

Ingrid Lauvsnes

"Dans er for jenter, og fotball er for gutter"

En kvalitativ studie av elevers erfaringer med kjønnsstereotyper i kroppsøving

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag

Veileder: Runa Korshavn

Juni 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Ingrid Lauvsnes

"Dans er for jenter, og fotball er for gutter"

En kvalitativ studie av elevers erfaringer med kjønnsstereotyper i kroppsøving

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Runa Korshavn
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg temaet kjønnsstereotyper i kroppsøvningsfaget, og tar utgangspunkt i fortellingen til elever i den videregående skolen. Målet med oppgaven er å undersøke hvordan elevene erfarer kjønnsstereotyper i kroppsøvningsfaget, og hvilke konsekvenser dette kan ha for likestilling. Hensikten er å bidra til å tette kunnskapshull på feltet, og rette søkelys mot kjønnsstereotypenes rolle når det kommer til elevenes bevegelse i kroppsøvningsundervisningen. Datamaterialet er hentet fra intervjuer i fokusgrupper, med 14 informanter. Funnene avdekker hvordan kjønnsstereotyper har røtter i tradisjonelle kjønnsoppfatninger, og at de påvirker elevenes oppførsel, væremåte, holdninger, tanker og muligheter i faget. Maskuline og feminine egenskaper blir assosiert med kjønn, og begrenser derfor elevenes utfoldelse i faget. Dette kommer til uttrykk ved at ulike aktiviteter appellerer ulikt mellom kjønn, og at gutter og jenter har ulike roller på kroppsøvningsfeltet. Funnene viser også at kroppsøvningslærere ikke ser ut til å utfordre kjønnsstereotypene i faget, og at de har ulike forventninger til gutter og jenter. Oppgaven utforsker også perspektivet om likestilling gjennom likhetsprinsippet, og diskuterer i hvilken grad dette er integrert i dagens undervisningspraksis. Avslutningsvis diskuteres det hvordan organisering av faget kan påvirke kjønnsstereotyper. Her diskuteres kjønnsdelt undervisning.

Nøkkelord: Kjønnsstereotyper, kroppsøving, kjønnsroller, likestilling, maskulinitet og femininitet.

Abstract

This master's thesis deals with the topic of gender stereotypes in physical education, and uses the narrative of students in upper secondary school. The aim of the thesis is to investigate how pupils experience gender stereotypes in physical education, and potential consequences for gender equality. The purpose is to contribute knowledge in the field, and focus on the role of gender stereotypes when it comes to students' movement in the field of PE. The data is taken from interviews in focus groups, with 14 informants. The findings reveal how gender stereotypes have roots in traditional gender perceptions, and that they affect pupils' behavior, demeanor, attitudes, thoughts and opportunities in PE. Masculine and feminine characteristics are associated with gender, and therefore limit the pupils' development in the subject. This is expressed by the fact that different activities applies to different sexes, and that boys and girls have different roles in the field of PE. The findings also show that physical education teachers do not seem to challenge the gender stereotypes in the subject, and that they have different expectations for boys and girls. The study also examines the concept of equality, and discusses this. In conclusion, it is discussed how the organization of the subject can affect gender stereotypes.

Keywords: Gender stereotypes, physical education, gender roles, equality, masculinity and femininity.

Forord

Dette er en dag jeg har ventet på lenge. Det er med stor glede og stolthet at jeg nå presenterer min masteroppgave, som representerer avslutningen på min akademiske reise. Veien til målet har vært lang, men jeg har lært masse på reisen. Gjennom oppgaven har jeg fått muligheten til å fordype meg i et spennende og viktig tema.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Runa Korshavn for god støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Dine innsiktsfulle tilbakemeldinger, engasjement og oppmuntrende ord har vært avgjørende. Jeg ønsker å takke alle informantene som deltok i studien og bidro med verdifull innsikt og perspektiver. Uten deres deltagelse, ville ikke denne oppgaven vært mulig. Jeg setter stor pris på deres åpenhet og ønske om å dele personlige fortellinger og refleksjoner. En stor takk rettes også til min nærmeste familie og venner. Takk for deres støtte, oppmuntring og forståelse gjennom studietiden. Det at dere har hatt troen på meg, har vært en konstant inspirasjon. Jeg er evig takknemlig for at dere har vært ved min side gjennom oppturer og nedturer. Til slutt vil jeg rette en stor takk til NTNU og mine studievenner. Takk for kunnskap, sosiale sammenkomster og støtte gjennom masterløpet. Samholdet har vært en viktig del av min studiehverdag.

Jeg håper at min masteroppgave kan bidra til større innsikt og økt kunnskap når det kommer til dagens kjønnsutfordringer i kroppsøvningsfaget. Måtte den inspirere til videre forskning og handling.

Trondheim, juni 2023

Ingrid Lauvsnes

NTNU

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
<i>1.1 Introduksjon</i>	<i>1</i>
<i>1.2 Forskningens formål</i>	<i>3</i>
<i>1.3 Problemstilling og oppgavens struktur</i>	<i>3</i>
2.0 Teoretisk bakteppe	4
<i>2.1 Perspektiver på kjønn: en historisk utvikling</i>	<i>4</i>
<i>2.2 Å gjøre kjønn</i>	<i>5</i>
<i>2.3 Simone de Beauvoir: “Det annet kjønn”</i>	<i>8</i>
<i>2.4 Pierre Bourdieu: “Den maskuline dominans”</i>	<i>9</i>
<i>2.5 Maskulinitet og femininitet som kjønnede egenskaper?</i>	<i>11</i>
<i>2.6 Kjønn og likestilling i kroppsøvfingsfaget</i>	<i>13</i>
3.0 Tidligere forskning	15
4.0 Metodekapittel	18
<i>4.1 Vitenskapelig tilnærming</i>	<i>18</i>
<i>4.2 Det kvalitative intervjuet</i>	<i>18</i>
<i>4.3 Teoriens rolle i forskningsarbeidet</i>	<i>19</i>
<i>4.4 Oppgavens datagrunnlag</i>	<i>20</i>
4.4.1 Utvalg og rekruttering.....	20
4.4.2 Intervjuguide.....	22
4.4.3 Fokusgruppe som metodisk valg	23
4.4.4 Gjennomføring av intervju	24
4.4.5 Asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer.....	25
<i>4.5 Forskningsetiske betraktninger</i>	<i>26</i>
<i>4.6 Forskerens rolle og nøytralitet</i>	<i>27</i>
<i>4.7 Dataens kvalitet</i>	<i>28</i>

4.7.1	Forskningens reliabilitet og validitet	28
4.7.2	Forskningens generaliserbarhet	30
4.8	<i>Stegvis-deduktiv induksjon som analytisk verktøy</i>	30
5.0	Analyse - presentasjon av datamaterialet	32
5.1	<i>Presentasjon av informantene</i>	32
5.2	<i>Kjønnsroller</i>	32
5.3	<i>Kroppsøvingslærerens påvirkning</i>	33
5.4	<i>Maskuline og feminine egenskaper</i>	35
5.5	<i>Faginnhold</i>	37
5.6	<i>Kjønnsdelt kroppsøving</i>	39
6.0	Diskusjon	41
6.1	<i>Kjønnsroller som en påvirkningsfaktor i kroppsøving</i>	41
6.2	<i>“Maskulinitet og femininitet tilhører kjønn”</i>	43
6.3	<i>“Gutteaktivitet” og “jenteaktivitet”</i>	45
6.4	<i>Kroppsøvingslæreren som rollemodell</i>	47
6.5	<i>En likestilt kroppsøvingsundervisning?</i>	50
6.6	<i>Kjønnsdelt undervisningspraksis og likestilling?</i>	52
7.0	Avslutning	55
7.1	<i>Helhetlig drøfting av mine funn</i>	55
7.2	<i>Veien videre</i>	57
	Litteraturliste	58
	Vedlegg	64

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon

I Norge har vi en offentlig politikk som tar sikte på å fremme likestilling mellom kjønn og hindre kjønnsdiskriminering, og vi har en offentlig skole som er forpliktet til å arbeide for økt likestilling. Det står skrevet i Opplæringsloven at skolen skal fremme likestilling (Opplæringsloven, 2018, § 1-1), og tanken er at all undervisning skal ta utgangspunkt i begge kjønns livsverden. Opplæringsloven er tydelig, elevene skal ha like muligheter i skolen uavhengig av kjønn (Opplæringsloven, 2018, § 1-1). Kjønn og likestilling har lenge vært sentrale tema i våre læreplaner helt siden Mønsterplanen 1974, men de siste årene har det vært en avtagende trend (Imsen, 2000a, s. 17). I Kunnskapsløftet 2020 skrives følgende om likestilling:

Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

Slik jeg tyder følgende utdrag har skolen og læreren plikt til å tilegne seg kunnskap om hvordan kjønn struktureres i samfunnet, og anvende slik kunnskap til å fremme likestilling i sin undervisningspraksis. Likestilling i skolen innebærer at jenter og gutter skal få like mye ut av utdanningen, og at deres interesser og læring ivaretas like godt (Imsen, 1996, s. 22).

Likestillingsbegrepet er et komplisert begrep som rommer mye, og i denne oppgaven vil likestilling betraktes ut fra likhetsperspektivet. Det legger særlig vekt på likebehandling og like muligheter for alle uavhengig av kjønn. Innenfor likhetsperspektivet betraktes kjønn som en nøytral faktor, og målet er å eliminere forskjellsbehandling basert på kjønn (Imsen, 1996, s. 21). Kjønnsnøytralitet står sterkt, og det innebærer at man skal behandle mennesker som likeverdige og individuelle, og se bort ifra kjønn som en relevant faktor. Likestilling gjennom likhetsperspektivet handler om å utfordre og bryte ned kjønnsstereotyper, slik at individets frihet og valgmuligheter ikke begrenses av kjønnsrollemønstre og forventninger (Imsen, 1996, s. 31). I Norge har vi sett et mediefokus på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner når eksamens- og testresultater offentliggjøres. I en av Norges offentlige utredninger fra 2019, *Nye sjanser – bedre læring* (2019:3), som omhandler kjønnsforskjeller i skolen, blir det kastet lys over hvordan sosiale konstruksjoner av kjønn påvirker skolerresultater. «Etter utvalgets

vurdering er det derfor grunn til å øke kunnskapen og bevisstheten blant elevene om kjønnsroller, kjønns mangfold og kjønnsstypiske oppfatninger» (NOU 2019:3, s. 204). Stoltenbergutvalget konkluderer med at økt kunnskap vil påvirke likestillingen i skolen positivt. “Kunnskap om kjønnsstereotyper er et godt og viktig utgangspunkt for å kunne utrede likestillingsutfordringer i oppveksten” (NOU 2019:3, s. 204). Kjønnsstereotyper kan forstås som en overgeneralisering om hvordan jenter og gutter skal se ut og oppføre seg (Borg, 2006, s. 26). Kjønnsstereotyper er fordommer, generaliseringer, forventninger om bestemte atferdsmønstre, egenskaper og interesser som er tilknyttet kjønn. Anbefalingene om et økt kunnskapsgrunnlag gis til hele det norske utdanningssystemet, inkludert alle undervisningsfag. Det er dog et fag, hvor kjønnsstereotyper er markant framtrædende; nemlig kroppsøvfingsfaget (Kirk, 2002; Metcalfe, 2018).

Frem til 1970 var det normalt, og nærmest en selvfølge, å praktisere en kjønnsdelt kroppsøvfingsundervisning i den norske skole. Med Mønsterplanen 1974 kom kjønnsblandet undervisning som en konsekvens av likestillingsarbeid i både samfunn og skole. Begrunnelsen var å ikke bygge opp under en forståelse om at “visse egenskaper, interesser og oppgaver passer bedre til det ene kjønn enn det andre” (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974, s. 23). Intensjonen med en slik innføring var at elevene skulle få like muligheter, og sikre et mer rettferdig læringsmiljø (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974, s. 23). Likevel er det diskusjoner knyttet til hvorvidt kroppsøvfingsfaget tilbyr et rettferdig læringsmiljø. Kroppsøvfingsfaget er et fag som bærer med seg mange kjønnsstradisjoner (Kirk, 2002; Metcalfe, 2018). I forskningen fremheves kjønnsproblematikken. Flere forskere mener at kroppsøvfingsfaget er en arena hvor kjønnsstereotyper og kjønnsforskjeller eksisterer og reproduseres (Engebretsen et al., 2020; Fagrell et al., 2012; Kirk, 2013; Larsson et al., 2009; Säfvenbom et al., 2014). Det fremheves også hvordan kroppsøving er unikt og tvetydig stereotyp med kjønnets habitus (Kirk, 2002; Metcalfe, 2018), og at faget favoriserer guttene (Dowling, 2006; Engebretsen et al., 2020). Ifølge Metcalfe (2018) er det dessuten få andre fag som trenger en så radikal reform som kroppsøvfingsfaget, siden det i så lang tid har vist seg å være så sterkt knyttet til hegemonisk maskulinitet og reproduksjon av kjønnsordenen. Forskningen presenterer indikasjoner på at kroppsøvfingsfaget favoriserer bestemte verdier, og problematiserer sådan et likestillingsprinsipp.

De ovennevnte forhold vekket min nysgjerrighet. Det å øke kunnskapsgrunnlaget om kjønnsstereotyper i kroppsøvfingsfaget er tydelig ettertraktet. Spørsmål om kjønn og likestilling har betydning både for fagets bidrag til elevenes kompetanseutvikling, deres

danning og når det gjelder fagets samfunnsmessige relevans. For hva betyr kjønnsstereotyper i kroppsøving, og er de gode eller problematiske? For hvem, og hvordan?

1.2 Forskningens formål

På bakgrunn av den innledende diskusjonen, anser jeg det som viktig og interessant å forske på kjønnsstereotyper i kroppsøving. Skolen har et samfunnsmandat, som starter med den enkelte elev som skal tilegne seg kunnskap, kompetanse og ferdigheter. Skolen er viktig for elevenes personlige utvikling, samt sosialisering og samhandling. Høy kompetanse i skolen er derfor svært viktig, og kan ha stor innvirkning på elevenes sosialisering. Jeg ønsker å fokusere på elevenes fortellinger. Gjennom intervjuer ønsker jeg å få innsikt i hvordan elevene erfarer kjønnsstereotyper i kroppsøving, og diskutere dette i lys av likestilling. Ved å rette søkelyset mot kjønnsstereotyper og likestilling, ønsker jeg å kartlegge konturer av forståelser og praksiser som preger kroppsøving, og hvordan dette påvirker elevene. Formålet med oppgaven er å øke kunnskapsgrunnlaget om kjønnsstereotyper, slik at skoleledere og lærere blir mer bevisste hvilken påvirkning dette har på elevene. Dette kan bidra til å skape og opprettholde et fag som gir læring, mestring og trivsel for alle elever uavhengig av kjønn.

1.3 Problemstilling og oppgavens struktur

På bakgrunn av den innledende diskusjonen har følgende hovedproblemstilling blitt undersøkt og utforsket:

Hvordan erfarer elever på videregående skole kjønnsstereotyper i kroppsøving og hvilke konsekvenser kan det ha for likestilling i faget?

Masteroppgaven inneholder 7 kapitler. For å besvare følgende problemstilling vil jeg i kapittel 2 først presentere et teoretisk bakteppe som inneholder perspektiver på kjønn, teoretikeren Simone de Beauvoir, teoretikeren Pierre Bourdieu, maskulinitet, femininitet og likestilling. I kapittel 3 presenteres tidligere forskning på feltet, og i kapittel 4 presenteres mine metodiske grep som er utført med datainnsamling, analyseprosess og metodiske refleksjoner. Analysen i kapittel 5 presenterer oppgavens funn i form av direkte sitat hentet fra intervjuene, og videre diskusjon innlemmes i kapittel 6. Her kobles datamaterialet opp mot det teoretiske bakteppet, og tolkes og diskuteres. Det avsluttende kapittel 7 inneholder

helhetlig drøfting av oppgavens funn. Her kommer en konklusjon på den gitte problemstillingen, og forslag til veien videre.

2.0 Teoretisk bakteppe

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for kjønnsbegrepets historiske utvikling, med et hovedfokus på ulike perspektiver i nyere tid. Deretter vil jeg trekke inn det teoretiske perspektivet doing gender, med hovedfokus på Simone de Beauvoir og Pierre Bourdieu. I lys av deres teorier innlemmes maskulinitet og femininitet. Avslutningsvis blir kroppsøvningsfagets historiske utvikling presentert i henhold til kjønn og likestilling, og tidligere forskning.

2.1 Perspektiver på kjønn: en historisk utvikling

Kjønnsbegrepet er komplekst og rommer mye. Ifølge Korsvik et al. (2018) kan dette ses i lys av et naturvitenskapelig syn eller et samfunnsvitenskapelig syn, og her vil det være uenighet om hvorvidt biologi eller sosialisering kan forklare kjønn (Korsvik et al., 2018, s. 2).

Kjønnsforskere og historikere, fra henholdsvis begge vitenskaper, har derfor i lang tid argumentert for at kjønn er biologiske, historiske, kulturelle og sosiale konstruksjoner som har blitt definert ut ifra navn, seksualitet, sosial rolle, ytre genitalia og gener for å nevne noen (Slagstad, 2018, s. 2). I lys av en slik kompleksitet kan kjønn omtales som noe vi har, noe vi er og noe vi gjør (Holter, 1996, s. 12). Kjønnsbegrepets mangfoldighet og kompleksitet er et resultat av en historisk utvikling (Mortensen, 2004, s. 92).

Resultater av naturvitenskapelig forskning på menneskekroppen har siden 1700-tallet hatt stor innvirkning på kjønnsbegrepet og forklaringer av kjønnsforskjeller (Bondevik et al., 2006, s. 15). Som et resultat av dette, har biologiske forskjeller blitt brukt for å legitimere sosiale forskjeller mellom mann og kvinne som eksempelvis stemmerett, omsorgsrett, deltagelse i arbeidsliv og utdanning (Connell, 2008; Korsvik et al., 2018). En modell som bygger på disse tradisjonelle kjønnsoppfatningene, er tokjønnsmodellen. Tokjønnsmodell er et teoretisk begrep som er ment å beskrive all tenking omkring kjønn som todelt, og gjensidig utelukkende; altså at mennesker er enten kvinner eller menn (Slagstad, 2021, s. 1072). Det anses som en analytisk kategori som er ment å beskrive ulike former for kulturelt og

akademisk tankegods som på ulikeartede måter forstår kjønn som todelt. Modellen bygger på en binær tenkning, som viser til en forståelse om at noe tilhører ett av to mulige kjønnskategorier (Slagstad, 2021, s. 1075). Historisk finnes det mange personer som på ulike måter har forsøkt å utfordre tokjønnsmodellen, og det har ført til at vi har fått poststrukturalistiske kjønnsteoretikere som Judith Butler og Raewyn Connell som beskrives ytterligere i følgende kapitler.

På 1790-tallet fikk en kvinne ved navn Mary Wollstonecraft oppmerksomhet da hun rettet kritikk mot kvinneundertrykkende samfunnsstrukturer (Bondevik et al., 2006, s. 17). Som filosof og feminist var hun oppmerksom på samfunnets biologiske forklaringer av kjønnsforskjeller, og var klar i sin tale da hun ytret at også kvinner måtte bli ansett som intelligente mennesker. Hun poengterte hvor viktig det var at kvinner kunne ta utdanning, slik at også de kunne innta viktige posisjoner i samfunnet (Halsaa, 1996, s. 142). Videre var hun i mot forskjell i oppdragelsen mellom jenter og gutter, og jobbet for likestilling og rettferdighet mellom kjønn, med et spesielt fokus på kvinners levekår (Halsaa, 1996, s. 143). Hennes nye tanker om likestilling mellom kjønn gjorde seg gjeldende gjennom hele 1800-tallet, og nådde sitt klimaks på begynnelsen av 1900-tallet (Imsen, 2000b, s. 11). Her illustreres et skille fra det naturvitenskapelige syn til et mer samfunnsvitenskapelig syn på kjønnsbegrepet.

Wollstonecraft sies å være den største inspirasjonskilden til Simone de Beauvoir, forfatter av et av de mest anerkjente feministiske verk i historien, *Det annet kjønn*. I likhet med Wollstonecraft var Beauvoir kritisk til å anvende biologi for å legitimere undertrykkelse av kvinnen (Beauvoir et al., 2000, s. 53). Den historiske utviklingen av kjønnsbegrepet og det ekspanderende synet på begrepets mangfold, gjorde at det fra 1960-tallet ble vanlig å skille mellom en biologisk og en sosial betydning av kjønn (West & Zimmerman, 1987, s. 126).

