

Thea Tryggestad

Hun/Han/Hen

Eit kvalitativt studie om kjønn i kroppsøvingsfaget.

Masteroppgåve i idrettsvitskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2019

Samandrag

Dette er ei masteroppgåve i idrettsvitskap, med tilhøyrse til Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, skrive ved Norges idrettshøgskole (NIH).

I dette prosjektet blei det undersøkt eit todelt forskings spørsmål: «Korleis oppfatar ei gruppe elevar kjønn? Kva tyding kan elevane sine oppfatningar ha for fagutviklinga i kroppsøvingfaget?». Vitskapsteoretisk er prosjektet plassert innanfor eit fortolkande paradigme, og prosjektet er teoretisk forankra i kjønnsteorien til Simone de Beauvoir (2000).

Det blei nytta ei kvalitativ tilnærming i prosjektet, med ein kombinasjon av workshop og gruppeintervju. Workshopen bestod av fire faser: 1) tankekart, 2) diskusjon av bileter, 3) påstandsleik og 4) refleksjon. Workshopen blei brukt som eit pilotprosjekt for å bestemme utvalet og skreddarsy ein intervjuguide. Gruppeintervjua blei gjennomført over tre gongar, med 5-6 elevar per intervju. Valet av metode, skuldast eit ynskje om ei djupare forståing av kjønn.

Forskningsprosjektet viser at kjønn er eit komplekst fenomen. I læreplanverket står det ikkje eksplisitt om jenter og gutar, individet vert heller omtalt som eleven eller menneske. Dette gjev stort tolkingsrom for kroppsøvingslærarane i form av ordlegging, organisering og tilpassa opplæring. Hovudfunnet i forskningsprosjektet viser at elevane beveger seg mellom ulike forståingar av kjønn, og at dei kontinuerleg forhandlar om posisjonane til kjønna. Denne forståinga viser til kjønn som eit dynamisk fenomen.

Fleire aspekt ved kroppsøvingfaget tar utgangspunkt i at kjønn er noko statisk, som for eksempel garderobesituasjonen og kjønnsdeling. Denne forståinga er ikkje i tråd med elevane si forståing, og går også i mot fellesskulen sine sentrale verdiar som likeverd, inkludering og tilpassa opplæring. Dette prosjektet konkluderer med at ein som lærar bør ein ha kjennskap til ulike kjønnsperspektiv, som kan bidra til å inkludere, tilrettelegge og velje «riktigare» måtar å ordlegge seg på.

Forord

Ingen ord er gode nok til å skildre kjensla av å levere denne masteroppgåva. Dette året har vore utfordrande og lærerikt. Ein krusedull er ei passande skildring på prosessen fram mot det ferdige resultatet. Det har både vore opp- og nedturar, og til tider har desse også krølla seg saman til å bli ei lærerik oppleving. Gjennom denne krusedullen av ein prosess, er det nokre personar som har hjelpt meg til å fullføre denne masteroppgåva. Fororda blir derfor brukt til å takke personane som fortener ekstra merksemd.

Fyrst vil eg takke skulen eg har utført forskingsprosjektet ved. Tusen takk til kroppsøvlingslærarane og til dei fantastiske elevane som har deltatt i prosjektet med stort engasjement og glede. Tusen takk for at de har delt dykkar oppfatningar og erfaringar med så stor openheit.

Gunn Helene Engelsrud, du har med din faglege dyktigheit og dine konstruktive tilbakemeldingar, overgått alle forventningar eg hatt til ein rettleiar. Du har vist stor tolmod og glede. Du har gjeve meg trua, når eg ikkje har hatt den sjølv. Ingen kunne følgd meg betre opp enn deg. Tusen takk for at du sa ja til å vere min rettleiar.

Mine medstudentar. Tusen takk for at de har motivert meg gjennom denne perioden med støttande ord og selskap på lesesalen. Sigrid, min tolmodige romkamerat. Tusen takk for at du har levd med meg denne perioden, og vore der gjennom opp- og nedturane. Renate, min tidlegare kroppsøvlingslærer. Takk for inspirasjon og god læring.

Til slutt vil eg takke familie og vennar. Takk til mine foreldre for motiverande ord og nyttige innspel. Takk til mi beste venninne, Christina, for støttande og gode samtalar. Og ein spesiell takk til mi syster Hanna og min tidlegare norsklærer Steinar, som har korrekturlest heile oppgåva.

Oslo, mai 2019.

Thea Tryggestad

Thea Tryggestad

Innhold:

Samandrag	3
Forord	4
Innhold:	5
1.0 Innleiing.....	8
1.1 Bakgrunn for prosjektet	8
1.2 Sjølvbiografisk situering	9
1.3 Forskingsspørsmål	11
1.4 Vidare oppbygging av masteroppgåva.....	12
2.0 Kontekst og tidlegare forskning	13
2.1 Metode for litteratursøk	14
2.2 Tidlegare forskning	15
3.0 Teori.....	21
3.1 Eksistensialistisk tilnæringsmåte	24
3.2 Simone de Beauvoir	26
3.2.1 Kroppen som situasjon.....	27
3.2.2 Kvinna som den andre.....	28
3.2.3 Kjønn som veremåte.....	29
3.2.4 Levande dukke som samanlikning.....	29
3.3 Bruk av teori.....	30
4.0 Metode	32
4.1 Forskaren si rolle og førforståing.....	33
4.2 Kvalitativ forskning	34
4.2.1 Utval i prosjektet.....	35
4.3 Datainnsamling	37
4.3.1 Fase 1: Workshop	37
4.3.2 Fase 2: Gruppeintervju.....	39

4.3.3	<i>Erfaringar frå datainnsamlinga</i>	40
4.4	Behandling av data.....	41
4.4.1	<i>Transkribering</i>	42
4.5	Validitet, reliabilitet og overførbarheit.....	43
4.5.1	<i>Validitet</i>	43
4.5.2	<i>Reliabilitet</i>	44
4.5.3	<i>Overførbarheit</i>	45
4.6	Etiske refleksjonar.....	45
4.6.1	<i>Forskarrolla</i>	45
4.6.2	<i>Formell godkjenning av forskingsprosjektet</i>	46
4.6.3	<i>Kravet om frivillig og informert samtykke:</i>	46
4.6.4	<i>Konfidensialitet</i>	47
4.6.5	<i>Eventuelle konsekvensar av forskinga:</i>	48
4.7	Analyse.....	48
4.7.1	<i>Temasentrert analytisk tilnærming</i>	49
5.0	Funn og resultat	53
5.1	Elevane sine oppfatningar av kjønn.....	54
5.1.1	<i>Vi er alle like. Vi er alle menneske</i>	54
5.1.2	<i>Gutane er bygd opp for å vere sterkare enn jentene</i>	55
5.1.3	<i>Veslebroren min er tre år og går med rosa neglelakk</i>	56
5.1.4	<i>Du har dei som føler seg som eit anna kjønn</i>	58
5.1.5	<i>Ein tenkjer automatisk at guten skal vere betre</i>	62
5.1.6	<i>Jentene blir litt oversett fordi vi er så «snille»</i>	65
5.1.7	<i>Viss trenaren din hadde sagt det var greitt så</i>	68
5.1.8	<i>Eg føler at eg ikkje er noko god uansett, så det er ikkje vits i å vise innsats</i>	69
5.2	Vidare teoretisering av funn.....	71
5.2.1	<i>Kjønn er flytande</i>	72
6.0	Kva tyding desse funna for fagutviklinga i faget?	74
6.1	Formålet med faget.....	74
6.2	Kjønn som organiseringsform.....	77
6.3	Kjønn i lærarutdanning.....	80
7.0	Avslutning	81
1.1	Forskingsspørsmåla.....	81

1.2 Refleksjon rundt forskingsprosess og tankar om vidare forskning.....	83
Litteratur:.....	85
Figurar, Tabellar & Vedlegg:.....	93

1.0 Innleiing

Dette er ei masteroppgåve i idrettsvitenskap, med tilhøyrseil til seksjonen for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole (NIH). Denne masteroppgåva er eit sjølvstendig prosjekt, der tema er henta frå eige interessefelt.

Innleiinga gir innblikk i bakgrunn for prosjektet, grunngeving av val av tema og problematikk. Med denne innleiinga vil eg gje dykk ei forståing for mine val knytta til tematikken i masteroppgåva, samt forklare vidare oppbygging av oppgåva.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

I ei forelesing i bachelor-utdanninga på Norges idrettshøgskole la ein lærar fram statistikk over karakterane til elevar i ungdomsskule og vidaregåandeskule. Denne statistikken viste at jenter fekk i gjennomsnitt betre karakterar i alle fag, med unntak av kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette fanga mi interesse, og resulterte i at eg som kroppsøvingslærar vart meir merksam på relevansen kjønn har/kan ha i kroppsøvingsfaget. I denne samanheng vil eg trekkje fram tre forteljingar som har vore avgjerande for mitt val av tema. Den fyrste forteljinga starta allereie to veker etter den nemnde timen. Eg skulle vere vikarlærar i kroppsøving på 6-trinn. I denne timen stod ei gruppe elevar – både jenter og gutar – for undervisninga. Eg spurde gruppa kva aktivitetar dei hadde bestemt seg for å ha i timen, og då svarte dei: «Gutane skal spele fotball, medan jentene skal ha turn». Dette verka heilt «naturleg» for elevane på 6-trinn, og ingen ytra misnøye med denne kjønnsfordelinga av aktivitetar. Dette forsterka mi allereie veksande interesse for kva kjønn betyr, og korleis det vert uttrykt i kroppsøvingsfaget.

Den andre forteljinga er frå ein kroppsøvingstime der eg sjølv var kroppsøvingslærar. Klassa mi kom inn i gymsalen, klar for ei ny økt med kroppsøving. Temaet for timen var turn. Før eg fekk formidla kva vi skulle i timen, kom ein gut bort til meg og spurde: «Skal vi ha jenteidrett i dag?». Litt sett ut spurde eg: «Kva er jenteidrett?». «Turn eller dans vel» svarte han kjapt. Etter ei lita stund spurde eg: «Ok, kva er guteidrett då?». «Ballspel, sjølvsgt». Eg hadde lenge hatt inntrykk av at mange av gutane føretrakk ballspel framfor turn og dans, men hadde aldri høyrte nokon sette namn på idrettane: «jenteidrett» og «guteidrett». I same time gav eg ein gut tilbakemelding om at han var svært god i turn,

og då fekk eg til svar: «Ja, eg er god, men eg føler meg så gay når eg turnar. Det er jo kun homofile gutar som driv med turn». Ein annan gut overhørde samtala og blei med, han sa: «Eg føler meg så feminin når eg turnar. Jenter har mykje betre utgangspunkt enn oss gutane». Eg fann denne påstanden svært interessant, og spurde derfor: «Kvifor meiner du det?». «Dei er jo mjukare enn oss», svarte han raskt. Dette viste at kjønn er ein del av elevane sitt daglege språk, men at det samstundes er noko som blir «tatt for gjeve». Dette eksempelet viste at gutane generaliserer alle jentene til å vere mjukare enn gutane. Det kunne til tider verke som at elevane ikkje tenkte over at dei brukte eit kjønna ordforråd. Eg byrja dermed å spekulere i korleis elevane hadde tileigna seg desse førestillingane om kjønn. Var det eit resultat av nedfelte kulturelle strukturar i samfunnet, eller var det eit nyare fenomen?

Den tredje forteljinga er frå nyare tid, då eg som kroppsøvingslærer hadde planlagt ei crossfit-økt med mine elevar på vidaregåande. Eg hadde tilgjengeleg tolv vektbaggar, der halvparten var fem kilo, medan andre halvpart var ti kilo. Utan å tenkje over det, presterte eg å seie: «Fint om gutane tar ti kilo, og jentene tar fem kilo». I det eg hadde fullført setninga, merka eg at eg sjølv var innvevd i kjønnsstereotypiar. Ein gut reagerte også på dette, og svarte «Men kva om jentene er sterkare enn gutane?». Der og då kjende eg skammen skylle over meg. Eg som er så opptatt av kjønn og likestilling, presterte nettopp å forsterke kjønnsstereotypiene framfor ei heil klasse med ungdomar. Eg bestemte meg derfor for å undersøke moglege opphav til at slike stereotypar vert reproduserte av elevar og lærarar i samfunnet i dag.

Bakgrunnen for at eg valde akkurat dette temaet, var at eg opplevde at kjønn var internalisert i korleis elevane erfarte faget. Stereotypar og førestillingar om kjønn og kropp er vevd inn i det samfunnet vi lever i (Engelsrud, 2015), og slik ein ser ovanfor kan desse førestillingane verke inn på kroppsøvingsfaget. Eg vil med dette prosjektet sette søkelyset på korleis kjønn kjem til uttrykk.

1.2 Sjølvbiografisk situering

Kroppsøvingskonteksten har eg erfart som elev, student og som lærar. Kroppsøvingsfaget er eit fag som er gjennomgåande i den tretten år lange skulegongen. Eg har som elev erfart

at faget kan bidra til meisting og glede, men også redsel og utrygghet. På barneskulen var kroppsøvningsfaget det faget eg likte best. Vi fekk leike, lære og meistre. Etterkvart som eg blei eldre og puberteten kom snikande innpå, blei faget ein skummel arena. På ungdomsskulen hadde vi framleis morosame og spennande aktivitetar, men garderobesituasjonen blei ubehageleg, og symjing vart grusamt. Jentene dusja med kle på, og samtlege av jentene hadde mensen kvar einaste symjetime. Inkludert meg. Kroppen var i endring, og dette var skremmande. Eg var ikkje lenger eit barn, og dette blei synleg for alle. Då eg byrja på vidaregåande skule var eg veldig klar over at eg var ferdig med symjeundervisning, og dette blei ei form for tryggleik for meg. Kroppsøvningsfaget blei igjen favorittfaget på skulen. I tillegg hadde eg ein fantastisk lærar som la opp undervisninga slik at elevane kunne vere «lærar» for ein time. Dette gav meistring på eit heilt nytt nivå. Eg kjende at eg blei sett, og derav fekk eg ei kjensle av at eg var viktig. Dette skapte glede og var med å forme ei interesse eg ikkje visste eg hadde. Dette gav meg ideen om å bli lærar.

Etter vidaregåande tok eg eit årsstudium i idrett i Brasil og på Bali. Der kombinerte vi trening, undervisning, sol og varme. Gjennom dette årsstudiet blei eg spesielt interessert i didaktikk. Denne interessa resulterte i at eg søkte meg inn på Norges idrettshøgskole på bachelorprogrammet: Faglærar i kroppsøving og idrettsfag. Dette året lærde eg mykje nytt om idrett, kroppsøvningsfaget og spesielt pedagogikk. I tillegg var eg i praksis på den utvalde skulen i forskingsprosjektet mitt. Dette var ein svært læringsrik periode, som resulterte i vikarjobbar på skulen. Eg fullførte bachelorgraden min på Norges idrettshøgskole med ei avsluttande oppgåve om kjønn. Dette gav meirsmak til å studere kjønn i eit større perspektiv. Eg ville lære meir, og eg ville sette lys på eit tema som mange tar for gjeve. Eg tok derfor eit årsstudium i samfunnsfag for å få nye perspektiv og ny kunnskap. Dette studiet tok opp tema som likestilling og feminisme. Nyansane som kom fram i desse førelesningane var store. For å setje det på spissen blei det forklart at i land som Saudi-Arabia har ikkje kvinner lov å køyre bil, og konsekvensen dersom dei utfører denne handlinga, er at kvinnene blir drepne ved steining (Holst, 2011). Ein kunne med dette tenkje seg at Noreg har kome langt i utviklinga til eit likestilt samfunn. Og det har Noreg absolutt gjort, men det er framleis ein veg å gå. Dette gjorde at eg blei inspirert og motivert til å tileigne meg enda meir kunnskap om temaet kjønn. Eg søkte meg derfor inn

på masterprogrammet i kroppsøving og pedagogikk på Norges idrettshøgskole, og heldt fram med å fordjupe meg i dette viktige temaet.

Det fyrste året kombinerte eg master og vikariat på ein ungdomsskule i Oslo. I tillegg jobba eg som turninstruktør. Dette året las eg mange artiklar og bøker som handla om kjønn, og samstundes fekk eg erfart det i praksis gjennom jobben. Dette forsterka bevisstheita mi om kjønn, ved at eg konstant tenkte på korleis kjønn kjem til uttrykk og kva det har å seie for dei ulike situasjonane. I 2019 kom i tillegg Stoltenberg-utvalet med ein rapport om kjønnsforskjellar i skulen. Min fyrste tanke var at dette var fantastisk. Endeleg fekk ein fokus over på kjønn og viktigheita av dette fenomenet. Etter å ha høyrd utvalet forklare og snakke om dei ulike tiltaka som kan føre til ein betre skulekvardag for begge kjønn, sat eg igjen med ei trykkande kjensle. For det fyrste hadde utvalet kun fokus på korleis dei kunne betre gutane i dei ulike faga. Kva med kroppsøvingfaget som blir sagt å vere på gutane sine premisser då? Korleis kan ein få jentene opp og fram i dette faget? For det andre tar mange utgangspunkt i at kjønn er noko statisk, som resulterer i at ein gut er berre ein gut og ei jente er berre ei jente. Eg vel derfor å skrive ein master om korleis elevane oppfattar kjønn, og kva denne oppfatninga har å seie for kroppsøvingfaget. Dette masterprosjektet markerer avslutninga på ei seksårig lærarutdanning med ein mastergrad i kroppsøving og pedagogikk. Min utdanningsbakgrunn har betydning for val av forskingsspørsmål og teoretiske perspektiv i prosjektet.

1.3 Forskingsspørsmål

Etter å ha lest ein del bøker og artiklar med «kjønn» som hovudtema, framstår kjønn som eit komplekst fenomen. Det finst rikeleg med forskning på temaet, samt at mange store teoretikarar og filosofar har sine teoriar om kjønn. Trass i dette, finst det svært lite forskning på korleis ungdom oppfattar kjønn som fenomen, og då spesielt i skulesamanheng. Som framtidig kroppsøvingslærer var eg spesielt interessert i å finne ut korleis elevane opplevde kjønn i kroppsøvingfaget, og korleis deira erfaringar var farga av dette.

Som elev har eg sjølv erfart at førestillingane og stereotypane om kjønn kan sette rammer for kva og korleis jenter og gutar «skal» vere, og då spesielt i eit så kroppsleg fag. Dersom ein ser nærmare på kroppsøvningsfaget, vil ein sjå at det fyrste møtet med faget er inndeling av kjønn. Jenter skal i «jentegarderobber» og gutar skal i «gutegarderobber». Allereie i starten av timen blir jenter og gutar delt inn i to ulike grupper. Som elev opplevde eg at det var visse forventningar til meg som jente i faget, og dette fekk meg til å tenkje: Opplever ungdom i dag same forventningar til sitt eige kjønn? Desse spekulasjonane resulterte eit spennande interessefelt. Forskingsspørsmåla blei som følgjande:

«Korleis oppfattar ei gruppe elevar kjønn? Kva tyding kan elevane sine oppfatningar ha for fagutviklinga i kroppsøvningsfaget?»

Metodisk har eg valt ein workshop og gruppeintervju med elevane. Hensikta med metodevalet har vore å undersøke elevane sine erfaringar, opplevingar og forståing av «kjønn».

1.4 Vidare oppbygging av masteroppgåva

I det andre kapittelet i oppgåva presenterer eg skulekonteksten, samt kunnskapsstatus på feltet. I det tredje kapittel skal eg reiegiere for det teoretiske perspektivet som masteroppgåva bygger på. I det fjerde kapittelet tar eg føre meg ei skildring av metodane som er brukt, grunngeving av metodiske val, samt korleis datainnsamling føregjekk. I same kapittel skildrar eg også korleis eg gjennomførte analysen av datamaterialet. Eg diskuterer også prosjektet sin validitet, reliabilitet og dei etiske vurderingane som blei gjort knytt til prosjektet. I det femte kapittelet skal eg analysere og legge fram funna i forskingsprosjektet. Desse funna vil bli sett opp mot det teoretiske rammeverket. I det sjette kapittelet vil eg diskutere kroppsøvningsfaget sett i lys av funna. Avslutningsvis vil eg i det sjuande kapittelet summere opp prosjektet, samanfatte funna, samt trekkje fram det som kan vere relevant for vidare forskning på feltet.

2.0 Kontekst og tidlegare forskning

Kroppsøvningsfaget blei eit skulefag i 1848. På denne tida var faget kun for gutane, og dette var på grunn av at undervisninga hadde eit militært formål (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I 1936 kjempa Elli Bjørksten for at jentene også skulle få ta del i kroppsøvningsfaget. Same år blei faget obligatorisk for begge kjønn. Trass i dette var ikkje faget likestilt (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Undervisninga til gutane var styrt av disiplin, konsentrasjon og tilpassing, medan jentene si undervisning inkluderte rytmiske øvingar og leik (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I 1939 blei Normalplanen innført, men det var framleis store skilnadar i timetal hos jentene og gutane. På denne tida var kroppsøvningsfaget kjønnsdelt. Først i 1974, då Mønsterplanen blei innført, såg ein at faget blei meir likestilt i form av lik undervisning, likt timetal og med gutar og jenter i same klasse (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Frå 1848 til 2019 har det skjedd store, revolusjonerande endringar. Den norske skulen har gått frå å vere kjønnsdelt og militærstyrt til å ha inkludering, likeverd og tilpassa opplæring som sentrale prinsipp i «fellesskulen» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skulen i dag skal vere for alle, uavhengig av bakgrunn, funksjonshemming og kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Likeverdsprinsippet handlar om at elevane skal få utfordringar som ligg innanfor deira nærmaste utviklingszone, og at ingen elevar skal bli diskvalifiserte frå fellesskapet på grunn av interesser, føresetnader, talent, kjønn, alder, geografisk, sosial, kulturell eller språkleg bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Prinsippet om inkludering handlar om at alle skal inkluderast i opplæringa og bli ein del av fellesskapet. For at dette skal la seg gjere, må opplæringa organiserast og tilpassast slik at det verkar inkluderande for alle elevane. Ein viktig føresetnad for både likeverdsprinsippet og prinsippet om inkludering er tilpassa opplæring. I opplæringslova § 1-3 er prinsippet fastsett: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Opplæringslova, §1-3, 2018).

Prinsippa om inkludering, likeverd og tilpassa opplæring er sentrale prinsipp som ein kan knytte opp mot kjønn i kroppsøvningsfaget. Kjønn og likestilling går hand i hand.

Samfunnet jobbar hardt for likestilling mellom kjønna, samt likeverd mellom alle menneske. Slik ein ser ovanfor, skal ein også tilpasse undervisninga til kvar enkelt, og i mange situasjonar vil kjønn då vere ein avgjerande faktor. Med bakgrunn i dette vil eg undersøke korleis tidlegare forskning omtalar jenter og gutar, samt sjå på korleis fellesskulen sine sentrale prinsipp er i møte med kjønn.

2.1 Metode for litteratursøk

Litteratursøket starta med eit søk i skulekonteksten: Kva seier Opplæringslova, forskrifter og Kunnskapsløftet (K-06) om kjønn? Felles i dette søket var at alle menneske er like mykje verd, uansett kjønn. I tillegg til dette søket gjorde eg eit søk på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, der kjønn blei lite omtalt. I læreplanen er kjønn eit fråverande omgrep. I læreplanen blir elevane omtalt som menneske eller elev framfor jenter og gutar. Dette viser til at faget skal vere likestilt og kjønnsnøytralt.

Vidare gjennomførte eg søk på «Gender and physical education» i ulike databaser, deriblant Google Scholar, ORIA, Sport Discus og Brage. Desse søkeorda gav fleire tusen treff. Mange av artiklane var av lågt publikasjonsnivå, samt nokre bacheloroppgåver. For å avgrense søket brukte eg apostrofer rundt eksakte fraser. I tillegg avgrensa eg søket til kun norske og engelske artiklar. Dette resulterte i meir konkrete treff som eg kunne anvende i masteroppgåva mi. Eg gjennomførte eit systematisk søk med følgjande søkeord:

«Gender in physical education», «physical education», «kjønn i kroppsøving», «kjønnsroller», «jenter og gutter i kroppsøving», «kjønn i idrett», «jenter», «gutter», «kjønn», «kroppsøvingfaget», «jenter og gutter i skule», «kjønnsforskning», «kjønnsroller og stereotyper», «maskulinitet og femininitet», «heteronormativitet» og «sports and gender».

I dette søket var det eit fåtal av artiklane som var relevante for mi masteroppgåve. Eg gjorde eit overblikk på publikasjonsnivå, forskingsspørsmål, metode, teoretisk utgangspunkt og funn, og på denne måten fekk eg eliminert dei artiklane som ikkje var relevante for mi avhandling. Totalt i søket, fekk eg åtte artiklar som verka interessante.

Desse handla om kroppsøving, kjønn og førestillingar/stereotypar. Dei fleste av artiklane er basert på kroppsøvingsfaget i Noreg, medan enkelte tek føre seg «physical education» i England.

I tillegg til dette har eg gjennom seks år med studiar, samla inn artiklar som eg meinte var relevante for mi komande masteroppgåve. Desse artiklane har ikkje primært inngått i sjølve søket, men har kome til syne under enkelte søkeord. Mange av artiklane har eg fått tilsendt av min rettleiar, Professor Gunn Helene Engelsrud.

2.2 Tidlegare forskning

I dette kapittelet skal eg presentere forskning om kjønn og kroppsøving. Dette er eit forskingsfelt som inneheld ulike perspektiv på kjønn. Eg har derfor valt å trekkje fram dei artiklane eg meinte var mest relevante for mi oppgåve. Artiklane eg valde hadde vurdering, stereotypiar, forventningar, maskulinitet, feminitet, kjønnsdeling og heteronormativitet som sentrale omgrep. Dette er omgrep knytte til kjønn, og eg vil kaste lys over kva som har kome fram i dei ulike forskingsartiklane, noko som munnar ut i det eg definerer som eit kunnskapshol i forskinga om kjønn i kroppsøvingsfaget.

Kjønn er eit historisk fenomen, og gjennom historie kan ulike forståingar og forventningar til kjønn identifiserast. I nokre tidsepokar der kvinna skulle vere heime med borna og halde husstanden i orden, medan menn skulle vere ute og forsørgje familien, vart dette forstått som «naturleg» av nokre, medan andre såg på det som sosialt konstruert. Det finst også forventningar og stereotypar om at jenter skal like rosa, dans og sminke, medan gutane skal vere tøffe, aktive og sportsinteresserte. Dette er noko Fasting, Pfister og Scraton tar opp. I 2004 publiserte dei artikkelen «Kampen mot kjønnsstereotypiene». Temaet i artikkelen er oppfatninga av kjønn i fotballmiljøa i England, Sverige, Tyskland og Noreg. I artikkelen ser forfattarane på kjønn som sosialt konstruert, og måten kjønn gjerast er eit uttrykk for kulturen ein lever i. Sidan idretten er basert på produksjon og prestasjon av forskjellar, er idretten ein ideell arena for konstruksjon av kjønnsforskjellar (Fasting, Pfister & Scraton, 2004). Desse kjønnsforskjellane kjem gjerne godt fram gjennom idrettsleg praksis: Vektlegging av feminitet ved hjelp av sminke i turn og demonstrasjon av maskulinitet ved hjelp av hjelm og utstoppa skuldrer i amerikansk

fotball (Fasting, Pfister & Scraton, 2004). Avslutningsvis i artikkelen kjem det fram at «Spillerne er godt kjent med kjønnsstereotypene, samtidig som mange nekter å identifisere seg med dem og dermed muligens bidrar til å endre dem» (Fasting, Pfister & Scraton, 2004, s. 10).

På lik linje med fotballmiljøa, viser Atencio, Beal og Wilson (2009) at også skateboardingmiljøet er prega av kjønnsstereotyper. I forskingsartikkelen «The distinction of risk: Urban skateboarding, street habitus and the construction of hierarchical gender relations» av Atencio, Beal og Wilson (2009) kjem det tydeleg fram at maskuline verdier og ferdigheiter blir verdsett innanfor skateboardingmiljøet. Desse maskuline ferdigheitene og verdiane blir i artikkelen skildra som å vere uredd og det å kunne utføre utfordrande, kule og farlege stunt. Funna i forskingsartikkelen viser at jenter blir framstilte som redde og svake, medan menn blir sett på som sterke og tøffe (Atencio, Beal & Wilson, 2009). Funna i forskinga viser at utøvarar som gjennomfører avanserte og farlege triks har høg status innad i miljøet, og dei er som regel menn. Dersom kvinner prøvar seg, får dei høyre «det er bra til å vere jente». Ved å verdsette maskuline ferdigheiter, vil ein ekskludere mange kvinner (Atencio, Beal & Wilson, 2009). I skateboardingmiljøet blir det tydeleg i denne forskingsartikkelen at menn er plassert øvst i hierarkiet, medan kvinner må tilpasse seg menn. Dette skilje blir igjen forsterka av media, då media frontar menn framfor kvinner (Atencio, Beal & Wilson, 2009).

