



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum

Audun Fingarsen

Bacheloroppgave

Kjønnsblandet eller kjønnsdelt kroppsøving?

Coeducation or single-sex physical education?

Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI
Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Forord

Denne bacheloroppgaven er et bevis på at tre års utdanning i faglærer kroppsøving og idrett snart er ved veis ende. Det har vært veldig spennende, men også krevende, å ferdigstille denne fordypningsoppgaven til et resultat jeg kan stå inne for. Oppgavens tema som omhandler hvorvidt kjønnsdelt eller kjønnsblandet kroppsøvingsundervisning er å foretrekke, har vært interessant å fordype seg i, og hele prosessen har vært en stor læringsarena jeg ikke ville vært foruten. Motivasjonen for å skrive om kjønn i kroppsøving har utviklet seg gradvis i utdanningsløpet. Verdien av å forstå kjønn ser jeg på som sentral i utøvelsen av lærerrollen i kroppsøving, og denne oppgaven har i så måte økt min kompetanse på området.

Jeg vil rette en stor takk til min kyndige veileder Bente Ovèdie Skogvang som har gjort en strålende jobb når min egen kløkt ikke har strekt til. Med faglig dyktighet, gode råd og en positiv holdning har du klart å geleide meg på rett vei til ferdigstilt oppgave. Takk for din innsats.

Sist men ikke minst vil jeg takke min familie som har vist stor forståelse og tålmodighet når ”pappa” har måttet gjøre skole på kveldstid og i helgene, og ikke alltid vært helt tilstede når tankeprosessene har tatt overhånd under middagen. Det blir det forhåpentligvis en bedring på nå.

Elverum, mai 2014

Audun Fingarsen

Sammendrag

Forfatter

Audun Fingarsen

Tittel

Kjønnsblandet eller kjønnsdelt kroppsøving?

Nøkkelord

Kroppsøving, jenter, gutter, kjønnsblandet, kjønnsdelt, tilpasset opplæring, kjønn, selvpoppfatning, aktivitetsnivå, kroppsøvingslæreren.

Metode

Litteraturstudie. Oppgaven baseres på tidligere forskning på mitt problemområde. Fem studier er implementert i min resultat og diskusjonsdel.

Resultat/Diskusjon

I lys av tilpasset opplæring diskuteres det i denne oppgaven om kjønnsdeling kan være en fruktbar organiseringsmetode for at flere elever skal føle glede og mestring ved faget, enn tilfellet er med dagens organiseringsform som blander kjønnene. Det kommer ikke klart frem hva som er den beste løsningen, men at det er behov for å drøftes er det liten tvil om. For guttenes del virker det ikke som organiseringsformen er av særlig betydning da de virker å trives godt i kroppsøvingsundervisningen slik den måtte være. De ses på som dominante både fysisk og psykisk av jentene, lærerne og seg selv. Jentene derimot, særlig de svakere, viser et større behov for å dele undervisningen etter kjønn. Mye tyder på at faget foregår på guttenes premisser hva angår innhold, aktiviteter og oppmerksomhet.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
1.0 Innledning.....	5
2.0 Problemstilling.....	6
3.0 Teori.....	7
3.1 Tilpasset opplæring.....	7
3.2 Kroppsøvingens historie.....	8
3.3 Kroppsøving og tilpasset opplæring.....	9
3.4 Hva er kjønn?.....	9
3.5 Selvoppfatning.....	11
3.6 Aktivitetsnivå og aktivitetsomfang.....	12
3.7 Kroppsøvingslæreren.....	12
4.0 Metode:.....	15
4.1 Hva er metode.....	15
4.2 Litteraturstudie.....	15
4.3 Hvorfor litteraturstudie:.....	16
4.4 Inklusjonskriterier.....	17
4.5 Søkeprosess:.....	17
4.6 Utvalg.....	18
4.7 Analyse av artiklene.....	19
4.8 Metodekritikk.....	19
4.9 Potensielle feilkilder.....	20
5.0 Resultater og diskusjon.....	21
5.1 Kjønn og tilpasset opplæring.....	21
5.2 Selvoppfatning.....	22
5.3 Aktivitetsnivå og aktivitetsomfang.....	24
5.4 Kroppsøvingslæreren.....	26
6.0 Konklusjon.....	28
7.0 Referanseliste:.....	30

1.0 Innledning

Er det av betydning om man er gutt eller jente i faget kroppsøving? Trenger vi å tilpasse opplæringen etter kjønn? Er denne tematikken noe vi kroppsøvingslærere trenger å ha kunnskap om?

Spørsmålene er mange og svarene likeså. Etter snart tre år på faglærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark har denne problematikken vekket min nysgjerrighet og interesse. Jeg opplevde aldri kjønnsdelt undervisning selv i grunnskolen, og som gutt med relativt gode idrettslige ferdigheter var ikke kjønn noe diskusjonstema hvor mestring og trivsel var mangelvare for mitt vedkommende. Men ved ettertanke tror jeg ikke alle opplevde det slik.

Jeg mener kjønn er en rammefaktor det er svært viktig å ha kunnskap om i utøvelsen av lærerrollen. Refleksjon knyttet til hvilke muligheter og begrensninger dette gir for undervisningen vil gagne elevenes mulighet til å oppleve mestring og trivsel ved faget. Sentralt i gjeldende læreplan står tilpasset opplæring for hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2011). Da er det nærliggende at dette også innbefatter kjønnsaspektet. Ulike avisartikler og kronikker har i den senere tid tatt for seg nettopp denne tilnærmingen med fokus på kjønn. ”De eneste som får fullt utbytte av dagens gymundervisning er de fysisk sterke jentene, men de er det kanskje ikke mer enn fem av i hver klasse”, hevder erfaren gymlærer (Drangsholt & Stensland, 2011, avsnitt 4). I en lørdagskommentar i Dagbladet nylig skrev Cathrine Sandnes (2014) følgende:

”I løpet av sommerferien hadde halvparten av guttene vokst en halv meter i høyden. De var blitt sterkere, raskere og umulig å slå uten bruk av tjuvtriks. Det var helt sikkert kjipt for den halvparten av gutter som plutselig var et hode lavere enn klassekameratene. Men det var enda mer merkbart for jentene som begynte å utvise en påfallende lav entusiasme for gymtimer med ballspill, stafetter eller tidtaking”. (avsnitt 1)

Dette viser at tematikken i aller høyeste grad er aktuell og debattert, både blant fagfolk og personer for øvrig. I arbeidet med å utvikle den norske skolen er det viktig å se på alle faktorer som kan bedre læringsutbyttet for elevene. Kjønnsblandede klasser samt undervisning er et resultat av likestillingsarbeidet i Norge på 70-tallet. En kan kanskje stille spørsmål om likestillingen mellom kjønn er til hinder for læring og trivsel i skolen, for eksempel i kroppsøvingsfaget. Derfor er det viktig at utdanningsinstitusjoner og fagmiljøer innen kroppsøving retter søkelyset mot temaet, som en del av profesjonen. Dette kan bidra til å skape reflekterte praktikere blant kroppsøvingslærerne, som er bevisst på eventuelle

utfordringer knyttet til blant annet kjønn. Videre vil denne oppgaven forsøke å belyse hvordan kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning organiseres og hvordan gutter og jenter oppfatter hverandre i undervisningen.

2.0 Problemstilling

”Begrepet problemstilling brukes om et spørsmål som blir stilt med et bestemt formål og på en så presis måte at det lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder,” er begrepsforklaringen Dalland (2000, s. 92) benytter på en problemstilling. Med bakgrunn i tematikken nevnt i innledningen har jeg utarbeidet en problemstilling som lyder slik:

Hvordan påvirker kjønn organiseringen av kjønnsdelt og/eller kjønnsblandet kroppsøvingsundervisning i Norge?

Formålet med denne studien er å se nærmere på om dagens struktur med kjønnsblandet kroppsøvingsundervisning er den mest fruktbare for elevenes trivsel og mestring i kroppsøvfaget, med fokus på tilpasset opplæring. I følge Opplæringslova (1998) skal det ikke foreligge noen permanent kjønnsdelt undervisning, men for deler av undervisningen kan man benytte andre organiseringsformer ved behov. Er det mange skoler og/eller lærere som benytter seg av denne muligheten? Hvilke tanker gjør elevene seg om å kjønnsdele undervisningen? Det blir interessant å se om kjønnsaspektet påvirker organiseringen av faget, og hvilke argumentasjoner som eventuelt ligger til grunn for en slik tilnærming.