2.2 Å gjøre kjønn

Med et sosiologisk utgangspunkt blir kjønnsbegrepet forstått som noe sosialt og kulturelt konstruert (Solheim, 2004, s. 22). At noe er sosialt konstruert betyr at samfunnet danner og viderefører kategorier og kategoriernes betydning (Moe, 1994, s. 138), og at det er dynamisk og kan endres over tid (Nielsen, 2021, s. 150). I denne oppgaven anvendes en performativ

tilnærming til kjønn gjennom teorien “doing gender”, som på norsk kan oversettes til “å gjøre kjønn”. Teorien ble introdusert på slutten av 1980-tallet av Candace West og Don Zimmerman og bygger på en idé om at kjønn, snarere enn å være en medfødt kvalitet hos individer, er en sosial konstruksjon som aktivt dukker opp i hverdagslig menneskelig interaksjon (West & Zimmerman, 1987, s. 150). Kjønn blir til en hver tid forhandlet ved at det skapes og endres i interaksjoner mellom mennesker i opposisjon til kulturelle og sosiale konvensjoner angående “kvinnelighet” og “mannlighet”. Dette er en prosess som individet har vært en del av siden fødselen (Nielsen, 2000, s. 57). Oppdragelsen som jente eller gutt starter i det øyeblikket det rosa eller lyseblå babyteppet omfavner den nyfødte. Fra dette sekund blir jenta eller gutten behandlet kjønnspassende av samfunnet (Nielsen, 2021, s. 157). I den sammenheng kan begrepet kjønnsstereotypi innlemmes, som i denne oppgaven blir forstått som tradisjonelle og overforenklede ideer og forestillinger om hvordan jenter og gutter skal være (Borg, 2006, s. 26). Dette fører til at enkeltindividet får lite handlingsrom og handlekraft. Reproduksjoner av stereotypier kan holde individet knyttet til en kjønnsrolle. Kjønnsroller er de ulike måter kjønnsstereotypier blir atferdsmessige forventninger på, og manifesterer seg hos individet som foreskrevet atferd. Når gutter og jenter oppdras ulikt vil de sosialiseres til å gjenspeile samfunnets kjønnsroller, og reprodusere kjønnsstereotypier. Dette vil således påvirke måten individet uttrykker seg på, gjennom eksempelvis klær, sminke og kroppsspråk (Nielsen, 2021, s. 168). I mange miljøer er det forventet at jenter skal opptre feminint, mens guttene skal opptre maskulint (Nielsen, 2021, s. 170). Dersom man som individ følger de gjeldende kjønnsstereotypiene, vil man oppleve positive reaksjoner, som resulterer i anerkjennelse, ros og positive tilbakemeldinger. Bryter man imidlertid med disse, vil individet kunne oppleve sanksjoner og negativ oppmerksomhet og reaksjoner (Nielsen, 2021, s. 168). Når kjønnsstereotypier har blitt konstruert sosialt i våre samfunn, anvendes de til å opprettholde en tro på at det finnes distinkte og naturlige særpreg ved mannlighet og kvinnelighet (Nielsen & Rudberg, 1989, s. 57). Dermed har de en tendens til å bli selvpåførte profetier. Dette fører til at kjønnsstereotypiene blir oppfattet som sanne og uforanderlige, og er derfor ofte motstandsdyktige til forandringer. Derfor er kjønnsstereotypier ofte motstandsdyktige mot endringer. Det ligger imidlertid i definisjonen av begrepet at kjønnsstereotypier er dynamisk, og kan endres over tid (Nielsen, 2021, s. 168).

Å gjøre kjønn er en tilnærming som rommer flere interessante teoretiske perspektiver, deriblant Judith Butler sine tanker. Hun mener at kjønnskategoriene mann og kvinne i sin natur er performative, ved at individer handler og samhandler i tråd med forventninger om hvordan menn og kvinner skal være (Butler, 2006, s. 50). Butlers retoriske utsagn er at kjønn er en kopi uten en original, fordi kjønnsfølelsen produseres i realiteten i tråd med kontekstbaserte kjønnsnormer (Butler, 2006, s. 62). Butler har også vært i spissen for den heteroseksuelle matrisen som en kritikk av den tradisjonelle tokjønnsmodellen (Butler, 2006, s. 81). Den heteroseksuelle matrisen viser til rådende samfunnsnormer om at det kun eksisterer to gjensidige utelukkende kategorier, og at menn begjærer og inngår relasjoner med kvinner. Disse normative antagelsene som eksisterer har i LHBT-bevegelsen blitt kritisert, ved at personer som utfordrer dette, faller utenfor storsamfunnet kjønnsforståelse (Sanchez, 2019, s. 143).

I tillegg til Butler, finner vi flere teoretikere som har forsøkt å forklare de dynamiske og samfunnsvitenskapelige prosesser som kjønnsbegrepet rommer, som har vært viktige bidragsytere for ideen om å gjøre kjønn. I følgende kapittel vil jeg innlemme Simone de Beauvoir (1908-1986) og Pierre Bourdieu (1930-2002) sine forståelser av kjønn. Ifølge Beauvoir blir kvinner systematisk oppdratt til å tenke på seg selv i relasjon til mannen som det andre kjønn (Beauvoir, 2000, s. 48), og kan derfor illustrere eventuelle erfarte kjønnsstereotyper i kroppsøvningsfaget. Hennes teoretiske utgangspunkt omhandler individets handlingsmønstre og væremåter på bakgrunn av deres kjønn, og vil derfor presentere teoretiske perspektiver jeg anser som interessante i sammenheng med mitt empiriske materiale. Jeg innlemmer også Bourdieu sitt sosiologiske forskningsarbeid da jeg mener at hans tankesett og analyse har relevans for kroppsøvningsfaget. Kroppsøvningsfaget er et fag som bærer med seg mange kjønnstradisjoner og maskuline verdier, som gjør verket *Den maskuline dominans* relevant som et teoretisk bakteppe. I tillegg til dette kan hans teoretiske begreper felt, habitus og kapital innlemmes som interessante forklaringsvariabler (Bourdieu & Stene-Johansen, 2000, s. 121).

2.3 Simone de Beauvoir: “Det annet kjønn”

“Visst er vi splittet og tvetydige, men kvinner er mer splittet og tvetydige enn menn”

(Beauvoir et al., 2000, s. 81). Simone de Beauvoir (1908-1986) var en fransk eksistensialistisk filosof, feminist, politisk aktivist og forfatter. Hennes mest kjente bok, *Det annet kjønn*, ble utgitt i 1949. Denne avhandlingen fikk en fornyet kraft og innflytelse under feminismens framvekst på slutten av 1960-tallet og framover (Beauvoir et al., 2000, s. 14). Boken presenterer to hovedtanker: (1) man fødes ikke som kvinne, man blir det, og (2) kvinners oppdragelse påtvinger dem “kvinnelighet”, det vil si at den får dem til å oppfatte seg selv som den andre i forhold til menn (Beauvoir et al., 2000, s. 82). Den beskriver hvordan kvinnen hele tiden betraktes som et avvik i en verden der mannen er normen, og hun presenterer hvordan samfunnets institusjoner er bygget opp av menn og på menns premisser (Beauvoir et al., 2000, s. 241). Boken er en analyse av kvinneundertrykkelse, og en samfunnsvitenskapelig forklaring på kjønnsforskjeller i samfunnet.

Beauvoir (2000) beskriver kvinnen som en tvetydighet. Tvetydigheten kommer til uttrykk ved at (1) kvinnen er et fritt og autonomt vesen som alle andre menneskelige vesener, (2) men likevel oppdager og velger seg selv i en verden hvor mennene tvinger henne til å anta status som den andre (Beauvoir et al., 2000, s. 234). Mannen er den sterke og den aktive, mens kvinnen er den svake og mer passiv. Med utgangspunkt i dette er mannen ifølge Beauvoir subjekt, mens kvinnen er objekt – og dette finnes overalt i kulturen. Her poengteres det et maktforhold, ved at mannen er subjektiv og at kvinnen er sosialt konstruert og «den andre» samt den avvikende (Beauvoir et al., 2000, s. 247). På denne måten vil den mannlige kroppen oppfattes som det overordnede, normale og generelle mennesket (Beauvoir et al., 2000, s. 301), og kvinnen er bestemt og differensiert i forhold til dette. Dette er forestillinger som historisk og kulturelt har blitt internalisert av begge kjønn, og på denne måten vil både kvinner og menn bidra til, og opprettholde, et slikt dominansforhold. Vår situering er ifølge Beauvoir tilknyttet våre kropper, og dette former menn og kvinners muligheter i ulike settinger og på ulike felt. På denne måten vil menn og kvinner erfare omgivelsene ulikt, fordi omgivelsene reagerer ulikt på deres kropper (Beauvoir et al., 2000, s. 14). Beauvoir et al. (2000) beskriver ikke kjønnsforskjellene med biologi, men mener at forskjelligheten er sosialt

konstruert, og at kroppen primært er en måte å være i verden på. Hun eksemplifiserer dette også i idretten:

I dag er det mer alminnelig å oppmuntre jenter til å drive med sport. Men man tilgir dem lettere enn guttene om det ikke går så bra; og man gjør det også vanskeligere for dem å oppnå et godt resultat fordi man på et helt annet område fordrer det fullendte av dem: under enhver omstendighet må de samtidig være kvinner, de må ikke for noen pris miste sin kvinnelighet. (Beauvoir et al., 1996, s. 17)

Ifølge Beauvoir oppfatter samfunnet det å være kvinnelig, som det å være kraftløs, flyktig, passiv og føyelig. I overgangen fra ung til voksen kvinne, må hun undertrykke sin spontanitet for å passe inn i samfunnets og mannens krav (Beauvoir et al., 2000, s. 202). Enhver bekreftelse av hennes eget jeg, vil ifølge Beauvoir svekke hennes kvinnelighet. Kvinnelighet er viktig for kvinnen, og uten dette vil hun ikke finne seg en mann. Det å finne seg en mann er et sosialisert behov, og på bakgrunn av dette blir kvinnens egenskaper formet etter hvilke krav samfunnet ytrer som egenskaper mannen søker (Beauvoir et al., 2000, s. 169). I den forbindelse bruker Beauvoir (2000) begrepene *transcedens* og *immanens*. Her har mannen tradisjonelt sett blitt assosiert med det *transcedente*, altså grenseoverskridende, fordi han utvikler seg, tøyser egne evner og ekspanderer. Kvinnen blir på den andre siden tradisjonelt assosiert som *immanent*, altså at hun blir hvor hun er. Hun utvider ikke sine grenser, og stagnerer. På denne måten mener Beauvoir at hun ikke har noen vilje til å gå ut over seg selv (Beauvoir et al., 2000, s. 249).

2.4 Pierre Bourdieu: “Den maskuline dominans”

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog som regnes for å være en av de mest innflytelsesrike europeiske samfunnsforskere etter andre verdenskrig. I likhet med Beauvoir beskriver han hvordan kjønn er sosialt konstruert. Den sosiale verden og dens vilkårlige inndelinger, først og fremst den sosialt konstruerte inndelingen mellom kjønnene, oppfattes som naturlig og selvinnslysende (Bourdieu & Stene-Johansen, 2000, s. 17). Forskjeller mellom menn og kvinner, både anatomiske og biologiske, vil derfor oppfattes som en naturlig rettfærdiggjørelse av den sosialt konstruerte forskjellen mellom kjønn. Bourdieu plasserer

dette i vår symbolske kjønnsorden, som en del av vårt språk og våre ubevisste tankeskjemaer (Bourdieu & Stene-Johansen, 2000, s. 63). All menneskelig interaksjon preges av forhandlinger i ulike typer av sosiale spill, og han fokuserer på relasjoner mellom aktører i felt, og ikke på aktører i seg selv. I boken *Den maskuline dominans* gir Bourdieu sitt bidrag til å forklare det han ser som den universelle og paradigmatisk formen for symbolsk vold, nemlig det mannlige dominans over det kvinnelige. Det vil kunne oppstå relasjoner av symbolsk vold mellom grupper som har mer kapital enn andre, og relasjoner av dette etableres når vilkårlige idealer spres, som om standardene var universelt gyldige. Han beskriver hvordan denne kjønnsosialiseringen bidrar til å innskrive en dominansrelasjon i våre kropper, og hvordan dette uttrykkes i kjønnede måter å opptre og være på (Bourdieu & Stene-Johansen, 2000, s. 121). Dominansforholdet gjør at kvinnen må akseptere vilkårlige forskrifter, påbud og forbud som innlysende, naturlige og selvsagte (Bourdieu & Stene-Johansen, 2000, s. 167). Ifølge Bourdieu krever kampen mot den maskuline dominansen en bevisstgjøring av de underliggende strukturene og en kollektiv innsats for å transformere og utfordre maktrelasjonene (Bourdieu & Stene-Johansen, 2000, s. 201).

I Bourdieu sitt virke er det viktig å forstå sammenhengen og kompleksiteten bak to av hans velkjente begreper; felt og habitus. Felt har ifølge Bourdieu sin egen kode i form av spilleregler og verdier. Felt utgjør et sosialt rom, som inkluderer dominans og styring, reproduksjon av etablerte former samt produksjonen av nye (Bourdieu & Stene-Johansen, 2000, s. 9). Innenfor et felt vil ulike krefter virke mot hverandre, som for eksempel konkurranse, spenning og konflikt. Feltene er arenaer hvor vi kjemper og forhandler om posisjoner eller status med grunnlag i ulike typer kapital. En slik posisjon eller status kaller Bourdieu symbolsk kapital, og er den anerkjennelsen, æren eller prestisjen man får på et felt. Den symbolske kapitalen kan ses i lys av dominansrelasjonene, og gir mannen et fortrinn når det kommer til anerkjennelse på feltet, især felt som preges av maskuline verdier (Bourdieu, 2000, s. 104). Dette illustrerer hvordan aktørene i det gitte felt handler og tenker gjennom kategorier de er født inn i. Ifølge Bourdieu (2000) er et felt ikke preget av statiske virkninger, men snarere styrt av dynamiske prosesser og aktørenes orientering og *habitus*.

Habitus kan beskrives som aktørenes måte å møte omverdenen på, og den sosiale arv de bærer med seg i sine oppfatninger og væremåte. Habitus er en taus kunnskap som du får fra omgivelsene dine gjennom oppveksten, som erfaringer som nærmest setter seg i kroppen.

På denne måten kan habitus sies å være en syntese mellom individets psykologiske og kroppslige opplevelse, og kan refereres til erfaringenes kroppslige forankring og mentale disposisjoner (Bourdieu & Nice, 1990, s. 52). Habitus kan beskrives som et mellomledd som bryter den direkte koblingen mellom indre og ytre, mellom samfunnets normsystem og individenes internalisering av det samme normsystemet. Det er det som gjør oss i stand til å forholde oss til omgivelsene våre, til å tenke og til å handle i relasjon med andre mennesker i det gitte felt (Bourdieu & Stene-Johansen, 2000, s. 47). Habitus er med andre ord et begrep som benyttes for å analysere relasjoner mellom individers posisjon i det sosiale rommet og deres egne valg (Moe, 1994, s. 181). En viktig del av denne tause kunnskapen er å beherske de kulturelle kodene som gjelder i omgivelsene dine. Når dette er godt nok innlært, sitter det under huden din slik at du kan aktivt bruke kunnskapen i samhandlinga med andre (Bourdieu & Nice, 1990, s. 22).

Ifølge Bourdieu (2000) er felt og habitus relasjonelle begrep som får mening og innhold i kraft av hverandre, og på denne måten kan vi ikke snakke om felt uten handlende aktører, eller motsatt. Feltet angir spilleregler, men aktørene møter disse på en måte som er preget av deres særegne habitus (Moe, 1994, s. 185). Bourdieu (2000) sine teoretiske perspektiver kan også videreføres til idretten. Når kvinnekroppen nedvurderes i mannsdominerte idretter, og dette aksepteres i den grad dette ikke møter motstand, vil også kvinner bekrefte og rettferdiggjøre de fordommer som tilskrives dem. Kjønnede treningsmotiver kan altså være et uttrykk for en kjønned habitus knyttet til internaliserte kroppoppfatninger, og bidrar til at menn og kvinner forstår kropp og trening ulikt (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 64).

2.5 Maskulinitet og femininitet som kjønnede egenskaper?

Samfunnsvitenskapelig kjønnsforskning fokuserer i stor grad på å undersøke hvordan kjønn, forestillinger om kjønn, maskulinitet og femininitet er sosialt konstruert (Nielsen og Henningsen, 2018, s. 7). Maskulinitet og femininitet er sosialt konstruerte begreper, og beskriver hva som anses å være kvinnelig og mannlig (Korsvik & Rustad, 2018, s. 5). Begrepsparet fremstilles ofte som dikotomier, og er i denne sammenheng definert som det motsatte av hverandre (Connell, 2008, s. 140). Femininitet er tilknyttet det kvinnelige, og

forbindes med eleganse, mykhet, grasiøs, omsorg og en rolig fremtoning. I sammenhengen med kropp, vil den feminine kroppen assosieres med rundhet, mye former, bryster og slank midje. Maskulinitet blir ansett som konstant, hard, dominerende, dristighet og påståelighet (Boldry et al., 2001, s. 693). Den maskuline kroppen assosieres med brede skuldre, smale hofter og store overarmer. I tillegg til personlighet og kropp, blir ofte aktiviteter beskrevet som maskuline eller feminine, og assosiert som kjønnspassende (Boldry et al., 2001, s. 693).

Ifølge Bourdieu (2000) er den mannlige og maskuline ansett som den dominerende, mens den kvinnelige og feminine blir ansett som den dominerte; bygget på fragmenter av et androsentrisk verdensbilde (Bourdieu, 2000, s. 64). Den maskuline dominansen gjør at en underkastet og feminin kroppsholdning er pålagt kvinnene gjennom historiens løp, og at kroppens bevegelser og forflytning på denne måten har en sosial betydning. På denne måten vil kvinnen ha følelser knyttet til ulike kroppsdelene; magen må trekkes inn og beina må ikke atskilles, og vil gi uttrykk for en moralsk betydning. Andre feminine uttrykk er klær som skjuler kroppen, og høyhælte sko som styrer bevegelsene (Bourdieu & Stene-Johansen, 2000, s. 98). Sosiologen Raewyn Connell er kjent for sin kjønnsforskning, og har spesielt beskjeftiget seg med kultur, herskende klasser og maskulinitet (Beasley, 2012, s. 747). Connell trekker inn kjønnshierarki som en forklaringsmodell på maskulinitet og femininitet i forhold til hverandre. Connell foreslår at det finnes flere former for maskulinitet og femininitet, og benytter forklaringsmodellen til å plassere dimensjonene i forhold til hverandre og samfunnet rundt (Connell, 2008, s. 138). Innenfor maskulinitet opererer hun med begrepene hegemonisk, underordnede, medvirkende og marginalisert maskulinitet, hvorav den hegemoniske maskulinitet troner på toppen av hierarkiet. Dette innebærer at hegemonisk maskulinitet er den mest respekterte måten å være mann på. Makt, autoritet og aggresjon er konstruksjonen av denne typen maskulinitet (Connell, 2018, s. 140). Den underliggende antagelsen er at det å være hegemonisk maskulin gir fordeler i form av anerkjennelse, makt og innflytelse (Connell, 2008, s. 144). Dersom mannen ikke evner å etterleve de kvalitetene og praksiser som holdes som det hegemoniske ideal, fører det til tap av sosial kapital, og en underordning av ens maskulinitet. Alle former for femininitet konstrueres ifølge Connell innenfor en global mannlige dominans, og plasseres derfor under alle de maskuline formene på hierarkiet. På denne måten illustrerer hierarkiet mannen sin dominans over kvinnen (Connell, 2008, s. 139). Connell er også opptatt av heteronormativitet

innenfor det maskuline makthierarkiet, og beskriver hvordan det dominerende heteronormativitet befinner seg øverst, og tilskriver samtidig homoseksuelle til posisjonen som underordnet maskulinitet (Connell, 2008, s. 145).

2.6 Kjønn og likestilling i kroppsøvningsfaget

Likestillingsarbeidet var meget aktuelt på 1970- og -80-tallet, men det fremstår ikke like viktig i dag. Som tidligere presisert vil denne oppgaven betraktes ut fra likhetsperspektivet, som argumenterer for at det ikke eksisterer forskjeller mellom menn og kvinner (Imsen, 1996, s. 21). De forskjeller som eksisterer, oppstår som et resultat av urettferdig behandling av menn og kvinner som en pådriver for kjønnsforskjeller. Fra et maktperspektiv betraktes kvinner som undertrykt og underordnet menn, som opprettholdes av en sammenkobling mellom kapitalistisk system og en patriarkalsk samfunnsorden (Imsen, 1996, s. 22). I følgende kapittel presenteres kjønn og likestilling i skolesystemet og i kroppsøvningsfaget.

Spørsmålet om jenter og gutter er like eller forskjellige, har blitt diskutert med jevne mellomrom i den norske skole- og utdanningspolitikken (Imsen, 1996, s. 21). I 1884 ga Stortinget for første gang tillatelse til at jenter og gutter kunne gå sammen i middelskole, som resulterte i at det på 1900-tallet ble fellesskoler. Det var imidlertid fremdeles vanlig med egne jente- og gutteklasser helt fram til 1950-tallet, hvor de fleste fag gikk mot en mer kjønnsblandet undervisningsform. Likestillingstenking og velferdspolitikker preger etterkrigstiden, og kjønn skal ikke bestemme hvor langt elever kommer i utdanningssystemet i det moderne samfunn. Det eksisterer på denne tiden en legitim oppfatning om at den norske skolen er kjønnsnøytral (Imsen, 2000b, s. 52). Klasseromsforskning fra 1970- og 80-tallet viste imidlertid at kjønn hadde forblitt et grunnleggende organiserende prinsipp i den norske skolen under kjønnsnøytralitetens regime. Lærere benytter kjønnsbaserte strategier for å kontrollere klasserom, elevene får kjønnsstereotypiske skolebøker, og skolesystemet ser ut til å systematisk gi jentene mindre oppmerksomhet enn guttene. Undersøkelser og forskning fra Norge og utlandet viste hvordan kjønnsnøytralitet i skolen kun var en illusjon. Jentene var bipersoner i klasserommet (Imsen, 2000b, s. 53). Den første læreplanen som tematiserte kjønnslikestilling, M74, og den følgende fra 1987 hadde derfor en tydelig politisk forankring. Her ble det understreket at det var viktig å skape likestilling for at jenter og kvinner skulle

delta i yrkeslivet og bli økonomisk uavhengige fra menn (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974, s. 23). I læreplanen fra 1997 får likestilling mellom kjønn viet mindre plass som et viktig mål i skolen, og det skjer en forskyvning fra vekt på likestilling til likeverd. Ifølge Røthing (2014) indikerer denne fokusforskyvningen at kjønnslikestilling ble ansett som oppnådd og derfor ikke lenger krevde fokus. Kunnskapsløftet (2006) fokuserte i enda mindre grad på kjønnslikestilling. En konsekvens av dette kan være at det i dag blir lite kritisk fokus på betydningen av kjønn og hvordan barn og voksne gjør kjønn (Røthing, 2014, s. 5). En slik bekymring gjenspeiles i *Nye sjanser – bedre læring* (2019:3) som kartlegger at kjønnsforskjeller preger skolehverdagen, og hvilke negative konsekvenser det kan føre til for elevenes fremtid. I Kunnskapsløftet 2020 kan man lese hvordan likestilling fortsatt må ivaretas og forsterkes i den norske skolen, men oppleves ikke som spesielt framtreddende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Det poengterer dog at skolen, læreren og undervisningen skal ta utgangspunkt i både jenter og gutters livsverden.