Desse to forskingsartiklane viser at menn dominerer idrettsmiljøa, og at media er med på å forsterke dette biletet. Ein kan dermed stille seg spørsmålet: Er dette også tilfellet i kroppsøvningsfaget? Dette har Næss (2000) prøvd å svare på med sin artikkel «Kroppsøving – et fag på guttenes premisser?». På lik linje med Fasting, Pfister og Scraton (2004) forskar ho innanfor eit sosialkonstruktivistisk perspektiv på kjønn. Næss (2000) hevdar også at media bidreg sterkt til å oppretthalde tradisjonelle oppfatningar om kvinner og menn si kroppslegheit. I følgje Næss (2000) er alle individ skapte for rørsle, og kva som passar den enkelte best burde reflektere individuelle preferansar og ferdigheiter framfor diskriminerande haldningar og praksisar. Trass den historiske undertrykkinga av kvinner på arenaer for fysisk aktivitet, er det like viktig å skape ein rørslekultur som også tillater menn av alle slag å føle seg vel (Næss, 2000). Næss (2000)

skriv i artikkelen at kroppsøvlingslærarar har ei sentral rolle i å bryte opp mytane om kjønna fysisk aktivitet. Dette kan i følgje Næss (2000), skape eit miljø der alle uavhengig av kjønn kan føle seg vel i, og at ein då kan ha moglegheita til å fri seg frå alle fordommar relatert til kjønn. For at dette skal la seg gjere, må undervisninga utfordre tradisjonelle oppfatningar om kjønn som i hovudsak gir fordelar til gutar framfor jenter (Næss, 2000). Ein av desse fordelane kan, ifølgje Næss (2000), vere at kroppsøvlingsstimane i større grad imøtekjem gutane sine preferansar framfor jentene sine.

Utsegna til Næss (2000) om at undervisninga i kroppsøvlingsfaget i stor grad består av aktivitetar som gutane føretrekker, framfor dei aktivitetane jentene føretrekker, kan indikere at kroppsøvlingsfaget er på gutane sine primissar. Dette er eit svært interessant funn, som ein også finn i andre artiklar. I 2017 publiserte Walseth, Aartun og Engelsrud ein artikkel med namnet «Girl's bodily activities in physical education: How current fitness and sport discourages influence girl's identity construction». I denne forskingsartikkelen vert blikket retta mot korleis identitetskonstruksjonen til jenter inngår i ulike diskursar i kroppsøvlingsfaget. I forskinga kjem det fram at jentene som deltok i forskingsprosjektet ville ha meir fitness framfor tradisjonelle idrettar. Dei var ikkje komfortable med at faget handla om å vinne og vere best i idrettsdiskursen, men føretrakk fitnessdiskursen som handla om å forme kroppen ved hjelp av trening (Walseth, Aartun & Engelsrud, 2017). Artikkelen viser at kroppsideal er kjønna. Gutane skal ha ein sterk, muskulær, mektig og atletisk kropp, medan jentene skal vere slanke med ein flott utsjånad og riktig mote (Walseth, Aartun & Engelsrud, 2017). I artikkelen kjem det også fram nokre grunnar til at jentene vil ha fitness framfor idrett, og desse er at jentene er redde for å øydelegge for laget i ballspel. Dette blir spesielt synleg når dei spelar saman med gutane. Derfor føretrekkjer mange jenter å ha timar med fitness utan gutane (Walseth, Aartun & Engelsrud, 2017).

Ein forskar med interesse for kjønnsdeling i kroppsøvlingsfaget, er Anne Torhild Klomsten. I 2013 publiserte Klomsten artikkelen «Hvordan organiseres kroppsøvlingsfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønndelt». I Klomsten si forskning kjem eit biologisk syn på kjønn til uttrykk. Klomsten (2013) tar utgangspunkt i biologisk kjønn når ho undersøker kva aktivitetar som er å føretrekke for dei ulike kjønna. Ho

brukar ord som maskuline og feminine aktivitetar, der maskuline aktivitetar blir sett på som dei fleste idrettane, medan dei feminine aktivitetane er dans, turn, handball, riding, kunstløp og aerobic (Klomsten, 2013). Klomsten (2013) argumenterer for og nemner mange fordelar med kjønnsdelt kroppsøving, blant anna at jentene «blomstrar». Trass alle fordelane ho trekkjer fram i artikkelen, avsluttar ho med å skrive at det ikkje finst eit eintydig svar på om ein burde ha felles eller kjønnsdelt kroppsøving.

Ved å kjønnsdele undervisninga, slik Klomsten (2013) anbefaler, vil ein bidra til å reproducere kjønn som biologisk. Dette er noko Walseth og Hæhre (2014) kritisk tar opp i artikkelen «Heteronormativitet i kroppsøvingsfaget». I denne artikkelen viser Walseth og Hæhre (2014) at heteronormativitet kjem til uttrykk i kroppsøvingsfaget. Dette betyr at heteroseksualitet framstår som normalt, naturleg, biologisk og mest ynskjeleg, medan andre seksuelle identitetar og relasjonar framstår som unormale og lite ynskjeleg (Walseth & Hæhre, 2014). Utvalet til Walseth og Hæhre er fem homofile og lesbiske informantar som utfordrar kjønnsførestillingane i kroppsøvingsfaget og samfunnet for øvrig. I artikkelen påpeikar dei at kroppsøvingsfaget er ein sårbar arena for mange elevar, spesielt med tanke på at kropp er i fokus. I tillegg til dette blir maskulinitet og feminitet tydeleggjort i kroppsøvingsfaget. Informantane opplevde også at det var vanskeleg å skjule manglande kompetanse, då det er ganske tydeleg om ein gjer feil i kroppsøvingsfaget. Walseth og Hæhre (2014) hevda at kroppsøvingsfaget er gutane sin arena. Faget legg til rette for at gutane skal vise fram og dyrke sine «guteeigenskapar». Desse eigenskapane er blant anna styrke og uthald. Det kjem også fram at jenter som viser maskuline eigenskapar blir betre likt enn gutane som viser feminine eigenskapar. Dette funnet gjer at ein rettar blikket mot elevane som vik frå det «normale». Ein kan dermed stille seg spørsmålet: Vil det vere riktig å dele etter kjønn, slik Klomsten (2013) anbefaler?

Lagestad (2017) trekkjer fram eit anna interessant perspektiv i artikkelen «Er gutter bedre enn jenter i kroppsøvingsfaget?» – nemleg vurderingssida ved faget. Lagestad (2017) har lagt fram kvantitativ forskning som viser at gutane gjer det signifikant betre karaktermessig i faget. Kroppsøvingsfaget viser seg å vere det einaste faget som gutane gjer det betre i enn jentene. Lagestad (2017) stiller spørsmål om det er gutane sin fysiske

overlegenheit som gjev fortrinn til karaktersetting. Funna i artikkelen kan derimot vise at jentene generelt opplever mindre trivsel i faget, som resulterer i mindre innsats og deltaking (Lagestad, 2017). Dette funnet kjem også igjen i andre artiklar.

I artikkelen «Gym er det faget jeg hater mest» forskar Andrews og Johansen (2005) på jenter sin mistrivsel i kroppsøvningsfaget. Det kjem tydeleg fram at det var fleire jenter enn gutar som mislikte faget, slik Lagestad (2017) også fortel. Andrews og Johansen (2005) intervjuar 13 jenter på bakgrunn av mistrivsel og fråvær i kroppsøvningsfaget. Dette studiet viste til fleire forhold som verka inn på jentene sin manglande motivasjon i faget. Fyrstnemnde grunn var at det blei prestasjonspress når karakterar blei introdusert i faget. Dette blei forsterka då gutane drog frå jentene i fysisk styrke og uthald. Leik blei meir alvorleg, og aktivitetane blei mindre lystbetont. Typiske «guteaktivitetar» som ballspel dominerte undervisninga, og jentene sine ynskje blei mindre prioritert av læraren. For å skjule manglande kompetanse brukte elevane motstandsstrategiar – som menstruasjon, vondt i hovudet og magesmerter. Kroppsøvningsfaget blei heller ikkje betre likt av at ein måtte dusje og skifte framfor andre. Og det blei dermed til at dei ikkje gav alt i undervisninga for å sleppe å dusje (Andrews & Johansen, 2005). Ulempa med denne studien, er at den kun tar føre seg jenter som mistrivst i faget. Dette forsterkar førestillingane om at jentene er for opphengt i korleis dei ser ut framfor å yte i timane.

Når dette er sagt, viser artikkelen til Moen, Westlie og Skille (2017) at mange elevar opplever at det er ubehageleg å skifte og dusje framfor andre. Dei ga ut artikkelen «Nakenhet som allmenndanning» i 2017, etter debatten i norske media om dusjing i kroppsøvingstimane. Denne artikkelen viser også at fleire jenter mistrivst i faget enn gutane, men at det samstundes er mange jenter som trivst svært godt eller godt i faget. Artikkelen viser at etterkvart som ein blir eldre, er det meir ubehageleg å dusje etter kroppsøvingstimen, og dette kan skuldast endring av kroppen, menstruasjon og baksnakking. Artikkelen viser også at garderobesituasjonen er ulik for jenter og gutar. Jentene opplever at dei har for lite tid til å dusje, medan dette er eit mindre problem for gutane. Gutane opplever derimot at garderoben er bråkete, noko som Moen, Westlie og Skille (2017) kallar eit gutefenomen. Artikkelen konkluderer med at fleirtalet av elevar vil dusje etter kroppsøvingstimen, men enkelte elevar opplevde at det kunne vere

ubehageleg. Studien viser dermed at «dusjedebatten» ikkje gjev eit nyansert bilete av garderobesituasjonen.

I desse ni forskingsartiklane tar ein føre seg jenter og gutar sine preferansar til aktivitet, organisering, stereotypiar og forventningar i ulike miljø og i kroppsøvingskonteksten. Desse forskingsartiklane tar fram mange aspekt ved kjønn frå ulike perspektiv og posisjonar - blant anna frå unge vaksne, tidlegare elevar, forskarar, lærarar og vurderingsstatistikken. Desse forskingsartiklane unnlet likevel å stille eit sentralt spørsmål: Korleis oppfattar ungdomen fenomenet kjønn? Dette er eit kunnskapshol i tidelegare forskning som eg ynskjer å fylle med nyttig, spennande og lærerik kunnskap basert på dei funna som kom fram i forskingsprosjektet. Elevane er dei som utøver kroppsøving i praksis, og er derfor sjølv ei sentral kjelde til ny og nyttig kunnskap om kjønn.

3.0 Teori

Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) definerer teori som eit sett med forventningar om eit fenomen. I dette forskingsprosjektet blir kjønnteori anvendt, som er eit sett med forventningar om kjønn. Kjønnsteori er eit mangfaldig felt og omhandlar eit breidt sett ulik tenking om kjønn, både som omgrep og klassifikasjonssystem for menneske, og som har vore brukt særleg i diskusjonar der ein spør: Skal ein forstå kjønn som ein biologisk og/eller sosial kategori? Eller slik det vert brukt på engelsk, der «sex» viser til biologisk kjønn, og «gender» til sosialt skapt kjønn (Korsvik & Rustad, 2018).

«Biologisk kjønn (*sex*) viser til anatomiske kjønnsforskjeller som reproduktive organer, kromosomer, gener, hormonnivå, hjernestruktur og muskelmasse. Noen personer blir født med uklare kjønnskaraktistika. Dette kalles interseksualitet. Personer som ikke identifiserer seg med det biologiske kjønn de ble født med, omtales som transpersoner.» (Korsvik & Rustad, 2018, s.6).

«Sosialt kjønn (*gender*), på norsk ofte omtalt som kjønnsroller, viser til sosialt og kulturelt skapte normer, verdier og forventninger knyttet til det å være kvinne eller mann, jente eller gutt. Det viser også til holdninger og handlinger knyttet til hva som blir ansett som kvinnelig eller mannlig, feminint eller maskulint. Hva som anses som kvinnelig eller mannlig er ofte ubevisst og varierer over tid og mellom forskjellige kulturer.» (Korsvik & Rustad, 2018, s.6).

Diskusjonen her viser at spørsmålet om kva kjønn er, skaper store debattar. Eit eksempel på dette er hjernevask-debatten i 2010. Programserien stilte spørsmålet «født slik eller blitt slik?» og var basert på ulike forskarar sine perspektiv når det gjaldt sosial og biologisk påverknad innanfor evolusjonspsykologi, og då med særleg vekt på kjønn (Østerud, 2015; Skogstrøm, 2016). Eit spekter av teoriar finst mellom forståinga av kjønn som «rein» biologi, til perspektiva der det å tenkje om kjønn som noko ein kan bestemme; dersom eg seier eg er gut, så er eg gut, eller eg lar meg ikkje inndele i kjønn (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Sjølv om forventinga er svært ulik mellom kjønn som biologi og kjønn som sosialt konstruert, har dei til felles at dei tillegg bestemte eigenskapar til kjønna (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

Det finst eit vidt spekter av kjønnteoriar med mange ulike tilnæringsmåtar. Jegersted og Mortensen (2011) tar utgangspunkt i fem ulike tilnæringsmåtar: den psykoanalytiske, den eksistensialistiske, den ontologiske, den diskursive og den dekonstruktive. Jegersted og Mortensen (2011) valde desse fem tilnæringsmåtene på bakgrunn av at dei hadde størst påverking på kjønnteorien som eit eige teoretisk felt. Kvar av desse tilnæringsmåtene har ein viktig kjønsteoretikar som prøver å svare på spørsmålet: «Kva er kjønn?»: Julia Kristeva, Simone de Beauvoir, Luce Irigaray, Judith Butler og Gayatri Chakravorty Spivak (Jegersted & Mortensen, 2011).

Julia Kristeva har ei psykoanalytisk tilnærming til kjønn. Psykoanalysen opna for ein ny og revolusjonerande måte å tenkje kjønn på, nemleg som sosialt og kulturelt konstruert (Jegerstedt & Mortensen, 2011). Sentralt i psykoanalysen står omgrepet *ubevisst*, noko som får store konsekvensar for både metoden for utforsking og for forståinga av kjønn. Det viktigaste i denne samanhengen er at ein kan tilbakeføre kulturelle førestillingar om kjønn til ubevisste fantasiar og begjersprosjekt (Jegerstedt & Mortensen, 2011). Psykoanalysen sin far – Sigmund Freud – hadde eit radikalt syn på kjønn. Han hevdar at det kun fanst eitt kjønn, nemleg menn. Kvinna var, i hans auge, kastrerte menn som var misunnelege på mannen sin penis. Kvinna sitt kjønn var fråverande i likskap med kjønnsorganet (Mortensen, 2011). Kristeva sitt teoretiske bidrag kan forståast som eit forsøk på å bøte på psykoanalysen sin manglande teori om feminisme. For Kristeva var det viktig å setje søkelyset på den viktige funksjonen morsfiguren og morskroppen hadde på barnet si psykoseksuelle utvikling. På denne måten vidareutvikla ho psykoanalytisk teori til å forholde seg til det feminine, som tidlegare hadde blitt fortrent frå den falliske, symbolske kulturen (Mortensen, 2011).

Simone de Beauvoir er sett på som ein av dei viktigaste feministane gjennom åra (Sampson, 2011a). Ho hevdar at psykoanalysen har gjort eit stort framskritt i forhold til forståinga av kjønn i biologien, sidan Freud ser at kjønnsforskjellen berre har tyding som ein størrelse i den menneskelege psyken. De Beauvoir meiner likevel at Freud heng igjen i eit deterministisk tankesett (Jegerstedt & Mortensen, 2011). De Beauvoir hevdar at kjønnsforskjellen allereie er biologisk gjeven, men samstundes understrekar ho at denne kjønnsforskjellen ikkje er avgjerande for kva det vil seie å vere kvinne. De Beauvoir sitt

syn på kjønn plasserer henne innanfor det eksistensialistiske rammeverket (Jegerstedt & Mortensen, 2011).

Luce Irigaray har ei ontologisk tilnærming til kjønn. Ontologisk tilnærming til kjønn inneber at ein stiller spørsmål om kjønnets sitt vêren (Sampson, 2011b). Irigarays tenking om kjønnsforskjell tar ikkje utgangspunkt i det kvinnelege slik det allereie blir framstilt, men kva det kvinnelege potensielt kan vere. Det kvinnelege framstår som eit genuint spørsmål og ikkje som noko gjeve i forhold til og til forskjell frå noko mannleg (Jegerstedt & Mortensen, 2011). For Irigaray vil kjønnsforskjellar alltid måtte vere tilbliing. Med andre ord: Ein må stille seg spørsmålet på nytt og på nytt. Irigaray hevdar at vêren må stadig etablerast i tid og rom, og på denne måten vil kjønn alltid vere framtidsretta og uavslutta (Jegerstedt & Mortensen, 2011).

Judith Butler hevdar at kjønn og seksualitet vert reproduisert gjennom diskursive praksisar. Kjønn er alltid i endring. Den diskursive tilnæringsmåten sett søkjelyset på dei maktmekanismene som ligg til grunn for og utfoldar seg gjennom denne tilbliinga (Jegerstedt & Mortensen, 2011). Butler prøver gjennom den diskursive tilnæringsmåten å forstå korleis det biologiske og det sosiale kjønn vert reproduisert på innanfor ulike makt- og kunnskapsregimer. Butler prøver å analysere den makta som spelar seg ut i denne tilbliinga (Egeland og Jegerstedt, 2011).

Gayatri Chakravorty Spivak er ein feminist med ei dekonstruktiv tilnærming. Spivak blir rekna som ein av dei viktigaste bidragsytarane til postkolonial teoridanning (Jegerstedt, 2011). Dekonstruksjon som tilnæringsmåte er ein alternativ måte å tenkje kjønn på. Den baserer seg på teorien om språket som eit system av forskjellar (Jegerstedt & Mortensen, 2011). Hos Spivak kjem ikkje nødvendigvis dei alternative måtane å tenkje kjønn på til uttrykk gjennom teoretiske utleggingar, men ved at omgrep om kjønn vert sette i rørsle innanfor ulike tekstar for å utvikle og forandre desse tekstane sitt tydingspotensial (Jegerstedt, 2011).

Dei fem teoretikarane ovanfor har alle synspunkt og tankar som kunne vere relevante for mi masteroppgåve, men for å avgrense oppgåva valde eg å fokusere på kun ein

tilnæringsmåte og teori. Dette valet falt på den eksistensialistiske tilnæringsmåten og kjønnteoretikaren Simone de Beauvoir. Dette valet tok eg på grunnlag av at det er den teorien og tilnæringsmåten eg best kunne relatere meg til. Det som avgjorde valet, var at de Beauvoir sin teori byggjer på at kjønn er både biologisk og sosialt konstruert. Ein får tildelt eit biologisk kjønn, men korleis ein vel å «gjere» kjønn, er opp til kvar enkelt. Dette er for meg ein fin tenkemåte. Det biologiske kjønn skal ikkje definere korleis ein som menneske skal vere og handle. Ein er sjølv ansvarleg for å gjere kjønn på sin måte. Då de Beauvoir skreiv *Det annet kjønn* kalla ho seg ikkje for feminist. Dette viser igjen på måten ho skreiv boka på. Innleiingsvis kalla de Beauvoir kvinnene for *dei* og refererte ikkje til «oss kvinner» (de Beauvoir, 2000). Ved å skrive på denne måten hadde de Beauvoir ein avstand mellom kvinnene og seg sjølv. Dette fann eg svært interessant. I seinare tid har de Beauvoir forklart dette med at ho var privilegert. Ho hadde ikkje dei tradisjonelle kjønnsrollene – husmor og ektefelle – men var heller anerkjent for sitt intellekt. Denne posisjonen kan kanskje vere ein del av forklaringa på kvifor ho kunne analysere kvinna sin situasjon så klart og presist. Eg vil på bakgrunn av dette gjere greie for den eksistensialistiske tilnæringsmåten, for så å forklare Simone de Beauvoir sin kjønsteori. Deretter vil eg forklare korleis eg tar i bruk teorien i denne masteroppgåva.

3.1 Eksistensialistisk tilnæringsmåte

Eksistensialistisk tilnæringsmåte kan brukast som eit verktøy for å sjå på kva som bestemmer liva våre som meningsfulle med utgangspunkt i mennesket sin individuelle eksistens. Innan eit eksistensialistisk perspektiv vert søkelyset sett på det alvoret som det enkelte individ må forholde seg til som eksisterande (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 1999). Med dette meiner ein at kvart enkelt individ må ta ansvar for sine egne val for å oppnå fridom. Ein er sjølv den avgjerande faktoren for kvar ein ender opp i verda og korleis eit liv ser ut.

Sampson (2011a) hevdar at eksistensialismen har vore viktig for frigjeringsprosjektet til kvinnene opp gjennom tida. Kvinnene var aktive i fleire radikale rørsler, og tok valet sjølv om å kjempe for like rettar. Dette er i tråd med eksistensialismen. De Beauvoir si klarsynte forståing av fridom og hennar grunnleggjande analyse om korleis kvinner vert forma til å oppfatte seg som sekundære i forhold til menn, har inspirert kvinner over heile verda til

å sjå egne erfaringar i eit nytt lys (Moi, 2000). Ein kan tenkje seg at menneska som kjempa om like rettar og fridom for både kvinner og menn på den tida, blei svært påverka av ideane i denne eksistensialistiske tradisjonen. Eksistensialismen hadde fokus på omgrep som fridom, ansvar og valmoglegheiter for det enkelte menneske (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 1999; Sampson, 2011a).

I det feministiske tankesettet vil dette seie at kvinna har fridom, ansvar og valmoglegheit knytt til eige liv. I eksistensialismen blir det sagt at menneske blir kasta inn i livet, og ein kan ikkje gjere noko med utgangspunktet ein har blitt gjeve. Ein kan ikkje sjølv bestemme kva samfunn eller kva samfunnsklasse ein blir født inn i, eller kva arveanlegg ein har (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 1999). Trass dette kan ein velje kva ein skal vere og kva meining ein gjev livet. På denne måten tar ein ansvar for vala ein tar (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 1999; Sampson, 2011a). Filosofen Kierkegaard hevdar at kven vi er som person er avhengig av vårt forhold til vårt eige liv og våre egne val. Dei vala ein tar må ein ta på ny og på ny, og på denne måten definerer ein kven ein er (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 1999). I den eksistensialistiske tankemåten ser ein ikkje på kvinna som eit offer. Ein kan sjølv velje å frigjere seg frå førestillingane om at kvinna er bestemt av sin biologi, og undertrykt av politiske, sosiale og historiske årsaker (Sampson, 2011a). Kvinna er på lik linje med menn eit aktivt og ansvarleg veljande subjekt, og ein må sjølv velje kven ein vil vere (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 1999; Sampson, 2011a). Dette tankesettet arbeider mange feministar med å tydeleggjere, samt å formidle at kvar enkelt kvinne må ta ansvar for sine egne val og sitt eige liv.

Det finst fire nøkkelomgrep i den eksistensialistiske tenkemåten; *transcendens*, *faktisitet*, *immanens* og *situasjon* (Sampson, 2011a). Svendsen og Säätelä (2007) forklarar omgrepet transcendens som å overskride. Sampson (2011a) tolkar omgrepet på lik linje med Svendsen og Säätaelä (2007), men tilfører at omgrepet er knytt til prosessen som mennesket er retta utover «noet». Ordet «noet» er i denne samanheng notida. Omgrepet transcendens er mennesket sine evner til å nå utover seg sjølv, til å utvikle seg, til å bruke og tøyne evnene sine i dynamisk ekspansjon. Menneske har alltid vore interessert i det som skjer utover noet. Sampson (2011a) hevdar at som transcendens bevisst kan ein aldri eksistere eller vere utelukkande her og no. Det at menneske strekkjer seg utanfor noet, gir

fridom. Samstundes kan ikkje eit menneske kun leve utanfor noet, og dette tar oss vidare til det neste omgrepet – faktisitet. Faktisitet er i denne samanheng forbindinga mellom bevisstheit og den føreliggande verda som er til gjennom fortida (Sampson, 2011a). Sampson (2011a) understreker dette ved å trekkje fram viktige aspekt ved faktisiteten; at menneske blir født, at menneske døyr, at menneske har ein kropp og at andre menneske eksisterer.

Det tredje omgrepet i den eksistensialistiske tenkemåten er immanens. Å vere immanens er det motsette av transcendens. Med andre ord, ein er ikkje overskridande (Sampson, 2011a). Ein strekkjer seg ikkje ut over noet. Svendsen og Säätelä (2007) skildrar det som noko ibuande, at ein held seg innanfor sine rammer. Immanens er at ein held fram med å vere der ein er, utan å utvide grensene for si yteevne. Dette er eit omgrep som står sterkt i de Beauvoir sin teori. De Beauvoir hevdar at kvinna historisk sett har blitt tvungen til å erfare kroppen sin i større grad enn menn som faktisitet. Dette vil seie at kvinna i større grad enn menn har vore bunden til immanens (Sampson, 2011a).

Det fjerde og siste omgrepet som er sentralt i denne tenkemåten er situasjon. Dette er eit viktig nøkkelomgrep for de Beauvoir si tenking. Situasjon somgrepet er for de Beauvoir eit filosofisk omgrep. Sitasjon er det som bind mennesket sin fridom og faktisitet saman. I følgje de Beauvoir er ikkje situasjon kontekst, eller noko som ligg utanfor eller omkring mennesket (Sampson, 2011a). Dette omgrepet gjer det mogleg for de Beauvoir å skape eit skilje mellom subjekt og objekt. De Beauvoir ser på kroppen som ein situasjon, og dette opnar for ei forståing av kroppen som står i nærleik av en fenomenologisk tradisjon.

3.2 Simone de Beauvoir

Som tidlegare nemnd, var Simone de Beauvoir ein fransk filosof, forfattar og feminist som arbeidde med feminisme, fenomenologi og eksistensialistisk teori (Sampson, 2011a; Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 1999). I følgje de Beauvoir er menneske grunnleggjande konkrete, individuelle og kroppslege vøren. Alle menneske er prega av livet dei har levd, og dei erfaringane dei har gjort (de Beauvoir, 2000; Sampson, 2011a). Når det kjem til spørsmålet om kjønn, hevdar de Beauvoir at ein må gå frå det konkrete, partikulære til det abstrakte generelle. De Beauvoir tar ikkje utgangspunkt i noko generelt, metafysisk,

som for eksempel spørsmål om kva det vil seie å vere kvinneleg. Ho tar det konkrete og den levde erfaringa som utgangspunkt for sine filosofiske refleksjonar (de Beauvoir, 2000). Sagt på ein annan måte; de Beauvoir lar det konkrete danne utgangspunkt for det metafysiske. I staden for å ta utgangspunkt i spørsmålet om kva som er universelt kvinneleg, spør de Beauvoir heller spørsmålet om kvinnelegheit ut frå ei konkret erfaring frå det å vere kvinne (Bondevik & Rustad, 2006; Sampson, 2011a). Sett frå eit fenomenologisk perspektiv blir tilgangen til å forstå kjønn nettopp gjennom det vi opplever som kjønna erfaringar (Bondevik & Rustad, 2006).

3.2.1 Kroppen som situasjon

I følge de Beauvoir er kroppen både ein situasjon og i ein situasjon (de Beauvoir, 2000). Dette kjem tydeleg fram i hennar formulering «Kroppen er ikke en ting, den er en situasjon, den er vårt grep om verden og en skisse av våre prosjekter» (Moi, 2000, s.26). De Beauvoir ser på kroppen som *ein* situasjon, og ikkje at kroppen kun er *i* ein situasjon. Formålet med dette er å få fram at kroppen primært ikkje er eit tinga objekt. Ein kan riktig nok forstå kroppen som eit objekt, dersom ein allereie har ei forståing av at ein lever i ei kroppsleg verd, og at ein tolkar verda som kroppsleg subjekt. (Moi, 2000).

Kroppen er, i følge de Beauvoir, ein måte å vere i verda på. Den er grunnleggjande for å knytte livet til levde erfaringar (Sampson, 2011a). Eit sentralt omgrep for de Beauvoir er *levd erfaring*. Levde erfaringar handlar om dei konkrete omstende som det enkelte menneske gjennomlever. Ein kan seie at eit menneske lever som eit kroppsleg subjekt som erfarer. Dei erfaringane det levde livet gjev mennesket, kan kallast mennesket sine levde erfaringar. De Beauvoir hevdar at dette vert internalisert i menneske, og på denne måten bestemmer mennesket sin situasjon (Sampson, 2011a). Situasjonen kan sjåast på frå to sider; på den eine sida kan ein seie at situasjonen er bestemt av dei erfaringane og det levde livet som eit menneske har gjort seg, men på den andre sida har også mennesket fridom og eit intensjonelt forhold til verda (Sampson, 2011a).