3.0 Teori

I teorikapittelet er temaet og problemstillingen lagt til grunn for valg av relevant litteratur for å beskrive og utdype fenomenet nærmere, samt gi en bedre forståelse og innsikt innen begreper og teoretiske perspektiver. Underkategoriene som presenteres er sentrale faktorer som har betydning for gutter og jenter i kroppsøvningsundervisningen i den norske skolen.

3.1 Tilpasset opplæring

I Norge har alle barn rett og plikt til å gå på skolen, samt å få opplæringen de har krav på (Opplæringslova, 1998). Enhetsskolen baseres på et offentlig skolesystem som skal være et tilbud for alle barn, uavhengig av evner, kulturell og sosial bakgrunn, kjønn og alder. De individuelle forskjellene kan innbefatte et bredt spekter. Tilpasning til den enkelte elevs forutsetning blir dermed viktig for å imøtekomme behovene (Imsen, 2009). Men hva vil det si å tilpasse opplæringen? ”Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap” (Jensen, 2006, s.15). Som vi her ser innbefatter tilpasset opplæring skolen som helhet. Jensen (2006) deler inn i tre nivåer for tilpasset opplæring, individ-, gruppe-, og skolenivå, som alle er av betydning for å legge til rette på best mulig måte for hver enkelt elev. I sentrum for tilpasset opplæring står naturlig nok læreren, som er direkte knyttet til elevene hver dag. Lærerens didaktiske kompetanse og personlige egenskaper er avgjørende for at undervisningen ”treffer” alle og gir elevene mestringsfølelse, med dertil fokus på at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...” (Opplæringslova, 1998, § 1-3, avsnitt 1). Generell del av Kunnskapsløftet, som er del av gjeldende læreplan, tar for seg selve formålet og grunnverdiene for hele opplæringen. Følgende står beskrevet om tilpasset opplæring:

Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blick for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen. Det pedagogiske opplegget må vere breitt nok til at læraren ledig og lagleg kan møte elevforskjellane i evner og utviklingsrytme. (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4)

Her vises det ikke til elevenes kjønn spesifikt, men hver enkelt elevs utviklingsnivå og ulikheter kan forstås i dette perspektivet. I kroppsøvningsfaget blir det viktig å underbygge viktigheten av gode pedagogiske opplegg for å imøtekomme hver enkelt elevs behov og klassen som helhet.

3.2 Kroppsøvingens historie

Kroppsøving er et skolefag som på mange måter skiller seg ut fra de andre fagene. Fysisk bevegelse, kroppskontakt og varierende miljøer er elementer som er sentrale i kroppsøvingsfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Faget ses på som et allmenndannende fag som har til hensikt å skape glede og motivasjon for fysisk aktivitet livet igjennom (Utdanningsdirektoratet, 2012). Med allmenndanning menes en ”...heilskapleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5) knyttet til opplæringa for elevene. Kroppsøving skal være en bidragsyter i så måte.

Opphavet til kroppsøvingsfaget er blant annet en konsekvens av den militære virksomheten. Det ble sett som nødvendig å styrke forsvaret, og kroppsøving skulle bidra til økt fysisk og mental skikkethet blant unge menn. Faget ble først introdusert for guttene i byen første del av 1800-tallet. Først fra 1889 ble det et obligatorisk fag, men fremdeles bare for guttene i de urbane strøkene (Goksøyr, 2008). Undervisningen og organiseringen var militært forankret opp mot øvelsesutvalg, disiplin og kommanderende lederstil. Sakte men sikkert løsrev kroppsøvingsfaget seg fra det militære aspektet med økt fokus på det idrettslige og helsemessige perspektivet. Sentralt i denne utviklingen stod blant annet *Centralforeningen for Udbredelse af idræt* som er forløperen til Norges Idrettsforbund (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Til tross for utviklingen ble ikke kroppsøving obligatorisk for jenter og gutter på bygda før i 1936. Gutter og jenter hadde kroppsøving hver for seg og med lærer av samme kjønn, så lenge rammefaktorene ikke ”påtvang” felles undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Først ved Mønsterplanen av 1974 ble det fokus på å likestille undervisningen mellom gutter og jenter i skolen. ”...jenter og gutter skal være likestilt i skolen....Når klasser og grupper skal settes opp, bør en så langt det er praktisk gjennomførlig, plassere jenter og gutter sammen” (Kirke- og utdanningsdirektoratet, 1974, s.23). Dette innbefattet også kjønnsblandet kroppsøving. Det er denne kroppsøvingsstrukturen vi kjenner i dag, hvor begge kjønn følger samme læreplan og undervisning i faget. Med Opplæringslova (1998) som underliggende faktor skal derfor de fleste kroppsøvingstimene gjennomføres felles for gutter og jenter i dagens norske skole.

3.3 Kroppsøving og tilpasset opplæring

I likhet med andre fag skal også kroppsøvingundervisningen tilpasses elevens forutsetninger. ”Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå eigne føresetnader” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.2). I arbeidet med tilpasset opplæring er bruken av ”den didaktiske relasjonsmodellen” et viktig verktøy for læreren, som inneholder sentrale faktorer det må tilpasses for i undervisningen, deriblant elevforutsetninger. Den didaktiske modellen bygger på et gjensidig forhold mellom faktorene som må være tilstede for at undervisningen skal fungere optimalt. Under elevforutsetninger ligger elevens fysiske, motoriske og psykiske utvikling som det må tas hensyn til i utarbeidelsen og gjennomføringen av undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Tilpasset opplæring innbefatter også at det skal tas hensyn til kjønnsforskjeller. Jenter og gutters interesser, erfaringer, holdninger og forventninger fremstår ulikt. Brattenborg og Engebretsen (2007) viser til fire avgjørende faktorer det må tilpasses for i undervisningen, der kjønnsaspektet er et av punktene. Fraværende didaktiske refleksjoner og kunnskap om kjønn fra lærerens side kan påvirke elevens mestring, læring og motivasjon i faget negativt. For å ivareta god undervisning er tilpasning til kjønn en nødvendighet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Men det er viktig å poengtere at både gutter og jenter trives i kroppsøvingfaget, samt at det er det faget som blir best likt av begge kjønn sammenlignet med andre fag (Imsen, 1996). Men trivselsfaktoren og deltagelsen er noe høyere blant guttene, noe som begrunnes ut i fra faktorer som blant annet innhold, fellesgym, mestringsfølelse og kroppsøvingslæreren (Flagestad, 1996; Mjaavatn & Skisland, 2004; Wabakken, 2010). Dette kan tyde på manglende didaktiske refleksjoner på jentenes bekostning. Videre i denne oppgaven vil kjønn og kjønns betydning i undervisnings- og organiseringsform stå sentralt.

3.4 Hva er kjønn?

Som nevnt er skolen en arena som omfatter både gutter og jenter, så også i kroppsøving. Fordi fagets særpreg med tanke på fysisk bevegelse og kroppskontakt er sentrale, vil kjønn være en faktor som må vektlegges i undervisningen. Kjønnsbegrepet og kjønnsforskjeller kan forstås ut fra et biologisk og/eller sosiokulturelt perspektiv. ”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). Utsagn som ”gutter er sterkere fra naturens side, sånn er det bare”, er biologisk forankret. Men kjønn blir også påvirket av

samfunnet i form av omgivelser, forventninger, kultur og miljø. Dette kan illustreres ved skjevdelingen som har eksistert til alle tider mellom menn og kvinner med tanke på makt, status, yrke med mer (Nielsen & Rudberg, 1989).

Også i idretten har kvinner blitt ekskludert med bakgrunn i aktiviteter som har blitt sett på som for anstrengende og upassende i forhold til kvinneligheten, feminisme og reproduksjon (Lesjø, 2008). ”Hva som er passende aktiviteter for kvinner, er derfor ikke først og fremst biologisk determinert, men sosialt bestemt og dermed i stor grad foranderlig” (Lesjø, 2008, s. 141), hevder kjønnsforskere. Håndball er et eksempel på en aktivitet som blir sett på som en typisk kvinneidrett i Norge, mens det i Tyskland anses å være en maskulin idrett for menn (Lippe, 1997). I Norge ses fotball fremdeles som en ”mannsidrett” selv om det er den største organiserte idretten for jenter og kvinner i Norge, mens det i USA regnes som en kvinneidrett (Skogvang, 2006). Slike eksempler viser at det sosiokulturelle kjønn er avgjørende for hva som regnes som maskuline og feminine idretter.

