

Campus Elverum avdeling for folkehelsefag

Erik Hønstvedt

Bachelor

Kjønnsblandet kroppsøving – eller ikke?

Mixed-gender physical education – or not?

FLK 2014

2017

Innhold

SAMMENDRAG	4
1. INNLEDNING	5
2. PROBLEMSTILLING	7
3. TEORI	8
3.1 HVA ER KJØNN?.....	8
3.1.1 <i>Kroppsøvingsfagets historie med fokus på kjønn</i>	9
3.2 MOTIVASJON	10
3.3 PSYKOLOGISK LÆRINGSKLIMA	11
3.3.1 <i>Prestasjonsklima</i>	12
3.3.2 <i>Oppgaveklima</i>	12
3.4 TRIVSEL	13
3.5 SELVOPPFATNING.....	14
4. METODE	15
4.1 LITTERATURSTUDIE.....	15
4.2 INKLUSJON- OG EKSKLUSJONSKRITERIER	16
4.3 SØKEPROSEDYRE.....	17
4.4 KILDEKRITIKK.....	17
5. RESULTAT	19
5.1 «GYM ER DET FAGET JEG HATER MEST» AV ANDREWS, T. & JOHANSEN, V. (2005)	19
5.1.1 <i>Funn i undersøkelsen</i>	20
5.2 «LIKESTILLINGSIDEOLOGI I KROPPSØVINGSFAGET – TEMATISERING AV KJØNN I PLANER OG PRAKSIS» AV ANDREWS, T. & JOHANSEN, V. (2008)	22
5.2.1 <i>Funn i undersøkelsen</i>	22

5.3	«HVORDAN ORGANISERES KROPPSØVINGSFAGET I NORSKE SKOLER: KJØNNSBLANDET ELLER KJØNNSDELT?» AV KLOMSTEN, A.T. (2013).....	24
5.3.1	<i>Funn i undersøkelsen</i>	24
5.4	«BEGRUNNELSER FOR Å PRAKTISERE KJØNNSDELT KROPPSØVING I NORSK SKOLE» AV KLOMSTEN, A.T. (2016)	25
5.4.1	<i>Funn i undersøkelsen</i>	25
6.	DISKUSJON	27
6.1	MOTIVASJON.....	27
6.2	TRIVSEL OG SELVOPPFATTNING	29
6.3	PSYKOLOGISK LÆRINGSKLIMA.....	32
7.	KONKLUSJON	35
	LITTERATURLISTE	36

Sammendrag

Tittel: Kjønnsblandet kroppsøving – eller ikke?

Forfatter: Erik Hønstvedt

Problemstilling: «Hvilken betydning har kjønnsdelt kroppsøving for jenter i ungdomsskolealder i forhold til motivasjon og læring?»

Nøkkelord: Kroppsøving, jenter, gutter, kjønn, kjønnsdelt, kjønnsblandet, motivasjon, psykologisk læringsklima, trivsel, selvoppfatning.

Metode: Oppgaven er lagt opp som et litteraturstudie som bygger på tidligere forskning. Fire studier er med i resultatdelen av oppgaven.

Resultat: Resultatene fra den tidligere forskningen er presentert i dette kapittelet. Det er lagt vekt på funn som er relevante for oppgavens problemstilling.

Konklusjon: Denne oppgaven konkluderer med at kjønnsdelt kroppsøving som organiseringsform vil ha en positiv påvirkning på noen jenters motivasjon og læring i faget. Dette gjelder spesielt jenter som faller utenfor og ikke trives i den kjønnsblandete undervisningen. Mistrivselen kan også kobles opp mot at kroppsøvingsfaget er dominert av gutters interesser med tanke på aktivitetsvalg i undervisningen.

1. Innledning

Er det noe behov for å gjøre noen endringer på dagens organiseringsmetoder i kroppsøvfaget? Funger de optimalt for alle med tanke på formålene til læreplanen? Jeg har aldri vurdert kjønnsdelt undervisning før jeg startet på faglærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet. Det var faktisk ikke før jeg var i praksis ved en ungdomsskole hvor de praktiserte kjønnsdelt kroppsøving i svømming. Etter å ha hørt på lærerne ved denne skolen om hvorfor de praktiserte kjønnsdelt undervisning våknet nysgjerrigheten til liv. Jeg var imot kjønnsdeling i starten, men etter jeg satt meg inn i litteraturen og tematikken kjønn så står jeg delt. Det fins fordeler og ulemper med både kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning.

I den norske skole er kjønnsblandet undervisning den organiseringsmetoden som i hovedsak skal praktiseres. Det er åpent for å praktisere kjønnsdelt undervisning, men det følger med noen rammer.

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. (Opplæringslova, 1998, § 8-2)

Det er med andre ord ikke lov til å ha kjønnsdelt undervisning som en permanent organiseringsform. Det er bare lov til å praktisere det hvis det er et behov for det. Når er det behov for kjønnsdelt undervisning? Er det noen gang behov for kjønnsdelt undervisning? Er det behov for kjønnsblandet undervisning? Dette er noen av de spørsmålene jeg stiller meg selv når jeg ser opplæringsloven § 8-2. Det kommer noen eksempler på når det kan være behov for å kjønnsdele klasser i kroppsøvfagsundervisningen senere i teksten. Andrews & Johansen (2005, 2008) mener at kroppsøvfaget er lagt opp på guttenes premisser og at jentene blir

det svakerestilte kjønnen. Kjønnstematikk i skolen, og spesielt i kroppsøvfingsfaget, er et spennende tema som alle lærere burde ha kunnskaper om for å kunne ta hensyn til alle elevene og legge opp undervisningen på en måte hvor alle kan oppleve glede og mestring.

2. Problemstilling

Her skal jeg presisere min problemstilling for denne oppgaven. Det har vært vanskelig å velge en problemstilling ettersom at det er så mye jeg vil finne svar på. Temaet skulle alltid være kjønn og trivsel. Etter veldig lang betenkningstid falt jeg på: «Hvilken betydning har kjønnsdelt kroppsøving for jenter i ungdomsskolealder i forhold til motivasjon og læring?»

Valget av problemstillingen bygger på egne erfaringer fra praksis og nysgjerrighet ovenfor temaet kjønnsdelt kroppsøving. Med problemstillingen ønsker jeg å finne ut om kjønnsdeling av klasser i kroppsøvingsundervisningen er til fordel for jentene på ungdomsskolen.

3. Teori

I dette kapitlet har jeg utdypet noen av de sentrale fagbegrepene som er brukt i forskningsartiklene. Begrepene er utdypet og beskrevet ved bruk av relevant faglitteratur.