Kroppen som situasjon kan også sjåast som møteplassen eller grenseflata mellom fridom og faktisitet. Fridom handlar om moglegheiter til å velje ei framtid som er open og ikkje bestemt av fortida. Forholda det veljande subjektet ikkje har valt utgjør faktisiteten

(Sampson, 2011a). Som menneske forhold ein seg alltid til den faktisiteten som omgjev ein, men samstundes har ein fridom til å velje korleis ein skal forholde seg til den. Simone de Beauvoir hevda at ein kan bli født inn i kvinnekroppen, men at dette ikkje nødvendigvis vil bestemme din skjebne (Sampson, 2011a). De Beauvoir hevdar at ein er menneske før kjønn. Som eit fritt subjekt kan ein ta styring sjølv, og bestemme kva og korleis ein vil vere (Bondevik & Rustad, 2006). Dette inkluderer også kva ein kvinneleg identitet skal bety (Sampson, 2011a). De Beauvoir hevdar at det er den enkelte sitt ansvar å gjere sitt beste for å frigjere seg frå ein undertrykt situasjon, samstundes som at ho forstår at det finst situasjonar som har avgrensa moglegheit for fridom.

De Beauvoir meiner at kroppen verken er ein ting eller noko som bestemmer vår skjebne som mann og kvinne. Samstundes påpeika ho at det er ein forskjell i korleis ein erfarer kroppsleg som mann og kvinne. Kvinner si kroppslegheit er i følge de Beauvoir kulturelt bestemt, og blir i eit patriarkalsk samfunn meir tinga enn menn. Kvinner må erfare kroppen som meir faktisitet enn som noko som opnar for handlingar, fridom og utfolding (Sampson, 2011a). Kroppen vil for kvinna i større grad enn for menn vere kontrollerbar, bestemt av biologi og determinert. Dette gjer at kvinna blir meir bunden til immanens enn menn.

3.2.2 Kvinna som den andre

Temaet «den andre» er omfattande, også innanfor humanvitskapeleg kjønnsforskning (Bondevik & Rustad, 2006). I de Beauvoir sitt kjende verk *Det annet kjønn*, trekkjer ho fram førestillingane om kvinna som den andre. Kvinna blir sett på som den andre i forhold til menn. (Sampson, 2011a). Bondevik og Rustad (2006) skriv at for de Beauvoir er kjønn eit fenomen som framstår og bekreftar menn som subjekt gjennom bekrefting av kvinner som objekt. De Beauvoir påpeiker at kvinna som den andre ikkje er noko naturgjeve, men at dette er produsert og noko vi vert sosialiserte inn i. Dette er internalisert i både mannen og kvinna, og begge er derfor med å reprodusere og oppretthalde desse patriarkalske førestillingane (Sampson, 2011a). De Beauvoir skriv i *Det annet kjønn* at manndom er det allmenne, medan kvinnlegheit er uttrykk for det partikulære (Halsaa, 2006).

De Beauvoir tar i bruk relasjonen mellom herre/slave og borgarskap/proletariat for å skildre relasjonen mellom menn og kvinner (Bondevik & Rustad, 2006). Kvinner har ikkje hevda sin subjektivitet og fridom, eller med andre ord, sin transcendens, slik menn har gjort (Bondevik & Rustad, 2006; Sampson, 2011a). Samfunnsutviklinga, kulturen og historia har tvert i mot plassert kvinna i heimen, der kvinna ikkje evnar å sjå utover seg sjølv. Hennar immanens gjer at kvinna ikkje framstår som eit sjølvstendig subjekt (Bondevik & Rustad, 2006). De Beauvoir anerkjenner at det er ein skilnad mellom kjønna. Det ho ikkje aksepterer, er at denne skilnaden skal rettferdiggjere at kvinner blir undertrykt og diskriminert (Sampson, 2011a).

3.2.3 Kjønn som veremåte

Innleiingsvis i teorikapittelet tok eg opp perspektiva på kjønn som biologisk og sosialt. De Beauvoir sitt perspektiv inneheld både biologisk og sosialt kjønn. De Beauvoir (2000) erkjenner at det eksisterer ein biologisk skilnad mellom kvinner og menn, men denne er ikkje grunnlaget for dei sosiologiske forskjellane. For de Beauvoir (2000) er kvinna eit menneske med ein bestemt type biologi – ein biologi som ikkje gjer kvinner underlegne eller menn overlegne. De Beauvoir sitt kjende sitat «en fødes ikke som kvinne, men blir det» (Sampson, 2011a, s. 46), viser til at kjønn er kulturelt, sosialt og historisk konstruert. Samstundes kan ein seie at de Beauvoir si tenking kan framstå som motseiande. På den eine sida seier de Beauvoir at kvinner er frie og ansvarlege for sin eigen situasjon, men på den andre sida seier ho at kvinner er undertrykt og underlagt av både menn, naturen og biologien (Sampson, 2011a).

3.2.4 Levande dukke som samanlikning

Som tidlegare nemnd hevdar de Beauvoir at kvinner har blitt, og framleis blir undertrykt og underlagt menn. I *Det annet kjønn* konkluderte de Beauvoir (2000) med at feminitet ikkje er arva, men heller ein konstruksjon som er blitt lært gjennom sosialisering for å oppretthalde menn sin dominans (de Beauvoir, 2000). Historisk sett har kvinna blitt behandla som mindreverdige og sekundære i høve menn av tre grunnar. De Beauvoir (2000) forklarar at samfunnet behandlar kvinner: 1) til å innfri menns behov og derfor eksistere i relasjon til menn, 2) følgje eksterne signal for å søke validitet frå deira verd, 3) kvinna har historisk hatt færre rettar enn menn, og derfor mindre påverking på samfunnet.

De Beauvoir brukar ei levande dukke som samanlikning til kvinna. Ei dukke er eit mektig middel for identifikasjon. Ho hevdar at jenta lærer å identifisere seg gjennom dukka. Den blir kledd opp og blir laga pen, samstundes som at dukka ikkje har noko å seie sjølv. Gjennom denne handlinga lærer ho å objektifisere seg sjølv, akkurat som menn objektifiserer kvinner (de Beauvoir, 2000). Dukka er i følgje de Beauvoir (2000) underdanig – rolla er å bli kledd opp, høyre på eigaren sine løyndomar, trygge ho når ho er einsam og ligge heime medan ho er på skulen. De Beauvoir (2000) hevdar at når jenta veks opp, vil ho finne seg sjølv i same situasjon som dukka. Rolla til kvinna vil vere å sjå bra ut for mannen ved hennar utsjånad, og samstundes oppretthalde utsjånaden slik at han ikkje stikk. Som kvinne skal ein også lytte til mannen sine problem og vente heime til han er tilbake frå jobb. Kvinna blir altså eit tilbehør for menn (de Beauvoir, 2000).

De Beauvoir (2000) meiner at sjølv om ei kvinne ikkje giftar seg, vil ho uansett vere haldt til menn sin standard gjennom utvendig trykk som skjønnheit, diett og gjennom moteindustrien. Alt dette er med på å vedlikehalde objektifiseringa av kvinner. For å oppnå fridom, må kvinner erkjenne at desse sosiale normene er konstruksjonar. Kun då, ifølgje de Beauvoir, kan kvinna ha fridom til å rømme frå konteksten og bestemme eigen skjebne (de Beauvoir, 2000).

3.3 Bruk av teori

Ovanfor blei det lagt fram betydingsfull informasjon som skildrar det teoretiske rammeverket for oppgåva. Når det er sagt, vil det ifølgje Fekjær (2013) vere sentralt å belyse korleis denne teorien blir brukt i oppgåva, og korleis den kan belyse mine potensielle funn.

Ifølgje Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) kan kjønnteori bestå av to ulike sett med forventningar. Det fyrste eksempelet er kjønnteori som består av forventningar om kjønn som biologi eller sosialt konstruert, slik Korsvik og Rustad (2018) skildrar. De Beauvoir sin kjønnteori tar utgangspunkt i at kjønn er både biologisk og sosialt. Ho anerkjenner at det finst biologi, men aksepterer ikkje at biologien skal vere determinerande for jenter eller gutar (De Beauvoir, 2000). Det andre eksempelet er

kjønnteori som består av forventningar om forholdet mellom kjønn og eit anna fenomen. Som ein ser ovanfor, hevdar de Beauvoir (2000) at biologien ikkje skal vere avgjerande for kvinna si plassering i samfunnet. I følgje de Beauvoir (2000) er alle levande, veljande subjekt som er ansvarlege for eigne handlingar og val. I boka *Det annet kjønn* rettar ho blikket mot forholdet mellom det å vere kvinne og maktposisjonane i samfunnet. Med dette ser ein at de Beauvoir sin kjønnteori består av begge sett med forventningar; både forventninga om kjønn som biologisk/sosialt, og forventninga om forholda mellom kjønn og eit anna fenomen.

I denne masteroppgåva valde eg å bruke eksistensialistisk tilnærming og de Beauvoir sin kjønnteori for å belyse observasjonar og vurdere elevane sine utsegner i lys av ei allereie etablert kjønnsforståing. Eg brukte de Beauvoir sin kjønnteori slik Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) anbefalte: Til å stille spørsmål, til å svare på spørsmål, til å grunne spørsmål og til å bli ein god oppdagar. Ved å sjå samanhengane og mønstra mellom datamaterialet og den valde teorien, kunne eg gje elevane sine tankar ei teoretisk forankring, samt fagleg tyngde. Teorien blei med andre ord eit støttande verktøy for å analysere det elevane seier og erfarer. Som følgje av dette, kan teorien også belyse potensielle funn som kom fram i oppgåva.

4.0 Metode

Metode blir gjort på mange ulike måtar i forskingslitteraturen. Kvale & Brinkmann (2009) skriv at den opprinnelege tydinga av ordet «methodos» kjem frå gresk og betyr «vegen til målet». Dette betyr at metoden er vegen for å undersøkje eit forskings spørsmål. Larsen (2012) skildrar metode som eit verktøy eller ein reiskap som vert teken i bruk for å tileigne seg ny kunnskap innanfor eit felt. Metode er med andre ord, sett på som ein framgangsmåte eller eit middel for å løyse problem, samt vegen fram til ny kunnskap (Everett & Furseth, 2012).

I kvalitativ forskning er det forskingsdeltakaren sitt perspektiv ein ynskjer å få tak i (Nilssen, 2012). I følgje Thagaard (2013) gir kvalitativ forskingsmetode eit godt grunnlag for å fordjupe seg i dei sosiale fenomenene ein studerer, der mennesket sine erfaringar, tankar, kjensler, opplevingar, handlingar og verdiar kan undersøkjast. Ved å stille forskings spørsmål om korleis elevane uttrykker kjønn, har eg plassert prosjektet mitt innanfor det fortolkande paradigmet (Chalmers, 1995). Eit paradigme kan betraktast som eit sett med normer og reglar innanfor eit forskingsmiljø, og kan legge føringar for kva som er legitimt å forske på (Chalmers, 1995). Det vitenskaplege paradigmet kan skildrast som eit mønster eller ein måte å sjå verda på (Loland, 2017). Det fortolkande paradigmet er eit mønster som ynskjer å skape forståing (Chalmers, 1995). Mitt valde forskings spørsmål er fleirfagleg i form av at det går innanfor pedagogikk, fagdidaktikk og psykologi. Alle desse faga er fortolkingsfag med same reglar og normer, og dette etablerer ein paradigmatisk fellesskap. Dette gjer det mogleg å kombinere fagfelte, noko som kan føre til ny innsikt i dei andre fagfelte (Loland, 2000).

I dette metodekapittelet skal eg gjere greie for mine val av metode, mi forskarrolle, og korleis sjølve undersøkinga er utforma.

4.1 Forskaren si rolle og førforståing

Før ein startar med forskinga må ein reflektere over eiga rolle i forskinga (Prostholt & Jacobsen, 2018). Dette er sentralt i forhold til å gjennomføre eit etisk forskingsprosjekt. Korleis skal eg som forskar møte deltakarane? Kva vil vere sentralt i rolla som forskar? Dette er viktige spørsmål ein må stille seg før ein gjennomfører innsamlinga av data. Prostholt og Jacobsen (2018) hevdar at det er til fordel for alle at forskaren har definert si eiga rolle i forskinga.

Rolla mi som forskar ville med dette vere litt annleis enn for den utanforståande forskaren. Eg arbeider i ein relativt kjend kontekst. Prostholt og Jacobsen (2018) hevda at utfordringa med dette er å gjere det kjende framand, slik at det kan analyserast og tolkast. Samstundes ville det vere positivt å ha ein god relasjon til elevane, då dette kan skape tillit og openheit. Målet mitt som forskar var å vere akseptierende, interessert og forståingsfull i forhold til elevane, noko som resulterte i ein god relasjon mellom elevane og meg som forskar (Thagaard, 2013).

Mine eigenskapar og veremåte hadde relevans for korleis eg etablerte kontakt med elevane i feltet. Til dels var det forhold som eg ikkje kunne gjere noko med. Det var for eksempel ikkje til å unngå at eg blei plassert av elevane på grunnlag av kjønn og alder (Neumann & Neumann, 2012; Thagaard, 2013). Likevel var det ting eg kunne gjere for å bli oppfatta slik eg ynskte. Ved å kle meg på ein lik måte som elevane, kunne eg som forskar bli oppfatta som ein av personane innanfor miljøet. Dette kan ifølgje Thagaard (2013) understreke fellesskapet med dei som vert observert. I sjølve gjennomføringa av datainnsamlinga, tenkte eg derfor nøye over kva eg skulle ha på meg for å unngå å skape store skilnadar mellom elevane og meg som forskar.

Forskarrolla set mellombels klare grenser for det handlingsrommet som er mogleg (Thagaard, 2013). Ein forskar vil alltid i ein viss grad vere utanforståande i den tydinga at ein kjem utanfrå for å observere og forske. Som forskar skulle eg prøve å forstå meiningsperspektivet til elevane som vart uttrykt munnleg (Prostholt & Jacobsen, 2018). For å forstå dette meiningsperspektivet måtte eg som forskar vere open for erfaringane til informantane (Thagaard, 2013). Dersom eg som forskar var ærleg og open, ville elevane

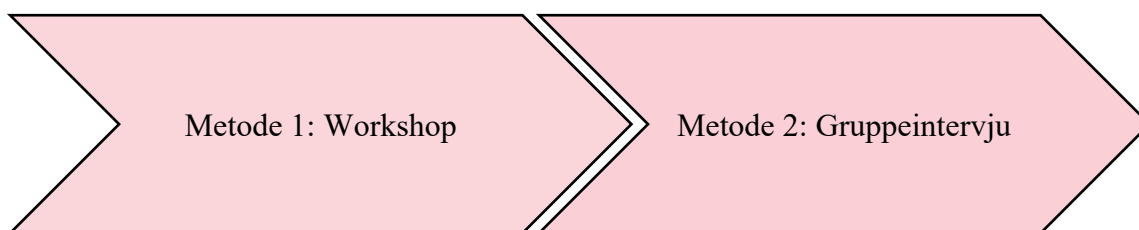
i større grad gjengjelde dette. Som forskar var det derfor viktig å finne ein god balanse mellom å vere open og å nedtone egne personlege erfaringar.

I følge Neumann og Neumann (2012) har forskaren alltid med seg ei førforståing frå området ein skal forske på. Mine førforståingar blei lagt fram i kapittelet 1.2 om sjølvbiografisk situering. For meg kunne dette vere erfaringar som elev i kroppsøvingfaget gjennom tretten års skulegang. Eller erfaringar, kunnskap og førestillingar som eg har blitt lært og tileigna meg som lærarstudent og som lærar i praksisfeltet. Dette var førforståingar som eg som forskar kunne ta med meg inn i forskingsprosessen (Thagaard, 2013). Mine førforståingar kom til uttrykk gjennom måten eg er på som person, og korleis eg er i relasjon med elevane. Elevane fekk dermed eit inntrykk av mine haldningar og oppfatningar av kjønn, sjølv om eg eksplisitt ikkje gav uttrykk for mitt teoretiske perspektiv på kjønn. Neumann og Neumann (2012) skildrar dette som den bagasjen forskaren har med seg inn i forskingsprosjektet.

4.2 Kvalitativ forskning

Prosjektet er, som allereie nemnd, plassert i ein kvalitativ forskningstradisjon. I følge Grimen og Ingstad (2008) nyttar ein kvalitativ forskning når ein ynskjer å skape forståing rundt eit sosialt eller kulturelt fenomen. Ein bruker kvalitativ forskning for å finne ut korleis ein person erfarer og tolkar hendingar. I denne samanhengen ynskte eg å ta i bruk kvalitativ forskning for å skape ei forståing rundt elevane si oppfatning av kjønn. Kvalitativ metode har gradvis blitt meir akseptert og nytta innanfor samfunnsvitskapane (Thagaard, 2013). I følge Grønmo (2004) er kvalitativ metode dynamisk, og dette kan tyde på at ein kan justere den metodiske tilnærminga undervegs i forskingsprosessen.

Prostholt og Jacobsen (2018) trekkjer fram intervju og observasjon som sentrale kvalitative metodar. Eg tok i bruk både intervju og observasjon i forskingsprosjektet, etter anbefalingar frå både Grønmo (2004) og Thagaard (2013) som hevdar at det er fruktbart å kombinere ulike formar av metode. Forskingsprosjektet mitt bestod eit eksplorerande design som eg har valt å kalle «*workshop*» og gruppeintervju. Desse to metodane vil bli nøye skildra i punkt 4.3.2 og 4.3.3. Før dette vil eg informere om utvalet i prosjektet og korleis prosessen var fram mot sjølve gjennomføringa av datainnsamlinga.



Figur 1: Metodar i datainnsamlinga

4.2.1 Utval i prosjektet

Det avgjerande utvalsprinsippet i kvalitative forskingsprosjekt er at utvalet er strategisk utplukka. Dette vil seie at ein vel deltakarane som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til forskingsspørsmåla som vert tekne opp (Thagaard, 2013).

I denne masteroppgåva var hovudmålet å få innblikk i ungdomen si forståing. Eg hadde følgjande kriterier for deltakarane: Ungdomane måtte vere over 15 år, og utvalet måtte bestå av både jenter og gutar.

Før meg var det viktig at elevane var 15 år eller eldre. Dette valet tok eg av fleire grunnar: 1) Eg følte at ungdomar i denne målgruppa kunne dele tankar, kjensler og meiningar på ein reflektert måte. 2) Eg hadde ei førforståing om at elevane i denne målgruppa var modne nok til å ta oppgåva seriøst og svare ærleg på spørsmåla som blei stilt. 3) Denne aldersgruppa er i den alderen der elevane blir meir klar over sitt eige kjønn og sin eigen identitet. 4) Denne målgruppa hadde også ti år med kroppsøvingserfaringar.

4.2.2 Utvalet sitt omfang

Thagaard (2013) hevdar at omfanget av det kvalitative utvalet ikkje bør vere større enn at det er mogleg å gjennomføre analyse av det. For meg var det derfor viktig å avgrense utvalet, slik at det ikkje blei for omfattande.

Rekrutteringa av utvalet starta ved at eg tok kontakt med to tidlegare praksislærarar, som var svært positive til masteroppgåva mi. Desse jobba begge på same skule, og hadde to tiandeklasser som dei stilte til disposisjon. Eg bestemte meg tidleg for å kun bruke desse, og ikkje utvide til fleire skular. Dette valet tok eg av to grunnar. Den fyrste var at eg sparte

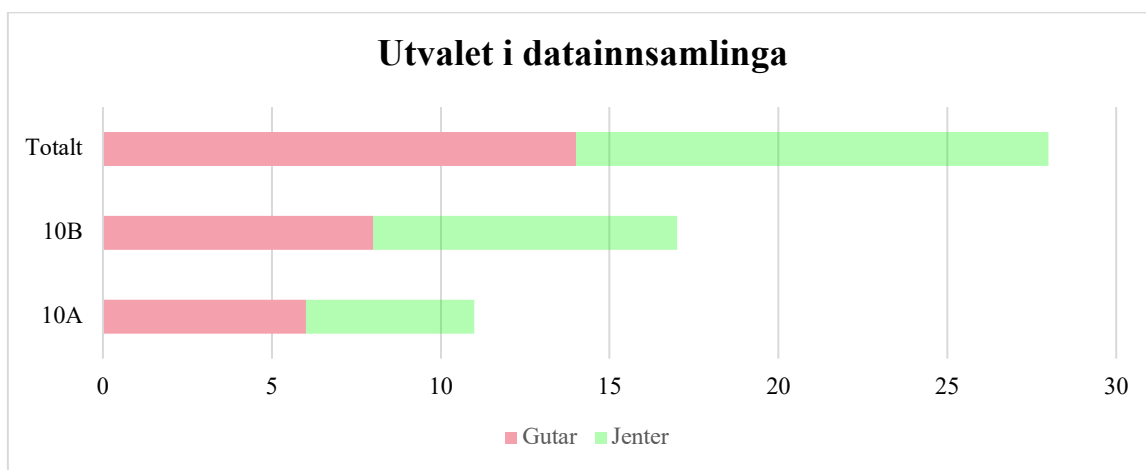
ein del tid på å velje min tidlegare praksiskule som forskingsarena, og dette gjorde det enklare for meg å etablere ein god relasjon til elevane. Den andre grunnen var at eg fekk dekkja alle kriteria for utvalet ved å bruke desse to tiandeklassene.

I og med at dette var min tidlegare praksisskule og at eg hadde jobba som vikar der i fleire år, var det kjent territorium for meg. Eg hadde eit tett samarbeid med leiinga og lærarane på skulen. Dette var ein klar fordel for meg når det gjaldt godkjenning av forskingsprosjektet og innsamling av samtykke. Klassene som blei plukka ut til å delta i forskingsprosjektet, var klasser eg hadde vore ein del i frå før av. Desse klassene har eg vore vikar for nokre gongar, men eg hadde ikkje hatt dei som «mine» elevar eller praksiselevar. Trass i dette vil eg påstå at det har vore ein god relasjon mellom elevane og meg både før og etter gjennomført datainnsamling.

Med tanke på at eg skulle gjennomføre ein workshop i kvar klasse og fleire gruppeintervju, trong eg eit større utval. Eg inviterte derfor alle elevane i dei to klassene til å delta i forskingsprosjektet. Det neste steget for å kome fram til det endelege utvalet, var å informere klassene. Eg avtalte tidspunkt med praksislæraren, og møtte opp førebudd og klar for å helse på utvalet. Eg informerte om forskingsprosjektet, og la det fram på ein måte som understreka at dei var ynskte. Det var sentralt at dei var motiverte for å delta. Dei fekk stille spørsmål som dei lurte på, og eg svarte etter beste evne. Eg delte ut informasjonsskrivet og samtykkeskjema (sjå vedlegg 4). Den fyrste klassa eg informerte, viste stor interesse og gav uttrykk for at dei veldig gjerne ville vere med. Den andre klassa eg informerte, viste mindre interesse og stilte spørsmål som gav uttrykk for ei negativ haldning. Dette viste igjen på talet av samtykke eg fekk inn før innsamling. Utvalet som leverte samtykkeskjema var 21 deltakarar frå 10B og 14 deltakarar frå 10A.

I sjølve gjennomføringa var det fråfall grunna sjukdom og fråvær. Det totale utvalet bestod av 28 deltakarar, der det var 50/50 med jenter og gutar. Frå 10B var det 17 deltakarar (8 gutar og 9 jenter) og frå 10A var det 11 deltakarar (6 gutar og 5 jenter). Alle desse 28 deltakarane deltok i workshopen. Sjå tabell 1.

I workshopen blei det synleg at eg kun trong å gjennomføre tre gruppeintervju. Dette skuldast tre ulike faktorar: 1) Det var kun 11 deltakarar i den eine klassa, 2) Det var fleire som svarte ganske likt og stod for det same, 3) Ikkje alle deltakarane tok det like seriøst. Eg valde derfor å gjennomføre to gruppeintervju med 10B og eitt gruppeintervju med 10A. Gruppeintervjua med 10B bestod av fem deltakarar i kvart av intervjuet, medan i 10A bestod gruppeintervjuet av seks deltakarar.



Tabell 1: Utvalet i datainnsamlinga.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Fase 1: Workshop

Den fyrste fasen var sentral for å skape eit godt utgangspunkt for datainnsamlinga. Eg valde derfor å bruke eit eksplorerande design som pilotundersøking. Thagaard (2013) skildrar dette forskingsdesignet som ein utforskande studie som kan nyttast for å gi oss forståing og innsikt om eit uklart forskingsspørsmål. Hensikta med dette designet var å utforske eit felt som det var lite kunnskap om frå før av (Thagaard, 2013). Frå ein metodologisk synsvinkel kjenneteikna den eksplorerande undersøkinga av at alle metodar kan nyttast utan restriksjonar (Olsson & Sørensen, 2009).

Ved å ta i bruk dette eksplorerande designet, kunne eg aktivisere elevane på ein måte dei hadde glede av. Det var derfor sentralt at eg skapte eit eksplorerande design som treffe mi målgruppe og gav dei moglegheita til å reflektere. Eg designa workshopen med

utgangspunkt i at det skulle vere kreativt, lystbetont og lærerikt. Eg fekk sett i gang kunnskapsprosessar hos elevane gjennom å skrive, diskutere, reflektere og leike i workshopen. Dette resulterte i at eg fekk eit godt innblikk i deira handlingsmønster, samt i måten dei uttrykkjer seg på. I tillegg til dette fekk også elevane sett kjønn i praksis; både gjennom tekst, tale og handlingar.

Ein annan fordel med dette designet, var at eg i større grad kunne etablere eit trygt og godt miljø for elevane. Elevane blei plasserte i grupper med vener og kjende, som var med på å gje dei tryggleik og engasjement. Dette var ein viktig faktor for at elevene skulle tørre å opne seg om eit så sensitivt tema som kjønn er. Ved å ha etablert eit godt miljø i workshopen, hadde eg skapt eit solid fundament for hovudundersøkinga.

I sjølve gjennomføringa av workshopen starta eg med å informere meir om prosjektet og meg som forskar. Informasjonen bestod av masterprogram, fokusområde, metode og etikken knytt til prosjektet. Deretter informerte eg om sjølve workshopen. Workshopen bestod av fire ulike faser.



Figur 2: Faser i workshopen

Del 1: Elevane skulle skrive eit individuelt tankekart. Elevane fekk utdelt eit ark med «HUN/HAN/HEN» i midten. Dei skulle fylle ut dette tankekartet med ting dei tenkte på når dei høyrde «jenter og gutar». Elevane fekk beskjed om å vere kreative, ærlege og gjerne knytte det opp mot kroppsøvningsfaget. Når dei var ferdige med utfyllinga, samla eg inn tankekarta.

Del 2: Elevane skulle diskutere i grupper. Her viste eg fleire bileter på ein PowerPoint (vedlegg 7). Dei delte sine inntrykk og meiningar om dei ulike bileta. Kvar gruppe hadde ein bandopptakar på midten av pulten. Denne tok opp kva som blei sagt under

diskusjonsdelen. Elevane fekk følgjande retningslinjer: Alle skal ha moglegheit for å kome med sine meiningar, alle skal bli høyrde, alle meiningar er viktige, ver opne og lytt til medelevane.

Del 3: Elevane skulle stille seg på ei rekkje i forhold til høgda. Dei fekk høyre ulike påstandar. Ut i frå påstandane skulle dei ta eit val om dei var einige, ueinige eller ikkje hadde nokon bestemt meining om påstanden. Dersom dei var einige, skulle dei ta eit steg til høgre. Var dei ueinige, skulle dei ta eit steg til venstre. Var dei usikre, blei dei ståande. Etter kvar påstand var det sentralt at alle elevane gjekk tilbake til utgangsposisjon. Det var viktig å påpeike at dei skulle velje side uavhengig av kvarandre.

Del 4: Elevane skulle gjennomføre ein liten refleksjon om korleis dei syntest workshopen var. Dei fekk følgjande spørsmål: «Kva likte du best, og kva likte du minst?», «Kva lærte du?» og «Er det noko du har lyst å tilføye?».

4.3.2 Fase 2: Gruppeintervju

Som tidlegare nemnd gjennomførte eg tre gruppeintervju: To med elevar frå 10B og eitt med elevar frå 10A. Gruppeintervju inneber at fleire individ deltar for å få fram variasjon i gruppediskusjonane (Olsson & Sörensen, 2009). Gruppeintervju vert brukt som eit verktøy for å få fram informasjon som har med kjensler, reaksjonar og innstillingar å gjere, samt data om tidlegare erfaringar med ulike situasjonar (Olsson & Sörensen, 2009).

Sjølve gjennomføringa av gruppeintervjua fann stad på «Trivselsrommet» på skulen. Plasseringa var strategisk med tanke på at dette rommet allereie var eit trygt og hyggeleg rom som elevane hadde gode relasjonar til. Sjølve gruppeintervjua varte mellom 50 og 70 minutt. Intervjua blei tatt opp på lydband, med godkjenning av deltakarane.

