imøtekommer behov og interesser til både gutter og jenter, og skapes det gjensidige og like muligheter?**

Innledning - Rammesetting

- Presentere meg selv
- Informere intervjupersonene om prosjektet om hva jeg kommer til å stille spørsmål om
- Si noe om hva det vil si å være med på intervjuet, om tilbakemelding og om resultatene.
- Gå igjennom hvordan intervjuet dokumenteres, og hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet er avsluttet.
- Garanterer anonymitet eller sikre tillatelse til å bruke dataene hvis informanten skal kunne identifiseres
- Informere om informantenes rett til å avbryte intervjuet når som helst.
- Antyde hvor lenge intervjuet vil vare.
- Dele ut, og evt. få underskrift på informert samtykke.

Bakgrunnsspørsmål

Etablere relasjon og tillitsforhold til informanten.

- Har du noen gang vært med på et slikt forskningsintervju?
- Hvilke fritidsinteresser har du?

- Hva synes du om kroppsøvningsfaget, generelt sett?
- Hva liker du best med kroppsøvningsundervisningen? Eksempler.
 - o Noe spesielt du ikke liker? Eksempler
- Hvordan liker du best at lærere underviser i kroppsøving?
 - o Hvordan deler de inn lag?
- Hvilke aktiviteter er givende i undervisningen?

Introduksjonsspørsmål

Introdusere temaet som skal belyses i intervjuet. Prøve å rette informantens oppmerksomhet mot temaet og komme med sine egne erfaringer og betraktninger rundt temaet før jeg setter i gang med hoveddelen av intervjuet.

- Hva tenker du på når du hører begrepet kroppsøving og kjønn?
- Føler du at dine interesser blir ivaretatt i faget? Hvorfor/Hvorfor ikke?
 - o Hvordan snakker dere i klassen om hva som føles rettferdig?
- Hvordan er kjønns sammensetningen i klassen?
 - o Hvordan er undervisningen organisert?
 - o Fronter læreren spesielle idrettsinteresser eller bredden av aktiviteter? → Eksempler
- Er undervisningen rettferdig? → Eksempler
 - o Systematisk forskjellsbehandling på grunnlag av kjønn?
 - o Hva er rettferdig/urettferdig undervisning?
 - o Er rettferdighet knyttet til interesser og hvem som er flinkest?
- Hva skjer i timen mtp. Kjønn og aktivitet? → Utdyp
 - o Har jenter andre interesser?
 - o Dominerer guttene – Hvordan og hvorfor?
 - o Hvordan forholder læreren seg til dette, evt. hvordan griper hun/han inn?

Overgangsspørsmål

Gå fra generelle betraktninger til personlige erfaringer og informantens forståelse av virkeligheten.

- Føler du at de sosiale relasjonene fremmer eller er ødeleggende for elevens læring, isåfall hvordan?

- Hvordan reagerer jenter og gutter i klassen på måter læreren forsøker å gi en inkluderende og rettferdig undervisning på?
- Kan du beskrive hvordan læreren underviser?
 - Bruker han/hun ulike framgangsmåter i undervisningen?
- Føler du at dagens undervisningspraksis er rettferdig?
 - Er det forskjeller mellom emner som blir tatt opp basert på lærerens undervisning – og om han/hun er rettferdig?
- Hvem bestemmer hva som blir undervist i timen, eller hvilke aktiviteter som blir prioritert?
 - Er det alltid læreren?

Nøkkelspørsmål

Informanten kan komme frem til informasjon som krever utdyping. Hensikten er at jeg, som forsker, får den informasjonen jeg ønsker ut fra undersøkelsens problemstilling.

- Kan du fortelle litt om dine tanker rundt kroppsøving og likestilling mellom kjønnene?
- Preges elevs deltakelse av at enkelte personer er for dominante, isåfall hvilket kjønn og hvordan er karaktertrekkene til personene?
- Hvilke erfaringer og meninger sitter du igjen med etter snart 13 år med kroppsøving, knyttet til et likestilt kroppsøvingsfag?
- Oppnår elever likeverdige muligheter? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er kroppsøvingsfaget likestilt, og dermed kjønnsnøytralt?

Avslutning

Runde av på en ryddig måte. Forberede informanten at det nærmer seg slutten, samtidig som jeg kan oppklare i evt. uklarheter og sjekke om informanten sitter igjen med noen spørsmål eller kommentarer intervjuet burde tatt opp. Viktig at informanten får komme med innspill dersom han/hun har noe på hjertet som de ikke har fått frem i løpet av intervjuet!