3.1 Hva er kjønn?

Vi har to syn på kjønn, et biologisk og et sosialt syn. Når vi blir født blir vi tildelt et kjønn, dette er det biologiske kjønn og det skiller oss mennesker i to grupper, jenter og gutter (Mortensen, et al., 2008). ”Biologi knyttes til kroppen og kroppens funksjoner, og kunnskap om kroppen kan være helt avgjørende for å forstå både kvinners og menns daglige liv og lidelser” (Lorentzen, 2006, s.23). I løpet av barne- og ungdomsalderen blir vi utsatt for forskjellige kjønnskulturer med forskjellige normer, moralske og kulturelle verdier (Nielsen & Rudberg, 1992). Dette er starten på det sosiale kjønn som bygges ut ifra det biologiske (Nielsen & Rudberg, 1992). Det sosiale kjønn er ikke forutbestemt på samme måte som det biologiske kjønn. Det sosiale kjønn skapes gjennom oppveksten og det blir påvirket av miljø, arv og kultur (Storm, 2013). Barn blir forskjellsbehandlet på grunnlag av sitt biologiske kjønn og dette er med på å skape et større sosialt kjønnsskille. Dette blir gjort av foreldre, media og skolen (Imsen, 2005). I kroppsøvningsfaget er det også et sosialt kjønnsskille som vises i hvilke idretter de to kjønnene velger å delta i på fritiden (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Kroppsøvningsfaget har muligheten til å utfordre elever av begge kjønn til å delta i aktiviteter som ses på av samfunnet til å være kategorisert som «gutteaktiviteter» og «jenteaktiviteter» (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ved å utfordre jentene i

«gutteaktiviterer» og vice versa kan være med på å bryte ned deler av forventningene til det sosiale kjønn. Dette kan ha veldig positiv verdi for personlig utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det kan også nevnes at kroppsøvlingslæreren må utøve tilpasset opplæring. For å kunne utøve tilpasset opplæring i kroppsøvlingsfaget er det fundamentalt at han/hun har kunnskaper om interesser, erfaringer og behovene til de forskjellige kjønnene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Like viktig er det å ha kunnskaper om de biologiske kjønnsforskjellene (Brattenborg & Engebretsen, 2013)

3.1.1 Kroppsøvlingsfagets historie med fokus på kjønn

Da den første skoleloven kom til Norge i 1739 var det helt uaktuelt å ha fysisk aktivitet i skolen fordi dette ble sett på som syndig. Det var ikke før i 1848 at det ble innført kroppsøving i skolen, men det var reservert for gutter i byen. Denne kroppsøvingen hadde som formål å få fysisk sterke gutter til militæret (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I 1939 ble kroppsøvlingsfaget et obligatorisk skolefag for både jenter og gutter i by- og i landsskolene. Denne undervisningen var kjønnsdelt og det var en lærer av samme kjønn som elevene som underviste (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Undervisningen endret seg fra den militæret tilnærmingen til fokus på lek, svømming og friluftsliv. Forskjellen mellom jenter og gutter var at guttene hadde idrett, mens jentene hadde dans. Med mønsterplanen av 1974 ble likestilling et grunnleggende prinsipp og det ble innført kjønnsblandet kroppsøvlingsundervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Likestillingsprinsippet ble forsterket i mønsterplanen av 1987. Deretter tonet ned i læreplanen 1997 og tatt helt bort i læreplanverket 2006 (Andrews & Johansen, 2008) Det var fortsatt mulig å gjennomføre kjønnsdelt undervisning etter M74, men det var oppfordret til å utøve kjønnsblandet kroppsøvlingsundervisning. I 1998 kom Opplæringsloven (1998) som sier i § 8-2:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

Dette betyr at det i utgangspunktet skal utøves kjønnsblandet undervisning, men vi har lov til å ha kjønnsdelte timer så lenge det er et behov for det og at det ikke er en permanent praksis. Aktivitetene i kroppsøvingsfaget har utviklet seg fra å være basert på et tabellsystem til å dekke idrett og dans, friluftsliv, aktivitet og livsstil, og grunnleggende ferdigheter (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Vi vet dog at det er en skjev fordeling når det gjelder aktiviteter i dagens skole. Kroppsøvingsfaget er dominert av «gutteaktiviteter» som ballspill og typiske «jenteaktiviteter» som dans, aerobic og yoga er nedprioritert (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktkjold, 2015)

3.2 Motivasjon

«Kunnskap om motivasjon er viktig fordi vi alle har implisitte teorier om motivasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 134). Det finnes mange teorier om motivasjon. Noen motstrider hverandre mens andre bygger på hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gunn Imsen (2005) forklarer motivasjon på denne måten: «Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening» (s. 375). Skaalvik & Skaalvik (2013) mener at vi ikke kan observere motivasjon. Vi kan observere atferden til en elev og det kan fortelle oss noe om eleven er

motivert for oppgaven, men det er ikke nødvendigvis rett (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Eleven kan jobbe flittig med en oppgave uten å være motivert for det. Eleven kan ha blitt lovet en positiv eller negativ sanksjon om han/hun gjør det bra/dårlig på skolen. Dette viser at det kan være mange ting som spiller inn på hvor vidt en elev jobber flittig med en oppgave, og det er ikke nødvendigvis motivasjon for selve aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette fører oss videre til indre og ytre motivasjon. Indre og ytre motivasjon er to populære motivasjonsteorier. Indre motivasjon er for eksempel når en elev gjør en aktivitet fordi han/hun føler ren glede av å gjøre det (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På den andre siden har vi ytre motivasjon hvor for eksempel en elev gjør en aktivitet fordi han/hun har blitt lovet en belønning for å gjøre det. Da er det belønningen som er den motiverende faktoren og ikke aktiviteten i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Indre motivasjon anses for å være den beste motivasjonstypen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

3.3 Psykologisk læringsklima

Kroppsøvningsfaget har to verdifulle læringsarenaer for barn og unge. Disse to læringsarenaene er fysisk motorisk og psykososial kompetanseutvikling. Det er viktig å stimulere disse kompetansene for å fremme barn og unges personlighetsutvikling (Ommundsen, 2015). Disse blir ikke stimulert av deltakelse alene, det krever at læreren må kunne fremme motivasjon, læringsberedskap og psykososialt læringsbetingelser og etablere positive følelser for fysisk-motorisk aktivitet (Ommundsen, 2015). En lærer skaper en læringsatmosfære i fellesskap med elevene. Dette skjer enten læreren tenker over det eller ikke. Det blir skapt gjennom strukturen og tilretteleggingen av undervisningen og gjennom kommunikasjon med elevene (Ommundsen, 2015). Det psykologiske læringsklimaet ligger til grunn for elevenes trivsel,

motivasjon og læringsutbytte (Ommundsen, 2015). Også for at elevene skal få en god vurdering i faget er det viktig at innholdet i faget er lagt opp på en måte som gir elevene en mulighet for progresjon og en positiv læringskurve (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det blir gjerne skilt mellom to veldig ulike læringsatmosfærer, oppgaveklimate og prestasjonsklimate (Ommundsen, 2015).