I starten av alle gruppeintervjua informerte eg elevane om korleis intervjuet skulle føregå, samt at dei ville vere heilt anonyme i sjølve masteroppgåva. Eg opplyste også at dersom nokon ville trekkje seg frå prosjektet anten før, under eller etter intervjuet, så var det berre å seie frå. Det var viktig å få dei til å forstå at det var heilt frivillig å delta, samstundes som eg viste mi takksemnd for at dei tok seg tid til å delta. I tillegg oppfordra eg dei til å

vere ærlege, kome med sine meiningar og ikkje snakke i munnen på kvarandre. Det var viktig at alle skulle få seie kva dei meinte, uansett om ein var einige eller ueinige med kvarandre. Spørsmåla og dei ulike casane var lagt opp til at elevane skulle diskutere og snakke saman. Eg som forskar kom med oppfølgingsspørsmål der det var sentralt å utdjupe meir. Sjå vedlegg 12 for intervjuguide.

4.3.3 Erfaringar frå datainnsamlinga

Etter å ha gjennomført workshopen med to ulike klasser, sat eg igjen med eit interessant materiale. I 10B jobba elevane godt gjennom heile workshopen. Dei var engasjerte og ivrige etter å lære nye ting. Elevane tok workshopen svært seriøst. I 10A var elevane også engasjerte, men dei tok ikkje oppgåvene like seriøst som elevane i 10B. Det var meir tull og forstyrning i denne klassa. Trass dette vil eg seie at workshopen gjekk svært bra i begge klassene. Datamaterialet som kom fram i begge klassene var av relativt høg kvalitet. Elevane reflekterte godt og hadde gode diskusjonar kring dei ulike tema.

Frå tidlegare erfaringar veit eg at ungdom har ein tendens til å svare ja, nei eller veit ikkje, dersom dei står ovanfor vanskelege spørsmål. I denne workshopen fekk elevane skrive, diskutere, leike, erfare og dele sine tankar med medelevane sine og meg som forskar. Ei svært positiv side med denne workshopen var at elevane blei aktiviserte på ein måte som gjorde det kjekt for dei å delta i prosjektet. Dette resulterte i meir utfyllande svar frå elevane, og eg som forskar fekk moglegheit til å gå djupare inn på dei ulike emna. Ved å gjennomføre det på denne måten fekk eg meir innsyn i korleis dei tenkjer og føler rundt ulike tema knytt til kjønn. Samstundes skapte eg trygge rammer for elevane ved å la dei gjennomføre det heile saman med kjende medelevar, framfor å gjennomføre åleine med ein masterstudent.

I siste del av workshopen skulle elevane reflektere rundt sjølve workshopen. Her skulle dei skrive kva dei likte best og kva dei likte minst. Det var heilt klart at elevane likte best dei praktiske oppgåvene som diskusjon og påstand-leiken, og minst dei skriftlege oppgåvene. Elevane erfarte at dei følte seg høyrde og at deira meiningar var viktige. Fleirparten av elevane hevdar at dei lærte at jenter og gutar har ulikt syn og ulike meiningar når det kjem til jenter og gutar i kroppsøvingsfaget. Dei hevdar også at dei

lærte at ingen svar var feil. Ei ulempe med å gjennomføre ein slik workshop var at elevane ikkje var anonyme ovanfor kvarandre. Dette var det ein deltakar som reagerte på. Han følte han ikkje fekk snakka like ope som han ynskde. Grunnen til denne kjensla, valde han å utelate frå refleksjonen. Resten av klassa nemnde ikkje dette i refleksjonen.

Etter å ha gjennomført tre gruppeintervju sat eg igjen med mange gode sitat og diskusjonar. Eg opplevde elevane som svært reflekterte, spesielt med tanke på at dei ikkje hadde hatt noko undervisning om kjønn tidlegare. Dei kom med gode tankar og var engasjerte ved å ytre sine meiningar. Elevane frå 10B var flinke til å la kvar enkelt snakke ferdig før dei byrja å snakke, medan elevane frå 10A fort blei rivne med i diskusjonen og snakka om kvarandre. Det at elevane frå 10A snakka i munnen på kvarandre ser eg ikkje på som ein negativ ting. Det var svært gode diskusjonar, og elevane viste engasjement på eit høgt nivå. Dei torde å utfordre kvarandre med spørsmål, og dette gjorde at eg kunne ta eit steg tilbake og observere. Elevane stilte faglege, gode spørsmål som i stor grad var relevante for arbeidet mitt.

Ein svært interessant observasjon frå gruppeintervjuet var at elevane sette seg automatisk saman med same kjønn. Dette gjorde at jentene og gutane sat kvar for seg i intervjusituasjonen. På eit tidspunkt kjende det som at jentene og gutane diskuterte på lag mot kvarandre. Eg valde å ikkje omplassere elevane, då dette kunne øydelegge den naturlege situasjonen.

4.4 Behandling av data

Når alt av data var innsamla i fase 1, var det sentralt å systematisere det. Tankekarta blei samla inn i eit dokument (vedlegg 6). Diskusjonane som blei tatt opp på lydband, blei transkriberte relativt raskt etter workshopen. Ved å gjere det med ein gong, ville det vere friskt i minne. Eg legg ved eit eksempel på korleis eg transkriberte materialet i forhold til metoden som blei brukt (vedlegg 8). Påstandleiken som blei tatt opp på film, blei sett inn i eit skjema (vedlegg 9). Her var det sentralt å få med kor mange som sa seg einig eller ueinig i dei ulike påstandane. Det var også interessant om det var forskjell på kva jentene og gutane sa seg einige i. Resultatet av dette sette eg inn i ein tabell for å kunne vise data

på ein god måte (vedlegg 10). Siste del av workshopen blei sett inn i eit enkelt skjema, der hovudspørsmåla blei brukte som overskrifter, og svara kom under (vedlegg 11).

4.4.1 Transkribering

Transkribering av intervju handlar om å ivareta det som opphavelig skjedde i størst mogleg grad. Derfor har transkripsjonen stor relevans for det endelege datamaterialet (Dalland, 2017). Nilssen (2012) hevdar at dei fleste transkripsjonar fangar berre det verbale språket, og ikkje konteksten, kroppsspråket eller blikk-kontakten. Sjølve transkripsjonen, der den munnlege samtalen blir til skriftleg form, vil med andre ord innebere enda ein abstraksjon der intonasjon og stemmeleie går tapt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Å transkribere er «en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.186). Det å transkribere vil vere ulikt frå person til person. I følgje Kvale og Brinkmann (2009) vil enkle ting som teiknsetting, vere ein fortolkningsprosess. Meiningsinnhaldet kan falle vekk når ein omset frå talespråk til skriftspråk. Forsøk på ordrette transkripsjonar er derfor ikkje nødvendigvis den beste måten å bevare rådata på. Det er ingen fasit på korleis ein skal omdanne munnleg til skriftleg form (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er derfor sentralt at forskaren stiler seg spørsmålet om kva som er ein nyttig transkripsjon.

Eg valde å transkribere intervjua kort tid etter datainnsamlinga. Dette var for å hugse korleis intervjusituasjonen var, og notere ned ulike kjensler og haldningar som kom fram under intervju. Nilssen (2012) skildrar transkripsjonsprosessen som svært tidkrevjande. I og med at eg hadde tre lange gruppeintervju på 50-70 minuttar per intervju, kan eg bekrefte Nilssens skildring. I tillegg til å transkribere det elevane sa, måtte eg også skilje ut kven som sa kva. På dette stadiet av behandlinga av data, var eg svært takksam for at eg hadde ein relasjon til elevane før eg starta gruppeintervju. Dette gjorde det enklare for meg å behandle det.

Under prosessen med transkriberinga, gjennomførte eg ord-for-ord-transkripsjon. Det var vel og merke nokre plassar eg måtte endre litt på setninga for at den skulle gje meining, slik eleven ynskte å formulere den. Eg lytta til intervjuet to gongar for å forsikre meg om at eg fekk med alt i transkripsjonen.

4.5 Validitet, reliabilitet og overførbarheit

4.5.1 Validitet

Validitet vert relevant til tolkinga av data. I følgje Dalland (2017) og Thagaard (2013) handlar validitet om gyldigheit av tolkingane forskaren kjem fram til. Kvale og Brinkmann (2009) gir ei breiare fortolking av omgrepet validitet, og hevdar at validitet har å gjere med i kva grad ein metode undersøker det den er meint å undersøkje. Dette er i tråd med utsegna til Pervin (1984) «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.251).

Ein kan skilje mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet er knytt til vurderinga av fortolkinga som omfattar ein enkel studie, medan ekstern validitet er knytt til om forståinga i den enkelte studien er gyldig i andre samanhengar (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) hevdar at ekstern validitet er i samsvar med forståinga av omgrepet overførbarheit. I dette punktet vil intern validitet vere hovudfokus, medan ekstern validitet vil diskuterast i punktet om overførbarheit.

I følgje Thagaard (2013) kan ein vurdere validiteten ved å sjå på funna i lys av anna relevant forskning. Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at valideringa av forskingsprosjektet ikkje skjer i ein gjeven fase, men at det er gjennomgåande i heile forskingsprosessen. I følgje Kvale og Brinkmann (2009) burde forskaren ha eit kritisk syn på eigne tolkingar, og samstundes vise lesaren vegen til forståingane oppgåva resulterer i. Det er derfor avgjerande å ta lesaren i handa, og vise vegen gjennom heile oppgåva.

I dette forskingsprosjektet har eg fokusert på å ha eit kritisk blikk på eigen forskingsprosess og egne tolkingar, slik Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler. Eg har i hovudsak brukt metodekapittelet som ein plattform for å tydeleggjere korleis eg – saman med elevane – har kome fram til dei forståingane oppgåva har resultert i. Eg har prøvd å belyse eiga førforståing og posisjon innad i forskingsfeltet, og i tillegg reflektert rundt eiga forskarrolle i både workshopen og gruppeintervjua. I kapittel 5.0 «Funn og resultat» vil eg presentere oppgåva sine funn og egne tolkingar i lys av relevant teori og tidlegare forskning. Det vil både bli presentert sitat og utdrag frå empirien. Dette vil gje lesaren innblikk i analyseprosessen, samt at lesaren sjølv skal ha moglegheita til å tolke datamaterialet. Dette vil gje lesaren moglegheit til å vurdere gyldigheita av mine tolkingar.

4.5.2 Reliabilitet

I følge Thagaard (2013) kan reliabilitet knytast til spørsmålet om ei kritisk vurdering av prosjektet gjev inntrykk av at forskinga er gjennomført på ein påliteleg og tillitsvekkjande måte. Dalland (2017) påpeiker at reliabilitet handlar om å utføre målingar og undersøkingar på ein korrekt måte. Kvale og Brinkmann (2009) hevdar at reliabilitet har med forskingsresultatet sin konsistens og truverdigheit å gjere. Omgrepet reliabilitet refererer ofte til spørsmålet om ein annan forskar kan bruke same metode, og få same resultat (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Når det gjeld kvalitativ forskning, får dette eit anna utgangspunkt enn ved kvantitativ forskning, då det aldri vil vere mogleg å gjennomføre eit kvalitativt studie likt. Dette skuldast at menneske vil opptre annleis i møte med andre menneske, samt at dei alltid vil vere i utvikling (Nilssen, 2012). Ein intervjuperson vil endre svara sine i eit intervju med ein annan forskar (Kvale & Brinkmann, 2009). Samstundes vil ein annan forskar ha ei anna førforståing, som vil kunne resultere i andre oppfølgingsspørsmål. Spørsmålet vil heller vere om funna er konsistente med datamaterialet, og om funna gjev meining i lys av det innsamla materialet (Nilssen, 2012). I følge Nilssen (2012) må forskingsprosessen derfor dokumenterast på ein slik måte at den kan godkjennast.

Reliabilitet i forskingsprosjektet mitt, kan derfor knytast til min dokumentasjon om prosessen fram mot det endelege datamaterialet (Nilssen, 2012; Thagaard, 2013). Som

forskar har eg gjort reie for alle sentrale val som blei tatt i omsyn til forskingsprosjektet. Oppgåva sin reliabilitet kan derfor vurderast ut i frå metodekapittelet. I tillegg må oppgåva sin reliabilitet sjåast i lys av mi rolle som forskar, både under workshopen, gruppeintervjua, transkriberinga og analysen.

4.5.3 Overførbarheit

Thagaard (2013) framhevar viktigheita om at kvalitativ forskning er å utvikle ei forståing av dei fenomena ein studerer. I kvalitative studiar gjev fortolkinga grunnlag for overførbarheit (Thagaard, 2013). Som tidlegare nemnd er ekstern validitet i samsvar med forståinga av omgrepet si overførbarheit. Ein kan dermed vurdere forskning sin eksterne validitet ved å stille spørsmål om forskinga sin overførbarheit (Thagaard, 2013).

Dette forskingsprosjektet gjev mykje informasjon om ei gruppe elevar på ein utvald skule i Oslo. Ein kan med dette trekkje ei slutning om at funna ikkje kan generaliserast. Andre har ikkje nødvendigvis same forståing av kjønn, som elevane i dette forskingsprosjektet. Likevel kan ein tenkje at nokre funn leiar fram til kunnskap utover fokusområdet i dette forskingsprosjektet. Dette prosjektet kan vere grunnlag for vidare arbeid, noko eg vil kome tilbake til i det avsluttande kapittelet «Oppsummering og vegen vidare».

4.6 Ethiske refleksjonar

Thagaard (2013) skriv også at som forskar er det nokre etiske retningslinjer ein må følgje for kvalitativ forskning. Alle forskarar må underordne seg dei etiske prinsippa, og må i sitt forskingsprosjekt anerkjenne dei etiske prinsippa og retningslinjene som finst i forskingskonteksten (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) trekkjer fram rolla til forskaren, formell godkjenning av forskinga, kravet om frivillig og informert samtykke, kravet om konfidensialitet og eventuelle konsekvensar som sentrale krav og omsyn i forskingsprosessen.

4.6.1 Forskarrolla

Forskarrolla blei nøye og detaljert skildra i kapittel 4.1 «Forskaren si rolle og førforståingar». Det er også gjennomført etiske refleksjonar kring mi rolle som forskar.

4.6.2 Formell godkjenning av forskingsprosjektet

Eit forskingsprosjekt som skal gjennomførast må meldast til personvernombodet (Holm & Olsen, 2013). Dette er for å ivareta informanten sin anonymitet og personvern. Dersom ein skal forske på mennesket si helse og sjukdom, må ein søkje godkjenning frå Regional forskingsetisk komité (REK). Det var derfor ikkje nødvendig for mitt forskingsprosjekt å søkje om godkjenning frå REK, men heller godkjenning frå Norsk samfunnsvitskapeleg datateneste (NSD).

Eg søkte tidleg godkjenning frå NSD. Søkjeprosessen var ein tidkrevjande prosess. For at dei skulle godkjenne prosjektet, ville dei ha tilsendt prosjektskildring, intervjuguide, workshopen, informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Då dette var sendt inn, fekk eg nokre tilbakemeldingar på ting som måtte endrast i dei ulike dokumenta. Med tanke på at eg skulle gjennomføre ein workshop som fall utanfor dei tradisjonelle metodane, var det ein del ekstra arbeid med godkjenninga. Reviderte dokument måtte sendast inn på nytt før eg kunne fortsette med prosjektet. Dette var for å sikre elevane sitt personvern og konfidensiell behandling av både datamaterialet og deltakaren i prosjektet. Då eg fekk klarsignal frå NSD (vedlegg 1), vidaresende eg godkjenninga til NIHs etiske komité, og la inn ein formell søknad. Prosjektet måtte godkjennast av NIHs etiske komité, då det oppfylte punktet «Involverer menneske direkte i form av intervensjonar (psykisk og/eller fysisk). Denne blei etter kort tid godkjend (vedlegg 2), og eg kunne dermed fortsette med prosjektet.

4.6.3 Kravet om frivillig og informert samtykke:

Det neste steget var å få løyve frå leiinga på den utvalde skulen. Rektor var interessert i forskingsprosjektet, men ville på forhand ha ein plan over innsamling av data (vedlegg 3). Då denne var sendt og motteken, fekk eg klarsignal frå rektor. Eg avtalte dermed eit møte med dei to klassene. Eg informerte alle elevane om prosjektet, og understreka at dersom dei valde å takke ja til å vere med i prosjektet, skulle det ikkje bli noko ytterlegare arbeidsbelastning. Eg leverte ut det NSD-godkjende informasjonsskrivet og samtykkeerklæringa (vedlegg 4). I og med at elevane i utvalet var under 18 år, måtte dei ta dette med heim og få underskrift frå føresette. I samtykkeerklæringa var det eit skjema

der elevane i prosjektet kunne krysse av om dei samtykka til å delta i workshopen, gruppeintervjua eller begge deler.

Planlagd gjennomføring av prosjektet var tre veker etter informasjonsskrivet og samtykkeskjema var levert ut. Dette gav elevane god tid til å få levert det til føresette, og returnert til lærar. I sjølve gjennomføringa av workshopen blei elevane som ikkje hadde levert samtykkeskjema, tatt ut av klasserommet og hadde alternativ undervisning med læraren. Før vi starta workshopen informerte eg på nytt at elevane ville vere heilt anonyme i avhandlinga, og at dei på eit kvart tidspunkt kunne trekkje seg frå prosjektet.

Etter gjennomført workshop, var neste steg å velje eit utval som passa til prosjektet. På dette stadiet var eg uroleg for at elevane som ikkje blei tatt med vidare i prosjektet, skulle føle seg utelatt. Eg skreiv derfor eit skriv der eg takka elevane for å ha deltatt i prosjektet, og skreiv kva eg baserte utvalet på (vedlegg 5). Då vi skulle gjennomføre gruppeintervjua, informerte eg på nytt at elevane kunne til ei kvar tid trekkje seg frå prosjektet og at dei ville vere anonyme i avhandlinga. I tillegg informerte eg om kva eit intervju var og korleis det ville føregå. Då gruppeintervjua var ferdige snakka vi litt om korleis dei opplevde denne situasjonen, og om det var noko dei lurte på etter gjennomført datainnsamling.

Ved å innhente samtykke frå føresette og elevane i prosjektet, blei kravet om frivillig og informert samtykke innfridd.

4.6.4 Konfidensialitet

Det innsamla datamaterialet frå workshopen og gruppeintervjua er noko som potensielt kunne identifisere elevane, og det er derfor svært viktig at ein behandlar desse med varsamd. Thagaard (2013) understrekar derfor det etiske prinsippet om å sikre deltakarane sin konfidensialitet. Ho gjev nokre retningslinjer for korleis ein som forskar kan behandle og handtere data. Thagaard (2013) tilrår å bytte ut namna på elevane i transkripsjon, observasjon, og då særleg i presentasjonen. Eg gav derfor elevane fiktive namn. Dette var namn som ikkje stod i nærleik til deira opprinnelege namn. Det einaste som kjem fram om elevane er kva trinn og klasse eleven går i og kva kjønn eleven har.

Når forskingsprosjektet vert avslutta, vil alt materiale bli sletta for ytterlegare å beskytte konfidensialiteten til deltakarane.

4.6.5 Eventuelle konsekvensar av forskinga:

Ved å bruke workshop som metode, står ein framfor nye utfordringar som ein kanskje ikkje har lest om frå før av, og dermed ikkje er like budde på. Ei utfordring eg møtte på i workshopen, var at ein elev ikkje følte han fekk sagt akkurat det han meinte. Eleven var ikkje anonym ovanfor sine medelevar, og dette sette grenser for kva han ville dele i forskingsprosjektet. Av omsyn til denne eleven, valde eg å ikkje ta eleven med vidare til gruppeintervju, då eg skjønnte at vedkommande ikkje ville føle seg komfortabel i denne situasjonen.

4.7 Analyse

Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) definerer analyse som ein spørsmålsdriven prosess, der ein søker etter svar på eit spørsmål. I følgje fleire forskarar (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013) er analyseprosessen ein kontinuerleg prosess som byrjar allereie i intervjusituasjonen og i arbeidet med transkripsjonen. Det føregår med andre ord mykje analytisk, men også meir uformelt arbeid med å skape materiale, og ikkje minst under transkripsjonen. Likevel er det vanleg å skilje ut analysefasen i prosjektet, som den fasen der forskaren arbeider med transkripsjonane for å forstå mønster og meiningar i datamaterialet som heilskap (Thagaard, 2013). Analyseprosessen handlar om å organisere, tolke, forenkle og samanfatte datamaterialet for å kunne svare på spørsmåla ein har stilt seg innleiingsvis (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2019; Kvale & Brinkmann, 2009). Her finst mange ulike måtar, og ofte må ein gå nokre runder for at analysen skal finne si form. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2019) skildrar denne form for kvalitativ analyse som ein dynamisk prosess.

Etter å ha arbeidd med transkripsjon og lest materialet fleire gongar, valde eg å bruke ei temasentrert analytisk tilnærming. Grunnlaget for dette valet, var at eg ville få ei djupare forståing av temaet. Med dette meiner eg at eg ynskjer å få forståing for korleis elevane faktisk oppfatta jenter og gutar. Kva tema er det som elevane trekkjer fram i intervjuet, og kvifor er dette sentralt for dei å snakke om? Kva tankar har elevane om dei tema som

kjem opp? Ved å bruke temasentrert analytisk tilnærming, opplever eg at det elevane synest, er viktig å setje i fokus. Og det er mi oppgåve som forskar å finne og tolke desse tema på ein rettferdig måte ovanfor elevane. Temasentrert analytisk tilnærming gir meg moglegheita til å gå i djupna og finne ut kva elevane tenkjer er sentralt i tilknytning til kjønn. I det følgjande delkapittelet skal eg skildre denne tilnærminga, som i hovudsak er basert på Thagaard (2013).

4.7.1 Temasentrert analytisk tilnærming

Som allereie skrive, er det vanleg i dataproduksjonen å byrje å tenkje, vri og vende på det ein ser og høyrer. Slik var det i intervjusituasjonen der eg byrja å danne ulike tema medan elevane snakka. Slik Thagaard (2013) skildrar temasentrert analytisk tilnærming, betyr det, slik ordet indikerer, at i oppbygning og presentasjonar av materialet vert det organisert i tema. Eg følgde Thagaard (2013) sine anbefalingar om å leite etter utsegner og tema frå dei ulike deltakarane som kunne gje djupne i oppgåva. Eit eksempel på dette er «likskap mellom kjønn vs. skilnadar mellom kjønn». Thagaard (2013) argumenterer for at ei slik temasentrert analytisk tilnærming kan gjere at ein kan gå i djupna på dei ulike tema, og kunne få ein djuptgåande forståing av kvart tema.

Som tidlegare nemnd har eg eit omfattande datamateriale. Det blei tilsaman 103 transkriberte sider, med linjeavstand 1,5 og skriftsstørrelse 12. Dette omfattande datamaterialet analyserte eg i fleire trinn, slik Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler ved lange kompliserte intervjutekstar. Min analyseprosess blei gjennomført i fem trinn: 1) Gjennomlesing av dei transkriberte intervju, 2) identifisering av tema, 3) fyrstegradsforskning, 4) andregradsfortolking, 5) tredjegradsfortolking.

Trinn 1 – Gjennomlesing av dei transkriberte intervju

Det fyrste trinnet i analyseprosessen var å lese over materialet mange gongar. Eg las intervju for intervju, for så å samanlikne intervju med kvarandre. I denne delen var det sentralt å sjå likskapar og forskjellar mellom det elevane snakka om. I dette trinnet var det også sentralt å notere ned ting som vekte mi merksemd og kunne vere interessant å analysere vidare. Tidleg i dette trinnet blei eg oppteken av variasjonen i måtane elevane snakka om kjønn på. Det var inga einzijdig oppfatning av kva kjønn var. Nokre elevar

syntest det var vanskeleg å sette ord på sine tankar om kjønn, medan andre uttrykte meir «skråsikkerheit» i sine meiningar. Elevane trekte det inn i kroppsøvingsfaget og kom med gode eksempel på korleis kjønn kjem til uttrykk i praksis. Med dette går vi vidare inn i trinn to – identifisering av tema.

Trinn 2 – Identifisering av tema

Det andre trinnet i analyseprosessen var å identifisere tema. Dette gjorde eg ved å lese gjennom notatane eg laga i fyrste trinn, lage tankekart, bruke fargekoding. Eg laga tankekart til alle intervju (vedlegg 13). Dette var for å trekkje linjer og samanlikne det elevane fortalte i intervju. I tillegg brukte eg aktivt fargekoding. For meg blei fargekoding ein måte å organisere kva elevane sa om dei ulike tema. Ut frå notatane, tankekart og dei fargekoda intervju, laga eg meg to hovudtema: Elevane si oppfatning av kjønn – likskap og forskjellar, og 2) Engasjement og oppsummering. Desse hovudtema blei skjelettet til «Funn og resultat» - kapittelet.

Det kom også fram andre sentrale tema, som eg har valt å trekkje inn under hovudtemaet «Elevane sine oppfatningar av kjønn». Desse undertema er som følgjande: 1) likskapar 2) skilnadar, 3) kjønn i endring, 4) hen, 5) stereotypiar og forventningar, 6) jente- og gutteidrettar, 7) normer og reglar, 8) kjønnsroller, 9) innsats og meistring.

Trinn 3 – Fyrstegradsfortolking

Det neste trinnet i analysen var å bygge på skjelettet. Eg gjekk atter ein gong tilbake til intervju. Denne gongen sette eg tal framfor sitat eg oppfatta som viktige. Desse tala markerte om det skulle vere i undertema: 1- 9. I dette trinnet var det viktig å trekkje fram sitat eg oppfatta som gode og spennande relatert til kjønn. På denne måten tok eg i bruk fyrstegradsfortolking. Det er på dette trinnet elevane sine meiningar og tankar kring kjønn kjem fram. Det å framheve og plukke ut sitat, var ein krevjande prosess, då eg oppfatta store mengder av det elevane sa som svært interessant og viktig. Det var vanskeleg å utelukke nokre sitat som potensielt kunne vere viktige. Trass dette, meiner eg at eg har fått med meg dei viktigaste sitata som fremjar elevane sine stemmer på ein god måte. Eit eksempel på dette er:

«Det kan hende at kjønna er ganske like fyrst, og så etter kvart så kjem dei sosiale standardane om korleis ei jente skal oppføre seg og om korleis ein gut skal oppføre seg. Og så skiftar du sakte til korleis du er» (Maria).

Dette sitatet er med i utvalet av viktige sitat som i neste trinn blei analysert i ei andregradsfortolking.

Trinn 4 – Andregradsfortolking

Andregradsfortolking blei utført med ei kritisk forståing av fyrstegradstolkinga og eiga forståing av det som blir sagt. I denne graden blei fortolkinga basert på allmenn kunnskap om emnet og «sunn fornuft». For å betre kunne forstå kva eg legg i andregradsfortolking, skal eg demonstrere det ved å fortolke avsnittet ovanfor:

Maria tar utgangspunkt i at vi alle er like frå fødselen av. Etter kvart som vi blir eldre, blir vi påverka av dei «sosiale standardane» som finst i samfunnet i dag. Desse «sosiale standardane» Maria snakkar om, kan tolkast som førestillingar og stereotypiar om korleis jenter og gutar skal oppføre seg. Maria seier at ein sakte skiftar til korleis ein er. Med dette seier Maria at vi innfinn oss i desse førestillingane og stereotypiane, og ved å gjere dette blir ein til samfunnet si forventning av dei ulike kjønna. På denne måten får ho fram at ho også kan vere med på å oppretthalde stereotypiane og førestillingane kring kjønn.

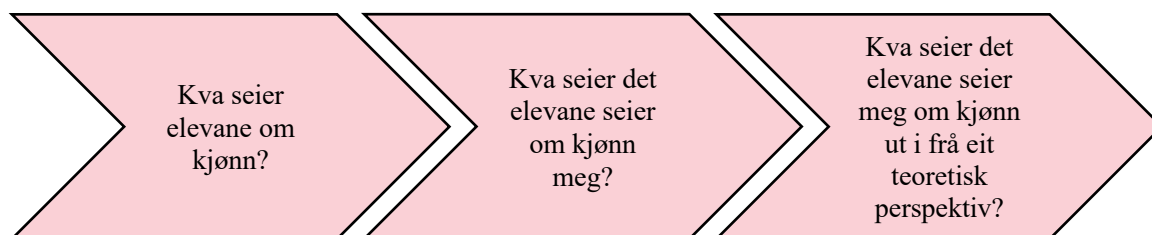
I avsnittet ovanfor, er det mi forståing av det Maria seier som kjem til uttrykk. Eg brukar tidlegare kunnskap og sunn fornuft når eg analyserer. I dette avsnittet kom det fram i analysen at Maria ser at kjønn «utviklar seg» frå noko «naturleg og likt» til noko som er meir «normativt og samfunnsskapt». Dette gjev ein overgang til neste steg, som er å trekkje inn teoretiske perspektiv for å gje det ei teoretisk forankring.