Tilpasset opplæring er en pedagogisk tilnærming som tar sikte på å tilpasse undervisningen til individuelle behov og evner hos elevene. Dette kan inkludere tilpasning av læringsmaterieill, undervisningsmetoder og vurderingsverktøy for å møte de unike behovene til hver enkelt elev. Det står skrevet i Kunnskapsløftet 2020 at tilpasset opplæring gjelder alle elever og det “skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dette bygger på prinsippet om likestilling i skolen ved at alle elever har rett på tilpasset opplæring uavhengig av kjønn, ved at skolen “må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Ifølge Klomsten (2016) kan prinsippet om tilpasset opplæring gjøre det mulig for lærerne å ta hensyn til elevers kjønn i sin praksis.

I kroppsøvfingsfaget eksisterer det en tradisjonell hegemonisk konkurranseorientert maskulinitet, som skaper et felt hvor gutter og menn har fortrinnsrett (Klomsten, 2006, s. 65). For å forstå dette ytterligere, må vi gå tilbake i historien. Kroppsøvfingsfaget kom til Europa som skolefag på 1700-tallet, og grunnleggeren av det moderne faget regnes å være tyskeren Friedrich Ludvig Jahn (Gurholt & Jenssen, 2007, s. 449). Formålet med kroppsøvfingsfaget i datidens tyske samfunn var kun av militære formål. Verneplikten var på denne tiden kun for gutter, og faget skulle styrke og bedre landsmenn. Faget preges derfor av et hardt regime med

fokus på menns fysiske styrke. I starten av 1800-tallet vandrer en debatt i Norges land om hvorvidt kroppsøvningsfaget skal innføres i skolen eller ikke (Holand, 1998, s. 29). Flere argumenterer for at faget bør integreres grunnet urolighetene i Europa, og at behovet for et sterkt og stabilt norsk militært forsvar er stort. Seriositeten i argumentet blir tatt på alvor, og i 1889 blir kroppsøving obligatorisk for gutter i byskolen (Goksøy, 2008, s. 24). På den tiden består faget av militærpregede øvelser, fysisk aktivitet, skyting og marsjering, og er kun forbeholdt gutter (Holand, 1998, s. 31). Det skal ta sin tid før kroppsøvningsfaget introduseres for jentene, og først i 1929 blir skolekommisjonen klar på at faget er like viktig for begge kjønn, men dette blir ikke offisielt gjeldende før i 1936 (Goksøy, 2008, s. 26). Jentene får imidlertid ikke ta del i den samme undervisningen som guttene, og får derfor et eget fag bestående av gymnastikk. Tanken bak dette var at gutter og jenter skulle utvikle forskjellige mentale og fysiske egenskaper (Lundvall, 2016, s. 643). Det var på den tiden uakseptabelt at jenter skulle utsette seg for fare i sammenheng med konkurranseidretter. Datiden preges derfor av en kjønnsdelt kroppsøving, hvor guttene har militære aktiviteter, og jentene har gymnastikk med rytmiske øvelser. En slik kjønnsdelt kroppsøving preger undervisningen i den norske skolen helt fram til 1974, hvor Mønsterplanen innføres. Der sto det skrevet at jenter og gutter skulle ha samme antall timer, lik undervisning og at kjønnsblandet kroppsøving skulle være den nye normalen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 51). Dette kom som en konsekvens av likestillingsarbeid i både samfunn og skole. Begrunnelsen var å ikke bygge opp under en forståelse om at “visse egenskaper, interesser og oppgaver passer bedre til det ene kjønn enn det andre” (Kirke-og utdanningsdepartementet, 1974, s. 23). Intensjonen med en slik innføring var at elevene skulle få like muligheter, og sikre et mer rettferdig læringsmiljø. På bakgrunn av den historiske utviklingen, er dagens kroppsøvningsfag kjønnsblandet. Jenter og gutter skal i prinsippet ha like vilkår med formål om å fremme mangfold og likestilling, på lik linje med alle undervisningsfag i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

3.0 Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for mitt prosjekt og forskningsspørsmål. Jeg har innlemmet forskning fra Norge, men også

internasjonal forskning av relevans med formål om et bredere kunnskapsgrunnlag. Forskingen jeg anser som pertinent tilknyttet min forskning er innhentet fra kroppsøvingfeltet, men også fra idrettsfeltet. Årsaken til at jeg har valgt å gi plass til kjønnsforskning fra idrettsfeltet er flere. Gitt den historiske utviklingen har læreplaner gjennom tiden spesifisert idrettens plass i kroppsøvingsfaget (Goksøyr, 2008, s. 26). Dette har ført til at kroppsøvingsfaget gjennom tiden har blitt influert av idretter, som har ført til at idrettens plass er sterkt integrert (Skile & Moen, 2021, s. 142). I dagens Kunnskapsløftet kan man lese at «kroppsøving gir rom for kroppsleg læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik jeg tolker følgende utdrag åpner dagens læreplanen for en undervisning bestående av blant annet idrettsaktiviteter, som gjør at jeg anser forskning fra idrettsfeltet relevant. En fellesnevner mellom kroppsøvingsfaget og idretten er fysisk aktivitet, og slik jeg ser vil dette fremheve argumentet for å innlemme forskning fra idrettsfeltet.

På forskningsfeltet ser det ut til å være en grad av enighet i at kroppsøvingsfaget er unikt og utvetydig stereotypet med kjønnen habitus som favoriserer spesifikke grupper (Kirk, 2002; Metcalfe, 2018). Flere studier viser at guttene har gjennomsnittlig bedre karakter sammenlignet med jentene (Lagestad, 2017, s. 3), og at gutters fysiske overlegenhet gjør at kroppsøvingsfaget er bedre tilpasset dem (Dowling, 2006; Engebretsen et al., 2020). Guttene trives også bedre i faget (Lamb et al., 2018, s. 802). I lys av kjønnsstereotyper innlemmer flere studier maskuline og feminine egenskaper som viktige kjønnskonstruksjoner i faget. Gorley et al. (2003) sin forskning viser hvordan maskulinitet og femininitet kobles opp mot kjønn, og hvordan dette påvirker elevenes væremåte og mulighetsrom i faget. Funnene hevder at elever erfarer at maskulinitet er forbeholdt gutten, og at femininitet er forbeholdt jenta (Gorely et al., 2003, s. 433). Maskuline trekk blir assosiert med risiko, styrke, fart, vold som gjerne kommer til uttrykk i idretter som boksing, motorsport, rugby, baseball, bob og vektløfting (Klomsten, 2016, s. 64). Ballspill generelt preges ifølge Koivula (2001) sin forskning av maskuline verdier. Feminine trekk blir assosiert med estetikk, tilbakeholdenhet, grasiøsitet og kommer til uttrykk i idretter som dans, ridning, kunstløp og turn (Klomsten, 2016). Dette har ført til at elevene erfarer aktiviteter som “kjønnsnøytrale”, “gutteaktiviteter” eller “jenteaktiviteter” (Gorely et al., 2003, s. 440).

Lamb et al. (2018) sin forskning viser hvordan kroppsøvingslærere ser ut til å ha tradisjonelle stereotypiske synspunkter på kjønn. Herunder nevnes stereotyper i henhold til kjønn, kjønnede idretter og kroppslige antagelser. Samme forskning viser også hvordan

symbolsk og fysisk kapital er sterkt integrert i faget, og at dette er årsaken til en synlig kjønnet habitus i faget (Lamb et al., 2018, s. 802). Dette støtter Walseth et al. (2017) sine funn som tilføyer at dette forsterkes og reproduseres i praksis, og styrker derfor den maskuline dominans og kjønnsmessige habitus for lærere og elever. I flere forskningsartikler kommer det til uttrykk hvordan læringsinnholdet i kroppsøvingsundervisningen er viktig for å forstå kjønnsproblematikken i faget (Andrews & Johansen, 2005; Engebretsen et al., 2020; Lagestad, 2017). Noe som kommer tydelig fram er at innholdet preges av fagets tette bånd til idretten med hegemoniske maskuline verdier (Dowling, 2006; Standal et al., 2020). Slikt idrettsfokus vil gi guttene en fordel, og jentene opplever et idrettspreget læringsmiljø som utrygt. Her vil ofte jenter oppleve redsel for kommentarer og det å mislykkes, og de opplever ofte at medelever gir uttrykk for misnøye i læringsmiljø med for stort fokus på idrettslig prestasjon (Engebretsen et al., 2020, s. 362). Jentene erfarer at kroppsøvingsundervisningen er tilpasset guttene fordi det preges av mye idrett og ballspill (Andrews & Johansen, 2005, s. 306), og ifølge Fagrell et al. (2012) underpresterer jenter når det er ballspill på agendaen. I tillegg viser forskning at det brukes mindre tid på det som anses som “jenteaktiviteter”, som av Andrews og Johansen (2005) er dans, yoga og turn (Andrews & Johansen, 2005; Imsen, 1996). Videre viser funnene til Andrews og Johansen (2005) at dersom det først er feminine aktiviteter som dans og turn er det ofte elevstyrt aktivitet, og en fraværende kroppsøvingslærer.

Ifølge Klomsten (2016) så er den pedagogiske grunntanken fra et likhetsperspektiv at undervisningen skal være kjønnsblandet, ved at undervisningen skal skape like muligheter for kjønn. Hun mener dog at man overser rollen av kjønnsidentitet ved en slik organisering, og at det egentlig er likestilling på guttenes premisser (Klomsten, 2016, s. 64). Dette problematiseres også i forskning, og flere forskere argumenterer for at kjønnsdelt undervisning vil kunne ha positive virkninger for elevene (Hill et al., 2012; Klomsten, 2016; Klomsten et al., 2005). Dessuten ser det ut til at gutter og jenter foretrekker en kjønnsdelt undervisning (Olafson, 2002; Osborne et al., 2002), og at trivsel og motivasjon øker (Hill et al., 2012; Klomsten, 2016). Spesielt fremheves det hvordan jentene vil ha godt utbytte av kjønnsdelt undervisning (Klomsten, 2016, s. 83). Til tross for at presentert forskning viser hvordan en kjønnsdelt undervisning kan være positivt for våre elever, mener flere forskere at det kan skape en forverring av de godt etablerte kjønnsstereotypene i faget. Ifølge Lamb et al. (2018) er det godt dokumenterte tendenser til at hegemonisk heteronormativitet vil bli forsterket (Lamb et al., 2018). Ifølge Lamb et al. (2018) og Tannehill (1994) vil gutter fortsatt dominere faget, og stereotypi om hva som er passende aktivitet for det bestemte kjønn vil

fortsatt være sterkt integrert. En siste forskning jeg har lyst til å trekke frem er forskningen til Rosenthal og Jacobson, som i senere tid har blitt omtalt som Rosenthal-effekten. I et klassisk studie viser de hvordan læreres forventninger påvirker elevene. Positive forventninger er ledsaget av en systematisk forskjellsbehandling av elever som blir ansett som spesielt “lovende” eller begavet, ved at de får mest oppmerksomhet, vanskeligere oppgaver, bedre tid til å svare, og så videre (Jussim, 1989, s. 470).

4.0 Metodekapittel

Når tema, problemstilling og forskningsspørsmål er utformet, vil den metodiske tilnærmingen være det neste steg i forskningsprosessen. Dette innebærer hvordan forskningen bør og skal gjennomføres med formål om å finne den metoden som er best tilegnet (Roer-Strier & Sands, 2015, s. 28). I følgende kapittel vil jeg forsøke å etterstrebe en mest mulig transparent forskning ved å beskrive forskningsdesignet, forskningsprosessen, og min egen refleksivitet. Jeg vil derfor belyse mitt forskningsspørsmål, og beskrive hvilke vurderinger jeg har foretatt med hensyn til validitet, reliabilitet og etikk.

4.1 Vitenskapelig tilnærming

Samfunnsvitenskapen har ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger (Larsen, 2017, s. 18), og her finnes ulike vitenskapsteorier som gir oss svar på ulike spørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 194). Fenomenologi er studiet av menneskelig erfaring og hvordan verden presenterer seg for mennesket i og gjennom erfaring. Fenomenologiske analyser tar derfor sikte på å oppnå innsikt i hvordan en gitt person, i en gitt kontekst, forstår et gitt fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 43). I lys av dette kan det argumenteres for at jeg har anvendt en fenomenologisk tilnærming i min forskning. De menneskelige erfaringene jeg søker er elevenes erfaringer, hvor den gitte kontekst er kroppsøvfingsfaget, og det gitte fenomenet er den sosiologiske tilnærmingen av kjønn. Ifølge Johannessen et al. (2021) er mening et nøkkelord innenfor fenomenologien fordi den som gjennomfører forskningsprosessen er bevisst ute etter å tolke.

4.2 Det kvalitative intervjuet

Ifølge Silverman (2017) er fenomenologi, fra et metodisk perspektiv, et kvalitativt forskningsdesign som innebærer alle former for intervjuer og observasjoner. Kvale et al. (2015) beskriver hvordan intervjuet er å foretrekke når forskeren vil forstå informantenes

perspektiver om et bestemt fenomen (Kvale et al., 2015, s. 46). Gjennom intervjuet får forskeren samlet inn data som fortolkes, og ut ifra dette dannet seg en oppfatning av hvordan informantene forstår verden (Larsen, 2017; Silverman, 2017; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). I lys av at jeg søkte kunnskap om elevers erfaringer knyttet til kjønnsstereotyper, konkluderte jeg at intervjuet ville kunne gi meg det datamaterialet jeg søkte. En intervjuform som i senere tid har fått større plass i kvalitativ forskning er intervjuer i fokusgrupper. I et fokusgruppeintervju foregår intervjuet med flere informanter, og er ifølge Barbour og Kitzinger (1999) en ønsket metode å anvende dersom man skal undersøke individers erfaringer, meninger, ønsker og sosiale prosesser (Barbour & Kitzinger, 1999, s. 6). I og med at formålet med mitt forskningsprosjekt er å innhente elevenes erfaringer, meninger og det sosiale knyttet til kjønn, falt valget på fokusgrupper som intervjuform. Det er verdt å presisere at jeg anvendte fokusgruppeintervjuer også i mitt bachelorprosjekt. Jeg hadde derfor erfaring og god kunnskap om metoden, og de fordeler og ulemper som fokusgrupper har.

4.3 Teoriens rolle i forskningsarbeidet

I forskningslitteratur refereres det ofte til en induktiv eller deduktiv tilnærming (Jacobsen, 2022; Kvale et al., 2015; Larsen, 2017; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Dette handler om metodetilnærming i undersøkelsen. Den induktive tilnærming går fra de enkelte fakta til allmenne prinsipper eller lover, og får på denne måten virkelighetskontakt gjennom empiriske innhold. En induktiv tilnærming går derfor ut på å lage teorier ut ifra den empirien man studerer (Larsen, 2017, s. 24). Den deduktive metode trekker logisk slutninger fra det allmenne til mindre allmenne, og tester derfor teorier opp mot virkeligheten (Jacobsen, 2022, s. 34). Jacobsen (2022) viser til en pragmatisk tilnærming, nemlig abduksjon, og her veksler forskeren mellom induktiv og deduktiv (Jacobsen, 2022, s. 61). Her leter forskeren etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer, samtidig som funn fører til nye spørsmål som igjen må undersøkes (Larsen, 2017, s. 25). I min forskning ønsket jeg en mest mulig empirinær forskning, og startfasen og mine intervjuer var preget av et slikt tankesett. Mitt formål var å ikke la teoretiske utgangspunkt bli styrende for min forskning og mine intervjuer. Ved at jeg benyttet SDI-metoden i videre analyser ble imidlertid teoretiske perspektiver mer betydningsfulle underveis, og en abduktiv metodetilnærming er derfor en mer korrekt beskrivelse av min forskningsprosess. En mer grundig beskrivelse av SDI-metoden står skrevet senere i metodekapittelet under analyseprosessen. Jeg opplevde at det til stadighet gjennom forskningsprosessen oppsto nye ideer og hypoteser, noe som kan hevdes å gå mot en

abduktiv retning. Retningen ga meg rom til å gruble og etablere en rekke hypoteser, og koble dette opp imot det som passer best med eksisterende kunnskap. Dette mener jeg har bidratt til en forskningsprosess hvor mine slutninger er grundig etablert både i teorien og empirien.

4.4 Oppgavens datagrunnlag

4.4.1 Utvalg og rekruttering

I kvalitative intervjustudier bør man velge informanter som har erfaringer knyttet til tema og problemstillingen i den aktuelle forskningen, slik at de har anledning til å reflektere og gi forskeren noe (Cober & Adams, 2020, s. 75). I utformingen av denne oppgaven ble det utført et strategisk utvalg, som betyr at informantene ble utvalgt på bakgrunn av deres erfaringer, opplevelser og tanker, og at de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske ut ifra problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 55). Dette var et strategisk valg i den forstand at jeg søkte informanter som aktivt deltar i kroppsøvningsundervisning og som er elev ved en videregående skole. Utvalget var elever som går studiespesialiserende. Utover dette hadde jeg ingen ytterligere kriterier annet enn at jeg ønsket både gutter og jenter i mine intervjuer.

Når det kommer til utvalgets størrelse skal det ifølge Thagaard (2018) vurderes opp imot et såkalt metningspunkt. I kvalitative studier er det vanlig med få personer til undersøkelsen, men utvalget betraktes imidlertid som tilstrekkelig stort når flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av det fenomenet som studeres, altså et naturlig metningspunkt (Thagaard, 2018, s. 58). Det er imidlertid avhengig av hvor mange kategorier utvalget skal representere (Kvale et al., 2015, s. 148). Jeg opererte med to kategorier, jenter og gutter, som ifølge Thagaard (2018) ikke vil kreve et stort utvalg. Jeg opplevde et metningspunkt da jeg hadde intervjuet til sammen 14 informanter fordelt i tre fokusgrupper hvorav åtte var jenter og seks var gutter. For å oppnå bredde i et utvalg kan man definere bestemte kategorier som skal være representert i det bestemte utvalget, og ut ifra dette velge informanter innenfor hver av disse kategoriene (Thagaard, 2018, s. 157). En slik utvalgsprosess kalles kvoteutvelging, fordi det defineres en bestemt kvote av informanter innenfor hver kategori (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). I dette masterprosjektet har jeg benyttet denne utvalgsmetoden, ved at mine informanter ble valgt på grunnlag av kjønn. Her ble kjønn delt inn i to kategorier, gutter og jenter. Et slikt utvalg som representerer ulike kategorier, kan gi data om variasjoner i sammenhenger mellom kjønn og deres erfaringer og opplevelser av kjønn i kroppsøving.

Kvotoutvelging påvirket også min rekrutteringsprosess. Rekrutteringsprosessen var todelt. I startfasen valgte jeg å kontakte kroppsøvlingslærere på videregående som nøkkelpersoner for å komme i kontakt med potensielle informanter. De kroppsøvlingslærerne som responderte mine forespørsler og som viste interesse for min forskning, ga meg muligheten til å presentere mitt prosjekt i en av deres kroppsøvlingsstimer. Disse besøkene resulterte i at jeg fikk rekruttert informanter som viste interesse for mitt forskningsfelt. Det førte også til min andre rekruttering, nemlig snøballmetoden. Snøballmetoden viser til at en informant henviser videre til andre aktuelle kandidater (Roer-Strier & Sands, 2015, s. 103). De gjenværende informantene ble rekruttert på denne måten, som resulterte i at noen av elevene hadde kjennskap til hverandre. Ifølge Barbour og Kitzinger (1999) kan slikt kjennskap mellom informanter i en fokusgruppe føre til at viktige nyanser forsvinner, som kan være negativt for datainnsamlingen (Barbour & Kitzinger, 1999, s. 36). På den andre siden kan det tenkes at et slikt kjennskap mellom informanter kan skape en tryggere atmosfære med rom for ytringer av synspunkter og meninger, som igjen kan komme dialogen og datainnsamlingen til gode. De fleste elevene hadde godt kjennskap til hverandre. Jeg opplevde at dette førte til ærlige samtaler, og at terskelen for å ytre en uenighet var lav. På den andre siden var det ofte tendenser til at samtalen gikk i en bestemt retning, ved at den første personen som svarte på et spørsmål la føringer for videre svar. Dette var en tydelig begrensning ved fokusgrupper, og kan ha ført til at nyanser og viktige ytringer ikke kom til overflaten.

Da jeg rekrutterte informanter prøvde jeg å ufarliggjøre deltakelsen i forskningsprosjektet ved at jeg poengterte anonymisering, frivillighet, og samtidig være positiv og vise min personlighet. Jeg opplevde at dette resulterte i at elevene var mer åpne til min forskning, og det førte til at elevene stilte spørsmål av ren nysgjerrighet til prosjektet. Jeg erfarte imidlertid svært tidlig forskjeller mellom kjønn. I alle klassene jeg besøkte var det stor interesse blant jentene, og en heller beskjeden interesse blant guttene. Det å rekruttere gutter var utfordrende, men snøballmetoden gjorde prosessen noe enklere. Guttene som viste interesse for studien, brukte sitt nettverk og kontaktet potensielle informanter. Likevel endte jeg opp med et utvalg hvor guttene var i mindretall. Dette kan ha ført til mangelfull innsikt og en skjevhet, i den forstand at jeg kan ha gått glipp av deres unike opplevelse, utfordringer og perspektiver. Slik jeg ser det er det viktig å inkludere begge kjønn for å kunne identifisere eventuelle forskjeller og likheter i oppfatninger og erfaringer. I analyse og diskusjon har jeg derfor forsøkt å innlemme guttenes og jentenes stemmer på lik linje, selv med skjevt utvalg.

Min er tuftet på frivillighet. Det kan tenkes at elever med sterke meninger eller spesielle erfaringer er mer tilbøyelige til å delta enn andre. Det at jeg har rekruttert informanter fra en bestemt geografisk region kan ha ført til at jeg har fått informanter fra en spesifikk demografisk gruppe, som kan ha ført til at jeg har utelatt viktige stemmer. Det er også verdt å nevne det faktum at jeg kun har kontaktet informanter fra studiespesialiserende. Det er høyst sannsynlig at elevene på de studieforbereidende utdanningsprogrammene har andre oppfatninger og tanker sammenlignet med eksempelvis elever på idrettsfag. Elevene har trolig sprikende interesse når det kommer til fysisk aktivitet, og har kanskje større interesse for teoretiske fag. Dette er faktorer som kan ha hatt påvirkning på mine resultater.

4.4.2 Intervjuguide

Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert og dette varierer svært mye, og bør klargjøres i forkant av intervjuene (Larsen, 2017, s. 99). Dette omfatter alt fra problemstilling, kapasitet og forskerens egne ønsker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). I og med at jeg ønsket å utføre flere fokusgruppeintervjuer, ønsket jeg en viss strukturering for å kunne sammenkoble og sammenligne intervjuene i etterkant. Min intervjuguide preges derfor av konkrete spørsmål, men jeg var likevel fleksibel på rekkefølgen. I tillegg stilte jeg ofte oppfølgingsspørsmål der jeg synes det var relevant. Dette resulterer i en noe dynamisk og fleksibel intervjuguide, som gjerne omtales som delvis strukturerte intervjuer (Larsen, 2017, s. 100). Ved å anvende en delvis strukturert intervjuguide fikk jeg muligheten til å følge informantens fortelling, men jeg fikk også sørget for å få med de temaer og spørsmål som var fastlagt i utgangspunktet. Nettopp ved at informantene fikk anledning til å snakke nokså fritt, ga det rom for at flere synspunkter kunne dukke opp. Fokusgrupper er en intervjuform som preges av en kompleks fortelling mellom flere mennesker, som førte til at flere av spørsmålene fra intervjuguiden ble besvart uten at jeg trengte å stille dem. I tillegg opplevde jeg flere ganger at informantene stilte oppfølgingsspørsmål til hverandre.

En intervjuguide utarbeides før selve intervjuet, og tar ofte for seg temaer og hovedspørsmål man planlegger å forske på (Eide & Winger, 2003, s. 56). Ifølge Eide og Winger (2003) bør disse spørsmålene være veiledende slik at man som intervjuer kan tilpasse, utdype men også improvisere nye spørsmål ut ifra konteksten og informantene. Ifølge Rubin og Rubin (2005) bør intervjuguiden inneholde hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober. En intervjuguide bør bidra til struktur og vise en sammenheng gjennom hele intervjuet (Cober & Adams, 2020), og med formål om å oppnå

dette ble min intervjuguide delt opp i en tematisk inndeling med følgende temaer: introduksjonsspørsmål, kjønn, kjønn i kroppsøvingsfaget, og innhold i kroppsøvingsfaget (se vedlegg 1). I starten fikk jeg derfor anledning til å innhente relevant informasjon om den enkelte før fokuset falt på diskusjoner mellom informantene. Formålet med de første spørsmålene var å la alle i gruppen få anledning til å snakke uavbrutt, og skape en rolig start på intervjuet. Dette er ifølge Rubin og Rubin (2005) en vanlig agenda i fokusgrupper, men det presiseres hvordan forskeren bør være tydelig i skillet mellom spørsmål i plenum og spørsmål til den enkelte. For å signalisere et slikt skille valgte jeg i de første individuelle spørsmålene å benytte navn til den enkelte, og legge opp til diskusjoner i plenum ved å henvise til “dere”. I forkant av mine intervjuer fikk jeg testet ut intervjuguiden min i et pilotstudie høsten 2022. Her fikk jeg prøvd ut mine spørsmål og i etterkant endret og korrigert der jeg oppfattet det som nødvendig. Min intervjuguide er derfor et resultat av testing i forkant av forskningen i kombinasjon med råd fra veileder.

4.4.3 Fokusgruppe som metodisk valg

Fokusgruppeintervjuer som metode har blitt mer utbredt de siste årene, men har til stadighet blitt kritisert (Cober & Adams, 2020, s. 75). Her blir det spesielt fremhevet av at man i fokusgrupper ikke bare kan se på innhold, men også former for samtale og interaksjon generert i den bestemte gruppen (Katainen & Heikkilä, 2020, s. 657). Fokusgrupper krever derfor mer av forskeren (Silverman, 2017, s. 145). Jeg opplevde under flere anledninger at intervjuformen ga rom for nytenking og relevante diskusjoner. Eksempelvis kunne jeg flere ganger oppleve hvordan en informant som var usikker på et gitt spørsmål, kunne dra nytte av at andre informanter var til stede. Den som var usikker, eller hadde utfordringer med å forstå spørsmålet, kunne få hjelp ved at andre informanter ytret sin forståelse av spørsmålet. Dette førte til at flere kunne delta i diskusjonen.

Ifølge Baxter et al. (2015) kan også intervju i fokusgrupper bidra til en atmosfære preget av trygghet og derfor oppleves som mindre truende sammenlignet med individuelle intervjuer (Baxter et al., 2015, s. 42). Under fokusgruppeintervjuene fikk jeg anledning til å observere interaksjon og dialoger mellom informantene. Målet med fokusgrupper er å muliggjøre en interaksjon mellom informantene og samtidig gi en naturlig ramme for felles fremstilling av beretninger om et gitt tema (Katainen & Heikkilä, 2020, s. 659). En slik interaksjon er dog aldri nøytral, og vil alltid involvere maktposisjoner (Baxter et al., 2015, s. 52). Selv om slike maktposisjoner kan være vanskelig for meg som forsker å observere

direkte, vil dette kunne påvirke informantenes ytringer og bør derfor trekkes inn som en mulig påvirkende faktor for mine resultater. I fokusgrupper må forskeren derfor være oppmerksom på gruppedynamikken som skapes mellom informantene (Katainen & Heikkilä, 2020), s. 670). Definisjonen av gruppedynamikk er ifølge Høigaard et al. (2020) hvordan en gitt gruppe fungerer og hvordan medlemmene samhandler, kommuniserer, håndterer konflikter og virkningen av de forventningene som gruppen stiller til den enkelte. Ifølge Katainen og Heikkilä (2020) handler dette om normer og hierarkier som eksisterer i en gruppe og hvordan dette påvirker dynamikken i diskusjonen. En konsekvens av dette kan være at noen av informantene styrer samtalen i deres retning, eller at noen av deltakerne ikke tør å fortelle synspunkter de selv sitter på (Høigaard et al., 2020, s. 57). Informantene hadde ikke tidligere samhandlet som de gitte gruppene, slik at normer og hierarki som her nevnes, ikke vil være dypt integrert. Det kan likevel tenkes at noen av informantene har en gitt status i klassen som kan ha en innvirkning på gruppen, normer, hierarkier og videre samtale. Informantenes opplevelse av gruppedynamikken kan sette begrensninger for deres ytringer i intervjuet, og kan sies å være en negativ konsekvens av en slik intervjuform.

4.4.4 Gjennomføring av intervju

Alle tre intervjuene ble gjennomført første uken i februar 2023, og foregikk på skolen hvor elevene gikk. Her ønsket jeg å finne rom hvor jeg og intervjuobjektene kunne få prate i fred, og søkte derfor etter grupperom, møterom eller klasserom. På denne måten kunne vi ha en dialog uten forstyrrende elementer, som gagnet både informantene og lydopptaket. Intervjuene varte helhetlig fra 30 til 49 minutter. Ifølge Kvale et al. (2015) er de første par minuttene av et intervju svært avgjørende. I startfasen vil intervjuobjektene nokså tidlig skape seg et inntrykk av intervjuer, og dette førsteinntrykket kan ha stor påvirkning på selve intervjuet. Det å snakke fritt og legge fram sine opplevelser, holdninger og følelser for en fremmed kan for noen være utfordrende (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87). Før jeg startet selve intervjuene og lydopptakene, ble det uformell prat mellom meg og elevene. Her snakket jeg litt om meg selv og min bakgrunn, før jeg tok med meg elevene til en løs samtale om hverdagslige ting. Dette var et bevisst valg med formål om at alle informantene skulle få et best mulig inntrykk av meg, samt skape en trygg atmosfære slik at de kunne føle seg så komfortable som mulig. I følge Kvale et al. (2015) skapes det en god kontakt ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjuobjektene sier, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva hun eller han

ønsker å vite (Kvale et al., 2015, s. 161). Dette var ikke noe jeg kun var bevisst på i starten av intervjuet, det var også noe jeg prøvde å etterstrebe gjennom hele intervjusituasjonen. Det å ikke notere mye under intervjuene var et bevisst valg for å kunne presentere en lyttende holdning, som ifølge Thagaard (2018) innebærer at oppmerksomheten helt og fullt er rettet mot informantene, og at forskeren viser interesse og engasjement ved å gi respons til informantenes fortelling (Thagaard, 2018, s. 94). I tillegg opplevde jeg at dette førte til at jeg i større grad kunne løsrive meg fra intervjuguiden, og heller følge dialogen på en mest mulig naturlig måte. Dette førte til at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål der jeg opplevde det som relevant, som skapte mer empirinære spørsmål til det gitte samtaleemnet. Jeg ønsket imidlertid å unngå å vise pågåenhet, med formål om å unngå brudd i informantenes fortelling. Jeg forsøkte derfor å inntre i en rolle som befant seg mellom en aktiv og passiv deltaker, altså en middelvei mellom lyttende og pratende intervjuer.

Jeg gjennomførte til sammen tre fokusgruppeintervjuer, et intervju var med både gutter og jenter, mens de to resterende var rene jente- og guttegrupper. Hensikten med dette var for det første å innlemme like mange stemmer fra hvert kjønn, og for det andre å undersøke om det kunne oppstå ulik dynamikk eller funn som er resultat av dette. Det var noen forskjeller jeg bemerket meg mellom de ulike fokusgruppene. For det første erfarte jeg at den rene guttegruppen og den rene jentegruppen pratet og diskuterte mer, sammenlignet med den blandede gruppen. Jente- og guttegruppene reflekterte mye om det motsatte kjønn, og var ikke redde for å ytre sine meninger. I den kjønnsblandede gruppen erfarte jeg at guttene og jentene holdt mer tilbake, og at de ikke turte å gå i konflikt mot hverandre. Det ga uttrykk for at elevene ble begrenset av det andre kjønn, og at de måtte oppføre seg på en bestemt måte. Dette er interessante funn som illustrerer hvordan elevene påvirkes av aktørene rundt seg, som en del av en sosialiseringssprosess. Når det kommer til kjønnsforskjeller i intervjuene, erfarte jeg at jentene hadde mest meninger, og at de hadde et større engasjement i samtalen om kjønn sammenlignet med guttene. Etter gjennomføringen av intervjuene ble materialet ordrett transkribert. I denne prosessen fikk alle elevene utdelt fiktive navn, hvor kun kjønn ble spesifisert. En stor utfordring med transkriberingen var å skille elevenes stemme fra hverandre, som kan ha resultert i mulige feilkilder.

4.4.5 Asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer

Selv om det empatiske fenomenologiske livsverdensintervjuet kan virke harmonisk, er det viktig å presisere hvordan eventuelle maktforhold kan påvirke datamaterialet. Ifølge Kvale et

al. (2015) er forskningsintervjuet en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og forsker. For det første har man som forsker monopol på å fortolke, og derfor et privilegium å fortolke og rapportere hva intervjuobjektene virkelig mener. For det andre innebærer intervjuet en asymmetrisk maktrelasjon gjennom at forskeren har en vitenskapelig kompetanse, stiller spørsmålene, velger tema og beslutter hvilke utsagn som skal følges opp og når intervjuet skal avsluttes (Kvale et al., 2015, s. 52). Thagaard (2018) beskriver et skille mellom positivistisk ståsted og et konstruktivistisk perspektiv. Det positivistiske ståsted går ut på at intervjupersonen beskriver hendelser, kunnskaper og synspunkter som representerer hennes eller hans tidligere erfaringer. Da er forskeren en nøytral mottaker av informantens erfaringer. I et konstruktivistisk perspektiv anses datamaterialet som et resultat en sosial interaksjon mellom forskeren og informanten (Thagaard, 2018, s. 95). I lys av mine gjennomførte intervjuer, opplevde jeg at jeg som forsker hadde en mellomposisjon mellom disse ståstedene. Jeg opplevde at den sosiale interaksjonen mellom meg og intervjuobjektene preget utviklingen av kunnskap og bidro til utvikling av perspektiver basert på informantenes tidligere erfaringer. På den andre siden opplevde jeg at informantene ga uttrykk for synspunkter og erfaringer som reflekterte deres sosiale og kulturelle omgivelser. Under flere anledninger kunne jeg observere at elevene søkte min anerkjennelse, som kan hevdes å illustrere en tenkt maktposisjon ved at de opplever at jeg sitter på et ønske om gitte svar eller en tenkt fasit. Jeg opplevde at de noen gang så spørrende på meg, og at de noen ganger stilte spørsmål til meg for å få bekreftet det de selv hadde sagt. Dersom en slik maktposisjon eksisterte i noen av mine intervjuer kan det ha påvirket informantene til å ikke presentere deres «sannhet», som igjen kan gi meg et feilaktig bilde på deres virkelighet.

4.5 Forskningsetiske betraktninger

Enhver forskning krever at forskeren tenker over etiske dilemmaer, og at etiske retningslinjer følges (Johannessen et al., 2021, s. 52). Spesielt trenger forskeren særskilte etiske forholdsregler ved behandling av personopplysninger, og har derfor meldeplikt. I forkant av mine intervjuer søkte jeg godkjenning gjennom norsk senter for forskningsdata (NSD), og fikk klarsignal. Et annet viktig etisk prinsipp er at informantenes samtykke skal basere seg på frivillighet (Thagaard, 2018, s. 110). I rekrutteringsprosessen ble informantene informert om at intervjuene var frivillige, og informasjonsskrivene nevner også hvordan de når som helst i løpet av forskningen kan velge å trekke seg fra prosjektet. De informantene som valgte å

delta i mitt forskningsprosjekt var frivillige, og ga sitt samtykke i forkant av intervjuene ved å signere skrevet, se vedlegg 2.

I selve intervjuet benyttet jeg taleopptak gjennom diktafon, som er godkjent fra NTNU. Her blir en fil med alle intervjuene passordbeskyttet, og destruert ved prosjektslutt. Informantene fikk i forkant av intervjuet informasjon om lydopptaket og lagringen, og i informasjonsskrivet ga de derfor samtykke til dette. Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 27). Dette innebærer at den informasjonen intervjuobjektene gir, skal behandles konfidensielt. Anonymisering vil derfor være gjeldende slik at deltakernes identitet forblir skjult. Transkripsjon innebærer også etiske spørsmål. Da jeg skulle transkribere datamaterialet fra lydopptak til tekst, valgte jeg å anonymisere alle involverte ved å anvende fiktive navn, og i min ferdigstilte masteroppgave benyttes også disse. Informantene fikk også anledning til å få se de transkriberte intervjuene dersom de ønsket dette i etterkant av intervjuene. De fikk min kontaktinformasjon dersom dette var ønskelig.

Et annet viktig etisk prinsipp er at deltagelse i forskningsprosjektet ikke på noen som helst måte skal skade informantene (Johannessen et al., 2021). I denne sammenheng er det viktig at forskeren tenker over de konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne (Silverman, 2017). Noe jeg vurderte før intervjuene var i hvilken grad intervjuene eventuelt kunne skade elevenes forhold til sin kroppsøvingslærer, og hvilke konsekvenser dette kunne ha. Selv om det var noen kroppsøvingslærere som hjalp til med rekrutteringsprosessen i forkant av mine intervjuer, fikk de ikke informasjon om hvem som valgte å delta. Med et nokså stort utvalg fra flere videregående skoler, og ved bruk av anonymisering, vil det kunne hevdes at en gjenkjenning av eventuelle informanter ikke vil være sannsynlig. På denne måten har jeg forsøkt å minimere sjansen for at slik skade skal forekomme i mitt forskningsprosjekt.

4.6 Forskerens rolle og nøytralitet

I Kvale et al. (2015) sin bok hevdes det at «forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale et al., 2015, s. 108). Dette er gjerne forbundet med forskerens moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralsk handling og moralske spørsmål (Larsen, 2017, s. 93). De avgjørende faktorer i denne sammenheng vil være kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som forskeren innehar og uttrykker i

forskningsprosessen (Kvale et al., 2015, s. 108). I den forbindelse er begrepet refleksivitet relevant. Refleksivitet er en forskerposisjon og en kompetanse som innebærer at man evner å se betydningen av sin egen rolle i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Dette har jeg forsøkt å etterstrebe med et grundig og transparent metodekapittel. Det er imidlertid verdt å presisere at jeg som nåværende lektorstudent i kroppsøving og idrettsfag har hatt utallige undervisningstimer i faget gjennom, både praksis og jobb. I tillegg til dette har jeg selv deltatt i kroppsøvingstimer da jeg gikk på skolen, og har derfor god innsikt i dette som fenomen. Denne forforståelsen kan hevdes å ha påvirket min forskning, mine analyser og tolkninger. Forståelsen jeg bringer inn i prosjektet kan ha hindret meg i å se andre og nye perspektiver. Ifølge Tjora (2017) er imidlertid ikke en slik forforståelse direkte negativt, da han presiserer hvordan dette kan skape interessante og relevante forskningsspørsmål samt en tematikk som er faglig interessant (Tjora, 2017).

En annen viktig faktor å innlemme er min forkunnskap og egne erfaringer omkring kjønn. For det første er jeg kvinne, som kan hevdes å prege mitt ståsted i forskningen. I likhet med elevene har samfunnet og kulturen påvirket min oppvekst og identitet, og dette har trolig hatt innvirkning på mine synspunkter. Når det kommer til likestilling mellom kjønnene, er jeg av den oppfatning at kjønn ikke skal påvirke dine muligheter i livet. Som aktiv i idretten over lengre tid har jeg eksempelvis erfart et mindre fokus på jentene sammenlignet med guttene, som jeg ofte opplevde som urettferdig. Dette har nok formet meg til å bli en person som ser forbi kjønn, og som har engasjert meg til å skrive denne masteroppgaven. Jeg har troen på at vi kan endre kjønnsstereotyper, men at dette krever innsats og et større kunnskapsgrunnlag og fokus i samfunnet. Den kunnskapen jeg har om kjønn kommer ikke fra utdanning, men av egne erfaringer og lesing i forkant av denne masteroppgaven. Jeg prøver å ha en objektiv tilnærming, men er klar over at mine subjektive holdninger og erfaringer kan påvirke resultatet og det ferdige produktet.

4.7 Dataens kvalitet

4.7.1 Forskningens reliabilitet og validitet

Det stilles ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen. Reliabiliteten sier noe om den innsamlede data er til å stole på, og i hvilken grad et resultat kan reproduseres av en annen forsker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Reliabilitet omhandler i hvor stor grad et resultat kan reproduseres og etterstrebes av en annen forsker (Kvale et al., 2015, s. 79). Ifølge Gleiss og Sæther (2021) er det derfor vanlig å stille følgende to spørsmål for å vurdere

reliabiliteten i forskningen: «1) hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på, og 2) kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere?» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Bak det første spørsmålet ligger det en antagelse om at forskeren bør være så objektiv som mulig. Innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon vil man ha en bevissthet om at forskningen alltid preges av forskerens subjektivitet, og at ren objektivitet er umulig (Larsen, 2017, s. 47). Det at kodingen kan ha blitt påvirket av forskerens subjektive tilnærming er et eksempel på dette (Larsen, 2017, s. 94), og her har jeg forsøkt en mest mulig objektiv tilnærming ved å benytte meg av induktiv empirinær koding, men med visshet om at forskningen alltid vil ha spor av min egen subjektivitet.

Når det gjelder det andre spørsmålet legger det føringer for reproduisering av forskningsarbeidet. Innenfor sosialkonstruktivistisk tradisjon vil man påpeke hvordan repliserbarhet er tilnærmet umulig, da forskerens posisjonalitet spiller en sentral rolle i datainnsamling og analyse. Målet er heller å gjøre forskningsprosessen mest mulig gjennomiktig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203), og her legger det føringer for at forskeren er tydelig og direkte til leseren slik at andre kan vurdere de valgene som er tatt (Larsen, 2017, s. 48). Alle mine gjennomførte intervjuer ble transkribert ordrett, og på denne måten kan det hevdes at reliabiliteten er ivaretatt ved at det er etterprøvbart dersom en annen forsker skulle gjort det samme. I tillegg har jeg lagt ved intervjuguiden jeg benyttet under min forskning, som gjør at andre kan anvende og reprodusere samme spørsmål, samt få en innsikt i hvilke spørsmål som lå til grunn for videre analyser. Ved at jeg har formulert et grundig metodekapittel, med beskrivelser av mine metodiske valg, har jeg forsøkt å etterstrebe en mest mulig gjennomiktig forskningsprosess.

I kvalitative studier går forskningens validitet gjerne ut på troverdighet, bekreftbarhet og overføringsverdi (Krumsvik, 2014, s. 254). Bekreftbarhet omhandler om vi undersøker det vi faktisk skal undersøke (Larsen, 2017, s. 93). Dette omhandler gjerne om forskeren har innsamlet data som er relevant for problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 74). Ved at jeg utformet en temabasert intervjuguide med relevante, gjennomtenkte og godt formulerte spørsmål som tok utgangspunkt i problemstillingen, kan det hevdes at jeg fikk samlet inn datamateriale som i stor grad er relevant for min problemstilling. Dette omfatter særlig elevenes erfaringer med kjønnsstereotyper i kroppsøvingfaget, som jeg gjennom mine spørsmål fikk anledning til å samle inn. I tillegg til dette spurte jeg under flere anledninger “har jeg forstått deg riktig når du sier at..?”, da dette kan bidra til at råmaterialet i størst grad presenterer en felles forståelse mellom meg som forsker og informantene. Troverdighet i forskning handler om at våre fortolkninger er gyldige for den virkeligheten man studerer

(Thagaard, 2018, s. 38). En troverdighet kan styrkes ved at forskerens fortolkninger er basert på datamaterialet. Siden jeg har benyttet meg av SDI-analysen, har mitt datamaterialet tatt utgangspunkt i empirinær koding, som kan hevdes i imøtekomme et slikt krav. Det er imidlertid preget av min forskerrolle. Begrepet gjennomsiktighet blir ofte brukt for å vise hvordan validiteten kan styrkes i kvalitative studier (Silverman, 2017, s. 360). Her legges det føringer for at forskeren skal presentere analysen, og begrunne de konklusjoner som tar ved å vise de fortolkninger som en har gjort (Larsen, 2017, s. 94). For å sikre slik validitet har jeg forsøkt å hatt et kritisk blikk på min egen forskerrolle og selve forskningsprosessen, og derfor forsøkt å etterstrebe en gjennomsiktighet.

4.7.2 Forskningens generaliserbarhet

Generaliserbarhet omhandler selve forskningens relevans utover de enheter som faktisk er undersøkt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Det kan defineres som påstander om at det som gjelder på ett sted eller en tid, også vil gjelde et annet sted eller til en annen tid (Larsen, 2017, s. 94). Med kvalitativ forskning er hensikten gjerne å oppnå dybdekunnskap og helhetlig forståelse av kontekster, eller det å utvikle begreper, kategorier og typologier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Ifølge Gleiss og Sæther (2021) kan dette eksempelvis være at man utarbeider typologier eller kategorier som kan ha relevans for andre settinger. Mitt utvalg består av 14 informanter, som ifølge Larsen (2017) er for lite for en generalisering. Likevel anser jeg mine funn som særs relevante, viktige og interessante i søken etter å forstå elevers erfaringer av kjønnsstereotyper i kroppsøving. Ikke bare er dette relevant for å forstå hvorfor elever handler som de gjør, det er også kunnskap som kan bidra til en bedre tilpasning i kroppsøvingfaget, og i den norske skolen generelt. Jeg anser derfor mine funn som gjeldende, og interessante for videre forskning som vil kunne ha relevans i andre settinger i samfunnet.

4.8 Stegvis-deduktiv induksjon som analytisk verktøy

En analyse skal redusere informasjonsmengden, og få frem den mest interessante og relevante informasjonen fra intervjuene. Her finnes ingen standardoppskrift. Siden jeg har valgt et fenomenologisk utgangspunkt i min forskning, er det selve meningsinnholdet jeg ønsker å analysere. Kvale et al. (2015) beskriver hvordan formålet med analysen er «å avdekke meningen med spørsmålet, å få frem forutantakelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning» (Kvale et al., 2015, s. 215). Det er svært

viktig å tenke over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres på denne måten kan man lettere tilpasse intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen. Kvaliteten av analysen avhenger av forskerens kunnskap, språk og beherskelse av analyseverktøy (Kvale et al., 2015, s. 222). I forkant av mitt masterprosjekt leste jeg om flere mulige kvalitative analysestrategier, men endte til slutt opp med å anvende SDI-modellen. Jeg opplevde denne analytiske metoden som mest hensiktsmessig fordi det er en modell jeg har god kjennskap til gjennom flere metodiske fag på universitet og i mitt bachelorprosjekt. Det at jeg brukte SDI-modellen i min bachelor, anser jeg som en styrke ved at jeg har kunnskap om de ulike stegene, prosessen og dens anvendbarhet i forbindelse med fokusgruppeintervjuer. I tillegg er metoden hensiktsmessig dersom man ønsker en empirinær inngang til forskningsfeltet, som jeg anser som viktig i søken etter en mest mulig objektiv kunnskap.

Koding er det første steg ved analysen (Charmaz & Thornberg, 2021), og i SDI-metoden legges det særs vekt på induksjon (Tjora, 2017, s. 197). I SDI-metoden opereres det med ett nivå av koder for å i størst grad ivareta en ren induktiv strategi, og kalles *induktiv empirinær koding*. Formålet her er at den induktive empirinære kodingen skal ligge svært tett på empirien, hvor temaene skal ligge tett på deltager utsagn slik at man ivaretar det helt spesifikke materialet (Tjora, 2017, s. 198). I utformingen av kodene ønsket jeg å etterstrebe dette, og i tråd med et induktivt premiss forsøkte jeg å unngå premature konklusjoner. Dette resulterte i at jeg tidlig i analyseprosessen hadde et stort antall koder. I følge Tjora (2017) består man en god induktiv SDI-koding dersom kodene nettopp gjengir utsagn fra intervjuene, og at de empirinære kodene ikke kunne vært laget før selve kodingen. Dette var noe jeg var bevisst på under kodingen, og noe jeg forsøkte å etterstrebe. Det neste steget i analysen er å gruppere kodene med mål om å generere et færre antall kodegrupper. Her bør hver kodegruppe ha en indre konsistens, men samtidig skille seg fra de andre gruppene. Ifølge Tjora (2017) kan man under denne utformingen risikere å forlate analysen som empirisk styrt, ved at teoretiske innspill og litteratur kan gjøres gjeldende (Tjora, 2017, s. 210). Selve kodegrupperingen ble derfor et steg som startet i det empiribaserte, men som utviklet seg ved å inkludere tidligere forskning og teoretiske perspektiver, og gikk derfor i en mer abduktiv retning. Etter kodingen ble utvikling av konsepter gjeldende, som resulterte i at det teoretiske tok mer styring. I dette stadiet forsøkte jeg å gå i dybden av mitt datamateriale, og samtidig finne mer generelle teorier som kunne knyttes til min strukturerte empiri. Følgende kapittel vil vise mine koder i form av tematiserte funn, og vil representere min analyse.

5.0 Analyse - presentasjon av datamaterialet

I det følgende delkapittel vil jeg presentere empiriske funn fra min analyse som jeg anser som interessante og relevante i lys av forskningens problemstilling. Det empiriske materialet vil presenteres som direkte sitat hentet fra transkriberingen. Mitt formål med analysen var å utføre en designprosess på en mest mulig systematisk, reproduserbar og etterprøvable måte. Gjennom SDI-analysen og de bestemte stegene i denne metodiske analysen, har jeg kommet fram til følgende overordnede tema: kjønnsroller, kroppsøvlingslærers påvirkning, maskuline og feminine egenskaper, faginnhold og kjønnsdelt kroppsøving.

5.1 Presentasjon av informantene

Sitatene i det følgende kapittelet er hentet fra alle fokusgruppene. Informantene ble allerede under transkriberingen anonymisert, og vil derfor ikke presenteres med navn. Jeg anser likevel deres kjønn som interessante for videre diskusjoner, og har derfor spesifisert kjønn ved å utdele navn som gutt og jente, etterfulgt med tall for å skille informantene fra hverandre. Informantene har fått tilfeldige tall. Det var 8 antall jenter som deltok, slik at tallene går fra 1-8, og guttene var 6 informanter slik at deres tall går fra 1-6. Med et ønske om å presentere elevens erfaringer med kjønn i kroppsøvlingsfaget, ønsker jeg i størst grad å få frem elevenes stemme. Derfor er en del sitater innlemmet. Elevene går studiespesialiserende på videregående skole. For å ivareta elevenes anonymitet, har jeg valgt å ikke beskrive deres bakgrunn ytterligere.

5.2 Kjønsroller

“Hva tenker dere når dere hører ordet kjønn?”. Slik lyder det første spørsmålet om kjønn i alle intervjuene. Som et åpent spørsmål ga det elevene en mulighet til å fortelle deres første assosiasjoner, erfaringer og forståelse, og på denne måten ikke legge noen føringer for bestemte svar. “Jeg tenker jo at det finnes to kjønn da, gutt og jente” (Gutt 4). Når elevene pratet om kjønn i intervjuene ble det benyttet en slik tilnærming, ved at de nevner gutter og jenter som to utelukkende kjønn. Deretter fikk de følgende spørsmål; “Hvordan vil dere beskrive typiske kjønnsroller i dagens samfunn?”.

Det er jo forskjeller på hvilke klær jenter og gutter bruker, selv om vi lever i et ganske nytt samfunn med mange nye tanker, forbinder man jo fortsatt kjønn ut ifra det man har på seg.
(Jente 5)

Blå er en typisk guttefarge, og rosa er en typisk jentefarge.
(Gutt 6)

Så fra det generelle til det mer spesifikke, nemlig kjønnsstereotyper i kroppsøvfingsfaget. I den sammenheng ble de stilt følgende spørsmål: "Hvordan erfarer dere kjønnsstereotyper i kroppsøvfingsfaget?".

Jenter er kanskje mer rolig og tilbaketrukket, mens gutten er mer frampå og kanskje viser litt mer innsats fordi han tør og vil. Guttene er dominerende, og presterer best.
(Jente 4)

Når kroppsøvfingslæreren snakker, så er jentene snille og stille, mens guttene koddet med ballen.
(Gutt 5)

Jeg tror jentene prøver å gjøre litt mer for andre, og inkludere. Guttene er mer egoistiske.
(Jente 10)

Sitatene illustrerer hvordan informantene har en unison oppfatning av hvordan individer handler og oppfører seg basert på sitt kjønn. Det viser også hvordan informantene erfarer spesifikke kjønnsstereotyper i kroppsøvfingsfaget. Kort oppsummert beskriver informantene en høylytt, egoistisk, bråkete og dominerende gutt som presterer godt i faget. Jenta beskrives som noe mer tilbakeholden, rolig, inkluderende og stille.

5.3 Kroppsøvfingslærerens påvirkning

Det er ingen hemmelighet at kroppsøvfingslæreren har mye makt og påvirkning i faget, gjennom holdninger, kjønnssyn, strukturering, forventninger, innhold og språk. Et spørsmål som ble stilt i denne sammenhengen var "I hvilken grad har dere opplevd at en kroppsøvfingslærer har behandlet jenter og gutter forskjellig?". Som svar på følgende spørsmål kunne informantene bekrefte at de hadde erfart forskjellig behandling mellom kjønn, og spesifiserte det som spesielt framtrædende i kroppsøving. Elevene kunne fortelle om

konkrete hendelser hvor forskjellsbehandling hadde skjedd, spesielt var dette framtrødende i kroppsøvingslærerens inndelingspraksis:

Det er jo ofte i inndelingen at læreren sier “så mange gutter per lag”, fordi de er flinkere enn jentene. Først da blir det rettferdig.

(Jente 1)

Dette ble også koblet opp imot kroppsøvingslærerens forventninger. Flere av elevene erfarte at deres lærere hadde høyere forventninger til guttene sammenlignet med jentene. Dette illustreres blant annet gjennom følgende sitat:

Jeg føler læreren blir veldig overrasket dersom en jente gjør det spesielt bra i en sport da, eller dominerer i fotball. Da blir læreren sånn “hva skjer”?

(Jente 5)

Dette gir uttrykk for at kroppsøvingslærerens forventninger påvirker elevene, og at det finner sin årsak i kjønn. Samtidig illustrerer det er press blant elevene:

Guttene blir jo mer sett av læreren enn jenta. Jeg føler det er mye press på at læreren ser på guttene som bedre, og da har jo de et lite press på seg da.

(Jente 4)

Det er jo mange gutter som ikke er gode også, og de blir sett på som gode likevel fordi de er gutter. Det kan jo være stressende og skummelt for dem at læreren har så høye forventninger til dem, at de ikke når dem.

(Jente 8)

Så er det jo også det at dersom en jente gjør det spesielt bra i en sport så blir det mye mer lagt merke til enn om en gutt gjør det bra i en sport.

(Jente 6)

Det interessante med dette er hvordan elevene ser ut til å erfare at kroppsøvingslærerens forventninger påvirker deres væremåte i faget, og at lærerens kjønnsoppfatning kommer til uttrykk i vedkommendes undervisningspraksis. Det at lærerens holdninger og forventninger til kjønn påvirker elevene, er tydelig.

5.4 Maskuline og feminine egenskaper

Maskulinitet og femininitet kom tydelig til uttrykk i sammenheng med kjønnsstereotyper i alle fokusgruppene. Et av mine spørsmål omhandlet eksplisitt begrepsparet, og lød slik: “Hva tenker dere om femininitet og maskulinitet i sammenheng med kjønn?”. Deres svar illustreres i følgende sitat:

Maskulinitet og femininitet tilhører kjønn. Jenter er feminine og gutter er maskuline.

(Jente 5)

Jeg føler at samfunnet er bygget litt opp sånn at gutter ikke skal opptre som noe annet enn maskuline, og at jenter skal være feminine.

(Jente 2)

Her ser vi at elevene erfarer at maskulinitet og femininitet kan ses i sammenheng med kjønn. I lys av kroppsøvingfaget mener flere av elevene at faginnholdet preges av en maskulin dominans, blant annet uttrykt i følgende sitat:

I kroppsøving er det fortsatt litt maskulint, og det passer jo bedre for guttene sånn sett.

(Jente 5)

Bak et slikt utsagn ligger det føringer for at maskuline verdier er tilpasset gutten, og at dette indikerer at faget er mer passende for nettopp guttene. Det interessante her er imidlertid at ingen av guttene nevnte at de opplevde at faget preges av maskuline verdier, men de ga heller ingen indikasjon på at et slikt utsagn ikke stemmer. Med forbehold om at informantene erfarer maskulinitet og femininitet som kjønnede egenskaper, var det tydelig hvordan det å opptre på en “kjønnsupassende” måte ikke var ønskelig. Det er tydelig hvordan jentene ikke ønsker å opptre maskulint, og guttene ikke ønsker å opptre feminint. Flere utsagn gir uttrykk for at de ikke ønsker å risikere å oppleve sanksjoner fra samfunnet og omverdenen:

Jeg hadde nok ikke turt å opptrådt feminint selv, hva hadde folk tenkt da liksom? Dersom jeg hadde opptrådt feminint i kroppsøvingstimen hadde nok kompisene mine gjort narr av meg, og spurt “hva gjør du?” liksom.

(Gutt 1)

Hvis jeg blir kalt maskulin så blir jeg litt sånn, oj, hva mener du med det? Da lurer jeg på om det er oppførselen min eller utseende mitt.

(Jente 5)

Disse sitatene viser hvordan jentene og guttene erfarer maskulinitet og femininitet som svært integrert i samfunnet, og hvordan det å gå imot disse kjønnsnormene kan føre til reaksjoner. En reaksjon som kan oppstå er i følge elevene at det stilles spørsmål ved deres legning:

Det er flere gutter som er redde for å opptre feminine. Det er en skremsel for å være feminin, det er jo ikke direkte at folk er homofober, men folk er redde for å bli mistenkt for å være homofil.

(Gutt 1)

Det er vanskelig for jenter å være maskuline, da blir man kalt guttejente eller lesbisk.

(Jente 2)

Det viser en oppfatning om at feminine gutter antas å være homofile, og maskuline jenter antas å være lesbiske. Her beskrives feminine og maskuline egenskaper som kjønnede egenskaper, og at de individer som ikke opptrer slik samfunnet "råder" raskt kan oppfattes som homofil. Det er tydelig hvordan dette påvirker og begrenser individets handlingsrom. Maskulinitet og femininitet ser også ut til å være tett koblet opp mot klær og utseende, hvor mørke klær raskt blir assosiert som maskulint og lyse eller rosa klær blir assosiert som feminint. Dette viser hvordan begrepsparet bygger på kjønnsnormene som elevene beskrev tidligere. Disse påstander gjenspeiles i følgende sitat:

Man tenker jo at gutter går med mørkere farger, kanskje blå, og da er du mer maskulin. Gutter som for eksempel går i rosa klær er mer feminine da.

(Jente 6)

Det er noen ganger at gutter har trang og kort shorts da, og da tuller jo guttene med det da. Det blir for feminint.

(Gutt 6)

5.5 Faginnhold

Med formål om å undersøke hvordan elevene erfarer kjønn i kroppsøvningsfaget vil det være essensielt å trekke inn fagets innhold, og hvordan elevene opplever dette. Her trekkes bevegelsesaktiviteter fram og hvordan de erfares på bakgrunn av kjønn. Det interessante her vil være om informantene erfarer innholdet likt, og om faget presenterer en kjønnsnøytral undervisning. Først ble informantene stilt følgende spørsmål “hvilke aktiviteter eller øvelser er det som preger undervisningen i kroppsøvningsfaget?”. Det er enighet om at kroppsøvningsfaget preges av ulike ballspill. Likevel kunne flere nevne at de opplevde en endring på videregående, ved at det har blitt mindre ballspill enn på ungdomsskolen:

Vi har jo mest ballspill, det har vi alltid hatt. Men det er litt mindre på videregående enn på ungdomsskolen.
(Jente 1)

Jeg føler vi har mest kjønnsnøytrale aktiviteter på videregående.
(Gutt 2)

I flere av intervjuene nevnes “gutteaktiviteter” og “jenteaktiviteter”, hvor aktiviteter assosieres med kjønn. I tillegg trekkes det fram maskuline og feminine verdier i sammenheng med aktiviteter, hvor aktiviteter omtales som feminine eller maskuline. Med utgangspunkt i at informantene erfarer dette som kjønnete egenskaper, ser det ut til å gjøre ulike aktiviteter attraktive for bestemte kjønn. Jente 3 kan fortelle at “Dans og yoga har blitt veldig jentete da, altså feminint”. Her presenteres dans og yoga som en “jenteaktivitet”, og som noe feminint. Bak dette ligger det en antagelse om at yoga og dans er mer attraktivt for jenter. Det presiseres også hvordan aktiviteter som anses som feminine er for jenter. Denne oppfatningen er tydelig integrert blant informantene, og dette eksemplifiseres i følgende sitat:

Femininitet og maskulinitet kommer til uttrykk når man ser på idrett og sport man driver med da, jenter går for mer feminine sporter som turn og dans, mens guttene går for litt mer fotball, styrke, kampsport og sånn. Litt mer boler for å få muskler.
(Jente 2)

Det viser seg også at jentene og guttene trives med forskjellige bevegelsesaktiviteter, som viser et samsvar med de “kjønnete” aktivitetene som nevnes ovenfor. Her brukes

maskulinitet og femininitet som forklaringsfaktorer. Dette kommer til uttrykk i følgende sitater:

Det er jo lett at guttene koder når det er turn og dans, sånn feminine aktiviteter. Jeg kan i hvert fall få tyn for det.

(Gutt 3)

Det er litt kjedelig når det er styrketrening, vi blir jo ofte stående å se på disse guttene igjen da. Jeg liker veldig godt dans og turn, og ikke maskuline aktiviteter.

(Jente 3)

Informantene fikk også spørsmål om hvilke bevegelsesaktiviteter de har minst av i kroppsøvingfaget gjennom følgende spørsmål: "Hvilke aktiviteter eller øvelser erfarer dere å ha minst av i kroppsøvingfaget?" Det kommer tydelig fram at dans og turn er nedprioritert og at kroppsøvingslærere, spesielt mannlige, ser ut til å ha manglende interesse for de gjeldende aktivitetene. Dette blir tydelig gjennom følgende sitatet:

Jeg tenker på dans, det har vi veldig lite av.

(Jente 1)

Når vi først har dans er ikke læreren med, da skal man som gruppe lage noe. Det er sjelden lærere deltar om vi har dans, spesielt om det er en mannlig lærer.

(jente 3)

Det virker ikke som lærere kan danse, de har ikke nok kunnskap om dans. De orker heller ikke å sette seg inn i det, tydeligvis.

(Gutt 5)

Jeg spurte også elevene om de kunne beskrive en god kroppsøvingstime, og her så jeg tendenser til at jentene og guttene hadde ulik oppfatning. Jentene poengterer at de beste kroppsøvingstimene inneholder aktiviteter som ingen har erfaring med fra tidligere, mens guttene foretrekker aktiviteter som de selv mestrer. Disse forskjellene illustreres i følgende sitater:

Det er best når det kommer en aktivitet som ingen kan, for da er alle like dårlige, ingen er bedre enn andre.

(Jente 3)

Ballsport er generelt veldig morsomt, det er veldig gøy å gjøre noe man er god på, da kan jeg si på vegne av de fleste gutter. Ting man ikke er så god på er kanskje ikke så gøy.

(Gutt 1)

5.6 Kjønnsdelt kroppsøving

I dagens skole er kjønnsblandet undervisning grunnregelen. Ifølge Klomsten (2016) er det likevel ikke uvanlig at jenter og gutter har kjønnsdelt undervisning i kroppsøving (Klomsten, 2016, s. 1). I lys av likestillingsperspektivet ønsker jeg å undersøke i hvilken grad kjønnsdelt kroppsøving undervisning kan påvirke kjønnsstereotypene i faget. Et av spørsmålene som ble stilt var: “Hva kan være ulemper med en kjønnsdelt undervisning i kroppsøving?”.

Elevene er tydelige på at det vil virke negativt på sosialisering, utvikling og samarbeid:

En ulempe er jo at kjønnene ikke får utviklet seg på tvers av hverandre, da blir man ikke vant til å samarbeide over kjønnene.

(Gutt 3)

Nå har vi nådd en alder hvor alle sammen gjør forskjellige sporter, jenter gjør mye mer ballsporter, før var det kanskje litt mer sett ned på at jentene gjorde sport, nå som jenter gjør mye mer sport, og med gutter som gjør mindre sport så synes jeg det er helt greit at gruppen skal blandes. Da er det fint å ha masse forskjellige folk, i stedet for å ha bare en gjeng med fotballgutter som har turn alene, så klarer de ikke å hjelpe hverandre, og ikke har peiling på hva som skjer.

(Gutt 1)

Jeg tror at en ulempe kan være at man får oppgaver som er lettere for jentene og guttene, og da får man ikke prøvd mye ting.

(Jente 9)

Gutt 1 poengterer flere interessante ting. For det første forteller han hvordan alder har påvirket individets valg av sport. I tillegg poengterer han viktigheten av at kjønnene kan dra nytte av å lære med og av hverandre. Han assosierer gutter med fotball, og erfarer at de nødvendigvis ikke vil mestre turn alene. Her blir aktiviteter ansett som kjønnspassende, som gjenspeiles i sitatet til jente 9. Elevene fremlegger også hvordan en kjønnsdelt undervisning, kan være problematisk for noen individer:

Ulemper med kjønnsdelt kroppsøving er jo at noen ikke er et eller det andre kjønn, så om man skal dele kan noen bli satt veldig utenfor da.

(Jente 4)

Elevene fikk også anledning til å svare på følgende spørsmål: “Hva kan være fordeler med en kjønnsdelt undervisning i kroppsøvingfaget?”. Jente 4 som går i en ren jenteklasse, hadde følgende å si:

Da er det mye enklere for meg å vise innsats enn før. Fordelen er at jeg føler meg mer komfortabel rundt jenter fordi de har litt mer samme erfaringer som meg. Så synes jeg generelt at guttene har mer konkurranseinstinkt som kan bli litt, ikke skummelt kanskje, men voldsomt da.

(Jente 4)

Lignende positive erfaringer ble også nevnt at flere jenter, deriblant gutt 5, jente 6 og jente 9 som hadde erfaringer fra en lengre periode med kjønnsdelt basketball:

Det fungerte overraskende bra. Jeg ble egentlig litt sjokkert, for da var det ikke samme kommentarene fra guttene, og de forventninger lengre, man kunne liksom roe ned.

(Jente 6)

Når vi var bare jenter så kunne jeg prøve mitt beste, og prestere bedre. Man tør ikke å gjøre like mye når guttene er der. Det ble en bedre stemning i gruppa.

(Jente 9)

Jeg tenker at en fordel er at jenter blir tryggere, og guttene blir tryggere. Så kanskje begge kjønn presterer bedre i faget fordi det er på en måte likere nivå da.

(Gutt 5)

Gutt 5 poengterer hvordan en kjønnsdelt undervisning kan føre til at jenter og gutter presterer bedre, og at nivået blir mer likestilt. Bak et slikt utsagn kan det hevdes å ligge en antagelse om at jenter og gutter har ulike nivåer i kroppsøvingfaget.

6.0 Diskusjon

Analysen viser hvordan elevene erfarer kjønnsstereotypenes påvirkningskraft på ulike måter, og hvordan dette kan være et resultat av bevisste og ubevisste handlinger. I det følgende kapittel drøfter jeg resultatene fra analysen opp mot oppgavens teoretiske grunnlag og tidligere forskning. Diskusjonen fokuserer på kjønnsroller, maskulinitet og femininitet, faginnhold og kroppsøvingslæreren som rollemodell. Deretter diskuteres disse funnene i lys av likestilling ut ifra likhetsprinsippet. Avslutningsvis vil jeg drøfte i hvilken grad kjønnsdelt undervisningspraksis kan påvirke kjønnsstereotypene i faget.

6.1 Kjønnsroller som en påvirkningsfaktor i kroppsøving

Funnene viser at elevene erfarer at kjønnsroller tar utgangspunkt i at det eksisterer to utelukkende kjønnskategorier, mann og kvinne. Dette støttes av Bondevik et al. (2006). Her kan det dras paralleller til tokjønnsmodellen, ved at kjønnsrollene begrenses til to kjønn med en oppfatning av at man er enten jente eller gutt. Et slikt syn kan hevdes å undergrave kjønns mangfoldet og hindre individets frihet og utforskning basert på egne interesser og evner i kroppsøvingfaget. Dette kan ha negativ innvirkning på deres selvfølelse i faget, og skape forventninger og normer til kjønnsrollene. I lys av å gjøre kjønn er dette et produkt av kjønnets sosialisering, og viser at elevene har med seg innlærte tradisjonelle kjønnssyn når de inntre kroppsøvingundervisningen (West & Zimmerman, 1987). Derfor kan det argumenteres for at jenter og gutter har ulike utgangspunkt og forutsetninger til å mestre kroppsøvingfaget, basert på samfunnets strukturer. I hvilken grad kan dette være problematisk?

Elevene nevner at de forbinder klær med kjønn. De forteller også at blå er en typisk guttefarge, og at rosa er en typisk jentefarge. Her ser vi hvordan bestemte klær og farger kobles opp mot kjønn, og det er slike ideer og tanker som skaper kjønnsroller. Dette er ikke en naturlig disposisjon, men et resultat av at de er blitt behandlet kjønnspassende av samfunnet (Moe, 1994). Det er tydelig hvordan kjønnsroller er dypt integrert blant elevene, og at det er en kollektiv idé om hvordan elevene "skal" kle seg i bestemte klær. Når gutter og jenter forventes å kle seg ulikt, kan det skape barrierer for deres deltagelse og opplevelse av kroppsøvingfaget. Dersom en elev ikke identifiserer seg med den forventede klesstilen knyttet til sitt kjønn, kan vedkommende oppleve usikkerhet, skam eller en følelse av å ikke passe inn. Dette kan ha negative konsekvenser for motivasjon og engasjement i kroppsøvingfaget, og kanskje hindre deltagelse i ulike aktiviteter. Kjønnsroller handler også om atferdsmessige forventninger. I tråd med Bourdieu (2000) sin forståelse kan habitus

påvirke hvordan individet oppfatter og forholder seg til aktiviteter, forventninger og normer knyttet til kjønn. Funnene viser at elevene tror at jenter er bedre egnet til dans, og at guttene er bedre egnet til fotball. I lys av habitus er dette en sosialisert tro som vil påvirke elevenes preferanser og valg av bestemte aktiviteter i faget, og skaper et kjønnsdelt mønster. Habitus kan også påvirke hvordan elevene oppfatter seg selv og sin egen kompetanse i kroppsøvfingsfaget. Funnene gir uttrykk for at det er en internalisert idé om at gutter presterer bedre enn jentene. Dette kan hevdes å påvirke guttenes selvtillit og motivasjon til å delta og prestere i faget. Med et sterkt fokus på prestasjon, kan det resultere i at guttene blir sett på som mer egoistiske. På samme måte gir funnene uttrykk for at det eksisterer en internalisert idé om at jentene presterer dårligere, og det kan hevdes at dette fører til at jentene opplever mindre motivasjon og lavere selvtillit. Dette kan være faktorer som resulterer i den tilbaketrukne jenta som elevene beskriver. På den måten kan habitus skape et kjønnsdelt mønster, hvor jenter og gutter utfører tradisjonelle valg som forsterker kjønnsstereotyper. Bourdieu argumenterer for at habitus er dypt internalisert (Bourdieu & Stene-Johansen, 2000, s. 63), som betyr at det opererer på et ubevisst nivå som gjør det vanskelig å endre uten bevisstgjøring. Elevene kan tro at de handler ut ifra egne valg, men i realiteten er de et resultat av "et levd liv" og kulturell læring. Det er derfor viktig å utfordre kjønnsroller i kroppsøving, for å skape et inkluderende miljø.

Beauvoirs perspektiv handler om kvinners undertrykkelse og frigjøring, og transcendens og immanens (Beauvoir et al., 2000, s. 82). I lys av dette vil tradisjonelle kjønnsroller begrense jentenes deltagelse og muligheter. Det forventes at jenta skal være passiv (Beauvoir et al., 2000, s. 247), som kan føre til at hun blir avskrevet eller stigmatisert hvis hun velger å delta i mer fysiske aktiviteter. Med utgangspunkt i dette, vil det være vanskeligere for jentene å oppnå gode resultater sammenlignet med guttene, fordi de risikerer å miste sin kvinnelighet. I tillegg vil immanens kunne føre til at jentene stagnerer i kroppsøvfingsfaget. På den andre siden vil guttene som transcendens ekspandere og utvikle seg i faget. Dette illustrerer hvordan stereotyper påvirker elevenes deltagelse og utvikling i faget. Samtidig kan kroppsøvfingsfaget være en arena hvor kvinners frigjøring kan fremmes. Ved å inkludere ulike kroppsformer og kroppsuttrykk kan faget bryte ned stereotypiske ideer om hvordan kvinnen skal se ut og hva de er i stand til å gjøre. Gjennom folkehelse og livsmestring kan undervisningen fokusere på kroppens styrker, funksjonalitet og helse, i stedet for å legge hovedvekt på utseende og kroppsideal. Dette kan hjelpe kvinner til å utvikle frigjøring og et positivt forhold til egen kropp og egenverdi uavhengig av kjønnsstereotyper.

6.2 “Maskulinitet og femininitet tilhører kjønn”

“Jenter er feminine og gutter er maskuline”. Det er tydelig hvordan elevene deler en unison oppfatning om at maskulinitet og femininitet er stereotyper tilknyttet kjønn. Her er både Bourdieu og Beauvoir tydelige (2000), dette er vilkårlige strukturer som er skapt og skapes i hverdagslig menneskelig interaksjon og er uttrykk for en sosial konstruksjon. Denne vilkårlige kjønnsstrukturen er så innskrevet i individets sinn og kropp, altså habitus, at det kan bli oppfattet som naturlige egenskaper ved kjønn (Bourdieu, 2000). I lys av dette vil elevene tro at maskulinitet og femininitet er medfødte naturlige egenskaper, og at de handler i tråd med disse strukturene på ren automatikk. I lys av Boldry et al. (2001) påvirker maskulinitet og femininitet elevenes framtoning, væremåte, holdninger og tanker; og gir uttrykk for kjønnsstereotyper. Elevene er et resultat av en sterkt integrert kjønnet sosialisering, men det interessante er dog hvordan presentert forskning mener at de maskuline og feminine egenskapene som kommer til uttrykk gjennom kjønnsstereotypiene reproduseres og forsterkes i faget (Kirk, 2002; Metcalfe, 2018). I forlengelse av dette er det interessant å diskutere hvorvidt dette er et problem.

Elevene beskriver feminine trekk som omsorgsfull, grasiøs, stille og følsom. Maskuline trekk beskrives på den andre siden som arrogant, påståelig og dominerende. Dette samsvarer med Connell (2008) som kobler maskulinitet med aggresjon, konkurranse og dominans, og Boldry et al. (2001) som kobler femininitet med eleganse, mykhet, omsorg og en rolig fremtoning. Dette kommer til uttrykk når elevene beskriver den typiske jenta som tilbaketrukket og gutten som dominerende i kroppsøving. Å følge disse kjønnsstereotypiene kan begrense elevenes mulighetsrom, utforskning og deltagelse i faget, men siden de er sosialisert inn i bestemte kjønnsroller har de blitt oppdratt til å adlyde samfunnets stereotyper. Dersom kroppsøvlingslæreren fokuserer på og verdsetter bestemte maskuline eller feminine egenskaper, vil noen elever ha vanskeligheter for å innfri. På den måten kan man si at samfunnet har “begrenset” individet til bestemte egenskaper og handlingsmønstre, og at det å uttrykke seg utenfor kjønnsstereotypiene er vanskelig. Spesielt om de oppfattes som naturlige og utenfor individets frie vilje.

Symbolisk kapital er avgjørende for hvordan individene forhandler om posisjoner eller status. Individer med symbolisk kapital har fordel på det gitte felt. Maskulinitet blir tradisjonelt sett knyttet til høyere status og prestisje, mens femininitet blir knyttet til mindre prestisje og mindre verdifull (Bourdieu, 2000). I det elevene erfarer maskulinitet som

mannlige egenskaper, vil guttene få høyere symbolsk kapital. Siden jentene er sosialisert til å opptre feminint vil de ikke ha like muligheter til å oppnå symbolsk kapital som guttene. De elevene som har symbolsk kapital vil få mer anerkjennelse, status og makt. Personer med høy symbolsk kapital blir ofte anerkjent som eksperter eller autoriteter innenfor feltet (Bourdieu, 2000). I lys av funnene vil guttene få mer anerkjennelse, status og makt. Siden dette er egenskaper som er godt innskrevet i elevenes kropp, vil symbolsk kapital også komme til uttrykk i kroppsøvingsfaget. Funnene viser hvordan elevene erfarer at kroppsøvingsfeltet preges av maskuline verdier, som går igjen i forskning (Dowling, 2006; Standal et al., 2020). Her kan det hevdes at den symbolske kapitalen som assosieres med den maskuline gutten, blir forsterket på et felt hvor maskuline verdier er styrende (Kirk, 2002; Metcalfe, 2018). Kroppsøvingsfaget gir med andre ord guttene en forsterket symbolsk kapital, og privilegier og fordeler på feltet. Dette støttes av Walseth et al. (2017) sin forskning. Når det skjer en forskjell i symbolsk kapital mellom jenter og gutter, kan det føre til eksklusjon og ulikhet. De med lavere symbolsk kapital, i dette tilfelle jentene, kan oppleve begrensede muligheter for deltagelse og påvirkning. Dette kan forsterke allerede eksisterende ulikheter og hindre sosial mobilitet. Det kan også være en usynlig dimensjon, som jentene ikke nødvendigvis opplever eller er bevisste, som skjulte maktposisjoner. Den symbolske kapital kan uansett føre til at kroppsøvingsfaget blir en arena hvor gutter får anerkjennelse og makt, og at jentene begrenses av dette. Dette gir uttrykk et felt preget av symbolsk vold, og at den kjønnete kroppen blir akseptert eller nedvurdert.

Dominansforholdet er dypt integrert i våre samfunn, og har sitt utspring i at de maskuline styrer over det feminine (Beauvoir et al., 2000; Bourdieu & Stene-Johansen, 2000). Dominansforholdet kan ses i lys av begrepsparet transcedens og immanens. Mannen har muligheten til å utvikle seg, ekspandere og tøyne evnene sine, mens kvinnen begrenses, stagnerer og blir hvor hun er (Beauvoir, 2000). I kroppsøvingsfaget vil med andre ord guttene ha lettere for å teste, utvikle og tøyne egne grenser. I læreplanen kan vi lese hvordan kroppsøvingsfaget skal “[...] utfordre motet deres til å tøyne egne grenser” (Kunnskapsdepartementet, 2017), og med utgangspunkt i transcedens vil gutten ha best forutsetning for å imøtekomme et slikt mål. Kvinnen på sin side vil begrenses av dominansforholdets makt, og ha vanskelig for å tøyne egne grenser fordi hun er oppdratt til å bli hvor hun er. Her ser vi hvordan dominansforholdet mellom mannen og kvinnen kan hevdes å påvirke hvordan individet utfolder seg og mestrer kroppsøvingsfaget.

På gruppenivå ser det ut som guttene ikke ønsker å opptre feminint, og at jentene ikke ønsker å opptre maskulint. Funnene viser at dersom elevene opptrer mot kjønnsstereotypiene

som råder i samfunnet, vil de risikere å møte sanksjoner eller reaksjoner fra venner og medelever. Dette samsvarer med Nielsen (2021) som hevder at kjønnsstereotyper er så dypt integrerte i våre sosiale interaksjoner at dersom man bryter med kjønnsnormer vil man kunne oppleve negative sanksjoner og reaksjoner. I lys av dette mener Nielsen (2021) at individet til enhver til vil forsøke å unngå dette. Dette beskriver som sådan et begrenset mulighetsrom for individet, og at samfunnets reaksjoner er med på å påvirke og skape individets habitus. Å anerkjenne det faktum at samfunnets strukturer kan påvirke elevene, er viktig i søken etter å forstå hvorfor elevene handler slik de gjør. Det kan gi en forklaring på innsats og engasjement i kroppsøvfingsfaget, og trenger ikke nødvendigvis å gjenspeile individets interesse og ferdigheter i faget. Dersom det å mestre faget innebærer at man må opptre mot kjønnsstereotyper, altså “kjønnsupassende”, vil elevene med stor sannsynlighet ha vanskeligheter for å innfri. Dette er noe som skolen og læreren bør ha tilstrekkelig kunnskap om, så elevene ikke begrenses av samfunnets skjulte strukturer. Faget preges av heteronormative praksiser og strukturer (Butler, 2006; Walseth, 2017). I kroppsøvfingsfaget er det et spesielt fokus på den kjønnede kroppen med ulike feminine og maskuline uttrykk. Blant guttene er det tydelig at en gutt som opptreer feminint vil risikere å bli kalt homofil, og at redselen for et slikt stempel er stor. Jentene forteller også at de risikerer å bli omtalt som lesbisk dersom de opptreer maskulint, som støttes av funnene til Gorely et al., (2003). Ifølge Bourdieu (2000) vil denne frykten kunne føre til at guttene føler at de må hevde sin maskulinitet, som forsterker den maskuline dominansen på feltet. En forsterket maskulin dominans kan igjen påvirke jentenes opplevelse og deltagelse i kroppsøvfingsfaget, som fører til begrenset utfoldelse og utforsking. For å motvirke en slik effekt er det viktig å skape et trygt og inkluderende miljø, det alle elever kan føle seg frie til å uttrykke seg og delta uavhengig av kjønn. Dette vil innebære å utfordre og bryte ned det tradisjonelle synet på maskulinitet og femininitet, og fremme likestilling og mangfold i faget.

6.3 “Gutteaktivitet” og “jenteaktivitet”

Både Opplæringsloven (2018, § 1-1) og likestillingspolitiske dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4), slår fast at alle elever skal gjennom det samme innholdet, og at faginnholdet skal være tuftet på skolens likestillingsprinsipp. Presentert teori viser imidlertid at innholdskomponenten i faget preges av kjønnsstereotyper, og poengterer hvordan dette står i fare for å skygge for elevenes individuelle interesser (Andrews & Johansen, 2005; Engebretsen et al., 2020; Lagestad, 2017). Funnene viser hvordan

informantene erfarer at aktiviteter kan være kjønnsnøytrale, “gutteaktiviteter” eller “jenteaktiviteter”. Det kan se ut til at informantene erfarer at ulike aktiviteter vil være tilpasset jenter eller gutter, med utgangspunkt i et dualistisk kjønnsyn. Dette kan ifølge Klomsten (2016) ses i lys av å gjøre kjønn. Siden gutter og jenter har blitt oppdratt ulikt, har de lært hva som er maskuline og feminine idretter og aktiviteter i den kulturen de tilhører (Klomsten, 2016, s. 65). Dette har blitt opprettholdt av koblingen mellom en patriarkalsk samfunnsorden og et kapitalistisk system (Imsen, 1996), og derav styrket kjønnsstereotyper og et dualistisk prinsipp. Ut ifra sosialiseringsspektivet blir jenter og gutter som i utgangspunktet ikke er så ulike, forskjellige gjennom måten de behandles på, og skaper derfor ulike utgangspunkt for å lykkes i idrett og kroppsøving. Det at elevene nevner hvordan aktiviteter og idretter er kjønnspassende gjennom jente- og gutteaktiviteter, kan derfor hevdes å være et resultat av oppdragelse de har med seg når de inntreffer feltet.

Feminine aktiviteter som eksemplifiseres er turn og dans, mens maskuline aktiviteter som eksemplifiseres er ballspill, styrke og kampsport. I lys av Lamb et al., (2018) eksisterer dette som et resultat av kjønnets habitus, og et resultat av kjønnsstereotyper rundt tradisjonelle kjønnede idretter, og er en konsekvens av at fagets tette bånd med idretten (Lamb et al., 2018). Det at jentene og guttene har ulike preferanser støtter også dette. Guttene forteller at de foretrekker ballspill og styrke, mens jentene foretrekker dans, turn og samarbeid. Det ser ut til at forskjellige aktiviteter appellerer ulikt til jenter og gutter, og at aktiviteten preges av maskuline eller feminine egenskaper. I lys av å gjøre kjønn (West & Zimmerman, 1987), kan det hevdes at dette er innlært og at det gjenspeiler den sosialiseringssprosessen elevene er en del av, og at aktiviteter preges av universale kjønnsstereotypiske uttrykk. Det trenger derfor ikke å være bevisste valg, men et resultat av samfunnets skjulte stereotyper.

Ifølge Connell (2008) symboliserer flere idretter en hegemonisk maskulinitet. I begrepet forstand vil denne formen for maskulinitet ligge tett opptil de kulturelle idealene for hvordan menn bør og skal være. Den underliggende antagelsen er at dette gir makt, innflytelse og anerkjennelse på det gitte felt (Bourdieu, 2000). Koivula (2001) fremviser ballidretter, især fotball, som utelukkende preget av hegemonisk maskulinitet. Det å mestre i fotball vil med utgangspunkt i Bourdieu gi gutter og menn anerkjennelse og symbolsk kapital (Bourdieu, 2000, s. 92). Individuer som ikke ønsker å opptre maskulint vil kunne risikere å bli undertrykt av den hegemoniske maskuliniteten. I lys av forskningens funn kan det se ut til at flere av elevene erfarer at ballspill og fotball blir dominert av guttene, og kan hevdes å være et resultat av den hegemoniske maskuliniteten som Connell (2008) beskriver. Med

utgangspunkt i at maskuline praksiser er dypt integrert i idretten og kroppsøvningsfaget, kan det hevdes at det bidrar til å begrense jentenes muligheter i samtlige aktiviteter. Dette kan igjen føre til manglende motivasjon og en negativ virkning for deres læring, mestring og utvikling i faget. Med utgangspunkt i at maskulinitet og feminitet er vilkårlig konstruert i vår samhandling (Beauvoir, 2000, s. 102), er det dog verdt å poengtere at det er mulig for individer å delta i aktiviteter uten å nødvendigvis praktisere eller bli undertrykt av hegemonisk maskulinitet. Det er ikke nødvendigvis idretten i seg selv som virker undertrykkende, men snarere latterliggjøringen, ekskluderingen og kanskje mangelen på en følelse av bidrag som påvirker disse opplevelsene. I lys av elevenes erfaring og forskningens koblinger, kreves det imidlertid en omfattende reform av måten idretten tradisjonelt presenteres for å vike fra undertrykkelse. I samtaler med elevene kom det fram hvordan de erfarer at ballspill og fotball til en viss grad preger dagens kroppsøvningsundervisning, og at aktivitetene dans og turn er underrepresentert. Dette kan være problematisk i den grad at elevene erfarer de nevnte aktiviteter som kjønnspassende, og viser til at undervisningen sådan preges av maskuline aktiviteter som i verste fall integrerer guttene, og ekskluderer jentene.

Et interessant funn er hvordan guttene erfarer at de må “kødde” dersom det er feminine aktiviteter som dans og turn på agendaen. I lys av Connell (2008) har det seg slik at dersom mannen ikke evner å etterleve de kvaliteter og praksiser som holdes som det hegemoniske ideal, fører det til tap av sosial kapital, og en underordning av ens maskulinitet. Som Nielsen (2021) beskriver vil det å gå imot samfunnets normer oppleves som problematisk, og noe et individ til enhver tid ønsker å unngå (Nielsen, 2021, s. 168). Det at guttene “kødder” når det er dans og turn er derfor ikke nødvendigvis et uttrykk for ablegøyer, men snarere er resultat av våre dypt integrerte normer og forventninger i samfunnet. I lys av Bourdieu (2000) vil mannen hevde sin maskulinitet ved å frastøte feminine aktiviteter, som igjen fører til styrket sosial kapital, som kan ses i sammenheng med guttenes passive holdning til feminine aktiviteter. Dette presiserer viktigheten av at man har kunnskap om hvordan kjønnsstereotyper påvirker elevenes mulighetsrom, og hvordan dette kan påvirke elevenes engasjement, mestring og deltagelse i en gitt aktivitet.

6.4 Kroppsøvningslæreren som rollemodell

Læreren har makt og påvirkningskraft i faget, gjennom holdninger, kjønnsyn, strukturering, innhold og språk. I NOU (2019:19) hevdes det dessuten at lærere ikke gjør nok for å utfordre kjønnsstereotyper. Elevene erfarer forskjellsbehandling mellom kjønn på ulike måter. Blant

annet erfarer de at kroppsøvingslæreren praktiserer en inndeling etter kjønn, og at dette skjer fordi guttene blir ansett som “bedre” enn jentene i kroppsøvingsfaget. Ifølge Connell (2008) kan dette sende signaler om et kjønnshierarki hvor kvinner er underlegne menn, og kan føre til reproduisering og en forsterking av kjønnsstereotypiene. Selv om en kjønnsdeling kan være av beste hensikt fra kroppsøvingslæreren, kan det med andre ord produsere og styrke kjønnsforskjeller. Det at kroppsøvingslæreren velger en slik inndelingspraksis fordi guttene blir ansett som bedre, kan styrke stereotypien om at gutter behersker visse fysiske aktiviteter bedre enn jentene. Det kan også sende signaler om et kjønnssyn som tar utgangspunkt i at jenter og gutter er homogene grupper, som vil kunne bidra til en tradisjonell oppfatning om at kjønn er dikotomier (Slagstad, 2018). Dette er et syn som ikke tar hensyn til den kompleksiteten og variasjonen som finnes innenfor kjønn. Dette kan føre til ekskludering av elever som ikke passer inn i kjønnskategoriene. Diskrimineringen kan skje bevisst eller ubevisst, og føre til at elever blir holdt utenfor. Dersom kroppsøvingslæreren mener, eller ubevisst antar, at guttene mestrer faget bedre enn jentene, kan det argumenteres for at undervisningen ikke er tilpasset begge kjønns livsverden. Dette problematiserer måten faget organiseres på, dersom guttene faktisk mestrer det bedre enn jentene. Et mer nyansert og inkluderende kjønnssyn blant lærere vil kunne bidra til nedbrytning av stereotyper, og gi en mer mangfoldig undervisning som fremmer et fokus på læring fremfor kjønn. Da er det viktig med et inkluderende språk, og at undervisningen gir begge kjønn like muligheter.

Elevene erfarer at kroppsøvingslæreren har høyere forventninger til guttene enn jentene i kroppsøvingsfaget. Årsakene til dette kan ses i lys av Bourdieu (2000), som mener dette er et resultat av kulturelle normer i samfunnet, som antyder at gutter er bedre egnet for faget sammenlignet med jentene. At elevene formes av kroppsøvingslærerens forventninger, kan ses i lys av Rosenthal-effekten (Jussim, 1989). Når lærerens forventninger over en viss periode går i samme retning, vil elevene formes av tilbakemeldingene. Gitt at kroppsøvingslæreren har høyere forventninger til guttene, vil dette føre til at guttene får flere muligheter, bedre tilbakemeldinger og anledning til å løse de mest interessante oppgaver i faget. Dette vil igjen føre til at guttene får en større mulighet til å utvikle og mestre faget, og blir således en selvoppfyllende profeti. Dette fremhever hvordan “tro flytter fjell”, og at de høye forventningene kan være en mulig årsaksforklaring på at guttene mestrer faget bedre, og får bedre karakterer (Lagestad, 2017). Et sterkt fokus på forventninger til guttene, kan påvirke jentene negativt. I lys av Rosenthal-effekten vil da jentene få mindre oppmerksomhet, og mindre muligheter til å få veiledning og utvikle sitt potensial i faget. Igjen kan dette føre til at jentene mister motivasjon og interesse. Feltet har sin egen kode i form av spilleregler,

verdier, dominans og styring (Bourdieu, 2000), og kroppsøvningsfaget ser ut til å være et felt preget av kroppsøvningslærerens tradisjonelle forventninger. En annen konsekvens av kroppsøvningslærerens forventninger er at elevene kan få ulike krav basert på deres kjønn, noe funnene underbygger. I lys av Bourdieu (2000) vil det være vanskeligere for jentene å oppnå gode resultater i faget, fordi det er forventet at de under enhver omstendighet skal være kvinne og ikke miste sin kvinnelighet. Dette gjenspeiles i oppgavens funn, ved at elevene erfarer at kroppsøvningslæreren blir overrasket når jentene presterer i faget. Dette kan sende signaler om at jenter ikke mestrer visse fysiske aktiviteter på lik linje med guttene. Dette illustrerer en konsekvens på grunn av stereotypier og kulturelle normer som antyder at jenter ikke er egnet for å mestre fysisk aktivitet, og hvordan lærere påvirkes av disse normene. Når jenta i det gitte eksempelet blir ansett som den “svake” i møte med en fysisk aktivitet, vil kjønnsnormer reproduseres og vedlikeholdes (Bourdieu, 2000). Dette kan også ses i lys av Andrews og Johansen (2005), som fant ut at kroppsøvningslærere forholder seg til og møter jenter og gutter ulikt. I utgangspunktet kan det hevdes at dette går imot opplæringsloven, Kunnskapsløftet og likhetsperspektivet. I lys av disse dokumentene skal ikke elevene begrenses av kroppsøvningslærerens forutinntatte forventninger til kjønn, og diskriminering skal ikke skje. Det å ha ulike forventninger til kjønn kan også føre til at elevene ikke får en tilpasset opplæring som de har krav på, som kan forhindre dem i å utvikle seg i den retning som er mest optimalt for den enkelte.

Et annet funn som er verdt å diskutere i lys av kroppsøvningslærerens rolle, er elevenes erfaringer med danseundervisningen. Funnene viser hvordan undervisningstimer med dans ofte assosieres med en fraværende kroppsøvningslærer. Spesielt ser dette ut til å være tilfellet dersom timen ledes av en mannlig kroppsøvningslærer. Ved at en mannlig lærer velger å ikke delta i danseundervisningen, som tradisjonelt sett assosieres med feminine egenskaper (Andrews et al., 2005), kan det føre til at kjønnsstereotypier om at menn ikke skal utøve femininitet styrkes. Læreren er en rollemodell, og ved å opptre på en slik måte bekreftes kjønnsstereotypiene. Det kan bidra til at elevene oppfatter dans som en “jenteaktivitet”. I tillegg kan en passiv holdning fra kroppsøvningslæreren i danseundervisningen bidra til at aktiviteten får en status som mindre viktig sammenlignet med andre aktiviteter, som kan ses i lys av Beauvoir (2000) ved at det feminine blir nedvurdert. Det kan også føre til at dans blir nedprioritert og oversett. Dans nevnes også som et kompetansemål i kroppsøvningsfaget på videregående; “trene på og skape nye varianter av lek, bevegelsesaktivitet og dans sammen med andre” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Her fremheves viktigheten av aktiviteten, og hvordan elevene skal trene på og skape dans med andre. Dersom kroppsøvningslæreren

inntar en passiv rolle, vil det kunne føre til at elevene ikke får den støtten og veiledningen de trenger og har krav på for å utvikle sine ferdigheter i dans. Det å ha en lærer som aktivt deltar i danseundervisningen, vil sende elevene signaler om at han eller hun tar faget og aktiviteten på alvor, og kan få positive virkninger ved at det kan føre til at elevene blir inspirert til å engasjere seg mer i faget selv. Det er dog verdt å bemerke at også kroppsøvingslærere er aktører som er sosialisert inn i de gjeldende kjønnsstereotyper. Det å bryte med dette kan derfor være utfordrende. I tillegg kan det hende at kroppsøvingslærere ikke har tilstrekkelig med kunnskap om hvordan det å gjøre kjønn, kan påvirke elevene. Dette poengterer dog viktigheten av mer kunnskap og bevisstgjøring om kjønnsstereotyper i kroppsøving.

6.5 En likestilt kroppsøvingsundervisning?

Dagens læreplan har som tidligere presisert noe svekket fokus på likestilling mellom kjønn sammenlignet med eldre læreplaner. Likevel fremgår det tydelig at skolen preges av likestillingsverdier, og at vår undervisning skal bygge på prinsippet om likestilling. Skolen skal jobbe aktivt for å fremme likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3), og unngå en videreføring av tradisjonelle kjønnsroller (NOU 2019:3, s. 204). Gjennom den historiske utviklingen har kroppsøving gått fra å være kjønnsdelt til kjønnsblandet, med formål om et mer likestilt fag. Hvordan fungerer så dette i praksis i dagens kroppsøving? I den sammenheng bør vi stille spørsmål om hvordan skolen bør håndtere de eksisterende kjønnsforskjeller i kroppsøving, på en måte som gjør at gutter og jenter har like muligheter til å utvikle seg.

Bourdieu (2000) hevder at den maskuline dominansen preger vår kjønnsoppfatning. Selv om det har skjedd historiske endringer, kan det se ut til at alle individer deltar i en “forevigelse av vilkårlighet”, hvor former for maskulin dominans vedlikeholdes (Bourdieu, 2000, s. 31). Et slikt paradoks kan ses i sammenheng med likestillingsarbeidet i skolen. Til tross for et ønske om likestilling, kan de sosiale dimensjoner som preger vårt samfunn hindre oss i å lykkes. Ifølge Bourdieu (2000) vil de fundamentale prinsipper for oppfatninger og inndelinger i samfunnet reproduseres i skolen som samfunnsinstitusjon (Bourdieu, 2000, s. 125). Bourdieu beskriver dessuten hvordan skolen er en pådriver for dominansforholdet, som forøvrig presiserer viktigheten av å erkjenne og forske på de sosiale dimensjoner ved vår kjønnsoppfatning. Forskningens funn viser hvordan noen av elevene har erfart dominansforholdet, og maskuline verdier i kroppsøvingsfaget. Dette kan tyde på at den maskuline dominansen som ifølge Bourdieu (2000) reproduseres i skolen, forsterkes i

kroppsøvningsfaget. Med utgangspunkt i dominansforholdet vil kvinnen og de feminine egenskaper undergraves av de favoriserte maskuline egenskaper, og skape et felt hvor bestemte grupper diskrimineres. Når den feminine kvinnekroppen nedprioriteres i kroppsøvningsfaget, og dette aksepteres, vil det ifølge Bourdieu (2000) bekrefte og rettferdiggjøre de fordommer som tilskrives kvinnen. I lys av Bourdieu foregår det en aksept i den grad at dominansforholdet ikke utfordres. I lys av dette kan det hevdes at dominansforholdet påvirker likestillingen i kroppsøvningsfaget negativt.

En forutsetning for likestilling i skolen er at alle elever skal ha like muligheter til å lykkes uavhengig av kjønn (Imsen, 1996, s. 25). Læreren må derfor utøve en undervisning som fremmer likestilling, som legger til rette for et inkluderende læringsmiljø som tar hensyn til mangfoldet i elevgruppen. Faginnholdet ser ut til å være preget av maskuline aktiviteter som ballspill, som av elevene blir erfart som “gutteaktiviteter”. I likestillingens navn vil dette kunne ha problematiske følger. På en måte kan man hevde at innholdet favoriserer guttenes egenskaper, som forøvrig støtter tidligere forskning (Dowling, 2006; Engebretsen et al., 2020). Dette vil resultere i at dersom man inntreffer kroppsøvningsfeltet med mannlige egenskaper, vil man ha større mulighet til å mestre faginnholdet. Dette kan igjen hevdes å gå i en retning som diskriminerer bestemte feminine egenskaper, og bør derfor utfordres i likestillingens navn. Det å utfordre idretter som tradisjonelt sett preges av maskuline og feminine egenskaper og kjønnsroller er utfordrende. Det at kroppsøvningslærere er bevisst hvordan stereotypiske oppfatninger påvirker faget er en forutsetning og et minstekrav i arbeidet mot et mer likestilt kroppsøvningsfag. Faginnholdet bør ikke være tuftet på aktiviteter som favoriserer bestemte egenskaper, men heller fokusere på et bredt spekter av aktiviteter så mangfoldet på best mulig måte ivaretas. Dette kan eksempelvis innebære undervisning som inkluderer aktiviteter som passer for ulike ferdigheter og interesser, og tilrettelegging av tilpasning og variasjon. Det er ikke aktivitetene i seg selv som er problemet, men all den tid dette har blitt sosialt konstruert. Derfor er det viktig at kroppsøvningslæreren er bevisst hvordan en forholder seg til kjønn i møte med ulike aktiviteter.

Forskningens funn tyder på at kroppsøvningslæreren kan være en bidragsyter til kjønnete stereotypier i kroppsøvningsfaget, bevisst og ubevisst. Det at elevene erfarer at kroppsøvningslæreren forskjellsbehandler elevene etter kjønn og at forventningene til guttene er høyere enn jentene, kan problematiseres i lys av likestilling. Dette beskrives av elevene som urettferdig, og kan i lys av skolens likestillingsprinsipp omtales som en slags diskriminering ved at elevene behandles ulike på bakgrunn av deres kjønn. Her er det viktig at kroppsøvningslæreren er bevisst på egne forventninger og gir alle elevene like mye

oppmerksomhet og muligheter til å mestre faget. For å bryte med kjønnsstereotyper i kroppsøvingsfaget, må med andre ord kroppsøvingslæreren utfordre dette i sin undervisningspraksis. For det første kan et mer inkluderende språk og inkluderende holdninger bidra positivt. Eksempelvis kan læreren oppmuntre til respekt og toleranse for ulike kjønnsuttrykk og seksuelle orienteringer ved bruk av et inkluderende språk. I tillegg kan læreren utfordre elever som har tydelige stereotypiske holdninger til kjønn, og forsøke å utfordre deres ideer. Siden kjønnsstereotyper ofte anses som naturlige disposisjoner gjennom at kjønnte strukturer og prosesser er usynlige, kan en slik konfrontasjon være helt avgjørende for at elevene skal erkjenne de sosiale aspekter ved kjønn. For det tredje kan læreren unngå kjønnsstereotypiske framstillinger i aktiviteter eller presentasjoner. Dersom man benytter seg av introduksjonsvideoer eller lignende, kan kjønnsstereotyper utfordres ved at man viser menn som danser, og damer som driver med vektløfting. Funnene viser også viktigheten av at mannlige kroppsøvingslærere bør delta i danseundervisningen på lik linje med andre bevegelsesaktiviteter. Læreren kan så vise at dans ikke bare er forbeholdt feminine jenter, men at også gutter kan delta.

Ved å implementere tiltak som er eksemplifisert i følgende kapittel kan kroppsøvingslæreren bidra til å utfordre kjønnsstereotyper i faget, og skape et mer inkluderende læringsmiljø som fremmer mangfold og likestilling. Slik jeg ser det betyr ikke nødvendigvis skolens likestillingsprinsipp at jenter og gutter skal bli like eller at noe skal tas bort. Det handler imidlertid om at lærere og skolesystemet utvider sitt handlingsrom, og at våre stereotypiske forventninger til kjønn ikke skal begrense våre elever. Det handler om å sikre at alle elever har like muligheter til å delta og lykkes, og forsøke å bekjempe stereotyper og kjønnsrollemønstre gjennom en bevisst pedagogisk praksis.

6.6 Kjønnsdelt undervisningspraksis og likestilling?

Den tiden da kjønnsdelt undervisning var normen, bygget det på en tro om at jenter og gutter skulle utvikle forskjellige og mentale fysiske egenskaper samt undervises i kjønnsspesifikke aktiviteter (Lundvall, 2016). Dette ble sett på som hensiktsmessig ut ifra faglige og praktiske hensyn (Goksøyr, 2008; Lundvall, 2016). Opplæringslovens ord er dog klare. Permanent kjønnsinndeling er ikke lenger tillatt i den norske skolen (Opplæringsloven, 2018, § 8-2), og bygger på en grunntanke om at dette skal bidra til likestilling og sikre et rettferdig læringsmiljø. Men blir likestilling sikret med kjønnsblandet undervisningspraksis, eller er dette en forenklet løsning?

I det man anvender en kjønnsdelt undervisning tar man utgangspunkt i en dualistisk forståelse av kjønn. Inndelingen blir satt mellom jenta og gutten. I lys av å gjøre kjønn kan det argumenteres for at denne praksisen sender et signal til elevene om at en dualistisk kjønnsforståelse er rådende i vårt samfunn, og at tokjønnsmodellen er samfunnsidealet. I tillegg kan det føre til at det skaper en “tro” om at jenter og gutter er forskjellige, og at deres forutsetninger for å mestre faget er ulike. Med en kjønnsdelt undervisningspraksis kan det se ut til at vi skaper en større avstand mellom kjønnene, og dette gjenspeiler det elevene erfarer. I lys av dette kan kjønnsdelt undervisning styrke de tradisjonelle kjønnsoppfatninger. Elevene beskriver hvordan en slik inndeling sender signal om et tydelig kjønnskille, og at kjønnsforskjeller legitimeres som støttes av Lamb et al. (2018) sine funn. I lys av dette kan det se ut til at inndelingen i seg selv setter begrensninger for kjønns mangfold i faget, og at de kjønnsforskjeller som eksisterer i dagens undervisning blir legitimert og forsterket. Ved at vi gjør kjønn, vil det først og fremst sende signal om at alle individer tilfører et bestemt kjønn, gutt eller jente. Dette kan oppleves som problematisk for enkeltindivider som identifiserer seg selv som eksempelvis transkjønnet eller ikke-binær, og fremheves blant elevene som en negativ konsekvens av en binær deling. I lys av kjønnsstereotypier kan en kjønnsdelt undervisning bidra til en forsterket stereotypisk tenkning, som kan føre til en oppfatning om at jenter og gutter har ulike evner og interesser innen fysisk aktivitet. Dette støtter funnene om at kjønnsdelt undervisning fører til ulike aktiviteter og mer kjønns passende aktiviteter. Dersom det ligger en realitet i en slik antagelse, kan det hevdes at noen elever får mindre muligheter til å utføre bestemte typer fysisk aktivitet. Gitt kroppsøvningsfagets historie, kan det tenkes at guttene ville fått mer styrke mens jentene ville fått mer gymnastikk i form av turn. Da risikerer man at noen elever føler seg ekskludert eller mindre verdsatt, og styrker som sådan forskjellen mellom jenta og gutten i faget.

En annen konsekvens ved kjønnsdelt undervisning er at det begrenser en viktig del av kroppsøvningsfaget, nemlig sosialisering. Kjønn skapes gjennom menneskelig interaksjon (Moe, 1994), og kroppsøvningsfaget er et fag hvor sosialisering og samarbeid er sentralt. Det står skrevet at “gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2), og at “kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). I lys av dette kan det argumenteres for at en kjønnsdelt undervisning går imot fagets relevans ved at sentrale verdier ikke praktiseres. Det står skrevet hvordan sosialiseringen er viktig for å “ [...] Fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere

alle, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). I overført betydning kan følgende utdrag tolkes i den retning at en kjønnsdelt undervisning ikke inkluderer alle og anerkjenner våre ulikheter, men at det snarere danner et grunnlag for en gitt inndeling.

Dersom man skal oppnå en undervisning som fremmer samarbeid, respekt, medvirkning og likestilling blant elevene, vil kjønnsblandet undervisning derfor være å foretrekke.

At kjønnsblandet undervisning kan virke negativ på flere områder, er tydelig. Likevel viser både funnene og tidligere forskning at en slik praksis kan ha positive virkninger for enkelte elever med utgangspunkt i kjønnsstereotypiene som kommer til uttrykk i dag. Som tidligere presisert er Klomsten (2016) en av de som mener at elevene, spesielt jentene, kan dra nytte av kjønnsdelt undervisning. Forskningen viser blant annet økt motivasjon og trivsel i faget (Hill et al., 2012; Klomsten, 2016; Klomsten et al., 2005). Oppgavens funn viser hvordan spesielt jentene erfarer at en kjønnsdelt undervisning gir dem mer motivasjon, trivsel og et større handlingsrom. Sosialiseringen som det bestemte kjønn skjer ved fødsel (Nielsen, 2021, s. 150), og jentenes væremåte er et resultat av en langvarig prosess. Dette utgangspunktet sitter i kroppen som kjønn habitus (Bourdieu, 2000), og væremåten vil derfor sitte såpass dypt i individet at det påvirker og begrenser atferd. I lys av dette er jenta sosialisert til å fremtre stille, rolig og forsiktig på ethvert felt, og dette vil ikke nødvendigvis opphøre ved at guttene forsvinner. Slik sett vil ikke en kjønnsdelt undervisning være løsningen på samfunnets kjønnsstereotypiske utfordringer. Oppdragelsen starter ved fødsel, og må utfordres tidligere. Det er likevel interessant at jentene erfarer at guttenes fravær gjør det lettere å mestre kroppsøvingfaget. Dominansforholdet kan hevdes å ha en innvirkning på dette. Som det annet kjønn vil jenta alltid domineres av gutten, og bli sett på som immanent (Beauvoir, 2000). Derfor kan det argumenteres for at dominansforholdet fører til at jenta stagnerer og ikke ønsker å gjøre noe risikabelt eller utvide sine grenser fordi hun ikke har egen vilje til å gå ut over seg selv. Dette vil ifølge Beauvoir (2000) ikke forsvinne ved kjønnsdelt undervisning, men funnene viser at jentene erfarer en form for frigjøring likevel. Slik sett kan det hevdes at dominansforholdet minker på et felt hvor guttene ikke er til stede. På denne måten kan det i lys av dominansforholdet argumenteres for at jentene får et litt større mulighetsrom når de ikke blir dominert av guttene på det gitte felt. Selv om det er fristende å vurdere en kjønnsdelt undervisningspraksis som en løsning for å håndtere maktforholdene mellom kjønn, er det viktig å anerkjenne at dette alene ikke vil fjerne stigmatiseringen og omverdenens reaksjoner til gutter og jenters kropp.

Hvordan påvirker så en kjønnsdelt undervisningspraksis likestillingen mellom kjønn? Jenta og gutten er som poengtert sosialisert forskjellig, og dette er ikke en prosess som

forsvinner over natten. Det å separere jentene og guttene vil ikke fjerne den kjønne oppdragelsen elevene er sosialisert inn i, snarere kan det risikere å forsterke en allerede innlært sosialisering. Likestilling i lys av likhetsprinsippet handler om at vi skal behandle elevene likt, uavhengig av kjønn. Det vil ikke en kjønnsdelt undervisningspraksis være en ønsket organisering. Likevel er det viktig å innlemme jentenes stemme om at kjønnsdelt undervisning kan ha positive virkninger for den enkeltes mestring, motivasjon og læring. Her kan det argumenteres for at dagens undervisningspraksis ikke møter jentenes behov i like stor grad som guttenes. Hovedfokuset bør da være å praktisere en undervisning som møter både jentene og guttenes behov uavhengig av kjønn. På denne måten kan både jenter og gutter ha like muligheter til å mestre kroppsøvingfaget uten at vi mister et av fagets viktigste verdier, nemlig sosialisering.

7.0 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven er å løfte frem kjønnsproblematikken i kroppsøvingfaget, og øke kunnskapsgrunnlaget om hvordan kjønnsstereotyper påvirker elevens muligheter i faget. Funnene viser at elevene erfarer at kjønnsstereotyper står sterkt i faget, og at det påvirker deres kroppslige uttrykk, væremåte, og mulighetsrom. Denne kunnskapen er essensiell for å kunne forstå hvorfor elevene handler slik de gjør, og bør tas på alvor av skolesystemet og kroppsøvingslærere i den norske skolen. Funnene tyder på at tradisjonelle kjønnsstereotyper videreføres i skolen og i faget, og at dette må utfordres og settes på dagsordenen for å bidra til likestilling mellom kjønn.

7.1 Helhetlig drøfting av mine funn

Stoltenbergutvalget vurdering er tydelig; det trengs mer kunnskap og bevissthet i skolesystemet og blant lærere om kjønnsstereotyper for å kunne utrede likestillingsutfordringer (NOU 2019:3, s. 204). Denne oppgaven fremmer viktig kunnskap som bør tas alvorlig. Funnene i oppgaven fremhever hvordan elevene erfarer at kjønnsstereotyper påvirker og begrenser dem i faget. Det ser ut til at de kjønnsstereotypene de er født og sosialisert inn i, påvirker deres muligheter til å mestre kroppsøvingfaget. Med utgangspunkt i å gjøre kjønn, er kjønnsstereotyper et resultat av en langvarig sosialisering. Skolen er en viktig del av elevenes oppdragelse og dannelse, som er avgjørende for deres sosiale utvikling og tilpasningsevne i fremtidige sosiale situasjoner. Derfor har skolen en betydelig påvirkningskraft på elevenes holdninger, verdier og

oppfatninger. Skolen har med andre ord muligheten til å påvirke og forme elevenes syn på kjønn og likestilling. Det at skolesystemet og lærere får mer kunnskap om hvordan kjønnsstereotyper påvirker elevene, er slik jeg ser det avgjørende for likestilling.

Funnene gir kunnskap om hvordan kjønnsstereotypiske oppfatninger om kjønn kan påvirke elevenes atferd, prestasjoner og holdninger i faget. Tradisjonelle og generaliserte oppfatninger og forventninger om hvordan gutter og jenter bør oppføre seg, hvilke aktiviteter de bør delta i og hvilke egenskaper de bør ha, fører til at elever behandles ulikt basert på kjønn. En slik begrensende oppfatning kan ha negative konsekvenser for elevene. At skolesystemet erkjenner denne problematikken, er svært viktig og avgjørende. Ved å bevisstgjøre lærere, elever og foreldre om kjønnsstereotyper i kroppsøvningsfaget, kan det arbeides for et mer inkluderende og likestilt læringsmiljø. I denne oppgaven har jeg beskrevet kroppsøvningslæreren som en rollemodell for elevene, og med en slik tittel følger et ansvar og en stor påvirkningskraft. Som lærere bør man gjennom sin pedagogiske praksis ta hensyn til og utfordre ulikheter som kan oppstå mellom kjønn. Man bør tenke over hvilke praktiske konsekvenser egne holdninger til kjønn kan ha for elevene og undervisningspraksis. I tillegg skal man som imøtekomme elevenes behov, og ikke avfeie dem på bakgrunn av egne holdninger til hvordan en jente og en gutt skal være, eller ikke være. Det er viktig at man forstår viktigheten av en mangfoldig og inkluderende kroppsøvningsundervisning, og at det gir rom for at alle elever har like muligheter til å mestre, lære og delta uavhengig av kjønn. For et mer mangfoldig kroppsøvningsfag er det derfor viktig at man som lærere utfordrer tradisjonelle kjønnsstereotyper og legger til rette for et bredere kjønnssyn. Gjennom å tilby et mangfold av aktiviteter, kan jenter og gutter ha større frihet til å utforske og forme sin kjønnsidentitet og atferd i faget. Kanskje dette kan åpne opp for en forståelse av at det eksisterer flere muligheter å uttrykke seg kroppslig på i kroppsøvningsfaget. Faget bør være en arena hvor elevene har anledning til å eksperimentere og utfolde seg, uten at kjønnsstereotypiene begrenser dem. Med økt bevissthet og kunnskap om kjønn kan man finne nye løsninger og måter å fremme likestilling i faget. Dette krever dog inngående diskusjoner og refleksjoner, og bør settes på dagsordenen i alle fag i skolen. I tillegg bør dette vektlegges i lærerutdanning, lovverk og læreplaner med klare retningslinjer og målsettinger. På denne måten vil lærere ha den kunnskapen som trengs for å tilpasse undervisningen til elevers behov uavhengig av kjønn, og for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Fagets viktigste bidrag er livslang bevegelsesglede. Slik jeg ser det, er en forutsetning for å lykkes med dette at elevene opplever mestring, motivasjon og glede i undervisningen. Oppgaven har vist viktigheten av at tradisjonelle kjønnsstereotyper ikke begrenser dette.

Kroppsøvfingsfaget utgjør kanskje en liten del av elevenes hverdag, og faget kan ikke alene endre samfunnets kjønne strukturer. Jeg vil likevel fremheve viktigheten av at kroppsøvfingslærere øker sitt kunnskapsnivå når det kommer til hvordan kjønnsstereotyper påvirker elevene. Det er gjennom kontinuerlig innsats og bevissthet at endring kan skje. Kjønnsstereotyper er dynamiske, og kan alltid endres. Derfor må de utfordres til daglig i den pedagogiske praksisen. Dette vil ikke bare ha positive effekter på elevenes væremåte og holdninger i faget, men også gi dem perspektiver og verktøy som kan tenkes å påvirke deres forhold til bevegelse og fysisk aktivitet gjennom hele livet. La framtidens kroppsøvfingsfag være en arena der alle elever, uavhengig av kjønn, kan blomstre og realisere sitt fulle potensial gjennom bevegelse og fysisk aktivitet.

7.2 Veien videre

Funnene fra denne oppgaven har vist hvordan kjønnsstereotyper påvirker og begrenser elevene i kroppsøvfingsfaget på ulike måter. Jeg håper at funnene jeg presenterer blir tatt seriøst av den norske skolen, politikere, lærerutdannere og kroppsøvfingslærere. Slik jeg ser det kan kunnskapen hjelpe oss å forstå og adressere virkningen av kjønnsstereotyper, slik at vi kan skape et mer inkluderende og rettferdig læringsmiljø for framtidens elever. Det er viktig å erkjenne at tradisjonelle oppfatninger om kjønn kan føre til ulik behandling, og ulike forventninger og muligheter for elevene. Ved å utforske sammenhenger kan potensielle barrierer identifiseres, og man kan finne løsninger som fremmer en mer inkluderende og likestilling undervisning for alle elever. Videre forskning på feltet kan derfor være avgjørende for veien mot et mer likestilt kroppsøvfingsfag. For det første kan det være interessant å undersøke hvordan undervisningsmetoder, læreplaner og pedagogiske ressurser kan påvirke og bidra til å bryte ned stereotypiske oppfatninger av kjønn og fremme inkludering i undervisningen. For det andre vil det være viktig å innlemme kroppsøvfingslærerens stemme i videre forskning. Som oppgaven har vist, har man som kroppsøvfingslærer mandat og innflytelse til å påvirke kjønnsstereotyper i undervisningspraksisen. Det å kartlegge lærerens kunnskapsgrunnlag, vil være viktig for veien videre. Mer forskning på feltet kan øke kunnskapsgrunnlaget, og øke fokus på kjønnsstereotyper i kroppsøvfingsfaget, men også i andre undervisningsfag i skolen. Det kan hjelpe skoleledere, lærere og politikere med å utvikle og implementere tiltak som adresserer og motvirker kjønnsstereotyper i skolen.

Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (1999). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London: SAGE Publications, Limited.
- Baxter, K., Courage, C. & Caine, K. (2015). *Understanding Your Users: A Practical Guide to User Research Methods* (2.utg.). Elsevier Science & Technology.
- Beasley, C. (2012). Problematizing contemporary Men/Masculinities theorizing: the contribution of Raewyn Connell and conceptual-terminological tensions today. *The British Journal of Sociology*, 63(4), 747-765. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2012.01435.x>
- Beauvoir, S. d., Eliassen, R. & Kittang, A. (1996). *Det annet kjønn*. Den norske bokklubben.
- Beauvoir, S. d., Moi, T. & Christensen, B. (2000). *Det annet kjønn*. Bokklubben dagens bøker.
- Boldry, J., Wood, W. & Kashy, D. A. (2001). Gender Stereotypes and the Evaluation of Men and Women in Military Training. *Journal of Social Issues*, 57(4), 689-705. <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/0022-4537.00236>
- Bondevik, H., Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (2006). *Kjønnsforskning : en grunnbok*. Universitetsforl.
- Borg, E. (2006). *Barndommens små voksne : en undersøkelse av barnemoten og den visuelle fremstillingen av barn i H&M-katalogen 1987-2004* (Bd. nr 4-2006). Statens institutt for forbruksforskning.
- Bourdieu, P. & Nice, R. (1990). *The logic of practice*. Polity Press.
- Bourdieu, P. & Stene-Johansen, K. (2000). *Den maskuline dominans*. Pax.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble : feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J. & Clément-Guillot, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of sport and exercise*, 14(2), 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>
- Charmaz, K. & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative research in psychology*, 18(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Cober, W. & Adams, B. (2020). When interviewing: how many is enough? *International journal of assessment tools in education*, 7(1), 73-79. <https://doi.org/10.21449/ijate.693217>

- Connell, R. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue. *Sport, education and society*, 13(2), 131-145. <https://doi.org/10.1080/13573320801957053>
- Connell, R. (2018). Decolonizing Sociology. *Contemp Sociol*, 47(4), 399-407. <https://doi.org/10.1177/0094306118779811>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17408980600986306>
- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel : intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen akademisk forl.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving: Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Engelsrud, G. (2015). kjønn. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* Cappelen Damm AS.
- 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>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1.utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Goksøyr, M. (2008). *Historien om norsk idrett*. Abstrakt forl.
- Gorely, T., Holroyd, R. & Kirk, D. (2003). Muscularity, the Habitus and the Social Construction of Gender: Towards a gender-relevant physical education. *British journal of sociology of education*, 24(4), 429-448. <https://doi.org/10.1080/01425690301923>
- Gurholt, K. P. & Jenssen, R. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(6), 447-459. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-06-03>
- Halsaa, B. (1996). Variasjoner over et tema: feminisme som teori. I H. Holter (Red.), *Hun og han: kjønn i forskning og politikk* (s. 141-189). Pax Forlag.
- Hill, G. M., Hannon, J. C. & Knowles, C. (2012). Physical Education Teachers' and University Teacher Educators' Perceptions regarding Coeducational vs. Single Gender Physical Education. *The Physical educator*, 69(3), 265.
- Holand, A. (1998). Kroppsøvingfaget i skolen : historisk bakgrunn. *Kroppsøving*, 48(6), 29-32.
- Holter, H. (1996). Om kjønn og politikk. I H. Holter (Red.), *Hun og han: kjønn i forskning og politikk* (s. 12-24). Pax Forlag.
- Høigaard, R., Haugeland, R., Unsgård, J., Søbstad, R., Høigaard, R. & Lidbom, P. A. (2020). *Gruppedynamikk og ledelse i idrett*. Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? : evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996* (Bd. rapport nr 11). Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.

- Imsen, G. (2000a). *Kjønn og likestilling i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2000b). Perspektiver på kjønn og likestilling. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen*(s. 11-34). Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.
- Jussim, L. (1989). Teacher Expectations: Self-Fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
<https://psycnet.apa.org/fulltext/1990-02881-001.pdf>
- Katainen, A. & Heikkilä, R. (2020). Analysing the ways of participating in interview settings: young people's identity performances and social class in focus groups. *Qualitative research : QR*, 20(5), 649-666.
<https://doi.org/10.1177/1468794119891634>
- Kirk, D. (2002). Physical education: A gendered history. . I D. Penney (Red.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions*. (s. 24-40). Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational philosophy and theory*, 45(9), 973-986.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), 63-84.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W. & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' Perceptions of Masculine and Feminine Values in Sport and Physical Education: A Study of Gender Differences. *Sex roles*, 52(9), 625-636.
<https://doi.org/10.1007/s11199-005-3730-x>
- Koivula, N. (2001). Perceived characteristics of sports categorized as gender-neutral, feminine and masculine.(Statistical Data Included). *Journal of Sport Behavior*, 24(4), 377-393.
- Korsvik, T. R., Rustad, L. M., Björk, B. & Kilden, k. n. (2018). *Hva er kjønnsperspektiver i forskning? : eksempler fra tverrfaglige forskningsområder*. Kilden kjønnforskning.no.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). *Fastsatt som forskrift*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://doi.org/https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.

- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? -En studie av jenter og gutters kroppsøvningskarakterer i den videregående skolen. *Acta didactica Norge*, 11(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Lamb, C. A., Oliver, K. L. & Kirk, D. (2018). 'Go for it Girl' adolescent girls' responses to the implementation of an activist approach in a core physical education programme. *Sport, education and society*, 23(8), 799-811. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1484724>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforl.
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical education and sport pedagogy*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408980701345832>
- Lundvall, S. (2016). Approaching a gender neutral PE-culture? An exploration of the phase of a divergent PE-culture: Gender in Physical Culture: Crossing Boundaries – Reconstituting Cultures. *Sport in society*, 19(5), 640-654 <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1073944>
- Metcalf, S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: the role of sport and (physical) education. *Sport, education and society*, 23(7), 681-693. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>
- Moe, S. (1994). *Sosiologi i hundre år : en veileder i sosiologisk teori*. Universitetsforl.
- Moi, T. (2008). *Simone de Beauvoir : en intellektuell kvinne blir til* (3.utg.). Gyldendal.
- Mortensen, E. (2004). Kjønn i litteraturen. I S. Gerrard & K. Melby (Red.), *Kultur og kjønn* (s. 91-104). Høyskoleforlaget.
- Nielsen, H. & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter : kjønns sosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2000). Inn i klasserommet. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 51-69). Gyldendal Akademisk.
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen : nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforl.
- Nielsen, H. B. (2021). Seksualitet og kjønn i skolen – muligheter og utfordringer i LK20. I P. Haug, R. J. Krumsvik, E. Munthe & M. B. Postholm (Red.), *Elev i skolen 5-10 : mangfold og mestring* (s. 150-171). Cappelen Damm akademisk.
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1-2), 6-28. <https://doi.org/https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- NOU 2019:3. (2019) *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Olafson, L. (2002). "I hate Phys. Ed.": adolescent girls talk about physical education. *The Physical educator*, 59(2), 67-74.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osborne, K., Bauer, A. & Sutliff, M. (2002). Middle School Students' Perceptions of Coed versus Non-Coed Physical Education. *The Physical educator*, 59(2), 83.
- Roer-Strier, D. & Sands, R. G. (2015). Moving beyond the 'official story': when 'others' meet in a qualitative interview. *Qualitative research : QR*, 15(2), 251-268. <https://doi.org/10.1177/1468794114548944>
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing : the art of hearing data* (2.utg.). Sage.
- Røthing, Å. (2014). Kjønn, normer og identiteter i skolen. I (s. 599-618). Cappelen Damm akademisk.
- Sanchez, M. E. (2019). Queer Theory, Queer Historicism: Recent Works. *Journal for Early Modern Cultural Studies*, 19(2), 141-153. <https://doi.org/10.1353/jem.2019.0023>
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative research : QR*, 17(2), 144-158. <https://doi.org/10.1177/1468794116668231>
- Skauge, M. & Rafoss, K. (2020). Kjønnnet trening som uttrykk for kjønnnet mening?: Treningsorganisering og treningsmotiveer blant ungdom i Norge 13-18 år 2010-2018. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(3), 217-230. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-03-04>
- Skile, E. Å. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian Sport Studies Forum* 12(2000-088x). 135–157
- Slagstad, K. (2018). Ikke begge. Alle kjønn. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0888>
- Slagstad, K. (2021). The Political Nature of Sex — Transgender in the History of Medicine. *N Engl J Med*, 384(11), 1070-1074. <https://doi.org/10.1056/NEJMms2029814>
- Solbrække, K. N. & Aarseth, H. (2006). Samfunnsvitenskapens forståelser av kjønn. I (s. s. 63-76). Universitetsforl.
- Solheim, J. (2004). Kjønn som analytisk nøkkel til kultur. I S. Gerrard & K. Melby (Red.), *Kultur og kjønn* (s. 21-38). Høyskoleforlaget.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Strandbu, Å. & Hegna, K. (2006). Experiences of Body and Gender Identity among Young Female Norwegian Basketball Players[1]. *Sport in society*, 9(1), 108-127. <https://doi.org/10.1080/17430430500355840>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

- Tannehill, D. (1994). Attitudes toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *Journal of teaching in physical education*, 13(4), 406-420. <https://doi.org/10.1123/jtpe.13.4.406>
- Tjønndal, A. & Hovden, J. (2016). Kjønn som sparringspartner - Ledelsesformer og betydninger av kjønn blant norske boksetrenere. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 40(3-04), 38-54. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2016-03-04-04>
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, education and society*, 22(4), 442-459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender, gender and society. 1(2), 125-151.
- Ødegård, G., Bakken, A. & Strandbu, Å. (2016). *Idrettsdeltakelse og trening blant ungdom i Oslo. Barrierer, frafall og endring over tid*. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig. <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/2445378>.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål

1. Hva er ditt forhold til kroppsøvingfaget?
2. Hva opplever du at formålet med kroppsøvingfaget er?
3. Hvordan opplever du å være elev i kroppsøvingstimene på denne skolen?

Kjønn

1. Hva tenker dere når dere hører ordet kjønn?
2. Hvilke forskjeller og likheter er det mellom kjønn?
3. Hvordan vil dere beskrive typiske kjønnsstereotyper og kjønnsroller i dagens samfunn?
4. Opplever dere at jenter og gutter har ulike forventninger til seg selv?
5. Hva tenker dere om femininitet og maskulinitet i sammenheng med kjønn?
6. Hva tenker dere om kjønn i sammenheng med kropp?

Kjønn i kroppsøving

1. Hvordan erfarer dere kjønn i kroppsøvingstimene?
 - Hvordan er dette sammenlignet med andre fag i skolen tenker dere?
2. Hva kan være fordeler og ulemper med kjønnsdelt kroppsøving?
3. Hva kan være fordeler og ulemper med kjønnsblandet kroppsøving?
4. Hvordan kan kjønnsdelt og kjønnsblandet kroppsøving påvirke aktiviteter i kroppsøvingen tror dere?
5. Har det hendt at dere har hatt kjønnsdelt undervisning i kroppsøving? Hvis ja, hvordan opplevdes dette?
6. Hvordan er den typiske gutten, og hvordan er den typiske jenten i kroppsøvingstimene?

Innhold i kroppsøvingfaget

1. I hvor stor grad deltar du i kroppsøvingstimene?
 - Hvis lite, hva er grunnen til dette?
1. Hender det at dere gruer dere til kroppsøvingstimen?
 - Hvis ja, hvorfor?
2. Hvilke aktiviteter/øvelser har dere i kroppsøvingstimene?
 - Hva har dere mest av?
 - Hva har dere minst av?
 - Opplever dere at det er noen aktiviteter eller øvelser som mangler?
3. Kan dere fortelle om aktiviteter som dere ikke liker – hvorfor?
4. Hva er det som er bra og mindre bra i kroppsøving?
5. Hva tenker dere om konkurranse i kroppsøving?
6. Hvordan vil dere beskrive som en god kroppsøvingstime?
 - Hva er lærerikt og gøy?
 - Innhold og læringsmiljø?
7. Hvordan vil dere beskrive en dårlig kroppsøvingstime?
8. I hvilken grad opplever dere at læreren sitt kjønn påvirker kroppsøvingen?

- Tror dere det er forskjell på å ha en mannlig og en kvinnelig lærer?
- 9. Hvilke aktiviteter anser dere som maskuline og feminine?
- 10. Opplever dere at det er noen aktiviteter som jentene vil unngå, og guttene vil unngå? – hvis ja, hvorfor tror dere det er slik?
- 11. I hvilken grad opplever dere at læreren forskjellsbehandler i kroppsøvingstimene?
- 12. I hvilken grad opplever dere at deres fysiske forutsetning påvirker deres deltagelse og innsats i kroppsøvingsfaget?

Avsluttende spørsmål

1. Er det noe du/dere vil legge til som dere synes er viktig for at kroppsøving skal bli et fag for alle?
2. Har dere noen siste tanker?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”kjønn i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kjønnsforskjeller i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette masterprosjektet ønsker jeg å søke innsikt i elevers opplevelser og tanker omkring kjønnsroller i kroppsøvingfaget. Med forskningen ønsker jeg å rette søkelyset mot det sosiale kjønn og hvordan skolesystem og kroppsøvingslærere kan tilrettelegge en kroppsøvingsundervisning som møter elever uavhengig av kjønn. Følgende forskningsspørsmål har i dette prosjektet blitt formulert:

Hvordan erfarer elever på videregående skole kjønnsstereotyper i kroppsøving og hvilke konsekvenser kan det ha for likestilling i faget?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Mitt utvalg er elever som per dags dato deltar i ordinær kroppsøvingsundervisning ved den norske skole. Utvalget består av jenter og gutter i alderen 16-19 år, og jeg vil utføre intervjuer i fokusgrupper.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju i grupper. Det vil ta deg ca. 45 minutter å delta. Intervjuet vil bli tatt opp av en lydopptaker. Lydopptaket vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren din.

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. De som vil ha tilgang til opplysninger er Ingrid Lauvsnes (student) og Runa Næss Korshavn (veileder). For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil ditt navn erstattes med en kode. Deltageren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven bli godkjent, som etter planen er 06.06.23. Personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs 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 å 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:

- Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU ved Runa Næss Korshavn, universitetslektor (veileder) runa.korshavn@ntnu.no / 97979961
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (direktør organisasjon) thomas.helgesen@ntnu.no / 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Runa Næss Korshavn

Ingrid Lauvsnes

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kjønn i kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et fokusgruppeintervju
- at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