3.3.1 Prestasjonsklimate

I et prestasjonsklimate er det satt fokus på å vinne og å være best. Lærere som utøver denne læringsatmosfæren gir gjerne mest oppmerksomhet og ros til de elevene som presterer best (Ommundsen, 2015). I tillegg er det lite rom for medbestemmelse fra elevene når det gjelder tilrettelegging og valg av aktiviteter i undervisningen (Ommundsen, 2015). Dette klimate kan være uheldig for de elevene som ikke mestrer aktiviteten spesielt bra ettersom at det går på bekostning av motivasjon og læringsutbytte. I tillegg kan dette klimate medføre prestasjonsangst hos alle elever, selv de som er generelt sterke i faget (Ommundsen, 2015).

3.3.2 Oppgaveklimate

På den andre siden har vi oppgaveklimate. Lærer som utøver dette klimate fokuserer på å gi like mye anerkjennelse og oppmerksomhet til alle elevene. De verdsetter også innsats og fremgang som viktige elementer for å mestre (Ommundsen, 2015). De ser ikke på det som en uting å prøve og feile, i motsetning til de som utøver et prestasjonsklimate (Ommundsen, 2015). De er også åpne for at elevene kan være delaktige i tilretteleggingen av undervisningen (Ommundsen, 2015).

3.4 Trivsel

Trivsel er et av mange ord som beskriver opplevelsen av å føle seg vel, men trivsel brukes til daglig å beskrive det subjektive gode liv (Helsedirektoratet, 2015).

I følge Kunnskapsforlaget (2014) kommer begrepet *trivsel* fra det å trives og favner flere dimensjoner som det å like seg, *finne seg til rette*, *muligheter*, *vekst*, *utvikling*, *utfoldelse*, *fremgang*, *behag* og *velvære*. Å like seg kan hevdes å gjenspeile positive emosjoner som lykke og å være fornøyd og tilfreds med livet. Trivselsdefinisjonens fokus på fremgang, utfoldelse, muligheter og vekstvilkår kan sies å betone en opplevelse av personlig vekst, mens det ”å finne seg til rette” reflekterer et sosialt aspekt av trivselsbegrepet. ”Å finne seg til rette” innebærer videre hvordan en person opplever relasjoner med andre. (Helsedirektoratet, 2015, s. 7)

Helsedirektoratet (2015) anser trivsel og helse for å være to veldig viktige elementer for å skape positive læringsrammer i skolen. Trivsel er også med på å påvirke elevenes entusiasme, spenning og viljen til å prestere sitt beste (Gråstèn, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012).

3.5 Selvoppfatning

Selvoppfatning er et samlebegrep som har blitt definert på forskjellige måter. Det har for eksempel blitt definert som «... karakteristika ved «jeg» og «meg» og de relasjoner som «jeg» og «meg» har til andre og ulike aspekter ved livet» (Haugen, 2000, s. 302). Skaalvik & Skaalvik (2013) definerer selvoppfatning som «... enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv» (s. 82). Det disse og flere definisjoner av selvoppfatning har til felles er at de bygger på tre sentrale forhold: Det vi vet om oss selv, hvordan vi vurderer oss selv, og hva vi forventer av oss selv (Haugen, 2000). Skaalvik & Skaalvik (2013) har også utdypet begrepet og delt det inn i fem dimensjoner: Fysisk selvoppfatning, sosial selvoppfatning, intellektuell og akademisk selvoppfatning, emosjonell selvoppfatning, og moralsk selvoppfatning. Disse dimensjonene er ikke i noen rekkefølge etter hva som er mest prioritert. Det er subjektivt hva en person verdsetter høyest. Det er heller ikke sann at man må føle seg vellykket på alle punktene for å ha høy selvoppfatning. En person eller en elev kan for eksempel ha høy selvoppfatning selv om han/hun føler seg vellykket på bare to av de fem dimensjonene (Haugen, 2000). For at eksempelet skal være sant bør de to dimensjonene være prioritert hos den personen. Hvis en elev føler at han/hun ikke mestrer den fysiske dimensjonen, utseende og/eller fysisk-motorisk, kan dette føre til at eleven senker forventningen til seg selv og velger å prestere dårligere i kroppsøvingstimene (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

4. Metode

For bacheloroppgaven var det obligatorisk å sette opp oppgaven som et litteraturstudie. I denne delen skal jeg forklare kort hva et litteraturstudie innebærer, gå igjennom søkeprosessen jeg har gjort, snakke om inklusjons- og eksklusjonskriterier, og pålitelighet og validitet.

4.1 Litteraturstudie

Et litteraturstudie er en forskningsmetode som går ut på å gå i dybden av tidligere forskning. Ved å sammenligne, analysere og sette eksisterende forskning opp mot hverandre kan vi oppnå nye problemstillinger og forskningsprosjekter (Magnus & Bakketeig, 2000). I tillegg til dette får man en oversikt og kunnskap om litteraturen som omhandler problemområde (Axelsson, 2012). For at et litteraturstudie skal være mulig bør det være en del eksisterende forskning som er rettet mot det aktuelle problemområde (Jesson, Matheson & Lacey, 2011). Machi & McEvoy (2009) har laget en fremgangsmetode for litteraturstudier. Den består av seks steg som jeg skal gjengi for å skape et bilde av hvordan jeg har gått fram når jeg har laget denne oppgaven.

1. Valg av problemområde – mitt valg av problemområde er basert på nysgjerrighet og erfaring fra praksis der de praktiserte kjønnsdelt kroppsøving.
2. Litteratursøk – søke etter litteratur som på best mulig måte kan underbygge den gitte problemstillingen.
3. Utvikle argumenter – det er viktig å presentere oppgavens handling, problemstillingen må bli presentert på en logisk måte.

4. Kartlegge litteraturen – her setter man sammen, syntetiserer og analyserer den valgte dataen.
5. Kritisk gjennomgang av litteraturen – man må være kritisk til hvilken litteratur/forskning som skal benyttes i oppgaven. Se 4.2
6. Skrive oppgaven – her skrives forskningen om til et eget dokument, dette krever skrivning, revisjon og redigering for at forskningen skal forstås av den aktuelle målgruppen (Machi & McEvoy, 2009).

4.2 Inklusjon- og eksklusjonskriterier

Når man skriver et litteraturstudie er det viktig at forskningen er relevant og dermed må man gjøre en vurdering av litteratur og forskning. Forskningsartiklene som er valgt er plukket ut gjennom disse kriteriene:

1. Artiklene må være på norsk eller være relevant for norsk skole ettersom at oppgaven skal være fokusert på norske skoler.
2. Artiklene må omhandle temaer som er relevante for mitt problemområde og problemstilling.
3. Artiklene må være utgitt i 2005 eller senere. Dette er for at artiklenes innhold skal være relevant til dagens samfunn.
4. Artiklene må være fagfellevurderte. Dette begrunnes med at innholdet i artiklene skal være pålitelige.

4.3 Søkeprosedyre

I denne delen av oppgaven skal jeg forklare hvordan jeg har gått fram når jeg har søkt etter artikler. Før jeg startet å søke i de store databasene startet jeg å skumlese igjennom pensumslitteraturen for å få en større forståelse av hva jeg skulle søke på. Jeg har for det meste brukt Oria når jeg har søkt etter artikler og litteratur, men jeg har også brukt Bibsys Brage. Jeg har brukt mye tid på å søke etter relevante artikler og litteratur til denne oppgaven. Jeg startet med å søke etter ord som jeg selv har brukt i min problemstilling for å finne artikler som er mest mulig relevant til min oppgave. Jeg har brukt mange forskjellige ord og kombinasjoner, men de ordene som har gått mest igjen er: Kroppsøving, kjønn, kjønn*, jenter, gutter, kjønnsblandet og kjønnsdelt. Jeg huket av for fagfelleverderte artikler og begrenset søket fra år 2005 til 2017.

Jeg har også søkt på anerkjente norske forfattere som har fokusert sin forskning mot enten den norske skolen eller kroppsøving. Jeg har for eksempel søkt på: Klomsten, Skaalvik, Imsen og Ommundsen. Dette gjorde jeg for å forsøke å finne relevant litteratur og artikler som ikke kom opp med de søkeordene jeg hadde valgt.

I Bibsys Brage søkte jeg etter tidligere avhandlinger som gikk på det samme temaet som jeg har valgt. Jeg har også brukt noen kilder som har blitt brukt i de tidligere oppgavene.

4.4 Kildekritikk

Det er veldig viktig å være kritisk til en kilde og litteratur. Gjøres ikke dette er det en sannsynlighet at resultatet kan blir feil. Oppgaven må være bygget på reliable kilder for at

resultatet skal bli valid (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Når en artikkel er fagfellevurdert er det en god indikator på at innholdet i artikkelen er troverdig. Artikkelen må også være relevante for min oppgave og min problemstilling. For å forsikre meg om dette har jeg først lest igjennom sammendraget av artiklene. Forså å lese igjennom hele artikkelen om det som sto i sammendraget virket aktuelt for meg. Etter å ha lest igjennom utallige artikler kom jeg fram til disse:

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget – Tematisering av kjønn i planer og praksis.
- Klomsten, A.T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvningsfaget i norske skoler- Kjønnsblandet eller kjønnsdelt?
- Klomsten, A.T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole.

5. Resultat

I dette kapitlet skal jeg gå igjennom resultatene fra litteratursøket.

5.1 «Gym er det faget jeg hater mest» av Andrews, T. & Johansen, V. (2005)

Det var totalt 35 jenter som svarte på et spørreskjema om hvor godt de trivdes i kroppsøvfingsfaget og hvor mye fravær de hadde. 22 av de 35 jentene svarte at de likte faget dårlig og/eller hadde mer enn 15% fravær. 15% er grensen for å få karakter i faget. Av de 22 ble 13 jenter spurt om de ville delta i intervjuundersøkelsen om hvorfor de hadde utviklet et negativt forhold til faget. Alle jentene gikk på videregående skoler ved linjen helse- og sosialfag og var i alderen 16 til 20 år. Alle de 13 jentene svarte ja til å delta på et intervju. Elleve av intervjuene varte i en hel skoletime mens de to andre varte i 15 minutter. Det ble tatt lydopptak og alt jentene sa ble skrevet ned. Jentene sto fritt til å fortelle om det de ville fra kroppsøvfingsfaget, men de ble bedt om å beskrive erfaringer de hadde gjort seg fra kroppsøvfingstimer på forskjellige trinn. De ble også bedt om å beskrive en kroppsøvfingstime i detalj. Til slutt beskrev jentene hvordan de ønsket at faget skulle være.

5.1.1 Funn i undersøkelsen

De kom fram til at det var flere faktorer som spilte inn i at jentenes deltakelse og trivsel i faget. De fant også ut at overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet var et kritisk punkt. Kroppsøvfagsfagets innhold endrer seg og det samme gjør jentenes kropp og relasjoner. Alle jentene følte at faget forandret seg i en retning hvor det ble mer seriøst. Det blir innført karakterer og det fokuseres mer på resultater og mindre på lek. Jentene følte at de ble overvåket mer av kroppsøvingslærerne ettersom at han/hun skulle vurdere dem. Dette førte til at jentene utviklet prestasjonsangst. De hadde ikke veldig høye forhåpninger om sine egne prestasjoner, men litt utover i ungdomsskolen begynte jentene å utvikle likegyldighet ovenfor karakterene. Likegyldigheten kan være at de prøvde å redusere skuffelsen de følte på når karakterene var lavere enn de ønsket. Det er mye press på karakterer fra lærere, foreldre, medelever og seg selv. Om forventningene ikke møtes kan det være vanskelig å godta.

Kroppsøvfagsfaget er et fag hvor det blir veldig synlig hvem som er flinke og hvem som er dårlige. Flere av jentene gruete seg til kroppsøvingstimer spesielt hvis de skulle ha ting de ikke likte eller ikke var flinke til. Under ungdomsårene drar guttene fra jentene fysisk og dette gjorde det flaut for jentene og ha gym med guttene ettersom at guttene presterte bedre.

Innholdet i kroppsøvfagsfaget er på guttenes premisser, det er mye ballspill og da spesielt fotball. Alle likte fotball på barneskolen, men ettersom at guttene ble fysisk sterkere og det var flere gutter som drev med fotball på fritiden så presterte de spesielt bedre i denne aktiviteten og det ble veldig synlig at de var bedre. Dette førte til at jentene meldte seg ut av aktiviteten. Når det var valgfrie aktiviteter ble guttene sjeldent med på de aktivitetene jentene ønsket som turn og aerobic. Dette førte til at guttene slapp å være med på aktiviteter hvor de presterte svakere enn jentene. Jentene ble spurt om de ønsket å ha kroppsøving uten gutter og de fleste mente at det hadde vært ønskelig. Guttene var hardhendte og veldig fokuserte på å

vinne noe som gikk hardt utover de jentene som var svakere. Her kommer noen utsagn fra jentene som ble intervjuet:

– Maylèn: Vi måtte jo bare stå der å glane, og så blei læreren sur fordi at vi ikke gjorde noe, men vi fikk jo aldri ballen, så vi måtte bare løpe fram og tilbake.

– Evy: Når det går mange uker mellom hver gang du får ballen, så er det ikke godt å vite hva du skal gjøre når du først får den ..., og til slutt gidder du ikke være med. (s. 307)

Når jentene begynte å få mensene var det veldig flaut å snakke om det, spesielt med en mannlig kroppsøvingslærer. Det var lettere å komme med andre unnskyldninger for å ikke delta i timen som om at de hadde glemt gym tøy. Etter at de fleste hadde fått mensene var det lettere å snakke om og det ble en unnskyldning i seg selv for å slippe å delta i kroppsøvingstimene. Det var også flaut å dusje sammen ettersom at de ikke likte å vise frem kroppen sin til de andre jentene. Dette var ikke noe problem på barneskolen, men det ble gradvis vanskeligere å vise seg fram. På en skole hadde de strenge normer i garderoben hvor de skrudde av lyset når de skulle kle av seg og dekke seg til med et håndkle. Deretter gikk de i dusjkø hvor en eller to jenter fikk dusje om gangen. Etter hvert var det flere og flere som valgte å ikke dusje. Som et følge av dette passet dem på å holde et lavt aktivitetsnivå for å ikke svette.

5.2 «Likestillingsideologi i kroppsøvfingsfaget – Tematisering av kjønn i planer og praksis» av Andrews, T. & Johansen, V. (2008)

Denne artikkelen er skrevet av de samme forfatterne som «Gym er det faget jeg hater mest» og den bygger på den samme case-studien. Artikkelen fokuserer på likestilling mellom jenter og gutter i kroppsøvfingsfaget. De prøver også å finne ut om hvor vidt det praktiseres likestilling i faget og hvordan bevare begge kjønnenes interesser. Artikkelen er delt i to deler og starter med å gå igjennom kroppsøvfings historie i Norge hvor de fokuserer på kjønn og likestilling. Den andre delen av artikkelen tar de for seg case-studien fra «Gym er det faget jeg hater mest». Der 13 jenter som mislikte kroppsøvfingsfaget eller hadde for lite deltakelse til å få karaktergrunnlag i faget ble plukket ut til å delta i en kvalitativ intervjuundersøkelse.

Etttersom at en del av denne artikkelen bygger på «Gym er det faget jeg hater mest» så er det en selvfølge at det blir noen likheter på funnen i artiklene. Der den artikkelen over fokuserer på hvorfor jentene mistrievdes med kroppsøvfingsfaget. Denne artikkelen har et fokus på likestilling mellom kjønnene både nå og igjennom kroppsøvfings historie.

5.2.1 Funn i undersøkelsen

I intervjuene forteller jentene om kroppsøving på ungdomsskolen da det er der de følte at mistrievselen startet. Det var flere faktorer som spilte inn, men det var spesielt innholdet, endringer med kroppen og frykt for å dumme seg ut foran medelevene.

Innholdet i kroppsøvingstimene var dominert av «gutteaktiviteter» og da spesielt ballspill. Når det var ballspill var det som oftest fotball det dreide seg om og noen av jentene mente at halvparten av kroppsøvingstimene på ungdomsskolen var preget av fotball. Det ble mindre fokus på lek og mer fokus på seriøse aktiviteter da karakterer ble innført. Det ble mer fokus på konkurranser og å være best. Dette førte til at de som stilte svakere i aktiviteten ble syndebukker for at laget tapte.

Noen ganger ble det satt opp «erstatningsopplegg» for de som ikke ønsket å delta i den ordinære undervisningen. De som valgte dette opplegge måtte lage aktiviteter selv og fikk lite oppmerksomhet av læreren. Når læreren ikke hadde noe opplegg og lot elevene velge selv ville guttene spille fotball og ville ikke delta i noen «jenteaktiviteter». Det er med på å styrke argumentet om at kroppsøving er et fag på guttenes premisser, det fins også tidligere forskning som sier det samme.

Kroppen endrer seg både for jenter og gutter, men det kan tenkes at jentene kjenner mer på det enn guttene. Jentene merker at de blir dratt fra fysisk av guttene og blir svakere i aktiviteter de var likestilt i på barneskolen. De får også mensene i de sene årene i ungdomsskolen og de tidlige årene i ungdomsskolen. Karakterer blir innført og jentene undrer over om karaktersetningen er rettferdig, med tanke på om læreren tar hensyn til ulike forutsetninger og innsats.

5.3 «Hvordan organiseres kroppsøvfingsfaget i norske skoler: kjønnsblandet eller kjønnsdelt?» av Klomsten, A.T. (2013)

Dette er en forskningsartikkel som ble presentert i Tidsskriftet FoU i praksis i 2013 av Anne Torhild Klomsten. Det er en deskriptiv analyse av hvordan norske skoler legger opp kroppsøvfingsundervisningen med tanke på kjønnsblandet eller kjønnsdelt. Det ble sendt ut et spørreskjema som var frivillig å svare på til alle landets grunnskoler. Ansatte ved 2101 norske grunnskoler har svart på fire spørsmål hver. Det tilsvarer 70% av alle norske grunnskoler på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

Skolenes svar på spørsmålene ble skrevet ned i sin helhet, og data ble deretter analysert på to ulike måter. Noen svar ble kvantifisert og analysert ... mens andre svar ble delt inn i segmenter og gruppert i kategorier for å avdekke mønster i datamaterialet. (Klomsten, 2013, s. 66)

5.3.1 Funn i undersøkelsen

Svarene fra undersøkelsen viser at 78,3 prosent av grunnskolene praktiserer kjønnsblandet kroppsøving. Det er flere grunner til at de ikke deler opp etter kjønn og de tre mest vanlige svarene var «liten skole/små klasser», «det har aldri vært en aktuell problemstilling» og «opplæringsloven» (Klomsten, 2013, s. 68). Av de 21,7% som oppga at de praktiserte kjønnsdelt kroppsøving var det flest tilfeller på ungdomsskolen. Det var også helt klart flest

skoler som oppga at når det var gjennomført kjønnsdeling var det i to spesifikke aktiviteter; ballspill og svømming. Det kan være viktig å merke seg at det var ingen skoler som oppga at de hadde kjønnsdelt kroppsøving som en permanent praksis.

5.4 «Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole» av Klomsten, A.T. (2016)

Denne studien bygger videre på undersøkelsen som ble gjort for forskningsartikkelen over og prøver å belyse hvorfor noen skoler velger å ha kjønnsdelt kroppsøving. Den prøver også å komme med innspill til den pedagogiske debatten som omhandler kjønn og kroppsøving. I undersøkelsen som ble gjort i artikkelen over ble det stilt fire spørsmål. Denne artikkelen fokuserer bare på det fjerde spørsmålet. Dette spørsmålet ble ikke analysert i den forrige studien. Spørsmålet lyder som følger: «Hva er skolens argument/er for å dele jenter og gutter i kroppsøving?» (Klomsten, 2016, s. 69). Spørsmålet er stilt på en slik måte at respondentene kunne fritt beskrive sine svar med egne ord.

5.4.1 Funn i undersøkelsen

Dataen ble analysert og tolket i lys av teori om likestilling. Funnene ble videre satt i fem forskjellige kategorier som vi ser i tabell 1.

Tabell 1: Begrunnelser for å kjønnsdele kroppsøvningsundervisningen (Klomsten, 2016, s. 70).

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

Informantene som har argumentert med interesser og behov for å ha kjønnsdelt kroppsøving mener at gutter og jenter har forskjellige interesser, og opplever glede og trivsel av forskjellige aktiviteter. Argumentene som omhandler dominerende gutter dreier seg stort sett om ballspill hvor guttene er voldsomme, egenrådige og senterer ikke til jentene. Når det gjelder fysiske forskjeller er det snakk om ulike forutsetninger i enkelte øvelser. Sårbart kroppsbylde handler om at mange jenter har dårlig selvbilde. Det er spesielt i svømming hvor mange jenter nekter å vise seg fram i badedrakt eller bikini foran guttene. Det argumenteres også med at jentene ikke fokuserer på å ta seg godt ut når guttene ikke er til stede så de kan fokusere fullt på å gjennomføre aktivitetene. Det mest populære argumentet for å ha kjønnsdelt kroppsøvningsundervisning er at jentene «blomstrer» eller at de får et økt aktivitetsnivå. Dette gjelder spesielt i ballspill hvor det da ikke er noen dominerende gutter til stede. Jentene er mer frampå og tør å ha mer nærkontakt med andre elever.

6. Diskusjon

6.1 Motivasjon

Andrews & Johansen (2005, 2008) forteller om jenter som ikke trives i kroppsøvfingsfaget og det konkluderes med at det skyldes mangel på motivasjon. Det var særlig i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen hvor disse jentene begynte å utvikle et negativt forhold til faget. De kommer fram til at det er flere faktorer som lå til grunn for den manglende motivasjonen. Blant annet er det snakk om at jentene ble demotivert av at innholdet i kroppsøvfingsfaget er på guttenes premisser. Vi vet at det er mye «gutteaktiviteter» som ballspill og lite «jenteaktiviteter» som dans (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktskjold, 2015). Det kommer også fram i Andrews & Johansen (2005, 2008) sine artikler at guttene er dominante og spesielt i ballspill hvor de ofte ekskluderer jentene fra aktiviteten ved å ikke sentre ballen til dem. Det er naturlig å tenke seg at dette ødelegger den indre motivasjon jentene en gang hadde for fotball. Som et følge av det biologiske kjønnnet blir guttene fysisk sterkere og smidigere enn jentene når de når puberteten (Brattenborg & Engebretsen, 2013) Det blir også presentert noen argumenter for å skille jenter og gutter i kroppsøvfingstimene som går på akkurat dette i Klomsten (2016) sin artikkel. Det kommer fram at kroppsøvfingslærer velger å ha kjønnsdelt undervisning på blant annet grunn av dominerende gutter. De fleste kroppsøvfingslærerne som bruker dette argumentet retter det direkte mot ballspill. Det kan tenkes at kroppsøvfingslærere som velger å kjønnsdele undervisningen som et følge av dominerende gutter i fotball kunne gjort andre endringer i planleggingen av undervisningen. Det finnes andre løsninger på at jentene blir ekskludert fra spillet. Det går an

å ikke ha fotball i det hele tatt, det står ikke noe sted i læreplanen at man skal ha fotball i kroppsøvfingsfaget for eksempel (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er mulig å legge om fokuset på timen og endre mentaliteten til elevene ved å kun fokusere på fair play under fotballkampen. Kjønsdeling er ikke alltid svaret, i noen tilfeller kan det være positivt, og andre ganger negativt om vi tar utgangspunkt i formålet til kroppsøvfingsfaget. Kroppsøvfingsfaget skal tross alt være et allmenndannende fag (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål).

Kroppsøvfingsfaget er preget av et flertall mannlige lærer og mye ballspill, spesielt fotball (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktskjold, 2015). Det kan tenkes at det er så mye ballspill og fotball i faget som følge av at mannlige lærere generelt har en stor interesse for disse idrettene (Andrews & Johansen, 2008). At så mange mannlige kroppsøvfingslærere har en viss grad av interesse for fotball kan vi se på i lys av det sosiale kjønnnet (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Fotball anses tross alt for å være en «gutteaktivitet». Jentene som blir ekskludert fra spillet av guttene meldte seg som regel ut av undervisningen (Andrews & Johansen, 2005, 2008), noe som er en naturlig respons. Gunn Imsen (2005) definerer motivasjon som: «Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening» (s. 375). Det kan tenkes at det ikke er noe grunnlag for motivasjon når du aldri eller sjeldent blir inkludert.

For noen er karakterer en sterk ytre motivasjon for å prestere godt på skolen. Den motivasjonen er ikke lenger til stede når det gjelder kroppsøvfingsfaget for noen av jentene som blir beskrevet av Andrews & Johansen (2005, 2008). Dette kan komme av at jentene følte de ikke hadde noe grunnlag for å kunne prestere i kroppsøvfingstimene slik undervisningen var lagt opp. Noen av dem hadde utviklet likegyldighet ovenfor karakterene for å redusere skuffelsen av å få dårligere karakterer enn det som var forventet av dem selv og av andre, som for eksempel foreldre og foresatte.

6.2 Trivsel og selvoppfatning

I tabellen som er å finne under funnene til undersøkelsen gjort av Klomsten (2016) kommer det fram at det argumentet flest kroppsøvingslærere bruker for å gjennomføre kjønnsdelt kroppsøving er at jentene «blomstrer». Dette går på at jentene presterer bedre, viser seg fram mer og har mer glede av aktivitetene, dette gjelder spesielt i aktiviteter som innebærer ballspill. De trives altså bedre i undervisningen. Ifølge helsedirektoratet (2015) er trivsel en viktig faktor for motivasjonen. Gråstèn, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari (2012) sier at trivsel er med på å påvirke elevenes entusiasme, spenning og viljen til å prestere sitt beste, med andre ord påvirker trivsel elevenes motivasjon i en stor grad.

Jentene som deltok i studien til Andrews & Johansen (2005) likte dårlig prestasjonspresset som kom med karakterinnføringen på ungdomsskolen. De følte de hele tiden ble fulgt med på og vurdert. Det kan være en vemmelig følelse å hele tiden bli dømt av noen andre basert på dine ferdigheter, spesielt når det gjelder aktiviteter du selv føler at du ikke mestrer. Kroppsøvingfaget er en arena hvor det blir veldig synlig hvem som er flinke og hvem som ikke er fult så flinke (Andrews & Johansen, 2005). «Å være flink i kroppsøving er et popularitetskriterium» (Andrews & Johansen, 2005, s. 310). Å måtte gjøre noe du vet du ikke mestrer foran hele klassen kan være et stort nederlag og det kan merkbart svekke selvoppfatningen (Andrews & Johansen, 2005). Jentene følte på at det var en større påkjennelse å få negative kommentarer fra gutter enn fra andre jenter. Som et følge av at selvoppfatningen får en knekk kan det redusere lysten og viljen til å prestere sitt beste, samt senke forventningene til seg selv i kroppsøvingfaget (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Det kan tenkes at hvis en elev prøver sitt beste, men feiler, så kan selvoppfatningen falle. Det kan også tenkes at det kan føre til at det vil være lettere å ikke prøve sitt beste neste gang. Det vil være som et forsøk på å «redde» det som er igjen av den fysiske dimensjonen av selvoppfatningen.

Det kan være bedre for selvoppfatningen hvis man tar en aktivitet useriøst forså feile, enn å prestere sitt beste og feile. Kjønnssdeling av klassen kan være en løsning som kan føre til at jentene tørr å vise seg fram mer ved at de ikke trenger å bekymre seg for kommentarer fra guttene. Det kan fremdeles forekomme at de får kommentarer fra andre jenter, men som nevnt over er ikke det like ødeleggende for selvoppfatningen som å få kommentarer fra guttene. Det kan også tenkes at et større fokus på oppgaveklime vil redusere eller løse problemet i både kjønnsblandet og kjønnsdelt undervisning. Hvis læreren oppmuntrer de elevene som tørr å prøve kan det ha en positiv påvirkning på elevenes holdninger ovenfor hverandre. Dette kan igjen føre til et bedre læringsmiljø hvor elevene oppmuntrer hverandre istedenfor å trekke hverandre ned (Ommundsen, 2015).

Jentene følte også at det var noe urettferdig karaktersetning. I Andrews & Johansen (2008) argumenteres det for at dette kan være sant. I diskusjonsdelen forteller Andrews & Johansen (2008) som et følge av at det er mest «gutteaktiviteter» i undervisningen så har guttene en fordel fordi de er på «hjemmebane» når det gjelder aktivitetene. Det kan også tenkes at det er lett for en lærer å bevisst eller ubevisst sammenligne elevene når de vurderer dem, til tross for at dette ikke er slik det skal praktiseres. Det er naturlig at jentene vil se på seg selv som mindreverdige når de blir sammenlignet med guttene i øvelser guttene generelt har det fysiske overtaket. Dermed er det spesielt surt for jentene når øvelsene jentene generelt har overtaket i er nedprioritert i kroppsøvingsundervisningen. Det er viktig at læreren går inn i undervisningen med klare strategier for vurdering. Formålet til kroppsøvingsfaget sier følgende om vurdering:

Opplæringen skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger. I den særskilte vurderingsordningen som gjelder for dette

faget, er dette ivare tatt ved at elevenes innsats er en del av grunnlaget for vurdering. I mange kompetansemål vil det også være relevant å ta hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingen. (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål)

Uten strategier for vurderingen kan det tenkes at det kan forekomme at læreren ikke tar tilstrekkelig hensyn til elevenes forutsetninger. Dette innebærer fysiske forutsetninger i forhold til kjønn og individuelle forutsetninger. Ifølge Brattenborg & Engebretsen (2013) er det fundamentalt for kroppsøvingslærere å ha kunnskaper om de forskjellige interessene, erfaringer og behovene til kjønnene. Det kan tyde på at de mannlige lærerne som blir beskrevet at jentene i Andrews & Johansen (2005, 2008) sin artikkel har manglende kunnskaper om dette eller har valgt å se bort ifra det når han har lagt opp undervisningen med tanke på aktivitetsvalg og utøvelse.

I en undersøkelse som er gjort på kjønnsdelte klasser kommer det fram at det var positive resultater for begge kjønn (Andrews & Johansen, 2008). I kjønnsblandete klasser får flere gutter karakter fem enn jenter, men i kjønnsdelte klasser er det like mange jenter som gutter som får karakter fem. Dette kan bety forskjellige ting. Det kan være at det er mer rettferdig karaktersetting av jentene når de ikke blir satt opp mot guttene. Eller det kan bety at det blir tatt mer hensyn til aktiviteter som jenter foretrekker når det er rene jenteklasser, dermed deltar flere jenter og de prestere bedre som følge av økt trivsel. På den andre siden kan dette også forekomme om det blir et større fokus på feminine aktivitetsvalg i de kjønnsblandete klassene. Nå kommer vi tilbake til det populære argumentet at jenter «blomstrer» i kjønnsdelte klasser fra artikkelen til Klomsten (2016). Vi kan anta at de «blomstrer» som et følge av at aktivitetene endres til deres favør, men det kommer også fram i Klomsten (2016) at jentene

også viser seg mer fram i ballaktiviteter når det er kjønnsdelt undervisning. Dette kan skyldes at jentene ikke trenger å bekymre seg for guttenes fysiske råskap og aggressive spillestil.

I Klomsten (2016) kommer det fram at kroppsøvlingslærere som kjønnsdeler kroppsøvingen i svømming begrunner det med at jenter har et sårbart kroppsbilde. Jentene tørr rett og slett ikke å vise seg fram i bikini eller badedrakt i frykt for hva guttene tenker om dem. Dette tyder på at jenter i ungdomsskolealderen har en lav selvoppfatning og spesielt når det gjelder den fysiske dimensjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For at jentene skal delta i svømmeundervisningen vil kjønnsdeling av klassene være en løsning. På den andre siden er kjønnsblandet svømmeundervisning en ypperlig mulighet for å nå et av målene som er skrevet i formålet til læreplanen i kroppsøving (2015): «Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Det skal ruste elevene til vurdering av kroppsidealer ...». Det kan tenkes at det er vanskelig for en kroppsøvlingslærer å endre noen jenters relativt svake selvoppfatning av den fysiske dimensjonen. Hvis det er tilfelle at en jente opplever en veldig svak grad av selvoppfatning og nekter å vise seg fram i bikini eller badedrakt så kan det tenkes at kjønnsdeling vil være den raskeste løsningen for å fremme deltakelse.

6.3 Psykologisk læringsklima

Andrews og Johansen (2005) siterer blant andre to jenter, Maylèn og Evy.

– Maylèn: Vi måtte jo bare stå der å glane, og så blei læreren sur fordi at vi ikke gjorde noe, men vi fikk jo aldri ballen, så vi måtte bare løpe fram og tilbake.

– Evy: Når det går mange uker mellom hver gang du får ballen, så er det ikke godt å vite hva du skal gjøre når du først får den ..., og til slutt gidder du ikke være med. (s. 307)

Disse to jentene beskriver et læringsklima hvor de ikke får noe positiv stimulering. Beskrivelsen kan også minne sterkt om et prestasjonspreget klima, også kalt prestasjonsklima (Ommundsen, 2015). Ut ifra beskrivelsen virker det som om at jentene ikke verdsetter dette klimaet, noe som er forståelig med tanke på at i et prestasjonsklima er det de sterkeste som får mest oppmerksomhet og ros (Ommundsen, 2015). Når det gjelder fotball er det som regel guttene som er de sterkeste innenfor den bestemte idretten. Hvis det er tilfelle at det var et sterkt preg av prestasjonsklima i undervisningen kan dette være en delaktig faktor i jentenes mistriivsel i faget. Dette kan skyldes at de ikke hadde de beste ferdighetene og/eller den beste fysikken og ble dermed ikke verdsatt like høyt av læreren som de som presterte best i klassen. Dette kan igjen gå utover selvoppfatningen, motivasjonen, trivselen og læringsutbyttet til de elevene som føler at de ikke presterer etter lærerens forventninger (Ommundsen, 2015). Det kan tenkes at et oppgaveklima hadde passet mye bedre for jentene i både kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning. Oppgaveklima kunne hjulpet jentene til å få økt mestringsfølelse ved at de hadde fått mer ros og annerkjennelse fra læreren. Som igjen kunne ført til økt motivasjon, trivsel og selvoppfatning (Ommundsen, 2015). Jentene i Andrews & Johansen (2008) nevner at når elevene fikk velge aktivitet så fikk som regel guttene velge og aktiviteten ble fotball. Hadde det vært kjønnsdelt undervisning ville det mest sannsynlig blitt valgt en annen aktivitet enn fotball for jentene. Da kunne det for eksempel blitt valgt dans eller andre aktiviteter som treffer jentenes interesseområder bedre. Dette kunne også blitt løst med at kroppsøvingslæreren hadde verdsatt feminine aktiviteter i en større grad også i kjønnsblandet undervisning. I mønsterplanen av 1974 skulle undervisningen legges opp for at elevene skulle føle glede og motivasjon, og det det var ikke så stort fokus på ferdighetskrav (Andrews &

Johansen, 2008). Det kan tenkes at denne måten å legge opp undervisningen på kan være en stor bidragsyter for å nå formålet til kroppsøvningsfaget i læreplanverket 2006 som sier: «Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål).

7. Konklusjon

Kroppsøvfingsfaget skal bidra til at alle oppnår livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål). Måten undervisningen legges opp på i dag er i mange tilfeller på guttenes premisser og dette fører til at jentene blir det tapende kjønn i faget (Andrews & Johansen 2008). Med problemstillingen ønsket jeg å finne ut om kjønnsdeling i kroppsøvfingsundervisningen har en påvirkning på jenter i ungdomsskolealderen sin trivsel og læring. Jeg konkluderer med at det vil ha en positiv effekt på noen jenter i ungdomsskolealderen sin trivsel og læring. Det betyr ikke at det vil påvirke alle, men det kan spesielt påvirke de som har en lavere selvoppfatning og de som stiller svakere i faget. Spørsmålet som også må bli stilt er om kjønnsdeling er den beste måten for å påvirke trivsel og læring hos jentene? Det tyder på at en endring av dagens organisering av faget også kan ha en positiv påvirkning på jenters trivsel og læring. For å trekke en konklusjon på det kreves det mer forskning på området enn det som er tilgjengelig i dag.

Ut i fra resultatene og diskusjonen i denne oppgaven så kan det tenkes at det å benytte seg av både kjønnsdelt og kjønnsblandet organiseringsform om hverandre kan være et godt pedagogisk virkemiddel som ivaretar formålet til faget. Dette sammen med et bredere utvalg av aktiviteter som treffer både gutter og jenter sine interesser kan muligens føre til at antallet elever som trives og trives godt i kroppsøvfingsfaget øker. Med økt trivsel følger økt motivasjon og dermed økt læringsutbytte (Gråstèn, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012).

Litteraturliste

Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 302-314.

Andrews, T. & Johansen, V. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget –Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordisk Pedagogik*, 28(2), 89-103.

Axelsson, Å. (2012). Litteraturstudie. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso-och sjukvård* (2. utg., s. 203-220). Lund: Studentlitteratur.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Gråstèn, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 260-269.

Haugen, R. (Red.). (2000). *Barn og unges læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. IS-2345. Lokalisert på

<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>

Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: traditional and systematic techniques*. London: Sage.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg). Oslo: Abstrakt forlag.

Klomsten, A.T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 59-82.

Klomsten, A.T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), 63-84.

Lorentzen, J. (2006). Biologi. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnforskning: en grunnbok* (s. 23-31). Oslo: Universitetsforlaget.

Magnus, P. & Bakketeig, L. S. (2000). *Prosjektarbeid i helsefagene*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen – En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfaget i grunnskolen*. (Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 2, 2015). Elverum: Høgskolen i Hedmark

Nielsen, H. B. & Rudberg, M. (1992). Når kjønnet kommer i skole – pedagogisk kvinneforskning. I A. Taksdal & K. Widerberg (red.), *Forståelser av kjønn* (s. 121-148). Oslo: Ad notam Gyldendal.

Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 46-60). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. LOV-1998-07-17-61. § 8-2. (2016). Lokalisert på <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik. S. (2013). *Skolen som læringsarena*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Storm. C (2013). *Den gode idrætslærer*. København: Hanz Reitzels forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert på <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04?!plang=nob>