Trinn 5 – Tredjegradsfortolking

Tredjegradsstolkinga brukte eg for å avdekke og synleggjere elevane sine meiningar ut frå teoriar som kunne hjelpe å belyse skjulte eller underliggjande tydingar (Thagaard, 2013). I dette steget av analyseprosessen trekte eg inn teoretiske perspektiv som eg hadde gjort

reie for i det tidlegare forsking- og teori-kapittelet. Her tok eg aktivt i bruk Simone de Beauvoir sin kjønnteori for å gje elevane sine utsegner ei teoretisk forankring.

Som ein ser ovanfor, har eg fortolka datamaterialet gjennom tre steg: fyrste-, andre- og tredjegradsfortolking (Kvale & Brinkmann, 2009). For å enklare forstå dei ulike gradane av fortolking, kan ein stille seg følgjande spørsmål:



Figur 3: Grader av fortolking

5.0 Funn og resultat

I dette kapitlet skal eg presentere funna i oppgåva. Forskingsspørsmåla er som tidlegare nemnd «Korleis oppfattar ei gruppe elevar kjønn? Kva tyding kan elevane sine oppfatningar ha for fagutviklinga i kroppsøvningsfaget?». Dette er eit todelt forskningsspørsmål, der det eine forskningsspørsmålet blir forma av det andre. I dette kapitlet vel eg dermed å svare på fyrste del av forskningsspørsmålet. Funna som kjem fram i dette kapitlet vil bli diskuterte i det neste kapitlet, der eg belyser del 2 av forskningsspørsmålet.

Kontekst for analysen

For å forstå elevane sitt utgangspunkt for å kunne diskutere og reflektere rundt temaet kjønn, spurde eg innleiingsvis om dei hadde hatt noko undervisning om kjønn. Det kom fram at elevane hadde hatt lite eller ingen undervisning om kjønn i skulegangen sin. Dette gjeld alle skulefaga dei har på timeplanen, med unntak av ein time med seksualundervisning. I denne timen fekk dei eit innblikk i kroppen si oppbygging og det biologiske aspektet ved dei ulike kjønna. Elevane la også til at denne timen ikkje var i regi av lærarane.

«Det var ikkje av lærarane våre. Det var nokon som kom til skulen for å ha seksualundervisninga». (Merete)

Då eg stilte spørsmålet om det var mykje diskusjon om gutar og jenter i kroppsøving, og om kjønn var ein sentralt tema i kroppsøvningsfaget, rista alle elevane på hovudet. Det var ikkje eit tema som læraren tok opp med elevane. Spesielt ikkje i kroppsøvningsfaget, uttrykte elevane.

«Nei, vi har ikkje snakka om det, nei. Men det blir ofte slik at vi spelar kvar for oss, liksom. Jentene spelar mot jentene og gutar mot gutane» (Martin)

«Det er gjerne eit skilje mellom jenter og gutar i kroppsøving. Dei skal stillast mot kvarandre i gym. Det er jenter mot gutar» (Henrik).

I følge elevane var ikkje kjønn noko læraren tok opp i diskusjon, men heller noko som læraren gjorde i praksis. Dei fortalde at måten dei ser at læraren tar stilling til kjønn på, kjem til uttrykk gjennom den praktiske organiseringa. Anten om det er «jentene mot jentene og gutane mot gutane», slik Martin frå 10B seier, eller om det er «jentene mot gutane», slik Henrik frå 10A seier. Elevane stilte eit eksistensialistisk spørsmål om lærarane var usikre på kjønn fordi dei mangla kunnskap om temaet.

«Kan det vere fordi lærarane er usikre sjølve? Kanskje dei ikkje tør å snakke om det fordi dei ikkje er sikre?» (Felix)

Desse opplysningane gjev elevane eit bakteppe som deira vidare erfaringar og utsegner kan sjåast i lys av. Dette tek oss vidare til hovudtemaet i analysen.

5.1 Elevane sine oppfatningar av kjønn

5.1.1 *Vi er alle like. Vi er alle menneske.*

I materialet mitt snakkar elevane om kjønn på mange og varierte måtar. På den eine sida legg elevane vekt på at jenter og gutar *er like*:

«Vi er alle like. Vi er alle menneske» (Merete)

«Begge er menneske. Det er berre nokre få ting som skil oss» (Elias)

Her tek elevane utgangspunkt i at alle fyrst og fremst er menneske, og likskapen mellom menneske blir vesentleg her. Dei understreker likskap ved å vise til at alle menneske har felles behov. Både jenter og gutar treng næring, oksygen og kjærleik for å leve og overleve.

Med det teoretiske blikket eg har, ser eg at måten elevane snakkar om kjønn på, er i tråd med de Beauvoir sin teori om at vi er alle menneske før kjønn (de Beauvoir, 2000). De Beauvoir (2000) hevdar at hos jenter og gutar er kroppen fyrst og fremst utstrålinga av ein subjektivitet, men det som verkeleggjer oppfatninga av verda, er ikkje vårt

seksualorgan – det er gjennom våre auge og hender at vi dømmer universet. Det elevane fortel, er at dei tar utgangspunkt i at vi er menneske, og at det er berre nokre «få ting» som skil oss frå kvarandre. På den andre sida snakkar elevane om at jenter og gutar også er ulike.

5.1.2 Gutane er bygd opp for å vere sterkare enn jentene.

Når elevane snakkar om dei «få tinga» som skil oss frå kvarandre, snakkar dei om dei biologiske kroppane.

«Kroppane er forskjellige. Forskjellig oppbygging. Ein gutekropp er bygd opp med meir musklar og sånn» (Morten)

«Gutane er bygde opp for å vere sterkare enn jentene» (Fredrik).

Det fyrste elevane snakka om når det kom til skilnadane mellom dei ulike kjønna, var at biologien hos jenter og gutar er ulik. Når dei snakka om ulikskap mellom kjønna, la dei vekt på dei anatomiske kjønnsforskjellane. Både Morten og Fredrik understreka at gutane er bygde opp til å bli sterkare enn jentene. Dette var både gutane og jentene einige om. Sjølv om dei trekte inn kroppen ein er fødd med, og vektla den som biologisk, så kom dei etterkvart til å snakke om kjønn som noko meir sosialt ved å trekkje inn kjønnsroller, normer og verdier.

«Eg meiner at vi har ulike eigenskaper, men det skal liksom ikkje stå i vegen for likestilling. Eg trur at det har blitt meir generalisert at jenter er meir følsame enn det dei er. Dei fleste tenkjer sikkert «åh, nei, eg kan ikkje grine for då liknar eg på ei kvinne». Menn føler på at dei ikkje kan grine fordi det er mindre akseptert blant menn enn blant kvinner». (Frida)

Her viser Frida til at biologien ikkje skal stå i vegen for likestilling. Og ho trur at det å generalisere jenter på ein bestemt måte kan medføre at dei blir sett på som meir følsame sosialt enn det dei er. Frida snakkar om at jentene blir sette i bås, slik at det å likne på ei jente, blir framstilt som lite sosialt attraktivt. Måten ein tenkjer på kvinner på, gjer at

menn ser på dei på ein bestemt måte. Det Frida seier, er at biologisk kjønn ikkje skal predikere samfunnsmessig eller sosial stilling og posisjon. Ho ser at det er nokre skilnader, samstundes vil ho ikkje at dei skal stå «i vegen for likestilling». Her kjem det fram at normene i samfunnet har bidratt til stereotypiar som at jenter er sutrete og grinete. Frida tenkjer at dette igjen set grenser for korleis menn skal oppføre seg.

Når elevane snakkar om skilnadane mellom kjønna, byrjar dei som tidlegare nemnd å kommentere at biologi er det som står for ulikskapar og skilje. Elevane tenkjer på biologi som «det som kjem fyrst» og går gradvis (ettersom barnet veks) meir over til å nemne forventningar og normer knytt til kjønna. Elevane ser dermed kjønn som biologisk og sosialt konstruert, slik Korsvik og Rustad (2018) nemner som to «vanlege» posisjonar å plassere kjønn i. Biologisk kjønn viser til anatomiske kjønnsforskjellar, medan sosialt kjønn viser til sosialt og kulturelt skapte normer, verdiar og forventningar knytt til det å vere jente og gut (Korsvik & Rustad, 2018).

5.1.3 *Veslebroren min er tre år og går med rosa neglelakk.*

Som det kjem fram ovanfor, tar elevane til orde for at alle menneske er *like ved fødsel*, med unntak av «kroppsleg oppbygging», som er eit uttrykk fleire nyttar. Vidare fortel elevane:

«At alle er i utgangspunktet like, men så finner ein ut kva kjønn ein er, og så utviklar ein det meir» (Frida)

«Det kan hende at kjønna er ganske like fyrst, og så etter kvart kjem dei sosiale standardane om korleis ei jente skal oppføre seg og om korleis ein gut skal oppføre seg. Og så skiftar du sakte til korleis du er» (Maria).

Etter kvart som ein blir eldre, hevdar jentene at ein utviklar seg til det kjønn som ein blir. Frida seier: «Så finn ein ut kva kjønn ein er». Frida fortel her at jenter og gutar blir meir merksame på at dei er kjønna individ, jo eldre dei blir. Frida trur at ein i tidleg alder ikkje er så oppteken av kjønn – ein er berre menneske. Men etterkvart som ein blir eldre, finn ein ut kva kjønn ein er, og så utviklar ein seg. Maria meiner at dei «sosiale

standardane» er med på å påverke denne utviklinga. Dei «sosiale standardane» som Maria snakkar om, er forventningar og førestillingar om korleis jenter og gutar skal oppføre seg, kva dei kan gjere, korleis dei skal sjå ut, bevege seg og uttrykkje seg, slik Korsvik og Rustad (2018) kalla sosialt kjønn eller uttrykk for ei forståing av kjønn som sosialt konstruert.

Maria seier at «ein sakte skiftar til korleis ein er». Med dette seier Maria at ved å innfinne seg med desse førestillingane, og ved å følgje dei, blir ein skapt innanfor samfunnet sine forventningar til kjønn, med dei normer og reglar som ifølgje elevane er uttrykte i førestillingane om at «jenter skal vere feminine» og «gutar skal vere maskuline».

«Eg trur at når du er liten, så forstår du ikkje at gutar skal vere maskuline og jenter skal vere feminine. Du ser liksom på små barn, at jenter ikkje er redde for å vinne i handbak mot gutane. Og at jentene ikkje føler på alle dei tinga der. Og så etterkvart blir jentene slik: «Eg skal ikkje vere sterkare enn gutane». Vi skal liksom vere meir feminine og oppføre oss på ein annan måte» (Maria).

«Ja, men når ein er yngre, så bryr ein seg ikkje så mykje, for veslebroren min er tre år og går med rosa neglelakk. Men når ein blir eldre, så vil ein styre litt meir unna. For å få eit litt tydelegare skilje mellom dei to forskjellige kjønna.» (Martin)

Maria fortel her at ein som liten ikkje i like stor grad forstår at jenter og gutar «skal» oppføre seg på spesielle måtar. Ho understreker dette med å trekkje fram eit eksempel på at jenter ikkje er redde for å vinne i handbak mot gutane. Dette kjem også fram i eksempelet til Martin om at veslebroren på tre år går med rosa neglelakk. Dette er eksempel på at normene og reglane ikkje på same måte er like synlege for borna, som for ungdommar. Deretter uttrykkjer Maria at med tida blir jentene meir opptekne av at dei *ikkje* skal vere sterkare enn gutane. «Vi skal liksom vere meir feminine og oppføre oss på ein annan måte». Her blir det å *ikkje* framstå som sterkare enn gutane relatert til omgrepa maskulinitet og femininitet. I følgje Skre (2012) blir desse omgrepa fellesnamn for dei eigenskapane som tradisjonelt karakteriserer dei ulike kjønna. Maskulinitet blir gjerne knytta til den mannlege personlegheita, medan femininitet blir knytta til den kvinnelege

personlegheita (Skre, 2012). Maria seier at ein gut *skal* vere maskulin, og ei jente *skal* vere feminin. Ved å vinne over ein gut i handbak, vil ikkje jenta framstå som feminin. Martin seier også at: «Når ein blir eldre, så vil ein styre litt meir unna. For å få eit litt tydelegare skilje mellom dei to forskjellige kjønna». Martin uttrykker at rosa neglelakk er noko jenter går med, og dette for han er «feminint». Martin brukar orda «så vil ein styre litt meir unna», og dette indikerer at ein har eit val. Ein kan velje å fortsette med rosa neglelakk, eller ein kan ta valet om å slutte «for å få eit tydelegare skilje mellom jenter og gutar».

Som ein ser ovanfor, tenkjer elevane på kjønn som «noko som blir til over tid». Eksempelet som særleg vert trekt fram, er den vesle guten med neglelakk. Når ein er liten tenkjer ein kanskje ikkje over om ein er jente eller gut, og derav følger ein heller ikkje dei «sosiale standardane» som er konstruerte av samfunnet. Med Simone de Beauvoir sine utsegner om at menneske kjem før kjønn, er elevane si forståing på linje med hennar (De Beauvoir, 2000). De Beauvoir sitt kjende sitat: «Man fødes ikke som kvinne, man blir det», er også sentralt i det elevane seier (De Beauvoir, 2000, s.329). Etter kvart som dei blir eldre, står dei ovanfor eit val, slik Maria og Martin fortel. Ein kan velje «å styre unna ting» som blir oppfatta som «feminine» eller «maskuline», og dermed innordne seg, eller forhandle om kjønnsrolle. De Beauvoir (2000) hevdar også at ein har dette valet. I følgje de Beauvoir (2000) kan ein ta valet om å styre unna og innordne seg dei rollene, mønstra og forventningane som samfunnet har gjeve kjønna. Eller så kan ein ta valet om å utfordre desse forventningane og førestillingane, og på denne måten forsøkje å oppnå fridom (De Beauvoir, 2000), som var ein av hennar viktige tankar: Fridom er viktigare enn lykke.

5.1.4 *Du har dei som føler seg som eit anna kjønn.*

Som ei oppfølging av at kjønn har med forventningar å gjere, er elevane opptekne av det å ikkje innordne seg desse rollene og forventningane, noko ikkje alle unge gjer:

«Du har jo dei som føler seg som eit anna kjønn. Men du er framleis det kjønn du er født med biologisk sett, med mindre du tar operasjonar» (Elias).

«Kanskje vi fokuserer for mykje på kjønna? At vi kanskje skal sjå litt vekk frå kjønn, for det er ikkje alt det handlar om? Vi er den personen vi er på grunn av personlegheita vår» (Christina).

Elevane tek opp at det finst personar som *føler seg* som eit anna kjønn enn det dei er født som. Samstundes held nokre av elevane fast ved at ein er det biologiske kjønn ein er født som. Luke fullt er dei opptekne av at nokre ynskjer å definere seg som noko anna enn det den anatomiske kroppen vert assosiert med. Når ein kjem til diskusjonen om det finst eit tredje kjønn, uttrykkjer dei skepsis. Her tar nokre av elevane opp at dei vil ta fokuset vekk frå kjønn, og heller snakke om personlegheita, då dei meiner at det er dette som gjer *ein person*. Spørsmålet som Christina tar opp, nyanserer eit vidt spekter av kjønnsforståing. Elevane viser med dette at dei forstår at kjønn er i rørsle, og at kjønn er noko den einskilde sjølv kan bestemme. Å sjølv avgjere kjønn leiar oss vidare til deira oppfatning av ordet *hen*, og kva dei tenkjer om dette ordet.

«Hen er eit ord som ikkje identifiserer han eller ho. Alle som føler seg som alle kjønn, eller som ikkje ynskjer å vere nokon av delane» (Maria)

«Det er noko i mellom. Det er ei blanding» (Felix)

Spørsmålet om kva «hen» er, skapte debatt. Dei hadde høyrte om ordet, men hadde alle ulik definisjon på kva det betydde. Maria forstod «hen» som «eit ord som ikkje identifiserer han eller ho». Medan Felix tenkte det var noko i mellom han og ho. Kanskje til og med ei blanding av desse pronomena. Maria seier at ein kan bruke ordet «hen» på dei som «føler seg som alle kjønn, eller dei som ikkje ynskjer å vere nokon av delane».

For å utfordre denne tematikken prøvde eg meg med eit innspel i intervjuet der eg kalla meg sjølv «Theo», og sa følgjande: «Kva om eg sa: hei, eg heiter Theo». Eg spurde korleis dei ville møtt meg om eg hadde presentert meg med dette namnet, i staden for Thea. På denne måten lagde eg ein kontekst elevane kunne relatere seg til. Dette skapte ein del diskusjon og ulike syn i gruppene.

«Ho er litt blanding, da. For det er slik: Ho er framleis jente, fordi ho er født slik, men viss ho har lyst å bli gut, så er det litt vanskeleg. Ho får jo ikkje utstyret til gitar, for eksempel» (Martin)

«Du er framleis ei jente biologisk, men du kan tenkje noko anna om deg sjølv. Men du er jo framleis teknisk sett ei jente. Du har jo framleis ein jentekropp» (Felix).

Martin og Felix brukar «kjønnet ein er født som» som utgangspunkt for å argumentere for eit biologisk syn på kjønn. Her legg dei vekt på at det er den kroppslege anatomien som avgjer om ein er ei jente eller ein gut. Martin understrekar likevel at dette er eit komplekst og vanskeleg tema. Felix utelukkar derimot ikkje at ein sjølv kan tenkje at ein er eit anna kjønn enn det den biologiske kroppen tilseier. Andre elevar trekte fram at du er det kjønnet du føler deg som:

«Eg synest du er det kjønnet du føler deg som» (Maria)

«Når eg ser på deg no, så er det fyrste eg tenkjer på, at du er jente. Men viss du da seier at du heiter Theo, og du da seier at du er gut, så da trur eg på at du er gut, uansett korleis du ser ut» (Morten).

Maria seier at ein kan sjølv bestemme kva kjønn ein vil vere, og at det kjønnet ein føler seg som, må få verdi. Morten og Maria er einige om dette. Morten uttrykker at hans fyrsteintrykk av meg var at eg var ei jente. Dette skulle vel og merke ikkje spele ei sentral rolle for Morten. Han tar til orde for at Theo skal få bestemme sitt kjønn sjølv, og dermed står «fritt» til å velje om hen vil vere jente eller gut. Morten legg vekt på at viss du seier at du er gut, så skal dei ha total aksept for dette valet. For Morten er ikkje utsjånaden viktigast for hans oppfatning av kjønn. Uttrykker nokon at ein er noko anna enn det den biologiske kroppen tilseier, så er dette heilt greitt for Morten.

Elevane bevegde seg mellom forståinga om ein kan bestemme sitt eige kjønn eller ikkje. Det å lage eit konkret eksempel med meg sjølv i hovudrolla skapte aksept blant alle

elevane. Alle var einige i at ein skulle respektere andre sine *val* om sin eigen kjønnsidentitet.

«Ja, så viss du vil vere gut, så må jo vi andre akseptere det» (Fredrik)

«Eg tenkjer at ein må respektere at andre er forskjellige. For du kan føle deg som ei jente, men sjå ut som ein gut. Det viktigaste er korleis du føler deg sjølv. Då må dei andre respektere det. Du skal vere fornøgd, og du skal vere vel i din kropp. Så må ein ikkje henge seg opp i kroppen, men korleis ein har det sjølv» (Christina)

Elevane er klare i sine utsegner: dei ynskjer å framstå som personar som respekterer og aksepterer kvarandre uansett kjønn, tankar, identitet og veremåte. Enkelte understrekar dette ved å seie at Theo hadde vore velkomen i gutegarderoba. Erik forklarar det med følgjande: *«Sjølv om du er av same kjønn, så har du framleis ikkje lov og stå å sjå på oss nakne, så det ville egentleg ikkje vere nokon forskjell. Det er ein uskriven regel»*. Fleire av elevane sa seg einig i utsegna til Erik, og hadde godtatt at ein elev som følte seg som eit anna kjønn kunne kome inn i garderoben. Andre stilte seg kritiske til å dele garderobe med elevar med ulik kropp.

Då eg tok opp «hen» i intervjuet, kom det tydeleg fram at det var eit ukjent ord for dei, og dette skapte diskusjon. I diskusjonen om hen var det ei felles oppfatning at dersom dei møtte ein person som ville omtalast som «hen», så ville dei ikkje heilt visst kva dei skulle seie – og fleire sa at dei ville forholde seg stille/passive.

«Trur ikkje eg hadde sagt noko. Ein er jo redd for å seie noko feil» (Linda)

«Eg hadde akseptert det. Eg trur ikkje eg hadde tort å seie noko» (Solveig)

I møte med det «ukjende kjønn» trekkjer elevane seg tilbake og bruker stillheit som ein måte for å ikkje «å trakke feil», som dei uttrykkar det. Her viser kjønn seg som sårbart, og dei blir redde for å tillegge nokon eit kjønn dei sjølve ikkje vil identifisere seg med. Ein kan med dette tenkje seg at ein knyter sin identitet til sitt kjønn. Det finst fleire

definisjonar på identitet. Ifølgje von Tetzchner (2018) er identitet mennesket si personlegheit. Og ein kan dermed tenkje seg at kjønn sit djupt inne i kvar enkelt. Det er ein del av den ein er som person (von Tetzchner, 2018), medan Stenby (sitert av Skaalvik & Skaalvik, 2013) brukar omgrepet som definisjon på personen si «sosiale plassering». Ein kan dermed seie at identiteten då vert bestemt av dei ulike rollane ein har. Klapp (sitert av Skaalvik & Skaalvik, 2013) hevdar derimot at identitet er svaret på spørsmålet «Kven er eg?». Ut i frå desse definisjonane på identitet, kan ein seie at dersom ein kan velje sitt eige kjønn, så er det utfordrande for ei djupare forståing av seg sjølv.

Nokre elevane peikar på mennesket sin fridom til å velje sitt eige kjønn. Denne form for tenking plasserer elevane innanfor ei eksistensialistisk tilnærming. Alle individ er prega av sin faktisitet – ein har fått tildelt ein kropp. Det er dermed ikkje gjeve at ein skal definere seg sjølv ut frå denne faktisiteten. Ved å velje kva kjønn ein vil vere, tek ein ansvar for eigne val for å oppnå fridom. Individua som vel nettopp dette, er i følgje de Beauvoir (2000) transcendense. Dette er individ som rettar blikket utover noet, for å oppnå fridom. I denne samanhengen vil det vere moglegheita til å velje ei framtid som open og ikkje bestemt av fortida. Med dette kan ein seie at ein sjølv er den avgjerande faktoren for kvar ein endar opp i verda, slik Tollefsen, Syse og Nicolaisen (1999) skriv om i den eksistensialistiske tilnærminga.

5.1.5 *Ein tenkjer automatisk at guten skal vere betre*

Som tidlegare nemnt har elevane uttalt seg om at dei kjenner til dei ulike forventningane og stereotypane som eksisterer om kjønn i samfunnet i dag. Dei legg her vekt på at det er «samfunnet» som «*har gjeve oss kjønnsroller som vi må følgje*», slik som sitata under får fram:

«Samfunnet har gjeve oss kjønnsroller som vi må følgje, og då fokuserer vi for mykje på om nokon er feminine eller maskuline. Men det er ikkje noko gale i om ein gut er feminin eller ei jente er maskulin. Det betyr ikkje at det er noko som er feil. Eg synest det er greitt at vi kan gjere det vi føler» (Christina)

«Eg er heilt einig i at samfunnet har gjeve oss forskjellige kjønnsroller, og vi har ikkje fått noko spesielt val i starten om at ein gut skal ha blått og ei jente skal ha rosa. Det har egentleg berre blitt slik av samfunnet» (Morten).

Både Christina og Morten legg vekt på kjønn og forståinga av det. Christina trekkjer fram omgrepa *feminin* og *maskulin* – og desse er for ho samfunnsskapt. Christina treng ikkje å forklare nærmare at femininitet er tilknytt jenter og maskulinitet er tilknytt gutar. Dette er noko gitt. Sjølv om maskulinitet og femininitet vert teke for gjeve, seier dei at det ikkje er «noko feil» dersom ein er ei maskulin jente eller ein feminin gut. Det går an å blande omgrepa. Like fullt kan omgrepa vere direkte assosierte med dei ulike kjønna. Jenter *skal* vere feminine og gutar *skal* vere maskuline. Vidare seier Morten at ein som barn ikkje har moglegheit til å ta aktiv stilling til desse omgrepa då dei allereie som små barn blir kledd i blått og rosa. Borna blir med andre ord plasserte i samfunnsskapte fargekodar og i etablerte kjønnskategoriar.

«Trur det berre har blitt sånn. At ein knyter rosa til jenter og blått til gutar. Sånn har det berre blitt» (Linda)

«Det har berre blitt slik. Fordi rosa er sånn jentefarge. Det er berre blitt slik» (Anders)

«Kanskje jenter begynte å like rosa, så blei det til ein feminin farge etter kvart?» (Felix)

Det kjem tydeleg fram i materialet mitt at elevane har lært å assosiere rosa med jenter og blått med gutar. Elevane snakkar om dette som stereotypiar som «berre noko som har blitt slik». Jenter skal gå i rosa, og gutar skal gå i blått. Dei har til og med gjeve rosa namn som «jentefarge» eller «ein feminin farge». Samstundes som elevane snakkar om dette, sit ei av jentene i blått, og tar nettopp opp at det finst mange måtar å bryte fargekodane på. «Eg går jo i blått, og gutar går i rosa» seier Merete. I likskap med Christina, uttrykker Merete seg kritisk til at kjønn blir redusert til stereotypiar og forventningar. Merete går i blått og Christina hevdar at jenter kan vere maskuline og gutar kan vere feminine, og at

dette ikkje bør vere merkelappar, men heller meir ulike uttrykksformer. Og då at begge kjønn - særleg jenter og kvinner – bør frigjere seg frå dei førestillingane og forventningane som samfunnet har gjeve kjønna. Samstundes påpeikar Elias at det er ei bestemt retning som er meir akseptabel enn andre:

«Ei maskulin jente får meir respekt enn ein feminin gut» (Elias)

«Viss ein har lyst å vinne, så er det ikkje den feminine guten ein sentrar til. Då er det meir sannsynleg at han mistar ballen enn det Morten hadde gjort» (Martin)

«I alle fall i gutegarderoben, så er det jo veldig mykje kødd som «Er du homo eller?». Du vil jo ikkje vise ei feminin side, viss du blir stempla som homo med ein gong du viser tendensar» (Fredrik)

Som tidlegare vist er respekt og aksept for personar av alle slag viktig, men i utsegna ovanfor viser også at gutane sin veremåte vert favorisert. Elevane assosierer menn og feminitet med homofili. Dei tek opp at dersom nokon viser det dei kallar «feminine trekk», blir dei raskt «stempla» av andre medelevar som homofile. Dette viser seg også i praksis å vere negativt i forhold til kroppsøvningsfaget. Ein feminin gut gjer det dårlegare i faget i forhold til ein maskulin gut, slik Martin uttrykkjer. Eit omgrep som heteronormativitet, slik Walseth og Hæhre (2014) viser i artikkelen «Heteronormativitet i kroppsøvningsfaget», er også relevant her. På lik linje med funna i denne artikkelen, viser språket til ungdommen også til at maskulinitet er høgst verdsett i faget. Det er gutane her som uttrykker dette synspunktet sterkast, men dei får følge av jentene, som også oppfattar det som «naturleg» at «guten skal vere best».

«Ein tenkjer automatisk at guten skal vere betre. Sjølv om det ikkje er deira idrett. Så om eg spela fotball, og Fredrik spela hockey, så hadde dei likevel sentra ballen til Fredrik, sjølv om han spelar hockey og eg spelar fotball» (Linda)

«Det fyrste eg tenkjer når eg ser ei jente, er «Åh, ho er ei jente. Ho er ikkje like god som meg i sport og slikt», i staden for å sjå på ho som eit menneske» (Martin)

«Eg hadde nok sentra til Fredrik uansett, eg» (Maria)

Linda seier at «ein tenkjer automatisk at guten skal vere betre». Ho legg også til at sjølv om guten ikkje driv med idretten som dei har i undervisninga, vil ho framleis ha ei forventning om at han er betre enn ho som driv med idretten. Martin uttaler at når han ser ei jente, så tenker han at ho ikkje er «like god i sport og slikt». Martin tenkjer at kjønn heng saman med kompetanse og ferdigheit i idrett. Maria seier at ho også ville ha sentra til gutar i fotball framfor å sentre til andre jenter. I likheit med Linda og Martin forventar ho at gutar gjer det «betre fysisk» enn jentene. Denne forventninga knyter mange av elevane opp mot at gutane er biologisk sterkare enn jentene, og derav vil gjere det betre i idrettar.

Ovanfor har elevane snakka om forventningar til det å vere jente og gut. Dei både opprettheld og vil frigjere seg frå desse forventningane og stereotypiane. Merete er eit eksempel på dette. Ho vel å gå kledd i blått, sjølv om ho veit at dette er ein farge som vert assosiert med det mannlege kjønn, slik Sampson (2011a) skriv om at ein kan frigjere seg frå førestillingane. Merete har med andre ord tatt ansvar for eige (farge)val. Sjølv om det å gå i blått ikkje er eit svært radikalt val, så har det noko normkritisk ved seg.