Ser vi på kjønn med biologiske og dertil fysiologiske briller, vises det fra pubertetsalder en markant forskjell på gutter og jenters fysiske kapasitet. Økt muskelmasse og muskeltverrsnitt i forhold til kroppsvekt, samt produksjon av flere røde blodceller, bidrar til økt styrke og utholdenhet hos gutter versus jenter (Jagtøien & Hansen, 2000). Men Aastrand, Rodahl, Dahl og Strømme poengterer at de fysiske forskjellene mellom gutter og jenter ikke er av betydning før de når pubertetsalderen (referert i Klomsten, 2012). Samtidig antyder Klomsten (2006) at gutter helt fra starten av gis større muligheter og forutsetninger for mestring i aktiviteter som en konsekvens av samfunnets forståelse av kjønn, som en sosialt konstruert ”norm”. At gutter trener mer og tidligere på aktiviteter med påfølgende økt kapasitet fysisk og ferdighetsmessig, kan dermed bidra til å gi gutter et fortrinn i kroppsøvingstimene og at den tilsynelatende fysiske likheten i ung alder ”viskes ut” (Klomsten, 2006). Med andre ord kan de fysiske forutsetningene guttene besitter påvirke prestasjonene i faget positivt sammenlignet med jentene (Klomsten, 2012). Når Lesjø antyder at ”Kvinnene må «være sitt kjønn» samtidig som de blir vurdert i forhold til menns målestokk når det gjelder prestasjoner” (2008, s. 140), kan tematikken tilknyttet kjønn være en vanskelig utfordring for jenter å håndtere.

3.5 Selvoppfatning

I teorien eksisterer flere måter å definere begrepet selvoppfatning på. Uten å gå i dybden kan selvoppfatning kort fortalt forstås ut fra individers refleksjoner, oppfatninger og tanker om seg selv, og i samspill med ytre omgivelser (Imsen, 2005). Fordi kroppsøvingssfaget ses på som et veldig ”synlig” fag sammenlignet med andre, er det vanskeligere å glemme seg bort. Duesund (1995) gir et godt bilde av hvordan selvoppfatning kan forstås i kroppsøvingssammenheng:

I fysisk aktivitet er hver mestringserfaring uansett utfallet av mestringen, åpenbar, ikke bare for eleven selv, men også for andre. Det finnes ingen måter man kan skjule bevegelsen på. Den er både personlig og sosial. Derfor er det alltid en fare for at man i gymtimene kan oppleve at selvoppfatningen blir truet (s. 80).

Hvordan oppfatter så gutter og jenter seg selv og hverandre i kroppsøvingundervisningen? Flere tidligere studier peker på ulikheter mellom kjønn hva gjelder selvoppfatning og troen på seg selv. I følge Treanor, Graber, Housner og Wiegand (1998) viser gutter en betydelig høyere og mer positiv selvoppfatning enn tilfellet er blant jenter. Guttene oppgir å ha høyere ferdigheter, mer styrke og bedre utholdenhet sammenlignet med jenter. Redelius (2004) viser til at gutter oftere enn jenter føler seg dyktige i undervisningssammenheng. Halvparten av jentene svarer på sin side at de helt eller delvis føler seg dårlige i undervisningen. En kvalitativ studie av jenter i kroppsøving (Olafsen, 2002) peker også mot at selvoppfatningen til informantene svekkes i nærvær av guttenes og/eller lærerens kommentarer, samt guttenes fysiske dominans. Gutter får generelt mer oppmerksomhet enn jenter, mye på grunn av deres adferd, samt fysiske og dominerende væremåte. Dette setter guttene i en maktposisjon som går på bekostning av jentene (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Tar vi med i betraktningen at Næss også antyder at ”... kroppsøvingstimer foregår mest på guttenes premisser og jentenes interesser blir nedprioritert” (2000, s.13), kan det tenkes at det fysiske aspektet blir ytterligere forsterket med aktiviteter som er fordelaktig for gutter, og at selvoppfatningen til jentene kan påvirkes negativt. For å underbygge dette siteres også Imsen som finner at ”...de fleste av de aktivitetene som jentene liker, de liker guttene bedre, og det brukes relativt mye tid på dem. De aktivitetene som guttene misliker er samtidig aktiviteter som jenter liker, og det brukes nesten ikke tid på dem” (1996, s.53). Forteller dette oss noe om hvordan dagens utfordring knyttet til organiseringen av kroppsøvingssfaget kan være?

3.6 Aktivitetsnivå og aktivitetsomfang

Et annet underliggende spørsmål er hvordan aktivitetsnivået forløper i de ulike organiseringsformene. Skapes det mest aktivitet i kjønnsdelt undervisning eller er kjønnsblanding den beste formen for å oppnå høy aktivisering? I studien til McKenzie, Prochaska, Sallis og LaMaster (2004) vises det til at kjønnsblandede grupper og rene guttegrupper fremstår med likhet på aktivitetsskalaen. Begge disse organiseringsformene skaper høyere aktivitet enn rene jentegrupper. I kjønnsblandet undervisning lå guttene høyere på aktivitetsskalaen enn jentene. I studien til Hannon og Ratliffe (2005) vises det også til at gutter har høyere fysisk aktivitet både i kjønnsblandet og kjønnsdelt undervisning i lagidretter. Men både gutter og jenter hadde lik eller høyere aktivitetsnivå i kjønnsblandet aktivitet kontra kjønnsdelt aktivitet. For gutters vedkommende tyder dette derfor på at type organisering er av liten betydning. For jentene kan det se ut som om kjønnsblandet undervisning er å foretrekke om hensynet til aktivitet skal vektlegges. På den annen side antyder Wold (2008) at aktivitetsnivået styres av ferdighetsoppfatningen og innholdet i undervisningen, og ikke av organiseringsformen. Videre vises det til at kjønnsdelt og kjønnsblandet organisering ikke er av betydning med hensyn til gutters og jenters trivsel i faget. Wabakken (2010) viser derimot til at respondentene som oppgir å trives i faget også har markant høyere aktivitetsnivå. De som ikke liker kroppsøving oppgir at de aldri er svært aktive i undervisningen. Her vises med andre ord en tydelig sammenheng mellom aktivitetsnivå og trivsel, men hvordan dette fordeles mellom gutter og jenter kommer ikke frem i studien (Wabakken, 2010).

Det er forøvrig lite forskning i Norge på hvordan aktivitetsnivået forløper i kjønnsdelt versus kjønnsblandet kroppsøvingundervisning. Men aktivitetsomfanget på fritiden og i idretten er blant annet kartlagt av Fasting og Sand (2009). Her vises det til at flere kvinner enn menn er fysisk aktive i voksen alder og at treningshyppigheten er høyere blant kvinner. I organisert idrett og konkurranseidrett derimot er det overvekt av menn/gutter. Dette kan tyde på at opplevd aktivitetsnivå i kroppsøving, særlig blant jenter, har liten relevans med tanke på å bedrive fysisk aktivitet senere i livet.

3.7 Kroppsøvingslæreren

Kroppsøvingslærerens holdninger og verdier knyttet til kjønn og aktiviteter kan ha stor betydning for elevenes trivsel og mestringsfølelse i undervisningen. Ifølge en studie utført av

Koca (2009) gis gutter og jenter ulik oppmerksomhet i undervisningen både fra en kvinnelig og en mannlig kroppsøvingslærer. De oppgir at de samhandlet oftere med gutter, selv om det også bør nevnes at deler av oppmerksomheten var negativt ladet. Guttenes fysiske og adferdsmessige dominans ble oppfattet som naturlig. Hos jenter derimot ble det forventet en roligere og høfligere adferd. Et annet adferdsmønster fra jentenes side kunne ventelig skape vanskeligheter for lærerne. Også lærernes oppfatning av hvilke aktiviteter som var passende bar preg av et stereotyp syn på kjønn. Kontaktidretter samt basketball ble sett på som ”gutteaktiviteter”, mens turn, volleyball og svømming var aktiviteter som ble linket til jenter (Koca, 2009).

Kroppsøvingslæreres egne erfaringer og opplevelser fra skolen og i idretten kan også påvirke kjønnsaspektet bevisst eller ubevisst. Det er først og fremst de idrettsflinke som velger å bli kroppsøvingslærere. Det kan da tenkes at lærere som har bedrevet idrett over en lengre periode og har gode erfaringer med det, verdsetter konkurranseelementet som organiseringsform og gir idrettsaspektet mye oppmerksomhet (Ommundsen, 1995). Når da ulike studier (Flagestad, 1996; Nielsen, 2000; Wold, 2008) peker på at gutter liker konkurranse og rangering bedre, og er mer konkurranseorientert enn jenter, kan det slå uheldig ut for jenters trivsel og mestringsfølelse (ikke alle) når de på sin side er mer negativ til konkurranse i kroppsøvingsundervisningen. I likhet med Ommundsen (1995) viser Moen (2013) til at et idrettslig fundament, hvor idrettsferdigheter og faglig kompetanse vektlegges, også står sentralt blant kroppsøvingsutdannere, og dermed kan være sterke pådrivere for å opprettholde et ”konservativt” mønster blant utdanningsinstitusjoner, med dertil idrettsfokus. En slik spiral kan slå uheldig ut for de svakere elevene i faget.

At kroppsøving sies å foregå på ”gutters premisser” kan også gjenspeiles i et historisk perspektiv. Fagets opprinnelse baserte seg i sin tid på å styrke det norske forsvar med tanke på fysisk skikkethet blant menn. Det er først fra 1970årene at kvinner har fått lov og mulighet til å delta og sette sitt preg på idretten, ergo har mannen stått i fokus hva har angått idrett og kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2007). ”Idretten har vært utviklet og ledet av menn, og har derfor vært preget av «maskuline verdier»” (Fasting & Sand, 2009, s. 42). Her kan det trekkes paralleller til kroppsøvingsfaget. Det er flere mannlige (64 %) enn kvinnelige kroppsøvingslærere i skolen (ungdomsskolen) (Jakobsen, 2012). Det kan da tenkes at de maskuline verdiene og interessene fremdeles har fotfeste. I tillegg vises det til at kompetansenivået blant lærerne som underviser i kroppsøving er relativt lav. I en rapport fra

år 2000 vises det til at det bare er cirka halvparten (51 %) av lærerne som underviser i faget som har 15 studiepoeng eller mer i kroppsøving. Menn er også klart overrepresentert blant de som har 60 studiepoeng eller mer i kroppsøvingsutdannelse (Lagerstrøm, 2000). Tilsvarende viser Jakobsen (2012) at 25 % av kroppsøvingslærerne ikke har noe form for utdanning, mens 30 % har et halvt års utdanning eller mindre. Med dette tallmaterialet i bunn kan man spørre seg om de som underviser i kroppsøvingsfaget har nok pedagogisk og teoretisk kunnskap om kjønnsstatistikken i kroppsøvingstimene.

4.0 Metode:

I dette kapitlet vil det fremgå hva metode er og ulike måter å anvende begrepet på. Videre vil jeg gjøre rede for positive og negative sider ved forskningsdesignet jeg har valgt å benytte i min studie, med tilhørende søkehistorikk og kriterier for utvelgelse av relevant data.

4.1 Hva er metode

I forskningssammenheng er metode et begrep som har en svært sentral plass. Sosiologen Vilhelm Auberts beskrivelse av begrepet lyder slik, ”en metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (1985, s. 196). Som Aubert beskriver er det mange ulike måter å innhente og foredle kunnskap og informasjon på ved hjelp av ulike metodebruk. Innen metode, og forskning forøvrig, skiller vi mellom de to hovedkomponentene kvalitativ og kvantitativ metode (Dalland, 2012). Kvalitativ metode tar for seg fenomener som ikke er målbare på noe vis, med få forskningsobjekter. Kvantitativ metode gir oss derimot målbare data og blir brukt for å fange bredden i et fenomen man vil undersøke nærmere, med dertil mange forskningsobjekter. For å forenkle måten å beskrive de to ulike metodebegrepene på kan man anvende harde (kvantitative) og myke (kvalitative) data som uttrykk (Dalland, 2012).

4.2 Litteraturstudie

Litteraturstudie er en forskningsmetode som tar utgangspunkt i eksisterende faglitteratur med dertil kunnskap, innenfor et emne eller tema. Ved å sammenfatte og analysere slike data fra ulike kilder samles informasjonen og man får oversikt og kunnskap over litteraturen innenfor området man vil utforske (Axelsson, 2012). Det kan også forekomme at ”...nye erkjennelser kan komme frem når man sammenstiller kunnskap som tidligere bare er beskrevet bitvis” (Magnus & Bakketeig, 2000, s.38). Altså kan en litteraturstudie føre til utvikling av nye problemstillinger og forskningsprosjekter.

Axelsson (2012) beskriver to ulike måter å presentere en litteraturstudie på, en allmenn og en systematisk gjennomgang av litteraturen. Den allmenne litteraturstudien tar for seg et begrenset antall artikler, som oftest uten systematisk og kritisk gjennomgang av litteraturen.

En systematisk litteraturstudie på sin side baseres på vitenskapelige artikler og er en grundig og detaljert gjennomgang av gjeldende forskning innenfor området (Axelsson, 2012).

4.3 Hvorfor litteraturstudie:

Jeg har valgt litteraturstudie i denne undersøkelsen. Grunnet for dette valget er flere. En faktor som for meg har vært avgjørende er hvordan jeg kan utvikle min egen læringsprosess på best mulig måte. En litteraturstudie åpner for en grundigere og mer detaljert gjennomgang av aktuell litteratur innenfor et emne enn andre metoder, med de rammebetingelser som ligger under denne type oppgave. Min problemstilling kunne også fint vært løst med eksempelvis kvalitativt intervju som metode, men validiteten og bekræftbarheten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010) kunne fort blitt lav som følge av liten erfaring, ergo manglende kvalitet på studien. Utbyttet anså jeg dermed som størst ved en litteraturstudie. Ethiske utfordringer er også begrenset ved den aktuelle metoden fordi en blant annet ikke trenger å søke NSD eller annen form for samtykke fra andre hold, som igjen blant annet har betydning for tidsaspektet (Aveyard, 2010). En annen styrke som litteraturstudie har ved seg er at datakildene man benytter seg av er permanente og tilgjengelige slik at de kan etterprøves og kontrolleres av andre interessenter (Denscombe, 2010). Når Halvorsen uttrykker at ”Prinsippet om *etterprøvbarehet* står sentralt i den vitenskapstradisjonen som dominerer dagens samfunnsforskning” (2002, s. 13), er litteraturstudie en god måte og ivareta dette prinsippet på.

I min studie har jeg valgt å inkludere både kvalitative og kvantitative studier. En slik sammenfatning av metoder kalles metodetriangulering og bidrar til at jeg kan se på problemstillingen fra flere perspektiver (Johannessen et al., 2010). Litteraturstudie baseres som nevnt på tidligere forskning og åpner dermed opp for muligheten til å analysere triangulært, fordi man ikke skal innhente eller utvikle egne resultater med en valgt og låst kvalitativ eller kvantitativ metodikk. Fordi problemstillingen min tillater en slik innfallsvinkel har dette vært et bevisst valg i datainnsamlingen for å få større dybde og forståelse av mitt problemområde. Samtidig kan denne studien kategoriseres både som en allmenn og systematisk litteraturstudie. Systematisk i den forstand at søkeord og leting har blitt forsøkt gjort på en systematisk måte, og allmenn fordi det er tidkrevende å skaffe seg full oversikt over emnet og innarbeide gode søkestrategier, med de rammefaktorer som ligger innunder en bacheloroppgave.

4.4 Inklusjonskriterier

Jeg har valgt følgende 6 kriterier for inklusjon av litteratur i denne undersøkelsen:

1. Litteratur gitt ut fra år 2004 eller senere. I resultatdelen av oppgaven er det viktig å benytte nyere relevant litteratur fordi forskningsarbeidet stadig er under utvikling, slik at man er oppdatert på den nyeste forskningen innenfor temaet.
2. Litteratur som er rettet mot norske forhold fordi norsk skole og dens struktur og kultur er annerledes sammenlignet med mange andre land, og da vil innbefatning av litteratur gjort i andre land gjøre resultatene mine unyansert og unøyaktig grunnet grunnleggende forskjeller i skolestrukturen.
3. Litteratur må henvise til referanser som er synlig og troverdig, som en kvalitetssjekk.
4. Språk basert på norsk og engelsk.
5. Litteratur jeg innhenter må være på masternivå eller høyere for at jeg skal anvende den i resultatdelen.
6. Litteratur må baseres på kroppsøvfingsfaget og ikke idrett/sport fordi skole og organisert idrett er to ulike arenaer med ulike rammebetingelser. Dette viser seg gjeldende blant annet innen områder som formål og personsammensetning, samt at enhetsskolen er pliktig, mens organisert idrett er frivillig.

4.5 Søkeprosess:

I oppstartsfasen prøvde jeg å danne meg et bilde og en forståelse av temaet kjønn opp i mot kroppsøving, som er sentralt i min problemstilling. Jeg brukte henvisninger fra pensumlitteratur og tidsskriftartikler (kroppsøving) aktivt i jakten på relevant litteratur, innenfor et område som det i norsk sammenheng ikke er forsket mye på, ifølge Brattenborg og Engebretsen (2007). I beskrivelsen av søkeprosessen har jeg kun inkludert det som er relevant for min problemstilling, selv om jeg har søkt og fått mange treff. Svenske studier hadde jeg i utgangspunktet tenkt å inkludere i min studie, men på grunn av omfanget valgte jeg å ekskludere disse, da det ble for omfattende for en bacheloroppgave.

Videre gikk arbeidet over i å formulere gode søkeord og benytte seg av store og seriøse søkemotorer Høgskolen i Hedmark har tilgang til. Søkemotorer jeg har benyttet meg av er Oria og Ebscohost (sportsdiscuss), i tillegg til Goggle scholar som er en åpen søkemotor. I første del av søkeprosessen baserte jeg søkene på ord fra problemstillingen min. Siden Ebscohost er en internasjonal søkemotor benyttet jeg søkeordene ”physical education”, ”coeducation” og ”single-sex”/”same-sex” i ordkombinasjon. Avgrensninger var fulltekstversjon og utgitt fra 2004 eller senere. Dette ga en håndfull av relevante treff, men i samråd med veileder hadde vi på forhånd også avgrenset søket til å omhandle norske forhold fordi norsk skole og dens struktur og kultur er annerledes sammenlignet med mange andre land, og da vil innbefatning av litteratur gjort i andre land gjøre resultatene mine unyansert og unøyaktig grunnet grunnleggende forskjeller i skolestrukturen. Ingen av treffene kunne knyttes til norske forhold. Men de nevnte artikler har jeg likevel benyttet som et bakteppe for å øke min forståelse og kunnskap knyttet til temaet, som kan betraktes som en hermeneutisk tilnærming (Johannessen et al., 2010).

De samme søkeordene som over benyttet jeg i Oria. Med de samme avgrensningene ble det heller ikke her noen treff. Dermed startet jeg å søke med de samme ordene på norsk, ”kroppsøving”, ”kjønnsde*” og ”kjønnsbla*” i kombinasjon. Dette ga ett treff, som jeg har benyttet i resultatdelen. Jeg brukte også ”kroppsøving” og ”kjønns*”, men dette ga for mange treff. Søkte også på Google scholar med kombinasjonen ”kroppsøving”, ”kjønnsblandet” og ”kjønnsdelt”. Her var ett av treffene svært relevant for min problemstilling.

Videre har jeg tatt for meg anerkjente norske forskere innen kjønn og kroppsøving, som Klomsten, Dowling Næss og Kårhus som søkeord (forfattersøk) i Oria, for å frembringe aktuell litteratur som ikke kom frem med de valgte søkeord. Det resulterte i to relevante artikler som inngår i resultatdelen. I tillegg har jeg valgt å inkludere artikkelen til Johansen og Andrews, som jeg tidligere i studietiden har benyttet meg av, og som har bidratt til at jeg fattet interesse for kjønnstematikken i kroppsøvingsfaget.

4.6 Utvalg

De fem artiklene jeg sitter igjen med mener jeg er relevant og kan belyse min problemstilling fra flere perspektiver, slik at man får bredere forståelse av problematikken knyttet til kjønnsblandet og/eller kjønnsdelt undervisning.

- Sandvik, G. (2007). Kjønnsdelt og kjønnsblanda kroppsøving.
- Klomsten, A. T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvfingsfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt?
- Dowling, F. & Kårhus, S. (2011). An analysis of the ideological work of the discourses of "fair play" and moral education in perpetuating inequitable gender practices in PETE.
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M. & Espnes, G. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? (*Denne artikkelen er en del av Klomstens doktoravhandling fra 2006, som jeg har benyttet i min teoridel*).
- Johansen, V. & Andrews, T. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest».

4.7 Analyse av artiklene

Jeg har analysert de utvalgte artiklene ved først å ta utgangspunkt i abstractet, og se om de sammenfaller med problemstillingen min. Deretter har jeg lest hele artikkelen for å forstå artiklens kjerne og grunnlag for studien. Videre har arbeidet bestått i å trekke ut informasjon fra de aktuelle artiklene som kan knyttes opp mot min problemstilling. Studien til Johansen og Andrews har riktignok et mangelfullt abstract, grunnet en kvalitativ tilnærming, men den var likevel av en slik art at den fattet min interesse og kunne knyttes opp mot problemstillingen.

4.8 Metodekritikk

Litteraturstudie har også noen negative sider ved seg som er viktig å ha kjennskap til. En av ulempene er at de studiene man inkluderer i en litteraturstudie opprinnelig har blitt utarbeidet for et annet formål og med et annet utgangspunkt og på den måten kan betraktes som sekundære data i en litteraturstudie, kontra egen forskning med dertil resultater som tolkes av forskeren selv. Det kan da tenkes at informasjonen som blir brukt i litteraturstudien er tatt ut av den opprinnelige konteksten til primærkilden (Denscombe, 2010). En bør være spesielt forsiktig med å benytte annen litteraturstudie om man selv velger denne metoden, fordi avstanden til primærkilden da vil bli for stor, og informasjonsforståelsen for liten (Axelsson, 2012). Det er også viktig at dataene man benytter i en litteraturstudie har kredibilitet, altså at de virker troverdige, med tanke på hvem som har utført studien (forfatter/ne) og

publiseringsstedet og/eller utgiveren (Denscombe, 2010). Det kan blant annet være at data man benytter kan betraktes som sosialt konstruerte i den forstand at en aktuell studie kan ha hatt et formålstjenelig behov slik at informasjonen ikke har blitt fremstilt med objektive briller fra primærkildens side (Denscombe, 2010).

4.9 Potensielle feilkilder

I mitt arbeid med denne oppgaven er det potensielt flere mulige feilkilder. Manglende eller feil type søkeord kan ha påvirket mine funn på den måten at relevant litteratur har blitt utelatt, og ikke er innlemmet i mine resultater. Utvalgte søkekriterier kan også være en feilkilde til relevant litteratur i den forstand at kriterier har bidratt til å eliminere bort viktig informasjon. Ens egne tolkninger og forståelsen av den litteraturen man har benyttet, er også en potensiell mulighet for å misoppfatte og feiltolke, fordi språk og faguttrykk kan gjøre at helheten ikke forstås på den måten det er ment fra forskerens side. Min erfaring med denne oppgaven tilsier at det er svært vanskelig å få en fullstendig oversikt over potensiell litteratur innenfor et fenomen. Dermed kan også skillet mellom hva som er en allmenn og systematisk litteraturstudie (Axelsson, 2012) være utfordrende, og en potensiell feilkilde til hvordan man velger å kategorisere sin egen studie. De ovennevnte utfordringene kan nok ha større innvirkning på meg med liten eller ingen erfaring med litteraturstudie fra før, kontra en med mer erfaring.

5.0 Resultater og diskusjon

Resultat og diskusjonskapittelet deles inn i kategorier som gjenspeiler og sammenfaller med teoridelen, med problemstillingen som den sentrale overhengende faktor. Kategoriene fremstår ikke som statiske temaer, men dynamiske i den forstand at det ikke fremgår klare skillelinjer mellom kategoriene. Studiene som resultatene mine baseres på kan både settes opp mot hverandre og tolkes individuelt, samt inngå under flere av kategoriene. Ønsket er at denne grovinndelingen bidrar til en systematisk fremstilling av resultatene og diskusjonen, noe som forenkler leservennligheten og forståelsen. Resultater og diskusjon tas under ett og er hele tiden koblet opp mot teorien beskrevet i teorikapittelet.

5.1 Kjønn og tilpasset opplæring

Ett av hovedområdene til den norske skolen er å ivareta tilpasset opplæring. Som nevnt i teoridelen innbefatter begrepet også kjønnsaspektet. I studien til Klomsten (2013) er det ingen av informantene som permanent gjennomfører kjønnsdeling. Dette er også i tråd med loven. Av informantene er det 21,7% som organiserer kjønnsdelt undervisningen på ulike måter. Blant skolene som ikke velger denne løsningen er de mest vanlige argumentasjonene liten skole og/eller små klasser (134 skoler), Opplæringslova (65 skoler) og at kjønnsdelt undervisning aldri har vært enn aktuell problemstilling (112 skoler) (Klomsten, 2013). Ser vi nærmere på den siste argumentasjonen og trekker inn studien til Johansen og Andrews (2005), er dette en problematikk som kan sies å være fruktbar for jenter. Her opplyser de fleste informantene at de foretrekker kjønnsdelt undervisning, blant annet fordi guttenes dominans og voldsomhet i enkelte aktiviteter går på bekostning av jentenes deltagelse og trivsel i faget. Føler disse jentene at opplæringen blir tilpasset for deres forutsetninger? Er det en mangel på pedagogisk forståelse fra de skolene som oppgir at denne problematikken aldri har vært diskutert eller aktualisert?

På den annen side fremkommer det i studien til Klomsten (2013) ingen direkte data over hvilke klassetrinn denne argumentasjonen gjelder for. Alder kan være en faktor som har betydning for hvorfor kjønnsdeling ikke har vært en problemstilling på skolene som oppga dette som argumentasjon. I studien til Johansen og Andrews (2005) er informantene over pubertetsalder, altså er de fysiske forskjellene mellom jenter og gutter fremtredende, ifølge Jagtøien og Hansen (2000). Funn i studien til Klomsten, Skaalvik og Espnes (2004) viser til at jenters selvoppfatning er lavere enn blant gutter, spesielt ved økt alder. Kobler man sammen

de fysiske forskjellene mellom kjønnene og lavere selvoppfatning blant jentene, som virker å ha innflytelse på hverandre, er det nærliggende å tro at alder spiller en sentral rolle rundt denne argumentasjonen. Det kan da tenkes at skolene som har svart at kjønnsdelt undervisning aldri har vært en aktuell problemstilling i Klomstens studie (2013), først og fremst gjelder barnetrinnet. For å underbygge alderens betydning vises det til at elever i barnetrinnet har høyere selvoppfatning enn på ungdomstrinnet (Klomsten et al., 2004), samtidig som de fysiske forskjellene mellom kjønnene ikke er signifikante før pubertetsalder ifølge Aastrand et al. (referert i Klomsten, 2012).

Blant de skolene som organiserer kjønnsdelt undervisning, er det liten forskjell på barne- og ungdomsskoler (Klomsten, 2013). Tas de overnevnte faktorene med i betraktningen, kan man diskutere hva som er grunnen til at så mange barneskoler (34,3 %) velger å kjønnsdele undervisningen. Samfunnets konstruksjon av kjønn kan være grunnlag for den høye kjønnsdelingen i barneskolen, der gutter gis muligheter til aktiviteter tidligere enn jenter, og dermed har med seg større fysisk erfaring inn i skolen (Klomsten, 2006). Kanskje gutters dominans allerede eksisterer fra ung alder slik at kjønnsdeling er et godt verktøy for å ivareta mestring og trivsel i faget for alle. Samtidig begrunner 13 av skolene som ikke kjønnsdeler at de fysiske forskjellene mellom kjønnene er små (Klomsten, 2013). Dette tyder på at det foreligger ulike oppfatninger om kjønnets betydning i kroppsøvingundervisningen i grunnskolen. Lærernes utdanning kan også spille en vesentlig rolle i denne sammenheng. Med de store variasjonene i utdanningsnivå som Lagerstrøm (2000) viser til, særlig på barnetrinnet, kan det være en betydelig faktor på hvorfor skolene har så store ulikheter i organiseringen og begrunnelsene som følger med. En økt felles forståelse på kjønn kan kanskje ha sammenheng med økt utdanningsnivå blant lærere?

5.2 Selvoppfatning

I følge Duesund (1995) tyder tidligere forskning på at fysisk aktivitet har en positiv effekt på vår selvoppfatning. Funn i studien til Wabakken (2010) viser at de som trives i kroppsøving også oppgir å være de mest aktive i undervisningen. Det kan da tenkes at spiralen mellom fysisk aktivitet og selvoppfatning går hånd i hånd og påvirker hverandre positivt. For de som derimot misliker faget og oppgir å være mindre aktiv, kan det tyde på å påvirke selvoppfatningen negativt. Klomsten et al. (2004) gjennomførte en studie for å avdekke gutter og jenters selvoppfatning i Norge. Resultatene viser at gutter har markant høyere

selvoppfatning enn jenter på åtte av ni faktorer som berører selvoppfatningen, der unntaket er fleksibilitet. Blant annet ser gutter på seg selv som sterkere, mer utholdende og med høyere sportslig kompetanse. Det vises også til at selvoppfatningen får en nedgang ved økt alder ved begge kjønn, men mest blant jenter (Klomsten et al., 2004). Dette sammenfaller også med funnene til Treanor et al. (1998).

De kvalitative studiene til Johansen og Andrews (2005), Wold (2008) og Olafsen (2002) på jenter i kroppsøvningsfaget, samt funnene til Redelius (2004), bidrar til å underbygge antagelsene til blant annet Klomsten et al. (2004), der selvoppfatningen blant jenter fremstår som lavere enn blant gutter. Alle studiene peker i retning av at gutter har makten og er premissleverandører i faget, og at jentene føler seg oversett og ikke hørt på samme måte, verken med tanke på lærerens oppmerksomhet eller innholdet, slik det også tidligere er antydnet (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Imsen, 1996; Næss, 2000). Det kan tolkes dit hen at dette er faktorer som spiller en vesentlig rolle for selvoppfatningen til jenter.

Det er også verdt å merke seg at kjønnsdelt undervisning virker å ha en positiv effekt på jentenes trivsel, særlig blant de mindre flinke jentene (Sandvik, 2007; Stråtveit, 2001). Wabakkens (2010) studie viser at jenter er betydelig mer sjenert og redd for å dumme seg ut i undervisningen sammenlignet med gutter, samt at jentene oftere opplever aktivitetene som for vanskelig. ”Guttene blei sure hvis mi gjorde feil, og så la de skylda på oss hvis mi tapte” (Johansen & Andrews, 2005, s. 307). Videre oppgir flere jenter enn gutter at slike negative opplevelser kan resultere i mer vegring og bekymring og i verste fall ikke- deltagelse ved samme aktivitet neste gang (Wabakken, 2010). Derfor kan det tenkes at kjønnsdelt undervisning for jentenes del kan føre til mindre usikkerhet og redsel. Sandviks (2007) studie viser at også gutter trives bedre i kjønnsdelt undervisning, mens Flagstad (1996) finner at guttene foretrekker blandede klasser. Men det som er verdt å merke seg er at andelen gutter som mener at kjønnsdelt og/eller kjønnsblandet undervisning er å foretrekke, er lavere hos gutter enn jenter. Ergo virker det ikke som det spiller så stor rolle på gutter hvordan faget organiseres.

Selv om kroppsøving kan se ut til å slå mer negativt ut på jenters selvoppfatning i undervisningssammenheng enn gutter, viser tall fra Fasting og Sand (2009) at dette kanskje ikke får konsekvenser i voksen alder da flere kvinner (78 %) enn menn (71 %) er fysisk aktive. Dette kan bety at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom mistrivsel i faget og livslang bevegelsesglede, som kan ses på som hovedformålet med faget

(Utdanningsdirektoratet, 2012). Samtidig antydes det også at kvinner er mer opptatt av elementer som innbefatter begrepet selvoppfatning. ”...årsaken til at kvinner er mer aktive enn menn når det gjelder trening og mosjon kan ha sammenheng med at kvinner kanskje er mer opptatt av kropp, helse og utseende enn menn” (Fasting & Sand, 2009, s. 16-17).

Klomsten oppgir at ”Svømming er den aktiviteten respondentene i min studie oftest nevner eksplisitt som aktuell for kjønnsdeling, særlig på ungdomstrinnet” (2013, s.73). I svømmeopplæringen oppgir 115 skoler at de velger denne organiseringsformen (Klomsten, 2013). Svømming er blant aktivitetene som skiller seg mest ut i med tanke på nakenhet og kroppslighet. Tar vi jenters generelt lavere selvoppfatning med i betraktningen, spesielt på faktorer som kroppsfett og utseende (Klomsten et al., 2004), virker dette som en fornuftig deling. Informantene i Wolds (2008) studie bekrefter også at de trives godt i kjønnsdelt svømmeundervisning. Kroppsidealet som er rundt oss på alle kanter, særlig i mediene, kan gjøre det vanskelig for både gutter og jenter å føle seg trygg og trives i denne aktiviteten. Sosial sammenligning både når det gjelder eget og det motsatte kjønn kan fremprovosere vrangforestilling og misnøye med egen kropp (Klomsten, 2013). Ved å utelukke hverandres kjønn fra svømmeundervisningen, vil elevene ha en faktor mindre å forholde seg til med tanke på sosial sammenligning.

5.3 Aktivitetsnivå og aktivitetsomfang

Tidligere forskning hva gjelder instrumentelt målt aktivitetsnivå antyder at kjønnsdelt undervisning blant jenter genererer mindre aktivitet enn kjønnsblandet undervisning (Hannon & Ratliffe, 2005; McKenzie et al, 2004). Sandviks (2007) studie tar for seg aktivitetsnivået til informantene ved hjelp av hjertefrekvensmåler for å se på hvordan kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning påvirker aktivitetsnivået. Her kommer det frem at guttenes aktivitetsnivå er ganske lik uavhengig av organiseringsform. Blant jenter derimot vises det at kjønnsdelt organisering i visse aktiviteter er mest gunstig for aktivitetsnivået i undervisningen (Sandvik, 2007), altså ulikt resultatene til Hannon og Ratliffe (2005) og McKenzie et al. (2004). Årsakene til at studiene ikke samsvarer helt kan være sammensatte, men lærerens evne til å motivere til aktivitet, elevenes motivasjon for å delta, samt bruk av ulike måleinstrumenter kan tenkes å ha innvirkning på resultatet.

Basketball var den aktiviteten som hadde størst ulikheter i intensitetsnivået ved ulike organiseringsform blant jenter (Sandvik, 2007). Dette kan tyde på at guttenes deltagelse har innvirkning på jentenes aktivitet i undervisningen, ved å være dominante særlig innen ballidretter, slik informantene også hevder i studien til Johansen og Andrews (2005). Ballspill er aktiviteter som gjerne inneholder mye kroppskontakt og taklinger. Dette kan være en medvirkende faktor for at flest respondenter i Klomstens studie svarer at ballspill (fellesbetegnelse) er den aktiviteten som kjønnsdeles mest (131 skoler) blant skolene som oppgir å organisere kjønnsdelte aktiviteter (Klomsten, 2013). En slik tilbakeholdenhet og reservasjon blant jenter kan illustreres med følgende utsagn, ”Når det går mange uger 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” (Johansen & Andrews, 2005, s. 307). Ved en slik oppfatning og opplevelse av aktiviteten og undervisningen blir det vanskelig å motivere seg for deltagelse, og aktivitetsnivået går naturlig nok ned.

Et annet interessant funn i Sandviks (2007) studie er at jentene hadde høyere gjennomsnittlig aktivitetsnivå ved sirkeltrening i kjønnsblandet undervisning kontra kjønnsdelt undervisning. Blant guttene var variabelen tilnærmet lik ved begge organiseringsformene i samme aktivitet. Dette kan tyde på at aktiviteter som krever lite samhandling med det motsatte kjønn gir høyere aktivitet og trivsel, fortrinnsvis for jenter. De kan da konsentrere seg mer om seg selv uten innblanding fra guttene. Videre antydes det at jenter er mer positive til individuelle aktiviteter kontra lagidretter, sammenlignet med gutter (Sandvik, 2007). Som nevnt tidligere er jenter mer negativ til konkurranse enn gutter (Flagestad, 1996; Nielsen, 2000; Sandvik, 2007; Wold, 2008). Mye tyder på at lagaktiviteter fremprovoserer konkurranseaspektet i større grad, der fokuset på å vinne er større enn tilfellet er i individuelle aktiviteter. Fasting og Sands (2009) rapport kan også underbygge dette da det her fremkommer at menn i langt større grad enn kvinner deltar i idrettskonkurranser. Av kvinner som bedrev fysisk aktivitet (år 2007) var det bare om lag 8 % av de som trente en gang i uka eller mer som hadde deltatt i konkurranseidrett siste året. Menn på sin side hadde en høyere andel som konkurrerte med henholdsvis 16 % (Fasting & Sand, 2009). Det kan dermed se ut som konkurranseaspektet er mer fremtredende blant gutter/menn hele veien fra ung til voksen alder.

5.4 Kroppsøvingslæreren

Kroppsøvingslæreren har stor innvirkning på innholdet, organiseringen, miljøet og aktivitetene i undervisningen. Hvor mye kjønns tematikken vektlegges i undervisningen, samt lærerens kompetanse på området, kan ha stor innvirkning på hvordan elevene trives i kroppsøvingsfaget. I studien til Dowling og Kårhus (2011) beskriver flesteparten av informantene kjønn og likestilling i et ”fair play- perspektiv”. Det vises til at regler, samhandling og respekt for hverandre forstås med at det bidrar til å ivareta likestilling mellom kjønn. Med andre ord virker det ikke som kjønn i lærerutdanningen eller blant lærerutdannere er vektlagt stor oppmerksomhet fra et toeretisk ståsted. En informant illustrerer dette på følgende måte, ” Gender does not seem to interest the students who come here to do their teaching practice, and it certainly doesn't assume centre stage in my book!” (Dowling & Kårhus, 2011, s. 205). Dette kan tyde på at utdannere og studenter ikke er nevneverdig opptatt av kjønns tematikken, som kanskje kan relateres til egne positive opplevelser i faget og idretten (Ommundsen, 1995), og som aldri har berørt verken studenter eller lærerutdannere i særlig grad. Denne utdanningskonstruksjonen antyder også Moen (2013) er fremtredende. 48 skoler i Klomstens studie svarer at de kjønnsblander undervisningen blant annet fordi ”...jenter og gutter lærer av hverandre når de er sammen i kroppsøving, at de lærer å respektere hverandre og se hverandres styrker og svakheter” (2013, s. 67). Dette kan forstås som at kjønn ”passes på” av konseptet fair play og at samhandlingen mellom kjønn ses på som viktig å frembringe i undervisningen.

Johansen og Andrews (2005) og Imsen (1996) antyder at gutter oftere enn jenter har aktiviteter de liker, og at jenter føler at guttene favoriseres i undervisningen. Hvorfor er det slik? Hvilke motiver har kroppsøvingslæreren for å tilrettelegge undervisningen mer mot guttenes interesser og behov? Dette er det nødvendigvis ikke noe entydig svar på, men guttenes verbale og fysiske dominans (Brattenborg & Engebretsen, 2007) kan tenkes å ha innvirkning på undervisningens innhold i den forstand at det ivaretar ro og orden i timene om aktiviteter velges på guttenes premisser. Lærerens egne erfaringer i kroppsøving og idrett kan også være av betydning (Ommundsen, 1995) ved at det velges aktiviteter som vedkommende føler seg komfortabel med og har interesse for, innenfor hva læreplanen tillater av vide fortolkninger av hva som skal læres. Vi kommer heller ikke utenom de mannlige kroppsøvingslærerne som er i flertall (Jakobsen, 2012), og kanskje har lettere for å assosiere

seg med guttene i undervisningen og har manglende forståelse for jentenes tankesett og perspektiver. Dette kan ha sammenheng med utdanningsnivået, som i følge Jakobsen (2012) og Lagerstrøm (2000) er relativt lav blant kroppsøvingslærere.

Videre kan kroppsøvingslæreren enten bidra til å underbygge eller redusere de tradisjonelle og kjønnsstereotype mønstrene som virker å være sosialt konstruert blant både kroppsøvingslærere, elever og samfunnet for øvrig (Dowling & Kårhus, 2011; Næss, 2000). Det å bruke gutter som mal for å definere hva som er gode prestasjoner og ikke (Lesjø, 2008), er et eksempel på hvordan kjønnsstereotyper kan opprettholdes. En motsatt effekt vil være å gi alle elever uansett kjønn, mulighet til å være med på aktiviteter og annen form for bevegelseslære som ikke er fylt med fordommer med tanke på hva som er passende for det ene eller det andre kjønn (Næss, 2000). En av informantene i studien til Dowling og Kårhus siteres på følgende, ”To my mind, girls lag far behind the boys in football... I actually like to dance, but I’d say that it’s mainly women who like dance” (2011, s. 204). En slik beretning kan forstås som et stereotyp synspunkt på kjønn og som bidrar til å opprettholde det tradisjonelle synet. Som nevnt i teorikapittelet er håndball et godt eksempel på hvordan samfunnet konstruerer hva som er maskuline og feminine idretter (Lippe, 1997). Kvinnehåndballen i Norge har klart å løsrive seg fra sammenligningen med menn, og prestasjonene og ferdighetene verdsettes og respekteres som de er, ut ifra kvinnenes forutsetninger. Det samme kan sies om kvinnefotballen (soccer) i USA (Skogvang, 2006).

