

Elselin Lee Øygarden

---

## Kroppsøving - en kjønnnet arena?

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres forståelse av kjønn i faget og deres resonnement vedrørende kjønnsdelt undervisning

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier  
Norges idrettshøgskole, 2023

---

## Sammendrag

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke kroppsøvlingslæreres forståelse av kjønn i faget, og deres resonnering om kjønnsdelt undervisning knyttet til aktivitetens innhold. Studiens teoretiske rammeverk består av Judith Butlers og Simone de Beauvoirs tilnærming til kjønn, samt Raewyn Connell sin hegemoniske maskulinitetsteori. De teoretiske tilnærmingene representerer tilsynelatende forskjellige perspektiver, der en kombinasjon av disse kan bidra til å konseptualisere kjønnsbegrepet. I denne studien valgte jeg å anvende en kvalitativ metodisk tilnærming i form av semistrukturerte intervjuer av syv kroppsøvlingslærere ved ungdomsskole- og videregående skoler.

Studiens funn og diskusjon viser at kroppsøvlingslærere har en tvetydig forståelse av kjønn i faget. Majoriteten av lærerne uttrykket at de skiller mellom en biologisk og sosialt konstruert forståelse av kjønn, samt at det finnes flere varianter av kjønnsbegrepet. Imidlertid avdekker datamaterialet at den tilsynelatende nyansert forståelsen forandres i møte med den pedagogiske praksisen. Til tross for at lærerne uttrykker et kjønnsnøytralt syn, er det mye som tyder på at jenter og gutter blir ansett som homogene grupper. Datamaterialet indikerer at det eksisterer kjønnsforskjeller i faget, der gutter og jenter har forhåndsbestemte roller. Noen av lærerne forklarer at de har elever som ikke identifiserer seg om gutt eller jente, men at dette ikke har stor betydning for undervisningspraksisen. En hovedtendens er at faget styres av en tydelig kjønns- og idrettsdiskurs. Nærmest samtlige lærere prioriterer ballspill og lærerstyrt undervisning, som virker å være rådende i fagets pedagogiske virksomhet. Når det er snakk om kjønnsdelt undervisning viser resultatene at lærerne anvender dette i varierende grad. Funnene viser også at det er nokså sprikende svar hvorvidt denne organiseringsformen har en nytteverdi eller ikke. Denne studien avdekker at samtlige lærere har tatt i bruk kjønnsdelt undervisning ved en eller flere anledninger, som må sees i sammenheng med aktivitetens innholdet. Flertallet av lærerne begrunner kjønnsdelt undervisning med å inkludere jenter i undervisningen, ettersom at gutter stort sett er den dominerende part.

Nøkkelord: Kjønn, kjønnsdelt undervisning, aktivitetens innhold, kjønnsforskjeller, stereotyper, undervisningspraksis

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	7
1.2 Selvbiografisk sitering .....	8
1.3 Problemstilling .....	10
1.3.1 Begrepsavklaring .....	11
1.4 Oppgavens videre oppbygging.....	12
<b>2. Kontekstualisering og tidligere forskning</b> .....	<b>13</b>
2.1 Kroppsøvfagets historie.....	13
2.2 Den norske kroppsøvfagets kontekst.....	14
2.3 Kjønn i læreplanen .....	15
2.4 Litteratursøk .....	18
2.5 Tidligere forskning .....	19
2.5.1 Kjønn og kroppsøving i en internasjonal kontekst .....	19
2.5.2 Kjønn og kroppsøving i en norsk kontekst .....	20
2.6 Kunnskapshull .....	23
<b>3. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>25</b>
3.1 Kjønnsteori.....	25
3.2 Raewyn Connell – hegemonisk maskulinitet.....	27
3.2.1 Hegemonisk maskulinitet .....	27
3.2.2 Hegemonisk maskulinitet, idrett og kroppsøving .....	29
3.3 Kritikk av teori.....	31
3.3.1 Begrunnelser for valg av teori .....	32
<b>4. Metode</b> .....	<b>33</b>
4.1 Vitenskapelig ståsted .....	33
4.2 Kvalitativ forskning.....	34
4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	35
4.2.2 Intervjuguide.....	36
4.3 Utvalg og intervjupersoner .....	38
4.3.1 Presentasjon av utvalget .....	39

4.3.2	Prøveintervju .....	42
4.3.3	Gjennomføring av intervju .....	43
<b>4.4</b>	<b>Fortolkning og analyse av datamaterialet .....</b>	<b>45</b>
4.4.1	Transkripsjon .....	46
4.4.2	Datadreven analyse.....	48
4.4.3	Teoridreven analyse (temaanalytisk tilnærming) .....	48
<b>4.5</b>	<b>Forskerrollen.....</b>	<b>49</b>
<b>4.6</b>	<b>Forskningsetikk.....</b>	<b>51</b>
4.6.1	Informert samtykke og kravet om frivillighet.....	52
4.6.2	Konfidensialitet .....	52
4.6.3	Konsekvenser.....	53
<b>4.7</b>	<b>Prosjektets kvalitetsvurdering.....</b>	<b>54</b>
4.7.1	Reliabilitet .....	54
4.7.2	Validitet .....	55
4.7.3	Overførbarhet.....	56
<b>5.</b>	<b>Studiens funn .....</b>	<b>58</b>
<b>5.1</b>	<b>Kroppsøvlingslærernes undervisningspraksis .....</b>	<b>58</b>
5.1.1	Hensikten med kroppsøvlingsfaget.....	58
5.1.2	Planlegging av undervisning.....	61
5.1.3	Aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder .....	63
<b>5.2</b>	<b>Kjønn i kroppsøvlingsfaget .....</b>	<b>67</b>
5.2.1	Forståelsen av kjønn som begrep.....	67
5.2.2	Kjønn i kroppsøvlingsfaget.....	70
5.2.3	Kjønnsforskjeller i faget .....	75
<b>5.3</b>	<b>Kjønnsdelt undervisning .....</b>	<b>79</b>
5.3.1	Erfaringer knyttet til kjønnsdelt undervisning .....	79
5.3.2	Læringsutbytte ved kjønnsdelt undervisning .....	85
<b>6.</b>	<b>Avslutning og veien videre .....</b>	<b>89</b>
<b>6.1</b>	<b>Studiens hovedfunn.....</b>	<b>89</b>
<b>6.2</b>	<b>Pedagogiske implikasjoner.....</b>	<b>91</b>
<b>6.3</b>	<b>Refleksjoner rundt veien videre .....</b>	<b>96</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>97</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>103</b>

## Forord

Da var nok en epoke i livet ved veis ende. I løpet av denne prosessen har jeg innsett at det å skrive en masteravhandling hovedsakelig består av mye hodebry. Det er flere personer jeg ønsker å takke, som har hjulpet meg med å gjennomføre denne masteravhandlingen. Dermed blir forordene brukt til å takke de viktige personene, som fortjener en ekstra oppmerksomhet.

Den første takken går til kroppsøvingslærerne som deltok på dette prosjektet. Uten dere hadde det ikke blitt noe prosjekt i det hele tatt. Det har vært spennende og lærerikt å høre deres refleksjoner, tanker og erfaringer rundt tematikken. Videre ønsker jeg å takke Norges Idrettshøgskole for seks fantastiske år. Jeg kan med hånda på hjertet si at jeg har hatt de beste årene som student. NIH har gitt mye kunnskap, venner for livet og ikke minst en utdanning jeg er skikkelig stolt av. En stor takk til veilederen min, Håkan Larsson. Din kunnskap om kjønn i kroppsøvingsfaget var avgjørende for valg av tema. Du har hjulpet meg gjennom hele prosjektet med ditt gode humør og motiverende ord. Jeg har virkelig satt pris på de uformelle samtalene våre om svensk og norsk kultur.

Jeg vil også gi en stor takk til familie, venner og medstudenter, som har motivert meg gjennom denne perioden. En ekstra takk til tante Siv, som har bidratt med korrekturhjelp. Mamma, du er en klippe i livet mitt. Du er min trofaste treningspartner og hobbypsykolog. Takk til pappa, som alltid sprer latter og glede til alle. Takk til min lillesøster, Anne. Du vil alltid ha en spesiell plass i hjertet mitt. Jeg har valgt å dedikere denne masteroppgaven til mine fantastiske besteforeldre: Laila, Arne, Martin og Else. Deres generasjon har banet veien for alle oss andre. Takk for uendelige mengder med mat, kaffe, latter og tårer. Den aller største takken går til min samboer og medstudent, Stian. Jeg glemmer aldri da rektor ved Norges Idrettshøgskole fortalte på første studiedag at mange studenter møter på kjærligheten her på skolen. Kanskje litt klisje å skrive, men det gjorde vi. Jeg gleder meg til fremtiden med deg og alt livet har å by på.

Arendal, mai 2023

Elselin Lee Øygarden

# 1. Innledning

Dette er en masteravhandling i idrettsvitenskap med tilhørighet til institutt for lærerutdanningen og friluftslivsstudier ved Norges Idrettshøgskole. I dette prosjektet har jeg valgt å undersøke kroppsøvingslæreres forståelse av kjønn i faget, samt deres resonnement for kjønnsdelt undervisning. Innledningskapitlet gir et innblikk i bakgrunn for prosjektet, begrunnelser for valg av tema og fremstilling av problemstilling med begrepsavklaring. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for oppgavens videre oppbygning og struktur.

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Kjønn er et komplekst tema som virkelig har blitt satt på dagsorden, også i kroppsøving. Hvordan vi forstår begrepet kjønn har med tiden vært i store endringer og er fremdeles under utvikling. I dagligtalen benyttet de fleste seg av betegnelsene «gutt» og «jente», der den biologiske og normative forståelsen av kjønn kommer til uttrykk. Dette bidrar til å forsterke de bestemte karakteristikkene for hva gutter og jenter er og kan gjøre. Som en konsekvens av den biologiske tilnærmingen opplever elever, som ikke tilhører de normaliserte kjønnsstereotypene, at de faller utenfor samfunnets normer og forventinger (Engelsrud, 2021, s. 27). Imidlertid understreker Engelsrud (2015) at betegnelser fra dagligtalen som «*jenter er jenter*» og «*gutter er gutter*» har liten gyldighet i dagens samfunn (s. 25). Til tross for dette finnes det andre eksempler på betegnelser fra dagligtalen som illustrerer uklarhet knyttet til kjønnsbegreper. Dette kan eksemplifiseres med betegnelser som «*gutte-jente*», der man stiger opp på den såkalte rangstigen. På den motsatte enden viser uttrykket «*jentepushups*» at du tilhører den svakere klassen. I den forbindelse vil det også være naturlig å reise spørsmål om kjønnsbegrepets tvetydighet i en pedagogisk kontekst.

Tidligere forskning indikerer at det eksisterer ulike forståelser av kjønn i kroppsøving, med biologer på den ene siden, og samfunnsforskere på den andre. Internasjonal forskning adresserer at «*kroppsøving ser ut til å være et fag som er grundig gjennomstyret av kjønn*» (Larsson et al., 2011, s. 68). Mye tyder på at de samme forholdene er å finne i en norsk skolesammenheng, da Walseth & Hæhre (2014) hevder at kroppsøvingsfaget er en «*kjønnen arena*» (s. 46). En gjennomgang av forskningsfeltet innenfor kroppsøving og kjønn fra 1970-tallet og fram til i dag, signaliserer at

undervisning preges i stor grad av gutters premisser. Synet på kjønn i kroppsøving faget bunner trolig i historiske og tradisjonelle strukturer tilbake på 1800-tallet, da kroppsøving ble et skolefag i norsk skolekontekst (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 15-16). Kjønn i relasjon til kroppsøving ser ut til å favorisere tradisjonelle maskuline verdier, som en følge av idrettens hegemoniske verdier (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 179). Disse beskrivelsene bidrar til å underbygge Klomsten (2016) konklusjoner om at jenter i større grad mistrives i kroppsøving faget (s. 71). Disse forholdene gjenspeiles også på utdanningsdirektoratets hjemmesider, hvor det fremheves at kroppsøving er det eneste faget der gutter har høyere karaktersnitt enn jenter (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Det er innlysende at kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning er et diskutert tema, da forskningsfeltet preges av mange forskjellige meninger og tankesett. Det vil derfor ha en betydningsfull verdi å rette søkelys mot denne tematikken, da dette omhandler alle elever og deres behov. Slik kroppsøving faget forekommer i dag er det kjønnsblandet undervisning som er normen i norsk skolesammenheng. Imidlertid har kjønnsdelt kroppsøving vist seg å være mer vanlig enn forventet i norske skoler. Dette til tross at Norge offisielt er et likestilt samfunn, der likestilling som en samfunnsverdi er høyt politisk prioritert (St. meld. 7 (2015-2016)). Kjønnforsker Fiona Dowling (2013) understreker i sin forskning at det mangler en nyansert forståelse av kjønn blant kroppsøvingslærere (s. 212). I likhet med Dowling (2013) påpeker Gunn Imsen (2017) at det eksisterer kjønnsforskjeller i skolen, noe som bunner i en manglende forståelse av fenomenet. Skolen skal offisielt som virksomhet bidra til at både gutter og jenter skal ha like muligheter til et inkluderende læringsmiljø og til personlig utvikling gjennom fagene (Imsen, 2017, s. 467). Dermed er det nærliggende å tenke at kroppsøving spiller en viktig rolle, da nettopp dette faget er en sterk bidragsyter til å bygge et trygt og godt læringsmiljø for elevene. Dette er noe jeg vil se nærmere på i påfølgende kapittel om kontekst og tidligere forskning.

## **1.2 Selvbiografisk sitering**

Diskursen som jeg beskriver over, har gjort meg oppmerksom på kjønnsbegrepets tvetydighet. Som utdannet faglærer i kroppsøving ved Norges Idrettshøgskole, og tidligere elev, har jeg selv opplevd et kroppsøving fag der kjønnsdelt undervisning har forekommet knyttet til aktivitetsinnhold. I denne sammenhengen vil jeg trekke frem to

spesielle hendelser som har vært avgjørende for mitt valg av tema. Den første hendelsen var i forbindelse med en kroppsøvingstime på 8.trinn, da jeg var lærervikar. I denne timen sto en gruppe elever, både gutter og jenter, ansvarlig for undervisningen, med andre ord en elevstyrt time. Vi samlet oss i ring, og da jeg spurte gruppen hvilke aktiviteter de hadde bestemt seg for, svarte de: «*Guttene skal spille fotball, mens jentene skal ha kreativ dans*». Da jeg hørte svaret, ble jeg sjokkert av flere grunner. For det første virket det helt naturlig for denne klassen med kjønnsdeling ut ifra aktivitet. For det andre var det heller ingen som ytret noen misnøye. Det fikk meg til å tenke tilbake på meg selv som elev, som mest sannsynlig ville ha spilt fotball med guttene. Det fikk meg også til å tenke over hvor stor del av kroppsøving som baserer seg på kjønn og aktiviteter, og hvordan dette blir synliggjort i kroppsøvingsfaget.

Den andre hendelsen skjedde også i forbindelse med undervisning, der jeg var vikarlærer. I denne timen hadde jeg planlagt en crossfit-økt med elevene på videregående. Jeg hadde fjorten vektvester, der halvparten var fem kilo og ti kilo. Uten å tenke meg om, presterer jeg å si foran hele klassen: «*Det er nok best om guttene tar de tyngste, mens jentene tar de andre*». Det kom umiddelbare reaksjoner fra elevene, hvor ei av jentene sa: «*jeg driver med crossfit, og jeg klarer fint å ta den tyngste vesten selv om jeg er jente*». På det tidspunktet følte jeg på en enorm skamfølelse og ville helst bare forsvinne fra situasjonen. Jeg som er så opptatt av kjønn og likestilling, presterte nettopp å forsterke kjønnsstereotyper og forestilling om kjønn foran en hel klasse. I ettertid har min bevissthet over tematikken blitt enda sterkere, og ikke minst fått meg til å reflektere over hvor stort ansvar vi kroppsøvingslærere har når det kommer til kjønn i faget.

Som elev følte jeg på urettferdighet da kjønnsdelt undervisning ble brukt i forbindelse med bestemte ballspill. Kjønnsdelt kroppsøving var gjentagende i perioder der vi hadde ballspill som eksempelvis basketball. Da vi derimot hadde aktiviteter som dans ønsket kroppsøvingslæreren vår at jentene skulle hjelpe guttene med å mestre ulike trinn. Jeg har aldri vært noe spesielt flink til å danse, og hvorfor skulle jeg da hjelpe guttene med ulike trinn, bare fordi jeg er jente? Flere ganger har jeg fått høre at noen aktiviteter er ment for gutter, mens andre er tilegnet jenter. Med utgangspunkt i tidligere erfaringer som elev og kroppsøvingslærer, får det meg til å reise spørsmål som, hvor kommer disse tankene fra? Og er dette tanker vi bare skal slå oss til ro med? Nei, tenker jeg



umiddelbart, dette er noe jeg vil finne mer ut av. Mine erfaringer tilsier at kroppsøvfingsfaget styres av en tydelig kjønns- og idrettsdiskurs. Likevel er jeg nysgjerrig på å finne ut kroppsøvfingslæreres virkelige forståelse av kjønn og hvordan dette speiler seg i undervisningspraksisen. Spørsmål jeg undrer meg også over er: Er det sånn at undervisningspraksisen styres ut ifra kjønn og tradisjonelle idretter? Hvorfor gjør de i så fall det?

### **1.3 Problemstilling**

Hovedformålet med dette prosjektet er å studere forhold ved kroppsøvfingslæreres forståelse av kjønn i faget, samt kjønnsdelt undervisning knyttet til aktivitetsinnhold. Dermed vil en sentral del av forskningsprosessen innebære å utarbeide en egnet problemstilling. Videre vil det være nødvendig å redegjøre for hva jeg faktisk ønsker å vite, noe som er avgjørende for valg av metode. Ettersom jeg ønsker å få et dypere innblikk i kroppsøvfingslærernes forståelse og refleksjoner, vil det være naturlig å gå for en kvalitativ tilnærming. Som illustrert innledningsvis kan det virke som det eksisterer en manglende forståelse av kjønn blant kroppsøvfingslærer. Tidligere forskning tegner også et tydelig bilde over hvordan ulike betingelser for jenter og gutter fremtrer i undervisningspraksisen. Derfor vil det være desto viktigere med studier som kan belyse hvordan dette mønsteret kan endre seg, slik at alle elever kan få en positiv opplevelse av kroppsøvfingsfaget.

Det kan være en krevende prosess å konkretisere en problemstilling, hvor det også stilles flere krav. Når man utarbeider en problemstilling er det viktig å huske på at problemformuleringen alltid vil være både bindende og styrende for en oppgave (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 94). Med utgangspunkt i det jeg har skrevet innledningsvis, har jeg utarbeidet en problemstilling som lyder følgende:

*«Hvilke forståelser har ungdomsskole- og videregående kroppsøvfingslærere av kjønn i faget, og hvordan resonerer de om kjønnsdelt undervisning?»*

Min problemstilling inneholder særlig to styrende begreper: kjønn og kjønnsdelt kroppsøving. Derfor vil det være nødvendig med en ytterligere operasjonalisering og begrepsavklaring av disse. Etter min mening har jeg utarbeidet en problemstilling som tilfredsstillende flere av kravene som egner seg for mitt forskningsprosjekt. Det har blitt

gjennomført mye forskning på kjønn i kroppsøving på et internasjonalt nivå, men derimot ikke i en norsk skolekontekst. Det vil si at problemstillingen bygger på tidligere forskning, men hensikten er å tilføre ny kunnskap som kan danne en mer nyansert forståelse av fenomenet (Everett & Furuseth, 2012, s. 66).

### **1.3.1 Begrepsavklaring**

Som nevnt innledningsvis finnes det ulike forståelser av kjønn i kroppsøving med biologer på den ene siden, og samfunnsforskere på den andre. I den forbindelse vil jeg gi en kort redegjørelse av biologisk kjønn og sosialt kjønn. Jeg vil også i denne konteksten redegjøre for begreper som heteronormativitet og andre tilnærminger til kjønn som er sentrale for dette prosjektet. En mer nyansert beskrivelse vil bli presentert i kapittelet om det teoretiske rammeverket.

Biologisk kjønn viser til de anatomiske kjønnsforskjellene, som eksempelvis kjønns hormoner, kromosomer, hjernestruktur, muskelmasse, samt ytre og indre genitalier (Korsvik & Rustad, 2018, s. 6).

Sosialt kjønn forbindes ofte med kjønnsroller. Det sosiale kjønn er konstruert av kulturelle og sosiale krav og forventninger, som er forankret i identiteten vår. Det kan også beskrives som summen av normer og verdier knyttet til det å være jente/kvinne eller gutt/mann (Korsvik & Rustad, 2018, s. 6).

En ikke-binær tilnærming til kjønn innebærer at en person ikke opplever seg selv som ett bestemt kjønn. Personer som definerer seg som ikke-binære benytter ofte betegnelsen hen, som et kjønnsnøytralt pronomen, framfor hun eller han (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7).

Heteronormativitet synliggjøres ved at heteroseksualitet blir ansett som normalen og det som er mest ønskelig og naturlig for oss mennesker. Andre seksualiteter fremstår derimot som det unormale og ikke ønskende (Walseth & Høhre, 2014, s. 33).

## **1.4 Oppgavens videre oppbygging**

Jeg har strukturert denne avhandlingen inn i seks hovedkapitler, som igjen består av flere underkapitler. I det andre kapitlet vil jeg gi en kontekstualisering av kroppsøvingsfagets historie, kjønnsbegrepet i læreplanen, samt tidligere forskning på feltet. Etter dette vil jeg presentere studiens teoretiske rammeverk, der ulike kjønnsteorier vil bringe klarhet i forståelsen av kjønn. Det fjerde kapitlet består av prosjektets metodiske fremgangsmåter, som blant annet inneholder datainnsamling, intervjuguide og analytiske prosesser. Deretter følger kapittel fem, som fremstiller studiens funn. Her vil sentrale og relevante funn sees i sammenheng med studiens problemstilling, de teoretiske perspektivene og tidligere forskning. I det avsluttende kapitlet vil jeg fullstendiggjøre studiens hovedfunn gjennom en oppsummering, etterfulgt av diskusjon i form av pedagogiske konsekvenser. Avslutningsvis vil jeg dele noen refleksjoner rundt videre forskning på feltet.

## 2. Kontekstualisering og tidligere forskning

I denne delen av oppgaven skal jeg forsøke å sammenfatte kjønn og kjønnsdelt kroppsøving i en større kontekst. Derfor vil jeg redegjøre for kroppsøvingens historie, kroppsøving i en norsk skolesammenheng og hvordan kjønnsbegrepet kommer til uttrykk i læreplaner. Kjernen i dette kapittelet vil dog bestå av tidligere forskning på feltet som omhandler kjønn og kjønnsdelt kroppsøving knyttet til aktivitetsinnhold. Hensikten med dette er å få et dypere innblikk over hvorfor tradisjonelle kjønnsstereotyper har vært så markante, og videre se dette i sammenheng med om faget fortsatt styres av denne tradisjonelle tankegangen. I påfølgende avsnitt vil jeg dermed starte med å presentere kroppsøvingens historie i en norsk kontekst, generelt om kroppsøvingen og deretter redegjøre for kjønnsbegrepet i læreplanen. Videre vil jeg kort beskrive arbeidet med litteratursøket og deretter presentere tidligere forskning som jeg mener er relevant for min oppgave. Avslutningsvis vil det være naturlig å rette søkelys mot kunnskapshull i forskning om kjønn i kroppsøvingen.

### 2.1 Kroppsøvingens historie

Gunn Imsen (2000) adresserer at kroppsøving har vært et område der det erfaringsmessig utspiller store kjønnsforskjeller (s. 29). I flere år var kroppsøvingen reservert for gutter, og først i 1889 ble kroppsøving også et fag for jenter, hele 40 år etter at det ble et skolefag for gutter (Andrews & Johansen, 2008, s. 93). Før jentenes inntog bestod faget primært av militære øvelser, som skulle fremme disiplin og kroppsbeherskelse. Undervisningene inneholdt også innslag av marsjering og oppstilling, noe som skulle ha sammenheng med den militære innflytelsen (s. 92). Ifølge Andrews & Johansen (2008) oppstod det store diskusjoner rundt innholdet i faget da kroppsøving skulle bli et fag for jenter. På denne tiden var det mange som mente at jenter ikke måtte utføre de samme øvelsene som menn, ettersom dette kunne medføre til muskelvekst, noe ville ha en ugunstig virkning for «formenens skjønnhet» (s. 93). Litteraturen indikerer også at kvinnenens inntog i idretten kan ha vært en konsekvens for innføring av kroppsøving for jenter (Andrews & Johansen, 2008, s. 93).

Det var først i 1936 at kroppsøving ble obligatorisk for begge kjønn i norsk skolesammenheng. I denne perioden var undervisningen kjønnsdelt, hvor lærerne som underviste var av samme kjønn. Den måten å praktisere faget på fortsatte helt fram til

1970-tallet (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 15-16). Aktivitetsinnholdet i kroppsøving ble også basert på kjønn, eller rettere sagt, synet på maskulinitet og feminitet. På den tiden ble det eksplisitt bestemt spesifikke aktiviteter for gutter som var idrett, svømming og friluftsliv, mens jenter skulle forholde seg til lek, dans, svømming og friluftsliv (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s. 16).

Fra midten av 1970-tallet startet den kjønnspolitiske debatten, som ofte betegnes som «likestillingsfasen». Denne perioden fokuserte i stor grad på likestilling av kjønn, der det skulle være lik fordeling av menn og kvinner innenfor ulike samfunnsområdet. I tillegg ble det et mindre fokus på de biologiske forskjellene mellom kvinner og menn. (Imsen, 2000, s. 36). Fokuseringen på likestilling kom også til uttrykk i den norske skolen da Mønsterplanen ble innført i 1974. Ideen om kjønnsblandet kroppsøving ble iverksatt, samt kravet om likestilling i faget ble et fokusområde. Imsen (2000) referer til Mønsterplanen 1974: «*Når klasser og grupper skal settes opp, bør en så langt det er praktisk gjennomføring, plassere jenter og gutter sammen. En bør heller ikke dele etter kjønn i timene i for eksempel forming og heimkunnskap*» (s. 36). Med andre ord innførte skolen at gutter og jenter skulle ha felles undervisning med de samme vilkårene (Andrews & Johansen, 2008, s. 89-91). Hensikten med kjønnsblandet undervisning var å sikre et mer rettferdig læringsmiljø, hvor alle hadde like muligheter og rett til deltakelse uavhengig kjønn (Klømsten, 2016, s. 64-67). Imidlertid indikerer forskning at kjønnsblandet kroppsøving ikke nødvendigvis har vært en suksess, da det fremdeles eksisterer stereotypiske forestillinger om kjønn og guttenes dominans i undervisningen (Brattenborg & Engebresten, 2021, s. 180).

## **2.2 Den norske kroppsøvingsteksten**

Kroppsøving er det eneste obligatoriske praktisk-estetiske faget for alle elever i norsk grunnskole og videregående opplæring. Det er også et fag som skiller seg fra mange andre teoretiske fag i skolen, ettersom bevegelse og fysisk aktivitet står i sentrum. Hovedformålet med faget er å stimulere til livslang bevegelsesglede og inspirere til en fysisk aktiv livsstil med utgangspunkt i egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2). Ved å anvende varierte bevegelsesaktiviteter og naturferdsel skal faget bidra til at elevene lærer om samarbeid, respekt og forståelse for seg selv og hverandre. For å realisere verdigrunnlaget for opplæringen fremmer kroppsøvingfaget sentrale verdier som likestilling, likeverd, samspill og medvirkning i et mangfoldig

lærefellesskap. Elevene skal få mulighet til å løse oppgaver, samt håndtere utfordringer i ulike aktiviteter som dans, lek, friluftsliv, svømming, idrettsaktiviteter og alternative bevegelsesaktiviteter. Innsats er et sentralt begrep i dagens kroppsøving, noe som også er en del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet 2020c, s. 2).

I læreplanen finner man kjerneelementer i alle fag, som i korte trekk innebærer fagets viktigste områder av hva elevene skal lære og hva undervisningen skal inneholde. Bevegelse og kroppslig læring er ett av kjerneelementene i kroppsøving, der det blir beskrevet at elevene skal utforske eget selvbilde og egen identitet (Utdanningsdirektoratet 2020c, s. 2-3). Med utgangspunkt i læreplanens beskrivelser skal kroppsøving være en arena som gir elevene mulighet til å utforske sin egen identitet gjennom bevegelse alene og sammen med andre. Imidlertid kan læreplanen by på utfordringer når det kommer til den pedagogiske og didaktiske praksisen. Engelsen (2017) poengterer at læreplanen er et utgangspunkt som setter mål for det enkelte fag, som inneholder retningslinjer for valg av faglig innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg (s. 18-19). Det er likevel opp til hver enkelt kroppsøvingslærer å tolke målene, legge til rette for læring og planlegge undervisning som kan realisere fagets formål og sentrale verdi. Dermed er det en grunn til å anta at kroppsøvingsfagets undervisningspraksis i stor grad varierer. Hvordan dette utspiller seg i praksis, vil jeg se nærmere på senere i oppgaven i kapittelet om tidligere forskning.

### **2.3 *Kjønn i læreplanen***

Litteraturen beskriver at synspunkter og ideer som står sentralt i dagens læreplan, har bakgrunn i historiske forhold (Engelsen, 2017, s. 77). Imidlertid er det sentralt å påpeke at det har skjedd store og revolusjonerende endringer i skolen fra 1800-tallet og frem til i dag. Den norske skole har blant annet gått fra å være militærstyret og kjønnsdelt til å fokusere på sentrale prinsipper som inkludering, tilpasset opplæring og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 3-4). Det kan imidlertid virke som at tidligere læreplaner fokuserte i større grad på kjønn og likestilling, men at dette har blitt redusert til et minimum i nyere tid. Som tidligere nevnt i kapittelet om kroppsøvingsfagets historie, ble perioden på 1970-tallet omtalt som «likestillingsfasen». Mønsterplanen i 1974 fokuserte på likestilling og rettferdige vilkår for gutter og jenter, og kommer med konkrete eksempler som: «*Skolen bygger sin virksomhet på prinsipper om likeverd mellom de to kjønn. Det betyr at jenter og gutter skal være likestilt i skolen*» (Imsen,

2000, s. 36). Mønsterplanen fremhever også hvordan gutter gjennomgående har fått mer oppmerksomhet i skolen framfor jentene (Imsen, 2000, s. 41). Samtidig vil det være relevant å belyse det faktum om at omfanget på likestilling mellom kjønnene har blitt betydelig redusert i de kommende læreplanene.

Dette kan eksemplifiseres med L97, som unnlot å tydeliggjøre den skjeve behandlingen av gutter og jenter i skolen og samfunnet generelt. I tillegg videreførte ikke L97 sentrale prinsipper i tidligere læreplaner, som omhandler kjønnsdelt undervisning. I tidligere læreplaner står det at kjønnsdelt undervisning kun skal forekomme dersom det fremmer et godt læringsutbytte for elevene. Begrunnelsen for dette ligger i at skolen ikke skulle fremme aktivt til likestilling, men derimot bare medvirke til det. I denne perioden fokuserte læreplanen (L97) i langt mindre grad på maktperspektivet og de ulike vilkårene for jenter og gutter (Imsen, 2000, s. 43-46).

Dersom man studerer dagens læreplan i kroppsøving (LK20) er det en grunn til å anta at kjønn nesten er tatt for gitt, ettersom at kjønnsbegrepet er fraværende. I et støtteskriv beskriver Utdanningsdirektoratet (2020b) derimot at det eksisterer ulike normer for kjønn i et samfunn som bidrar til å definere kjønnsstereotyper. Det kommer også frem at *«disse normene gjør at vi ofte tildeler menn og kvinner ulike karakteristika og roller som er bestemt og begrenset ut ifra hvilke kjønn vi har»* (s. 7). Utdanningsdirektoratet (2020b) understreker videre at elevene trenger å lære om å forstå verdien av kjønnsmangfold i skolen og undervisning. Kjønnsmangfold i skolen omhandler blant annet at det er store variasjoner i måter gutter og jenter uttrykker seg på, samt at det finner flere nyanser enn disse to kjønnskategoriene (Utdanningsdirektoratet 2020b, s. 7). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b) skal lærer ha både innsikt og forståelse for at kjønn kan defineres på ulike måter. Dette kan føre til at elevene blir tryggere på sin egen kjønnsidentitet, samt utvikle forståelse og respekt for andres (s. 7). Imidlertid kan det virke som det er en del usikkerhet knyttet til kroppsøvingslæreres forståelse av kjønn og hvordan dette kan påvirke den pedagogiske praksisen.

I overordna del i læreplanen under menneskeverd beskrives det at menneskerettighetene er et viktig fundament, som bygger på universelle verdier som er gjeldende for alle uavhengig av hvem de er, hvor de kommer fra og hvor de befinner seg (Utdanningsdirektoratet 2020e, s. 4). Dersom man ser på læreplanen i kroppsøving

under fagets relevans og sentrale verdier presiseres det at «*kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd*» (Utdanningsdirektoratet 2020c, s. 2). Til tross for at begrepet kjønnsidentitet ikke eksplisitt blir nevnt verken i overordna del eller i læreplanen i kroppsøving, vil det være naturlig å tenke at likestilling og likeverd er termer som går innunder tematikken kjønns mangfold. Når det gjelder kompetansemål etter 10.trinn er det særlig et som skiller seg ut i tråd med denne tematikken, der eleven skal kunne: «*anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger*» (Utdanningsdirektoratet 2020c, s. 8). Betegnelser som «jenter» og «gutter» forekommer ikke lengre eksplisitt i læreplanen, men har blitt erstattet med kjønnsnøytrale begrep som «eleven». Dette indikerer at det er et større fokus på individuelle forutsetninger enn på behandling av ulike kjønn. Gunn Imsen (2016) konkluderer i sin litteratur at arbeidet med likestilling mellom kjønn har ingen slutt, der lærere har det primære ansvaret. Videre beskrives det at idealet om likestilling i skolen er en kontinuerlig prosess, hvor det må vurderes hvilke ulikheter mellom kjønnene som skal aksepteres som likeverdige (s. 228).

Samtidig er det mulig å ta hensyn til elevenes kjønn gjennom prinsippene tilpasset opplæring og inkludering, som er to sentrale didaktiske begreper i læreplanverket (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 173). I korte trekk bygger disse begrepene på at kroppsøvingslærere skal tilrettelegge undervisningen på en måte som ivaretar både fellesskapet og den enkelte elev til best mulig utbytte av opplæringen. I praksis innebærer dette å tilrettelegge for variasjon i undervisningsmetoder, aktivitetsinnhold, læringsarenaer og læringsprosesser som fremmer et inkluderende fellesskap for alle elever (Brattenborg & Engebresten, 2021, s. 173-174).

Dersom man kun ser på læreplanen i kroppsøving er begrepet kjønn fraværende, mens termer som likestilling, likeverk og inkludering blir nevnt opptil flere ganger. Derav blir det opp til hver enkel kroppsøvingslærer å tolke hva begrepene innebærer, og hvilke fagdidaktiske konsekvenser en slik implementering kan få. Dette kan dog by på utfordringer da tidligere forskning fremhever at det mangler en nyansert forståelse av kjønn blant kroppsøvingslærere (Dowling, 2013, s. 212). Dersom det er opp til hver enkelt lærer å tolke kjønnsbegrepets betydning, vil dette medføre store variasjoner når det kommer til den pedagogiske og didaktiske praksisen. Med andre ord vil



kroppsøvingslæreres forståelse av begrepet påvirke hvordan elever opplever kjønn, kjønnsdelt undervisning og aktivitetsinnhold i praksis. Dette indikerer at både kroppsøvingslærere og elever trenger en felles forståelse av begrepet slik at elever får et best mulig utbytte av faget.

## **2.4 Litteratursøk**

Et viktig grunnlag for denne studien er å få oversikt over relevant og viktig litteratur innenfor forskningsfeltet, som senere blir brukt i det analytiske arbeidet. Dette innebærer å ta utgangspunkt i kunnskap som tidligere forskning har kommet frem til, og deretter videreutvikle en eller annen form for ny kunnskap (Everett & Furuseth, 2012, s. 66). I mitt tilfelle er det derfor aktuelt å se nærmere på litteratur som omhandler forståelse av kjønn og kjønnsdelt undervisning knyttet til aktivitetsinnhold. For å danne et oversiktlig bilde over hvordan jeg kom frem til primærlitteraturen valgte jeg å benytte en systematisk søkemetode, samt innhente litteratur fra et emne ved utdanningen. Rienecker & Jørgensen (2013) presiserer at dersom man leter etter litteratur innenfor et spesifikt emne, bør man foreta systematiske elektroniske søk (s. 120). For å identifisere relevant litteratur foretok jeg avanserte søk i følgende databaser: ORIA, Eric og Web of Science, med ulike søkekombinasjoner som eksempelvis «kjønn», «kjønnsdelt», «heteronormativitet» «stereotyper» og «maskulinitet». Ettersom det var relativt lite litteratur og forskning å hente ved disse søkekombinasjonene, utvidet jeg søket med engelske søkekombinasjoner som: «gender», «gender-segregated», «gender roles», «heteronormativity». Alle disse søkekombinasjonen ble koblet sammen med «kroppsøving», «undervisning» og de tilsvarende ordene på engelsk. Under hele prosessen anvendte jeg inklusjons- og eksklusjonskriterier for å kvalitetssikre at den inkluderte litteraturen er relevant i forhold til studiens problemformulering.

Etter flere litteratursøk i tråd med tematikken ser man en tydelig tendens på at det har blitt gjennomført mye forskning internasjonalt. Derimot har det blitt gjennomført relativt lite fagfelleverdert forskning på kjønnsdelt kroppsøving i en norsk skolekontekst. I denne sammenhengen er det et sentralt fokus å få tilgang på norsk forskning, for å få mest mulig tilgang på kroppsøvingsfaget slik det forekommer i norsk skolekontekst. Likevel valgte jeg å trekke inn internasjonal forskning, som kan bidra til å styrke studiens forankring. «Idrott och hälsa» og «Physical Education» er ikke helt likt

som kroppsøving i Norge, men det finnes fortsatt flere vesentlige likheter ved fagene som kan gjenspeile norsk skolesammenheng.

## **2.5 Tidligere forskning**

I dette underkapittelet vil jeg starte med å redegjøre for tidligere forskning som omhandler kjønn og kjønnsdelt undervisning i en internasjonal kontekst. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvordan forholdene utspiller seg i en norsk skolesammenheng. Jeg har valgt en slik struktur for å danne et bedre bilde på hvordan kjønn og kjønnsdelt undervisning synliggjøres i den norske skolen. Det vil samtidig være relevant å trekke inn internasjonale forhold, da det er flere likheter ved fagene.

### **2.5.1 Kjønn og kroppsøving i en internasjonal kontekst**

Det har blitt gjennomført en rekke internasjonale studier relatert til kjønn i kroppsøvingfaget. Fagrell et al., (2012) avdekker i sin forskning at kroppsøving er en arena for produksjon av kjønn. Forskerne analyserte hvordan aktivitetsinnhold bidrar til å kategorisere gutter og jenter i bestemte roller, der blant annet ballspill ser ut til å være det rådende aktivitetsinnholdet i faget. Resultatene i studien peker på at undervisningen organiseres i henhold til «the proper game», hvilket betyr at aktivitetene følger konkurranseidrettens regelverk. Forfatterne beskriver at dette kan resultere i pedagogiske konsekvenser, ettersom dette bidrar til å posisjonere elevene i undervisningspraksisen. Dette kan eksemplifiseres med sentrale funn der forskerne beskriver at jenter med svakere ferdigheter trekker seg unna situasjoner der gutter dominere, mens jenter med bedre ferdigheter, som potensielt kan utfordre kjønnsstereotypene, inkluderes mer i spillet (s. 111).

I likhet med Fagrell et al., (2012) viser funn i studien til Alsarve et al., (2017) at kroppsøving er et fag som styres av et dominerende kjønnshierarki, der faget bedrives på maskulinitetens premisser. Dette kan eksemplifiseres med funn fra Alsarve et al., (2017) der en av informantene uttaler «*hvordan vi til og med kan inkludere jentene i ballspill*» (s. 209). Studien til Alsarve et al., (2017) starter med å presentere den svenske ungdomsskolens mål, som er basert på en overordnet demokratisk kamp for å fremme likestilling og motvirke kjønnsstereotyper. Videre belyser forfatterne tidligere forskning som påpeker at det er problematisk å gjennomføre det overordnede målet i praksis. Tvert

imot hevder forskerne at slik faget forekommer i dag er det tydelige tendenser på at kjønnshierarkiet som dominerer (s. 198-199).

Flere studier retter oppmerksomhet mot ballspill i undervisningen, som har vist seg å være det rådende innholdet i fagets pedagogiske virksomhet. Forestier & Larsson (2021) gjennomført derimot en studie hvor hensikten var å synliggjøre kjønnsnormer i danseundervisning, for å analysere hvordan gutter og jenter forvalter disse normene. Forskerne beskriver at dyktige gutter risikerer å sette sin egen kjønnsorientering i fare, da gode danseferdigheter kan resultere i stemping som homofil. Studien avdekker også at gutter engasjerer seg mindre i aktiviteter som dans for å beskytte sin egen kjønnsidentitet. Ifølge Forestier & Larsson (2021) bidrar aktiviteter som ballspill og dans til å fremheve maskuline og feminine idealer, hvor elevene ikke kan fremtre som de selv vil (s. 6).

### **2.5.2 Kjønn og kroppsøving i en norsk kontekst**

Med utgangspunkt i beskrivelsene av de internasjonale forholdene, er det tydelig at man ser de samme tendensene i en norsk skolesammenheng. Kirk (2005) understreker at kjønn et nøkkelbegrep i kroppsøving, og at kjønnsdiskursen utgjør en barriere i faget (s. 251). Et sammenfallende mønster i tidligere forskning på feltet, er at det eksisterer stereotypiske forestillinger om kjønn som preger den pedagogiske praksisen. I tillegg signaliserer forskningsfeltet at idrettsdiskursen styrer store deler av fagets innhold, som igjen er en sentral faktor når det kommer til kjønnsforskjeller i undervisningen (Andrews & Johansen, 2008; Moen et al., 2018; Walseth & Hæhre, 2014).

I forbindelse med tradisjonelle kjønnsmønstre i kroppsøvingsfaget vil det være relevant å trekke frem Andrews & Johansen (2008) sin forskning. Forskerne avdekker hvordan gutter og jenter gjennomgående i kroppsøvingshistorien har blitt behandlet ulikt. Andrews & Johansen (2008) beskriver videre hvordan uskreve normer og regler styrer hva som klassifiseres som typisk gutte- og jenteaktiviteter. Ifølge forskerne kan bruken av terminologien jentaktiviteter og gutteaktiviteter by på utfordringer. Forfatterne begrunner dette med at dagens samfunn er mer kjønnsnøytralt nå enn tidligere, og derfor kan både jenter og gutter utføre de samme type aktivitetene. Til tross for at dagens samfunn er mer kjønnsnøytralt, gir jentene i studien uttrykk for at ballspill dominerer

undervisningspraksisen, og at dans blir nedprioritert. Det kommer også frem i denne studien at lærernes idrettsbakgrunn påvirker ofte valg av aktivitetsinnhold (s. 95-100).

På lik linje med Andrews & Johansen (2008) oppfordrer Walseth & Hæhre (2014) at kroppsøvingfaget bør være en arena hvor man kan utfordre tradisjonelle kjønnsroller ved å variere aktivitetsinnholdet i undervisningen. Forfatterne illustrerer hvordan stereotypiske forestillinger preger hva som blir ansett som «normalt» blant gutter og jenter, som biologiske fenomener. Resultatet fra forskningene påpeker også at trusselen om å bli stemplet som lesbisk eller homofil styrer den enkelte elev til å unngå aktiviteter, som bidrar til å forsterke dette inntrykket (Walseth & Hæhre, 2014, s. 45-46). Walseth og Hæhre (2014) tar opp problematikken rundt heteronormative betingelser, som styrer hvordan jenter og gutter opplever at det hensiktsmessig kan engasjere seg i spesifikke bevegelsesaktiviteter (s. 48). Jenter som bryter med kjønnsstereotyper der de foretrekker å «måle krefter mot gutta», forflytter seg inn i det maskuline terrenget. På den samme måte kan gutter som veksler mellom tradisjonell maskulinitet og en skeiv identitet bidra til å bryte med den normative kjønnsforståelsen. Dette kan eksemplifiseres med en av deltakerne, hvor han påpeker at han kan gjøre kjønn i ulike situasjoner og aktiviteter (Walseth & Hæhre, 2014, s. 36). Imidlertid viser funn fra undersøkelsen at de maskuline trekkene i ballspillundervisning blir mest verdsatt. Dette indikerer at det verdimesse hierarkiet representerer de tradisjonelle kjønnsnormene, og dermed kan kroppsøvingfaget illustrere en maskulin hyllest, noe som kan få store konsekvenser for jenter. Avslutningsvis belyser forfatterne at kroppsøvingslærerne har en sentral rolle i kampen mot kjønnsstereotyper og tilegne seg kunnskap om heteronormativitet (Walseth & Hæhre, 2014, s. 47-49).

Artikkelen til Lagestad (2017) stiller spørsmål ved gutters fysiske overlegenhet kan resultere i bedre karakterer i kroppsøvingfaget (s. 1). Rent fysiologisk sett har gutter bedre forutsetninger til å utvikle ferdigheter som utholdenhet og styrke. Dette er egenskaper som verdsettes i aktiviteter som ballspill, som viser seg å dominere aktivitetsinnholdet i undervisningen (Moen et al., 2018, s. 71-72). Lagestad (2017) argumenterer videre at dersom kroppsøvingslærere fortsetter å prioritere aktiviteter som ballspill vil bidra til å forsterkere den allerede eksisterende maskuliniseringen av faget (s. 15). I likhet med Kirk (2005) kritiserer Lagestad (2017) fagets pedagogiske praksis, hvor det mangler ambisjoner til å utvikle undervisningen, slik at den blir mer attraktiv

på jentenes premisser (s. 18). Samtidig understreker Lagestad (2017) at det er kroppsøvingslærernes primære oppgave å tilrettelegge på en måte som gjør faget like attraktivt for alle elever, og ikke etter kjønn (s. 18).

I forbindelse med manglende initiativ i forhold til jenter og kroppsøving, gjennomførte Engebretsen et al., (2020) en studie om «Jenter og kroppsøving». I artikkelen legger forskerne vekt på en aktivistisk tilnærming i kroppsøvingsfaget. Hensikten med en slik type tilnærming var å forandre og eventuelt forbedre læringssituasjonen for alle elever i kroppsøving. Studien avdekker at jenter som tidligere mislikte faget ga uttrykk for at de hadde fått et helt nytt syn på hva kroppsøving faktisk kan være. Elevene i undersøkelsen la vekt på medbestemmelse, nye aktiviteter og arbeid med læringspartnere som sentrale faktorer, som hadde bidratt til en positiv opplevelse av undervisningen. Forfatterne i denne studien understreker at dette prosjektet er et viktig bidrag til varige endringer i jenters situasjon og opplevelse av kroppsøvingsfaget (Engebretsen et al., 2020, s. 14-15).

Moen et al., (2018) gjennomført en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen, som senere har blitt et viktig bidrag innenfor forskningsfeltet. I korte trekk er formålet med undersøkelsen å kartlegge elevenes generelle opplevelse av kroppsøvingsfaget, samt aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder. Moen et al., (2018) avdekker at innholdet i kroppsøving er inspirert av den tradisjonelle idretten, men at flere elever ønsker større variasjon av aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder. Imidlertid signaliserer undersøkelsen til Moen et al., (2018) at ballspill preger store deler av undervisningen, og at dans, friluftsliv og andre bevegelsesaktivitet forekommer sjeldent og er til dels fraværende (s. 71-72). Forskerne avdekker også at tradisjonelle kjønnsmonstre preger både undervisningspraksisen og kroppsøvingslærere. Lærernes kjønn og idrettsbakgrunn viser seg og ha stor innflytelse når det kommer til hvilket aktivitetsinnhold elevene møtet i faget. Klasser som har mannlige lærere har mer ballspill og mindre dans enn kvinnelige lærere, som fokuserer mer på dans og mindre på ballspill (Moen et al, 2018, s. 72). Resultatene viste også et entydig svar når det gjelder undervisningsmetoder, der lærerstyrt undervisning er den mest brukte. Elevene møter det samme innholdet og de samme undervisningsmetodene nesten gjennom hele skoleforløpet (Moen et al., 2018, s. 74). Et sentralt funn som er verdt å trekke frem er at de idrettsaktive elevene liker faget best, og at disse elevene også blir ansett som fagets

«vinnere». Imidlertid viser funn i undersøkelsen at faget «treffer» gutter bedre enn jenter, uavhengig idrettsbakgrunn (Moen et al., 2018, s. 78).

Innenfor norsk kjønnsforskning kan Anne Thorhild Klomsten sitt bidrag anses som en motpol til resten av forskningsfeltet. Forskeren har blant annet satt begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skolesammenheng på agendaen. I tillegg skiller Klomsten (2016) seg merkbart ut fra de andre studiene med en biologisk tilnærming til kjønn. Forskeren argumenterer at kjønnsdelt undervisning baserer seg på forskjeller mellom kjønn som biologiske fenomen: *«kjønnsdelte grupper kan aktivisere jenter i aktiviteter de tradisjonelt ikke har mestret så godt, og aktiviteter som f.eks. fotball, rugby og basket kan være egnet for kjønnsdeling»* (s. 72). Et annet sentralt funn i Klomsten (2016) sin forskning er at jenters læringsutbytte blir bedre dersom lærere legger til rette for kjønnsdelt undervisning: *«Jenter som har stått som en skygge i kjønnsblandet undervisning «blomstrer» når timene er kjønnsdelt»* (s. 76).

Tidligere forskning gjennomført av Klomsten (2013) ser forskeren på konsekvensene av kjønnsblandet undervisning. Forfatteren beskriver at det er rimelig å anta at kjønnsblandet undervisning kan resultere i at de stereotypiske forventningene til jenter og gutter vil forsvinne (s. 8). Til tross for endringer i den pedagogiske praksisen i form av kjønnsblandet undervisning indikerer Klomsten (2013) at det fortsatt eksisterer kritikkverdige forhold når det kommer til lik behandling av kjønn. Det kommer tydelig frem at kroppsøvlingslærerne fortsatt innehar kjønnsstereotypiske oppfatninger (s. 8-9). Dette kan eksemplifiseres med at lærerne opplever det som problematisk når jenter strider med de feminine grensene i kroppsøvlingsfaget. Det kommer også tydelig frem at lærerne mener at det er naturlig at gutter kan vise til aggresjon og konkurranseinstinkt i timene, mens en slik type atferd ikke blir tolerert hos jenter (s. 8). I tillegg indikerer Klomsten (2013) sin studie hva som blir ansett som maskuline og feminine aktiviteter. Maskuline aktiviteter blir assosiert med tradisjonelle idrettsaktiviteter, mens aktiviteter som dans, turn, håndball og kunstløp blir ansett som feminine (s. 9).

## **2.6 Kunnskapshull**

Forskningsfeltet indikerer at det inneholder ulike perspektiver på kjønn knyttet til kroppsøving, der forskere og filosofer har sterke meninger. Etter å ha lest og studert tidligere kjønnsforskning, er det innlysende at kjønn fremstår som et komplekst

fenomen. Den relevante forskningen jeg valgte å inkludere i denne studien hadde *stereotyper, heteronormativitet, maskulinitet, femininitet, forventninger* og *kjønnsdeling* som sentrale begreper. Med dette som utgangspunkt er det etter min mening nærliggende å tenke at det trengs mer forskning på feltet. I mitt utdanningsforløp har tema som kjønn og kjønnsdelt undervisning nærmest vært fraværende. Det var først da jeg begynte på masterforløpet at kjønn ble diskutert i et emne. Dette emnet var svært interessant og bidro til valg av tema for dette prosjektet. En manglende forståelse av kjønn blant lærere kan indikere at dette er et lite diskutert tema i lærefelleskapet, sentrale styringsdokumenter og i lærerutdanningen. Som tidligere nevnt påpeker Dowling (2013) at kroppsøvlingslærere mangler en nyansert forståelse av kjønn i kroppsøvlingsfaget (s. 212). Dette signaliserer at det er et behov for flere kvalitative studier, noe som gjør min masteroppgave relevant for kroppsøvlingslærere og andre aktører i skoleverket.

Basert på den tidligere forskningen gir det samlet sett klare indikasjoner på at det er et behov for endringer i dagens og fremtidens kroppsøving, som kan utfordre heteronormative betingelser, samt forståelsen av kjønn. Felles for forskningen er at kjønns- og idrettsdiskursen fremstår som sentrale faktorer i dagens kroppsøving, men til tross for dette ikke får den oppmerksomheten det fortjener i skolens virksomhet. Jeg ønsker derfor å rette søkelys mot sentrale aspekter i den pedagogiske debatten som omhandler synet på kjønn, kjønnsdelt undervisning og aktivitetsinnhold. Etter min mening vil en økt forståelse av tematikken bidra til å ivareta samtlige elever i alle skolefag og en bedre opplevelse av skolehverdagen. Ved å øke kunnskap og kompetanse om kjønn i utdanningen kan det oppstå flere konsekvenser som kan påvirke elevene og undervisningen i positiv forstand. Dette er utfordringer jeg anser som relevante å løfte frem i tråd med dagens og fremtidens kroppsøving.

### 3. Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere studiens teoretiske rammeverk.

Johannessen et al., (2018) beskriver at en teori er et sett med antagelser om et fenomen (s. 30). Derfor vil det i denne studien være svært relevant å anvende kjønnteori, der et sett med antagelser om kjønn er i fokus. I forbindelse med mitt masterprosjekt vil jeg benytte teori som er relevant for prosjektets problemstilling. Jeg starter med en presentasjon av kjønnteori, der jeg velger å rette oppmerksomhet til Simone de Beauvoir og Judith Butler sine tilnæringer til kjønn. Deretter går jeg mer i dybden på Raewyn Connell sin teori om hegemonisk maskulinitet. De teoretiske tilnærningene representerer tilsynelatende forskjellige perspektiver, der en kombinasjon av disse kan bidra til å synliggjøre nye aspekter. Jeg velger også å benytte disse perspektivene for å konseptualisere kjønnsbegrepet, som kan bidra til å skaffe en bedre forståelse av kjønnsdelt undervisning og valg av aktivitetssinnhold. De teoretiske perspektivene som presenteres, samt kapittelet om «kontekstualisering og tidligere forskning» anvendes deretter som et analytisk verktøy og danner grunnlag for analyse og diskusjon senere i funn- og diskusjonsdelen (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 181).

#### 3.1 *Kjønnteori*

Kjønnteorier er et mangfoldig felt og inneholder et bredt spekter når det kommer til ulike tankesett om kjønn, både som begrep og hvilken betydning det har for menneske. Det tar oss tilbake til problemstillingen i prosjektet som omhandler kroppsøvingslæreres forståelse av kjønn i faget. Spørsmål som ofte går igjen i diskusjoner som omhandler kjønn, er om kjønn skal forstås som et biologisk fenomen og/eller som en sosial konstruksjon. I engelskspråklig litteratur benyttes det termer som «sex» og «gender», for å skille mellom anatomisk kjønnsforskjeller og en sosial konstruksjon. I en norsk kontekst praktiserer vi derimot ikke en todeling av kjønnsbegrepet (Korsvik & Rustad, 2018, s. 8). Er dette termer vi kunne ha brukt i en norsk kontekst for å skape en felles forståelse av fenomenet? En ting er hvert fall sikkert; kjønn er et tema som skaper store uenigheter.

Flere innflytelsesfulle feminister har i en årrekke forsøkt å besvare kjønnsrelaterte spørsmål gjennom å utarbeide ulike kjønnteorier. Et av de viktigste bidragene innenfor kjønnteori og kjønnsdebatten er Simone de Beauvoir (2000) sitt arbeid med boken *Det*



*annet kjønn* (Engelsrud, 2021, s. 39). Feministen er særlig kjent for sin formulering «man er ikke født kvinne – man blir det» (Beauvoir, 2000, s. 329). Med den velkjente formuleringen legger Beauvoir vekt på at det ikke er «natur-bestemte» forhold mellom kjønn. Det er derimot samfunnsmessige og kulturelle betingelser som ligger til grunn for hva som er gjeldende mellom menn og kvinner (Engelsrud, 2021, s. 39). Med andre ord kan kjønnsforskjeller anses å være «samfunnskapte». Et sentralt fundament i Beauvoir sin teori bygger på inkluderingsprinsippet, hvilket innebærer at felleskapet baserer seg på fundamentale menneskerettigheter og behov. Samtidig anerkjenner feministen at et felleskap inkluderer ulikheter og mangfold (Engelsrud, 2021, s. 41). Relatert til kroppsøvingsfaget vil Beauvoir sin tilnærming innebære å legge til rette for at både jenter og gutter har de samme vilkårene, samt rettferdig behandling i undervisningen. I praksis vil dette bety at alle elever skal bli ansett som likeverdige subjekter, der de kan samarbeide og bidra til gjensidig læring uavhengig kjønn og forutsetninger.

Den amerikanske feministen og filosofen Judith Butler har gjennom sitt arbeid hatt stor betydning for forståelse av kjønn de siste tiårene (Engelsrud, 2021, s. 42).

Kjønnteoretikeren er særlig kjent for uttrykket «doing gender», der hun problematiserer hva kjønn egentlig er og hvordan vi uttrykker kjønn på. Selve kjernen i Butlers tilnærming er at kjønn er *performativt*, som i korte trekk betyr at kjønn er ikke noe vi er, men derimot noe vi gjør. Feministen vektlegger i stor grad at kjønn ikke kan forstås ut ifra en enkelt handling, men at repetisjoner av handlinger over tid bidrar til å produsere det «naturlige» kjønn (Butler, 1999, s. 178). For å danne en forståelse av hva Butler mener med at kjønn er performativt, altså noe vi mennesker gjør, blir det nødvendig å se nærmere på skillet mellom biologisk og sosialt kjønn. Ifølge Butler (1993) produseres kjønn gjennom diskursive praksiser, og dermed er sosialt kjønn det eneste som eksisterer. Det biologiske kjønn er derimot kun en fiksjon som en konsekvens av en heteroseksuell matrise (Butler, 1993, s. 1). En sentral del av denne teorien bygger på at det finnes noe annet enn mann og kvinne, og derfor har Butler (1993) sin måte å tenke på som formål å bryte en slik tankegang. Den biologiske måten å tenke på bidrar til å opprettholde normen om heteroseksualitet, som resulterer i å utelukke andre tilnærminger når det kommer til kjønn og identitet. Fundamentet i Butler (1993) sitt prosjekt omhandler derfor å utvikle en teori hvor det er mulig å inkludere alle mennesker i forhold til deres handlinger og praksiser. Det vil si at innenfor denne

teorien står det sosiale kjønn primært. Med andre ord er det hvordan vi fremstår som mann og kvinne, ikke hva vi ble født som (Engelsrud, 2021, s. 42-43).

### **3.2 Raewyn Connell – hegemonisk maskulinitet**

Innenfor kjønnsforskning og det kjønnsmessige hierarkiet er det vesentlig å trekke frem Raewyn Connell som en pioner. Den australske sosiologen har siden 1980-tallet vært en av de mest innflytelsesrike teoretikerne i forbindelse med maskulinitetsforskningen (Tischler & McCaughy 2011, s. 37). I boken «*masculinities*» uttrykket Connell (2005) sin bekymring rundt manglende empirisk kunnskap om maskuliniteter i samfunnet, noe som fikk henne til å studere ulike kjønnspraksiser (s. 1-3). Connell (2009) opplyser i sin litteratur at kjønn er en nøkkeldimensjon på flere arenaer i et menneskets liv. Hun beskriver videre at kjønn som et fenomen innebærer mye fordommer og direkte usannheter. Dette eksemplifiseres med at mange tror at menn og kvinner er psykologiske motsetninger eller at tradisjonelle kjønns mønstre aldri kan endres (s. 1-2).

Samfunnsdiskusjonen om kjønn legger ofte vekt på en dikotomi. Dette innebærer de kulturelle forskjellene mellom menn og kvinner, som baserer seg på den biologiske inndelingen mellom kjønnene. Konsekvensen av en definisjon basert på dikotomi er at kvinner og menn blir sett på som komplementære og uforanderlige. Denne måten å tenke på tar heller ikke høyde for at maskulinitet og feminitet er kulturelle begreper, der samfunnet stadig er i endringer (Connell, 2009, s. 9). Videre understreker Connell (2009) at nøkkelen i forståelsen av kjønn innebærer å flytte fokuset fra forskjellene mellom kvinner og menn til å rette oppmerksomheten til de sosiale relasjonene som utspiller seg, både som individ og i grupper. Med andre ord er kjønn framfor alt en sosial struktur (s. 10).

I likhet med Butler (1993) retter Connell (2009) oppmerksomhet mot at kjønn er et sosialt konstruert fenomen knyttet til ulike praksiskontekster. Gjennom sitt arbeid har Connell utviklet et sentralt begrep, nemlig *hegemonisk maskulinitet*.

#### **3.2.1 Hegemonisk maskulinitet**

Et sentralt fundament i Connells (2005) teori bygger på det analytiske begrepet *hegemonisk maskulinitet*. I sin enkleste form defineres begrepet som den mest dominerende formen for maskuliniteter i en gitt kultur eller samfunn. Videre blir

begrepet knyttet til makt, kontroll og dominans over kvinner og andre alternative former for maskuliniteter (Connell, 2005, s. 77). Connell (2005) beskriver i litteraturen at hegemoni viser til det som oppfattes som normen og det naturlige, og dermed blir det også allment akseptert i samfunnet. Til tross for at det eksisterer flere former for maskulinitet, er det imidlertid slik at ikke alle er like tilgjengelige eller respektert. Eksistensen av hegemonisk maskulinitet omhandler at i enhver gitt kontekst er det et maskulinitetsmønster som er mest forbundet med makt og autoritet. Sett i et større perspektiv vil det dermed nærmest alltid være en garanti for menns kollektive privilegium. Det er også et faktum at mange unge gutter ønsker å leve opp til de hegemonienes verdier og prinsipper uavhengig om de samsvarer med mønsteret eller ikke, noe de fleste ikke gjør (Connell, 2008, s. 133).

Det vil samtidig være essensielt å understreke at utviklingen av hegemonisk maskulinitet må sees i lys av relasjonsbegrepene: *maskulinitet* og *feminitet*. Disse sosial konstruerte termene beskriver stereotypiske karakteristikk ved kjønn, nærmere bestemt hva som anses å være mannlig og kvinnelig. Connell (2005) opplyser at maskulinitet og feminitet ofte defineres som det motsatte av hverandre, og derav vil ikke den ene eksistere uten den andre (s. 43-44). Dersom den hegemoniske maskuliniteten skal fremtre som autentisk, må andre alternative maskuliniteter eller kjønns mønstre stå i motsetning. Samtidig adresserer Connell (2009) at mennesket bygger seg selv som maskuline eller feminine, men at det finnes rom for nyanser. Hvilket betyr at de aller fleste av oss innehar en kombinasjon av maskuline og feminine trekk og egenskaper i varierende grad (s. 6-7). Dette kan eksemplifiseres med betegnelsen «guttejente» der man stiger i det «verdimessige hierarkiet». Jenter som får denne betegnelsen besitter egenskaper som anses å være maskuline, mens på motsatt side indikerer «jentepushups» at man synker på rangstigen (Engelsrud, 2021, s. 27-28).

Connell & Messerschmid (2005) trekker frem hvordan sosiale kjønns mønstre legitimerer menns dominans over kvinner gjennom normer og strukturer i samfunnet (s. 846-847). Det mannlige kjønn blir ansett som det «riktige» og dominerende. Samtidig poengterer Connell (2005) at hegemonisk maskulinitet innebærer at det finnes flere nyanser av maskulinitet innenfor et samfunn, men at det er en bestemt form for maskulinitet som verdsettes mest. Tradisjonelt sett har slike maskulinitetsidealer vært assosiert med heterofile og hvite menn. (s. 75-76). Som tidligere nevnt bygger

hegemonisk maskulinitet på kontraster for å fremstå autentisk, og derfor vil eksempelvis en homofil manns maskulinitet bli ansett som en motsetning til den heterofile mannens maskulinitet. Hvilket betyr at hegemonisk maskulinitet forutsetter at menn er menn, men dog på den rette måten. Den hegemoniske maskuliniteten troner derfor øverst i hierarkiet. Til tross for at hegemonisk maskulinitet inkluderer flere nyanser av maskuliniteter, kan illusjonen om at det bare eksisterer en bestemt type, bidra til å neglisjere alternative kjønns mønstre (Connell, 2008, s. 133). En konsekvens av dette er et uoppnåelig ideal som opprettholder forskjellsbehandlingen ikke bare mellom kvinner og menn, men også innad blant menn.

### **3.2.2 Hegemonisk maskulinitet, idrett og kroppsøving**

Hegemonisk maskulinitet utspiller seg ikke bare generelt i samfunnet, men også innenfor idretten og kroppsøvingsfaget. En av det mest utfordrende oppgavene innenfor samfunnsforskning er å ta en situasjon, som alle tror at de forstår, og komme med nye perspektiver (Connell, 2009, s. 13-14). Kjønnsroller i skolen og idretten er ingen unntak, der Connell (2009) påpeker at kjønnsforskning er et lite diskutert tema blant barn og unge. Ifølge Connell (2008) har idretten spilt en stor rolle når det kommer til diskusjonen om gutter og maskulinitet i skolen (s. 131). Elever blir «sosialisert» inn i de stereotypiske kjønnsrollene, der gutter og jenter ufrivillig blir tildelt separate normer og forventninger til de aktuelle rollene (s. 13). Innenfor Connells (2008) tilnærming har idrettens rolle medført til at det er kun menn som virkelig kan forstå hva maskulinitet innebærer. Det er også derfor menn verdsetter idrettens betydning i form av konkurranse, ferdigheter og følelsesmessig på en måte kvinner ikke kan. I forlengelse av dette er det derfor kun menn som kan utføre idrettens kriterier på den riktige måten (Connell, 2008, s. 132).

Connell (2008) belyser kroppsøvingsfagets lange tradisjon i form av militærtrening, samt konkurranse- og regelstyrt undervisning. Hun opplyser at dette er områder som bidrar til å forsterke kjønnsrollene, ettersom fysiske prestasjoner og spesifikke aktiviteter defineres som enten maskuline eller feminine (Connell, 2008, s. 140). Aktiviteter og idretter som involverer mye fysisk konfrontasjoner, som eksempelvis fotball, ishockey eller bryting, blir ofte inkludert i definisjonen av hegemonisk maskulinitet i skolen og kroppsøving. Aktiviteter som dans, kunstløp og turn blir derimot definert som feminine. Connell (2008) kritiserer læreplanenes innhold, som tar

utgangspunkt i gutter og menns liv, og dermed utelukker kvinner og jenters opplevelser. Hun oppfordrer videre til å utforme en læreplan som legger vekt på kjønnsinkludering, ettersom vi ikke lever i verden som adskiller kjønn (s. 142). I tillegg argumenterer Connell (2008) for at vi må vurdere de målene og verdiene som er nedfelt i læreplanen som er relatert til kjønn. I den forbindelse påpeker hun at demokratiet er en sentral faktor for kjønnsrelasjoner i utdanningen. Kjønnsrelasjoner er ikke problematisk i seg selv, men kan derimot bli problematisk dersom de er av udemokratiske form (Connell, 2008, s. 142). Som nevnt innledningsvis har idretten spilt en avgjørende rolle når det kommer til å fremheve problemene og mulighetene knyttet til kjønn og kroppsøvingfaget. Idretten blir i mange sammenhenger omtalt som en av de mest kjønnsdelte arenaene i samfunnet, og har en lang vei å gå når det kommer til å gjøre dette område til kjønnsinkluderende.

Samtidens idrettskultur preges av en bratt hierarkisk infrastruktur og er designet for toppidrettsutøvere, framfor å oppmuntre til deltakelse blant barn og unge. Dette bidrar til å bygge det Connell (2008) kaller for noen av de mest giftige trekkene ved den moderne vestlige maskuliniteter, samt at det også har en stor institusjonell makt. En konsekvens av idrettskulturens dominans er at barn og unge blir rekrutteringsmaskiner i den kommersielle konkurranseidretten. På bakgrunn av disse beskrivelse vil det derfor være avgjørende at kroppsøvingslærere fremmer verdier som samarbeid, fysisk læring og mulighet til likeverdig deltakelse (Connell, 2008, s. 143).

I denne konteksten er det verdt å trekke frem Fasting & Sisjord (2000) sin forskning på «Kjønn og Idrett». Forskerne anvender Connell sin teori om hegemonisk maskulinitet og studerer forholdene mellom kjønn, idrett og kroppsøving. Fasting & Sisjord (2000) hevder at kroppsøvingfaget bærer preg av kunnskap og erfaring om kjønn og idrett, hvor spesielt jenter får kjenne på disse konsekvensene gjennom den mannsdominerte undervisningspraksisen (s. 123). Idretten har alltid blitt ansett som en maskulin arena, der rollen som idrettsutøver samsvarer med den tradisjonelle gutte- mannsrollen. I forlengelse av dette vil menn og kvinner bli ansett som to motpoler, der det som verdsettes mest er heterofile menn, mens kvinner blir nedvurdert (Fasting & Sisjord 2000, s. 129-130). Med andre ord vil den mannlige måten å drive idrett på både være dominerende og det «riktige», noe som også er essensen i Connell (2005) maskulinitetsteori. Hegemonisk maskulinitet kan være en forklaring på kvinner og

jenters lave deltakelse innenfor den organiserte idretten. Forskerne påpeker også hvilke konsekvenser dette kan ha for elevenes opplevelse av kroppsøvfingsfaget, der de henviser til begrepet «idrettens skjulte læreplan» (Fasting & Sisjord, 2000, s. 129-30). Innholdet i kroppsøvfingsfaget er tydelig preget av idrettslige aktiviteter, hvilket innebærer at fysiske prestasjoner og konkurranseelementer er i fokus. Det er også gjennom idretten spesielt jenter får oppleve at de er mindre verdt enn gutter. Forskning viser at gutter i langt større grad får tilrettelagt bedre treningsforhold og kvalifiserte trenere. Fasting & Sisjord (2000) påpeker at kroppsøvfingsfagets «maskulin historie», kan spille en betydningsfull rolle når det kommer til å fremme likestilling i skolen og samfunnet generelt (s. 133).

Det er ikke til å stikke under en stol at teorien om hegemonisk maskulinitet er å finne i den organiserte idretten og kroppsøvfingsfaget. Disse arenaene har trolig stor påvirkning når det kommer til den kontinuerlige opprettholdelsen av kjønnsforskjeller og kjønnsordenen. Den refererte litteraturen i dette delkapittelet peker på mønstre for hvilke karakteristika og forventninger gutter og jenter ufrivillig tar med seg inn i kroppsøvfingsfaget. Dette bidrar til å skape uheldige ringvirkninger i form av å påvirke dominansforholdet, og hvordan lærere og elever oppfatter kjønn i kroppsøvfingsfaget. Dette vil jeg gå nærmere inn på i diskusjonsdelen.

### **3.3 *Kritikk av teori***

De teoretiske tilnærmingene jeg bruker i denne oppgaven har blitt kritisert av flere akademikere og forskere. Butler har blant annet blitt kritisert for å neglisjere de biologiske forskjellene mellom kvinner og menn, og som en konsekvens av dette undergrave kvinners kamp om like rettigheter og likestilling (Butler, 1990, s. 11-12). Connell & Messerschmidt (2005) adresserer selv kritikken som er rettet mot hegemonisk maskulinitetsteori. En av hovedkritikkene mot hegemonisk maskulinitetsteori bunner i en ensidig og stereotypisk fremstilling av menn og maskuliniteter. Dette kan føre til ekskluderende holdninger overfor andre former for maskuliniteter, som ikke faller innenfor hegemonisk maskulinitetens rammer. (s. 829-854). Med andre ord kan hegemonisk maskulinitetsteori forenkle komplekse og flerdimensjonale maktrelasjoner i samfunnet.

Til tross for mye kritikk, vil det være viktig å merke seg at arbeidet til både Butler og Connell har hatt stor innflytelse innenfor akademisk forskning. Teoriene grunnleggende prinsipper belyser det faktum at kvinner er underordnet menn, samt viser behovet for en mer inkluderende og mangfoldig tilnærming til kjønn. Det er nettopp derfor jeg anser disse teoriene som relevante for mitt forskningsprosjekt.

### **3.3.1 Begrunnelser for valg av teori**

I dette kapitlet har jeg skildret oppgavens teoretiske rammeverk, som danner et nødvendig fundament for analyse og diskusjon. Likevel er det ifølge Rienecker & Jørgensen (2013) sentralt å begrunne og kvalifisere valg av teori, samt hvorfor teoriene egner seg til å belyse funn (s. 233).

Teoriene jeg har valgt å anvende i denne studien vil med umiddelbar lesning fremstå som motsetninger. Det er dog en sammenheng mellom teoriene, der Butler og Beauvoir sin forståelse av kjønn affiserer med Connell sitt arbeid knyttet til aktualisering av kjønnsnormer. En kombinasjon av Butler sitt arbeid med «doing gender» med hegemonisk maskulinitetsteori, vil gi meg mulighet til å belyse det faktum at heteroseksualitet anses som normalisert og enhetlig. I tillegg kan jeg ved å anvende de bestemte teoriene adressere de skjevfordelte maktforholdene, med den maskuline dominansen i spissen. Beauvoir, Butler og Connells respektive teorier komplementerer hverandre på en måte som synliggjør hvordan forhåndsbestemte kjønnsposisjoner reproduseres i eksempelvis kroppsøvingsfaget.

I denne masteravhandlingen vil jeg bruke Beauvoir, Butler og Connell sine antakelser om kjønnsfenomenet til å operasjonalisere kroppsøvingslærerens utsagn og beskrivelser. I tråd med Johannessen et al., (2018) anbefalinger vil jeg derfor bruke kjønnsteori til å stille spørsmål, besvare spørsmål, begrunne spørsmål og bli en god oppdager (s. 33-36). På den måten vil jeg se sammenhenger og mønstre mellom den valgte teorien og datamaterialet, der lærernes beskrivelser vil ha en teoretisk forankring, samt faglig tyngde. Med utgangspunkt i disse beskrivelsene kan teorien bidra til å belyse mulige funn i studien.

## 4. Metode

Metode er noe som forteller oss om hvordan vi bør operere for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap, og er redskapet vårt i møte med undersøkelsen (Dalland, 2017, s. 111). Begrepet metode betyr opprinnelig «veien til målet», som kan samsvare med kvalitative studiers formål: «*kvalitative studier handler om å oppnå forståelse av sosiale fenomener*» (Thaagard, 2018, s. 11). Everett & Furseth (2012) beskriver at enhver forskningsmetode har fordeler og ulemper, der man kan anse en metode som en type verktøy for å komme frem til ny kunnskap (s. 128). Arbeidet med tema, problemstillingen og metodiske valg foregår delvis parallelt (Everett & Furseth, 2012, s. 127). I forbindelse med valg av tema ble det tidlig avklart at jeg i dette prosjektet ønsket å få en mer nyansert forståelse av kjønn og kjønnsdelt undervisning knyttet til aktivitetens innhold. Min problemstilling er av slik art at jeg finner en kvalitativ tilnærming vil være den beste fremgangsmåten. Studien reiser spørsmål om «*hvilke*» og «*hvordan*», og ønsker derav å rette fokus på kroppsøvingslæreres forståelse, opplevelser og erfaringer, noe kvalitativ metode er egnet for (Grimen & Ingstad, 2008, s. 323).

I dette kapittelet skal jeg foreta en grundig redegjørelse og begrunnelse for valg av studiens metodiske tilnærming. Hensikten med metodekapittelet vil være å komme med konkrete beskrivelser av fremgangsmåtene som blir anvendt for å belyse prosjektets problemstilling. Innledningsvis vil jeg presentere og begrunne vitenskapelig ståsted og forskningsmetode. Deretter vil jeg redegjøre for kvalitativt forskningsintervju som vil bestå av utvalg, intervjuguide, prøveintervju og selve gjennomføringen av intervjuene. Videre vil jeg beskrive fortolkning og analyse av datamaterialet. En sentral del av kvalitative intervjuer innebærer forskerens posisjon og rolle, og derfor vil dette bli presentert og diskutert. Avslutningsvis vil redegjøre for en vesentlig del av dagens forskning, nemlig forskningsetikk.

### 4.1 Vitenskapelig ståsted

All forskning tar utgangspunkt i ulike perspektiver som preger og styrer måter vi oppfatter den på, nærmere bestemt et paradigme. Et paradigme kan i korte trekk beskrives som et «vitenskapelig verdensbilde». Hvilket betyr at forskerens kunnskapssyn har stor betydning for hvordan man innhenter og fortolker data (Fjelland, 1995, s. 112). En kritisk tilnærming er vanligvis inspirert av samfunnsvitenskapelige



forskning, og kobles ofte opp til feministiske perspektiver (Loland & McNamee, 2017, s. 66-67). Innenfor kvalitative forskningsprosjektet har kritisk teori en betydningsfull verdi, da denne tilnærminger bygger på fortolkning av etablerte samfunnsstrukturer (Thagaard, 2018, s. 39). Det kritiske paradigme vektlegger individuelle handlinger innenfor relasjoner av dominans og underordninger som karakteriserer den verden vi lever i (Markula & Silk, 2011, s. 41). Loland & McNamee (2017) understreker at kritisk tilnærming har som formål å fremme forskningsbasert kunnskap som avdekker urettferdighet og undertrykkelse, der samfunnsendringer kan bidra til økt rettferdighet (s. 66-67). Feministisk teori kan bli plassert innenfor alle de vitenskapelige ståstedene. Den feministiske tilnærmingen problematiserer kjønn i enhver praksiskontekst, hvor en ser på relasjonen mellom mann og kvinne i lys av makt og undertrykkelse. Et karakteristika ved denne teorien er at den fremstår som et alternativ til den tradisjonelle forståelsen av kjønn (Thagaard, 2018, s. 42).

I mitt forskningsprosjekt havner jeg dermed innenfor det kritiske paradigme, da jeg er ute etter kroppsøvlingslærernes forståelse av kjønn i faget og kjønnsdelt undervisning knyttet til aktivitetsinnhold. Thagaard (2018) belyser følgende: *«forskning basert på kritisk teori har blant annet bidratt til å avsløre rådende maktforhold i samfunnet»* (s. 39). Basert på tidligere forskning på kjønn i kroppsøvlingsfaget er det nærliggende å tenke at det eksisterer et skjevfordelt maktforhold i den pedagogiske praksisen. Derfor vil det også være relevant å trekke inn feministisk teori som del av det metodiske arbeidet. Jeg vil av den grunn benytte meg av en kritisk- og feministisk tilnærming, da dette vil hjelpe meg til å se nærmere på hvordan sosiale forhold kan forbedres (Thagaard, 2018, s. 39).

## **4.2 Kvalitativ forskning**

Som nevnt innledningsvis er dette prosjektet plassert innenfor en kvalitativ forskningstradisjon. En kvalitativ studie er hensiktsmessig å bruke, da jeg er ute etter å undersøke kroppsøvlingslæreres forståelse og erfaringer som ikke er baserer seg på tall eller målinger (Dalland, 2017, s. 11). Thagaard (2018) understreker at en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (s. 11). Med andre ord er det fordelaktig at jeg anvender kvalitativ forskningsmetode da jeg ønsker å gå mer i dybden på kroppsøvlingslæreres forståelser av kjønn og resonnement for kjønnsdelt kroppsøving knyttet til aktivitetsinnhold.

Karakteristisk for en kvalitativ tilnærming er at man etablerer direkte kontakt med en relativ liten gruppe som skal studeres, noe som vil ha en stor betydning for hvordan datamaterialet utvikles (Thagaard, 2018, s. 89). I dette prosjektet vurderte jeg det mest hensiktsmessig å foreta individuelle intervjuer med de utvalgte kroppsøvlingslærerne på videregående- og ungdomsskolen. I de påfølgende underkapitlene vil jeg gå nærmere inn på sentrale områder innenfor kvalitativ forskningsmetode.

#### **4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju**

Litteraturen viser at intervju er den mest utbredte tilnærmingen innenfor kvalitativ forskning, hvor denne metoden også har blitt en av de viktigste på noen fagområder (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 17). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er en sentral del av det kvalitative forskningsintervjuet å søke og forstå verden sett fra informantens sin side. I forlengelse av dette innebærer det å få et innblikk i hvordan intervjupersonene beskriver opplevelsene eller artikulere handlingsvalgene sine (s. 20). For å besvare oppgavens problemstilling anser jeg kvalitative intervjuer som den best egnet metoden for å skaffe meg informasjon om kroppsøvlingslæreres forståelse og resonnement.

En vesentlig del av et godt intervjuprosjekt er å velge den intervjuformen som det konkrete forskningsprosjektet krever. I moderne forskning blir et såkalt semistrukturert intervju mest anvendt, der man klargjør hva man ønsker å vite, før man overveier hvordan man kommer frem til den ønskende kunnskapen (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 26). I en pedagogisk kontekst, der jeg intervjuer lærere, er det en forutsetning at kroppsøvlingslærere har erfaringer knyttet til spørsmålene. I mitt prosjekt søker jeg etter hvilke forståelser kroppsøvlingslærere har av kjønn og kjønnsdelt undervisning ut ifra deres forklaringer og erfaringer i intervjuet. Det vil være meningsløst dersom lærerne ikke kan gi meg noe informasjon om erfaringer eller meninger i lys av det som skal undersøkes. Ifølge Thagaard (2018) fungerer et semistrukturert intervju mer som en samtale, der jeg som forsker styrer temaene ut ifra ønsket informasjon (s. 91).

Da jeg ønsker å anvende et semistrukturert intervju vil en intervjuguide utgjøre selve grunnlaget. En intervjuguide legger føringer for selve intervjuet som er detaljert og teoristyrte med utgangspunkt i vitenskapelige forståelse og metodologiske rammer (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 28). Hvilket betyr at jeg på forhånd bestemmer noen temaer som er viktig å belyse, men at rekkefølgen bestemmes underveis (Thagaard

2018, s. 95). I praksis vil dette innebære at intervjupersonene kan fremme nye temaer på bakgrunn av interesse og perspektiver, noe som jeg anser som en styrke. Imidlertid er det viktig at jeg sørger for at temaene som er relevante i forhold til problemstillingen blir diskutert. Derav er det nødvendig at jeg utarbeider en delvis strukturert intervjuguide med konkrete temaer og spørsmål. Samtidig vil det å klargjøre hva man ønsker å vite, før man deretter overveier hvordan man på best mulig måte oppnår den ønskende kunnskapen, være en viktig forutsetning (Tangaard & Brinkmann 2012, s. 26).

#### **4.2.2 Intervjuguide**

Thagaard (2018) understreker i sin litteratur at utformingen av intervjuguiden forutsetter god planlegging, slik at vi stiller spørsmål som er relevant og sentrale i tråd med tematikken. Samtidig må intervjuguiden være fleksibel, der forskeren kan ta høyde for deltakernes utsagn underveis (s. 95). I arbeidet med intervjuguiden var det sentralt å ta utgangspunkt i prosjektets tema, innhold og hvilken form for kunnskap jeg ønsket å innhente (Brottveit, 2018, s. 90). I forbindelse med strukturen på intervjuguiden valgte jeg å utarbeide noen tematiske hovedpunkter som består av relevante og sentrale spørsmål i tråd med tematikken (Thagaard, 2018, s. 95). Samtidig vil det være avgjørende å ivareta den menneskelige dimensjonen ved å tenke på intervjuet som en samtale mellom to personer. Derfor vil det være hensiktsmessig å starte prosessen med noen åpningsspørsmål som berører eksempelvis deltakerens arbeidserfaring, utdanning og idrettsbakgrunn (Brottveit, 2018, s. 90). I denne studien har jeg som tidligere nevnt valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. Hvilket innebærer at jeg forholder meg til noen bestemte temaer med spørsmål, men at rekkefølgen bestemmes underveis i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91).

For å kvalitetssikre at intervjuet blir vellykket, er det nødvendig at jeg stiller spørsmålene på en måte som oppmuntrer informanten til å gi utfyllende og konkrete beskrivelser om temaene intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 95). Derfor vil det i bestemte intervjusituasjoner være nødvendig å avvike fra noen fastsatte spørsmål i intervjuguiden. Tangaard & Brinkmann (2012) redegjør for at i bestemte intervjusituasjoner kan det være hensiktsmessig å følge temaer som informanten tar opp underveis (s. 28). Videre poengterer forfatterne at jeg som forsker skal kunne være kreativ, men likevel forholde meg til de etablerte rammene (Tangaard & Brinkmann,

2012, s. 28). I denne konteksten er det verdt å trekke frem selve formuleringen av intervju spørsmålene i intervjuguiden. Et relevant og godt forskningsspørsmål gir sjeldent gode og konkrete svar fra intervju personene. Formålet med et forskningsspørsmål er å finne forklaringer på bestemte fenomener og sammenhenger, mens intervju spørsmål har som hensikt å søke konkrete beskrivelser (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 30).

I forbindelse med utformingen av intervju spørsmålene måtte jeg gjøre noen vurderinger når det gjelder den tematiske og dynamiske dimensjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). I korte trekk omhandler den tematiske dimensjonen kunnskapsutvikling, mens den dynamiske dimensjonen bygger på samspillet og interaksjonen i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Ved utarbeiding av intervjuguiden ble det derfor nødvendig å være bevisst på begge dimensjonene. Jeg valgte derfor å følge Kvale & Brinkmann (2015) sine anbefalinger om å omformulere forskningsspørsmålene, som ofte er preget av et akademisk språk og teoretiske begreper, til intervju spørsmål som passer inn i dagligtalen (s. 163). Litteraturen understreker at «*intervju spørsmålene bør være klart formulert og virkelighets-nære*» (Tanggard & Brinkmann, 2018, s. 30). Dette kan eksemplifiseres med et spørsmål fra intervjuguiden som lyder på følgende måte: «*Har du gjort deg noen tanker om kjønn i kroppsøving? Kan du fortelle litt om dette?*». Dette er et eksempel på et relativt kort og klart formulert intervju spørsmål, som gir rom til ulike refleksjoner blant kroppsøvingslærerne. Hensikten med et slikt spørsmål er at det gir informantene en mulighet til å trekke egen begrepsbruk, som kan være relevant og sentralt for det analytiske arbeidet.

Thagaard (2018) trekker frem «det dramaturgiske aspektet» ved intervjuguide, som også blir å finne i denne undersøkelsen (s. 100). Hvilket betyr at jeg organiserer rekkefølgen av temaene og spørsmålene på en måte som fremmer en god flyt i intervjuet, samt tar hensyn til atmosfæren i intervjusituasjonen. Med utgangspunkt i Thagaard (2018) sine anbefalinger legger jeg til rette for en myk start, der jeg innleder intervjuet med noen åpningsspørsmål som berører intervju personens arbeidserfaring, utdanning og idrettsbakgrunn (s. 101). Etter åpningsspørsmålene går jeg over til neste del, som omhandler kroppsøvingslærernes undervisningspraksis. Dette er et tema deltakerne bør være godt kjent med, noe som kan resultere i en enda bedre flyt i samtalen og en

tryggere atmosfære. I denne delen var spørsmålene preget av at deltakerne skulle fortelle om sin hverdag som kroppsøvlingslærer, som kan eksemplifiseres med: «*Kan du fortelle litt om en typisk hverdag for deg som kroppsøvlingslærer?*» «*Kan du fortelle om hvordan du planlegger og forbereder undervisning?*»

Videre går vi inn på det som er hovedtema for intervjuet, der intervju spørsmålene retter oppmerksomhet mot de sentrale temaene innenfor forskningsprosjektet. I denne delen er formålet at kroppsøvlingslærerne skal reflektere over personlige erfaringer og egen forståelse knyttet til kjønn i faget og kjønnsdelt undervisning. Her vil det også være hensiktsmessig å gi informantene tid til å tenke over svarene sine, uten å stille ledende spørsmål. Som tidligere nevnt har jeg tilstrebet å stille korte og klart formulerte spørsmål som: «*Hvordan forstår du begrepet kjønn?*» «*Hva er dine meninger om bruk av kjønnsdelt undervisning?*» Avslutningsvis vil jeg igjen følge Thagaard (2018) sine anbefalinger, som innebærer å tone ned det emosjonelle nivået (s. 101). Denne delen av intervjuguiden representerer spørsmål deltakerne synes det er greit å forholde seg til. Helt til slutt velger jeg å stille deltakerne et spørsmål som lyder følgende: «*Avslutningsvis, er det noe du har sagt som jeg kan ha misforstått eller noe du har lyst til å formidle knyttet til tematikken?*». Hensikten med å avslutte på denne måten er at deltakerne skal oppleve at de blir sett og hørt, samt få en mulighet til å avslutte intervjuet på en god måte (Thagaard, 2018, s. 101).

### **4.3 Utvalg og intervju personer**

Thagaard (2018) trekker frem at et karakteristika ved kvalitative studier er at det ofte blir benyttet et relativt lite utvalg. Videre beskriver litteraturen at kvalitative undersøkelser anvender ofte strategisk utvelgning, hvilket innebærer å velge ut deltakere som besitter kvalifikasjoner eller egenskaper i tråd med de fenomenene vi studerer. I tillegg må jeg som forsker vurdere både utvalgets utforming og størrelse i henhold til prosjektets formål. Med andre ord bør ikke utvalget være større enn hva som er mulig å gjennomføre, da det er tids- og ressurskrevende (s. 52-59). Dermed har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2015) sitt svar på tematikken knyttet til størrelse på utvalget: «*intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite*» (s. 148). I lys av dette prosjektet var det ønskelig å innhente 6-8 kroppsøvlingslærere som jobber på ungdoms- eller videregående skole. Det kan være fordelaktig og hensiktsmessig å inkludere kroppsøvlingslærere av begge kjønn, for å se

om det eksisterer noen eventuelle forskjeller. I tillegg er det interessant å innhente et utvalg som har ulik arbeidserfaring og idrettsbakgrunn. Bakgrunnen for en slik utvelgelse er at informantene som blir inkludert i studien, vil kunne bidra til å besvare prosjektets formål og problemstilling. Det mest essensielle ved utvelgelsen er å få nok informativt og utdypende datamateriale om forståelsen av kjønn og kjønnsdelt undervisningspraksis knyttet til aktivitetsinnhold. Formålet mitt med denne studien er ikke å trekke noen konklusjoner når det kommer til kroppsøvlingslærernes forståelse av kjønn eller begrunnelser for kjønnsdelt kroppsøving. Det er derimot et mål å rette søkelys mot eventuelle utfordringer eller positive tendenser innenfor dette spesifikke forskningsfeltet.

Etter godkjenning på søknaden fra NSD startet arbeidet med å rekruttere potensielle deltakere til prosjektet. I den forbindelse tok jeg kontakt med ledelsen ved et relativt stort antall ungdoms- og videregående skoler i Oslo- og Agderområdet. Videre kom jeg i dialog med flere kroppsøvlingslærere som fikk tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet via e-post. Det var flere kroppsøvlingslærere som takket nei til tilbudet av ulike årsaker, og endte til slutt med et endelig utvalg på syv kroppsøvlingslærere fra ulike skoler. De syv lærerne som ble inkludert i studien oppfylte kvalifikasjonene og kriteriene jeg satte på forhånd, og hadde individuelle forskjeller når det kommer til alder, kjønn og arbeidserfaring. I korte trekk består det endelige utvalget av fire kvinner og tre menn, hvor aldersspennet strekker seg fra 25-56 år.

#### **4.3.1 Presentasjon av utvalget**

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å presentere kroppsøvlingslærerne hver for seg. Hensikten med dette er å skape et oversiktlig bilde over hver enkelt informant for den som leser. Presentasjonen av utvalget vil hovedsakelig bestå av alder, arbeidserfaring, utdanning, samt idrettsbakgrunn. Utvalget i denne kvalitative studien består av en gruppe på syv kroppsøvlingslærere, fra ungdoms- og videregående skoler i Oslo og Agder. Videre består utvalget av fire kvinnelige og tre mannlige kroppsøvlingslærere, som er fordelt på fem ulike offentlige skoler. Ola, Trond og Lise er kroppsøvlingslærere ved samme skole, mens resten av utvalget er fra forskjellige skoler.

## **Jens**

Jens er 34 år gammel og har jobbet som kroppsøvlingslærer i 6,5 år. Opprinnelig har Jens en bachelor i idrett, fysisk aktivitet og helse, men etter å ha jobbet som assistent på en skole i tre år ønsket han å jobbe innenfor skoleverket. Dermed tok han PPU på deltid, slik at han kunne fortsette å undervise i kroppsøving. Etter å ha jobbet som kroppsøvlingslærer i fire år ønsket han å se på nye jobbmuligheter, men det ble vanskelig uten en mastergrad. Derfor gikk han videre på masterforløpet, og står i dag med tittelen lektor med tilleggsår. Jens underviser ni klasser i kroppsøving på ungdomsskolen og har i tillegg valgfaget fysisk aktivitet og helse. Idrettsbakgrunnen hans består hovedsakelig av fotball, der han spilte mest bare for gøy.

## **Trond**

Trond er 36 år gammel og har hatt kroppsøving på timeplanen i tolv år. Han tok utdanningen i utlandet og har tittelen adjunkt med tilleggsår. Tidligere har han hatt flere klasser i kroppsøving, men på den skolen han jobber nå underviser han i en klasse. I tillegg har han faget fysisk aktivitet og helse og andre teoretiske fag på ungdomsskolen. Trond har spilt fotball hele livet, men har også drevet med skihopp da han var yngre. Han har alltid vært glad i idrett, men valget falt til slutt på fotball.

## **Oda**

Oda er 25 år gammel og har til tross for sin unge alder en god del arbeidserfaring. Hun er utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag, og har i tillegg fagene psykologi og spansk. Ved siden av studiene underviste Oda i kroppsøving, der hun på et tidspunkt fikk en klasse i et halvt år. Etter studiene jobbet hun 80% som kroppsøvlingslærer, noe som tilsvarte ti klasser i uka med 340 elever. Den videregående skolen Oda jobber ved nå har hun to klasser i kroppsøving på en ukentlig basis, samt andre fag som psykologi og spansk. Oda har en allsidig idrettsbakgrunn og er generelt glad i fysisk aktivitet og trening. Likevel har hun spilt håndball stort sett hele livet, ettersom hun trives svært

godt med lagspill. Oda påpeker at håndball er en idrett som fremmer alle typer for fysiske aspekter, der hun får brukt hele kroppen og hodet.

### **Ola**

Ola er 44 år gammel og har lang erfaring som kroppsøvingslærer, Han har seks års utdanning og har tittelen adjunkt med tilleggsår. Ola har jobbet 19 år som kroppsøvingslærer, der han har jobbet ved fire ulike skoler. I dag har han omtrent 8-10 timer med kroppsøving på ungdomsskolen i uka, og har i tillegg faget fysisk aktivitet og helse på all trinn. Han har også KRLE, matte og naturfag på timeplanen. Med andre ord har han en hektisk hverdag som lærer. Ola sin idrettsbakgrunn har bestått av både ski og fotball, men bare for moro skyld.

### **Lise**

Lise er 49 år gammel og har hatt kroppsøvings på timeplanen i snart 20 år. Hun har tittelen adjunkt med tilleggsår og jobber på ungdomsskolen. Lise underviser også i norsk, men har tatt andre fag som sosialpedagogikk, rådgivning og karriereveiledning. Hun er utdannet allmennlærer, og har tatt årstudium i kroppsøving som del av denne utdanningen. Dette året har Lise en klasse i kroppsøving. Tidligere har hun vanligvis hatt to klasser i kroppsøving, og tillegg faget fysisk aktivitet og helse. Lise har en variert idrettsbakgrunn og beskriver en aktiv oppvekst. Hun forklarer selv hvordan hennes generasjon vokste opp med å spille fotball på løkka og deltakelse i skirenn. Lise valgte å satse på håndball og har vært en aktiv idrettsutøver både her i Norge, men også utlandet.

### **Marie**

Marie er 29 år gammel og går inn i sitt fjerde år som kroppsøvingslærer på ungdomsskolen. Ved siden av kroppsøving underviser Marie i matematikk, naturfag og fysisk aktivitet og helse. Marie har to klasser i kroppsøving, og et trinn i fysisk aktivitet og helse. Det tilsvarer omtrent seks timer i løpet av uka. Marie har tittelen adjunkt med tilleggsår, hvor hun tok grunnskolelærer utdanning og et år med idrett. Idrettsbakgrunnen til Marie består hovedsakelig av håndball og fotball, men hun har



også drevet med turn og trampett. I senere tid har hun blitt glad i ulike racket-idretter. Hun er spesielt glad i lagspill, hvor det er fokus på samarbeid og samhold.

## **Anne**

Anne er 56 år og har jobbet som kroppsøvingslærer i over 20 år. Hun er allmennlærer i bunn, men har fordypet seg i flere fag, slik at hun kan undervise på videregående skole. I tillegg til kroppsøving underviser hun i psykologi, KRLE og matematikk på videregående skole. Anne har rundt 6-8 timer i uka med kroppsøving, som tilsvarer fire dobbeløkter. Hun har også spesialisert seg innenfor spesial pedagogikk. Anne sin idrettsbakgrunn har bestått av idretter som håndball og fotball, men har i tillegg drevet svømmeklubb i 13 år. Hun beskriver at den bevegelseserfaringen mennesker får i vann og hvordan de skal håndtere kroppen vektløst, som mest givende.

### **4.3.2 Prøveintervju**

Thagaard (2018) hevder at «den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis» (s.94). I tråd med anbefalinger fra både veileder og flere metodebøker var det derfor essensielt for meg å ha et prøveintervju, ettersom jeg har lite erfaring med gjennomføring av intervjuer. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver at forskerens kunnskap, ferdigheter og personlige skjønn er nødvendige kvalifikasjoner for å utføre et intervju med høy kvalitet, men at dette forutsetter omfattende trening (s. 88). Med andre ord kan mine kvalifikasjoner og forberedelser anses som en måte å kvalitetssikre forskningsinstrumentet. Gjennomføring av prøveintervjuer vil bidra til å bygge både erfaring og selvtillit, som er svært nyttige erfaringer å ta med seg videre. Det vil også bidra til å utvikle min evne til å etablere god kontakt med intervjupersonen og være en aktiv lytter. I tillegg vil et prøveintervju gi meg muligheten til å prøve ut intervjuguiden, der jeg i etterkant kan evaluere eventuelle endringer av spørsmål, samt få konstruktive tilbakemeldinger av deltakeren (Thagaard, 2018, s. 94).

I den forbindelse valgte å gjennomføre to prøveintervju, hvor formålet mitt var å bygge selvtillit og erfaring i slike situasjoner. Det første prøveintervjuet ble gjennomført med en kroppsøvingslærer på en videregående skole, som jeg hadde kjennskap til fra før.

Erfaringer jeg sitter igjen med etter det første prøveintervjuet, er at jeg fikk gode og konstruktive tilbakemeldinger på intervju spørsmålene og intervjustilen. Jeg fikk blant annet tilbakemelding på at jeg kunne gi intervjupersonen enda lengre tid til å reflektere over spørsmålene. Det andre prøveintervjuet ble gjennomført med en deltaker som innfrir de ulike kriteriene for utvalget, noe som gir grunnlag til å inkludere intervjuet i prosjektet. I tillegg hadde jeg ikke bekjentskap til deltakeren fra før, noe som gjorde at intervjusituasjonen ble enda mer reell. Intervjupersonen hadde gode refleksjoner knyttet til tematikken, som var såpass relevante at jeg på bakgrunn av dette valgte å inkludere intervjuet i prosjektet.

Hovedinntrykket jeg sitter igjen med etter prøveintervjuene er at det var en positiv og lærerik opplevelse. Jeg opplevde dog at jeg til tider kunne bli litt for ivrig, der jeg hadde en tendens til å snakke litt for fort. I noen tilfeller hendte det også at jeg avbrøyt deltakeren litt for tidlig, der jeg heller skulle gitt større rom for refleksjon. En annen erfaring jeg sitter igjen med er at noen av spørsmålene i intervjuguiden var litt for formelle og akademiske. Derfor ble disse spørsmålene omformulert til mer forståelige for kroppsøvingslærerne i utvalget. Likevel opplevde jeg at spørsmålene i intervjuguiden resulterte i relevante utsagn blant deltakerne, noe som er avgjørende for forskningsprosjektets problemstilling. Med utgangspunkt i disse beskrivelsene ble det derav ikke foretatt noen drastiske endringer i intervjuguiden, utenom omformuleringer av spørsmål. Det er også verdt å trekke frem at det var en nyttig erfaring å få testet ut de tekniske funksjonene med en lydopptaker ved gjennomføringen av prøveintervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88).

### **4.3.3 Gjennomføring av intervju**

Da jeg skulle rekruttere deltakere til prosjektet starter jeg med å sende ut et informasjonsskriv til aktuelle skoler. På dette tidspunktet var det utfordrende å få deltakere fra andre fylker enn Oslo med tanke på den pågående streiken i resten av landet. Derav ble intervjuene gjennomført i tidsrommet oktober 2022 – februar 2023. I forkant av intervjuene ble det avtalt både tid og sted gjennom mailutveksling og SMS etter deltakernes ønske. Nærmest samtlige intervjuer ble gjennomført ved skolen til den respektive deltakeren, der det ble brukt et rom uten forstyrrelser. Et av intervjuene ble gjennomført hjemme hos en av deltakerne av hensyn til personlige årsaker.

I tråd med anbefalingene valgte jeg å anvende en lydopptaker til gjennomføringen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I forkant av alle intervjuene gikk vi igjennom samtykkeskjemaet i henhold til de etiske retningslinjene, ettersom bruk av lydopptak krever godkjennelse av informantene. Thagaard (2018) opplyser at bruk av lydopptaker i intervjuene gir den mest fyldige informasjonen om samtalen mellom intervjupersonen og forsker (s. 111). Videre beskriver litteraturen at man kan gjøre notater underveis i intervjuet, men at dette kan by på utfordringer. Disse utfordringene møtte jeg på allerede i det første intervjuet, da jeg valgte å notere litt underveis. Jeg opplevde dette som et forstyrrende element for begge parter. I tillegg opplevde jeg at disse notatene hadde en liten nytteverdi for meningsinnholdet i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 112). Derfor valgte jeg å ikke anvende denne metoden i de resterende intervjuene, og ønsket heller rette min fulle oppmerksomhet på informanten. Jeg opplevde at det ble bedre flyt i intervjusituasjonen og følte at jeg var mer «til stede» gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Videre anbefaler Thagaard (2018) å skrive ned inntrykk etter at intervjuet er ferdig (s. 113). Derfor valgte jeg i etterkant av intervjuene å skrive ned noen tanker og inntrykk, som har vist seg å ha en betydningsfull verdi i forbindelse med tolkning av funnene. Disse notatene inneholdt eksempelvis utsagn fra kroppsøvingslærerne som kan være relevante for det analytiske arbeidet. Jeg opplevde det svært hensiktsmessig å ta notater etter hvert intervju, da dette ga meg et godt grunnlag til videreutvikling av datamaterialet.

Tanggaard & Brinkmann (2012) understreker viktigheten rundt de mellommenneskelige relasjonene i intervjuinteraksjonen, som de også kaller for «*samtalen som sosial praksis*» (s. 22). Både før selve intervjuet og underveis i samtalen var jeg opptatt av å være en mottakelig, lyttende og empatisk intervjuer. Disse egenskapene var viktige forutsetninger for å skape en trygg og tillitsfull atmosfære for kroppsøvingslærerne som deltok i studien. Derfor innledet jeg alle intervjuene med en uformell prat over en kaffekopp, hvor jeg deretter ga en kort presentasjon av meg selv, samt en gjennomgang av forskningsprosjektets formål. En erfaring jeg sitter igjen med etter det første intervjuet er at jeg kunne bli bedre til å gi intervjupersonen enda lengre tenkepauser. I de påfølgende intervjuene var jeg derfor bevisst på å gi kroppsøvingslærerne større rom til å reflektere over svarene. Mine erfaringer samsvarer med Tanggaard & Brinkmann (2012) sine beskrivelser om å kunne tilpasse intervjustilen etter hvordan

intervjuinteraksjonen forløper (s. 22). Dette opplevde jeg som lærerike og nyttige justeringer, som igjen bidro til at jeg ble mer bevisst over egen «intervjustil».

En annen erfaring jeg sitter igjen med er at spørsmålene i intervjuguiden ga god respons i form av relevante svar fra kroppsøvlingslærerne. Av den grunn ble intervjuguiden fulgt relativt likt i samtlige intervjuer, men dog med noen unntak. Kroppsøvlingslærerne hadde mange gode tanker og refleksjoner rundt egen undervisningspraksis, mens spørsmål knyttet til kjønn i faget var i større grad varierende. Jeg bemerket meg også at ved flere anledninger falt kroppsøvlingslærerne tilbake til det de tidligere hadde sagt vedrørende temaer de var usikre på. Dette gjenspeiles også senere under kapittelet om funn og diskusjon, der de ulike temaene ikke kommer frem i like stor grad som ønsket. I enkelte intervjuer hadde noen av kroppsøvlingslærerne en tendens til å snakke seg bort fra tematikkens relevans. For å styre samtalen i en formålstjenlig retning brukte jeg strukturerte spørsmål: «*La oss gå tilbake til det du nevnte angående...*», eller «*Nå vil jeg ta opp et annet tema*» (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 32). I disse situasjonene var jeg opptatt av å gi intervjupersonene tid til å tenke gjennom spesielle hendelser. Med andre ord var taushet å foretrekke, framfor å stille spørsmål.

#### **4.4 Fortolkning og analyse av datamaterialet**

Johannessen et al., (2018) definerer analyse på følgende måte: «*Å analysere er å lete i data etter svar på spørsmål. Skal du analysere, må du stille spørsmål, og du må lete i dataene dine etter svar. Ellers finner du ingenting*» (s. 22). Videre beskriver litteraturen at fortolkning vil være aktuelt gjennom hele forskningsprosessen, hvilket innebærer før, under og etter intervjuene (Johannessen et al., 2018, s. 22).

Thagaard (2018) fremhever at vi tolker datamaterialet med utgangspunkt i et faglig ståsted, og det kan gi grunnlag for et annet perspektiv enn det informantene sitter med (s. 182). Som nevnt innledningsvis i metodekapittelet har jeg i denne studien valgt en kritisk tilnærming. Hvilket innebærer at jeg vektlegger fortolkende lesning av datamaterialet, samt avdekker rådende maktforhold i kroppsøvlingsfaget (Thagaard, 2018, s. 39). Sett i lys av mitt prosjekt innebærer dette å tolke kroppsøvlingslærernes forståelse av kjønn, og hvordan de resonerer kjønnsdelt undervisning. Den fortolkningen som gjennomføres uttrykkes gjennom de transkriberte intervjuene, og hvordan det kan ses i lys av prosjektets problemstilling og teoretiske perspektiver

(Thagaard, 2018, s. 182-183). I sin enkleste form innebærer den analytiske prosessen å dele noe opp i mindre deler, for å deretter ende med et overblikk over datamaterialet, hvor målet er å se nye sammenhenger (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 37).

I min analytiske prosess vil deltakernes forståelse av kjønn og kjønnsdelt undervisning knyttet til aktivitetensinnhold være i hovedfokus. Jeg vil samtidig være oppmerksom på andre temaer som jeg anser relevante for studiens helhetlige bilde. På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte en datadrevet – og teoridrevet analyse, henholdsvis også betegnet som induktive og deduktive analyser. En teoridrevet analyse (deduktiv) tar utgangspunkt i teorien som styrer hva jeg ser etter i datamaterialet, mens en datadrevet analyse (induktiv) vil la seg styre av datamaterialet og oppdage observasjoner og spørsmål underveis i analysen (Johannessen et al., 2018, s. 37-38). Thagaard (2018) beskriver at det kan være hensiktsmessig å kombinere ulike analyseteknikker da det bidrar til et bedre tolkningsgrunnlag (s. 176-177). Bakgrunnen for å kombinere disse metodene bunner i at en teoridrevet analyse kan resultere i ensidige fortolkninger i lys av teorien, samt forhindre å se nye aspekter ved et fenomen som vi utforsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Med utgangspunkt i disse beskrivelsene vil jeg derfor først gjennomføre en datadreven analyse av datamaterialet. Det vil samtidig være nødvendig å understreke at hovedfokus i det analytiske arbeidet vil være teoridrevet.

I forbindelse med dette prosjektet vil det være nærliggende å velge en tematisert analytisk tilnærming, da intervjuguiden inneholder en tematisk inndeling. I tillegg vil det være fordelaktig å anvende denne tilnærmingen da jeg søker etter utvalgets forståelse, erfaringer og opplevelser omkring temaene i intervjuguiden. Ytterlige beskrivelser av datadreven- og teoridreven analyse vil bli presentert senere i kapitlet.

#### **4.4.1 Transkripsjon**

Kvale & Brinkmann (2015) beskriver at hensikten med å transkribere er å strukturere det empiriske datamaterialet og deretter skape en oversikt i tekstform, som en start på analysen (s. 205-206). Med andre ord skal jeg oversette den muntlige interaksjonen fra intervjusituasjonene til skriftlig transkripsjon, for å deretter analysere materialet til et anvendelig produkt. I mitt tilfelle startet jeg å transkribere kort tid etter gjennomføringen av intervjuene, som foregikk parallelt med datainnsamlingen. Gjennomføringen av transkriberingen ble utført ved å høre på lydopptakene samtidig

som jeg skrev ned hva som ble sagt. (Thagaard, 2018, s. 11). Det å transkribere virket tilsynelatende som en enkel oppgave, men jeg merket fort hvor anstrengende det faktisk var. Det var både tids- og ressurskrevende, da lengden på intervjuene varierte mellom 40 minutter til overkant av en time. Totalt resulterte intervjumaterialet i 482 minutter med lydopptak, som ble omdannet til 141 sider med tekst. For å bevare deltakernes anonymitet ble det gitt fiktive navn i forkant av transkriberingen (Thagaard, 2018, s. 24).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) finnes det ingen standardregler på hvordan man skal transkribere og at det avhenger formålet med transkripsjonen (s. 207). I denne studien vil ikke transkripsjonen være en språkanalyse, men en temaanalyse. Dermed blir hovedfokuset med transkriberingen å bevare meningsinnholdet i intervjuene, framfor å skrive ned alt ordrett. Under transkriberingsprosessen prøvde jeg å skrive hva kroppsøvlingslærerne sa nokså ordrett ved å høre på lydopptaket. Tanken bak dette var å skape en bedre flyt i datamaterialet. Da jeg transkriberte det første intervjuet bestemte jeg meg for en struktur og noen standardvalg, for å skape en slags mal for de resterende intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Dette kan eksemplifisere med at jeg skrev «(pause)» hvis det oppstod en lengre stillhet underveis. Jeg valgte videre å ekskludere gjentakende ord, som noen av informantene hadde etter setninger i form av «ikke sant» eller «ass». Bemerkninger som «ehh» eller «hmm» ble inkludert der det var relevant for meningsinnholdet i intervjuet. Da jeg transkriberte det første intervjuet la jeg merke til den gjennomgående bruken av *prober* i form av «mhm» og «ja». Prober anvendes i intervju for å signalisere interesse og engasjement for intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 96). Derfor valgte jeg å fjerne disse, da dette ikke er like relevant for meningsinnholdet i intervjuet og for å synliggjøre informantens utsagn på en tydeligere måte. Dette medførte også til at jeg ble mer bevisst over min egen intervjustil, og valgte derfor å anvende flere fysiske prober fremfor muntlige, i form av anerkjennende nikk.

Det var flere ting jeg bemerket meg tidlig i transkriberingsprosessen. Det mest krevende var å avgjøre når eller hvor jeg skulle sette komma eller punktum. Det var også vanskelig å skrive ufullstendige setninger, hvor det ved flere anledninger endte med at deltakerne vendte tilbake til tidligere uavsluttede setninger. Mine erfaringer med transkribering samsvarer med Tanggard & Brinkmann (2012) sine beskrivelser, der

forfatterne trekker frem at det i muntlige språk ikke er gitt hvor setningene starter eller ender. Videre viser litteraturen at det er en mengde informasjon som går tapt underveis i transkriberingen, som eksempel kroppsspråk og stemmeoverføring. Dette er faktorer som ikke lar seg umiddelbart transkribere (s. 34). Derfor var det viktig for meg å transkribere i kort tid etter intervjuene.

#### **4.4.2 Datadreven analyse**

Teori- og datadreven analyse beskrives som to ytterpunkter, men til tross for dette baserer de fleste analyseprosesser seg på teori (Johannessen et al, 2018, s. 37-38). Det jeg har studert av tidligere forskning og teori i tråd med dette forskningsprosjektet vil gjøre meg kapabel til det Johannessen et al., (2018) betegner som «heldige opplevelser» (s. 38). Den analytiske arbeidet starter derfor med en datadreven analyse av transkriberingen, hvor jeg er ute etter å finne nye aspekter ved fenomenet jeg utforsker. I denne fasen vil jeg være åpen for å la meg overraske av mulige og relevante funn i datamaterialet. Det vil likevel være nødvendig å poengtere at det stilles de samme kravene til presisjon og klarhet i en datadreven analyse som i den teoridrevne analyseprosessen (Johannessen, 2018, s. 38).

#### **4.4.3 Teoridreven analyse (temaanalytisk tilnærming)**

Det å anvende en temasentrert analyse omhandler å ta utgangspunkt i temaene som forskningsprosjektet representerer, der forskeren arbeider analytisk med de spesifikke temaene fra alle intervjuene (Thagaard, 2018, s. 171). Ved å sammenlikne datamaterialet fra alle deltakerne ønsker jeg å gå mer i dybden innenfor hvert bestemt tema, og deretter analysere kroppsvingslærerens utsagn opp mot studiens teoretiske rammeverk. En sentral del av den temabaserte analytiske tilnærmingen innebærer å vurdere de enkelte utsagnene opp mot helheten. Når jeg som forsker skal analysere sammenhengen mellom de spesifikke temaene er formålet å kunne utvikle et grunnlag som bidrar til å danne et helhetlig bilde av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 171). I tråd med Kvale & Brinkmann (2015) sine anbefalinger valgte jeg å benytte en analyseteknikk bestående av flere trinn, som er et nyttig verktøy når det kommer til å lese store mengder med datamaterialet (s. 221).

Det analytiske arbeidet starter med å bli fortrolig med tekstmateriale fra intervjuene, slik at vi kan få en oppfatning av hvilke mønstre og fenomener som oppstår i empirien

(Thagaard, 2018, s. 152). Derav startet jeg med å danne meg en helhetlig oversikt over innholdet ved gjennomlesning av de transkriberte intervjuene opptil flere ganger. Deretter valgte jeg å sammenfatte intervjuene ved å skrive et sammendrag fra hvert enkelt intervju, hvor jeg oppsummerte min forståelse av dataen, samt nye tanker. Hensikten med denne fasen er å opparbeide meg et helhetlig inntrykk av meningsinnholdet i datamaterialet og i tillegg kunne finne de store linjene i tekstmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222-223). Neste steg i fasen var å utarbeide en kategorisering av meningsinnholdet i tekstmaterialet ved å benytte koding av data. Ifølge Tanggaard & Brinkmann (2012) er koding en sentral fremgangsmåte innenfor kvalitative studier. I korte trekk handler dette om å systematisere intervjuteksten inn i mindre deler ved å bruke nøkkelord, der jeg benytter betegnelser som egner seg best i tråd med meningsinnholdet i tekstmaterialet. På den måten kan jeg identifisere og sammenlikne ulike tekstsegmenter, samt se etter fremtredende mønstre i datamaterialet (s. 39).

I mitt tilfelle valgte jeg å benytte fargekoding ved sentrale og relevante utsagn fra kroppsøvingslærerne. På den måten kategoriserte jeg empirien på en oversiktlig måte, der hver kategori bestod av en bestemt farge. I arbeidet med kategorisering og koding ble det innlysende å organisere temaene inn i tre hovedkategorier, som også gjenspeiler prosjektets intervjuguide: 1. Kroppsøvingslærernes undervisningspraksis, 2. Kjønn i kroppsøvingsfaget 3. Kjønnsdelt kroppsøving. Under hovedkategoriene utarbeidet jeg også underkategorier, som eksempelvis: «kjønnsforskjeller i faget».

#### **4.5 Forskerrollen**

En vesentlig del av dette masterprosjektet innebærer at jeg evner å reflektere over egen rolle i forskningen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er forskerens posisjon avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som treffer kvalitative studier (s. 92). Det vil si at jeg som forsker blant annet er bevisst på subjektivitet og egen forståelse av tema. I kvalitative intervjuer etablerer man direkte kontakt med en relativ liten gruppe som skal studeres, hvor man får en nærhet til informantene. Dette kan ha en stor betydning når det kommer til hvordan datamaterialet utvikles. Derav har jeg som forsker en sentral rolle når det kommer til innlevelse og systematikk. (Thagaard, 2018, s. 14). Hvordan jeg forholder meg til deltakerne i



prosjektet, samt et bevisst forhold til min rolle som forsker, vil være sentrale fokusområdet ved gjennomføring av intervjuene og innsamlingen av datamaterialet.

Innlevelse og systematikk er sentrale aspekter når det kommer til å se den kvalitative forskningsprosessen fra ulike perspektiver, hvor de utfyller hverandres mangler. Samtidig er det nødvendig at jeg tar høyde for at det kan oppstå ulike utfordringer underveis. Innlevelse er en viktig del av det å kunne utvikle forståelse av sosiale fenomener og hvordan personer lever sitt liv. Litteraturen beskriver at kunnskapen som produseres er et resultat av interaksjonsprosessen mellom forsker og informant. Dersom informanten opplever intervjuet som noe regelstyrt og mekanisk vil det påvirke og svekke kunnskapsproduksjonens legitimitet. Dermed bør jeg som forsker sette meg inn i den sosiale situasjonen til dem som studeres ved å være åpen, kreativ og mottakelig for inntrykk (Thagaard, 2018, s. 14-15).

Samtidig er det nødvendig at jeg evner å arbeide systematisk med fremgangsmåtene i forskningsprosjektet for å produsere tilstrekkelig kunnskap. Litteraturen definerer systematikk på følgende måte: «*vitenskap er systematisk produksjon av ny kunnskap*» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 123). Med andre ord innebærer systematikk at jeg reflekterer og vurderer hvilke avgjørelser som er strategiske for å kunne danne et helhetlig bilde av det som studeres. Derfor vil det være nødvendig å dokumentere og systematisk reflektere over enhver beslutning som tas (Thagaard, 2018, s. 14-15). I tillegg er det viktig at jeg i forkant av intervjuprosessen tenker nøye igjennom hvordan min tilstedeværelse og rolle kan påvirke lærernes utsagn.

Det å gjennomføre et kvalitativt intervju kan tilsynelatende virke som en enkel oppgave. Imidlertid er det en rekke utfordringer som er viktig å ta høyde for både før, underveis og etter intervjusituasjonen. Med andre ord er det etiske utfordringer knyttet til forskerrollen. Ved gjennomføring av intervju er formålet at deltakerne ikke skal påvirkes til å besvare ut ifra en oppfatning han eller hun har av forskeren synspunkter eller verdier. Likevel er det slik at intervjuet preges av relasjonen mellom forsker og informant. Thagaard (2018) presiserer at informantene kan bli farget av måten man framskaffer og fortolker datamaterialet. Hvilket innebærer at informantene på sin side prøver å forstå agendaen bak spørsmålene, og dermed blir preget av de forventningene han eller hun har til forskeren (s. 102-103). I den sammenheng vil det være nødvendig

at jeg som forsker er bevisst på disse utfordringene, slik at fortolkningen av datainnsamlingen ikke blir feil. Som tidligere nevnt kan anerkjennende nikk være et nyttig verktøy i intervjusituasjonen, da dette kan sende positive signaler til informantene.

Intervjupersonens kroppsspråk kan by på ulike utfordringer, da dette kan være vanskelig å tolke. Dette kan eksemplifisere med at informanten forteller om positive erfaringer, men kroppsspråket tilsier noe annet. Relatert til mitt prosjekt som i stor grad omhandler kjønn i faget, kan lærere beskrive positive opplever, men kroppsspråket signaliserer at det skjuler seg noe bak svarene. Likevel må man av etiske grunner tenke på om man skal konfrontere informanten, eller bruke det som utgangspunkt til nye spørsmål senere i intervjuet. Ved å konfrontere informanten for ofte vil det kunne svekke tillitsforholdet til informanten (Thagaard, 2018, 114-115). Til enhver tid må man som forsker sørge for at intervjupersonene opplever en trygg atmosfære, noe som kan bidra til å styrke studiens empiri. Jeg vil gå nærmere inn på forskningsetikk og etiske overveielser i påfølgende avsnitt.

## **4.6    *Forskningsetikk***

Forskningsetikk er en helt vesentlig del av dagens forskning, der jeg som forsker må ta høyde for en rekke etiske utfordringer gjennom hele prosessen (Everett & Furseth, 2012, s. 26). Det overordna målet med all forskning er å søke sannheten, der forskeren skal etterstrebe ny og bedre innsikt knyttet opp mot valgt tematikk. Dermed er det gitte normer og regler som må ligge til grunn for at forskningen skal gjennomføres i tråd med god vitenskapelig praksis. Det er mitt primære ansvar som forsker å vurdere de valgene som tas i henhold til de etiske prinsippene under hele prosessen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Når det kommer til mitt masterprosjekt, er det en rekke etiske krav som jeg må tilfredsstille. Som forsker må jeg evne å reflektere og redegjøre hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema og tolkning av datamaterialet. Med andre ord må jeg holde meg nøytral på en måte som ikke påvirker forskningen. Kvale & Brinkmann (2015) trekker frem informert samtykke, frivillighet, konfidensialitet og konsekvenser som sentrale krav innenfor forskningsprosesser (s. 104). Dette vil jeg forklare ytterligere i påfølgende avsnitt.

I startfasen av arbeidet med dette forskningsprosjektet sendte jeg søknad til norsk senter for forskningsdata (NSD), for en formell godkjenning til gjennomføring av prosjektet. Skrivet med den formelle godkjenningen ligger vedlagt (vedlegg 3). Ettersom forskningsprosjektet mitt innebærer å behandle personopplysning, er denne fasen avgjørende for videre arbeid.

#### **4.6.1 Informert samtykke og kravet om frivillighet**

Et av de viktigste etiske prinsippene innenfor all forskning innebærer å ha deltakernes informerte samtykke. I sum opplyser flere metodebøker at forskeren skal sørge for at deltakerne får tilstrekkelig informasjon om studiens formål, prosedyrer og at de godtar vilkårene før de deltar (Thagaard, 2018, s. 21-22; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). Kravet om frivillighet er også en sentral del av denne prosessen, der informantene har rett til å trekke seg ut av undersøkelsene når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). For å ivareta prinsippet om informert samtykke sendte jeg ut et informasjonsskriv til de aktuelle kroppsøvlingslærerne, som inneholdt informasjon om studiens formål, ulike prosedyrer og vilkår, samt en side hvor de samtykke til deltakelse av prosjektet (vedlegg 1). I forkant av selve gjennomføringen av intervjuene sørget jeg for at deltakerne hadde skrevet under samtykkeskjema, samt forsikret meg om at de fortsatt ønsket å delta i prosjektet. I tillegg informerte jeg deltakerne om at de har rett til å trekke seg når som helst. Denne prosessen opplevde jeg som uproblematisk og at samtlige deltakere ønsket å delta i prosjektet.

#### **4.6.2 Konfidensialitet**

For at forskningsprosjektet skal være etisk forsvarlig er konfidensialitet et viktig grunnprinsipp (Thagaard 2018, s. 23). Sett i lys av mitt prosjekt var det dermed viktig å ivareta kroppsøvlingslærernes anonymitet ved innsamlingen av datamaterialet slik at de ikke kan identifiseres. Thagaard (2018) understreker videre at informantens navn og andre identifiserbare opplysninger ikke bør forekomme i forskerens arbeid med prosjektet, og derav kan det være nyttig å anvende pseudonymer eller koder (s. 23). For å kvalitetssikre deltakernes anonymitet ga jeg dem fiktive navn i forkant av transkriberingen, som ikke stod i nærheten til deres opprinnelige navn. De fiktive navnene ble brukt gjennom hele prosjektet. Lyddopptakene som ble gjort ble slettet etter at transkriberingen var ferdig. Opplysninger som kjønn, arbeidserfaring, idrettsbakgrunn og klasstrinn var de eneste opplysningene som ble inkludert, ettersom jeg anser dette

som relevant for studien. Dette fikk deltakerne også informasjon om før selve gjennomføringen av intervjuene. For å beskytte konfidensialiteten til deltakerne ytterligere vil alt av datamaterialet bli slettet når forskningsprosjektet er avsluttet (Thagaard, 2018, s. 26).

#### **4.6.3 Konsekvenser**

Som forsker har jeg et stort ansvar overfor deltakerne i prosjektet, der de ikke skal utsettes for alvorlige belastninger eller noen form for skade. Med andre ord skal ingen av deltakerne utsettes for noen negative konsekvenser i løpet av prosessen. Et karakteristika ved kvalitative undersøkelser er åpenhet og nærhet til deltakerne, og derfor må jeg evne å reflektere over mulige konsekvenser for de som deltar (Thagaard, 2018, s. 208). Det vil dermed være viktig å holde en analytisk distanse og være bevisst på min rolle som forsker gjennom hele prosessen. I tillegg er det nødvendig at jeg som forsker respekterer deltakernes grenser og meninger. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Møte med deltakerne startet med en uformell samtale for å skape en trygg atmosfære. Deretter gikk vi igjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema, hvor deltakerne kunne stille spørsmål knyttet til prosjektet. I samtlige intervju spurte jeg deltakerne om det var noe de ville tilføre, eller om det var noen misforståelser som de ønsker å rette opp i, før intervjuet ble avsluttet. I etterkant av intervjuet var jeg også opptatt av at deltakerne kunne kontakte meg dersom det skulle være behov for dette. Hovedtematikken i mitt forskningsprosjekt baserer seg på kroppsøvlingslærernes forståelse av kjønn i faget, noe som kan oppleves som et utfordrende tema hos enkelte.

Derfor var det desto viktigere å legge til rette for trygge omgivelser, slik at lærerne ikke følte på et press til å svare på en bestemt måte. Til tross for at flere av lærernes opplevde at spørsmål knyttet til kjønn var vanskelig å svare på, opplevde jeg fra mitt ståsted at lærerne var relativt komfortable i intervjusituasjonen. I tillegg opplevde jeg en fin flyt og gode samtaler i samtlige intervjuer, der lærerne på eget initiativ beskrev situasjoner som kunne oppleves som ubehagelige for dem. Slik jeg oppfatter det har deltakerne i denne studien fått positive erfaringer, der de har fått muligheten til å reflektere over egen forståelse av kjønn i kroppsøvlingsfaget.

## **4.7 Prosjektets kvalitetsvurdering**

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for studiens overveielser i lys av prosjektets metodiske kvalitet. Thagaard (2018) trekker frem reliabilitet, validitet og overførbarhet som tre sentrale begreper når det kommer til å vurdere prosjektets kvalitet og troverdighet (s. 181). I den forbindelse vil jeg ta utgangspunkt i disse begrepene og ha et kritisk blikk mot egen forskningspraksis, hvor jeg vil belyse studiens metodiske styrker og svakheter. På den måten kan andre forskere, lesere og deltakere få et inntrykk av prosjektets troverdighet. Kvale & Brinkmann (2015) adresserer imidlertid at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for et forskningsintervju, men studiens kvalitet avhenger av intervjuets bestemte form, formål og tema (s. 203).

### **4.7.1 Reliabilitet**

I sin enkleste form handler reliabilitet om forskningens pålitelighet, noe som innebærer at prosjektet er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 181). Reliabilitet tar utgangspunkt i om studiens resultater kan gjentas når prosjektet reproduseres av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Innenfor kvalitativ forskning blir kunnskapen hovedsakelig produsert gjennom den menneskelige interaksjonen. Med andre ord vil forskerens egen tilnærming til tematikken, samt det transkriberte datamaterialet, ha betydning for kunnskapen som oppnås (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 22). En rekke metodebøker diskuterer hvorvidt reliabilitet er relevant i kvalitative studier, ettersom kunnskapen avhenger av relasjonene mellom forsker og intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018, Johannessen et al., 2018). Relatert til mitt forskningsprosjekt vil resultatene avhenge av de menneskelige relasjonene mellom meg og kroppsøvingslærerne. Denne studiens reliabilitet vil dermed bygge på hvordan datamaterialet har blitt utviklet gjennom hele forskningsprosessen.

I tråd med Thagaard (2018) anbefalinger ga jeg i metodekapittelet detaljert beskrivelser av analysemetoder og forskningsstrategier, slik at forskningsprosessen blir gjennomiktig (s. 188). For å styrke prosjektets reliabilitet har jeg gjennom metodekapittelet gitt nyanserte beskrivelser for metodiske overveielser og fremgangsmåter. I tillegg har jeg gjennom hele prosessen vært bevisst på å ha et kritisk blikk knyttet til valg og vurdering i forbindelse med metodisk tilnærming. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg to prøveintervju, for å bygge erfaring og selvtrillit inn mot

de reelle intervjuene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan ledende spørsmål svekke reliabiliteten i form av at informantene svarer det de tror forskeren vil høre (s. 276). Derfor har det vært viktig å gjøre et grundig arbeid med spørsmålene i intervjuguiden. I arbeidet med intervju spørsmålene har jeg vært opptatt å formulere dem på en måte som får kroppsøvingslærerne til å komme med konkrete beskrivelser i tråd med tematikken (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 30).

For å styrke studiens reliabilitet ytterligere var jeg oppmerksom på å være konsekvent i transkriberingsprosessen. Kvale & Brinkmann (2015) belyser at det ikke finnes en fasit for transkripsjon, men at det likevel er noen standardvalg som skal tas (s. 208). Etter transkribering av prøveintervjuene fikk jeg en pekepinn på hvilke fordelaktige justeringer som måtte til før de reelle intervjuene. Jeg valgte å transkribere intervjuene nærmest ordrett, men tok en vurdering på å fjerne noen ord som eksempelvis: «ass» «liksom», da dette var irrelevant for meningsinnholdet.

#### **4.7.2 Validitet**

Innenfor forskning handler validitet om resultater og tolkning av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 189). Med andre ord handler det om gyldigheten av forskerens tolkninger og om metoden er forenelig med prosjektets formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke validiteten til prosjektet bør en være transparent når man beskriver studiens teoretiske ståsted som er selve grunnlaget for tolkningene til forskeren. Dette handler om å presentere analysen og hvordan det førte til de spesifikke konklusjonene og tolkningene. Det er mulig å overprøve studiens validitet ved å rette et kritisk blikk mot gyldigheten av tolkningene i forhold til virkeligheten som studeres. Det er viktig å utføre en grundig gjennomgang av analysen og datainnsamlingen for å øke studiens validitet. Av den grunn er det essensielt å være kritisk til sin egen studie og sikre validiteten (Thagaard, 2018, s. 189). I mitt prosjekt har jeg benyttet kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer der dataanalysen har en tematisk og datadreven tilnærming. Jeg valgte disse metodene for å grundig utforske temaer som er relevante for kroppsøvingslærere og deres refleksjoner omkring temaet kjønn i kroppsøving. Dette samsvarer med prosjektets problemstilling og det overordnede formålet med studien. Prøveintervjuer ble gjennomført, noe som bidro til nyttig erfaring om intervjuguidens funksjon. Etter prøveintervjuene ble visse spørsmål justert og mer presist rettet mot temaene i intervjuguiden. Jeg mener at dette har bidratt til å øke

validiteten av informasjonen i forhold til studiens problemstilling. Forskerens erfaring og kvaliteten på selve intervjuene er avgjørende for kvaliteten på kunnskapsproduksjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Grunnlaget for forskerens forståelser som utvikles i løpet av forskningsprosessen, bærer preg av om forskeren har en tilknytning til miljøet som studeres, eller om forskeren representerer en utenforstående. Når forskeren har en tilknytning til miljøet fra før bidrar det til å utvikle en forståelse innenfra. Utviklingen av forskerens tolkning av fenomenene som studeres skjer i relasjon til nye kunnskaper og egne erfaringer. I og med at jeg har arbeidet som kroppsøvlingslærer tidligere ha jeg god forståelse for intervjudeltakernes erfaringer. Ulempen er at det kan begrense validiteten av forskningsprosjektet da det er lett å overse nyansene i de situasjonene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 190). Som forsker har det vært viktig for meg å være bevisst min egen rolle og forforståelse ved tolkningen av datamaterialet og være kritisk i den sammenhengen. Jeg har styrket validiteten av forskningsprosjektet ved å begrunne mine tolkninger av resultatene i lys av det teoretiske rammeverket og den tidligere forskning. Flere tidligere studier viser lignende funn som også kommer frem i denne studien (Thagaard, 2018, s. 191).

#### **4.7.3 Overførbarhet**

Ovenfor har jeg diskutert studiens reliabilitet og validitet, og dermed gjenstår det spørsmål knyttet til studiens overførbarhet. Forskningsprosjekter som er basert på kvalitative metoder vektlegger forståelse av fenomenene som studeres. På bakgrunn av dette skaper fortolkningen av resultatene et grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 193). Dersom forskningsprosjektets resultater vurderes som gyldige, kan en stille spørsmål om dette er gjeldende og aktuelt for andre deltakere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Utvalget består av syv kroppsøvlingslærere og studiens funn baserer seg på disse. I utgangspunktet er det et lite utvalg, men fordelene er at det er mulig å gå mer i dybden og skaffe store mengder med informasjon fra de syv deltakerne. På bakgrunn av utvalgets størrelse er det ikke mulig å garantere at resultatene gjelder alle andre kroppsøvlingslærere, men det er likevel rimelig å anta at resultatene også er relevante for andre kroppsøvlingslærere. Mest sannsynlig vil forskjellige kroppsøvlingslærere kjenne seg igjen i studiens resultater på bakgrunn av sin forståelse av kjønn. Dersom kroppsøvlingslærere kan kjenne seg igjen i, eller er enig med resultatene som fremstilles

vil det bety at resultatene er gjentakende eller overførbare, noe som øker troverdigheten til datamaterialet. Basert på dette er det belegg for å anta at andre kroppsøvingslærere gjenkjenner resultatene og de ulike temaene i studien, og slik kan resultatene overføres til andre deltakere, sammenhenger eller institusjoner, eksempelvis andre lærere fra forskjellige skoler (Thagaard, 2018, s. 194).



## 5. Studiens funn

I dette kapittelet vil jeg hovedsakelig presentere studiens funn fra datainnsamlingen. Jeg har valgt å anvende en tematisk presentasjon, som inneholder sentrale funn og sitater fra kroppsøvlingslærerne. Videre vil dette bli sett i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning på feltet. I analyseprosessen utarbeidet jeg tre ulike hovedtemaer: *kroppsøvlingslærernes undervisningspraksis, kjønn i kroppsøvlingsfaget og kjønnsdelt kroppsøving*. Disse hovedtemaene utgjør selve grunnlaget for å kunne besvare forskningsprosjektets overordnede problemstilling. Under hvert hovedtema har jeg også utarbeidet underoverskrifter som berører ulike temaer. Jeg valgte å systematisere temaene på denne måten for å skape et mer oversiktlig bilde over studiens empiriske funn. I denne konteksten er det viktig å poengtere at enkelte av underoverskriftene vil bli belyst mer enn andre, da dette må sees i relasjon til temaenes relevans, samt kroppsøvlingslærernes utsagn for å belyse problemstillingen.

### 5.1 Kroppsøvlingslærernes undervisningspraksis

I denne delen vil jeg presentere funn vedrørende kroppsøvlingslærernes egen undervisningspraksis. Nærmere bestemt vil jeg vektlegge områder som; *hensikten med faget, planlegging av undervisning, samt aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder*. I lys av problemstillingen og studiens relevans, har jeg vurdert det slik at de første to underkapitlene vil få mindre oppmerksomhet, enn det siste som inneholder aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder.

#### 5.1.1 Hensikten med kroppsøvlingsfaget

Kroppsøvlingslærerne i studien kommer med nokså sprikende svar når det er snakk om hensikten med faget. Likevel er det stor konsensus om at alle elever skal trives i faget uavhengig av forutsetninger, noe som samsvarer med læreplanenes formål. I det analytiske arbeidet er det flere stikkord som går igjen, som eksempelvis: *mestring, trivsel og glede*. Anne og Marie skiller seg derimot ut i datamaterialet, hvor de trekker frem fysisk aktivitet og folkehelse som en sentral del av hensikten med faget.

*«Bare for 5 år siden eller noe sånn, så oppdaget jeg for første gang at en gutt ikke kunne ta en armhevning på strake bein. Og det var en AHA- opplevelse for meg. Folkehelse går nedover, så kroppsøving bør bli viktigere i skolen» (Anne).*

*«Det er veldig viktig at alle har et forhold til det å bevege seg. Det går jo ekstremt mye penger i samfunnet til at folk ikke tar vare på helsa si. Det med fysisk aktivitet og kroppsøving kan liksom ta bort mye av det da» (Marie).*

Anne ytrer sine bekymringer rundt folkehelsen, der hun mener at fysisk aktivitet bør få en større plass i skolen. Videre forklarer hun at hensikten med faget bør være å få ned sykefraværet, der hun hevder at de nye generasjonene ikke innehar fysisk base. Marie forklarer på sin side at hun er bekymret for elevenes inaktivitet, og at det koster samfunnet ekstremt mye at folk ikke tar vare på helsa si. Derfor ønsker hun at fysisk aktivitet og kroppsøving skal bidra til å minimere problemer knyttet til inaktivitet. Det kan virke som Anne og Marie prioriterer aktivisering framfor læring, der hensikten er at elevene skal oppnå en helsegevinst. Innholdet i datamaterialet viser også at flere av lærerne forteller at de er svært opptatt av å bygge et godt klassemiljø, spesielt ved oppstart av skoleåret. Fokusområder som er fremtredende blant lærere er at elevene skal lære om samarbeid, respekt og forståelse for seg selv og hverandre. Jens beskriver blant annet følgende:

*«Jeg fokuserer mye på at elevene skal ta hensyn til hverandre og vise respekt. I 8.klasse bruker jeg gjerne et halvt år bare på å få inn at de skal være snille og greie med hverandre. Samarbeid er et viktig stikkord i denne perioden» (Jens).*

Videre forklarer Jens at han merker stor forskjell på elevene før og etter jul, da ulike rutiner og rammer har falt på plass. Slik jeg tolker beskrivelsene av hensikten med faget, er at mange av kroppsøvingslærerne tilsynelatende har satt seg godt inn i læreplanen. Enkelte av beskrivelsene er nærmest identiske til hva som står i læreplanen. Jens, Ola og Trond tar opp utfordringer knyttet til elevenes forventninger til kroppsøvingfaget, der mange elever etterspør konkurranser og spillsituasjoner. Fellesnevnerne blant disse lærerne er at alle poengterer at hensikten med faget ikke innebærer å bli best mulig, men derimot at elevene skal vise innsats, samt oppleve mestring og trivsel. Innsats er et sentralt begrep i dagens læreplan, der elevenes innsats er en del av å vise kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet 2020c, s. 2). Imidlertid kommer ingen av lærernes med ytterligere beskrivelser i hva de ilegger innsatsbegrepet, noe som gir lite grunnlag for tolkning.

Flere av lærerne henviser til læreplanens beskrivelser, noe som kan gi et godt grunnlag for å realisere formålet med faget. Likevel bør man ta høyde for at det lærerne sier i et intervju, ikke er identisk med det som skjer i praksis. Engelsen (2017) understreker at læreplanen er et utgangspunkt som setter opp mål for hvert enkelt fag, som inneholder retningslinjer for valg av faglig innhold og arbeidsmåter (s. 18-19). Det betyr at det er opp til hver enkelt lærer å operasjonalisere læreplanens mål, noe som potensielt kan føre til en stor variasjon i undervisningspraksisen. I denne konteksten vil det være relevant å trekke frem Anne og Lise sitt syn på læreplanen i kroppsøving. Anne mener at læreplanen er litt vanskelig å forstå, og gir lite frihet til å variere undervisningen. Dersom man operasjonaliserer læreplanen fra overordna del og ned til kompetansemålene, er det lite som tyder på at læreplanen gir liten frihet. Snarere tvert imot kan virke som læreplanen gir kroppsøvingslærerne stor frihet både i valg av aktivitetensinnhold og undervisningsmetoder. I læreplanen står det blant annet: «*Elevene skal få mulighet til å løse oppgaver, samt håndtere utfordringer i ulike aktiviteter som dans, leks, friluftsliv, svømming, idrettsaktiviteter og alternative bevegelsesaktiviteter*» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2). Med utgangspunkt i læreplanens beskrivelser er det innlysende at kroppsøvingslærerne har et stort pedagogisk handlingsrom.

I motsetning til Anne opplever Lise på sin side at kompetansemålene i faget er for «svevende». Det kan tolkes i retning av at kompetansemålene er for åpne og lite konkrete i formuleringen. Lise forteller at hun gjennom sin lange arbeidserfaring har fått muligheten til å bli kjent med tre ulike læreplaner:

*«Tidligere læreplaner fokuserte mer på at elevene skulle vise ferdigheter gjennom idrettsaktiviteter. Jeg synes at tidligere læreplaner har vært mer målstyrte. Da den nye læreplanen ble iverksatt måtte jeg tenke ganske nytt»*  
(Lise).

Lise forklarer videre at hensikten med faget ikke har endret seg som en følge av nye læreplanen, men at hun har gjort endringer i hvordan hun arbeidet med å realisere formålet. Hun beskriver ytterligere at elevenes evne til å vise innsats har i dag en større verdi, sammenliknet med tidligere. Paradoksalt nok uttrykker Lise at det er mer utfordrende å oppnå en toppkarakter i faget dersom de fysiske forutsetningene er dårlige, men at det i teorien er mulig. Her kan vi dermed konkludere med at denne

praksisen er i tråd med bestemmelser fra tidligere læreplaner. Svarene til Lise bekrefter i stor grad funnene i Lagestad (2017) sin forskning, som påpeker at gutters fysiske overlegenhet kan resultere i bedre karakterer i kroppsøvningsfaget (s. 1).

Basert på lærernes tolkninger av hensikten med faget, er det innlysende at undervisningspraksisen bærer preg av store variasjoner. Noen av lærerne prioriterer aktivisering framfor læring, som kjennetegnes av det som betegnes for en aktivitetsdiskurs. Som et resultat av denne måten å praktisere på vil elevenes synlige innsats verdsettes mest. Andre lærere i denne studien fokuserer derimot i større grad på elevenes trivsel og mestring. I et forsøk på å tolke disse funnene kan det tenkes at elevene ved de respektive skolene har ulike opplevelser og erfaring med kroppsøvningsfaget. Hvordan kroppsøvningslærerne planlegger undervisningen, samt valg av aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder vil bli belyst i de påfølgende underkapitlene.

### **5.1.2 Planlegging av undervisning**

Et sammenfallene funn i datamaterialet er at nærmest samtlige lærere, med unntak av en, følger en periodeplan. Lærerne uttrykker at periodeplanen hovedsakelig består av spesifikke temaer, som varer over en lengre periode. Oda skiller seg derimot fra de andre lærerne, der hun ikke benytter seg av en forhåndsbestemt periodeplan.

*«At lærerne av mange gode årsaker deler opp året i bolker også kjører man samme greia hvert år, fordi det er enklest å se utvikling for eksempel. Men jeg har valgt å gå veldig motsatt vei, nei vet du hva, jeg tror at du får vist mest kompetanse hvis du gjør ting du ikke har gjort før, for da jevner du gruppa mer da» (Oda).*

Oda forklarer videre at hun ikke ønsker å anvende en periodeplan, ettersom det finnes store nivåforskjeller i en klasse. For å utjevne forskjellene velger hun heller å sette opp et tema for hver enkelt time med fokus på aktiviteter elevene ikke har prøvd før. På den måten legger hun til rette for at elevene i større grad har samme utgangspunkt i møte med nye aktiviteter. Oda sine tidligere erfaringer med periodeplan er at flere elever gruer seg, og i verstefall ikke møter opp, i perioder hvor undervisningen eksempelvis består av en spesifikk idrett. Samtidig kan det virke som at Oda tar utgangspunkt i

hvilke aktiviteter elevene har og ikke har erfaring med, fremfor hvilke aktiviteter som er hensiktsmessige å bruke for å fremme læring.

Lærernes beskrivelser av periodeplaner, som ofte består av et spesifikt tema over en lengre periode, underbygger Moen et al., (2018) sine funn i kartleggingsstudien. Elevene møter det samme innholdet og de samme undervisningsmetodene gjennom nesten hele skoleforløpet. Dette til tross for at elevene etterspør mer variasjon og inspirasjon i undervisningen (s. 72). Hvordan Oda planlegger og forbereder undervisningen kan være en mulig vei å gå når det kommer til elevenes etterspørsel av variasjon og inspirasjon. Oda har i motsetning til mange av lærerne kort arbeidserfaring, noe som kan ha påvirket hennes valg om å ikke følge en årsplan. Dersom man sammenlikner lærernes arbeidserfaring, skal vi ikke se bort ifra at relativt nyutdannede lærere ser kroppsøvningsfaget med litt andre øyne i motsetning til lærere med lengre arbeidserfaring. Litteraturen beskriver at læreplanarbeid er en kontinuerlig prosess, som skal utvikles i tråd med samfunnet (Engelsen, 2017, s. 22). Jeg oppfatter det slik at det vil være fordelaktig å ha en kombinasjon av lærere med ulike arbeidserfaring for å optimalisere den pedagogiske- og didaktiske praksisen i tråd med samfunnsutviklingen.

Oda sin planleggingsmetodikk kan på mange måter ansees som en motsetning til hvordan de andre lærerne i studien planlegger undervisningen. Til tross for at majoriteten av lærerne bruker en periodeplan i planleggingsarbeidet, indikerer datamaterialet at det finnes rom for nyanser. Dette kan eksemplifiseres med utsagn fra Ola:

*«Det fins årsplaner, periodeplaner og ukeplaner, men det viktigste er å lese gruppa. Sånn at du ikke tvinger igjennom en volleyballtime hvis det er det verste de vet.» (Ola).*

Ola forteller at han tar utgangspunkt i ulike planer, men at han er opptatt av å ikke følge disse slavisk. Dette samsvarer med Engelsen (2017) sin forskning, som påpeker at lærere må kunne tolke og kritisk vurdere det faglige innholdet i undervisningen. Lærere må også kunne tilpasse læringsstoffet til den enkelte elev og mindre grupper, hvor elevene skal få mulighet til ulik progresjon og variasjon i undervisningen (s. 18-19). Basert på Ola sitt utsagn er det mulig å tolke det slik at periodeplaner har liten

nytteverdi, dersom elevene opplever liten grad av mestring, glede og læring. Hvordan kroppsøvingslærer planlegger undervisning sees ofte i relasjon med aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder, og derfor vil det være naturlig å utmerke dette ytterligere i påfølgende kapittel.

### **5.1.3 Aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder**

Basert på empirien i denne undersøkelsen ser man tendenser til en del ensformig undervisningspraksis knyttet til aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder. Flere av lærerne uttrykker dog at de prøver å variere undervisningsmetoder, men at det ofte har en sammenheng med tema. Nærmest samtlige lærere beskriver at de anvender lærerstyrt undervisning mest, og argumenterer for at dette er en nødvendighet når elevene skal lære seg spesifikke teknikker i eksempelvis ballspill. Videre kommer det frem at en induktiv tilnærming egner seg best når kreativ dans, egentrening og samarbeidsøvelser står på planen. Nedenfor vil jeg presentere et utdrag fra Trond sine svar i forbindelse med aktivitetsinnhold:

*«Vi har aktiviteter som orientering og friidrett på høsten når det er fint være. Utover høsten har vi ballidrett, mens vi har kreativ dans rett over nyåret.»*  
(Trond).

Funnene i datamaterialet tegner et tydelig mønster på at mange av de samme aktivitetene er gjennomgående hos de fleste av lærerne, der særlig ballspill skiller seg ut. Tilsvarende funn er å finne i tidligere forskning på feltet, som avdekker at ballspill preger store deler av undervisningen (Andrews & Johansen, 2008; Klomsten, 2013; Lagestad, 2017; Moen et al., 2018). Det er et pedagogisk paradoks at mye av undervisning baserer seg på ballspill, da dette ikke eksplisitt blir nevnt i læreplanen. Snarere tvert imot har den nye læreplanen som formål å ha et mindre idrettslig fokus enn tidligere. Lagestad (2017) understreker at dersom kroppsøvingslærere fortsetter å prioritere ballspill i undervisningen vil det bidra til å forsterke den allerede eksisterende maskuliniseringen av faget (s. 15). I denne konteksten vil det også være relevant å trekke inn Fasting & Sisjords (2000) henvisning til begrepet «idrettens skjulte læreplan». Begrepet sees ofte i sammenheng med idrettens egenart, der verdier som konkurranse, prestasjoner og ferdigheter står sentralt. Det er et faktum at kroppsøvingsfaget har en lang tradisjon når det kommer til konkurranse- og regelstyrt

undervisning. Idrettslige aktiviteter som involverer mye fysiske konfrontasjoner, som eksempelvis fotball, blir ofte inkludert i definisjonen av hegemonisk maskulinitet i kroppsøvningsfaget (Connell, 2008, s. 140). Her vil det også være relevant å trekke frem studien til Fagrell et al., (2012) som påpeker hvordan enkelte aktiviteter, som eksempelvis ballspill, bidrar til å kategorisere gutter og jenter i bestemte roller (s. 111).

I forlengelse av kjønnskategorisering, vil det være relevant å trekke frem Anne sine beskrivelser knyttet til tematikken. Anne skiller seg ut fra resten av lærerne i studien, da hun er den eneste som trekker linjer mellom kjønn og aktivitetsinnhold:

*«Jeg må passe på å ikke si noe feil her, men jeg sier det likevel. Jeg har jo en del røffe gutter i mine klasser, som ikke vil ha jentene på laget. Mange av jentene som blir sett på som «pjuskete», tør ikke å ta del i aktivitetene og viser ingen interesse av å vinne. Det gjelder særlig aktiviteter som ballspill, da elevene må ta i ett tak» (Anne).*

Den praksisen Anne gir uttrykk for indikerer at guttene har bedre forutsetninger til å lykkes i faget enn jentene. I tillegg signaliserer Anne sine beskrivelser at hun tar kjønn litt for gitt, der hun ikke legger opp til aktiviteter som utfordrer den hegemoniske maskuliniteten. Snarere tvert imot kan det virke som at denne måten å praktisere på bidrar til å forsterke den hierarkiske kjønnsrekkefølgen. Anne sin undervisningspraksis bærer trolig preg av konkurranseelementer, der det kan tenkes at elevenes iver etter å vinne blir høyt verdsatt. I tillegg er det mye som tyder på at denne praksisen ikke bidrar til å utfordre heteronormative betingelser. En slik tilnærming kan føre til ekskludering av en gruppe elever i enhver klasse. Disse elevene vil antageligvis føle at de ikke er kvalifisert for de aktivitetene som verdsettes mest av felleskapet, og dermed velger å trekke seg unna. Tilsvarende funn er å finne i Alsvare et al., (2017) sin studie, hvor det kommer frem at jenter anses å være underordnet gutter i forbindelse med ballspill; *«hvordan vi til og med kan inkludere jentene i ballspill»* (s. 209). Slike uttalelser kan føre til økt stigmatisering blant elevene, der spesielt jentene blir eksponert for stereotypiske holdninger. Min tolkning er at enkelte lærere, bevisst eller underbevisst, bidrar til å reproducere de maskuline og feminine idealene gjennom et snevert utvalg av idrettsaktiviteter.

I forbindelse med aktivitetsinnhold, der ballspill tar en stor plass i undervisningen, vil jeg belyse Ola sine kreative løsninger:

*«Jeg vet at mange elever synes det er skummelt med ball, og derfor tar jeg ofte i bruk en badeball eller andre alternativer for å ufarliggjøre slike aktiviteter»  
(Ola).*

Jeg tolker det slik at Ola tilrettelegger undervisningen etter elevenes behov, og har mindre fokus på ferdigheter og teknikk. Ved å endre aktivitetsinnholdet i faget kan det oppstå flere positive konsekvenser som kan påvirke elevenes opplevelse av faget. Slik jeg ser det vil en endring av aktivitetsinnholdet bidra til at flere elever får en opplevelse av mestring og inkludering, spesielt de elevene som ikke har en idrettslig bakgrunn. Et aktivitetsinnhold som fokuserer mindre på regler kan oppleves som befriende for både lærere og elever, der konkurranse og prestasjoner blir nedtonet. I tillegg vil et mindre idrettslig fokus mulig bidra til å minimere kjønnsforskjellene, samt elevene i større grad blir ansett som likeverdige bidragsyttere. Samtidig er det ikke realistisk å tenke at alle elever har en iboende interesse for alle aktiviteter i kroppsøvfingsfaget, og dermed er det desto viktigere med variasjon i undervisningen.

Det er tydelig at Oda praktiserer kroppsøvfingsfaget på en annerledes måte enn de andre lærerne i studien:

*«For meg skal kroppsøving primært være gøy og være noe man ser frem til, fordi vi skal gjøre masse forskjellig. Vi skal variere undervisningen og gjøre veldig lite tradisjonelle idretter, fordi det er det de gruer seg som regel til, fordi det har de hatt masse av på ungdomsskolen og barneskolen» (Oda).*

Oda indikerer her at tradisjonelle idretter kan ha en negativ effekt på elevens opplevelse av faget, ettersom mange kan grue seg til disse aktivitetene. I denne konteksten vil jeg rette oppmerksomhet til Fasting & Sisjords (2000) studie, hvor forskerne påpeker at idretten blir ansett som en maskulin arena (s. 129-130). Rollen som idrettsutøver samsvarer ofte med den tradisjonelle gutte- og mannsrollen, hvor den mannlige måten å drive med idrett på er den «riktige» (Connell, 2008, s. 132). Slik jeg forstår Oda sine indikasjoner, ønsker hun å tilrettelegge for et mer kjønnsinkluderende læringsmiljø ved



å ha et mindre idrettsrettet aktivitetssinnhold. Dette gjenspeiler Connell (2008) sine oppfordringer knyttet til å tilrettelegge for en mer kjønnsinkluderende praksis, hvor lærere må vurdere mål og verdier som er relatert til kjønn (s. 142).

Av lærerne i denne studien er det kun tre av syv som tar opp utfordringer knyttet til kjønn og idrettsbakgrunn. Det at lærerne uoppfordret trekker frem disse utfordringene anser jeg som en positiv utvikling sett i sammenheng med den tidligere forskningen på feltet. Sentrale funn i studien til Moen et al., (2018) peker på at læreres kjønn og idrettsbakgrunn har stor innflytelse når det kommer til hvilket aktivitetssinnhold elevene møter i faget. Klasser som har mannlige lærere, har mer ballspill og mindre dans enn kvinnelige lærere som prioriterer motsatt (s. 72). Innholdet i datamaterialet viser ingen tydelig tegn på at lærernes kjønn påvirker valg av aktiviteter, noe som gir lite grunnlag for generalisering. Her vil det være relevant å dele Jens sine tanker rundt tematikken:

*«Jeg er jo det du kan kalle for en typisk fotballgutt. Jeg har hatt fotball som tema en gang, men det må jeg si funker forferdelig dårlig i skolesammenheng. Mange tror at jeg kun har fotball i gymtimene, men det er langt ifra sannheten» (Jens).*

Den praksisen Jens gir uttrykk for viser at det er mulig å bryte med det som oppfattes som normaliteten blant mannlige lærere. Paradoksalt nok får jeg inntrykk av at de kvinnelige lærerne i studien prioriterer aktiviteter som ballspill i større grad sammenliknet med de mannlige lærerne. Når det er snakk om lærernes idrettsbakgrunn, får jeg derimot et annet inntrykk. Slik jeg tolker lærernes beskrivelser av undervisningsmetoder, er det innlysende at deres idrettsbakgrunn har stor innflytelse. Samtlige av lærernes i denne undersøkelsen har drevet med organisert idrett, og derav er det nærliggende å tenke at de tolker og iverksetter læreplanen deretter. Et tydelig trekk i datamaterialet viser at en lærerstyrt tilnærming er den rådende undervisningsmetoden blant kroppsøvingslærerne. Dette underbygger funn i Moen et al., (2018) sin undersøkelse som avdekker at lærerstyrt undervisning er den mest brukte (s. 74). Som nevnt innledningsvis har dette ofte en sammenheng med aktivitetssinnhold og tema:

*«Det er nok mest hvor jeg forteller hvordan de skal gjøre det også øver de, også går jeg og retter litt på dem. For eksempel i volleyball viser jeg elevene hvordan*

*de skal slå teknisk riktige slag. I kreativ dans er det mer fritt, der elevene i større grad får bestemme selv» (Marie).*

I likhet med Marie anvender flertallet av lærerne lærerstyrt undervisningsmetode. Lærerne er også samstemte om at lærerstyrt undervisning er nødvendig ved innlæring av spesifikke teknikker. I et forsøk på å forstå lærernes prioriteringer, vil det være logisk å benytte seg av en deduktiv tilnærming i forbindelse med teknisk utførelse av ulike elementer i en spesifikk idrett. Når det er sagt vil det være vanskelig å forstå hvorfor teknisk riktig utførelse av eksempelvis fingerslag i volleyball, er en nødvendighet i undervisningssammenheng. Etter å ha studert læreplanen finner jeg ingen konkrete beskrivelser om at elevene skal lære seg ulike tekniske elementer i spesifikke idretter. Sitatene ovenfor underbygger resultatene i Moen et al., (2018) sin forskning, som avdekker at elever møter de samme undervisningsmetodene og det samme aktivitetsinnholdet nesten hele skoleforløpet, til tross for at de ønsker seg mer variasjon (s. 74). Undervisning som inneholder mye variasjon, er ikke bare viktig på bakgrunn av elevenes etterspørsel, men også nødvendig for å fremme læring. Flere av lærerne i denne studien argumenterer for at det er mer hensiktsmessig å ta i bruk induktive undervisningsmetoder i forbindelse med kreativ dans. Imidlertid viser tidligere forskning at dans er en aktivitet som lærere nedprioriterer (Andrews & Johansen, 2008, s. 95-100). Slik jeg ser det blir aktiviteter som dans nedprioritert, som en konsekvens av idretts- og kjønnsdiskursens sterke posisjon i faget.

## **5.2 Kjønn i kroppsøvingsfaget**

Jeg vil starte dette kapittelet med å se nærmere på kroppsøvingslærernes generelle forståelse av kjønnsbegrepet. Hoveddelen i kapittelet vil dog bestå av lærernes forståelse av kjønn i relasjon til kroppsøvingsfaget. Jeg vil også presentere funn som belyser lærernes refleksjoner rundt kjønnsforskjeller i faget. Sentrale funn vil bli sett i sammenheng med studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning på feltet.

### **5.2.1 Forståelsen av kjønn som begrep**

Basert på empirien i denne undersøkelsen er det tydelig at kroppsøvingslærernes beskrivelser av kjønnsbegrep preges av usikkerhet. Nærmest samtlige uttrykket at de er redd for å si noe galt. Det kan virke som lærerne deler en felles betraktning om at kjønnsrelaterte spørsmål er vanskelig, spesielt i dagens samfunn. Studiens datamateriale

avdekker at lærerne har ulik forståelse av kjønnsbegrepet, men at flertallet skiller mellom biologisk og sosialt konstruert kjønn. Majoriteten av lærerne understreker også at det finnes flere varianter av kjønn, og at det er opp til hvert enkelt menneske hva de ønsker å identifisere seg som. Nedenfor er det et utdrag fra noen av lærernes forståelse av kjønnsbegrepet:

*«Det er egentlig et spennende spørsmål, fordi at i disse dager så er det jo vanskelig. Generelt er jeg ikke så opptatt av kjønn, men samtidig så vet jeg at de fysiske forutsetningene for jenter og gutter endrer seg jo hvor eldre de blir. Sånn sett er det viktig å ta hensyn til det også må man tenke at det finnes varianter med kjønn. Jeg skiller mellom biologisk kjønn og sosialt konstruert kjønn. Når vi blir født er det to kjønn, jente og gutt. Men som man utvikler seg som menneske er det opp til enhver hva man definerer seg som» (Lise).*

*Jeg tenker, ehh, at det er veldig lett å si noe feil, hehe. Hvert fall i dag, ehh, og at jeg selv personlig har liksom et forhold til kjønn og det er at det er to. Fordi det er det jeg kjenner meg igjen i, men at jeg på samme måte som lærer, forbilde og rollemodell, har et usaklig stort ansvar for å inkludere alle kjønn, og hva nå enn det måtte bety, hva som ligger i det. (Oda).*

*«Jeg har i grunn nesten aldri tenkt på den generelle forståelsen av kjønn. Det er jo et ganske vanskelig spørsmål. Jeg har noen tanker relatert til kroppsøving da, hvis det er til hjelp» (Trond).*

Sitatene ovenfor viser at lærerne har en biologisk tilnærming til kjønn ved fødsel, altså at vi blir født som enten gutt eller jente. Det kan likevel virke som lærerne tenker at kjønn er noe som kan endre- og utvikle seg over tid. Mitt inntrykk er samtlige lærere har et liberalt syn på kjønnsbegrepet, og at det ikke finnes noe fasitsvar på hva kjønn er eller kan være. Et sammenfallende funn i datamaterialet er at samtlige lærere svarer relativt kort, hvor mange av dem vinkler spørsmålet over til kroppsøvfingsfaget og elevene. Det er nærliggende å tenke at lærerne kobler spørsmål om kjønn til en skolesammenheng, ettersom dette er noe de har kjennskap til. Tatt dette i betraktning kan det uansett virke som lærerne finner det vanskelig å operasjonalisere hva de ilegger kjønnsbegrepet, noe som kan indikere en manglende forståelse. Dette kan eksemplifiseres med Oda sine

uttalelser om å; «inkludere alle kjønn, og hva nå enn det måtte bety, hva som ligger i det». Trond signaliserer i likhet med Oda at kjønnsfenomenet er vanskelig å forstå, hvor han til og med innrømmer at han ikke har tenkt over begrepets betydning i samfunnet.

Studiens empiri gjenspeiler funn i Dowling (2013) sin forskning, som adresserer at kroppsøvingslærere mangler en mer nyansert forståelse av kjønn (s. 212). Det er innlysende at forståelsen av kjønnsbegrepet er et lite diskutert tema i lærerfelleskapet, noe som kan føre til at lærere neglisjerer fenomenets betydning både i en samfunns- og skolekontekst. Sett i lys av Beauvoirs (2000) og Butlers (1999) teoretiske perspektiver, tolker jeg det derimot slik at kroppsøvingslærernes forståelse er i tråd med feministenes tilnærming til kjønn. Beauvoir sin velkjente formulering: «*Man fødes ikke som kvinne, man blir det*» (s. 329), samsvarer med lærernes forklaringer på menneskers frihet til å definere seg som det man vil. Lærenes liberale syn på kjønn kan påvirke elevene i positiv forstand, samt bidra til å fremme fundamentet i Butlers tilnærming, som omhandler å inkludere alle mennesker i forhold til deres handlinger og praksiser (Engelsen, 2021, s. 42-43).

Samtidig vil jeg belyse det de faktiske forhold om at en manglende forståelse av kjønn kan føre til uheldige konsekvenser for elevenes læring og opplevelse av faget. Dersom lærere har en illusjon om at kjønn har en liten betydning for praktiseringen av faget, kan det føre til at man utelukker sentrale verdier som eksempelvis tilpasset opplæring. I verste fall kan det resultere i at enkelte elever og grupper føler seg ekskludert fra felleskapet. Lærernes manglende forståelse kan skyldes flere årsaker, men slik jeg ser det kan en av årsakene bunne i kjønnsbegrepets fravær i læreplanen i kroppsøving. Forskningsfeltet antyder at tidligere læreplaner fokuserte i større grad på kjønn og likestilling, men at dette har blitt redusert til et minimum i nyere tid (Imsen, 2000; Engelsen, 2017). I tillegg kan det tenkes at lærerne ønsker å være inkluderende, men finner dette utfordrende i møte med situasjoner som de ikke har reflektert over.

Det er derfor rimelig å anta at kjønn som fenomen blir tatt for gitt blant kroppsøvingslærere, men også i skole- og utdanningssystemet. Paradoksalt nok adresserer den overordna delen i læreplanen at elevene trenger å lære om å forstå verdien av kjønns mangfold i skolen og undervisning. Utdanningsdirektoratet (2020b) understeker at det eksisterer ulike normer for kjønn i et samfunn som bidrar til å

definere kjønnsstereotyper. De skriver blant annet følgende: «disse normene gjør at vi ofte tildeler menn og kvinner ulike karakteristika og roller som er bestemt og begrenset ut ifra hvilke kjønn vi har» (s. 7). På bakgrunn av lærernes uttalelser er det mulig å tolke at det foreligger en gap mellom den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen.

Studien avdekker at lærernes forståelse av kjønnsbegrepet bærer preg av tvetydighet. Lærernes subjektive forståelse av kjønn vil mest sannsynlig påvirke hvordan elever opplever kjønn, noe som kan resultere i store variasjoner når det kommer til den pedagogiske praksisen. Dermed kan det tenkes at både kroppsøvingslærere og elever har behov for en felles forståelse av kjønnsbegrepets kompleksitet, for å optimalisere elevenes skolehverdag. En mer nyansert forståelse kan bidra til å fremme kjønns mangfoldets verdier, samt motvirke de legemliggjorte kjønns perspektivene.

### **5.2.2 Kjønn i kroppsøvingsfaget**

Da jeg spurte kroppsøvingslærerne om de hadde gjort seg noen tanker om kjønn i faget var det signifikant forskjell i svarene. Noen av lærerne uttrykte at de nærmest aldri hadde gjort seg noen tanker om tematikken, mens andre hadde et klart syn på hvordan kjønn utspiller seg i faget. Dersom jeg sammenlikner kroppsøvingslærerne basert på kjønn, var det tydelig at de kvinnelige lærerne hadde flere tanker om hvordan kjønn utgjør en forskjell i faget. Samtidig vil det være viktig å ta høyde for at en slik generalisering kan medføre at alle kvinnelige- og mannlige kroppsøvingslærere er på en bestemt måte, noe som ikke alltid er tilfellet. Lise og Oda kom blant annet med følgende beskrivelser:

*«Det er veldig forskjell når det gjelder kjønn, men også årskull. Da kan det være sånn at du kan få en veldig dominant jentegruppe, noe jeg hadde noen år. Jentene i den klassen var fryktelig mye sterkere både fysisk og psykisk, egentlig over hele linja. Det var helt merkelig kombinasjon. Det veldig gøy når jentene for en gangs skyld dominerer over guttene» (Lise)*

*«Jeg tror, ehmm, nå høres det jo veldig stereotypisk ut da, men jenter som kjønn er jo ofte betegnet som svakere rent fysisk, og det er jo ikke så rart, for rent fysiologisk er vi jo det. Og det tror jeg har gitt oss, hvert fall meg, litt fordeler inn i jobben. For vi som er representant for «det svakere kjønn», så blir jeg*

*veldig sånn «det er bare gutter, du kan takle de like aktivt, som de takler deg»  
(Oda)*

Av de lærerne som har et klart syn på hvordan kjønn utspiller seg i faget, er det mye som tyder på at de vektlegger fysiologiske forskjeller mellom kjønn. Nærmere bestemt kan det virke som at lærerne har normalisert at gutter og jenter er på en bestemt måte, og dermed neglisjerer at det finnes noe mer enn jente og gutt. Slik jeg tolker det, vil disse beskrivelsene ha en sammenheng med hvorfor flertallet av kroppsøvingslærere kun involverer to kjønn når det er snakk om kjønn i kroppsøvingsfaget. Det kan virke som at den biologiske tilnærmingen til kjønn er det rådene blant lærerne, noe som ikke samsvarer med deres generelle forståelse av kjønnsbegrepet. Samtlige lærere poengterte at det finnes flere varianter av kjønn, og at det er opp til hvert enkelt menneske hva de ønsker å identifisere seg som. Imidlertid kan det virke som at når lærerne får eksplisitte spørsmål om kjønn, så poengterer samtlige at det finnes flere varianter av fenomenet. Hvis spørsmålene ikke eksplisitt handler om kjønn, kan det derimot se ut til at den nyanserte forståelsen har mindre betydning. Med andre ord er det mye som tyder på at lærernes nyanserte forståelse av kjønnsbegrepet forsvinner relatert til kroppsøvingsfaget.

I denne konteksten vil det være naturlig å trekke noen paralleller til Connell sin teori om hegemonisk maskulinitet. Eksistensen av hegemonisk maskulinitet omhandler at det eksisterer et maskulinitetsmønster i enhver gitt kontekst, som er forbundet med makt, dominans og autoritet (Connell, 2008, s. 133). Derfor kan det være en garanti for gutters kollektive privilegium. Både Lise og Oda beskriver hvordan gutter, i de aller fleste tilfeller, dominerer undervisningen av fysiologiske årsaker. Lise sitt utsagn viser derimot at det finnes unntak, hvor jentene i den respektive klassen ble ansett som den dominerende part. Det vil samtidig være nærliggende å tenke at aktivitetsinnhold og tradisjonelle strukturer legger til rette for at enkelte grupper dominerer over andre. Da kan en stille spørsmåltegn angående kroppsøvingslærernes rolle, hvorvidt de bevisst eller ubevisst, bidrar til å vedlikeholde et allerede eksisterende kjønnsmønster. Det fremstår for meg at mange av lærerne er kjent med at denne måten å praktisere på ikke samsvarer med dagens målsettinger i læreplanen. Ut ifra datamaterialet har jeg også lagt merke til at lærerne med lang arbeidserfaring i større grad praktiserer etter tidligere bestemmelser, i motsetning til lærere med mindre arbeidserfaring.

Lise sine erfaringer med jentenes overlegenhet anser jeg som et svært interessant funn. Jentenes dominans over guttene, både fysisk og psykisk, kan skyldes flere årsaker. Connell (2009) adresserer at de aller fleste mennesker innehar en kombinasjon av maskuline og feminine trekk og egenskaper i varierende grad, noe som samsvarer med Lise sine erfaringer med jentene i denne klassen (s. 6-7). Samtidig uttrykket Lise: «*det er veldig gøy når jentene for en gangs skyld dominerer over guttene*». Dette kan sees i sammenheng med essensen i hegemonisk maskulinitet, der det mannlige kjønn blir ansett som det naturlige og dominerende (Connell, 2005, s. 164). Dette underbygger også funn i Walseth & Hæhre (2014) sin forskning, der jenter som bryter med kjønnsstereotypier og foretrekker å «måle krefter mot gutta» forflytter seg inn i det maskuline terrenget (s. 36). En av hovedfaktorene til jentenes overlegenhet bunner trolig at majoriteten drev med organisert idrett på fritiden. Derfor vil det være rimelig å anta at de idrettsaktive jentene ble ansett som fagets «vinnere» (Moen et al., 2018, s. 78).

Oda illustrerer med sitt utsagn «*det svakere kjønn*», hvordan kroppsøvfingsfaget «maskuline historie» fortsatt preger dagens undervisningspraksis. Til tross for at Oda bruker et innslag av ironi, er det mye som tyder på at det ligger en viss sannhet i det hun beskriver. I studien til Lagestad (2017) fremheves de fysiologiske forskjellene, der gutter har bedre forutsetning til å utvikle ferdigheter som utholdenhet og styrke (s. 1) Nok en gang tar det oss tilbake til hvordan hegemonisk maskulinitet utspiller seg innenfor kroppsøvfingsfaget. Elever får ufrivillig tildelt stereotypiske kjønnsroller med tilhørende normer og forventninger til de aktuelle rollene (Connell, 2008, s. 131). Det kan i dette tilfelle virke som at Oda ønsker å bryte med de tradisjonelle kjønnsrollene ved å kanalisere at det finnes flere nyanser av maskuliniteter, der også jenter kan hevde seg i det «verdimessige hierarkiet». Oda forklarer videre at hun har en åpen dialog med elevene sine, hvor hun fokuserer på å jevne ut kjønnsforskjellene. Under kapittelet om aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder beskriver Oda blant annet at hun ikke tar i bruk verken tradisjonelle idretter eller årsplaner, med hensikt om at elevene skal oppleve at det starter med samme utgangspunkt. Mitt inntrykk er at Oda er bevisst på sin rolle som kroppsøvfingslærer, samt formidler en aktiv kjønnspedagogikk.

Nedenfor vil jeg se nærmere på de lærerne som ikke har noen særlige formeninger om kjønn i relasjon til kroppsøvfingsfaget.

*«Jeg tenker nesten aldri på kjønn når jeg underviser, men det hender at jeg gjør det noen ganger. Det har liksom aldri vært et aktuelt tema hverken blant elevene eller lærerne. Det handler jo mest om mennesket, ikke så mye om kjønn» (Ola).*

*«Vi snakker ikke noe særlig om kjønn. Alle elevene skal behandles likt, så vi fokuserer ikke på kjønn i undervisningen, men elevene som selvstendige individ. Men når jeg tenker meg om kunne vi sikkert ha snakket litt mer og kjønn og sånn» (Jens).*

Lærerne argumenterer for at elevene lærer mer om kjønn i andre fag, som eksempelvis naturfag. Både Ola og Jens påpeker at kjønn er vanskelig tema, og innrømmer at de ikke har tilstrekkelig med kunnskap eller kompetanse innenfor området. Videre ut i intervjuene kommer det frem at kjønn nærmest har vært et fraværende tema i lærerfelleskapet og utdanningsforløpet, og av den grunn ikke vært på dagsorden. Flere av lærerne nevner at de sjeldent snakker med elevene angående kjønn i faget, ettersom det ikke har oppstått noen situasjoner hvor det har vært nødvendig. Det jeg finner interessant i forbindelse med disse utsagnene, er at lærerne ved tidligere anledninger har gitt uttrykk for at de har et kjønnøytralt syn. Mitt inntrykk er derimot at disse lærerne muligens bruker slike betegnelser for å dekke over en manglende forståelse. Den praksisen Ola og Jens gir uttrykk for synes å samsvare med Dowling (2013) sin studie, der det kommer frem at lærere mangler en nyansert forståelse av kjønn i faget (s. 212). Med utgangspunkt i lærernes beskrivelser vil det være relevant å se tilbake på læreplanen, der kjønnsbegrepet eksplisitt ikke blir nevnt. Kjønnsbegrepets fravær i læreplanen kan være en faktor når det kommer til lærernes manglende forståelse. Det vil samtidig være en grunn til å anta at en av hovedårsakene skyldes av kjønnsdebattens fravær i utdanningen, noe som samsvarer med Ola og Jens beskrivelser.

Dersom lærerne ikke snakker om kjønn i faget vil heller ikke elevene lære tilstrekkelig om de verdiene som kjønns mangfold tilfører i skolen og undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I tillegg er det nærliggende å tenke at det forekommer store variasjoner i den pedagogiske- og didaktiske praksisen, da det er opp til hver



enkelt lærer å tolke kjønnsbegrepets betydning. Med andre ord vil kroppsøvlingslærernes forståelse av begrepet påvirke hvordan elever opplever og erfarer kjønn i faget. Det vil være naivt å tenke at alle elever har tilstrekkelig kunnskap om kjønn, og derav er det ingen grunn til å neglisjere tematikken. Tidligere funn om kjønnsbegrepet kanaliserte at majoriteten av lærerne var redde for å si noe feil, ettersom tematikken potensielt kan sette noen elever i en sårbar posisjon. I tillegg ga nærmest samtlige lærere uttrykk for at kjønnsrelaterte spørsmål er spesielt vanskelig i dagens samfunn. Kroppsøvlingslærerne har den største innflytelsen på elevenes opplevelse av faget, og derav også et stort ansvar når det kommer til kjønnsdebatten. Til tross for at mange opplever kjønn som et utfordrende tema, kan en mulig løsning være å fokusere på de positive effektene kjønn har i en skolesammenheng, framfor det som oppleveres som problematisk.

Det kan tilsynelatende virke som at Ola og Jens ønsker å behandle alle elever likt uavhengig kjønn, og av den grunn ikke tar opp kjønnsrelaterte diskusjoner. Samtidig vil det være nødvendig å påpeke at det er forskjell på å behandle alle likt ut ifra et kjønnsbevisst eller kjønnsubevisst standpunkt. Lærernes uttalelser om at de ønsker å tilrettelegge for individet framfør kjønn kan virke veldig naivt, når nærmest samtlige kjønnsstudier peker på at undervisningen er sterkt gjennomsyret av kjønnsmønstre av ulike slag (Kirk, 2005; Fagrell et al., 2012; Klomsten, 2013; Walseth & Hæhre, 2014).

Et annet tydelig trekk i datamaterialet er kroppsøvlingslærernes erfaringer med elever som definerer seg som noe annet enn jente og gutt. Flere av lærerne uttrykket at de har eller har hatt elever hvor det er uavklart med tanke på kjønn. Lærerne virker å være samstemte om at de ikke finner dette problematisk. Flere av lærerne trekker frem at de har tilpasset undervisningen i form av språk og organisering.

*«Jeg har noen elever som er i en påbegynt prosess, der det er uavklart med tanke på kjønn» (Trond).*

Trond forklarer ytterligere at han i enkelte klasser ikke kan dele inn i gutte- og jente grupper, ettersom noen av elevene bryter med den biologiske tilnærmingen. Han innrømmer også at dette har vært et dilemma som får han til å tenke på hvordan han skal løse det. Samtidig poengterer han at å dele inn i «gutte- og jentelag» ikke er å foretrekke

i hans pedagogiske praksis. Dette samsvarer med Marie sine erfaringer med å tilpasse undervisningen etter elevenes behov.

*«Jeg må tenke på hvordan jeg skal henvende meg til elevene i undervisningen. Jeg kan liksom ikke si «guttene her og jentene der» og når jeg deler inn i lag gjør jeg det uavhengig av kjønn. Jeg sier for eksempel ikke «kom igjen, gutter!», men heller «kom igjen, dere!» (Marie).*

Marie viser her hvordan hun tilpasser språket ved å gjøre det mer kjønnsnøytralt. Sett i lys av begrepet dikotomi, hvor kvinner og menn blir ansett som uforanderlige komplementære, virker det ikke som definisjonen entydige rammer spiller inn på lærerne i studien (Connell, 2009, s. 9). Jeg finner det samtidig interessant at både Trond og Marie uoppfordret tar opp kjønnsdeling i form av laginndeling. Begge lærerne uttrykker at kjønnsdelte lag kan by på utfordringer, samt ekskludering av enkelte elever. Marie og Trond sine tilpasninger kan sees i sammenheng med Butlers tilnærming, som i korte trekk innebærer at kjønn er performativt. Det betyr at lærerne ikke ser på elevene som enten gutt eller jente, men at det finnes noe annet, der elevenes handlinger over tid bidrar til å produsere det «naturlige kjønn» (Butler, 1999, s. 178).

### **5.2.3 Kjønnsforskjeller i faget**

Når det er snakk om kjønnsforskjeller starter flere av kroppsøvlingslærerne med å svare det som anses for å være politisk korrekt. Typiske svar blant lærerne er at de har et «kjønnsnøytralt syn» og at de behandler alle elever likt. Da jeg ber dem om å utdype svarene sine, viser det seg derimot at de aller fleste av lærerne har en forståelse av at det eksisterer kjønnsforskjeller i en klasse:

*«Jeg tenker på at mange av jentene er mye mer forsiktig, litt nervøse og passive. Guttene tar ofte mye plass. I noen klasser er det mye det man kaller for «guttastemning», noe som kan være irriterende for særlig jentene» (Jens).*

*«Det er noen jenter som er veldig flinke og tålmodige. Men vi har også noen veldig «gutte-gutter» som ofte tenker at de kan alt fra før. Nå skal ikke jeg stigmatisere noen, men det er ofte de guttene som går på idrett utenfor skolen som tenker «jeg kan alt» (Ola).*

Tidligere i intervjuet uttrykte Jens og Ola at de hadde lite formeninger om kjønn i relasjon til kroppsøvfingsfaget. Sitatene ovenfor viser derimot at de har en del tanker om hvordan kjønn utspiller seg i undervisningen. Det kan virke som at de ikke vurderer spørsmålet i lys av likestillingsproblematikken, noe som kan skyldes av at de forstår gutter og jenter på en bestemt måte. Med utgangspunkt i Jens og Ola sine forklaringer kan vi ikke se bort ifra at det eksisterer stereotypiske forestillinger om kjønn, som fortsatt preger kroppsøvfingsundervisningen. Tidligere forskning signaliserer at idrettsdiskursen ofte styrer fagets innhold, som igjen kan være en sentral faktor når det kommer til kjønnsforskjeller i undervisningen (Fasting & Sisjord, 2000, s. 123). Betegnelser som «guttastemning» og «gutte-gutter» er klare indikasjoner på at det finnes et maskulinitetsmønster i disse klassene, som i mange sammenhenger er forbundet med makt og autoritet. Av lærernes svar kan det også virke som at gutter som tar mye plass er en naturlig del av undervisningspraksisen, og derfor blir det også allment akseptert av felleskapet. Lærernes beskrivelser om at jenter er mer forsiktige og passive, underbygger prinsippet om at hegemonisk maskulinitet må sees i lys av relasjonsbegrepene: maskulinitet og feminitet. Dersom den hegemoniske maskuliniteten skal fremtre som autentisk, må andre kjønnsmonstre stå i motsetning (Connell, 2005, s. 43-44).

Det kan tenkes at den hegemoniske maskuliniteten er mest fremtredende i klasser som bærer preg av store kjønnsforskjeller. Da kan man sette spørsmålstegn ved hvorvidt kroppsøvfingslærerne bidrar til å forsterke disse kjønnsforskjellene gjennom å ta i bruk «idrettens skjulte læreplan». Tidligere funn i denne studien viser at lærere som prioriterer et maskulint aktivitetsinnhold, skaper utfordrende læringsforhold for jenter. Som en konsekvens av dette blir jentene mindre inkludert i spillsituasjoner, eller i verste fall trekker seg unna for å passe inn feminitetens idealer. I ballspillundervisning får guttene mulighet til å utvikle maskuline egenskaper, mens jenters læringsprosess preges av å innrette seg etter de feminine forventningene. Forholdene viser seg derimot å være annerledes i danseundervisning, da lærerne i studien gir uttrykk for at guttene ofte trekker seg tilbake og lar jentene dominere. På spørsmål om aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder (kap. 5.2.3) var det kun et fåtall av lærerne som tok opp dansingen som en viktig del av faget. Marie svarer blant annet:

*«Jeg er nok en av de lærerne som foretrekker å ha mye dans i undervisningen. Jeg har mange jenter som er veldig gode til å danse. Det er gøy å se når jentene styrer showet og tar større plass enn det de normalt sett ville ha gjort. I disse timene står som regel jentene helt foran, mens guttene gjemmer seg litt i bakgrunnen. Men det skal sies at noen av guttene også er veldig flinke til å danse, men det virker som at de ikke tør å vise det foran de andre i klassen. Dette er også grunnen til at jeg har mye dans, nettopp for å ufarliggjøre det som kan virke som litt skummelt. I starten var det mange av guttene som satt på sidelinjen, men nå er nesten alle med. Det varmer lærerhjertet mitt» (Marie).*

Marie forteller videre at hun liker å variere mellom å ta i bruk kreativ dans og standardiserte dansesjangere. Hun understreker at dans bør få en større plass i fagets undervisningspraksis, da dette bidrar til å fremme kjerneelementet, bevegelse og kroppslig læring. Av lærerne som svarte at de prioriterte dans i undervisningen, kommer det frem at de første timene bærer preg av usikkerhet blant elevene. Lærerne forteller videre at de opplever at kreativ dans er blant de mest vellykkete timene, spesielt når elevene blir litt «varmere i trøya». Noen av lærerne hevder at kreativ dans gir elevene mulighet til å vise seg frem på best mulig måte. Basert på studiens datamateriale er det en grunn til å anta at dans kan være en aktivitet som bidrar til å motvirke kjønnsforskjeller i faget. Samtidig er det mye som tyder på at dans er en aktivitet der gutter lar jenter dominere med hensikt om å beskytte egen kjønnsidentitet.

Tilsvarende funn er å finne i studien til Forester & Larsson (2021), der forskerne belyser at dyktige gutter engasjerer seg mindre i aktiviteter som dans, da gode danseferdigheter kan medføre til stempling som homofil (s. 5). Med andre ord kan man ikke med sikkerhet si at dans bidrar til å utfordre kjønnsnormene. Vi skal dermed heller ikke se bort ifra at aktiviteter som ballspill og dans bidrar til å tydeliggjøre de maskuline og feminine idealene, hvor elevene ofte ikke kan fremtre som de selv vil (Forester & Larsson, 2021, s. 6).

Anne sin opplevelse av kjønnsforskjeller i faget er at det finnes flere variabler enn bare hva som er typisk for gutter og jenter:

*«Jeg kan liksom ikke si «det er typisk gutter og det er typisk jenter», det er flere variabler enn det. For eksempel har du «jente-jenter», «drama-jentene» og «gutte-jentene». Det samme gjelder guttene. Men du har ikke minst «idrettsfolka» i enhver klasse» (Anne).*

Lærernes uttalelser kan diskuteres i lys av flere perspektiver når det gjelder kjønnsforskjeller i kroppsøvfaget. For det første kan Annes bruk av termer som «drama-jentene» gjenspeile en sentral del av Beauvoirs teori, der feministen hevder at kjønnsforskjeller anses å være «samfunnsskapt». Kategorisering av kjønn etter termer som eksempelvis «jente-jenter» kan by på utfordringer i kroppsøvfaget. Jenter som får slike betegnelser blir plassert lengre ned på rangstigen, enn jenter som besitter egenskaper som anses å være maskuline (Engelsrud, 2021, s. 27-28). Det er vanskelig å forstå hvorfor elever som representerer ulike kvaliteter blir karakterisert som noe negativt. I forlengelse av kjønnsforskjeller i undervisningssammenheng finner jeg Oda sin fortelling om en hendelse, svært interessant. Da jeg spurte Oda om hennes erfaringer med kjønnsforskjeller, svarte hun:

*«I mine klasser er det aldri noe kjønnsdelt eller noe kjønnsfokus, eller vent, jeg dreit meg skikkelig ut for litt siden» (Oda).*

Først forteller Oda at det er lite kjønnsforskjeller i klassen hennes, og at jentene hevder seg like mye som guttene. Hun forteller videre om en styrkeøkt, hvor hun som lærer bidro til å forsterke kjønnsforskjeller gjennom en kjønnsfordeling på antall repetisjoner. Jentene skulle ta 10 repetisjoner, mens guttene skulle derimot ta 12 repetisjoner. Ifølge Oda var jentenes umiddelbare reaksjon: «Hvorfor det? Er ikke det urettferdig behandling av oss jentene?». Oda forklarer at hun noen dager før hadde testet denne økten, og av den grunn ønsket å ha den med klassen sin. Uten å gjøre noen tilpasninger, merket hun fort at rammene for denne økten ikke passet inn i den pedagogiske praksisen. Da jeg spurte henne om hvilke tilpasninger som ble gjort svarte hun:

*«Jeg måtte jo endre opplegget ganske på sparket. Det var veldig lite gjennomtenkt av meg. Derfor sa jeg at elevene kunne gjøre så mange repetisjoner de orket» (Oda).*

I etterkant beskriver Oda at denne spesifikke hendelsen har fått henne til å reflektere over hvor stort ansvar kroppsøvlingslærere faktisk har i kampen mot kjønnsstereotyper. Det er her viktig å fremheve at selv innenfor en gruppe gutter og jenter, vil forskjellene være store mellom de som orker mest og de som orker minst. Det vil være naivt å tenke at alle gutter er sterkere enn alle jenter i alle sammenhenger, og derfor er det desto viktigere å ta høyde for at det finnes forskjeller uavhengig av kjønn. Oda sine beskrivelser av styrketreningen ser ut til å stemme overens med funn fra tidligere forskning. Dagens samfunn beveger seg inn i en mer kjønnsnøytral retning, og derfor kan både gutter og jenter utføre de samme type aktivitetene (Andrews & Johansen, 2008, s. 95-100). Det kan muligens tolkes slik at elevene til Oda opplever klassemiljøet som relativt kjønnsnøytralt, der jentene ønsker å hevde seg på lik linje med guttene. Til tross for denne spesifikke hendelsen, er det mye som tyder på at Oda driver en aktiv kjønnspedagogikk, med fokus på likeverdig deltakelse. Dette kan sees som en positiv utvikling sammenliknet med tidligere forskning, som adresserer hvordan uskrevne normer og regler styrer hva som klassifiseres som typiske gutte- og jente aktiviteter (Andrews & Johansen, 2008, s. 98).

### **5.3 *Kjønnsdelt undervisning***

I denne delen av oppgaven skal jeg se nærmere på kroppsøvlingslærernes resonnement relatert til kjønnsdelt undervisning. Jeg vil også ta opp diskusjonen rundt elevenes læringsutbytte ved bruk av denne organiseringsformen. Kroppsøvlingslærernes utsagn vil bli sett i lys av de ulike teoretiske tilnærmingene, samt tidligere forskning på feltet.

#### **5.3.1 Erfaringer knyttet til kjønnsdelt undervisning**

Datamaterialet avdekker at lærerne benytter kjønnsdelt undervisning i varierende grad. Noen uttrykker at de aldri har anvendt kjønnsdelt undervisning, mens andre beskriver at de bruker kjønnsdeling knyttet til spesifikke aktiviteter og kontekster. Anne og Lise er blant de lærerne som uttrykker at det kan være hensiktsmessig å ta i bruk kjønnsdelt undervisning. Lærerne påpeker samtidig at denne måten å organisere undervisningen på forekommer litt sporadisk, og at det kun er deler av undervisningen som er kjønnsdelt. På spørsmål om hvordan de benytter kjønnsdelt undervisning svarer de følgende:

*«Når vi har egentrening pleier jentene å få et eget rom, fordi de ikke vil bli sett. Det føler jeg er en typisk jente-ting. Fasade har blitt veldig viktig for jentene, mens guttene er naturlig mer urolige» (Anne).*

*«Jeg deler inn i kjønnsdelte lag noen ganger i forbindelse med ballspill, for at jentene skal slippe litt mer til, ettersom guttene som regel tar mer plass» (Lise)*

Slik jeg tolker Anne og Lise sine utsagn, anvender de kjønnsdelt undervisning i enkelte tilfeller for å ivareta jenters behov. Dette underbygger Klomsten (2016) sin argumentasjon for kjønnsdeling, der hun hevder at en slik inndeling kan bidra til at jentene får «blomstre» (s. 76). Det kan imidlertid virke som at lærerne tar utgangspunkt i at jenter og gutter er homogene grupper. Med andre ord er det mye som tyder på at lærerne normaliserer gutters atferd ved at de tar mer plass i undervisningen, samtidig som det er gitt at jenter er passive deltakere. Det er et pedagogisk paradoks at lærerne tidligere i intervjuet påpeker at de har et kjønnsnøytralt syn, da tydelig funn viser at praktiseringen av faget tilsier noe annet. Det fremstår for meg at lærerne ikke forstår hvordan de selv bidrar til å hindre at jenter «blomstrer» i kjønnsblandet undervisning. Dersom lærerne hadde en mer aktiv kjønnspedagogisk tilnærming og unngikk negativ påvirkning av kjønnsnormer, ville trolig flere jenter, men også gutter, opplevd en likeverdig deltakelse.

Basert på lærernes beskrivelser får jeg derimot et inntrykk av at de bruker denne organiseringsformen for å kunne danne seg et bedre vurderingsgrunnlag av enkelte elever som ofte kan være litt anonyme. Lagestad (2017) stiller spørsmål ved gutters fysiske overlegenhet kan resultere i bedre karakterer (s. 1). Det kan tenkes at flere kroppsøvingslærere anser gutters fysiske overlegenhet som en sentral faktor i forbindelse med karaktersetning. Rent fysiologisk sett besitter gutter bedre forutsetning til å utvikle ferdigheter som styrke og utholdenhet, og det er ikke til å stikke under en stol at dette er egenskaper som ofte verdsettes i aktiviteter som ballspill (Lagestad, 2017, s. 71-75). Da skal vi ikke se bort ifra at gutter oppnår bedre karakterer i faget, da tidligere forskning peker på at faget bærer preg av konkurranse, fysikk og prestasjoner (Andrews & Johansen, 2008; Forestier & Larsson, 2021).

For å underbygge beskrivelsene om gutters fysiske overlegenhet og karakterer ytterligere, vil det være relevant å løfte frem funn som berører testing i faget. Innholdet i datamaterialet avdekker at noen av lærerne fortsatt tar i bruk testing som en del av aktivitetensinnholdet i undervisningen. Det kan virke irrelevant å diskutere bruken av testing, men paradoksalt nok er det lærerne selv som tar opp tematikken i tråd med kjønnsdelt undervisning. Lærerne forklarer at de tar i bruk en kjønnsdelt skala, hvor de også ofte deler jentene og guttene ved gjennomføring av testen. De argumenterer for at dette skaper tryggere rammer for elevene, ettersom det er ulike kriterier for guttene og jentene. Anne meddeler blant annet:

*«Formålet med testingen er at elevene skal få mulighet til selvutvikling, hvor hele poenget er at de skal oppleve mestring ved å forbedre egne prestasjoner. Jentene vil gjerne være avskilt fra guttene, noe de pleier å få lov til» (Anne).*

Det kan virke som at lærerne nok en gang ignorerer forskjellene som finnes innenfor en gruppe jenter og gutter, noe som bidrar til en homogenisering av kjønnene. Vi kan ikke se bort ifra at det kan være veldig store forskjeller innad blant gutter og jenter. Dermed vil det være naturlig å stille spørsmålstegn ved hvorfor lærerne i det hele tatt trenger å sette prestasjonsstandarder, som skal differensiere etter kjønn. Det fremstår for meg at de åpenbare forskjellene mellom elevene uavhengig kjønn, ikke har noen betydning for lærernes pedagogiske virksomhet. Et tydelig mønster i datamaterialet viser også at lærerne som tar i bruk testing, har lengst arbeidserfaring. Disse lærerne har arbeidet med tre ulike læreplaner, hvor det er rimelig å anta at gamle læreplan bestemmelser fortsatt har enn innvirkning på deres pedagogiske praksis. Det kan også forklare hvorfor disse lærerne, tidligere i intervjuet, viser at de vektlegger elevenes fysiske forskjeller.

Lærerne som tar i bruk testing, virker å være samstemte i å ikke vurdere elevene ut ifra testresultatene. Derimot forklarer lærerne at testing er fin måte å vurdere elevenes innsats og evne til å utfordre seg selv. Elevene blir bedt om å ikke sammenlikne seg selv med andres resultater eller prestasjoner. Først og fremst får jeg inntrykk av at lærerne er oppriktige i sine forklaringer om at de ikke vurderer elevene ut ifra testresultatene. Jeg velger også å tro at disse lærerne ønsker at elevenes skal oppleve selvutvikling og mestring ved å forbedre prestasjonene. Jeg finner det dog interessant at lærerne regelrett forklarer at testing ikke hører hjemme i dagens kroppsøving, men forsvarer dette med at



testing har vært en lang tradisjon ved de respektive skolene. Det kan tenkes at en av hovedsakene for bruken av testing skyldes det lærerne selv beskriver som tradisjoner.

I forlengelse av «idrettens skjulte læreplan» vil det trolig oppstå flere kritikkverdige forhold som påvirker elevene i negativ forstand. Det er rimelig å anta at mange elever gruer seg til undervisning bestående av testing, som en følge av et forventningspress. Det er heller ikke utenkelig at flere elever velger å ikke møte opp til disse timene på bakgrunn av skam og frykt. Til tross for at lærerne i denne studien argumenterer for at en kjønnsdelt skala vil sørge for rettferdige vilkår for elevene, er det naturlig å tenke at elevene sitter med en annen oppfatning. Jeg finner det også interessant at lærerne som benytter en kjønnsdelt skala, tidligere i intervjuet forklarer at de har et kjønnsnøytralt syn på elevene. De samme lærerne prioriterer idrettsaktiviteter i undervisning, hvor det forekommer «jente- og guttelag». For meg kan dette være en indikasjon på at lærerne fortsatt preges av et tradisjonelt tankesett når det kommer til hvordan faget skal praktiseres, samt synet på kjønn. Mitt inntrykk er at lærerne er kjent med at det er politisk korrekt å uttrykke seg kjønnsnøytralt. Videre fremstår det som at lærerne ikke har sett sine egne kjønnsnormer, noe som bidrar til å forsterke den hierarkiske kjønnsrekkefølgen.

Flere av lærerne uttrykte at de ikke ser noen hensikt med kjønnsdelt undervisning. Et tydelig trekk i datamaterialet viser at disse lærerne argumenter for at det ikke er kjønnsdelt ellers i samfunnet, og at elevene må lære seg å jobbe sammen på tvers av kjønn. Det som er interessant er at flere av lærerne som sier at de ikke benytter seg av kjønnsdeling, har ved en eller flere anledninger gjennomført det likevel. En ting jeg har lagt merke til i nærmest samtlige intervjuer, er at lærerne ofte svarer ut ifra umiddelbare tanker. Utover i intervjuene evner lærerne å reflektere mer over spørsmålene, og det virker som det øker bevisstheten over det som faktisk skjer i praksis. Dette forteller meg at lærerne ofte svarer det som tilsynelatende er «riktig», noe som ikke alltid samsvarer med det som faktisk skjer i praksis. Dette kan eksemplifiseres med Jens sine refleksjoner knyttet til kjønnsdelt undervisning:

*«Det er jo ikke kjønnsdelt når det kommer til arbeidslivet og samfunnet generelt. Elevene må lære seg å jobbe sammen. Eller nå kom jeg på en ting, jeg har hatt kjønnsdelt undervisning i forbindelse med fotball med to guttelag og to jentelag.»*

*Det var bare for å se jentene mer da, siden guttene kan være ekstra overkjørende når det kommer til ballspill» (Jens).*

Den praksisen Jens gir uttrykk for ser ut til å stemme overens med de andre lærerne som forteller at de ikke anvender kjønnsdelt undervisning. Imidlertid viser datamaterialet at dette ikke stemmer. Det tar meg tilbake til bakgrunnen for dette prosjektet, der jeg tar opp diskusjonen knyttet til kjønnsdelt undervisning. Slik kroppsøvfingsfaget forekommer i dag er det kjønnsblandet undervisning som er normen i norsk skolesammenheng (Det kongelige barne-, likestilling- og inkluderingsdepartement, 2015). Likevel har kjønnsdelt kroppsøving vist seg å være mer vanlig enn forventet i norske skoler, noe funn i denne studien kan bekrefte. Det er et faktum at samtlige kroppsøvingslærere i denne undersøkelsen har ved et eller flere tilfeller gjennomført kjønnsdelt undervisning. Det vil være på et tynt grunnlag å generalisere at kjønnsdelt undervisning forekommer på enhver norsk skole, men når det er sagt bør det heller ikke utelukkes. Majoriteten av lærerne begrunner bruken av kjønnsdelt undervisning med at dette bidrar til å inkludere jenter. Datamaterialet kanalisere også at gutter ofte tar mer plass i undervisningen enn jenter, noe som legger til rette for kjønnsinndeling. Det fremstår for meg at lærerne bruker kjønnsdelt undervisning som en løsning på problemet, fremfor å endre på undervisningspraksisen, og på den måten reproducerer kjønnsnormene.

Uttalelsen til Jens gir også uttrykk for at han ser på fotball i kroppsøving som et synonym med fotball i den organiserte idretten. Læreplanen gir imidlertid ingen beskrivelser på at fotball i kroppsøving er forenlig med en typisk fotballtrening. Nok en gang vil det være naturlig å trekke noen linjer til «idrettens skjulte læreplan», der lærerne bør være kjent med at denne måten å praktisere på, ikke er i tråd med læreplanens målsettinger (Fasting & Sisjord, 2000, s. 129-130). Tidligere funn i denne studien avdekker at lærerne ikke ønsker å drive en praksis som samsvarer med den organiserte idrettens rammer. Likevel er det mye som tyder på at flertallet av lærere benytter en alternativ læreplanmodell, der det ser ut som kjønnsdelt undervisning er intrigert element. Dersom man ser på kroppsøvfingsfagets egenart, som blant annet innebærer aspekter som sosialiseringprosesser og relasjonell læring, er det mye som taler imot kjønnsdeling.

For å synliggjøre det skjeve dominansforholdet ytterligere vil jeg gå nærmere inn på Jens sine beskrivelser av valgfaget, fysisk aktivitet og helse. I denne oppgaven hadde jeg i utgangspunktet ikke tenkt å rette oppmerksomhet til valgfaget fysisk aktivitet og helse. Jeg vurderte det likevel som relevant å inkludere disse beskrivelsene, ettersom det har en betydningsfull verdi i lys av tematikken. Jens beskrivelser selv at han synes det er interessant, samt noe sjokkerende, at det var kun gutter som valgte fysisk aktivitet og helse ved hans skole. Han forklarer videre at disse timene ofte er kaotiske, og består som regel av ballaktiviteter:

*«Elevene, eller guttene da, elsker disse timene, ettersom de kan «herje» som de vil. Jeg er som regel helt kjørt etter disse timene. Det er høy temperatur for å si det sånn» (Jens).*

Jens forklarer at han bruker valgfaget som et eksempel på hvorfor han ikke ønsker å benytte kjønnsdelt undervisning i kroppsøvfaget. Han mener at gutter må lære seg å ta hensyn til jenter, og derfor er det viktig at elevene samarbeider på tvers av kjønn. Basert på disse beskrivelsene er det mye som tyder på at jentenes fravær i valgfaget kan kobles til deres opplevelse av kroppsøving. Det betyr at gutters overlegenhet i tråd med aktivitetsinnhold, kan være en mulig utløsende faktor for jenters fraværende deltakelse. Funn i denne studien viser klart og tydelig at det forekommer kjønnsdelt undervisning i norsk skolesammenheng, samt at det finnes valgfag som kun består av gutter.

Sett i lys av Connell (2008) sin teori om hegemonisk maskulinitet, finner jeg sammenfallende likheter knyttet til det kjønnsmessige hierarkiet. Det kan argumenteres for at jentene hadde et valg, på lik linje som guttene i forbindelse med fysisk aktivitet og helse. Det får meg til å reflektere over: Hadde jentene egentlig et valg på lik linje med guttene? Mine umiddelbare tanker er nei. Jeg tolker det slik at jentene har erfart et kroppsøvfag som bærer preg av tradisjonelle idretter, der guttenes kvalifikasjoner blir mest verdsatt. Dette underbygger Connell (2008) antagelser om at det nærmest alltid er en garanti for gutters kollektive privilegium (s. 133). Connell (2008) belyser også at demokratiet er en sentral faktor for kjønnsrelasjoner i skolen. Det innebærer at kjønnsrelasjoner ikke er problematisk i seg selv, men kan derimot bli problematisk dersom de er av udemokratisk form (s. 142). På bakgrunn av tidligere forskning er det

mye som tyder på at kroppsøvingslærere beveger seg i en udemokratisk retning (Klomsten 2013; Moen et al., 2018; Engebretsen, 2020).

### **5.3.2 Læringsutbytte ved kjønnsdelt undervisning**

Ved sammenlikning av funnene, legger jeg merke til at det er delte meninger hvorvidt kjønnsdelt undervisning har en nytteverdi eller ikke. Lærerne som tar i bruk denne organiseringsformen, beskriver blant annet:

*«Jeg har brukt kjønnsdelte lag i basketball. Både guttene og jentene likte det veldig godt. Jentene følte seg mer inkludert, og guttene følte at det ble litt høyere intensitet. Da kan man jo si at læringsutbyttet var bra» (Marie).*

*«Etter min mening kan det være hensiktsmessig å bruke kjønnsdelt kroppsøving i klasser hvor du har veldig passive jenter og dominante gutter» (Anne).*

Det kan se ut som Marie og Anne har en felles betraktning om at gutter som regel tar mer plass i undervisningen enn jenter. Lærerne er også samstemte i at dette utgjør grunnlaget for kjønnsinndeling av lagene. Her er det likevel grunn til å tro at lærerne har en normativ forståelse av kjønn. Det kan også forklare hvorfor enkelte lærerne ikke endrer undervisningspraksisen, men velger å dele inn i jente- og guttegrupper i stedet. Tidligere forskning tegner imidlertid et tydelig bilde på at kroppsøving er et fag på gutters premisser, der jenter ofte ekskluderes fra flere deler av aktivitetsinnholdet (Andrews & Johansen, 2008; Fagrell et al., 2012; Walseth & Hæhre, 2014; Moen et al., 2018).

Marie forklarer videre at hun normalt sett ikke benytter kjønnsdelt undervisning, men at elevene utlukkende responderer positivt de få gangene det skjer. Jeg oppfatter det slik at Marie har gode faglige begrunnelser på hvorfor hun velger å organisere undervisningen på denne måten:

*«Elevenes læringsutbytte er hovedårsaken til kjønnsdeling. Jeg er også svært opptatt av at elevene skal trives. Elevene gir meg alltid positive tilbakemelding ved kjønnsinndeling, men jeg er bevisst på at dette ikke bør være en gjenganger i undervisningen» (Marie).*

Når det er sagt bør lærere ta høyde for hvilke negative fagdidaktiske konsekvenser en slik implementering kan få. Kroppsøvingslærere som prioriterer idrettsaktiviteter i undervisningen, samt gjennomfører kjønnsdelt undervisning, vil på mange måter forsvare den tradisjonelle forståelsen av kjønn. For det første kan kjønnsdelt undervisning bidra til å forsterke stereotypier om kjønn, samt ansees som en overvåking av heteroseksualitet. En sentral del i Butlers (1999) teori bygger på at kjønn ikke kan forstås ut ifra en enkelt handling, men at repetisjoner av handlinger over tid bidrar til å produsere det «naturlige» kjønn (s. 178). Elever kan oppleve at de begrenser seg i bestemte aktiviteter basert på hva som er mest «passende» for deres kjønn. Dette tar oss tilbake til hvordan heteronormative betingelser styrer hvordan jenter og gutter opplever at de hensiktsmessig kan engasjere seg i spesifikke aktiviteter (Walseth & Hæhre, 2014; Forestier & Larsson, 2021). For det andre kan en slik organiseringsform ha negative konsekvenser for elevenes sosiale kompetanse. Kjønnssdeling kan blant annet føre til at elevene mister mulighetene til å øve på samarbeid og respektere elever av det motsatte kjønn. Elevene får heller ikke mulighet til å lære seg tilstrekkelig om kjønnsmangfoldets verdier, som er sentral del av skolen og generelt i samfunnet (Utdanningsdirektoratet 2020b). Slik jeg ser det vil kjønnsdelt kroppsøving uttrykke en stor uvitenhet om hva som skaper «aktive gutter» og «passive jenter».

I forlengelse av kjønnsdelt undervisning, anser jeg Anne sine beskrivelser av en spesiell aktivitet som svært relevant. Anne uttrykker at hun liker aktiviteter der elevene får «slåss», hvor hun ytterligere påpeker at ungdom ikke har noen arenaer i skolen hvor de kan gjøre dette. Ved bruk av to madrasser og en ball, skal elevene rive og slite i hverandre for å få poeng. Videre beskriver hun:

*«Jeg kjønnssdeler faktisk ikke i fordel til jentene, men jeg kjønnssdeler i fordel for guttene og noen ganger» (Anne).*

Det første jeg legger merke til er hvordan Anne gjentatte ganger beskriver jenter og gutter som homogene grupper. Tidligere i intervjuet poengterer Anne at hun har et kjønnsnøytralt syn, men mye tyder på at dette ikke samsvarer med praktiseringen av faget. Det er derfor grunn til å anta at hun generaliserer at alle jenter og gutter er på en bestemt måte, noe som kan forårsake uheldige konsekvenser for elevenes

læringsutbytte. Anne argumenterer for at gutter har et stort behov for å bruke kroppen sin på den måten, og at jenter som ikke ønsker å være med får et alternativt opplegg.

I lys av Anne sine beskrivelser vil det være naturlig å trekke noen paralleller til hegemonisk maskulinitetsteori. En aktivitet som hovedsakelig er tilrettelagt for gutter, der formålet er å «slåss», vil bidra til å forsterke den hegemoniske maskulinitetens verdier. En negativ konsekvens med en slik aktivitet er at man neglisjerer og ekskluderer enkelte elever, eller som i dette tilfellet, jentene i den respektive klassen. Anne forklarer at jenter som ikke ønsker å delta kan få et alternativt opplegg. Mitt inntrykk er at jenter som ikke ønsker å delta, ikke besitter de egenskapene som kreves for å delta i denne aktiviteten. Connell (2008) understreker at det som regel er gutter som verdsetter idrettens betydning i form av konkurranse og ferdigheter på en måte som ikke jenter kan. Det er også derfor det er kun gutter som kan utføre idrettens kriterier på den riktige måten (s. 132.). Samtidig er det et faktum at mange gutter ikke lever opp til de hegemoniske verdiene og prinsippene, og vil derfor også føre til ekskludering av de elevene som ikke føler at de strekker til (Connell, 2008, s. 133). Det er nærliggende å tenke at aktiviteten Anne beskriver, appellerer til de sterkeste guttene i klassen, som trolig representerer et lite antall elever i klassen. Når det er snakk om elevenes læringsutbytte, er det en grunn til å tro at slike aktiviteter har en negativ effekt.

Ola er en av flere lærere som uttrykket at kjønnsdelt undervisning har lite hensikt. Han forklarer at han ser på elevene som individuelle individ med lite hensyn til kjønn.

*«Jeg tenker at kjønnsdelt undervisning ikke har noen hensikt. Jeg tenker at vi skal glemme litt kjønn og heller tenke på person. Men det er noen som kommer og spør om det kan være guttene mot jentene i deler av aktivitetene. Det tror jeg kun handler om de som ønsker å ta mer plass og som forsvinner litt i gruppa» (Ola).*

Blant de lærerne som uttrykker at kjønnsdelt undervisning har liten hensikt, kommer det frem at kjønnsrelaterte spørsmål ikke er relevante for undervisningen. Lærerne uttrykker blant annet at kjønnsfokusering vil ta for mye tid, og av den grunn er det bedre å rette oppmerksomheten mot elever som individer. Disse beskrivelsene peker på en snever forståelse av kjønnsdiskursens betydning i faget. Det fremstår for meg som at elever

som ønsker kjønnsdelt undervisning, opplever at de ikke blir inkludert i aktiviteter som er verdsatt av fellesskapet. I den forbindelse vil det være nærliggende å tenke at undervisningen ikke legger til rette for tilpasset opplæring, noe som peker på kritikkverdige forhold. Som tidligere nevnt avdekker kjønnsforskning at slik kroppsøvingsfaget forekommer i dag, er det tydelig tendenser på at kjønnshierarkiet dominerer (Alsvare et al., 2017, s. 198-199). I denne konteksten vil det også være verdt å trekke frem Kirk (2005) som understreker at kjønn er et nøkkelbegrep i kroppsøving, og at kjønnsdiskursen utgjør en barriere i faget (s. 251). Her er det en grunn til å tro at lærerne forsvarer sin manglende forståelse av kjønnsdiskursens betydning, med å gi uttrykk for at de ser på elevene som individuelle individer framfor kjønn.

## 6. Avslutning og veien videre

I det avsluttende kapittelet vil jeg starte med å presentere studiens hovedfunn i lys av forskningsprosjektets problemstilling. Jeg vil dermed prøve å sammenfatte studiens hovedfunn gjennom en oppsummering. Deretter vil jeg diskutere mulige pedagogiske implikasjoner av hovedfunnene. Avslutningsvis vil jeg dele noen refleksjoner omkring videre forskning innenfor feltet på bakgrunn av mitt arbeid med dette prosjektet.

### 6.1 Studiens hovedfunn

Problemstillingen har vært styrende og bindende for arbeidet med dette forskningsprosjektet. Jeg vil derfor starte med å presentere prosjektets problemstilling som lyder følgende: «*Hvilke forståelser har ungdoms- og videregående kroppsøvingslærere av kjønn i faget, og hvordan resonerer de om kjønnsdelt undervisning?*» Et av studiens hovedfunn er at kroppsøvingslærernes har en tvetydig forståelse av kjønn i faget, noe som preger den pedagogiske- og didaktiske undervisningspraksisen. Dette underbygger Dowling (2013) sin forskning som peker på at kroppsøvingslærere mangler en nyansert forståelse av kjønnsfenomenet (s. 212). Majoriteten av lærerne forteller at de skiller mellom en biologisk- og sosialkonstruert tilnærming til kjønn, hvor de i tillegg uttrykker at det finnes flere varianter av kjønn. Ved første øyekast er det mye som tyder på at lærernes forståelse samsvarer med Beauvoirs (2000) og Butlers (1993) tilnærming til kjønn, som i korte trekk omhandler hvordan vi fremstår som mann og kvinne, ikke hva vi blir født som. Likevel er det mye som tyder på at lærerne forstår jenter og gutter som homogene grupper i relasjon til kroppsøvingsfaget. Med andre ord kan virke som at det lærerne sier at de gjør, ikke er identisk med det som skjer i praksis. Flere av lærerne trekker frem at de har elever som definerer seg som noe annet enn jente eller gutt, hvor de gir uttrykk for at dette forgår uproblematisk. Språklige endringer og organisering av aktiviteter virker tilsynelatende å være tilstrekkelige tilpasninger blant lærerne. Samtidig er det kun et fåtall av lærerne som har en åpen dialog med de elevene det gjelder.

Studien avdekker at gutter normalt sett dominerer undervisningen, men at det finnes unntak. En av kroppsøvingslærerne forklarer at hun har hatt en klasse der jentene var den dominerende part. I denne konteksten er det viktig å understreke at majoriteten av jentene i den respektive klassen drev med idrett på fritiden. Majoriteten av lærerne



hevder at kjønn har liten betydning når det kommer til ferdighetsnivå, men at det er de idrettsaktive elevene som blir ansett som «fagets vinnere». Det vil derfor være en grunn til å anta at aktivitetsinnhold og fagets strukturer styrer hvilke grupper elever som er den dominerende part. Studiens funn samsvarer i stor grad med tidligere forskning som påpeker at gutter dominans utgjør en stor del av undervisningspraksisen (Andrews & Johansen, 2008; Fagrell et al., 2012; Walseth & Hæhre, 2014; Moen et al., 2018).

Funn i denne studien gir samlet sett klare indikasjoner på at kjønns- og idrettsdiskursen har en sterk posisjon i fagets undervisningspraksis. Mye tyder på at lærerne benytter seg av «idrettens skjulte læreplan», da datamaterialet viser en del ensformig undervisningspraksis knyttet til aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder (Fasting & Sisjord, 2000, s. 129-130). Ballspill og lærerstyrt undervisning viser seg å være det rådene i faget, noe som gjenspeiler den organiserte idrettens rammer og betingelser (Moen et al., 2018, s. 71-74). I forlengelse av «idrettens skjulte læreplan» vil det være relevant å fremheve lærernes bruk av testing. To av syv lærere beskriver at de bruker testing som en del av aktivitetsinnholdet, ettersom det har vært en lang tradisjon ved deres respektive skoler. Disse lærerne uttrykker også at de er kjent med at testing ikke hører hjemme i dagens kroppsøving, og at dette ikke samsvarer med målsettinger for dagens læreplan. I den forbindelse er det innlysende at lærerne ikke lenger praktiserer en skjult læreplan, men tar derimot aktiv i bruk en «alternativ læreplan» (Fasting & Sisjord, 2000, s. 129-130).

På spørsmål om kjønnsforskjeller i faget, uttrykker nærmest samtlige av lærerne at de har en kjønnsnøytral tilnærming til elevene. Imidlertid indikerer studiens funn at lærerne normaliserer de stereotypiske kjønnsrollene. Tilsvarende funn er å finne i samtlige studier og kjønns teorier som er inkludert i denne undersøkelsen (Connell 2008; Fasting & Sisjord, 2000; Andrews & Johansen, 2008; Walseth & Hæhre, 2014). Flere av lærerne karakteriserer jenter som passive deltakere, mens gutter blir derimot beskrevet som høylytte og dominante. Videre forklarer flertallet av kroppsøvingslærerne at de verdsetter kjønns mangfoldet, da dette bidrar til å styrke klasse miljøet. Det er imidlertid ingen av lærerne som nevner flere varianter av kjønn i denne sammenheng. Dermed er det nærliggende å tenke at lærerne har en biologisk tilnærming til kjønn i relasjon til kroppsøvingsfaget.

Funnene viser at kroppsøvingslærerne anvender kjønnsdelt undervisning i varierende grad. Flere av kroppsøvingslærerne påpeker at kjønnsdelt undervisning forekommer litt sporadisk, og at det kun er deler av undervisningen som er kjønnsdelt. Majoriteten av lærerne begrunner bruken av kjønnsdelt undervisning med at dette bidrar til å inkludere jenter i enkelte aktiviteter, som eksempelvis ballspill. Det kommer videre frem at gutters overlegenhet går på bekostning av jenters deltakelse i undervisningen, noe som gir grunnlag for kjønnsdeling. Det kan virke som at lærerne bruker kjønnsdeling som en løsning på problemet, framfor å legge til rette for en undervisning som gir like vilkår for alle elever.

Flere av lærerne uttrykte at de ikke ser noe hensikt med kjønnsdelt undervisning, da det ikke er kjønnsdelt ellers i samfunnet. Resultatene viser dog at samtlige kroppsøvingslærere har ved en eller flere anledninger gjennomført kjønnsdelt undervisning. Til tross for at kjønnsblandet undervisning er normen i norsk skolesammenheng, indikerer både tidligere forskning og funn i denne studien at kjønnsdelt kroppsøving er mer vanlig enn forventet (Det kongelige barne-, likestilling- og inkluderingsdepartement, 2015). I forbindelse med kjønnsdelt undervisning og læringsutbyttet er det nokså sprikende svar blant kroppsøvingslærerne. På den ene siden har du de lærerne som mener at kjønnsdelt kroppsøving kan bidra til å øke læringsutbyttet til enkelte elever som vanligvis står i skyggen av andre. På den andre siden har du de lærerne som mener at kjønnsdelt undervisning ikke har noen hensikt, da dette bidrar til å skape et større skille mellom elevene.

## **6.2 Pedagogiske implikasjoner**

Kroppsøving er et fagområde hvor kjønn spiller en betydelig rolle, både i forhold til sosiale forventninger og fysiske egenskaper. Det kan oppstå flere pedagogiske konsekvenser når kroppsøvingslærere har en begrenset forståelse av kjønn i faget. Et av studiens hovedfunn belyser at kroppsøvingslærerne har en tvetydig forståelse av kjønnsbegrepet. Innledningsvis forklarer kroppsøvingslærerne at de skiller mellom en biologisk og sosialkonstruert tilnærming til kjønn, samt at det finnes flere varianter av kjønnsbegrepet. Lærernes forståelse samsvare med Butlers (1999) og Beauvoir (2000) sin tilnærming til kjønn, som i korte trekk bygger på at kjønn er ikke noe vi er, men derimot noe vi gjør. Det empiriske materialet viser likevel at den tilsynelatende nyanserte forståelsen av kjønn blir forandret til en homogenisering av elevene i

forbindelse med undervisning. Det fremstår for meg at det lærerne sier at de gjør, ikke samsvarer med det som faktisk skjer. En snever forståelse av kjønn kan føre til at enkelte elever blir ekskludert av undervisningen. Elever som ikke passer inn i tradisjonelle kjønnsnormer kan oppleve at de står utenfor fellesskapet eller feilplassert i aktivitetene som tilbys. Basert på tidligere forskning og studiens funn er det innlysende at kroppsøvingslærere trenger en mer nyansert forståelse av kjønnsfenomenet, slik at alle elever får en opplevelse av å bli sett og forstått.

Med utgangspunkt i studiens funn er det mye som tyder på at kroppsøvingfaget fortsatt preges av en tydelig kjønns- og idrettsdiskurs. Det får meg til å reflektere over hvilke endringer som må til for at faget skal bli mer likestilt, slik at elever får best mulig læringsutbytte. I likhet med Klomsten (2013) vil jeg adressere at det er kritikkverdige forhold når det kommer til lik behandling av kjønn i undervisningssammenheng (s. 8). Dersom lærere fortsetter å bagatellisere kjønnsdiskursens sterke posisjon i faget, kan dette få uheldige konsekvenser for elevenes opplevelse av faget. Innledningsvis skildret jeg kroppsøvingfaget i et historisk perspektiv, der forskningsfeltet understreker at faget hovedsakelig bedrives på gutters premisser (Andrews & Johansen, 2008). Da Mønsterplanen ble innført i 1974 kom ideen om kjønnsblandet kroppsøving, samt kravet om likestilling i faget ble et fokusområde (Imsen, 2000, s. 36). Til tross for endringer i den pedagogiske praksisen, er det mye som peker på at det fremdeles er et fag som bedrives på guttenes premisser. Lærernes undervisningspraksis viser seg å være nokså sprikende. Datamaterialet viser at noen av lærerne prioriterer aktivisering fremfor læring, der elevenes fysiske prestasjoner virker å være i sentrum. Dersom lærerne har et for snevert helseperspektiv i faget, kan det ha uheldige konsekvenser for elevenes læring. Det kan blant annet føre til at lærere glemmer fagets kjerneverdier og allmenndannende funksjon. Ut ifra et kritisk pedagogisk blick bør undervisningen fremmer verdier som mestring og inkludering, fremfor ekskludering og stigmatisering.

Kroppsøvingfaget bør være en arena hvor man kan utfordre tradisjonelle kjønnsroller ved å variere aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder i undervisningen (Andrews & Johansen, 2008; Walseth & Hæhre, 2004). Etter å ha analysert studiens funn opp mot tidligere forskning på feltet, er det en grunn til å anta at kroppsøvingslærere tilrettelegger et fag som appellerer til gutter flest. Det får meg til å reflektere over om dette er bevisste eller ubevisste handlinger blant kroppsøvingslærere. Er det sånn at vi

bare skal slå oss til ro med at kroppsøvfingsfaget er og har alltid vært et fag på guttenes premisser? For meg er det helt åpenbart at det trengs endringer i den pedagogiske praksisen, på en måte som utjevner det skjeve dominansforholdet mellom kjønnene. Basert på lærernes beskrivelser er det rimelig å anta at kjønnsforskjeller utspiller seg i dagens kroppsøving, men at faget beveger seg inn i en mer kjønnsnøytral retning. For å motvirke kjønnsforskjeller som oppstår i kroppsøvfingsfaget, er det en grunn til å tro at variasjon i aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder vil ha betydningsfull verdi. En mulig vei å gå kan være å inkludere aktiviteter som appellerer mer til jenters interesser, som ikke krever like høy grad av konkurranse og regler. Det fremstår for meg at blant annet dans får en ufortjent liten plass i dagens kroppsøving. I den forbindelse vil det være relevant å rette et blikk på Engebretsen et al., (2020) sin studie om «Jenter og kroppsøving». Studien avdekker at jenter som tidligere har mislikt faget, har fått et helt nytt syn på hva kroppsøving faktisk kan være gjennom en aktivistisk tilnærming (s. 14-15). Med andre ord kan medbestemmelse og induktive læringsmetoder føre til økt deltakelse, samt fremme relasjonell læring blant elevene.

Flere av lærerne i undersøkelsen omtaler idrettsaktive elevene som de mest aktive i undervisningen. Her vil det være relevant å trekke noen paralleller til hegemonisk maskulinitetsteori. Connell (2008) understreker at hegemonisk maskulinitet forutsetter at menn er menn, men dog på den rette måten (s. 133). Relatert til kroppsøvfingsfaget er det nærliggende å tenke at de idrettsaktive elevene troner øver i hierarkiet. Som en negativ konsekvens vil trolig andre elever føle på et uoppnåelig ideal. Dette bidrar til å opprettholde forskjellbehandlingen, ikke bare mellom jenter og gutter, men også innad blant guttene. Idretten blir i mange sammenhenger omtalt som en av de mest kjønnsdelte arenaene i samfunnet, og har vært en sentral faktor knyttet kjønn i relasjon til kroppsøvfingsfaget (Connell, 2008, s. 143). Som tidligere nevnt har trolig idrettens påvirkningskraft videreført den kontinuerlige opprettholdelsen av kjønnsforskjeller i skolesammenheng. Dersom kroppsøvfingslærere fortsetter å prioritere idrettslige aktiviteter i undervisningen, vil Fasting & Sisjord (2000) begrep om «idrettens skjulte læreplan» styrke sin posisjon i faget. Dette vil bidra til å skape uheldig ringvirkninger i form av at lærere bidrar til å reproducere de allerede eksisterende kjønnsforskjellene, der gutter og jenter ufrivillig blir tildelt forhåndsbestemte roller.

Et funn som er verdt å diskutere, er lærernes bruk av testing som del av aktivitetens innholdet. Lærerne forklarte blant annet at formålet med testingen er at elevene skal få mulighet til selvutvikling. Videre poengter lærerne at elevene blir bedt om å ikke sammenlikne seg selv med andre. I tillegg argumenterer lærerne at en kjønnsdelt skala vil rettferdiggjøre testresultatene. Etter min mening vil det være naivt å tenke at elevene ikke sammenlikner seg selv med andre, når kroppsøving er et fag hvor kroppen og bevegelse står i sentrum. Nok en gang kan dette kobles til «idrettens skjulte læreplan» (Fasting & Sisjord, 2000, s. 129-130). I dette tilfellet vil jeg ikke lengre kalle det for en skjult læreplan, men derimot en «alternativ læreplan». Med andre ord er lærerne kjent med at denne måten å praktisere faget på, ikke samsvarer med læreplanens målsettinger. Den norske læreplanen i kroppsøving har en klar visjon, som i korte trekk handler om at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetning (Utdanningsdirektoratet 2020c, s. 2). Dersom kroppsøvingslærerne fortsetter å praktisere testing som del av den pedagogiske praksisen, vil dette bidra til å reprodusere det verdimeessige kjønnshierarkiet, samt legge til rette for hegemonisk maskulinitet.

Kjønnsdelt undervisning har gjennom denne studien vist seg å være mer vanlig enn forventet i norsk skolesammenheng. Det er innlysende at denne organiseringsformen byr på utfordringer, men også noen fordeler. Elever som vanligvis ikke blir sett eller inkludert av fellesskapet, vil i større grad føle på en aktiv deltakelse og tilhørighet. Når det er sagt bør ikke en slik inndeling være en sentral del av den pedagogiske praksisen. Kroppsøvingslærere bør være oppmerksom på de potensielle baksidene, da elevene går glipp av verdifulle erfaringer og muligheter til læring. I tillegg er det ikke til å stikke under en stol av en slik inndeling viser en biologisk tilnærming til elevene, da det er gitt at elevene identifiserer seg som enten gutt eller jente. Med andre ord blir kjønn definert som noe statisk, noe som strider imot lærernes beskrivelser om at det finnes flere varianter av kjønn. Kroppsøvingslærere som praktiserer kjønnsdelt undervisning, vil dermed bidra til å forsvare stereotypiske forståelser av kjønn. Det kan også sees på som en måte å unngå å utfordre fagets dominerende normer. Det vil også være nærliggende å tenke at inndeling av gutte- og jentelag kan føre til ekskludering av elever, samt bidra til å skape utfordringer knyttet til aksept av egen kjønnsidentitet. Sentrale aspekter som kjønns mangfold og relasjonell læring taler derfor imot kjønnsdelt undervisning.

Det kan tilsynelatende virke som at lærerne forsvare bruken av kjønnsdelt undervisning med at jenter blir mer inkludert i undervisningen. Klomsten (2016) forklarer blant annet at jenter «blomstrer» når timene er kjønnsdelt (s. 76). Derfor kan kjønnsdelt undervisning ansees som en enkel løsning på problemene. Imidlertid viser lærernes uttalelser at de ikke forstår hvordan de selv gjennom undervisningen hindrer at jenter «blomstrer» i samundervisning. Dersom kroppsøvlingslærere drev med en mer aktiv kjønnspedagogikk, ville trolig negativ påvirkning av kjønnsstereotyper i større grad vært unngått. Kroppsøvlingslærere har den største innflytelsen på elevenes læring, og derfor er det desto viktig at deres måte å praktisere faget på fremmer sentrale verdier som kjønns mangfold og inkludering. Slik faget forekommer i dag vil de legemliggjorte kjønns perspektivene reproduseres og vedlikeholdes. For å gjøre kroppsøvlingsfaget mer likestilt og inkluderende for alle elever bør lærere utvikle en mer nyansert forståelse av kjønn og kjønnsrelaterte spørsmål. Større bevisstgjøring kan oppnås gjennom faglig utvikling og «workshops» innad i lærerfelleskapet, men også i sentrale styringsdokumenter og utdanningsforløpet. Kroppsøvlingslærere kan også motarbeide kjønnsroller ved å oppmuntre til refleksjon og diskusjon omkring kjønn i undervisningen.

Kjønns mangfold bør være en internalisert verdi blant elever og lærere. Basert på studiens funn ser det ut til at lærernes forståelse av kjønn ikke samsvarer med kjønns mangfoldets verdier, som omhandler at det er store variasjoner i måter å være gutt eller jente på (Utdanningsdirektoratet 2020b, s. 7). Datamaterialet viser at majoriteten av lærerne tar for gitt at jenter og gutter er på bestemte måter i møte med kroppsøvlingsfaget. Dette til tross for at Utdanningsdirektoratet (2020b) understreker at elever trenger å forstå verdien av kjønns mangfold. Ytterligere blir det poengtert at lærere som har innsikt og forståelse for at kjønn kan uttrykkes på ulike måter, kan bidra til at elever utvikler forståelse og respekt for de ulike kjønnsbetegnelsene (s. 7). For å motvirke kjønnsforskjeller bør kroppsøvlingslærere sørge for en vellykket internalisering av gode holdninger og verdier. Kirk (2005) understreker at kjønn er et nøkkelbegrep i kroppsøvlingsfaget, og at kjønnsdiskursen utgjør en barriere i faget (s. 251). Slik jeg ser det bør kroppsøvlingsfaget være en arena som bryter med den normative kjønnsforståelsen. Dette er en viktig forutsetning for å gjøre faget like attraktivt for alle elever, uavhengig kjønn og forutsetninger.

### **6.3 Refleksjoner rundt veien videre**

Bakgrunnen for dette prosjektet har vært å rette søkelys på et komplekst tema, nemlig kjønn i kroppsøvingsfaget. Hensikten med denne studien var å undersøke kroppsøvingslæreres forståelse av kjønn i faget på ungdom- og videregående skole, samt deres resonnement knyttet til kjønnsdelt undervisning. I tillegg har jeg i denne oppgaven rettet oppmerksomhet til idrettsdiskursen og aktivitetsinnhold. Som tidligere nevnt har det blitt gjort mye forskning på kjønn i en internasjonal kontekst, men sett i et norsk perspektiv er det betraktelig mindre. Det er nettopp derfor jeg anser dette prosjektet som et viktig bidrag til forskningsfeltet. Forhåpentligvis vil mitt bidrag ha en nytteverdi for de respektive deltakerne i dette prosjektet, der de har fått muligheten til å reflektere over egen praksis, som potensielt kan bidra til forbedring. Samtidig vil jeg påstå at funn i denne studien kan ha en nytteverdi for flere aktører i det norske skolesystemet, der kjønnsdebatten kan bli satt på dagsorden blant annet i lærerfelleskapet.

I arbeidet med dette prosjektet har jeg registrert at det fortsatt er et stort behov for videre forskning innenfor dette feltet. Mine funn peker på at kroppsøvingslærerne har ulike forståelse og erfaring knyttet til kjønn og kjønnsdelt undervisning, noe som resulterer i en varierende undervisningspraksis. Videre anser jeg det som relevant å benytte seg av andre kvalitative metoder, som eksempelvis observasjoner over en lengre periode, for å kunne gi bedre svar. Jeg vil også påstå at det vil være svært relevant å rette oppmerksomheten mot elevenes forståelse av kjønn, og hvordan de opplever og erfarer kjønn i undervisningssammenheng. Etter min mening bør kroppsøvingslærere ha en større bevissthet knyttet til kjønns- og idrettsdiskursen påvirkningskraft. I tillegg bør lærere i større grad reflektere over egen undervisningspraksis i forbindelse med aktivitetsinnhold og undervisningsmetoder. Hovedbudskapet mitt er at lærere bør utvikle en mer nyansert forståelse av kjønnsfenomenet, slik at elevene får best mulig utbytte av faget. Kroppsøving bør være en arena som ivaretar samtlige elever uavhengig kjønn og forutsetninger. Det blir spennende å se om kjønnsdebatten får en større plass i fremtidens kroppsøving, noe jeg personlig håper på. Som fremtidig kroppsøvingslærer vil jeg ta i bruk denne kunnskapen og anvende den ut i læreryrket. Denne masteravhandlingen peker på utfordringer som jeg anser som relevante å løfte frem i tråd med dagens- og fremtidens kroppsøving.

## Referanser

- Alsarve, D., Jakobsson, J. & Helgesson, J. (2017). Idrottsundervisning och maskulinitetens hegemoni. *Genus och inflytande i gymnasie-skolans ämne «Idrott och hälsa»*. [http://sportstudies.org/wp-content/uploads/2017/12/197219\\_vol\\_8\\_2017\\_alsarveetal.pdf](http://sportstudies.org/wp-content/uploads/2017/12/197219_vol_8_2017_alsarveetal.pdf)
- Andrews, T. M. & Johansen, V. N. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget: *Tematisering av kjønn i planer og praksis*.  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2008-02-02>
- Beauvoir, S. D. (2000). *Det annet kjønn*.  
<https://www.nb.no/items/b5566af46a3f112152f22ba66dc62bcd?page=0&searchText=det%20annet%20kj%C3%B8nn>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Brottveit, G. (2018). Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: *Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2.utg.). University of California Press.  
[http://lulfmi.lv/files/2020/Connell\\_Masculinities.pdf](http://lulfmi.lv/files/2020/Connell_Masculinities.pdf)
- Connell, R. W. (2008). *Sport, Education and Society*. University of Sydney.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573320801957053>



- Connell, R. W. (2009). *Gender In World Perspective* (2.utg.) Polity Press.  
<https://xyonline.net/sites/xyonline.net/files/201908/Connell%2C%20Gender%20in%20World%20Perspective%2C%202nd%20dition%20%282009%29.pdf>
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.  
<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0891243205278639>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2022). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dowling, F. (2013). Teacher Educators` Gendered Workplace Tales. I M. K. Sisjord & G. Pfister (Red.), *Gender and Sport: changes and challenges*. Waxmann.
- Engebreetsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. *Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingssfaget?*  
[Jenter og kroppsøving.pdf \(oslomet.no\)](#)
- Engelsrud, G. (2021). Kjønn og inkludering. I Ø. F. Standal, & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 24-42). Cappelen Damm AS.
- Engelsen, B. (2017). Kan læring planlegges? *Arbeidet med læreplaner – hva, hvordan og hvorfor?* (7.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Everett, L. E. & Furseth, I. (2012). Masteroppgave: *Hvordan begynne- og fullføre* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012) The game within the game: girls underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*. 24(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>

- Fasting, K. & Sisjord, M. (2000). Kjønn og idrett. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 123-135). Gyldendal Akademisk.
- Fjelland, R. (1999). Innføring i vitenskapsteori. Universitetsforlaget.
- Forestier, & Larsson, H. (2021). Choreographing gender: masculine domination and heteronormativity in physical education. *Sport, Education and Society*, 1–12.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2021.1997980>
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2008). Kvalitativt forskningsopplegg. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. utg., s. 321-350). Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2017). Elevers verden: *Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). Lærenes verden: *Innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3). 239-251. <https://doi.org/10.1177/1356336X050566>
- Klomsten, A. T (2013). Hvordan organiseres kroppsøvfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 59-82.
- Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), 63-84.  
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1790/3431>
- Korsvik, T. R. & Rustad, L. M. (2018). Hva er kjønn? I: T. R. Korsvik & L. M. Rustad (Red), *Hva er kjønnsperspektiver i forskning? Eksempler fra tverrfaglige forskningsområder*. (s. 5-8). Kilden kjønnsforskning.no

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lagestad, P. (2017). *Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? En studie av jenters og gutters kroppsøvingskarakterer i den videregående skolen*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/er-gutter-bedre-enn-jenter-i-kroppsoving--en-studie-av-jenters-og-gutters-kroppsovingskarakterer-i-den-videregaende-skolen/>
- Larsson, H., Redelius, K. & Fagrell, B. (2011). Flytte (inn) den heterofile matrisen. *Om heteronormativitet i kroppsøving i videregående skole*.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2010.491819>
- Loland, S. & McNamee. (2016). Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17(1), 63-69.  
<https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1210238>
- Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative research for physical culture* (s. 24-56). Palgrave Macmillan.
- Meld. St. 7 (2015-2016). *Likestilling i praksis – like muligheter for kvinner og menn*. Det kongelig barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. [Meld. St. 7 \(2015 2016\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: *En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøving sfaget i grunnskolen (5 10. trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). [https://brage.inn.no/inn/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Høyskoleforlaget.

- Jegerstedt, K. (2008). Judith Butler. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland, & K. Sampson (Eds.), *Kjønnsteori* (s. 74-86). Gyldendal akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (s. 21-48). Universitetsforlaget.
- Personvernombudet for forskning. (u.å.). *Må jeg melde prosjektet mitt?*  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tischler, A. & McCaughy, N. (2011). PE is not for me. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48.  
<https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02701367.2011.10599720?scroll=op&role=tab>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnskolekarakterer. Eksamenskarakterer og standpunktkarakterer for 10.trinn*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/grunnskolekarakterer/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Kjønn og identitet*. [Kjønn og identitet \(udir.no\)](https://www.udir.no/kjonn-og-identitet/)
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Fagrelevans og sentrale verdier*. [Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i kroppsøving \(KRO01-05\) \(udir.no\)](https://www.udir.no/fagrelevans-og-sentrale-verdier/)

Utdanningsdirektoratet (2020d). *Formålet med opplæringen*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Utdanningsdirektoratet (2020e). *Menneskeverdet*. [https://www.udir.no/lk20/overordnet](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/)

[del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/)

Utdanningsdirektoratet. (2020f) *Kompetansemål og vurdering*.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsøvfingsfaget. *Nordisk*

*tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2). [Heteronormativitet i kroppsøvfingsfaget |](#)

[Tidsskrift for ungdomsforskning \(oslomet.no\)](#)

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Kvittering på godkjent søknad fra NSD

## **Vedlegg 1: Intervjuguide**

### **Intervjuguide: «Forståelsen av kjønn og kjønnsdelt undervisning»**

#### **Introduksjon**

- Presentere meg selv, gjennomgang av forskningsprosjektet og studiens formål.
- Repetere nødvendig informasjon knyttet til informasjonsskrivet; taushetsplikt, anonymisering, frivillige deltakelse, lagring av data og konfidensiell behandling av data.
- Sikre at samtykkeerklæringen er signert.
- Informerer om bruk av lydopptak og lagring.
- Informerer om hvordan intervjuet skal gjennomføres og brukes i forskningsprosjektet.
- Hente inn uidentifiserbar informasjon om informanten som kan være relevant for studien (kjønn, arbeidserfaring, utdanning og idrettsbakgrunn)
- Avslutter introduksjonen med eventuelle spørsmål fra informanten.

#### **Åpningsspørsmål**

##### **1. Arbeidserfaring, utdanning, og idrettsbakgrunn**

- Hvor og når tok du utdanningen?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvlingslærer?
- Hva er din idrettsbakgrunn?

#### **Undervisning**

- Kan du fortelle litt om en typisk hverdag for deg som kroppsøvlingslærer?
- Hva betyr det for deg å være kroppsøvlingslærer? Hva tenker du er hensikten med faget?
- Kan du fortelle litt om hvordan du planlegger og forbereder undervisning?
- Hvilke undervisningsmetoder bruker du? Hvilke bruker du mest?

## **Kjønn i faget**

- Hvordan forstår du begrepet «kjønn»?
- Har du gjort deg opp noen tanker om kjønn i kroppsøving? Kan du fortelle litt om dette?
- Kan du fortelle om dine tanker og erfaringer knyttet til kjønnsforskjeller i kroppsøving? Er det noen likheter eller forskjeller?
- Hvilken betydning har kjønn og elevenes idrettsbakgrunn for praktiseringen av kroppsøvingfaget?

## **Kjønnsdelt undervisning og aktivitetsinnhold**

- Har du gjennomført kjønnsdelt undervisning? Og hva var begrunnelsen for dette?
  - Nei: Hva er begrunnelsen for at du ikke har gjort det?
- Hvilke aktiviteter erfarer/opplever du at det er hensiktsmessig med kjønnsdelt undervisning og hvorfor?
- Hvilke aktiviteter erfarer/opplever du at det ikke er hensiktsmessig med kjønnsdelt undervisning og hvorfor?
- Hva er dine meninger om bruk av kjønnsdelt undervisning?
- Tror du din idrettsbakgrunn og kjønn påvirker undervisning og aktivitetsinnhold, og hvorfor?
- Hva tenker du om læringsutbyttet ved bruk av kjønnsdelt kroppsøving?

## **Avslutning**

### **Oppsummering:**

Vi har vært inne på mange temaer:

- Hva vil du si er mest utfordrende eller positivt med «kjønn» i kroppsøving?
- Se for deg at du er elev, hvordan ville du ha reagert dersom undervisningen var kjønnsdelt?
- Avslutningsvis, er det noe du har sagt som jeg kan ha misforstått eller noe du har lyst til å si som du ikke har fått sagt knyttet til tematikken?

**Takke for intervjuet!**



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

*«Kroppsøvlingslæreres forståelse av kjønn i faget, og praktisering av kjønnsdelt undervisning knyttet til aktivitetsinnhold»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvlingslæreres forståelse av kjønn i faget, samt refleksjoner knyttet til kjønnsdelt undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette forskningsprosjektet er en mastergradavhandling innenfor Institutt for lærerutdanning og friluftlivsstudier ved Norges Idrettshøgskole. Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke kroppsøvlingslæreres forståelse av kjønn i faget, samt resonnering for å praktisere kjønnsdelt undervisning. Dette til tross for at normen i en norsk skolekontekst er kjønnsblandet undervisning. Videre er hensikten å undersøke om det er en sammenheng mellom kjønn og aktivitetsinnhold i praktiseringen av faget. I den forbindelse er jeg derfor interessert i å prate med deg og lytte til hva du har å fortelle når det kommer til erfaringer og opplevelser i lys av denne tematikken. I prosjektet vil det bli benyttet kvalitative intervjuer, hvor det er ønskelig med et utvalg på mellom 6-8 kroppsøvlingslærere på enten ungdomsskole eller videregående. Det er derfor jeg ønsker å kontakte deg angående deltakelse i dette forskningsprosjektet som vil pågå i tidsrommet august 2022 og juni 2023.

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

Forskningsprosjektet vil bli gjennomført av masterstudent, Elselin Lee Øygarden. Hovedveileder i prosjektet er professor Håkan Larsson ved institutt for lærerutdanning og friluftlivsstudier.

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

Du mottar denne henvendelsen ettersom jeg ønsker å høre dine erfaringer, opplevelser og refleksjoner om forståelsen av kjønn i faget og kjønnsdelt undervisningspraksis. I tillegg er dine kvalifikasjoner som kroppsøvingslærer på ungdoms- og/eller videregående skole et kriterium for deltakelse i prosjektet. For å kunne besvare prosjektets forskningsspørsmål og tematikk er det derfor viktig at du har erfaringer eller opplevelser knyttet til kjønnsdelt undervisning. I tillegg er en sentral del av prosjektet å belyse deltakernes oppfatninger og refleksjoner omkring kjønn i faget gjerne i sammenheng med aktivitetsinnhold. Kroppsøvingslærere av begge kjønn vil bli rekruttert til dette prosjektet, hvor det også er ønskelig å innhente et utvalg av kroppsøvingslærere med ulik arbeidserfaring.

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

Din deltakelse i denne studien vil innebære å delta i et individuelt intervju, der selve intervjuet vil ha en varighet på omkring 45-60 min. Når det kommer til tidspunkt og sted kan dette avtales etter hva som passer for deg. Under intervjuet vil jeg benytte en lydopptaker, slik at formidlingen av ord og meninger blir korrekt. Spørsmålene som stilles vil belyse din rolle som kroppsøvingslærer knyttet til prosjektets tematikk. I etterkant vil du ha mulighet til å se transkripsjonen av ditt eget intervju før det bli anvendt i prosjektet. Her vil det også være mulig å eventuelt fjerne eller legge til informasjon dersom det er ønskelig.

Mulige fordeler ved et slik forskningsprosjekt er å få et dypere innblikk knyttet til egne refleksjoner og erfaringer rundt kjønn og kjønnsdelt undervisning. Dine refleksjoner og erfaringer kan bidra til å belyse et omdiskutert tema og eventuelt bidra til endringer i undervisningspraksisen. I forkant av intervjuet vil du få mulighet til gjennomlesning av intervjuguiden, slik at du får et bedre innblikk over hva jeg ønsker å få vite mer om. Det er bare å ta kontakt dersom du har noen spørsmål knyttet til prosjektet.

## **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Norges Idrettshøgskole er behandlingsansvarlig institusjon. Personer som vil ha tilgang til opplysningene om deg er kun meg som masterstudent (Elselin Lee Øygarden) og hovedveileder (Håkan Larsson).
- Navn og andre personopplysninger vil bli erstattet med fiktive navn eller koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver. Etter transkriberingen vil lydopptaket bli slettet, for å ivareta deltakernes personvern og anonymitet.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven godkjennes, som etter planen er rundt 01.06.2023. Da vil opplysningene anonymiseres og personvernopplysninger, samt opptak bli slettet på en sikker og fullstendig måte.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Norges Idrettshøgskole ved veileder Håkan Larsson gjennom mail: [nhlarsson@nih.no](mailto:nhlarsson@nih.no) eller student Elselin Lee Øygarden gjennom mail: [elselin\\_oygarden@hotmail.com](mailto:elselin_oygarden@hotmail.com)
- Personvernombud: Lise Sofie Woie, mail: [personvernombud@hin.no](mailto:personvernombud@hin.no) ved Norges Idrettshøgskole

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Håkan Larrson  
(Forsker/veileder)

Elselin Lee Øygarden  
(Student)

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Kroppsøvlingslæreres syn på kjønn i faget, samt begrunnelser for praktisering av kjønnsdelt undervisning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et kvalitativt intervju

at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt i 2023

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Kvittering på godkjent søknad fra NSD



Norsk ▾ | Eلسelin Lee Øygarden ▾

Meldeskjema / Kroppsøvlingslæreres forståelse av kjønn i faget og begrunnelser for kjønnsdelt kropp... / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut | 11.10.2022 ▾

### Referansenummer

437118

### Vurderingstype

Standard

### Dato

11.10.2022

### Prosjekttittel

Kroppsøvlingslæreres forståelse av kjønn i faget og begrunnelser for kjønnsdelt kroppsøving.

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

### Prosjektansvarlig

Håkan Larsson

### Student

Eلسelin Lee Øygarden

### Prosjektperiode

22.08.2022 - 20.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.06.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2023

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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



#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

Personverntjenester 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!