5.1.6 Jentene blir litt oversett fordi vi er så «snille».

I kroppsøvningsfaget opplever fleire elevar at jentene kjem «i andre rekke», både i forhold til kroppsøvningslæraren- og medelevane sine val, men også sine egne val. Begge kjønn hevdar at dei prioriterer å sentre i ballspel til gutane framfor andre jenter, då dette er det «mest sikre valet». Sannsynlegheita for at ein gut tek i mot ballen, er større, hevdar elevane, og kroppsøvningslæraren prioriterer også gutane.

«At jentene blir litt oversett fordi vi er så «snille». Det er liksom ingen vits. Det er betre å ha noko gutane likar, for då blir det fred i timen. Dei må få viljen sin. Det er dei som gjer mest ut av det. Men samstundes er det litt feil at vi skal vere så snille og ikkje seie noko» (Christina).

«Det er større sannsynlegheit for at ein gut går gjennom heile timen og klagar over det vi gjer, enn at jentene gjer det» (Morten)

Næss (2000) stilte spørsmålet om kroppsøvningsfaget er eit fag på gutane sine premisser, noko mine informantar delvis bekreftar i utsegnene sine. Elevane skildrar jentene som «snille, stille og lydige», medan gutane blir skildra som «viljesterke, dominerande og bråkete». Christina seier at dei føler seg oversett når dei blir betrakta som «snille». Ho opplever at det ikkje er noko vits i å seie frå til læraren, då det er like bra eller betre at gutane får noko dei likar. Ho trur at det er enklare for lærarane å gje gutane viljen sin, framfor at jentene får foreslå og gjennomføre aktivitetar dei likar. Får gutane det som dei vil, blir det *«fred i timen»*. Morten seier seg einig i dette, og understrekar at det er større sannsynlegheit for at gutane klagar over aktivitetsval, enn at jentene gjer det. Jentene er også kritiske til kvarandre, noko Christina tar til orde for. Ho uttrykkjer at det er *«litt feil at vi skal vere snille og ikkje seie noko»*. Ei slik tilpassing til underdanigheit og det å ikkje bruke si stemme, høyrer til måten å vere ung jente og kvinne på, noko de Beauvoir (2000) gjorde opprør mot i *Det annet kjønn*. I kroppsøvningsfaget er det i midlertid slik at gutane får viljen sin ut frå aktivitetane som blir valde i timen, då gjerne ballspel.

«Det er akkurat slik det er med fotball. Fotball er ein gutesport. Ein assosierer det med kjønn» (Frida)

«Det finst jente- og gutedrettar, men vi vil ikkje ha det slik» (Mari)

I dette sitatet ser ein at janusansiktet kjem til syne. Elevane hevdar at det skulle finnast jente- og gutedrettar, men på same tid ynskjer dei ikkje at det skal vere noko som definerer dei inn i ein slik definisjon. Når elevane snakkar om fotball, assosierer dei det med det gutedrett. Fotball er i midlertid den største jenteidretten i landet, noko som ikkje er fullt ut oppdaga av gutane og kroppsøvningslærarane. Her brukar elevane «damefotball» som eit skilje mellom det og fotball, som er implisitt at det handlar om gutane. Hockey er på lik linje med fotball også assosiert med gutane. I desse utsegnene set gutane likestilling og samarbeid til side.

«I tidleg alder er det mogleg å spele saman, men så blir ein eldre, og då blir det berre verre og verre. I tillegg har ein også ulike reglar for jenter og gutar i hockey. Jenter har ikkje lov til å takle (...) Fordi du er jente, så får du ikkje lov til å takle. Er du jente på eit gutelag, då får du lov til å takle» (Martin)

Her fortel Martin at det er ulike reglar for dei forskjellige kjønna. Elevane meiner dette er eit diskriminerande lovverk som framstiller jenter som svake og skjøre menneske.

«Eg trur det er nokon som har laga reglane, som trur at kvinner er forsvarslause og dermed seier at det er null takling i damehockey» (Erik)

«Eg synest det er ganske dumt å ha slike reglar. Fordi ja, jenter klarer å gjere ting dei òg, sjølv om gutane biologisk er bygde opp annleis. Men det betyr jo ikkje at vi ikkje kan trene oss opp. Og det blir feil å sjå på jenter som det svake kjønnet, fordi det nødvendigvis ikkje er slik. Vi burde heller ha meir likestilling, i staden for forskjellsbehandling, fordi ein vil ta «omsyn» til at nokon er svakare» (Christina)

Elevane var einige om at denne regelen er gammaldags og diskriminerande. Denne regelen frontar eit dikotomisk bilete av kjønns. Det blir eit klart skilje mellom jentene og gutane. Regelen bygger på eit biologisk perspektiv som plasserer menn øvst i kjønnshierarkiet på grunnlag av den anatomiske oppbygginga av kroppen. Kvinner blir dermed sett på som *det svake kjønns* som ein må ta «omsyn» til. Christina oppfordrar heller til meir likestilling, framfor å forskjellsbehandle jenter og gutar.

De Beauvoir (2000) sin teori tar utgangspunkt i at kvinner er plasserte som det andre kjønns i samfunnet, og oppfordrar både kvinner og menn til å ta ansvar for å frigjere seg frå kjønnsrollene. Elevane si oppfatning er at det er enklare for jenter å frigjere seg frå førestillingane enn det er for gutane. Gutane blir stempla som homofile av medelevane om dei viser «feminine trekk». Dette vil då for mange setje grenser for viljen til å ta vala som resulterer i at ein frigjer seg frå kjønnsrollene. De Beauvoir (2000) seier at for å oppnå fridom, må alle ha det som mål. Ein kan dermed tenkje seg at viss alle hadde frigjort

seg frå kjønnsrollene, så hadde haldningane til det å vere «feminin gut» ikkje vore assosiert med homofili, men heller blitt sett på som noko «naturleg».

Når det kjem til elevane si forventning om at (*alle*) gutane har ein betre fysisk kapasitet enn jentene, kan dette sjåast som ei naturalisert forståing og ei forventning som har dominert i samfunnet i mange tusen år. De Beauvoir (2000) skriv at kvinna blir sett på som den andre i forhold til mannen, og at det er eit hierarki i samfunnet, der menn er øvst. Dette er som tidlegare nemnd ikkje naturgjeve, men noko som er sosialt produsert, og noko ein er sosialisert inn i (Sampson, 2011a). Kjønn er i følgje de Beauvoir, internalisert i kroppslege veremåtar og haldningar, og å medverke til å reprodusere og oppretthalde desse patriarkalske førestillingane, angår alle (Sampson, 2011a).

I eksempelet om at det er ulike reglar for menn og kvinner i hockey, viser hierarkiet mellom kjønn at det tydeleg er mangel på likestilling i hockey i Noreg. På lik linje med de Beauvoir anerkjenner elevane at det er ein biologisk forskjell mellom kjønna, men det dei ikkje aksepterer, er at den forskjellen skal rettferdiggjere at jenter blir undertrykte og diskriminerte (Sampson, 2011a).

5.1.7 *Viss trenaren din hadde sagt det var greit så*

Trass i at elevane er kritiske til å diskriminere og undertrykke kvinner, kjem det fram at elevane har ei oppfatning om at menn har det «enklare» i ulike situasjonar. Eit eksempel på ein slik situasjon er trenerrolla.

«Ein må bli litt meir kjend med personen. Det er litt viktig. Men fyrsteintrykket går mykje på kjønn. Men Theo måtte også vist at han var ein god trenar. Men ja, eg er litt einig i at Thea måtte jobbe litt hardare» (Felix).

Dette er ein svært aktuell diskusjon som er mykje framme i media, grunna NRK sin tv-serie «*Heimebane*» (NRK, 2019). Felix fortel at fyrsteintrykket går på kjønn til trenaren, og dette kan medføre at enkelte må jobbe hardare enn andre på grunnlag av kjønn. Felix fortel også at relasjonen spelar ei sentral rolle for han. Har han ein god relasjon til trenaren, vil dette medføre respekt. Han fortel også at ein mannleg trenar på

lik linje med ein kvinneleg trenar må vise sin kompetanse, men at han har ein fordel av å ha respekt frå fyrste stund med tanke på sitt kjønn. Når det er sagt, hevdar elevane også at dersom trenaren viser sin kompetanse og er ein verdig trenar, så vil dei gjere alt trenaren seier – uansett kjønn. Dei påstår at dersom trenaren vil at dei skal utfordre kjønnsrollene innan ein idrett, for eksempel at kvinner løfter menn i cheerleading, så er dette heilt greitt.

«Ja, viss trenaren din hadde sagt det var greitt så» (Fredrik).

Fredrik hevdar at dersom han får lov av trenaren, så er det greitt å utfordre kjønnsrollene. Ein ser dermed at det er eit hierarki både i forhold til trenar og utøvar, men også mellom menn og kvinner. Dersom trenaren gjev løyve er det greitt. Han ynskjer å forhandle om kjønn, og problematiserer dermed at kjønn kan diskuteras, utfordras og erfarast på ulike måtar.

Dersom eg skal sjå dette teoretisk, er den kvinnelege trenaren meir «tinga» eller avgrensa enn manlege. Kvinner sin kroppslegheit blir i eit patriarkalsk samfunn meir tinga enn for menn. Kroppen til kvinna vil i større grad enn menn bli kontrollerbar, bestemt av biologi og determinert (Sampson, 2011a). Ein kan dermed seie at dette er eit eksempel på korleis kvinna blir meir bunden til immanens enn menn. Med andre ord, fordi kvinner er fødde inn i ein kvinneleg kropp, får dei mindre respekt på grunn av sitt utsjåande. De Beauvoir uttrykte følgjande: «Kvinnen må stadig erobre en tillit som hun ikke får med en gang, hun er i utgangspunktet suspekt, hun må bevise hva hun kan» (de Beauvoir, 2000, s. 805.) Kvinna må, som de Beauvoir (2000) skildrar, bevise sin kompetanse, der ein mann vil få respekt ved fyrste møte utan å vise kompetanse.

5.1.8 *Eg føler at eg ikkje er noko god uansett, så det er ikkje vits i å vise innsats.*

Dersom ein ser tilbake på korleis kroppsøvlingslærarane tok stilling til kjønn – frå elevane sitt perspektiv – brukte dei kjønn som ein måte å organisere undervisninga på. Dette blei derfor eit samtaletema i materialet mitt.

Elevane fortalde at lærarane brukte kjønnsdeling som ein måte å organisere undervisninga på, som gjorde at fleire blei delaktige. Dette skuldast at elevane viste meir innsats når dei

fekk spele mot eige kjønn. Jentene fekk ballen når dei spela mot kvarandre, og gutane fekk ha høgare tempo og vise meir konkurranseinstinkt. Elevane omtalte det slik at jentene viste lite innsats. Dette generaliserte jentene til å bli lite interesserte, medan gutane var dei som viste mykje innsats og glede i faget. Fleire av elevane reagerte på dette, og ytra sine meiningar om at det ikkje skuldast at jentene har lite innsats, men at gutane ikkje var inkluderande.

«Eg trur det kjem av at jentene føler at dei blir ekskluderte av gutane i spelsituasjon» (Morten).

Morten hadde kjønn som forklaring på at jentene er mindre delaktige i timane. Han trur det kjem av at jentene føler seg ekskluderte av gutane i spelsituasjon. Morten legg trykk på at jentene «føler seg» ekskluderte. Han bekreftar ikkje at dei blir det. Men samstundes har vi sett at begge kjønn sentrar til gutane i spelsituasjon, på grunn av forventninga om at «gutane er betre». Andre forklarte at det heller kunne skuldast at jentene ville oppfattast som feminine og brydde seg meir om korleis dei såg ut, framfor vurdering i faget.

«Trur det handlar om at nokre jenter ikkje vil sjå sletne og svette ut framfor oss, for då ser dei ikkje like bra ut og sånn» (Fredrik)

Fredrik rettar heller blikket mot førestillinga om feminitet, slik omgrepet blei presentert tidligare. Han trur at jentene ikkje vil framstå som «sletne og svette» framfor gutane, då dette resulterer i at dei ikkje blir like «attraktive». Den tredje forklaringa var at det var mangel på forventning om meistring som skapte manglande innsats.

«Eg føler at eg ikkje er noko god uansett, så det er ikkje vits i å vise innsats (...) Eg tenkjer vel at viss eg ikkje klarer det, så er det ikkje vits uansett? Fordi eg veit at eg ikkje kjem til å bli god i det. Men det går vel også på at eg har ganske høge forventningar til meg sjølv. Og då vil eg ikkje mislukkast, og då er det mykje enklare å ikkje gjere noko. I staden for å sjå at eg ikkje klarer det» (Christina).

Christina seier at ho viser lite innsats i kroppsøvningsfaget. For ho handla det ikkje om ekskludering i spelesituasjon eller det å framstå som mindre attraktiv ved å sveitte. Derimot handlar det om at ho ikkje opplever meistring eller mening. Christina har allereie opplevd å mislukkast, og da er det ikkje «vits» i å prøve, då læraren uansett ikkje vil legge merke til ho som noko anna enn passiv.

Den fyrste utsegna tar opp at gutane er for dominerande i spelesituasjon. Den andre forklaringa går ut på at jentene er for opphengt i utsjånaden sin. Dette er gutane sine oppfatningar om jentene sin manglande innsats i kroppsøvningsfaget. Det desse to har til felles, er at dei er baserte på førestillingar og stereotypiar som er vevd inn i vår tankegang. Den tredje utsegna er ei jente si forklaring på situasjonen. Den tredje forklaringa viser ikkje til kjønn, men heller til manglande forventning av meistring. Ein kan dermed stille spørsmål om kva tiltak kan ein legge til rette for at elevane skal endre denne tankegangen? Elevane seier sjølv at kjønnsdeling ikkje er eitt av desse tiltaka.

«Vi må jo snart lære å samarbeide. Vi kan jo ikkje lære å samarbeide med det motsette kjønn viss vi spelar jentene mot jentene og gutane mot gutane» (Fredrik).

Fredrik seier at dei har kome i ein alder der ein må lære å samarbeide med kvarandre, uavhengig av kjønn. Og det å ha kjønnsdeling i undervisninga vil ikkje resultere i dette. Elevane ytrar at kroppsøvningsfaget er ein god arena for å lære å samarbeide. Det er eit fag som legg opp til leik, lagspel og fair play. Fredrik seier seg kritisk til kjønnsdeling, då dette svekte ei av hovudhensiktene med faget – samarbeid. Sjølv om dei har høyrte at kjønnsdeling kan få enkelte til å «blomstre», er dei av den oppfatning at det ikkje fungerer i lengda. Kroppsøvningsfaget skal gje dei moglegheita til å lære å samarbeide, og dette er viktig for det framtidige arbeidslivet. Elevane stiller seg dermed kritisk til anbefalingane frå Klomsten (2013).

5.2 Vidare teoretisering av funn

Innleiingsvis i dette kapittelet tok eg opp at elevane ikkje hadde hatt kjønn som tema i undervisninga. I følgje elevane er dette eit tema som er lite diskutert, og har derfor skapt lite moglegheit for fagleg refleksjon i skulekonteksten. I mitt prosjekt fekk elevane

derimot moglegheita til å snakke, diskutere, reflektere og ytre sine meiningar om dette temaet. Dette blei presentert i delkapittelet «Elevane sine oppfatningar av kjønn». Elevane var innom mange ulike tema: Likskapar og skilnadar, stereotypiar og førestillingar, jente- og gutedrettar, hen, innsats og kjønnsdeling. I dette delkapittelet skal eg analysere vidare hovudfunnet som kom fram ovanfor.

5.2.1 Kjønn er flytande

I mitt materiale snakkar elevane om at alle i utgangspunktet er like. Både jenter og gutar har like menneskelege behov. Alle opplever verda ved å bruke sansane: Ved å lukte, smake, høyre, sjå og føle. Det som skil oss frå kvarandre, er den kroppslege oppbygninga, der elevane tenkjer at jenter og gutar har ulike kjønnsorgan, og at «gutane er bygd opp for å vere sterkare enn jentene». Måten elevane uttrykker seg på, viser til deira tolking av kjønn som noko biologisk. På den andre sida ser ein også at elevane tenkjer på kjønn som noko sosialt konstruert. Elevane gjev fleire eksempel på at det finst førestillingar og forventningar til korleis ein skal vere som jente og gut, og dette viser meir til kulturen enn til biologien. I det eine augeblikket snakkar elevane om at gutane er best i kroppsøvningsfaget på grunn av kroppsleg oppbygging, og i det neste augeblikket er det fordi jenter ikkje vil sveitte og øydelegge sminka. Materialet inneheld med andre ord både ei biologisk forståing og ei sosialt forståing av kjønn, noko Korsvik og Rustad (2018) har tematisert.

Elevane hevdar også at ein blir meir «kjønna» med alderen. Dei tek opp at dei blir bevisste på samfunnet sine forventningar til kjønna, etter som dei veks opp med sosiale media, reklamar, filmar og seriar. I desse plattformane blir jenter framstilte som feminine med «ideal-kroppen», sminke og riktig mote, medan gutane blir framstilte som maskuline med store musklar og gjerne i ein aktiv setting. Ein kan dermed sjå at deira tankegang er prega av ulike forståingar av korleis ei jente og ein gut skal vere. Desse forståingane og forventningane om kjønn, vil ifølgje elevane forandre og forme menneska, samt gjere at dei innordnar seg dei normene som dei oppfattar som gjeldande for oppførsel og rolleutforming. Med forventningar som rettesnor *blir* ein til ei jente eller til ein gut, og sosialisering over tid skaper kjønn. Samstundes stiller mange av elevane seg kritiske til desse samfunnsskapte forventningane.

I følgje elevane kan jenter både ha langt og kort hår. Jenter kan gå kledd i rosa og blått. Jenter kan like fotball og dans. Jenter kan vere redde ball eller vere harde i taklingar på ishockeybana. Gutar kan drive ballett eller stå på ski. Gutar kan sminke seg eller gå utan. Gutar kan grine. Både gutar og jenter kan vere feminine og maskuline, og kan også sjølv velje kjønn og eigen kjønnsidentitet. Dette viser at elevane har eit spekter av kjønnsforståingar og teoriar. Materialet viser altså at elevane snakkar om kjønn på mange forskjellige måtar. Det er ifølgje elevane ingen fasit på kva ei jente eller ein gut er eller kan bli. Elevane sine utsegner dannar hovudfunnet i oppgåva: Kjønn er ikkje eit statisk fenomen, men heller noko som er i konstant rørsle. Kjønn er flytande og dynamisk.

Dette funnet kan støttast av Bjerrum Nielsen (2019), som skriv at det å vere gut eller jente er noko som forandrar seg frå generasjon til generasjon, og med dei sosiale og kulturelle vilkåra. Haavind (2000) viser også til at kjønn kan forståast som flytande. Ho forklarar dette med at alle forsøk på å identifisere noko som ein kvinneleg- eller mannleg essens, etterkvart vil løyse seg opp. Dette skjer ved at essensen for eksempel skiftar meiningsinnhald, produserer nye motsetnader eller at essensen er full av unntak (Haavind, 2000). I tillegg til dette, løfter Haavind (2000) fram at kjønn er oppe til forhandling. Desse forhandlingane inneber at enkle reproduksjonar blir avviste, eller at nye kombinasjonar av essensen kan vinne anerkjenning. Alle vil gjennom si sosiale deltaking følgje opp eller motarbeide førestillingar om kva kjønn betyr for ein sjølv, og kva det gjer med andre (Haavind, 2000).

Dette viser at elevane si forståing av kjønn er i tråd med Bjerrum Nielsen (2019 og Haavind (2000) sitt syn på kjønn som flytande og dynamisk. I det neste kapittelet skal eg diskutere kroppøvingfaget i lys av dette funnet.

6.0 Kva tyding desse funna for fagutviklinga i faget?

Når ein ser alle funna under eitt, blir det eit hovudfunn at elevane ser på kjønn som eit dynamisk fenomen. I deira forståing er kjønn i konstant rørsle og forandrar seg frå situasjon til situasjon. Elevane forhandlar om posisjonane kjønn vert tildelt, jamfør kjønnsdebatten om kor fleksibelt og foranderleg kjønn kan forståast. Kjønnsdebattar er alltid kjenslelada, jfr. Harald Eia i «Hjernevaskdebatten» og den dagsaktuelle debatten rundt kulturkritikar Camille Paglia, som stilte seg kritisk til i kor stor grad «valget om å bli trans er genuint i ethvert tilfelle (Kampanje for å få Paglia sparket, 2019). Med dette hevdar Paglia at enkelte vel å bli trans fordi det er «kult», framfor at ein føler seg som eit anna kjønn enn den biologiske kroppen tilseier. Dette er berre ei av sidene ved kjønnsdebatten. Onsdag 8. mai tok også NRK del i kjønnsdebatten, då dei lanserte Brennpunkt sin dokumentar «Kjønnskampen» (NRK, 2019). Brennpunkt sette søkelyset på utfordringane knytt til menn: Ulikskap i skuleprestasjonar, vald mot menn og gutar si psykiske helse (NRK, 2019). Dokumentaren har blitt sterkt kritisert av blant anna VG, Dagbladet og Adressa (Eidsvåg, 2019; Hatlo & Lindblad, 2019; Ree-Lindstad & Steineland, 2019), då denne dokumentaren skaper eit falskt motsetnadsbilete mellom likestilling og mannskamp, og brukar skildringar av menn sine utfordringar for å undergrave dei strukturelle barrierane kvinner og kjønnsminoritetar opplever (Ree-Lindstad & Steineland, 2019). Dette viser at kjønnsdebatten er svært aktuell i samfunnet i dag.

I dette kapitlet skal eg diskutere nokre sider ved kroppsøvingsfaget i lys av funnet som peikar på at kjønn er eit dynamisk fenomen. Med andre ord, eg skal ta føre meg del 2 av forskningsspørsmålet mitt: «Korleis oppfattar ei gruppe elevar kjønn? Kva tyding kan elevane sine oppfatningar ha for fagutviklinga i kroppsøvingsfaget?»

6.1 Formålet med faget

Som tidlegare nemnt har det skjedd revolusjonerande endringar i skulen i løpet av dei siste 170 åra. Kroppsøvingsfaget i den norske skule, har gått frå å vere militærstyrt og kjønnsdelt til å ha inkludering, likeverd og tilpassa opplæring som sentrale prinsipp (Utdanningsdirektoratet, 2017). Formålet med faget er å «inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livsslang rørsleglede» og at «elevane opplever glede, meisting og inspirasjon

ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). I formålet i kroppsøvningsfaget, blir elevane refererte til som «menneske» eller «elevar», framfor som jenter og gutar (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her kan ein stille seg følgjande spørsmål: Ynskjer Utdanningsdirektoratet å underkommunisere kjønn ved å vektleggje «eleven», og på denne måten posisjonere kroppsøvningsfaget som eit kjønnsnøytralt fag med fokus på likeverd? Ideologisk står kroppsøvningsfaget i så fall i stil med prinsippa om inkludering, likeverd og tilpassa opplæring.

Når dette er sagt, kan det sjå ut til at denne ideologien er nettopp det. Ideologi. Eit ynskje om korleis eit fag ideelt sett skal vere. Som det kom fram i datamaterialet mitt, viser det at elevane også formidlar denne oppfatninga. Dei verdset likestilling, inkludering og likeverd når dei *snakkar* i gruppeintervjua. Dette kom tydeleg fram i gruppeintervjua når tematikken dreia seg om sosialisering, oppvekst og om gutar og jenter sine posisjonar i samfunnet. Samstundes viser praksisen i kroppsøvningsfaget noko anna. Når elevane for eksempel snakkar om inndeling av lag eller kven ein sentrar til i dei ulike aktivitetane, kjem tema om likestilling, inkludering og likeverd i bakgrunn eller fell heilt vekk. Når eleven snakkar om kven som får ballen og kva som er viktig i ballspel, verkar det som om dei rett og slett kjem inn i ein flyt. Dette gjer at dei gløymer heilt tid, stad og alle «gode» ideal om likeverd. Med andre ord: Dei blir så oppslukt i aktiviteten at dei ikkje lenger tenkjer på inkludering og likestilling i like stor grad som når dei reflekterer i ettertid.

Eit anna poeng er at kjønn blir fastlåst i struktureringa av kroppsøvningsfaget sitt rom og material. Elevane sitt fyrste møte med kroppsøvningsfaget, er garderobesituasjonen, som er ein kjønna stad. Her støttar det «kjønnsnøytrale faget» at gutar og jenter (biologisk sett) er plasserte i to kategoriar. Denne form for statisk tenking fører til dikotomisering av kjønn. Ein kan tenkje seg at elevane går til timen som menneske (alle er like og likeverdige), for så å bli «sorterte inn» i garderobane som har skiljet mellom jenter og gutar som premiss. Når dei kjem ut av desse garderobane, er det igjen forventa at dei er «elevar» og samarbeider like godt med alle, uavhengig av kjønn.

Det betyr at kroppsøvningsfaget indirekte stiller elevane ovanfor eit val om sin eigen kjønnsidentitet. Eller kanskje ikkje eit «bevisst» val, i og med at kjønn også er noko «tatt for gjeve», slik eg har tatt opp tidlegare, men for nokre er det like fullt eit val som kan vere svært utfordrande. Med garderoben som bakgrunn blir kjønn statisk og definert. Eit spørsmål som ikkje berre elevane kan svare på, men som ligg i strukturen, sjølvforståinga og historia til kroppsøvningsfaget. Spør ein elevane eg har intervjuet, vil dei problematisere at kjønn berre vert forstått som statisk. Mangfaldet av elevane vil plassere seg innanfor ein av dei to følgjande kategoriane: jente eller gut. Samstundes gjeld ikkje dette alle. Ved å ha kjønnsdelt garderobane har ein allereie i starten av faget ekskludert eller gjort det vanskeleg for ei gruppe med usikre barn og unge. Inkluderingsprinsippet står, i lys av ein slik struktur, ikkje lenger like sterkt i fagets praksis. Denne problematikken blei også tatt opp i artikkelen «Heteronormativitet» av Walseth og Hæhre (2014), og dei understreker at kjønn er eit sensitivt tema som ein må snakke om.

Mange av elevane gav uttrykk for at hen var velkommen inn i garderoben, dersom hen overheldt dei uskrivne reglane som fanst i garderobane. Moen, Westlie og Skille (2017) forska på garderobesituasjonen, og da kom det fram at fleirtalet av elevane vil dusje etter kroppsøvingstimen, men enkelte elevar synest det er ubehageleg å skifte og dusje framfor andre. Dette ubehaget kan i større grad bli forsterka dersom ein inkluderer hen i garderoben. Samstundes kan ein tenkje seg at nokre av desse enkeltelevane som blir nemnde ovanfor, er elevar som fell innanfor kategorien hen.

I gruppeintervjuet stilte ein elev eit interessant spørsmål: «Er det ikkje like ille, kanskje til og med verre, for elevane som er homofile?». Dette spørsmålet forklarte han med at det var «naturleg» for ein homofil gut å gå inn i gutegarderoba, men at han då kanskje var lite ynskt av resten av gutane. Han nemnde også at det kanskje ikkje var ubehageleg for eleven som var homofil, men heller for dei rundt, med tanke på at han kunne bli tiltrekt av medelevane sine. Dette er ikkje eleven åleine om å tenkje. Ein ser også at det vart problematisert i artikkelen «Maskulin idrett: Homsefrie sone?» av Helseth (2005). Lilleaas studie (sitert av Helseth, 2005) viser at mange av spelarane på eit fotballag blei utilpass då ein medspelar som hadde vist tendensar til homofili, kom inn i garderoben. Walseth og Hæhre (2014) har stilt spørsmålet om ein skulle ha hatt ein ekstra garderobe for å

unngå slike problem, men konkluderte med at dette kunne forverre situasjonen. Elevane i forskingsprosjektet var også inne på denne tanken, men la den fort frå seg. Dei grunna dette med at mykje av samhaldet føregår i garderoben, og at ein ikkje ville ekskludere nokon. Ifølgje elevane var skiljevegger eit betre alternativ. Dette forslaget er Moen, Westlie og Skille (2017) likevel sterkt i mot. Dette vil ifølgje dei, kunne skape større kroppslege utfordringar. Moen, Westlie og Skille (2017) hevdar at garderoben er ein del av faget der elevane lærer at ein er ulike og har ulike kroppar, og dermed lærer aksept og forståing for at ein er i ulike fasar i kroppsleg utvikling.

Usikkerheita som oppstår i garderobesituasjonen, kan for mange også vere ei kjensle i sjølve undervisninga. Kroppsøvfaget er eit fag som for mange kroppsøvingslærarar handlar om elevane sine ferdigheiter. Det handlar ofte om å vere god i idrett og aktivitetar, og prestasjonspresset aukar med alderen, når karakterar blir innført (Andrews & Johansen, 2005; Lagestad, 2017). For elevane som ikkje strekker til ferdigheitsmesse, vil dette resultere i at læraren ser dei som elevar med manglande meistring. Dette kan igjen resultere i at dei blir vurderte til å ha låg innsats, og at elevane sjølve kjenner seg usikre. Dette kom tydeleg fram i datamaterialet mitt, og i artiklane til Andrews og Johansen (2005) og Lagestad (2017). Dette blir igjen forsterka av at gutane «dreg frå» jentene i fysisk styrke og uthald. Det handlar derfor om å tilrettelegge for å sjå læringsspekteret i faget: samarbeid, fair-play, innsats, kunnskap, koordinasjon, rørsle, styrke og uthald. Mange av kroppsøvingslærarar i dagens skule ser dette læringsspekteret, men ikkje alle (Lagestad, 2017; Standal, 2015a).

6.2 Kjønn som organiseringsform

I artiklane til Næss (2000) og Walseth, Aartun og Engelsrud (2017) vert det hevda at kroppsøvfaget er eit fag som er på gutane sine premissa, og likeverdprinsippet bleiknar i lys av praksisen i faget. Jentene eg har intervjuja, uttrykkjer stor misnøye fordi dei ikkje blir høyrde i like stor grad som gutane (både i form av aktivitetsval og organiseringsform). Dette funnet kan ein også finne i artiklane til Atencio, Beal og Wilson (2009) og Næss (2000). Desse artiklane viser til at gutane er plasserte øvst i hierarkiet, medan jentene må tilpasse seg gutane. Fleire av jentene sine ynskje om dans, turn og samarbeid blir ikkje imøtekomne, medan gutane sitt ynskje om ballspel oftast blir

prioritert. Ein kan enkelt argumentere for at det er enklare å kaste ut ein ball, enn å koreografere og lære ein dansetime. Dersom dette skjer fleire gongar, vil det kunne gå på bekostning av dei «feminine eigenskapane» som elevane omtalte i intervjua.

På den andre sida er det enkelt å falle inn i stereotypiane om at alle jenter likar dans, turn og samarbeid, og at alle gutar likar fotball, hockey og basket. Det er derfor sentralt å få fram at ikkje alle jenter ynskjer aktivitetar der dei «feminine eigenskapane» er viktige, på lik linje med at ikkje alle gutar ynskjer aktivitetar som verdset «maskuline eigenskapar» (Atencio, Beal & Wilson, 2009; Fasting, Pfister & Scraton, 2004). I Noreg er fotball den største kvinneidretten, og det norske fotball-landslaget er blant dei beste i verda (Fasting, 2007). Trass dette ser ein svært lite til kvinnefotball i media, medan herrefotball får svært god mediedekning. Fasting (2007) trekkjer også fram at mannlege toppidrettsutøvarar får store medieoppslag om sine idrettsprestasjonar, medan kvinnelege toppidrettsutøvarar i større grad må ty til ei seksuell mediedekning for å få sponsorar. Dette viser at media er med på å styre idretten i stor grad, og at kjønn er ein nøkkelfaktor. Media er med på å skape og oppretthalde ein førestilling om at fotball er ein «guteidrett», sjølv om det er den største kvinneidretten i Noreg. Eksempelet får fram at stereotypiane framleis gjer seg gjeldande i samfunnet i dag. Det vil vere variasjon mellom kjønn, men også innad i kjønna. Ikkje alle gutar spelar fotball, og ikkje alle jenter driv med turn. Ein kan dermed tenkje seg at variasjon i aktivitetsval er nøkkelen for å famne alle elevar uansett kjønn.

Som nemnt ovanfor uttrykkjer også jentene misnøye med organiseringsforma i kroppsøvingsfaget, og då med tanke på jente- og gutelag. Fleire gutar stiller seg også kritiske til denne forma for organisering. Klømsten (2013) seier at jentene «blomstrar» ved bruk av kjønnsdeling i kroppsøvingsfaget, medan gutane får spele i sitt ynskte tempo. Enkelte kroppsøvingslærarar brukar derfor kjønnsdeling for å tilpasse undervisninga, og støttar seg på opplæringslova §1-3 om at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, §1-3, 2018). Ved å ta i bruk kjønnsdelt undervisning, kan ein som lærar leggje til rette for at jentene ikkje blir ekskluderte i spelesituasjon, slik ein såg tilfellet var i materialet mitt. På denne måten kan ein tenkje seg at både jenter og gutar kan få fleire ballføringar.

Ein kan ved fyrste augekast tenkje at denne organiseringsforma er vel og bra. Jentene blomstrar og gutane er nøgde. Problemet med denne tankegangen er at ein tar utgangspunkt i at kjønn er noko statisk. Dette er ikkje på linje med elevane si forståing av kjønn. Elevane sa klart i frå at denne forma for organisering kunne fungere i korte periodar, men ville ikkje løyse utfordringane dei står ovanfor i undervisninga. I følgje elevane styrkjer det verken læringsmiljøet eller samarbeidsevna. Elevane peikar også på barn og unge som blir ekskluderte av denne organiseringsforma. Kroppsøvningsfaget skal vere eit fag som inkluderer alle elevar, uansett kjønn (Standal, 2015b). Dersom ein tek i bruk denne organiseringsforma i undervisningspraksisen, kan ein ufrivillig ekskludere enkelte elevar, i tillegg til å gje dei større utfordringar med å godta sin eigen kjønnsidentitet.

Ei annan ulempe med å bruke kjønn som organiseringsform, er at ein indirekte stadfestar forventningar om at gutane er «betre» enn jentene. Som kroppsøvningslærer er ein dermed med på å oppretthalde kjønnsstereotypiane og tenkjemåtar som ikkje er i samsvar med demokrati og likestilling. Ein kan argumentere for at idretten er kjønnsdelt, så kvifor kan ikkje kroppsøvningsfaget vere det? For å svare på dette spørsmålet, vil eg trekkje fram artikkelen «Kan jenter hoppe like langt?» av Loland (2015). Han hevdar at kjønnsklassifisering i idretten også kan vere undertrykkjande. Kvinner og menn vil i mange idrettar gjere det like bra. Eksempel på desse idrettane er blant anna curling, skyting og skihopp. Loland (2015) stiller også spørsmålet: Kvifor ikkje la jenter og gutar konkurrere mot kvarandre? Han trur at menn i mange av tilfella vil vinne. Han forklarar dette med at det ikkje er på grunn av fysisk føresetnad, men heller fordi kvinner ikkje har dei same moglegheitene som menn. Loland (2015) konkluderer med at kjønnsklassifisering er meiningslaus og forsterkar fordommar om kvinner si underlegenheit. Næss (2000) oppfordrar heller kroppsøvningslærarane til å ta rolla si på alvor, og bryte opp mytane om kjønna fysisk aktivitet. Som kroppsøvningslærer skal ein skape eit miljø der alle, uavhengig av kjønn, skal føle seg vel, og sørgje for at ein då har moglegheita til å fri seg frå alle fordommar relatert til kjønn (Næss, 2000).

6.3 Kjønn i lærarutdanning

Elevane fortalde at kjønn som tema var så godt som fråverande i undervisninga, og at det var noko som blei «tatt for gjeve» av læraren. Elevane sa også at den einaste forma kjønn som tema blei tatt opp på, var i organiseringa. Som ein ser ovanfor, har elevane, saman med fleire forskarar, stilt seg kritiske til dette. Kjønn burde i følgje Fasting (2007) og Næss (2000) vere meir på dagsorden i skulesamanheng.

Med dette vel eg å stille eit viktig spørsmål: Er kjønn like fråverande i lærarutdanninga som i undervisninga til elevane i forskingsprosjektet? Dersom eg tar mi femårige utdanning innan kroppsøving og idrettsfag som eksempel, ser eg at kjønn har vore eit nokså fråverande tema. På fem år har eg hatt totalt to undervisningstimar om emnet. Etter desse to undervisningstimane er det forventa at eg skal kunne ta del i diskusjonar om kjønn frå eit fagleg perspektiv. Dette får meg til å undre om fleire lærarar sit med like lite kjennskap til kjønn som eg gjorde før eg byrja å skrive om det i bachelor- og masteroppgåva.

I 2019 publiserte Norges idrettshøgskole «Årsrapporten likestilling og mangfold 2018». I denne rapporten står det eksplisitt i punkt 4.4 at «NIH skal sørge for at tema om kjønn og mangfold skal gjenspeiles i undervisning, veiledning og forskning» (Norges idrettshøgskole, 2019, s.15). Dette kan tyde på at Norges idrettshøgskole tar kjønn på alvor, og vil i større grad integrere dette i undervisninga. Mitt ynskje er at denne endringa skal føre til at dei nyutdanna lærarane frå Norges idrettshøgskole i større grad skal torre å ta del i kjønnsdebatten, og inkludere debatten i undervisninga saman med elevane. For kan ein verkeleg forvente at elevane skal kunne ha reflekterte dialogar om kjønn, i tillegg til å verdsette likestilling og likeverd dersom læraren ikkje har denne kompetansen? Dersom ein held fram med å ikkje omtale kjønn eksplisitt i undervisninga, fryktar eg at kjønn er noko som elevane berre erfarer gjennom praksis, kjønnsroller og stereotypiar.

7.0 Avslutning

Innleiingsvis i oppgåva stilte eg forskingsspørsmåla: «Korleis oppfattar ei gruppe elevar kjønn? Og kva tyding kan elevane sine oppfatningar ha for fagutviklinga i kroppsøvingsfaget?». For å finne svar på desse forskingsspørsmåla, brukte eg ei kvalitativ tilnærming. Eg gjennomførte ein workshop som pilotprosjekt, etterfølgt av tre gruppeintervju som danna hovuddatamaterialet. Metodevalet var anlagt for å gje elevane rom til å utforske, reflektere og diskutere om kjønn. Som eg reiegjorde for, la eg vekt på å skape så trygge rammer som mogleg for å få eit datamateriale med variasjon i innhald og utsegn. Utvalet var strategisk utvalt med ei jamn fordeling av jenter og gutar, då dette kunne få fram nyansar i kjønnsforståingane til elevane.

Ved å ha med meg eit teoretisk rammeverk kunne eg stille spørsmål til elevane, både i workshop- og intervjusituasjonane, som hadde referanse til kjønnsteori. Eg hadde skulert meg i å betrakte kjønn som ein relasjon mellom noko biologisk og sosialt. Dette perspektivet stod sentralt i kjønnsteorien til de Beauvoir (2000). Ho avviser ikkje biologisk kjønn, men ser like fullt at kjønn er noko ein vert sosialisert til. Eit slikt blikk blei nytta som ein analytisk reiskap for å forstå elevane sine utsegner frå eit teoretisk perspektiv, og gje elevane sine forståingar ei teoretisk forankring.

1.1 Forskingsspørsmåla

Funna i forskingsprosjektet samsvarer i med fleire andre forskarar (Andrews & Johansen, 2005; Atencio, Beal & Wilson, 2009; Moen, Westlie & Skille, 2017; Næss, 2000; Walseth, Aartun & Engelsrud, 2017; Walseth & Hæhre, 2014). Elevane peikar på mange av dei same kjønnsforventningane som tidlegare forskning viser til. Eksempel på dette er blant anna at gutane er dominerande i kroppsøvingsfaget, at jentene viser lite innsats, og at gutane er sterkare enn jentene. Trass dette uttaler elevane at desse forventningane til kjønn ikkje er gjeldande for alle, og framfor alt forstår elevane at slike førestillingar er sosialt produsert, og ikkje eit uttrykk for biologisk determinisme. Elevane understreker også at det er like stor variasjon innad i kjønna, som mellom kjønna. Elevane forklarte at jenter og gutar er *meir* enn kjønnsrollene som er gjevne av samfunnet. Ein kan ifølgje elevane vere akkurat som ein sjølv ynskjer å vere, og det biologiske kjønnnet skal ikkje setje rammer for kva som er akseptabelt å gjere. Dette inkluderer også at ein sjølv kan

velje kva kjønn ein ynskjer å vere. Ved å seie at ein sjølv kan velje kva kjønn ein ynskjer å identifisere seg med, kan ein plassere elevane si oppfatning av kjønn innanfor eit eksistensialistisk perspektiv. Menneske er, ifølgje ei eksistensialistisk tilnærming, eit veljande subjekt som har ansvar for eige liv (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 1999). Når dette er sagt, oppfattar også nokre av elevane dette som eit utfordrande syn.

Like fullt og overordna sett er elevane si forståing også i tråd med det teoretiske rammeverket som de Beauvoir gjev. Som det kom fram ovanfor, fornektar ikkje de Beauvoir (2000) at det finst biologi, men hevdar samstundes at det er viktig at biologien ikkje er sosialt determinerande. Denne tankegangen ser ein også hos elevane. Ei jente skal kunne takle på ishockeybana, på lik linje med ein gut. Og ein gut skal på lik linje med ei jente kunne gå med sminke. Om ein må bryte med samfunnet sine forventingar og normer til kjønn for at dette skal la seg gjere, så oppfordrar både elevane og de Beauvoir til dette.

Som vist har elevane ei forståing om at kjønn er flytande og dynamisk. Det er inga einskild forståing om korleis ei jente eller ein gut skal vere. Det vil variere frå kultur til kultur, og frå situasjon til situasjon. Ein person vil gjennom livet oppleve situasjonar der det biologiske kjønn ein har fått tildelt, kjem i forgrunn, til dømes ved inndeling av lag, i klassesamanheng og seinare i yrkeslivet. Likevel treng ikkje dette å bety at ein må innfinne seg med dei sosiale forventingane til kjønn. Ein kan, ifølgje elevane, bestemme kven og korleis ein sjølv skal vere. Elevane gjev med dette forrang til eit fyrstepersonsperspektiv, der den einskilde erfaring tel mest.

Denne flytande og dynamiske kjønnsforståinga utgjorde hovudfunnet i forskingsprosjektet, og resulterte i at diskusjonen i oppgåva bestod i å formulere eit kritisk blick på kroppsøvningsfaget i lys av dette funnet. I diskusjonen blei fellesskulen sine sentrale prinsipp sett i fokus: inkludering, likeverd og tilpassa opplæring. Desse prinsippa viser seg å vere gode ideologiske prinsipp, men dei vert ikkje i like stor grad gjenspegla i praksisen i faget. Eit eksempel som blei teke fram i diskusjonen, var at kroppsøvningsfaget sin struktur byggjer på ei dikotomisk oppfatning av kjønn, noko som kan ekskludere framfor å inkludere enkelte elevar. Eit anna eksempel er at kjønn blir brukt

som organiseringsform. Ved å dele inn i kjønna lag, vil ein ekskludere hen, og samstundes bekrefte forventninga om at gutane er betre enn jentene. På denne måten blir ikkje prinsippet om likeverd realisert. Ein vil også bruke tilpassa opplæring på ein feilaktig måte, som set fokus på skilnader framfor fellesskap. Begge desse eksempla viser til kjønn som eit statisk fenomen, framfor noko som er i kontinuerleg endring, samspel og forhandling.

Avslutningsvis stilte eg spørsmål om lærarutdanningsinstitusjonane «tek kjønn for gjeve», noko som i tilfelle kan resultere i at ein som framtidig lærar ikkje har kompetansen til å kunne ta del i kjønnsdebattane på ein fagleg og kompetent måte. Held ein fram med å ikkje omtale kjønn eksplisitt i undervisninga, kan det resultere i at kjønn berre er noko elevane erfarer gjennom praksis, der det er fare for at kjønnsroller og stereotypiar vert reproduserte.

1.2 Refleksjon rundt forskingsprosess og tankar om vidare forskning

I følge Thagaard (2013) er eit sentralt trekk ved kvalitativ forskning at forskaren forsøker å utvikle ei forståing av fenomenane ein studerer. Det opplever eg at eg har gjort når det gjeld å få fram kunnskap om elevane sine kjønnsforståingar, og kva det å få fram elevane si stemme kan bety i kroppsøvningsfaget. I arbeidet med oppgåva har eg lært mykje om mi eiga kjønnsforståing og min praksis som kroppsøvningslærar.

Eg oppfordrar alle til å kvitte seg med uttrykk som «du kastar som ei jente» eller «ta ein jente-push-up». Desse uttrykka styrkjer førestillingane om at gutar er «sterkare» enn jentene, og samstundes svekkjer det jentene sin posisjon i kroppsøvningsfaget. Eg håpar at oppgåva mi kan bidra til ei auka forståing for at elevane sitt syn på kjønn kan vere mykje meir mangfaldig, og at ei open haldning til kjønn vil kunne inspirere kroppsøvningslærarar og andre til å vere meir bevisste på korleis dei kommuniserer kjønn i sin praksis.

Når eg avslutningsvis skal prøve å gje forslag til vidare forskning, vil eg argumentere for at det er viktig å undersøkje kjønn vidare i kroppsøvningsfaget. Kjønn er noko vi både er, lever, gjer og meiner mykje om. Eg har i denne oppgåva fått fram og stilt spørsmål ved kva det kan bety å ha med seg eit kjønnsteoretisk perspektiv. Ein kan tilrettelegge betre,

i tillegg til å ordlegge seg «riktigare» om kjønn. Eg har vore oppteken av å utvikle eigen kompetanse, som inneber å etablere ein trygg og god atmosfære der elevar, uansett kjønn, skal kunne lære, utvikle seg og framfor alt vere seg sjølv.

Med prosjektet har eg forsøkt å vere utforskande på ein måte som opna opp for diskusjonar og refleksjonar om kjønn, også gjerne i relasjon til etnisitet og sosial klasse. Desse tema burde også utforskast med ulike forskingsspørsmål og frå ulike teoretiske perspektiv. Eit forslag er derfor å gjere liknande prosjekt med andre problemstillingar og teoretiske perspektiv. Eit anna forslag er å forske på korleis ein i større grad kan implementere kjønnsteoretiske perspektiv i skulen sin læreplan – både på grunnskule-, vidaregåande og høgskulenivå.

Fleire av deltakarane i forskingsprosjektet hevda at det var givande og lærerikt å få ta del i kjønnsdebatten. Med prosjektet sette eg kjønn på dagsordenen for elevane, noko som også tydeleggjer at det er behov for meir undervisning og meir forskning om kva kjønn er og korleis det kjem til uttrykk i kroppsøvfingsfaget.

Litteratur:

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift – Idunn*, 04/2005 vol.89. Henta 01.04.2019 frå:
https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest
- Atencio, M., Beal, B. & Wilson, C. (2009). The distinction of risk: Urban skateboarding, street habitus and the construction of hierarchical gender relations. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 3-20. doi: 10.1080/19398440802567907
- Beauvoir, S. D. (2000). *Det annet kjønn*. Henta frå:
<https://www.nb.no/items/b5566af46a3f112152f22ba66dc62bcd?page=0&searchText=det%20annet%20kjønn>
- Bondevik, H. & Rustad, L. (2006). *Humanvitenskapelig kjønnsforskning* (1.utg.)
Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (Red). (2006). *Kjønnsforskning – en grunnbok*. (s.42-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (2.utg.)
Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*.
København: Gyldendal.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Oslo: Gyldendal
- Egeland, C. & Jegerstedt, K. (2011). *Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter*. (1.utg.).
I: Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red). *Kjønnssteori* (s.70-92). Oslo: Gyldendal.
- Eidsvåg, T. (2019). *Om mus og menn*. Adressa. Henta 12.05.2019 frå:
<https://www.adressa.no/meninger/2019/05/10/Om-mus-og-menn-18999185.ece>

- Engelsrud, G. (2015). Kjønn og inkludering (1.utg.). Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red). (2015) *Inkluderende kroppsøving* (s.24-43). Oslo: Cappelen Damm.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne – og fullføre*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Fasting, K. (2007). Idrett og kjønn: Krever likeverd ulik behandling? (1.utg). Hompland, A. (Red). *Idrettens dilemmaer*. (s.45-60). Oslo: Akilles.
- Fasting, K., Pfister, G. & Scraton, S. (2004). Kampen mot kjønns-stereotypiene: En komparativ studie av kvinnelige fotballspillers oppfattelse av maskulinitet og feminitet. *Academia*. Henta 04.02.2019 frå:
http://www.academia.edu/23887507/Kampen_mot_kj%C3%B8nnsstereotypiene
[En komparativ studie av kvinnelige fotballspillers oppfattelse av maskulinitet og feminitet](#)
- Fekjær, S. B. (2013). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent – masteroppgavehåndbok*. Oslo: Gyldendal.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2008). Kvalitative forskingsopplegg. I: Laake, P. Olsen, B.R. & Benestad, H. B. (Red). *Forskning i medisin og biofag* (s.321-350). Oslo: Gyldendal.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haavind, H. (2000). Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. (1.utg): I: Haavind, H. (Red). *Kjønn og fortolkende metode – metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s.155-219). Oslo: Gyldendal.
- Halsaa, B. (2006). Kvinneforskning (1.utg.) Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (Red). (2006). *Kjønnforskning – en grunnbok*. (s.95-107). Oslo: Universitetsforlaget.

Hatlo, M. & Lindblad, K. E. (2019). *Tendensiøst og ensidig fra NRK*. Dagbladet. Henta 12.05.2019 frå:

<https://www.dagbladet.no/kultur/tendensiost-og-ensidig-fra-nrk/71058793>

Helseth, H. (2005). *Maskulin idrett: Homsefrie sone?* Kilden Kjønnforskning. Henta 25.03.2019 frå:

<http://kjonnsforskning.no/nb/2005/10/maskulin-idrett-homsefrie-sone>

Holm, S. & Olsen, B. R. (2013). Etikk i menneske- og dyreforsøk. I: Laake, P., Olsen, B. R., Benestad, H. B. (Red). *Forskning i medisin og biofag*. (s.90-114). (3. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Holst, C. (2011). *Hva er feminisme?* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Jegerstedt, K. (2011). Dekonstruktiv tilnærming. (1.utg.). I: Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red). *Kjønnteori* (s.87-104). Oslo: Gyldendal.

Jegerstedt, K. & Mortensen, E. (2011). Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter. (1.utg.). I: Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red). *Kjønnteori* (s.15-21). Oslo: Gyldendal.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan brukes teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Utdanningforlaget.

Kampanje for å få Paglia sparket (2019). *Morgenbladet*. Henta 01.05.2019 frå:

<https://morgenbladet.no/aktuelt/2019/04/kampanje-fa-paglia-sparket>

Klomsten, A. T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvningsfaget i norske skoler:

Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Tidsskriftet FoU i praksis*. Vol. 7 (3).

- Korsvik, T. R. & Rustad, L. M. (2018). Hva er kjønn? (1.utg). I: Korsvik, T. R. & Rustad, L. M. (Red). *Hva er kjønnsperspektiver i forskning? Eksempler fra tverrfaglige forskningsområder*. (s. 6-7). Oslo: Kilden kjønnsforskning.no
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lagestad, P. (2017). *Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? – En studie av jenters og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen*. Acta Didactica Norge. (Vol.11, Nr.1, Art.5).
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Loland, S. (2000). Idrett som akademisk fag: Fra grunnlagsproblemer til praktisk politikk. (Rapport). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Loland, S. (2015). *Kan jenter hoppe like langt?* Norges idrettshøgskole. Henta 01.05.2019 frå: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/sigmund-loland/kan-jenter-hoppe-like-langt/>
- Loland, S. (2017, 01.09). Vitenskapelige paradigme: en oversikt. [PowerPoint-presentasjon]. Henta frå: <https://nih.instructure.com/courses/521/files>
- Moi, T. (2000). Innledende essay. I de Beauvoir, *Det annet kjønn* (s.7-29). Oslo: Pax Forlaget.
- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift – idunn*. 01/2017 vol 101. Henta 01.04.2019 frå: https://www.idunn.no/npt/2017/01/nakenhet_som_allmenndanning_-_garderobesituasjon_og_kroppsoe

- Mortensen, E. (2011). Psykoanalytisk tilnærming (1.utg). I: Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red). *Kjønnteori* (s.22-35). Oslo: Gyldendal.
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskaren i forskningsprosessen – en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm As.
- Nielsen, H. B. (2019). *En gutt er ikke en gutt uansett hvor i verden eller tiden han befinner seg*. Aftenposten. Henta 25.03.2019 frå:
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/G1W754/En-gutt-er-ikke-en-gutt-ansett-hvor-i-verden-og-tiden-han-befinner-seg---Harriet-Bjerrum-Nielsen>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Norges idrettshøgskole. (2019). *Likestilling og mangfold ved NIH 2018*. Rapport frå Norges idrettshøgskole.
- NRK. (2019). Brennpunkt – *kjønnskampen*. [Videoklipp]. Hentet 12.05.2019 frå:
<https://tv.nrk.no/serie/brennpunkt/2019/MDDP11000319/avspiller>
- NRK. (2019). *Heimebane*. . [Videoklipp]. Hentet 13.05.2019 frå:
<https://tv.nrk.no/serie/heimebane>
- Næss, F. D (2000). *Kroppøving – et fag på guttenes premisser?* *Kroppøving*, 50 (6), 10-13
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2009). *Forskningsprosessen – Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal,

Opplæringslova (2018). *Tilpassa opplæring §1-3*: Trådd i kraft 01. august.1999, sist endra 01.august.2018. Henta 24.september.2018 frå:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3

Prostholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i læringsutdanning*. (1.utg). Oslo: Cappelen Damm.

Ree-Lindstad, G. & Steinland, V.Ø. (2019). *Kritiserer NRK-dokumentar: - svært uheldig*. VG. Henta 12.05.2019 frå:

<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/1AJE8L/kritiserer-nrk-dokumentar-svaert-uheldig>

Sampson, K. (2011a). Eksistensialistisk/ fenomenologisk tilnærming (1.utg.). I: Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red). *Kjønnteori* (s.36-52). Oslo: Gyldendal.

Sampson, K. (2011b). Ontologisk tilnærming (1.utg.). I: Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (Red). *Kjønnteori* (s.53-69). Oslo: Gyldendal.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Skogstrøm, L. (2016). Forsker: -Hjernevask-debatten stoppet forskningsprosjektet mitt. *Aftenposten*. Henta 09.10.2018 frå:

<https://www.aftenposten.no/norge/i/PRp8p/Forsker---Hjernevask-debatten-stoppet-forskningsprosjektet-mitt>

Skre, I. B. (2012). *Maskulinitet*. Store norske leksikon. Henta 21.03.2019 frå:

<https://snl.no/maskulinitet>

- Standal, Ø. F. (2015a). Evner og føresetnader i kroppsøving. I: Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. (s.121-135). Oslo: Cappelen Damm As.
- Standal, Ø. F. (2015b). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I: Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. (s.121-135). Oslo: Cappelen Damm As.
- Svendsen, L. F., & Säätelä, S. (2007) *Det sanne, det gode og det skjønne - en innføring i filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. V. (2018). *Identitet*. Store norske leksikon. Henta 21.03.2019 frå: <https://snl.no/identitet>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tollefsen, T., Syse, H. & Nicolaisen, R. F. (1999). *Tenkere og ideer – filosofiens historie fra antikken til vår egen tid*. (2.utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kroppsøving. Henta 18.04.2019 frå: <http://data.udir.no/k106/KRO1-04.pdf?lang=http://data.udir.no/k106/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Grunnskolekarakterer – Eksamenskarakterer og standpunktkarakterer etter 10.trinn*. Henta 06.09.2018 frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/grunnskolekarakterer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen. Udir 3-2010*. Henta 24.09.2018 frå: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>

Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). *Girls' bodily activities in physical education. How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction*. Henta 04.02.2019 frå:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2015.1050370>

Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). *Heteronormativitet i kroppsøvfingsfaget*. Henta 04.02.2019 frå:

<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1602>

Østerud, Ø. (2015). Et tilbakeblikk på «Hjernevask». *UiO: Institutt for statsvitenskap (ISV)*. Henta 09.10.2018 frå:

<https://www.sv.uio.no/isv/forskning/aktuelt/blogg/ta-politika/obiter-dicta/hjernevask.html>

Figurar, Tabellar & Vedlegg:

Figurar:

Figur 1: Fasar i datainnsamlinga

Figur 2: Fasar i workshopen

Figur 3: Grader av fortolking

Tabellar:

Tabell 1: Utvalet

Vedlegg:

Vedlegg 1: NSD godkjenning

Vedlegg 2: NIH's etiske komité

Vedlegg 3: Plan for innsamling av data

Vedlegg 4: Samtykkeskjema og informasjonsskriv

Vedlegg 5: Skriv til deltakarane

Vedlegg 6: Tankekart

Vedlegg 7: PowerPoint til workshopen

Vedlegg 8: Skjema for transkribering av diskusjonsdel

Vedlegg 9: Påstand-leiken

Vedlegg 10: Resultat av påstandsleik

Vedlegg 11: Refleksjon

Vedlegg 12: Intervjuguide

Vedlegg 13: Tankekart av intervju (analyse)

Vedlegg 1:



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kjønn i kroppsøvingsfaget - Hun/Han/Hen

Referansenummer

839552

Registrert

22.08.2018 av Thea Tryggestad - theatryggestad@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Gunn Engelsrud, gunn.engelsrud@nih.no, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Thea Tryggestad, theatryggestad@hotmail.com, [REDACTED]

Prosjektperiode

15.08.2018 - 31.05.2019

Status

13.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

13.09.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.09.2018 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan

starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet og informasjon (art. 12, art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Vi ønsker lykke til med prosjektet.

Vedlegg 2:

Gunn Engelsrud
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

OSLO 06. september 2018

Søknad 76 -270918 – FT -Korleis blir kjønn oppfatta og kommunisert blant elevar i kroppsøvingfaget, og kva tyding kan dette ha for fagutviklinga i kroppsøvingfaget

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og innsendt melding til NSD

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, har leder av komiteen på fullmakt konkludert med følgende:

Vurdering

Under punkt 4.2 i søknadsskjemaet opplyses det at det er ingen spesielle ulemper for forskningsdeltakerne. Det savnes imidlertid en redegjørelse for tiltak/beredskap dersom det skulle fremkomme opplysninger/situasjoner i workshop/gruppeintervju som tilsier behov for bistand/hjelp til forskningsdeltakerne.

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon anses prosjektet forsvarlig. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *At vilkår fra NSD følges*
- *At prosjektbeskrivelsen oppdateres med redegjørelsen for tiltak dersom det skulle fremkomme opplysninger/situasjoner som tilsier en beredskap*

Det gjøres oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Med vennlig hilsen
Professor Sigmund Loland
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

Vedlegg 3:

Master i kroppsøving og pedagogikk

Av Thea Tryggestad

Plan for forskingsprosjektet:

Del 1: Etske føresetnader:

1. Få svar frå NSD
2. Informere elevane om forskingsprosjektet (tar 5 min).
3. Samle inn samtykke frå føresette og elevar på 10-trinn.

Del 2: Gjennomføring av workshop:

1. Gjennomføre workshop med 10A på ein tysdag frå 12.15- 13.45 (KRLE)
2. Gjennomføre workshop med 10B på ein onsdag frå 09.00-10.30 (KRLE)

Del 3: Analyse:

1. Analysere data frå workshop.
2. Sette saman elevar i grupper for gruppeintervju.

Del 4: Gjennomføring av gruppeintervju:

1. Gjennomføre **fyrste** gruppeintervju med elevar frå **10B**. Ca 5 elevar per gruppeintervju. Vil føregå på ein måndag frå 08.15-10.15 (Kroppsøving)
2. Gjennomføre **andre** gruppeintervju med elevar frå **10A**. Ca 5 elevar per gruppeintervju. Vil føregå på ein måndag frå 12.15-14.15 (Kroppsøving)
3. Gjennomføre **tredje** gruppeintervju med elevar frå **10B**. Ca 5 elevar per gruppeintervju. Vil føregå på ein måndag frå 08.15-10.15 (Kroppsøving)
4. Gjennomføre **fjerde** gruppeintervju med elevar frå **10A**. Ca 5 elevar per gruppeintervju. Vil føregå på ein måndag frå 12.15-14.15 (Kroppsøving)

Vedlegg 4:

Samtykke til forskingsprosjekt

«Kjønn i kroppsøving»

Bakgrunn og formål

Som masterstudent ved Norges Idrettshøgskole vil eg (Thea Tryggestad) gjennomføre eit kvalitativt studie med eit pedagogisk rammeverk i kroppsøving på siste året ungdomsskole. Forskingsspørsmålet er: *«Korleis blir kjønn oppfatta og kommunisert av eit utval ungdomsskuleelevar? Og kva kan elevanes førestillingar av kjønn seie for kroppsøvingfaget?»*

Dersom du samtykker til å delta i forskingsprosjektet, vil du vere med i eit utval som representera elevane sine oppfatningar om fenomenet kjønn. For å finne svar på mitt forskningsspørsmål, vil eg i september til oktober gjennomføre dette studie hos dykk. I denne samanheng vil eg gjennomføre ein workshop om kjønn, som vil ta ca. 1,5 skuletime. Denne workshopen er spennande og læringsrik både for meg som forskar og deg som deltakar.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet vil ca. 60-65 elever i 10-trinn delta i workshopen. Medan 20 elevar frå dette utvalet vil blir plukka ut til gruppeintervju. Eg trenger eit så stort utval for å få fram den ynskjelege informasjonen. Derfor er det flott om du ynskjer å delta!

Kva inneberer det å delta i forskingsprosjektet?

Ved å delta i forskingsprosjektet, takker du ja til å vere med på workshopen. Denne workshopen er tredelt: 1) Individuelt tankekart om kjønn, 2) Diskusjon om ulike bileter, 3) Vel ei side – er du einig eller ueinig i ein påstand. Eit utval av deltakarane i workshopen vil og bli plukka ut til å delta i gruppeintervju. Dette gruppeintervjuet vil bestå av 5 elevar og meg som forskar. Spørsmåla vil omhandle kjønn, ulike forståingar og kroppsøvingfaget. Data vil bli registrer gjennom lydopptak, og seinare transkribert. I

tillegg til dette vil del 3 av workshopen filmast, slik at eg som forskar kan analysere om det var nokon samanheng i kven som sa seg einig/ueinig i påstanden. Data blir sikkert lagra.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Datamaterialet vil til ein kvar tid vere beskytta med passord. Masterstudent Thea Tryggestad og veileiar professor Gunn Engelsrud vil ha tilgang til datamaterialet. Du som deltakar vil ikkje kunne bli gjenkjent i publisering. Prosjektet skal etter planen vere ferdig 30.05.2019. All personopplysningar vil bli sletta ved prosjektslutt. Til deg som føresett – ynskjer du å sjå temalista før du gir samtykke, er det berre å ta kontakt.

Frivillig deltaking

Det er heilt frivillig å delta i forskingsprosjektet, og du kan når som helst trekkje deg frå studiet utan å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli fjerna.

Dine rettigheter:

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

- Innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- Å få retta personopplysningar om deg,
- Få sletta personopplysningar om deg,
- Få utlevert ein kopi av dine personopplysningar, og
- Å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandla opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Viss du har spørsmål, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges Idrettshøgskole ved Gunn Engelsrud, telefonnummer 23262250 eller via e-post: gunn.engelsrud@nih.no.
- NIH's etiske komite, på epost (turid.sjostedt@nih.no) eller telefon: 23 26 20 32.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kjønn i kroppsøving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykka til:

- å delta i workshop.
- å delta i gruppeintervju

Eg samtykka til at mine opplysningar behandlas fram til prosjektet er avslutta, ca. 30.05.19.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

(Signert av føresett, dato)

Med vennleg helsing

Gunn Helene Engelsrud

Thea Tryggestad

Prosjektansvarleg

Masterstudent

(Veileiar)

Vedlegg 5:

Til dokke som har deltatt på forskingsprosjektet.

Eg vil berre takke for at dokke tok del i forskingsprosjektet til masteren min. Eg har no analysert data, og er svært fornøgd med innhaldet. Det er utruleg mykje bra og nyttig data som har kome fram allereie. Det neste steget er å ta ut til saman seksten elevar til gruppeintervju. Elevane som blir tatt ut skal saman med meg som forskar diskutere ulike caser og snakke meir om funna som kom fram i workshopen.

Min veileiar og eg plukkar ut elevar på bakgrunn av følgjande:

- Fordeling av kjønn.
- Kva som blei sagt og skrevet i workshopen.
- Og elevanes ulik forståing av kjønn. *(Eg ynskjer eit vidt spekter av førestillingar om kjønn. Dette er for å få gode diskusjonar.)*

Dei elevane som blir vald ut til å delta i gruppeintervju står på oversikta på neste side. **Viss det likevel ikkje skulle passe deg, så tak kontakt med ein gong.** Eg skulle gjerne ha intervjuar alle som deltok i workshopen, men det strekker dessverre ikkje til med ressursar i denne masteroppgåva. Då dette er sagt, vil eg berre påpeike at alle har vore til stor hjelp i datainnsamlinga, og eg er evig takknemleg. Skulle det vere slik at du ikkje blei vald til å delta i gruppeintervjuet, men har eit stort ynskje om å vere med likevel, ta kontakt.

Tusen takk for ditt bidrag!

Med vennleg helsing

Thea Tryggestad

Mail: theatryggestad@hotmail.com

Gruppeintervju

Onsdag 28.11.2018 frå 09.00-10.30

Namn:	Klasse:
██████████	10B
██████████	10B
██████████	10B
██████████	10B
██████████	10B

Torsdag 29.11.2018 frå 09.20-10.20

Namn:	Klasse:
██████████	10B
██████████	10B
██████████	10B
██████████	10B
██████████	10B

Torsdag 29.11.2018 frå 12.15-13.15

Namn:	Klasse:
██████████	10A
██████████	10A
██████████	10A
██████████	10A
██████████	10A
██████████	10A

Vedlegg 6:

Tankekart – 10A

Elev:	Tankar om Han/Hun/Hen
ELEV 1	<ul style="list-style-type: none"> - Jenter er ikkje så aktive i gymmen. - Jenter skipper gymmen viss det er fokus på sprining eller styrke. - Gutar tullar mykje meir. - Gutar blir meir rastlause. - Gutar har kort hår. - Jenter har langt hår. - Hen – Transseksuell.
ELEV 2	<ul style="list-style-type: none"> - Meir likestilling innanfor sport? - Ingen sport skal vere basert på eit kjønn. - Sport for eksempel skal vere for alle. Jenter skal for eksempel få lov å bryte. - Urettferdig behandling mellom gutar og jenter.
ELEV 3	<ul style="list-style-type: none"> - Jenter kjem ofte først i puberteten og er ofte meir vaksne. - To forskjellige kjønn. - Utvikling av kroppen. - Kort hår/langt hår. - Jenter er ofte meir utvikla enn gutar. - Gutar er som oftast meir barnslege og har meir energi.
ELEV 4	<ul style="list-style-type: none"> - Det er berre to kjønn. - Forskjell mellom han og hun. - Hen – røris.
	<ul style="list-style-type: none"> - Hun → Jente

<p>ELEV 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Han → Gut - Hen → Intetkjønn
<p>ELEV 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Forhåpningar - Seksualisering - Usikkerheit - Kjønnsdiskriminering - Urettferdigheit - Press - Forskjellig behandling - Feminisme - Fordommar
<p>ELEV 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jenter: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Jenter er stressa ⇒ Langt hår ⇒ Jenter gjer ikkje så mykje. ⇒ Jenter er mykje på telefonen. ⇒ Sterke jenter - Gutar: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Kort hår ⇒ Aktive ⇒ Gutar tullar
<p>ELEV 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jente: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sterke og aktive ⇒ Useriøse ⇒ Langt hår ⇒ Stressa - Gutar: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Kort hår ⇒ Aktive

	<p>⇒ Tullete</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hen → Transseksuell/Intetkjønn
ELEV 9	<ul style="list-style-type: none"> - Gutar tullar. - Gutar er meir aktive. - Jenter er meir opptatt med å vere på telefonen enn å vere aktive.
ELEV 10	<ul style="list-style-type: none"> - Barnslige, sportslige, spel og sminke.
ELEV 11	<ul style="list-style-type: none"> - Jenter og gutar blir i større grad satt opp mot kvarandre i kroppsøving. - Gutar er det sterke kjønn. - Jenter er dårligare enn gutar. - Transeksuelle – ikkje definert som jente eller gut. - Usikkert.

Vedlegg 7:

«HUN/HAN/HEN»

Ein kvalitativ undersøking av Thea Tryggestad

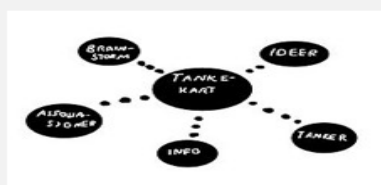
LITT OM PROSJEKTET:

- **Master:** i kroppsøving og pedagogikk på Noregs idrettshøgskole.
- **Fokusområde:** Jenter og gutar i kroppsøvingsfaget
- **Metode:** Workshop og gruppeintervju.
- **Etikk:** Anonyme, lydband og langringsbank.



WORKSHOP

- Del 1: Tankekart
- Del 2: Diskusjon rundt bileter
- Del 3: Påstand – vel side
- Del 4: Refleksjon



DEL 1: TANKEKART

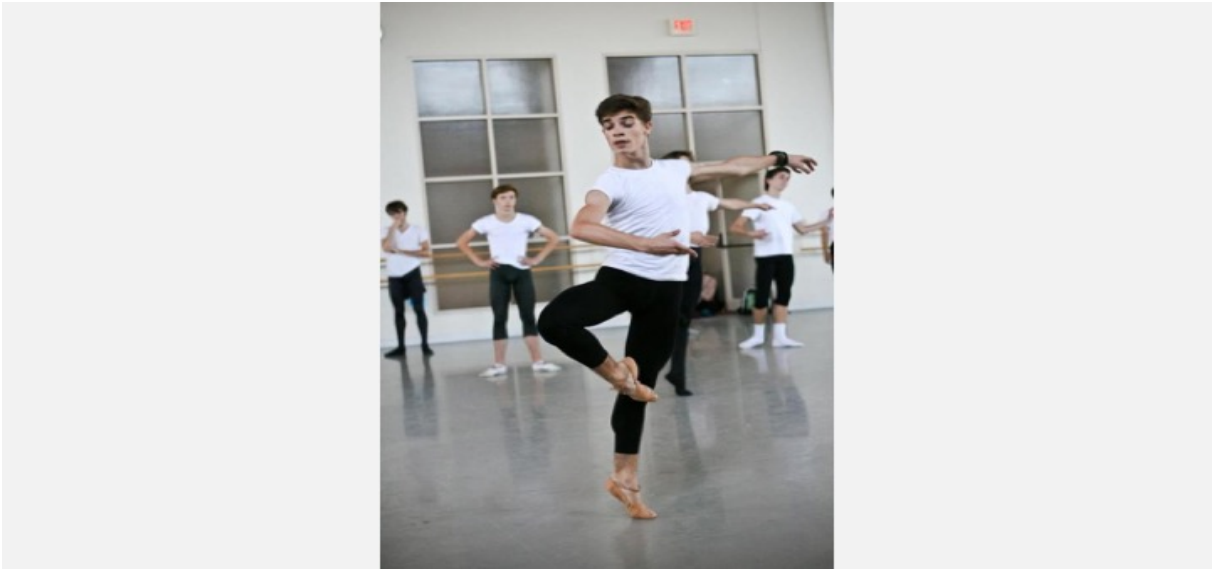
- Jobb individuelt.
- Kva tenker du på når du hører «jenter og gitar»?
- Ver kreative, ærlege og gjerne knytt det opp mot kroppøving.

DEL 2: DISKUSJON RUNDT BILETER

- Grupper på 5 stykk.
- Alle skal ha moglegheit til å kome med sine meiningar – alle skal bli høyrte.
- Ver opne og lytt til medelevarane.
- Alle meiningar er like viktige!











DEL 3: PÅSTAND – VEL SIDE

- Eg kjem med ein påstand, og du vel side uavhengig av andre.
- Går du til høgre betyr det at du er einig.
- Går du til vestre betyr det at du er ueinig.
- Stå i ro om du er usikker



EG LIKAR KROPPSØVING

EG FØRETREKKER DANS OG TURN I
KROPPSØVING

EG FØRETREKKER BALLSPEL I
KROPPSØVING

DET FINNES JENTE OG GUT- IDRETT

GUTAR ER RASKARE, STERKARE OG MEIR
UTHALDANDE ENN JENTER

JENTE ER RASKARE, STERKARE OG MEIR
UTHALDANDE ENN GUTAR

JENTER ER REDD FOR BALL

GUTAR ER REDD FOR BALL

GUTAR ER MYKJE DÅRLEGARE I
KROPPSØVING ENN JENTENE

JENTER OG GUTAR BURDE HA SEPARAT
KROPPSØVING

VISS JENTENE FEKK BESTEMME, VILLE
DET VORE MEIR SAMHALD

GUTAR ER FOR DOMINERANDE OG
HARDHENDTE I KROPPSØVING

GUTAR OG JENTER ER LIKEVERDIGE I
KROPPSØVINGSFAGET

GUTAR OG JENTER HAR GLEDE AV
KVARANDRE I KROPPSØVING

GUTAR ER DÅRLEG PÅ FAIR PLAY

GUTAR ER FOR DOMINERANDE OG
HARDHENDTE I KROPPSØVING

GUTAR OG JENTER ER LIKEVERDIGE I
KROPPSØVINGSFAGET

GUTAR OG JENTER HAR GLEDE AV
KVARANDRE I KROPPSØVING

REFLEKSJON:

Skriv ein kort refleksjon om workshopen.

Svar på følgjande spørsmål:







- Kva likte du best og kva likte du minst?
- Kva lærte du?
- Er det noko du har lyst å tilføye?



Vedlegg 8:

Deltakar:

Bilde:	Namn:	Kva blei sagt?
		
		
		
		
		

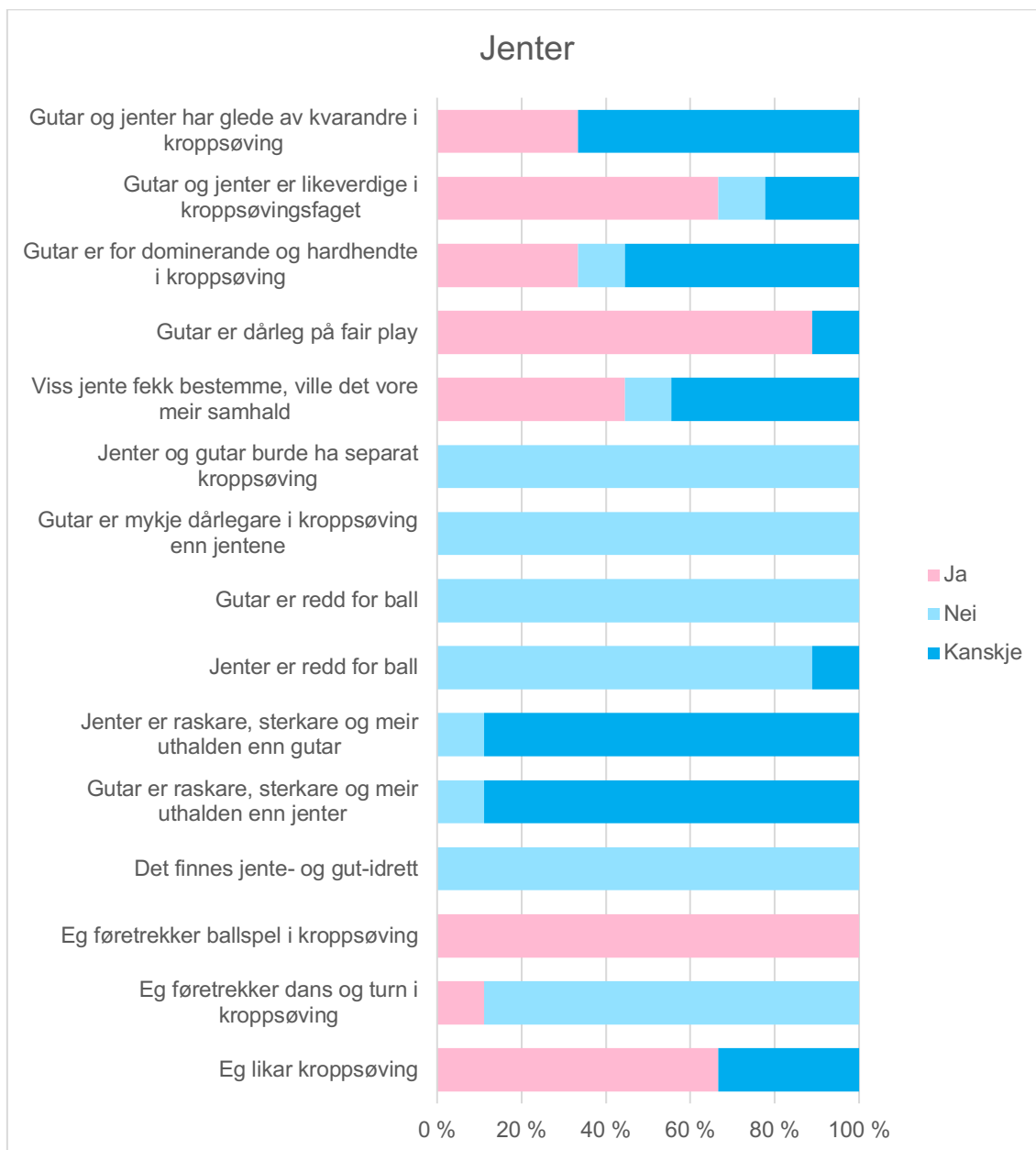
		
		
		
		
		
		

Vedlegg 9:

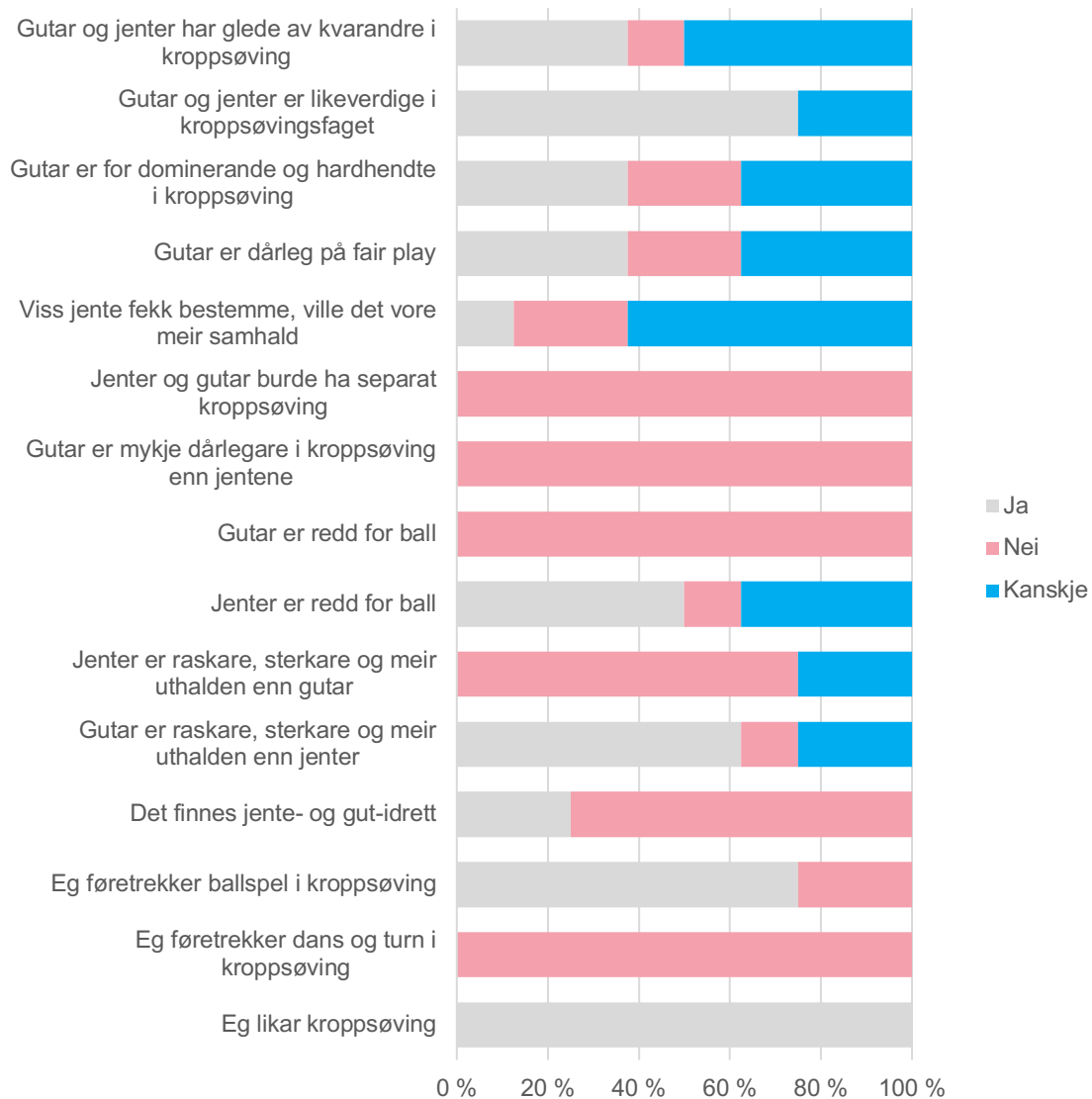
Påstand:	Ja	Nei	Kanskje
Eg likar kroppsøving	J9/G14		J5
Eg føretrekker dans og turn i kroppsøving	J2/G2	J9/G12	J3
Eg føretrekker ballspel i kroppsøving	J13/G10	G2	J1/G1
Det finnes jente- og gutt-idrett	J5/G7	J9/G6	G1
Gutar er raskare, sterkare og meir uthalden enn jenter	G6	J13/G8	J1
Jenter er raskare, sterkare og meir uthalden enn gutar		J1/G12	J13/G2
Jenter er redd for ball	G6	J12/G5	J2/G3
Gutar er redd for ball	G1	J14/G10	G3
Gutar er mykje dårlegare i kroppsøving enn jentene		J11/G13	J2/G1
Jenter og gutar burde ha separat kroppsøving		J14/G14	
Viss jente fekk bestemme, ville det vore meir samhald	J6/G1	J1/G5	J7/G8
Gutar er dårleg på fair play	J10/G6	G3	J4/G5
Gutar er for dominerande og hardhendte i kroppsøving	J4/G3	J1/G4	J9/G7
Gutar og jenter er likeverdige i kroppsøvingfaget	J6/G9	J6/G2	J2/G3
Gutar og jenter har glede av kvarandre i kroppsøving	J8/G9	G1	J6/G4

Jenter:	14 stykk
Gutar:	14 stykk

Vedlegg 10:



Gutter



Vedlegg 11:

Analyse av refleksjon

Kva likte du best?

Tankekart: 3/17

Diskusjon: 9/17

Påstand: 12/17

Ingenting: 0/17

Kva likte du minst?

Tankekart: 3/17

Diskusjon: 2/17

Påstand: 0/17

Ingenting: 4/17

Kva lærte du?

- 13 personer hevdar at dei lære at gutar og jenter har ulikt syn og ulike meiningar når det kjem til jenter og gutar i kroppsøvningsfaget.
- 3 personar hevdar at dei ikkje lærte noko.
- 1 person sa at han lærte at ingenting var feil å svare.
- 1 person lærte at nokon i klassa var i mot likestilling.
- 1 person hevdar at han fekk reflektert rundt eigne meiningar, og lærte at han står for det han meiner.

Er det noko du har lyst å tilføye?

- «I garderoben hos jentene pleier vi å snakke om korleis dagens gymtime har vore, og korleis gutane har oppført seg». (Steffi)
- «Lærte mykje sidan dette ikkje er eit tema vi diskutera ofte» (Jenny)

Vedlegg 12:

Intervjuguide:

Bakgrunn:

1. Har dokke hatt undervisning om kjønn i skulen før?

Førestillingar om kjønn

2. Simone de Beauvoir har skrevet ei bok som heite «Det annet kjønn». Der skriver ho at vi er menneske før vi er kjønn. Kva tenkjer dokke om det?
3. Kva likskapar er det mellom jenter og gutar?
4. Kva forskjellar er det mellom jenter og gutar?
5. Men no snakkar dokke som at kjønn er kun biologisk. Er det riktig?
6. Kan biologien forklare at vi kjøper rosa til jenter og blått til gutar?
7. Kor kjem dette frå?
8. La oss snakke litt om hen. Kva er hen?
9. Vil dokke seie at eg ser ut som ei jente?
10. Okai. Men kva om eg seier at eg er gut? Eg identifisera meg som gut. Kva seier dokke om det?

Kjønn i møte med kroppsøving:

11. Det første du blitt møtt med i kroppsøvingsfaget er inndeling av kjønn. Jente og gutgarderobar. Kva tenkjer dokke om det?
12. I 10A svarte ti stykk at det finnes jente og gut-idrettar. Og i 10B svarte 15 nei og to ja. Men i diskusjonsdelen snakka dokke om at hockey var ein typisk gut-idrett og at cheerleading og turn er typisk jente-idrett. Kan dokke snakke litt om det?
13. Okai, men i mange tilfeller er det ei jente som foreslår dans i kroppsøvingsfaget, men så er det enkelte gutar som kun vil spele fotball. Læraren vel at elevane skal spele fotball fordi da blir det mindre bråk for gutane blir fornøgd. Har dokke opplevd dette?
14. Statistikken viser at gutter får betre karakterar i kroppsøvingsfaget enn jentene – kva trur dykk er grunnen til dette?

15. Det finnes eit ord for ei maskulin jente (guttejente), men ein kallar ikkje ein feminin gut for jentegut. Kva meiner dokke om det?
16. Kongen sa i talen til det norske folket: Nordmenn er jenter likar jenter, gutar likar gutar, og jenter og gutar som likar kvarandre. Er dette like lett å vise i samfunnet? I kroppsoving?
17. Eg har lest ein artikkel som heiter hetronormativitet. Denne artikkelen viser at dei som er forelska i det same, har det ikkje like lett som hetrofile. Kva tenkjer dokke om det?

Vedlegg 13:

