

# Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole

Anne Torhild Klomsten

## Sammendrag

*I dagens skole er kjønnsblandet undervisning grunnregelen. Allikevel er det ikke uvanlig at jenter og gutter har undervisning i kjønnsdelte grupper i kroppsøving. I studien som ligger til grunn for denne artikkelen, utforskes begrunnelser for å kjønnsdele faget. Data er innhentet gjennom en spørreundersøkelse som er gjort ved alle landets grunnskoler. Analysene viser at begrunnelser for kjønnsdelt undervisning i kroppsøving kan kategoriseres i ulike interesser og behov: dominerende gutter, fysiske forskjeller, sårbart kroppsbygge og jenter som «blomstrer». Resultatene diskuteres i lys av ulike forståelser av likestillingsarbeid i skolen. Studien belyser et viktig perspektiv i den pedagogiske debatten omkring kjønn i kroppsøving, og gir innsikt i en problemstilling som er aktuell og nødvendig å belyse dersom intensjoner om bevegelsesglede og fysisk aktivitet skal bli reelle for alle elever i skolen.*

Anne Torhild Klomsten  
NTNU  
ennetk@svt.ntnu.no

**Nøkkelord:** kroppsøving, kjønnsdelt undervisning, likestilling, skole

## Innledning

I norsk skole er kjønnsblandet undervisning normen. Slik er det også i kroppsøving (Oplæringslova, 1998). I den senere tiden har allikevel flere skoler valgt å skille jenter og gutter i kroppsøvingstimen (Adressa.no, 2016a; Bergens Tidende, 2011). I Trondheim ber noen jenter om å få slippe å svømme sammen med guttene fordi de opplever stort kroppspress. I Bergen argumenterer kroppsøvingslærere for at kjønnsdelte grupper er mer homogene med tanke på fysikk. Kjønnsdelt undervisningspraksis i dagens skole kan oppleves som provoserende både for politikere, fagfolk og foreldre (Adressa.no, 2016b). De hevder at det er et guff fra fortiden med bud

om et kjønnsdelt samfunn med forskjellige regler for de ulike kjønnene.

At kjønnsdelt kroppsøving undervisning forekommer i norske skoler, er ikke uvanlig. Faktisk velger omtrent 20 % av norske grunnskoler å kjønnsdele deler av undervisningen i kroppsøvingsfaget (Klomsten, 2013). Dagens lovverk fastslår at undervisningen til vanlig ikke skal baseres på kjønn (Opplæringslova, 1998), men åpner samtidig for kjønnsdeling når og hvis det finnes behov for det. Slik kan man tenke seg både faglige og pedagogiske argumenter for å skille jenter og gutter i deler av undervisningen. Læreplanen i kroppsøving peker på at alle elever skal ha like muligheter for å utvikle kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hvis lærere opplever at noen elever, spesielt jenter, aldri får muligheten til å være borti ballen i fotball eller andre ballspill fordi de taper i kampen mot de tøffere guttene, får de muligens ikke opparbeidet ferdigheter i ballspill. Hvis jenter opplever stort kroppspress spesielt i svømming, og det å være i rene jentegrupper gjør dem mer avslappet og orientert mot det de skal lære i svømmetimedene, kan dette være argumenter som kan forsvares i lys av lovverket. Et argument som støtter kjønnsdelt undervisning, er derfor bedre læring-sutbytte, spesielt hos jenter. Å anvende prinsippet om tilpasset opplæring gjør det videre mulig for lærere å ta hensyn til kjønn i sin pedagogiske tilnærming. For lærere som opplever at det er store kjønnsvariasjoner i interesser knyttet til kroppsøvingsfaget, kan kjønnsdeling forsvares i lys av lovverket, som uttrykker at elevene skal stimuleres i sin personlige utvikling og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det foreligger lite kunnskap om årsaker til å kjønnsdele kroppsøvingsfaget i Norge. Vi vet derfor ikke om skoler som kjønnsdeler undervisningen, gjør dette som en praktisk løsning på utfordringer de erfarer i timene, eller om de har et bevisst forhold til kjønnsdeling basert på faglige argumenter. Hensikten med denne studien er derfor å se nærmere på begrunnelser som norske skoler baserer kjønnsdelt organiseringsform på. Studiens mer presise problemstilling er følgende: Hvilke begrunnelser ligger til grunn for kjønnsdelt undervisning i kroppsøving, og hvordan kan skolenes argumenter tolkes i lys av forståelser om likestilling i skolen?

## **Teoretisk rammeverk**

### **Likestilling i norsk skole: Likhetsperspektivet og forskjellsperspektivet**

Likestilling i offentlig skole innebærer at jenter og gutter skal få like mye ut av utdanningen, og at både jenters og gutters interesser og læring skal ivaretas like godt. Mens likestillingsarbeid i norsk skole var meget aktuelt på

1970- og -80-tallet (se f.eks. Mønsterplanen 74, M85, M87), framstår det ikke like tydelig i dag (Imsen, 1996; Røthing, 2011; Støren mfl., 2010).

Likestilling er et komplisert begrep som ikke vil drøftes inngående i denne artikkelen (for utdyping se f.eks. Imsen, 1996, 2000a; Krokan, 2000). Slik begrepet behandles i denne studien, vil likestilling betraktes ut fra følgende to perspektiver: *likhetsperspektivet* og *forskjellsperspektivet* (Imsen, 2000a). Likhetsperspektivet argumenterer for at det i utgangspunktet ikke eksisterer forskjeller mellom kvinner og menn, og tanken for noen kjønnsforskere var at de to kjønn egentlig er like. Forskjellene oppstår som et resultat av urettferdig behandling av kvinner og menn, som dermed skaper kjønnsforskjeller, og hvor menn kommer best ut sammenlignet med kvinner. I et maktperspektiv er kvinnen betraktet som undertrykt og underordnet mannen i en relasjon som opprettholdes av koblingen mellom en patriarkalsk samfunnsorden og et kapitalistisk system (Imsen, 1996). Denne forståelsen finner vi også igjen i idrett og kroppsøving hvor en hegemonisk, konkurranseorientert maskulinitet tradisjonelt har stått stødig, og er områder hvor gutter og menn har makt og fortrinnsrett (Birrell & Theberge, 1994; Fasting, 2007; Fasting & Sisjord, 2000; Hargreaves, 1994). Makten ligger i at når menn generelt utviser høyere prestasjoner i konkurransepreget aktivitet, blir de og deres måte å drive idrett på ikke bare dominerende, men også den eneste riktige (Bryson, 1990). At gutter og menn utgjør normen i kroppsøving og idrett, oppleves som urettferdig for jenter og kvinner (Fasting, 1995). Når jenter og kvinner føler seg mindre verdt enn gutter og menn på den fysiske arena, må dette sees i lys av sosialiseringprosessen. Jenter og gutter oppdras ulikt og lærer tidlig hva som er feminine og maskuline aktiviteter i den kulturen de tilhører. Når gutter sosialiseres inn i tøffere og barskere aktiviteter, f.eks. ishockey, sammenlignet med jenter som i større grad deltar i kunsthopp, vil de også tilegne seg ulike ferdigheter (Pellet & Harrison, 1992). Mens gutter gjennom deltakelse i typiske gutteaktiviteter tilegner seg styrke, hurtighet og analytisk tenkning, vil jenter i større grad utvikle kroppsforståelse og finmotorikk gjennom de aktiviteter de typisk deltar i. Allerede her får jenter og gutter et ulikt utgangspunkt for å lykkes i idrett og kroppsøving. Tanken er at jenter og gutter som i utgangspunktet ikke er så ulike, blir forskjellige gjennom måten de behandles på. Den pedagogiske grunntanken ut fra dette perspektivet er felles undervisning med like muligheter for begge kjønn. utfordringen ligger blant annet i at man overser den rolle kjønnsidentitet og eventuell egenart blant jenter og gutter kan spille, slik at det blir likestilling mer på gutters enn jenters premisser. Videre kan det bli svært utfordrende å være pedagog i et kroppsøvingfag som består av en mengde ulike aktiviteter og ferdigheter og hvor man er ansvarlig for at alle skal få like muligheter til å utvikle seg.

Forskjellsperspektivet argumenterer for at det er ulikheter mellom kjønn, og foreslår at ulike kulturer har vokst fram hos kvinner og menn

(Imsen, 1996). Kvinne- og mannskultur er utviklet gjennom en tradisjonell arbeidsfordeling hvor kvinner i hovedsak har ivaretatt oppgaver i hjemmet, mens menn i større grad har stått for inntektsbringende arbeid. Slik har kvinner og menn tilegnet seg ulike erfaringer og holdninger som blir overført til yngre generasjoner gjennom at jenter og gutter behandles forskjellig hjemme, i idretten og på skolen. Gjennom at jenter og gutter tidlig lærer hva som passer seg for de to kjønn, og ikke minst hva som er kjønnspassende aktiviteter i den kulturen de er en del av, utviser de ulike aktivitetsmønstre både i lek og idrett (Fasting & Sisjord, 2000). Selv om både jenter og gutter i stor grad deltar i organiserte idrettsaktiviteter, tyder forskning på at idrett har en større plass i guttekulturen enn i jentekulturen. Guttenes lek preges av fysisk styrke og mye konkurranser, mens jenter vanligvis utøver roligere aktiviteter (Boyle, Marshall & Robeson, 2003; Karsten, 2003). Norske jenter har i stadig større grad beveget seg inn på det som tidligere var idretter dominert av gutter, f.eks. fotball, men vi ser stadig at jenter og gutter deltar i til dels ulike idretter (Fasting & Sand, 2009; Fasting & Sisjord, 2000; Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité, 2012). Mellom fritid og skole er det ikke vanntette skott, og elevene bringer sine idrettsferinger inn i kroppsøvingstimen hvor de fortsetter å foretrekke ulike aktiviteter. Mens gutter liker lagsport, og særlig ballspill, orienterer jenter seg mot individuelle aktiviteter som dans og turn (Andrews & Johansen, 2008; Bradley mfl., 2000; Carroll & Loumidis, 2001; Hedlund mfl., 1999; Imsen, 1996; McKenzie mfl., 2004). Forskjellsperspektivet sier at en pedagogisk praksis hvor hensikten er at jenter skal tilegne seg gutters atferdsmønstre, ikke bør etterstrebtes (Imsen, 1996). Isteden bør jentekulturen verdsettes for de kvaliteter den representerer, og jenter må få lov til å utfolde sin væremåte i kroppsøvingstimen på samme måte som gutter gjør.

Både likhets- og forskjellsperspektivet har vært representert i norske læreplaner, med ulik presentasjon og tyngde i forskjellige læreplaner (Krokan, 2000). På 1970-tallet og i begynnelsen av 1980-tallet var fokus rettet mot likhet mellom kjønnene. I Mønsterplan av 1974 (M74) står det at jenter og gutter har lik rett til undervisning og skal ha samme rettigheter og plikter på alle områder i skolen. Så langt det er mulig, skal jenter og gutter ha felles undervisning og bli likt behandlet (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974). I senere læreplaner blir idealet om felles undervisning og lik behandling videreført (Krokan, 2000). Midlertidig mønsterplan av 85 åpner imidlertid for kjønnssegregert undervisning, og her ligger en erkjennelse av at jenter og gutter er forskjellige. Skolen skal ta hensyn til at jenter og gutter har ulike interesser og erfaringer og tillater ulik behandling av jenter og gutter, og når likhet er målet. At skolen aktivt vektlegger jentenes interesser og erfaringer, er i overensstemmelse med tankegodset i forskjellsperspektivet. I Mønsterplanen av 87 (M87) er likestillingens betydning svært tydelig, og forskjellsperspektivet står stadig sterkt. Man fortsetter å erkjenne at

jenter og gutter som grupper møter skolen med ulike forutsetninger og erfaringer, og *«både jenter og gutters forutsetninger og erfaringsbakgrunn må danne grunnlag for skolens arbeid med å tilrettelegge undervisningen slik at den passer for alle elever»* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 30). Samtidig blir det uttrykt at skolen aktivt må arbeide for å fremme likestilling og unngå en videreføring av tradisjonelle kjønnsroller. Det blir pekt på at gutter får mer oppmerksomhet i skolen sammenlignet med jenter, og det blir vesentlig å tilrettelegge undervisningen sånn at jenter får like stor oppmerksomhet, stimulans og utfordring som guttene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 31). På 1990- og 2000-tallet er arbeidet med likestilling i skolen mindre tydelig, og likestillingsfokuset er i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) betydelig redusert sammenlignet med tidligere læreplaner (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996). Her blir verken guttedominans eller jentekultur nevnt. Skolen skal imidlertid aktivt arbeide for likestilling, prinsippet om likeverdig undervisning for jenter og gutter blir videreført, og både jenters og gutters erfaringer skal tas i betraktning i tilrettelegging av undervisningen. L97 tillater fremdeles å kjønnsdele undervisningen så fremt det fremmer likestilling. I dagens lovverk framheves likestillingshensyn ved at det i teksten står at opplæringen skal fremme likestilling og at opplæringen skal bygge på likeverd (Opplæringslova, 1998). Således framheves tanken om at undervisningen skal ta utgangspunkt i begge kjønns livsverden (Krokan, 2000). Kjønn og likestilling som uttalt mål er imidlertid ikke særlig synlig i eksisterende læreplanverk – Kunnskapsløftet (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ord som «jenter» og «gutter» forekommer ikke lenger eksplisitt i teksten, men er erstattet med det kjønnsnøytrale begrepet «eleven», og likhetsperspektivet trer fram som mest tydelig. Lovverket understreker at kjønn ikke skal anvendes som en grupperingsmåte over lengre tid (Opplæringslova, 1998). Gjennom prinsippet om tilpasset undervisning er det imidlertid mulig å ta hensyn til elevens kjønn og gutters og jenters interesser og erfaringer. På denne måten kan også forskjellsperspektivet tolkes inn i teksten. Forskjellen fra tidligere lovverk er at kjønn i dag betraktes med et individfokus heller enn med et gruppefokus.

Læreplanen i kroppsøving peker på at alle elever skal ha like muligheter for å utvikle kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er fokus på individuelle forutsetninger og lite fokus på behandling av ulike kjønn. Likestilling mellom jenter og gutter som tema er fraværende i planen (Andrews & Johansen, 2008). Utøvende praksis i kroppsøving gjøres i henhold til Opplæringslova og Kunnskapsløftet, noe som betyr at likestillingsarbeid i faget må gjøres innenfor rammene av dette lovverket. Perspektivet om likhet mellom kjønn framstår derfor som sentralt, og sett i lys av dagens styringsdokumenter er det ikke innlysende at skolene kan begrunne kjønnsdelt undervisning i kroppsøvingsfaget i forskjellighet mellom jenter

og gutter. Det er imidlertid mulig å tolke forskjellsperspektivet inn i læreplanverket. For det første står det at elevene skal stimuleres i sin personlige utvikling og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). For det andre skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, deriblant interesser, møtes med et mangfold av utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Til slutt gjør prinsippet om tilpasset opplæring det mulig for lærerne å ta hensyn til elevers kjønn i sin pedagogiske praksis.

## Kroppsoving og tidligere forskning

Kroppsoving er et populært fag, men forskning tyder på at ikke alle elever trives like bra i timene. Jenter uttrykker i større grad enn gutter misnøye med faget (Anderssen, 1993; Flagstad, 1996; Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Møhus, 2006; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Jenter gir uttrykk for prestasjonsangst, særlig knyttet til større alvor med innføring av karakter i ungdomsskolen. Noen jenter uttrykker nervøsitet i konkurranseaktivitet hvor de er redde for å ødelegge for de andre på laget sitt (Walseth, Aartun & Engelsrud, 2015). Når jenter opplever at deres fysiske yteevne er dårligere enn guttenes, synes de at det er flaut å ha kroppsoving sammen med dem (Andrews & Johansen, 2005). Videre virker det som at jenter mener at innholdet i timene er tilrettelagt på guttenes premisser, med mye fotball hvor guttene dominerer og er hardhendte. Forskning viser at det i norsk skole brukes mindre tid på det som anses som jenteaktiviteter, som dans eller lignende (Andrews & Johansen, 2008; Imsen, 1996). I store kjønnsblandede lag i kroppsovingstimene, særlig knyttet til ballaktivitet som fotball, tyder forskning på favorisering av gutter med hensyn til involvering. Jenter har i store kjønnsblandede lag f.eks. færre ballberøringer enn gutter (Brattli mfl., 2014). Mange jenter reagerer negativt på økt fokus på utseende og kropp (Cherney & London, 2006; Olafson, 2002).

At misnøyen først og fremst uttrykkes av jenter som føler seg fremmedgjort i kroppsovingsfaget, kan skyldes guttedominans i kroppsovingstimene (Azzarito, Solmon & Harrison, 2006; Fasting & Sisjord, 2000). Tradisjonelt har kroppsovingsfaget i likhet med idrettsarenaen blitt oppfattet som en maskulin arena, hvor gutter kan utvise fysisk styrke og konkurranseorientert atferd, og det er ikke usannsynlig at gutter framstår som premissleverandører i kroppsovingsfaget (Annerstedt, 2008; Carli, 2004; Dowling Næss, 2000; Fasting, 2007; Fagrell, Larsson & Redelius, 2012; Imsen, 1996). Flere forskere argumenterer for at strenge kjønnsgrenser opprettholdes i kroppsovingsfaget, hvor jenter og gutter lærer å opprettholde dikotome kjønns kategorier, hvor jenter og gutter er å betrakte som «det motsatte» av hverandre (Azzarito & Katsew, 2010; Azzarito, Solmon & Harrison, 2006).

I Norge har vi relativt lite forskning om kjønn i kroppsøving, men det finnes forskere som de senere årene har satt et viktig og kritisk søkelys på kroppsøvingsfaget med kjønn som utgangspunkt (se f.eks. Andrews & Johansen, 2005., 2008; Dowling Næss, 1998, 1999, 2000; Dowling, 2006; Fasting & Sisjord, 2000; Walseth mfl., 2015). Forskningen har hatt fokus på elevene, skolen som institusjon og på lærerpraksis. Felles for forskningen er at kjønn framstår som en sentral faktor i dagens kroppsøvingsundervisning, men ikke synes å få den oppmerksomheten det fortjener i skolenes praksis.

## Metode

Hensikten med studien var å undersøke begrunnelser for å kjønnsdele kroppsøving ved grunnskoler i Norge, og survey ble av den grunn valgt som hensiktsmessig forskningsdesign. I en landsdekkende spørreundersøkelse ble skolenes argumenter for å skille jenter og gutter i undervisningen kartlagt, og dette speiler skolenes praksis på datainnsamlingstidspunktet.

## Datainnsamling

Alle offentlige og private grunnskoler i Norge (N = 3124) ble invitert til å delta i studien (Grunnskolen informasjonssystem, 2010). Norsk skolestruktur er i stadig endring, og 126 skoler ble ekskludert fra datamaterialet pga. nedleggelse eller sammenslåing med andre skoler. Populasjonen bestod dermed av 2998 barne- og ungdomsskoler. Av disse valgte 2101 skoler (70,08 %) å delta i studien. Alle fylker, store byer og mindre steder, og større og mindre skoler er representert i studien. Videre er ulike skoletyper med i studien, noen er barneskoler (46 %), andre er ungdomsskoler (33 %) eller kombinert barne- og ungdomsskoler (20 %). Blant de 2101 skolene som har deltatt i studien, er det 455 skoler (21,7 %) som praktiserer kjønnsdelt kroppsøvingsundervisning, og svarene fra disse skolene utgjør dermed datagrunnlaget i studien. Brev med spørsmål om organisering av kroppsøvingsfaget ble sendt ut per brevpost til 2998 skoler. For å gjøre det enkelt for skolene å svare ble mottakerne oppfordret til å respondere på spørsmålene ved å svare elektronisk via e-post. De ble informert om at deltakelse i studien var frivillig, og at skolene var sikret full anonymitet ved deltakelse. Det var et ønske å innhente svar fra så mange skoler som mulig, og derfor ble det med hensikt stilt få spørsmål: 1) Hender det at skolene organiserer undervisningen kjønnsdelt? 2) I tilfelle ja, på hvilke trinn blir kjønnsdelt undervisning gjennomført? 3) I tilfelle nei, hva er skolens argument/er for ikke å dele jenter og gutter i kroppsøving? og 4) Hva er skolens argument/er for å dele jenter og gutter i kroppsøving? De tre første spørsmålene er belyst i tidligere arbeid (Klomsten, 2013). I denne studien er

analysene basert på svarene fra 455 skoler som begrunner hvorfor de velger å kjønnsdele kroppsøvingsundervisningen. Spørsmål fire ble stilt «åpent» og gav respondentene mulighet til å beskrive argumenter for kjønnsdeling med egne ord. Blant de 455 skolene som kjønnsdeler kroppsøvfaget, er spørsmål nummer fire hovedsakelig besvart av kroppsøvingslærere (N = 297), mens det ved andre skoler var rektor (N = 129) eller administrasjon (N = 29) som responderte. I de tilfeller hvor rektor besvarte spørsmål, var denne personen selv deltakende i kroppsøvingsundervisningen, eller skolene var så små (fådelte skoler) at leder hadde god oversikt.

## Dataanalyse

Dataanalysen ble utført med en temasentrert tilnærming for å kunne sammenligne begrunnelsene som skolene ga for å kjønnsdele kroppsøvingsundervisning (Thagaard, 2009). Datamaterialet inneholder tekst fra et høyt antall informanter. For å sammenligne svarene ble all tekst satt inn i en matrise med to kolonner (Miles & Huberman, 1994). I den første kolonnen framkom begrunnelsene fra hver skole i sin helhet. I den andre kolonnen framkom ord som gjentok seg i informantenes svar. «Dominans», «kropp», «interesser» og «aktivitet» er eksempler på kodeord som videre ble brukt som indikatorer for meningsinnhold i teksten. Da de empirinære kategoriene som viser likheter og forskjeller i datamaterialet (Creswell, 2007; Kvale & Brinkmann, 2010) begynte å ta form, ble utsagnene tolket i lys av teori om likestilling, enten knyttet til likhetsperspektivet eller forskjellsperspektivet (Imsen, 1996). På denne måten ble det foretatt en kobling mellom empiri og teori med utgangspunkt i empirien. Funnene framstilles gjennom følgende kategorier: *interesser og behov, dominerende gutter, fysiske forskjeller, sårbart kroppsilde og jentene «blomstrer»*.

Denne studien omfatter svar fra et høyt antall informanter. For å gi et overordnet bilde av datamaterialet ble kategoriene kvantifisert gjennom en deskriptiv analyse i SPSS versjon 19. Ved hjelp av krysstabell framkommer en numerisk oversikt over hvordan kategoriene fordeler seg i datamaterialet (se tabell 1).

**Tabell 1: Begrunnelser for å kjønnsdele kroppsøvingsundervisningen.<sup>1</sup>**

Kategori	Antall
Interesser og behov	35
Dominerende gutter	50
Fysiske forskjeller	69
Sårbart kroppsilde	92
Jentene «blomstrer»	216

1. Informantene har noen ganger oppgitt flere årsaker



## Resultater, tolkning og drøfting av funn

Skolenes begrunnelser for kjønnsdelt praksis kan deles i fem kategorier: interesser og behov, dominerende gutter, fysiske forskjeller, sårbart kroppsbilde, og jenter som «blomstrer». I fortsettelsen blir de fem kategoriene presentert og drøftet i lys av teori og tidligere forskning.

### Interesser og behov

Når informantene argumenterer for kjønnsdelt organisering i kroppsøving, framhever en del (N = 35) at jenter og gutter har forskjellige behov og interesser knyttet til fysisk aktivitet, og velger av den grunn kjønnsdelt undervisning. Informantene uttrykker det slik:

*Noen aktiviteter er mer interessante for gutter, andre for jenter. Gutter liker ballspill, og jenter liker bedre dans, aerobic og working-out-gym.*

*Gutter og jenters behov i forhold til fysisk aktiviteter er ulikt, og ved å dele jenter og gutter kan vi gi begge kjønn oppmerksomhet og treffe på interesse.*

*Å la de to kjønn «jobbe» og utfolde seg på hver sin måte. Skape rom for å være seg. Jenter og gutter har glede av svært forskjellige aktiviteter.*

Det synes som at det hos informantene foreligger en oppfatning om at jenter og gutter har sin unike måte å være på, og at det bør verdsettes og opprettholdes. En tanke om at jenter og gutter har glede av ulike aktiviteter i kroppsøving, kan forklares med forskjellsperspektivet. Det er ikke uvanlig å betrakte jenter og gutter som ulike basert på deres forskjellige identitetsutvikling og kjønns sosialisering, noe som gjør at de velger å involvere seg i typiske jente- eller typiske gutteaktiviteter (Fasting & Sisjord, 2000). Disse forsterkes ytterligere i kroppsøving når de får utøve aktiviteter som de liker, typisk ballspill for gutter, mens jenter får danse eller utøve aerobic.

I lys av motivasjonsforskjeller kan kjønnsdelt undervisning være fornuftig. Elever har større tilbøyelighet til å engasjere seg i en aktivitet som representerer en verdi for dem, og når de opplever en indre glede ved å delta i aktiviteten (Weiss, 2000; Wigfield & Eccles, 2001). I norsk skole brukes det mer tid på aktiviteter i kroppsøving som gutter liker godt, og minst tid på det jenter foretrekker å gjøre (Andrews & Johansen, 2005, 2008; Imsen, 1996). For å unngå økt passivitet er det viktig at også jenter opplever å få sine behov for passende aktiviteter dekket. Det er særlig viktig at jenter får bekreftet sine verdier, spesielt med tanke på at de ikke liker kroppsøving-faget like godt som gutter, og at denne mistrivselen øker med økt alder (Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Säfvenbom mfl., 2015). Slik blir

likestilling ivaretatt gjennom å behandle jenter og gutter ulikt (Fasting, 2007).

Kjønnsdelte grupper kan aktivisere jenter på områder hvor de tradisjonelt ikke har mestret så godt, og aktiviteter som f.eks. fotball, rugby og basketball kan være egnet for kjønnsdeling (Broch-Utne & Haukaa, 1980). Det er ikke udelt positivt å alltid tilby gutter fotball og styrkeaktiviteter, mens jenter får tilbud om dans eller aerobic. Å praktisere kroppsøvningsundervisningen begrunnet i forskjellsperspektivet kan implisitt formidle at gutter takler konkurranseorienterte aktiviteter, mens jenter bedre håndterer aktiviteter preget av samarbeid og estetikk. Svakheten med undervisning i separate grupper ligger nettopp i faren for at begge kjønn avskjermes fra hverandre, og at stereotype oppfatninger av atferd og egenskaper forsterkes (Imsen, 2000a; Knoppers, 1988). Slik kan kjønn gjennom forskjellsperspektivet overdrives og bidra til statisk tenkning (Hall, 1990). Endringer i samfunnet har ført til store endringer i dagens fysiske kvinnekultur, og feminitet og maskulinitet er kulturelle begreper som stadig endres og varierer med kultur og miljø. Det er imidlertid viktig at guttenes referanserammer fra fysisk aktivitet og idrett ikke anvendes som mal for kroppsøvningsundervisningen. Det vil være problematisk med tanke på likestillingsarbeidet i kroppsøvningsfaget (Fasting & Sisjord, 2000).

### **Dominerende gutter**

Guttenes tendens til å dominere aktiviteten ser ut til å være en ytterligere begrunnelse for å kjønnsdele timene (N = 50). Dette kommer fram gjennom informantenes uttalelser på denne måten:

*Guttene spiller ego på tross av stadige grenser og regler og de overser jentene.*

*Guttene er frampå, tøffe, veldig egenrådige og dominerende. Det gjelder spesielt i ballspill.*

*Guttene er mer konkurranseorienterte, de skyter hardt, kan være voldsomme i taklinger og sentrer ikke ballen til jenter. Fordi de aller fleste guttene har mer erfaring med aktiviteter som innebandy, rugby, fotball og blir derfor veldig dominerende.*

Funnene tyder, slik jeg tolker dem, på to ting. For det første er guttene generelt tøffere og mer frampå, og for det andre er dominansen særlig tydelig i ballspill. I dette ligger en forståelse om at guttene «eier» makten i timene. Om guttene tillates «å eie» makt eller om de «tar» makt, vites ikke, men begge forklaringer er mulige. At gutter dominerer i kroppsøving, er ikke ny

kunnskap, og støttes av tidligere forskning om at gutter framstår som premissleverandører i kroppsøvingsfaget (Andrews & Johansen, 2005; Annerstedt, 2008; Azzarito, Solmon & Harrison, 2006; Carli, 2004; Dowling Næss, 2000; Fagrell, Larsson & Redelius, 2012; Imsen, 1996). Slik blir kroppsøving en viktig arena hvor gutter kan framvise maskulinitet som synliggjøres gjennom gutters større intensitet, konkurranseinstinkt og engasjement sammenlignet med jentene (Eliasson, 2009; Hedlund mfl., 1999). Hvis guttene får eie makten i kroppsøvingsfaget, kan det føre til at det utvikles et mønster av dominans og underordning mellom gutter og jenter.

Kroppsøving er et fag som særlig guttene liker godt, og er det eneste faget i skolen hvor gutter i gjennomsnitt oppnår høyere karakter enn jenter (Redelius, Fagrell & Larsson, 2009; Statistisk sentralbyrå, 2015). Hvis guttekroppen og guttenes måte å utøve fysiske ferdigheter på er malen for hvordan man kan oppnå gode karakterer, kan dette ytterligere forsterke guttenes dominans i kroppsøvingsfaget. Forskning tyder på at jenter oppnådde like høye karakterer som gutter da kroppsøvingsfaget var kjønnsdelt (Carli, 2004). Dette kan tyde på at vurderingskriteriene er forskjellige avhengig av organiseringsform. Andrews og Johansen (2008) viser at jenter uttrykker skepsis til premissene som legges til grunn for karakteren i faget når det er kjønnsblandet. De stiller spørsmål ved om den enkelte elevs evner og muligheter ivaretas i vurderingsgrunnlaget.

## Fysiske forskjeller

Mange informanter (N = 69) begrunner kjønnsdelt undervisning i forskjeller knyttet til fysikk og biologi. Representative utsagn er:

*Ulik fysikk gjør at begge kjønns utbytte og delaktighet blir bedre ved kjønnsdeling.*

*Rett før ungdomsskolen kommer de fleste elevene i puberteten. Fysikken til gutter og jenter utvikler seg forskjellig, og forutsetningene i enkelte øvelser blir ulike.*

*Det er ofte kroppslige forskjeller i styrkeferdigheter og teknikkferdigheter.*

*Guttene er som oftest mer barske og har en kraftigere kroppsbygning.*

Empirien kan tolkes som at informantene mener at gutter og jenter kommer til kroppsøvingstimene med ulike forutsetninger. For å gi jenter og gutter like muligheter kan kjønnsdeling gi fysisk sterke gutter utfordringer, mens jentene blir mer beskyttet. Mange jenter opplever det som hardt å spille

f.eks. fotball mot gutter, og det er særlig kroppstaklinger som oppleves som utfordrende (Sisjord, 1993).

At biologi anvendes som begrunnelse for kjønnsdelt undervisning, er ikke uventet og slett ikke uvanlig når kjønnsforskjeller knyttet til prestasjoner i kroppsøving skal forklares (Berg & Lahelma, 2010; Eklund, 1999). Hvis informantene mener at det foreligger grunnleggende biologiske forskjeller mellom jenter og gutter som gjør at de må møtes ulikt i kroppsøvingstidene, kan dette vitne om en dualistisk forståelse av kjønn (Imsen, 1996). Biologiske forskjeller mellom jenter og gutter anses ikke som betydningsfulle i før-pubertetsalder (Thomas & French, 1985; Aastrand mfl., 2003), og kjønnsdelt kroppsøving begrunnet i biologi framstår derfor ikke som et godt argument i barneskolen. Under og etter puberteten blir gutter generelt høyere, tyngre og sterkere enn jenter og utvikler større hjerte- og lungekapasitet (Aastrand mfl., 2003). Den fysiske kroppen i kraft av vekt og størrelse er sammen med styrke og utholdenhet et viktig grunnlag for å utvikle fysiske ferdigheter og prestasjoner i faget. I ungdomsskolealder er det vanskeligere å ignorere kjønnsforskjeller i fysisk yteevne (Pfister, 2002), og biologisk forklaring for kjønnsdelt undervisning kan være hensiktsmessig i aktiviteter hvor kroppslig styrke og fart er avgjørende. Skoleklasser preges imidlertid av individuelle forskjeller, og jenter vil mange ganger utkonkurrere gutter i ulike ferdigheter og aktiviteter. I større grupper blir en biologisk begrunnelse vanskelig sett i lys av likestillingsarbeid. Samtidig vil det være urettferdig for mange, særlig jenter, dersom lærere praktiserer likhet for loven gjennom at alle elever forventes å prestere likt for å oppnå samme karakter.

Å praktisere kjønnsdelt undervisning begrunnet i biologi krever høy bevissthet hos lærer om hvorfor denne organiseringsformen velges. Lærere kan gå i fellen der biologiske forskjeller setter standarden for de ulikheter som eksisterer mellom jenter og gutter. En slik deterministisk tenkning kan bidra til å opprettholde kjønnsoppfatning på gruppenivå hvor fysiologiske forskjeller blir konstruert som dikotomier, og hvor jenter generelt betraktes som det «svake» kjønn, mindre egnet for fysisk aktivitet og konkurranser, og dermed mindre verdt (Azzarito & Katzew, 2010; Dowling Næss, 2000; Scraton, 1992). Faren er også til stede for at fysiske krav senkes for jenter, også når det ikke er nødvendig. En slik tankegang forfejler at lite forandring kan finne sted, og er lite forenelig med en målsetting om likestilling og likeverdighet mellom kjønn.

### **Sårbart kroppsbilde**

Kjønnsdelt undervisning knyttes til sårbarhet i selvbilde (N = 92), slik disse utsagnene viser:

*Jentene liker ikke å vise kroppen sin for guttene. Mange sliter med dårlig selvbilde.*

*Jentene synes det er flaut å vise seg fram. De får kommentarer på kropp og utseende.*

*De tør ikke å vise seg i badetøy med det motsatte kjønn til stede.*

*Når jentene er alene blir de ikke opphengt i å ta seg godt ut, men isteden fokuserer de på selve aktiviteten.*

Utsagnene er nesten uten unntak knyttet til jentenes blyghet og dårlige kroppsoppfatning, og er i overensstemmelse med funn som viser at jenter har liten tiltro til eget fysiske utseende og kropp (Dohnt & Tiggemann, 2006; Klomsten, Skaalvik & Espnes, 2004). Tenåringsjenter opplever dessuten ubehag ved å bli betraktet og vurdert av andre (Cherney & London, 2006; Olafson, 2002). Kroppslige endringer er like aktuelt for begge kjønn, men forskning over tid viser at norske jenters kroppsoppfatning er mer sårbar sammenlignet med gutter (NOVA, 2015). Bevissthet om kropp og utseende er sterkere enn i tidligere livsfaser, og knyttet til ungdommenes identitetsprosjekt og selvfølelse. Kroppen blir for mange et prosjekt. Dette prosjektet innebærer å ha den «rette» kroppen, som er slank, veltrent og som symboliserer vellykkethet (Dowling Næss, 2001; Featherstone, 1991). Jenter har muligheten til selv å velge hvilken kropp som er en riktig kropp (Azzarito, 2010), men mye tyder på at mange verdsetter en sterk, vakker, veltrent kropp med passelige former høyt. Om man har den «rette» kroppen, er godt synlig i gymsalen og i svømmebassenget hvor elevene har lite klær på. For jenter i pubertetsalder kan det oppleves som problematisk å bli eller la seg bli gjenstand for den makt enkelte medelever har til å påvirke ens sosiale status i kraft av den fysiske kroppen (Olafson, 2002; Walseth mfl., 2015). Kjønnsdelte grupper kan bety at jenter slipper unna «trykket» av at guttene stirrer på deres kropp. Samtidig viser forskning at jenter ikke nødvendigvis slipper unna kroppsfokus i rene jentegrupper. Også i dusjen og garderoben kan jenter oppleve å bli gjenstand for kroppsgranskning eller at de baksnakker hverandres kropp (Andrews & Johansen, 2005).

Forholdet knyttet til fokus på kroppslig utseende er sammensatt og komplisert. Jenter i ungdomsskolen sjonglerer mellom å eksponere egen kropp, som i sosiale medier, men samtidig skjuler de den for å unngå sexistiske kommentarer fra guttene (Nielsen, 1988). Å kjønnsdele kroppsøvingen for å ivareta et sårbart kroppsilde hos jenter, slik det gjøres ved enkelte norske skoler, kan fungere som et strakstiltak. Skal man få bukt med de problemene som er knyttet til fysisk kropp og utseende i kroppsøvingen, må man gå grundigere til verks og diskutere dette mer inngående med elevene.

Kroppspress er et tema som er mer dyptgripende, og gjelder ikke bare i kroppsøvingstimen. Aller helst burde elevene fått undervisning og anledning til å diskutere dette temaet i et eget fag knyttet til ungdoms psykiske helse.

### Jentene «blomstrer»

Det viktigste argumentet for å skille jenter og gutter i kroppsøving er at jentenes deltakelse øker i kjønnsdelte grupper (N = 216). Dette er eksempler på informantenes begrunnelser:

*Jentene tør å utfolde seg mye mer når guttene ikke er med, og de får utviklet ferdigheter på en bedre måte.*

*Jentene er mye mer frampå og får vist seg hver time.*

*Jentene viser økt aktivitet og bedre prestasjoner, de tør å ha mer nærkontakt med andre elever.*

Empirien viser at jentene særlig øker sine sjanser til å være aktive når ballspill foregår kjønnsdelt. Informantene uttrykker det slik:

*I ballidrett blir jentene mer synlige og mer deltakende i spillet når de er kjønnsdelt. Er guttene med velger de seg litt bort.*

*Jenter som har stått som en skygge på banen i kjønnsblandet undervisning «blomstrer» når timene er kjønnsdelte.*

Forskning viser at det ikke er uvanlig at jentene i felles kroppsøving gjør seg usynlige, særlig i ballspill, og lar guttene ta rommet som ofte preges av konkurranse i spillet (Andrews & Johansen, 2008). Når aktiviteten øker og jenter tør mer i rene jentegrupper, kan det skyldes at de opplever en jevnere maktbalanse. Jenter slipper å engste seg for guttenes mer fysiske og aggressive atferd, og de slipper å ta i bruk strategier for å gjøre seg usynlige gjennom f.eks. å unngå å stå i veien for guttene (Nielsen, 1988). Denne studien bekrefter dermed tidligere funn som har vist at jenter velger seg unna spesielt ballspill som de synes blir hardt og brutalt når de utøver det sammen med gutter (Andrews & Johansen, 2008; Fasting & Sisjord, 2000; Walseth mfl., 2015). For jenter som ikke opplever at de har ferdigheter i fotball, oppleves det som utfordrende å spille fotball, spesielt knyttet til konkurranser. Det utvikles en uheldig sirkel når mange jenter er redde for ballen, trekker seg unna og får enda færre anledninger til å være borti ballen (Andrews & Johansen, 2008; Brattli mfl., 2014). Dette resulterer i dårlig

utviklet ferdighet og resignasjon hos mange jenter. Forskning tyder på at aktivitetstilbudet i kroppsøvingsfaget er mindre variert enn fagplanene tilsier, og ifølge Andrews & Johansen (2008) er ballspill, spesielt fotball, den dominerende aktiviteten i kroppsøvingsfaget. Mindre tid brukes til feminine innslag som dans og aerobic. Det foreligger data som tyder på at en del jenter foretrekker kroppsøving uten gutter til stede, med den begrunnelse at gutter er dominerende og hardhendte, særlig i ballspill (Andrews & Johansen, 2008).

## Refleksjoner om kjønn og likestilling i kroppsøving

Norske skoler som velger å kjønnsdele kroppsøvingundervisningen, begrunner dette med at jenter og gutter har ulike interesser og behov, gutter er dominerende, eller fysiske kjønnsforskjeller. Videre er de opptatt av jenters sårbare kroppsbilde og at jentene «blomstrer» i kjønnsdelte grupper. Alle argumenter begrunnes med behov for å ivareta jentene. En mulig tolkning er at informantene i denne studien opplever kroppsøving som et fag hvor gutter fortsetter å være premissleverandører (Annerstedt, 2008; Azzarito, Solmon & Harrison, 2006).

Likestillingsarbeid i skolen kan innebære å ta hensyn til jenters og gutters ulike erfaringer, eller det kan bety et ønske om at jenter og gutter skal bli mest mulig like (Imsen, 2000b). I stedet for å ta mer hensyn til jenters sosialisering og jenters liv i kroppsøvingsfaget (Fasting og Sisjord, 2000) kan det synes som at likhetsperspektivet framstår som tydeligst i dagens læreplanverk (K06). I Kunnskapsløftet anvendes det kjønnsnøytrale begrepet «eleven» istedenfor «jenter» og «gutter», og kjønn framheves ikke som en sentral faktor å ta hensyn til i undervisningen. Det legges opp til at gutter og jenter skal nærme seg hverandre gjennom å bli behandlet mest mulig likt (Andrews & Johansen, 2008). Dette står i kontrast til funnene i denne studien hvor skolene, ut fra ulike begrunnelser, velger å behandle jenter og gutter forskjellig. I lovverket understrekes det at kjønn ikke skal brukes som argument for å dele jenter og gutter over lengre tid i undervisningen (Opplæringslova, 1998). Når 20 % av norske skoler velger å kjønnsdele kroppsøvingundervisningen (Klomsten, 2013), er det mulig å tolke funnene dit hen at kjønn oppleves som en viktig faktor i undervisningen. Hvis lærere i dagens skole opplever kjønn som en sentral variabel å ta hensyn til i sin undervisning, blir spørsmålet hvordan skolene kan og bør håndtere forskjellighet mellom kjønn i kroppsøvingsfaget på en sånn måte at både jenter og gutter får like muligheter til å utvikle seg.

Om skolene i denne studien kjønnsdeler som en ren praktisk løsning på utfordringer de erfarer med å ha begge kjønn sammen i timene, eller om de kjønnsdeler på bakgrunn av et bevisst forhold til likestillingsarbeid i

kroppsøving, vites ikke. Ingen av skolene tolker lovverket i et likestillingsperspektiv. Ingen skoler gir en teoretisk begrunnelse for kjønnsdelt undervisning, og de begrunner heller ikke kjønnsdeling som ledd i likestillingsarbeidet ved sin skole. Læreres valg om å kjønnsdele kroppsøving er ikke nødvendigvis tuftet på en kollektiv forståelse av likestilling i kollegiet, eller at skolen har en plan for likestillingsarbeid (Dowling, 2006; Dowling Næss 1998, 2000; Imsen, 1996). Det er grunn til å anta at et bevisst likestillingsarbeidet er relativt lavt prioritert i norske skoler (Imsen, 2000b). Lærere vurderer seg selv som middelmådige med tanke på kunnskap om likestilling (Imsen, 2000b), og Dowling antyder på bakgrunn av sine studier at kroppsøvingslærere har liten teoretisk forståelse av kjønn (Dowling, 2006; Dowling Næss, 1999, 2000). Basert på tidligere studier er det grunn til å anta at kjønn som sentral variabel ikke blir diskutert i utstrakt grad i lærerfellesskapet. Dette kan tyde på det likestillingsarbeid som foregår i kroppsøvingsfaget, er opp til den enkelte lærer, og at hvordan den enkelte praktiserer dette, varierer (Imsen, 2000b).

Med denne studien reises et viktig spørsmål: Gitt at skolenes begrunnelser for å kjønnsdele kroppsøvingsfaget er basert på argumenter vi kjenner fra 1970- og -80-årenes likestillingsarbeid, og at disse oppfattes som lite moderne for å tilrettelegge for pedagogiske strategier, hvor går veien videre? Hvis dette stemmer, bør det få konsekvenser for kroppsøvingsfagets pedagogiske strategier sett i lys av likestillingsarbeid.

I likestillingsarbeidet er kroppsøvingslærere sentrale aktører gjennom at de kan og bør utfordre myter knyttet til kjønn og fysisk aktivitet (Dowling Næss, 2000). Dersom jenter og gutter både skal behandles likt (likhetsperspektivet) og samtidig behandles forskjellig (forskjellsperspektivet), vil det kreve at lærere i kroppsøving har kunnskap om kjønn, og at de er bevisst sin egen kjønnete pedagogiske praksis. Lærere kan gjennom reproduksjon av erfaringer og holdninger om kjønn ubevisst overføre kjønnete beskjeder til elevene (Sadker & Sadker, 1994). Det er viktig at lærere reflekterer over eksisterende kjønnsgrenser, og kritisk vurderer når disse bør utfordres eller når de er fornuftige å overholde. Kunnskap og refleksjon om kjønn knyttet til idrett og kroppsøving er viktig. Idet lærere blir bevisste på kjønn som sentral faktor i kroppsøving, kan de stille spørsmål som: «Hva er kjønn?», «Hvordan forholder jeg meg som lærer til kjønn i kroppsøvingsfaget?» og «Hvilke praktiske konsekvenser har mine holdninger knyttet til kjønn for de elevene jeg underviser, i et likestillingsperspektiv?» Ikke minst blir det også viktig å dra nytte av den forskningskunnskap som foreligger om jenters og gutters forhold til kroppsøving og idrett (Fasting & Sisjord, 2000). Disse refleksjonene må gå inn som en del av skolenes egne likestillingsplaner. Først da forpliktes lærere til å diskutere dette mer inngående med elevene slik at de også får reflektere over eksisterende kjønnsgrenser.



Uansett om forskjellighet mellom jenter og gutter i kroppsøving er tuftet på biologi, ulik sosialisering eller kjønnsmakt, er resultatet at lærerne gjennom sin pedagogiske praksis må ta hensyn til og gripe fatt i ulikheter som kan oppstå mellom jenter og gutter. Utfordringene ligger i å gjøre dette på en slik måte at kjønn verken overdrives eller usynliggjøres. En deterministisk forståelse hos lærere om at kjønn er knyttet til biologi eller til kjønnsroller, kan innebære at betydningen av kjønn overdrives i kroppsøvingstimene. En mindre dualistisk kjønnsoppfatning fører ikke til at forskjeller mellom kjønn forsvinner. Men en forståelse av at kjønn er mangfoldig og at det finnes mange måter å være jente eller gutt på, kan derimot åpne opp for en forståelse av at det er flere måter å uttrykke seg kroppslig på. Dagens jenter og gutter uttrykker maskulinitet og femininitet på mange og ulike måter, og de trenger ulike erfaringer i kroppsøving for å skape det som er riktig identitet for seg selv (Azzarito & Katzew, 2010). Varierte aktiviteter og ulike organiseringsformer kan bidra til at jenter og gutter blir gitt større muligheter til selv å utforme sitt kjønn og sin atferd i kroppsøvingsfaget. En mer mangfoldig kjønnsstruktur, at kjønn utøves på ulike måter, vil gjøre det vanskeligere for jenter og gutter å knytte kjønn til en sosial maktstruktur. For å greie dette er det vesentlig at lærerne gjør seg refleksjoner om hvordan deres egne oppfatninger om kjønn kan påvirke pedagogisk praksis. I fortsettelsen vil det være vesentlig at lærere diskuterer hvordan både lærere og elever kan forholde seg til kjønn i kroppsøvingstimene. Dette krever inngående diskusjoner og refleksjoner, og bør derfor settes høyt på dagsordenen, i kroppsøvingstimene så vel som i andre skoletimer. Her blir det også vesentlig å diskutere utfordringer som mange elever opplever, knyttet til fysisk kropp og utseende. For at lærere skal bli i stand til å begrunne sine arbeidsmåter og sin praksis i kroppsøvingsfaget basert på kunnskap om kjønn, fysisk aktivitet og likestilling, er det helt nødvendig at dette vektlegges i lærerutdanningen. Med økt bevissthet omkring kjønn og fysisk aktivitet vil det kunne bidra til nye måter å fremme likestilling på i kroppsøvingsfaget.

## Konklusjon

Denne studien har diskutert kjønnsdelt kroppsøvingundervisning i lys av forståelser om likestillingsarbeid i skolen, og representerer et bidrag i den pågående diskusjonen hvorvidt kjønnsdelt undervisning er fornuftig i dagens skole. Studien er en viktig påminnelse om at kjønnsforskjeller slik de erfares i praksisfeltet, betyr noe – også i dag. Dette er noe vi bør ta på alvor i videre arbeid med likestilling i skolen.

Informantene er lite tydelige i sine egne syn på likestillingsarbeid når de begrunner kjønnsdelt kroppsøving. Dette kan bety at lærerne mangler kunnskap om det mangfold som kjønn og kropp blant dagens elever repre-

senterer, og hvordan dette kan forstås og håndteres i lys av likestillingsarbeid i skolen. Det handler også om det mangfold vi ser i krysspunktet kjønn, kropp og etnisitet. Studien gir ikke svar på læreres bevissthet omkring kjønn, likestilling og likeverd. Framtidige studier bør derfor fokusere på læreres forståelse av kjønn og kropp i lys av forståelse om likestilling og hvordan deres oppfatninger, holdninger og gjennomføring påvirker og rekonstruerer kjønn i deres praksis. I framtidige studier bør man dessuten ha fokus på kroppsøvlingslærere spesielt. Svar fra rektor eller skoleinspektør, som i noen tilfeller har respondert i denne studien, gir ikke nødvendigvis et korrekt bilde av læreres begrunnelser for å kjønnsdele kroppsøving.

Med denne studien har vi fått økt kunnskap om de begrunnelser skoler benytter når de velger å kjønnsdele kroppsøvlingsundervisning. Funnene kan gi grunnlag for å stimulere til refleksjon både hos den enkelte lærer så vel som i lærerfellesskapet om hvordan kroppsøvlingsfaget kan tilrettelegges i likestillingsperspektivet for å tilpasses det mangfold som preger dagens jenter og gutter.

## Litteratur

- Adressa.no (2016a). Trondheims-skole kjønnsdeler svømmeundervisningen. Lastet ned 28.01.2016 fra <http://www.adressa.no/nyheter/innenriks/2016/01/19/Trondheim-skole-kj%C3%B8nnsdeler-sv%C3%B8mmeundervisningen-12045021.ece>
- Adressa.no (2016b). At kjønnsdeling i det hele tatt er aktuelt – er skuffende. Lastet ned 28.01.2016 fra <http://www.adressa.no/nyheter/trondheim/2016/01/19/Ikke-den-beste-l%C3%B8sningen-%C3%A5-skilte-gutter-og-jenter-12046206.ece>
- Anderssen, N. (1993). Perception of physical education classes among young adolescents: Do physical education classes provide equal opportunities to all students? *Health Education Research* 8(2), 167–179.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89(4), 302–314.
- Andrews, T.M. & Johansen, V.F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvlingsfaget. Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordisk Pedagogik* 28(2), 89–103.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13(4), 303–318.
- Azzarito, L. (2010). Future girls, transcendent femininities and new pedagogies: toward girls' hybrid bodies? *Sport, Education and Society* 15(3), 261–275.
- Azzarito, L. & Katzew, A. (2010). Performing identities in physical education: (En)gendering fluid selves. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 81(1), 25–37.
- Azzarito, L., Solmon, M.A. & Harrison Jr., L. (2006). «...If I had a choice, I would...» A feminist poststructuralist perspective on girls in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77(2), 222–239.

- Berg, P. & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31–46.
- Bergens Tidende. (2011). *Vil kjønnsdele gymtimene*. Lastet ned 28.01.2016 fra <http://www.bt.no/sprek/Vil-kjønnsdele-gymtimene--2566782.html>
- Birrell, S. & Theberge, N. (1994). Ideological control of women in sport. I: M.D. Costa og S.R. Guthrie (red.). *Women and Sport* (s. 341–359). California: Human Kinetics.
- Boyle, E.D., Marshall, N.L. & Robeson, W.W. (2003). Gender at play: Fourth-grade girls and boys on the playground. *The American Behavioral Scientist* 46(10), 1326–1345.
- Bradley, C.B., McMurray, R.B., Harrell, J.S. & Deng, S. (2000). Changes in common activities of 3rd through 10th graders: The CHIC study. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 32(12), 2071–2078.
- Brattli, V.H., Hansen, K.L., Steiro, M.J. & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i Praksis* 8(1), 43–58.
- Broch-Utne, B. & Haukaa, R. (1980). *Kunnskap uten makt. Kvinner som lærere og elever*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryson, L. (1990). Challenge to male hegemony in sport. I: M.M. Messner & D.F. Sabo (red.). *Sport, Men and the Gender Order. Critical feminist perspectives* (s. 173–185). Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Carli, B. (2004). *The making and breaking of a female culture: The history of Swedish physical education «in a different voice»*. Doktoravhandling, Göteborg University Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carroll, B. & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review* 7(1), 24–43.
- Cherney, I.D. & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5- to 13-year-old children. *Sex Roles* 54, 9–10, 717–726.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks California: Sage Publications Inc.
- Dohnt, H.K. & Tiggemann, M. (2006). Body image concerns in young girls: The role of peers and media prior to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 35(2), 141–151.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy* 11(3), 247–263.
- Dowling Næss, F. (1998). *Tales of Norwegian physical education teachers: a life history analysis*. Doktoravhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Dowling Næss, F. (1999). *Kroppsberetninger i ungdomsidretten med særlig blick på kjønn: En preliminær analyse*. Paper presentert på konferansen Idrett, samfunn og frivillig organisering. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Dowling Næss, F. (2000). Kroppsøving – et fag på guttenes premisser?. *Kroppsøving* 6, 10–13.
- Dowling Næss, F. (2001). Narratives about young men and masculinities in organized sport in Norway. *Sport, Education and Society* 6(2), 125–142.
- Eklund, M. (1999). *Lärarens syn på samundervisning i gymnastik*. Doktoravhandling, Pedagogisk fakultet, Åbo: Åbo Akademis förlag.

- Eliasson, I. (2009). *I skilda idrottsvärldar: barn, ledare och föräldrar i flick- och pojk-fotboll*. Doktoravhandling, Umeå universitet, Umeå.
- 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.
- Fasting, K. (1995). *Women, Top Class Sport and Football. A study of experiences of female athletes in Norway, USA and Sweden*. Foredrag holdt 16. Juni på Women's World Cup'95 seminar. Stockholm, Sverige.
- Fasting, K. (2007). Krever likeverd ulik behandling? I: A. Hompland (red.). *Idrettens dilemmaer. Rapport fra forskningsprogrammet «Idrett, samfunn og frivillig organisering»* (s. 45–59). Oslo: Akilles.
- Fasting, K. & Sand, T.S. (2009). *Kjønn i endring – en tilstandsrapport om norsk idrett*. Oslo: Akilles.
- Fasting, K. & Sisjord, M.K. (2000). Kjønn og idrett. I: G. Imsen (red.). *Kjønn og likestilling i skolen* (s. 123–135). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer, culture and postmodernism*. London: Sage.
- Flagstad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvningsfaget. En undersøkelse av trivselen i kroppsøvningsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansund kommune*. Hovedfagsoppgave. Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Grunnskolens informasjonssystem (2010). *Grunnskolens informasjonssystem*. Lastet ned 15.02.2012 fra <https://www.wis.no/gsi/tallene/>
- Hall, A.M. (1990). How should we theorize gender in the context of sport? I: M.A. Messner & D.F. Sabo (red.). *Sport, Men and the Gender Order. Critical Feminist Perspectives* (s. 223–241). Champaign: Illinois.
- Hargreaves, J. (1994). *Sporting females. Critical issues in the history and sociology of women's sports*. London and New York: Routledge.
- Hedlund, R., Keinman, I., Davis, K.L. & Colgate, T.P. (1999). Should physical education classes return to teaching males and females separately? *Journal of Physical Education & Dance* 70(1), 11–13.
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Det samfunnsvitenskapelige fakultet: Pedagogisk institutt.
- Imsen, G. (2000a). Perspektiver på kjønn og likestilling. I: G. Imsen (red.). *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 11–34). Gjøvik: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2000b). Skjer det likestillingsarbeid i grunnskolen? Noen resultater fra en evaluering. I: G. Imsen (red.). *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 230–246). Gjøvik: Gyldendal Akademisk.
- Ingebrigtsen, J.E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle. I: H. Sigmundsson & J.E. Ingebrigtsen (red.). *Idrettspedagogikk* (s. 33–43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karsten, L. (2003). Children's use of public space. *Childhood* 10(4), 457–473.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Norge: Gran Grafisk as.

- Klomsten, A.T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvingfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Tidsskriftet FoU i praksis* 7, 3, 59–81.
- Klomsten, A.T., Skaalvik, E.M. & Espnes, G.A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex Roles* 50(1/2), 119–127.
- Knoppers, A. (1988). Equity for excellence for physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 59(6), 54–58.
- Krokan, B. (2000). Likestilling i grunnskolens læreplaner. En sammenligning av 1970-, 1980- og 1990- tallets læreplaner. I: G. Imsen (red.). *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 35–47). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- McKenzie, T.L., Prochaska, J.J., Sallis, J.F. & LaMaster, K.J. (2004). Coeducational and single-sex physical education in middle schools: Impact on physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 75(4), 446–449.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. (2. utg.). Thousands Oaks, California: Sage.
- Nielsen, H.B. (1988). *Jenteliv og likestillingslære. Kjønnroller og likestillingsarbeid blant ungdom*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Nielsen, H.B. (2000). Inn i klasserommet. I: G. Imsen (red.). *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 51–69). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité. (2012). *Årsrapport*. Lastet ned 29.03.2014 fra <https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/idrett/idrettsforbundet/om-nif/arsrapporter/aarsrapport2012.pdf>
- NOVA. (2015). Ungdata. Nasjonale resultater 2014. NOVA Rapport 7/15. Oslo: NOVA.
- Olafson, L. (2002). «I hate phys.ed»: Adolescent girls talk about physical education. *Physical Educator* 59(2), 67–74.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lastet ned 05.03.2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pellet, T.L. & Harrison, J.M. (1992). Children's perceptions of the gender appropriateness of physical activities: A further analysis. *Play and Culture*, 5(3), 305–313.
- Pfister, G. (2002). *Sport and socialization – a gender perspective*. Paper presentert på konferansen «Idrett mellom moral, politikk og profit». Norge: Lysebu.
- Redelius, K. (2004). Bäst och pest! Ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. I: H. Larsson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje* (s. 149–172). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245–260.
- Røthing, Å. (2011). 'De norske har det mer i seg...' Norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*, 41, 3–4, 67–87.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness*. New York: Charles Scribner.
- Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: Gender and girls' physical education*. Buckingham: Open University Press.
- Sisjord, M.K. (1993). *Idrett og ungdomskultur. Bø-ungdom i tall og tale*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Norges idrettshøgskole.

- Statistisk sentralbyrå. (2015). Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2015. Lastet ned 23.02.2016 fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selecttable/hovedtabell-Hjem.asp?KortNavnWeb=kargrs&CMSSubjectArea=utdanning&checked=true>
- Støren, L.A., Waagene, E., Arnesen, C.Å. & Hovdhaugen, E. (2010). «Likestilling er jo ikke lenger det helt store....» *Likestillingsarbeid i skolen 2009–2010*. Rapport nr. 15. Oslo: NIFU.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy* 20(6), 629–646.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, J.R. & French, K. (1985). Gender differences across age in motor performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin* 98(2), 260–282.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Lastet ned 05.03.2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Kunnskapsløftet*. Lastet ned 05.03.2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KR01–04)*. Lastet ned 18.02.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1–04/Endringer>
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2015). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society* 1–18. Lastet ned 15.02.2016 fra DOI: 10.1080/13573322.2015.1050370
- Weiss, M. (2000). Motivating kids in physical activity. *The President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest* 3(11), 1–8.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2001). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. I: A. Wigfield og J. Eccles (red.). *Development of achievement motivation* (s. 91–120). New York: Academic Press.
- Aastrand, P.O., Rodahl, K., Dahl, H.K. & Strømme, S.B. (2003). *Textbook of work physiology. Physiological bases of exercise* (4. utgave). Canada: Human Kinetics.

### Summary in English: Reasons for practicing segregated physical education in schools

*In Norway many schools practice segregated physical education. This article explores the reasons for practicing segregated physical education in schools. Data is collected through survey. The results show the following reasons for segregated physical education to be most common: different interest and needs, physical differences, dominating boys, vulnerable body image, and active girls. The results are discussed in light of different understanding of equality work in school. The study sheds light on important perspectives related to gender and physical education, and provides insight into essential issues that need to be discussed related to the fulfillment of the aims of physical activity and the joy thereof in school.*

**Keywords:** physical education, school, single-sex groups, gender equality

## BOKANMELDELSE

**Amanda Ripley (2013). *De smarteste barna i verden og hvordan de ble det*. Oslo: Mime Forlag AS.**

Amanda Ripley er journalist for blant annet *Time* og *The Atlantic*. I boken *De smarteste barna i verden og hvordan de ble det* forsøker hun å beskrive utdanningskulturelle forskjeller gjennom tre utvekslingselevers fortellinger. Eric, Tom og Kim reiser fra Minnesota, Pennsylvania og Oklahoma for å besøke tre land som lykkes godt i PISA-testene: Finland, Sør-Korea og Polen. Disse tre landene har til felles at de lykkes i PISA-testene, men ellers er de svært forskjellige: Finland, med et system basert på tillit, Sør-Korea med ekstremt fokus på pugging i skolen, og Polen som har økt sine resultater mye til tross for store fattigdomsproblemer.

Gjennom de tre elevenes møter med utdanningssystemene de kommer til, og sammenligninger de gjør med sitt hjemland USA, forsøker Ripley å forklare de tre landenes suksess, og også hvorfor USA ikke lykkes så godt. Hun kombinerer faktabeskrivelser om de ulike landene med elevenes fortellinger fra hverdagen, og søker å bygge opp et bilde som kan forklare hvorfor noen land lykkes og andre ikke. Gjennom elevene får vi innblikk i ulike kulturelle forhold som viser at bak PISA-resultater finner en svært mangeartede utdanningsforhold, og det er ikke alt som bør kopieres. Gjennom noen av fortellingene, da særlig fra Sør-Korea, sitter leseren også igjen med at resultater ikke er alt livet bør dreie seg om.

Om resultatene er et mål i seg selv, er noe som burde problematiseres i boken. Innledningsvis presenterer hun historien bak PISA, og problematiserer til en viss grad testenens relevans. Hun ender imidlertid opp med å akseptere dem som indikatorer på generell utdanningskvalitet. Hun aksepterer også grunnpremisser som legges i PISA, om at resultatene sier noe om et lands økonomiske utvikling: «Hvis USA hadde hatt Finlands PISA-resultater, ville BNP steget med en til to billioner dollar årlig» (s. 26). Dette grunnpremisset er det mest problematiske i boken, at spørsmål om utdanning reduseres til økonomiske verdier hvor statistikk på standardiserte tester er beviset på om utdanningen er god, samt at de kan predikere det enkelte lands økonomiske utvikling. Det er mange problemer knyttet til PISA-testenes relevans, for eksempel det faktum at de ikke er knyttet til de ulike lands læreplaner og derfor ikke måler det som skjer i skolen.

PISA-statistikk er slik sett vanskelig å forklare. Som Ripley viser, er det svært forskjellige land, både kulturelt og økonomisk, som lykkes. Og det er vanskelig å forklare hvorfor for eksempel nordiske land også er så ulike i resultater. Her finnes ingen enkle oppskrifter å følge om en ønsker å bedre resultatene. Det er likevel det hun ender opp med å gjøre. I appendiks I, «Hvordan kjenne igjen en utdanning i verdensklasse», gir hun råd. Mange

av rådene er ikke problematiske i seg selv (selv om noen er det, for eksempel påstanden om at klassestørrelse ikke har så mye å si for elevenes læring). Mye er common sense og har lite med PISA å gjøre.

Det er et vedvarende problem gjennom boken at hun kun bruker testresultater som mål på en god skole. Slik sett viser hun lite respekt for at utdanning er et stort og krevende spørsmål som krever komplekse svar. Ambisjonen for boken er for stor, og hun har for lite kunnskap til å kunne trekke de konklusjoner hun gjør. Eksempelvis inneholder boken en rekke påstander om årsak/virkning-forklaringer uten at disse er godt dokumentert. Et eksempel er det finske utdanningssystemet hvor kvalitetskrav ved inntak til lærerutdanningen presenteres som svaret på Finlands suksess. Det er ikke sikkert det er feil at det spiller inn, men det er vel sannsynligvis heller ikke hele forklaringen.

Som leser finner jeg dessverre boken verken spesielt interessant eller underholdende. Det er rett og slett ikke overbevisende lesning. Selv om en del kulturelle beskrivelser som kommer frem gjennom elevenes fortellinger, er interessante og kanskje treffende, lurer jeg hele tiden på hvor representative de er. Å bruke tre enkeltstemmer for å speile andre lands utdanningssystemer i lys av det amerikanske blir lite dekkende, samtidig som at boken generelt sett genererer overflatiske og lite interessante spørsmål.

De virkelig store spørsmålene om utdanningskvalitet handler om mer enn å øke BNP; det handler om å utdanne mennesker til et samfunn i større forstand. Hva slags kunnskap skal til for å takle de globale og nasjonale utfordringer verdenssamfunnet står overfor? Om en skal berøre disse spørsmålene, må en inn i kunnskapsdiskusjoner som ikke kan fanges opp av internasjonale tester. Den beste skolen i verden bør knyttes til disse store spørsmålene. Derfor fremstår boken som både tendensiøs, ureflektert og banal. Sett i lys av dette blir det spesielt pinlig på slutten når hun gir leseren råd med hensyn til hvordan en kan finne verdens beste skole.

*Cecilie Haugen,  
NTNU*