6.0 Konklusjon

Denne oppgaven har forsøkt å belyse kjønns tematikken i kroppsøvfingsfaget. Selv om Opplæringslova (1998) forbyr kjønnsdelt undervisning permanent, vises det innledningsvis at det er mange ytringer fra ulike hold rundt gutter og jenter i kroppsøvfingsfaget (Drangsholt & Stensland, 2011; Sandnes, 2014). Skal den norske skolen utvikles i en positiv retning er det både viktig og nødvendig å sette søkelyset på, og debattere rundt, temaer som kan forbedre skolen. Klomsten (2013) antyder at ”Dette bør være en debatt hvor det reflekteres over hvordan ulike forståelser av kjønn kan være styrende for når og hvorfor man velger å kjønnsdele kroppsøvfingsundervisningen. Kjønn som både biologi, kultur og sosial konstruksjon bør inngå i denne diskusjonen” (s. 74). Siden tilpasset opplæring har en sentral plass i Kunnskapsløftet er det nærliggende å tro at kunnskap om kjønn i kroppsøvfingsfaget er høyst nødvendig dersom hvert enkelt individs trivsel, mestring og glede ved faget skal ivaretas.

Men for å kunne trekke en konklusjon på hvorvidt kjønnsdelt eller kjønnsblandet kroppsøving er den beste organiseringsformen, er det behov for betydelig mer forskning på området enn det som foreligger i dag. Ser vi på problemstillingen denne oppgaven er tuftet på kan man si at den er blitt diskutert, men uten noe entydig svar, fordi det er vanskelig å konkludere når det foreligger mangelfull forskning på tematikken under norske forhold. Når det er sagt kan det likevel tyde på at kjønns påvirkning av hvordan det organiseres i kroppsøvfingsfaget har ulik praksis samt betydning både blant lærere, skoler og elevene selv. Samtidig er det også mange vanskelige spørsmål å ta hensyn til rundt denne tematikken. Skal en gå tilbake til gamle dager med kjønnsdelte kroppsøvingstimer, hva da med likestillingen mellom kjønn? Er likestilling ensbetydende med likhet mellom kjønn, eller kan man behandles ulikt ut i fra forutsetninger i et likestillingssamfunn?

Det er også viktig å ha med i betraktningen at majoriteten av elever trives godt slik kroppsøvfingsfaget gjennomføres i dag. Men hva kan vi gjøre for at minoriteten også skal finne kroppsøvfingsfaget meningsfylt? Ut fra resultat og diskusjonskapittelet som foreligger i denne oppgaven kan det tenkes at en veksling mellom delt og felles kroppsøving kan være et fruktbart pedagogisk og didaktisk verktøy i undervisningen. Kombinert med større variasjon i aktivitetsutvalget der både gutter og jenter kan finne seg til rette med aktiviteter de trives med, kan det kanskje bidra til at minoriteten av elever som misliker faget blir redusert.

I lys av å utvikle best mulig læring for alle elever vil arbeidet med denne oppgaven kunne hjelpe meg å forstå og tolke kjønnes forskjeller og likheter når jeg skal ut å jobbe som kroppsøvingslærer. Denne erfaringen vil jeg med all sannsynlighet kunne dra nytte av og implementere i min praksisteori. I en fremtidig jobb som kroppsøvingslærer vil jeg at gutter og jenter skal føle seg ivaretatt, hvor godt klassemiljø og tilpasset undervisning er fremtredende. En naturlig vei videre for denne oppgaven ville vært å dybdeintervjue elever i kroppsøvingsfaget om deres opplevelse og syn på problemstillingen min. Mer forskning på området vil gagne elevenes læring, mestring og trivsel i skolen, og kan muligens også bidra til å nå målet om livslang bevegelsesglede blant enda flere.

7.0 Referanseliste:

Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Lokalisert på http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007071200016

Aveyard, H. (2010) *Doing a literature review in health and social care: a practical guide* (2. utg.). Lokalisert på <http://www.ebrary.com>

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

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Denscombe, M. (2010) *The Good Research Guide for small-scale social research projects* (4. utg.). Lokalisert på <http://www.ebrary.com>

Dowling, F. & Kårhus, S. (2011). An analysis of the ideological work of the discourses of "fair play" and moral education in perpetuating inequitable gender practices in PETE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 197-211.

Drangsholt, Å. H. & Stensland, R. (2011, 2. september). Bør gutter og jenter ha gym hver for seg? *Fædrelandsvennen*. Lokalisert på <http://www.fvn.no/>

Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Fasting, K. & Sand, T. S. (2009). *Kjønn i endring- en tilstandsrapport om norsk idrett*. Oslo: Akilles.

Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvingsfaget* (Hovedfagsoppgave). Oslo: Norges idrettshøgskole.

Goksøyr, M. (2008). *Historien om norsk idrett*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Halvorsen, K. (2002) *Forskningsmetode for helse- og sosialfag: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hannon, J. C. & Ratliffe, T. (2005) Physical activity levels in coeducational and single-gender high school physical education settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(2), 149-164
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolen arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. (Skriftserie fra Pedagogisk institutt Rapport nr. 11, 1996). Dragvoll.
- Imsen, G. (2005) *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jagtøien, G. L. & Hansen, K. (2000). *I bevegelse: sansemotorikk - leik - observasjon*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Jakobsen, A. M. (2012). *Trivsel hos norske kroppsøvlingslærere*. Lokalisert på www.idrottsforum.org/articles/jakobsen/jakobsen120307.html
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole, om utvikling av læringsmiljøet*. Læringsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, V. & Andrews, T. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Kirke- og utdanningsdirektoratet. (1974). *Mønsterplan for Grunnskolen*. Aschehoug.
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M. & Espnes, G. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex Roles*, 50(1), 119-127.
- Klomsten, A. T. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU.

Klomsten, A. T. (2012). *Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor?* Lokalisert på <http://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>

Klomsten, A. T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvingfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Forskning og utvikling i praksis*, 7(3), 59-82.

Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: A study in Turkey. *Adolescence*, 44(173), 165-186.

Lagerstrøm, B. O. (2000). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 1999/2000*. (Statistisk Sentralbyrå notat 2000/72). Oslo.

Lesjø, J. H. (2008). *Idrettssosiologi: Sportens ekspansjon i det moderne samfunn*. Oslo: Abstrakt forlag.

Lippe, G. V. D. (1997): *Endring og motstand mot endring av feminiteter og maskuliniteter i idrett og kroppskultur i Norge: 1890- 1950 – med sideblikk på Tyskland, Sverige og Danmark. En feministisk analyse av et empirisk materiale* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges idrettshøgskole.

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

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

McKenzie, T. L., Prochaska, J. J., Sallis, J. F. & LaMaster, K. J. (2004) Coeducational and single-sex physical education in middle schools: Impact on physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 446-449.

Mjaavatn, P. E. & Skisland, J.-O. (2004) *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. (Sosial- og helsedirektoratet Rapport 2004). Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

Moen, K. M. (2013). Målet med kroppsøvingslærerutdanning. I E. Backman & L. Larsson (Red.), *I takt med tiden? Perspektiv på idrottslærerutbildning i Skandinavi* (s. 229-242). Studentlitteratur.

Nielsen, H. B. & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter: Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, H. B. (2000). Inn i klasserommet. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 51-69). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Næss, F. D. (2000). Kroppsøving- et fag på guttenes premisser? *Kroppsøving*, 50(6), 10-13.

Olafsen, L. (2002). "I Hate Phys. Ed.": Adolescent girls talk about physical education. *Physical Educator*, 59(2), 67-74.

Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving i skolen- et helsefremmende fag for alle? utfordringer for faget, skole og samfunn. *Kroppsøving*, 45(7/8), 49-55.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2014). Lokalisert på <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Redelius, K. (2004). Bäst och pest! I H. Larsson & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje- bilder av ämnet idrott och hälsa* (149-172). Stockholm: Idrottshögskolan.

Sandnes, C. (2014, 28. februar). Det svake kjønn. *Dagbladet*. Lokalisert på <http://www.dagbladet.no/>

Sandvik, G. (2007). *Kjønnsdelt og kjønnsblanda kroppsøving: en studie om aktivitetsnivå og trivsel i kroppsøvingsfaget* (Mastergradsoppgave). Høgskolen i Telemark.

Skogvang, B. O. (2006). *Toppfotball – et felt i forandring* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges idrettshøgskole.

Treanor, L., Graber, K., Housner, L & Wiegand, R. (1998). Middle School Students' Perceptions of Coeducational and Same-Sex Physical Education Classes. *Journal of teaching in physical education*, 18(1), 43-56.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving: Føremål*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/>

Wabakken, T. V. (2010) *Et følelsesladet valg: Om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter* (Masteroppgave). Bø: Høgskolen i Telemark.

Wold, S. (2008). *Trivsel i kroppsøvingen. En studie om ungdomsskoleelevers trivsel i kroppsøvingsundervisningen* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU.