

Hildegunn Vangen

# Kroppsøving – påvirkning av elevenes kjønn og idrettsbakgrunn

Physical Education – influence on the student's gender and sport background

Master i kroppsøving og idrett

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en berg og dalbane. Helt i fra starten av prosjektet hvor jeg følte at det å komme i mål med var umulig, til at jeg nå sitter her med en ferdig oppgave. Gjennom denne forskningsprosessen har jeg lært mye om både kjønn i kroppsøvingsfaget. Det har til tider vært svært krevende, men også interessante stunder. Jeg ser nå frem til å komme meg ut i arbeidslivet med masse god lærdom fra mine 3 + 2 år i faglærerutdanning i kroppsøving og idrett.

Jeg vil takke venner og familie som har hatt troa på meg i dette i prosjektet. En spesiell takk til min medstudent Anders som har bidratt til at hverdagen på biblioteket ikke har blitt fullt så tung. Også en takk til korrekturlesere; Hilde, Kristine, Jenny, Sandra og Cathrine.

Til slutt vil jeg takke min dyktige veileder Bente Ovedie Skogvang. Takk for at du gjennom hele prosessen har bidratt med både konstruktive og gode tilbakemeldinger for å hjelpe meg best mulig i denne prosessen. Tusen takk for alle gode innspill og hjelp, den har vært uvurderlig.

Elverum, 16.05.19

Hildegunn Vangen

---

# Innhold

## FORORD

**SAMMENDRAG..... 8**

**ABSTRACT..... 9**

**1. INTRODUKSJON..... 10**

1.1 BEGRUNNELSE FOR UNDERSØKELSEN..... 10

1.2 KJØNN I PLANER OG PRAKSIS..... 11

1.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET..... 13

1.4 HENSIKT OG PROBLEMSTILLING..... 15

1.5 KROPPSØVINGSFAGET..... 16

**2. STUDIENS TEORETISKE RETNING..... 19**

2.1 TEORI..... 19

2.2 KJØNN..... 19

2.3 MASKULINITET OG FEMININITET..... 21

2.3.1 *Hegemonisk maskulinitet*..... 21

2.3.2 *Femininitet*..... 22

2.4 IDRETTSKAPITAL OG HABITUS..... 22

2.5 DEN MASKULINE DOMINANS..... 23

2.6 KJØNN I SKOLEN..... 25

2.6.1 *Tilpasset opplæring*..... 25

2.7 KROPPSØVINGSLÆREREN..... 26

2.8 KJØNN OG IDRETT I KROPPSØVING..... 28

**3. METODE..... 29**

3.1 METODISK VALG..... 29

3.2 HVORDAN FINNE SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGENE..... 30

---

3.3	UTVALG .....	30
3.4	KONTAKT MED SKOLE.....	31
3.5	INFORMERT SAMTYKKE.....	31
3.6	STUDIENS KONTEKST .....	32
3.7	FORSKERENS ROLLE OG FORFORSTÅELSE.....	33
3.8	OBSERVASJON.....	34
3.8.1	<i>Observasjonsskjema.....</i>	<i>34</i>
3.8.2	<i>Gjennomførelse av observasjon.....</i>	<i>35</i>
3.8.3	<i>Etiske retningslinjer og dilemmaer ved observasjon .....</i>	<i>36</i>
3.9	INTERVJU .....	38
3.9.1	<i>Intervjuguide.....</i>	<i>39</i>
3.9.2	<i>Pilotintervju .....</i>	<i>40</i>
3.9.3	<i>Etiske retningslinjer og dilemmaer ved intervju .....</i>	<i>40</i>
3.9.4	<i>Gjennomførelse av intervju.....</i>	<i>41</i>
3.10	TRANSKRIPSJON.....	43
3.11	ETISKE RETNINGSLINJER .....	44
3.12	ANALYSE AV DATA .....	45
3.12.1	<i>Analyse av datamaterialet.....</i>	<i>46</i>
3.13	BEKREFTBARHET, TROVERDIGHET OG OVERFØRBARHET .....	48
<b>4.</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING .....</b>	<b>52</b>
4.1	AKTIVITETSVALG I KROPPSØVING I DENNE KLASSEN .....	54
4.2	KJØNN I KROPPSØVINGSFAGET.....	58
4.3	IDRETTSBAKGRUNN .....	64
4.4	LÆREREN I KROPPSØVING .....	68

---

<b>5. OPPSUMMERENDE DRØFTING OG KONKLUSJON.....</b>	<b>71</b>
5.1 KONKLUSJON .....	72
5.1.1 <i>Hvilke forskjeller og likheter er det i jenter og gutter sin opplevelse av kroppsøving i videregående skole?.....</i>	<i>72</i>
5.1.2 <i>Hvilken betydning har kjønn for deres opplevelse av kroppsøvingsfaget?.....</i>	<i>73</i>
5.1.3 <i>Hvilken betydning har elevenes idrettsbakgrunn for deres opplevelse av kroppsøvingsfaget? .....</i>	<i>73</i>
5.1.4 <i>Kroppsøving er et fag for alle .....</i>	<i>74</i>
5.2 KRITISK REFLEKSJON .....	75
5.3 VIDERE FORSKNING.....	76
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>77</b>
<b>VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE ELEVER.....</b>	<b>80</b>
<b>VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE LÆRER .....</b>	<b>82</b>
<b>VEDLEGG 3 - OBSERVASJONSSKJEMA .....</b>	<b>83</b>
<b>VEDLEGG 4 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....</b>	<b>84</b>
<b>VEDLEGG 5 – KODINGSMATRISSE .....</b>	<b>87</b>
<b>VEDLEGG 6 – GODKJENNELSE FRA NSD.....</b>	<b>88</b>
<b>VEDLEGG 7 – TABELL AV FUNN.....</b>	<b>90</b>
<b>VEDLEGG 8 – SØKNAD TIL SKOLEN .....</b>	<b>91</b>
<b>VEDLEGG 9 – TILLATELSE FRA SKOLEN.....</b>	<b>92</b>
<b>VEDLEGG 10 – PERIODEPLAN.....</b>	<b>93</b>

*«Det er jo forskjell fra person til person da, ikke så mye på kjønn føler jeg i alle fall»*

## Sammendrag

Dette er en masteroppgave i kroppsøving og idrett ved Høgskolen i Innlandet, med tilhørighet til idrettshøgskolen, Elverum. Temaet for oppgaven er kjønn i kroppsøvingsfaget, samt elevenes idrettslige bakgrunn. Oppgaven baserer seg på elevenes opplevelse av kroppsøvingsfaget basert på kjønn og idrettsbakgrunn. Studiens hensikt er å belyse hvilken innvirkning elevenes kjønn og idrettsbakgrunn har på deres opplevelse av kroppsøvingsfaget. Videre vil studien belyse hvilken betydning kjønn og idrettsbakgrunn har for undervisningen i forhold til sentrale faktorer som aktivitetsvalg og lærer. Oppgaven er forankret i teori av Connell (2015) om kjønn og kjønnsposisjoner i samfunnet, samt Bourdieu (2000) sitt syn på menneskers identitet og kjønn i samfunnet. Connell og Bourdieu sine forståelser av kjønn og posisjoner i samfunnet er brukt til videre refleksjon av funn for denne studien.

Oppgaven er basert på kvalitativ forskning. Undersøkelsen er gjennomført i en studiespesialiserende klasse på en videregående skole. Studien ble gjennomført i elevenes kroppsøvingsundervisning. Innsamlingen av data foregikk gjennom intervjuer av 9 elever og 1 lærer, samt 3 observasjoner av kroppsøvingsundervisningen til klassen.

Studiens funn viser at kroppsøvingsfaget er godt likt både blant jenter og gutter. Elevenes kjønn ser ikke ut til å ha betydning for elevenes trivsel i faget, da begge kjønn i denne klassen trives godt. Et bredt aktivitetsvalg kan se ut til å være av stor betydning for elevenes trivsel. Undervisningen består av et bredt aktivitetsvalg hvor sentrale idretter i lokalmiljøet utelukkes. Den idrettslige bakgrunnen kan vise seg å ha betydning for trivselen i faget, blant elevene. Samtidig viser undersøkelsen at de som ikke er idrettsaktive også opplever stor trivsel i kroppsøvingsfaget. Det er ingen forskjell i hvordan jenter og gutter sin opplevelse av kroppsøvingsfaget er i denne klassen. Likevel viser studien at jentene dominerer over guttene i kroppsøvingsundervisningen hvor jentene er i flertall, uavhengig av aktivitet i timen. Samtidig sier elevene at de opplever at det er store kjønnsforskjeller i andre klasser ved samme skole.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, kjønn, kroppsøvingslæreren, jente, gutt, idrettsbakgrunn, deltakelse, opplevelse, trivsel, aktivitet.



## Abstract

This master thesis in Physical Education is a part of Inland University of Applied Sciences, Elverum. The overall theme of the underlying thesis is gender in Physical Education (PE), including pupil's sport background. The purpose of this study is to illuminate the impact of pupil's sports background and their respective gender in PE. Furthermore, this study highlights the importance of the pupil's teachers both gender and sport background, regarding the teacher lessons in relationship to physical activity choices. The thesis is rooted in Connell's (2015) gender theory and gender positions in society, as well as Bourdieu's (2000) theory of masculine dominance, and the human's identity and gender in society. Both Connell's and Bourdieu's understanding of gender and position in society is applied to further evaluate the present study.

The thesis is based on a qualitative research method, and the field work is conducted in high school "studiespecialisering" class. The study is conducted during the pupils Physical Education program. The findings are based on nine pupil's interviews and interview the pupil's teacher, as well as three individual observations in PE classes.

The results of this study show that both male and female pupil, has a positive attitude towards PE. Gender does in fact not seem to affect the pupil's well-being in PE, as both sexes thrive, regardless of which activities the teaching consists of. The lessons consist of several different activities, but popular sports in the local community is excluded in the teachers program. This exclusion negates the impact pupils which could have a dominant behaviour during PE. The study further shows that pupils sports background is important for their well-being in PE, at the same time the study shows that pupils whom does not participate in sports outside of PE experience the same well-being. The broad selection of activities seems to be important for pupils overall well-being. There is no difference in how either boys or girls experience PE in this class. Nevertheless, the study indicates that the girls dominate the teaching lessons, when the girls are in majority over the boys. This turns out to be independent of the activity in the teaching lesson. At the same time in other classes at the same school, pupils state that they experience bigger gender differences than in this particular class.

**Keywords:** Physical Education, gender, PE teacher, girl, boy, sport background, experience, wellbeing, activity, PE

# 1. Introduksjon

## 1.1 Begrunnelse for undersøkelsen

Temaet for masteroppgaven er kjønn i kroppsøving. Jeg vil se nærmere på hvilke forskjeller det er mellom jenter og gutter i kroppsøvingfaget. I den generelle delen av læreplanen har kjønn og likestilling lenge vært tema i ulike læreplaner, men temaet har avtatt med årene (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Krokan, 2000). I dag er kjønn og likestilling redusert til et minimum i læreplanene (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015d). Det kan da tenkes at det ikke lenger er kjønnsutfordringer i skolen og kroppsøvingfaget. Likevel viser tidligere forskning at både lærere og elever opplever kroppsøvingfaget forskjellig.

Forskning viser at gutter liker kroppsøving bedre enn jenter (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Forskning viser også at undervisningen blir lagt opp bedre for gutter enn for jenter. I likhet med trivsel i kroppsøvingfaget viser forskningen også at gutter har en bedre opplevelse av faget (Andrews & Johansen, 2005; Fagrell, Larsson & Redelius, 2012). Hvorfor er det slik at gutter liker kroppsøving bedre enn jenter og hvorfor er det guttene som får «skinne» i faget? Når det skal sies er det ikke bare guttene som får «skinne», forskning viser at kroppsøving nødvendigvis ikke er et fag på gutters premisser, men et fag for de idrettsflinke. Studier viser at idrettsaktive liker kroppsøving bedre enn de som ikke driver med idrett på fritiden (Eng, 2014). Moen, Westlie, Bjørke, Standal, Teksum og Amundsen (2016) setter spørsmålsteget ved om kroppsøving heller bidrar til idrettsglede istedenfor bevegelsesglede. Dette grunnet kroppsøving som en arena for de idrettsflinke og aktivitetsutvalget i undervisningen. Kunnskapsløftet slår fast at det er bevegelsesglede som er formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Gjennom min bachelorgrad i faglærer i kroppsøving og nå master i kroppsøving og idrett har dette fattet min interesse. Med utgangspunkt i min utdanning og kunnskapen jeg har tilegnet meg om temaet, vil jeg studere forskjeller og likheter mellom jenter og gutter i kroppsøvingundervisningen, i videregående skole. Er det slik at jenter har en dårligere opplevelse av kroppsøving? Hvordan oppfører jenter og gutter seg i forhold til hverandre i undervisningen og i ulike aktiviteter i kroppsøving? I tillegg ønsker jeg å studere om den idrettslige bakgrunnen har noe å si for opplevelsen av faget.

---

## 1.2 Kjønn i planer og praksis

Kroppsøving har i lang tid eksistert i norsk skole. Kroppsøving var ikke et fag som ble prioritert før i 1877, da kom den første læreplanen for kroppsøving. Faget var forbeholdt gutter med fokus på militær innflytelse. På denne tiden var gymnastikk, marsjering og oppstilling en del av veiledningen i kroppsøving (Andrews & Johansen, 2008). Først i 1889 ble kroppsøving et fag for jenter (Andrews & Johansen, 2008). Likevel var det opp til hver enkelt skole hvor mye tid man brukte på kroppsøving, og det var fortsatt ikke obligatorisk for jentene. Gutter og jenter hadde heller ikke kroppsøving sammen. Undervisningen foregikk dermed delt, med ulikt antall timer og ulikt undervisningsinnhold (Andrews & Johansen, 2008; Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det var først i Normalplanen av 1939 at kroppsøving ble et obligatorisk fag for jenter, men fortsatt varierende om undervisningen foregikk kjønnsdelt eller kjønnsblandet (Andrews & Johansen, 2008). Kroppsøving var da et fag med fokus på lek, idrett, svømming og friluftsliv for guttene, mens jentene hadde dans istedenfor friluftsliv (Andrews & Johansen, 2008; Brattenborg & Engebretsen, 2013). Slik var det frem til Mønsterplanen av 1974 da kroppsøving ble kjønnsblandet med likt timetall for både jenter og gutter, og undervisningen skulle da bygge på elevens glede og motivasjon. I Mønsterplanen av 1974 var også kjønn og likestilling et sentralt tema. Hovedessensen for Mønsterplanen var at

*«Skolen bygger sin virksomhet på prinsippet om likeverd mellom de to kjønn. Det betyr at jenter og gutter skal være likestilt i skolen. De skal kunne være sammen i felles klasse/gruppe, de skal ha likt timetall og lik undervisning i de obligatoriske fag, samme rett til å velge frivillige fag, og de skal ha de samme rettigheter og de samme plikter på alle andre områder i skolen»* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 23).

Videre besto undervisningen mye av det samme som kroppsøvingsfaget gjør i dag, nemlig lek, idrett og friluftsliv. Samtidig som undervisningen bygget på innlæring av grunnleggende prinsipper for bevegelse og trening (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). I Mønsterplanen av 1987 står likestilling sterkt som et eget kapittel. Læreplanen legger vekt på at jenter og gutter er forskjellige og at likhet mellom kjønnene er viktig for å skape et riktig balansert maktregime mellom gutter og jenter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987; Krokan, 2000). Mønsterplanen av 1987 fastslår omtrent det samme som i utdraget fra Mønsterplanen av 1974. Derfor velger jeg å trekke inn et utdrag som forklarer et syn på kjønnsforskjeller i samfunnet og hvordan skolen skulle forholde seg til dette:

*«Jenter og gutar skal være jamstelte i skolen...Ei avklaring av det prinsipielle grunnlaget er likevel ikkje nok til å sikre jamstelling mellom kjønna. Menn som gruppe har ei mykje sterkare stilling enn kvinner på dei fleste av dei områda som direkte påverkar samfunnsutviklinga. For å skape ein riktigare balanse må skolen aktivt fremje jamstelling og unngå å vidareføre og forsterke tradisjonelle kjønnsroller» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 30).*

På 1990-tallet ble likestilling og kjønn i læreplanene redusert til et minimum og det som trekkes ut som viktig fra læreplanen fra 1997 er at *«oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn»* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1996; Krokan, 2000). Likevel trekker læreplanen av 1997 fram at begge kjønns erfaringer skal danne grunnlag for skolens tilrettelegging av undervisning (Krokan, 2000). Det var da fokus på idrett, lek, sansemotorikk, dans og friluftsliv (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1996). I kunnskapsløftet (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2015d), som er dagens læreplan, er det ikke store forskjeller fra læreplanen av 1997. I dagens læreplan er det ikke lenger et eget punkt om kjønn hverken i den generelle læreplanen eller i læreplan for kroppsøving. Det kan heller se ut som at integrering og kultur har tatt over denne plassen (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Heller ikke Opplæringsloven sier noe mer enn andre styringsdokumenter om kjønn og likestilling. Det eneste som sies er at undervisningen *«aktivt skal bidra til å fremme likestilling»* (Opplæringslova, 1998). Opplæringsloven (1998) sier også at alle elever skal ha rett til lik undervisning, og dette kan være med på å fremme likestillingen i norsk skole, for å bidra til at både jenter og gutter har lik undervisning og lærer det samme. Det kan dermed tolkes dit hen at likestillingen har kommet langt i dagens skole og kroppsøving. Likevel viser forskningen, som tidligere referert til, at det fortsatt er kjønn- og likestillingsutfordringer i kroppsøvingsfaget (Dowling, 2013).

---

## 1.3 Tidligere forskning på feltet

Jeg har i hovedsak valgt å fokusere på norsk forskning for å få en mest mulig lik tilgang på kroppsøvningsfaget slik det fremstår i norsk skole. Selv om faget ikke er helt likt i «Physical Education» i England og «Idrott och Hälsa» i Sverige, er det likevel flere likheter ved fagene. Noe av denne forskningen kan derfor sammenlignes med norsk kroppsøvningsundervisning. Ved å trekke inn internasjonal forskning vil jeg som forsker skape en bredere kunnskap om temaet kjønn i kroppsøving. I tillegg vil det være med på å styrke studiens forankring. Forskningen som er valgt ut er fagfellevurdert, for å sørge for en akademisk standard i forskningen. Jeg utelukker master- og bacheloroppgaver som pålitelige referanser for teori. Relevant forskning for denne studien viser elevers opplevelser og tanker om kroppsøvningsfaget, samt karakterer i faget. I tillegg til at det idrettslige trekkes inn som et tema for eventuelle forskjeller mellom kjønn i kroppsøving. Annen relevant forskning for denne masteroppgaven er også presentert.

Tidligere forskning viser at jenter opptrer annerledes i kroppsøvningsundervisningen enn gutter. Jentene holder seg mer i bakgrunnen av undervisningen og deltar ikke med like høy innsats som guttene (Fagrell et al., 2012). Dette gjelder spesielt i ballspill. Forskning viser at jenter ønsker mere aktiviteter som dans og turn, som blir sett på som mer tradisjonelle «jenteaktiviteter». Ballspill blir sett på som tradisjonelt «gutteaktiviteter», der guttene er de som får utfoldet seg på best mulig måte i faget (Fagrell et al., 2012). Det er ikke bare Fagrell et al (2012) som har funnet dette i sine studier. Også Andrews og Johansen (2005) sin studie viser at ballspill er en stor del av kroppsøvningsundervisningen og at mange av jentene prøver å gjemme seg bort i timene med ballspillundervisning. Niven, Henretty og Fawkner (2014) sin studie viser at noen jenter ønsker ballspill, men trekker seg unna for eksempel fotball der guttene dominerer. Andrews og Johansen (2005) viser til flere årsaker til disse kjønnsforskjellene. Jenter utvikler en usikkerhet i forhold til kropp når de begynner på ungdomsskolen, da puberteten utvikles. Et eksempel fra studien viser at jentene bruker menstruasjon som en unnskyldning for å ikke delta i undervisningen (Andrews & Johansen, 2005). I tillegg til puberteten viser både studien til Niven, Henretty og Fawkner (2014) og Moen, Westlie, Bjørke & Bratli (2018) at garderobe- og dusjsituasjonen kan ha noe å si for trivselen i kroppsøvningsfaget, både i forhold til renslighet og garderobestandard, og felles garderobe med lite privatliv. Karakterformen utvikler også en viss engstelse for å dumme seg ut, og få dårlig karakter. Dette gjelder spesielt i ballspill, siden det her blir veldig synlig at

guttene er de som er «best». Samtidig med redselen for dårlig karakter, slutter jentene å bry seg om karakteren i faget (Andrews & Johansen, 2005). Lagestad (2017) har undersøkt karakteren hos jenter og gutter i kroppsøving i videregående skole. Undersøkelsen viser at flere jenter har dårligere karakterer enn det gutter har i kroppsøving. Også i denne undersøkelsen viser Lagestad (2017) at trivselen har noe å si for karakteren. Han fastslår også at jenter ofte misliker faget, grunnet guttenes dominans (Lagestad, 2017). Både i undersøkelsen til Andrews og Johansen (2005) og Fagrell et al. (2012) forteller jentene at de savner å ha aktiviteter hvor de kan vise frem sine kunnskaper og ferdigheter. Dette kan være typisk tradisjonelle «jenteaktiviteter» som dans, turn og aerobic. De gangene jenter får lov til å danse trives de mye bedre ifølge studien til Fagrell et al. (2012). Studien til Walseth, Aartun og Engelsrud (2017) forteller at jenter også ønsker at kroppsøvingslæreren skal fremstå som en personlig trener, for å presse elevene til å slite seg ut. Dette er fordi de ønsker å trene for å oppnå et visst kroppslig utseende. Studien til Fiset (2011) viser at egne kroppslige følelser og tanker kan være en utfordring for trivselen i kroppsøvingsfaget. Fiset (2011) forteller også at hvis jenter føler seg fornøyd med sin egen kropp er det enklere å utøve kroppsøving, da de ikke vil tenke så mye over hva folk tenker om en. Dowling (2016) viser i en studie at dagens fokus på kropp og helse i samfunnet vil kunne være med å bidra til at prestasjon fortsatt er en stor del av kroppsøvingsfaget. I de nevnte studiene fastslås det at kroppsøving ser ut til å være et fag på gutters premisser, mens Dowling (2016) sine resultater viser at det nødvendigvis ikke er et fag for gutter, men et fag for de idrettsflinke elevene.

Walseth (2015) viser til en utfordring blant jenter med minoritetsbakgrunn sin deltakelse i kroppsøvingsfaget. Spesielt muslimske jenter sin utfordring i forhold til det å iføre seg badedrakt i svømmeundervisning eller annen type bekledning i kroppsøvingsundervisningen. Likevel viser studien at de fleste muslimske jenter liker kroppsøving. Walseth (2019) viser også til ulike måter å legge til rette for at minoritets elever skal kunne inkluderes i kroppsøvingsfaget, for eksempel det å sørge for et bredt aktivitetsvalg, hvor også ulike kulturelle aktiviteter står sterkt i undervisningen.

Læreren har innvirkning på hvordan elevene opplever kroppsøvingsfaget, og har en viktig rolle i hvordan man velger å løse kjønnsforskjellene i kroppsøvingsfaget (Dowling, 2013). I følge Dowling (2013) legger kroppsøvingslærere i dag fortsatt vekt på det å lære seg teknikker og regler innenfor ulike idretter. Dette kan være fordi en stor andel av kroppsøvingslærere ikke utdanner seg på grunn av pedagogikken og det å lære bort, men fordi de liker sport og idrett. Det pedagogiske for kroppsøvingslæreren faller bort (Dowling, 2013; Dowling &

---

Kårhus, 2011). Mange mannlige lærere ser også ut til å ha fordommer mot jenter i fysisk aktivitet, hvor de mener at guttene er det tøffeste kjønnnet i kroppsøvfingsfaget (Dowling, 2013). For øvrig viser forskning at de som har valgt idrett som valgfag på skolen fokuserer mye på resultatet i undervisningen, hvor det er viktig å være god i den bestemte idretten. I følge Eng (2014) kan elever i idrettsklasser også føle seg utenfor ved at de ikke føler seg gode nok, slik som jentene i studiene til Fagrell et al. (2012) og Andrews og Johansen (2005). Dette er fordi prestasjonen er i fokus både hos elever og lærere. Selv om Engs (2014) studie er på valgfag i ungdomsskolen kan denne studien være relevant for mitt arbeid.

## 1.4 Hensikt og problemstilling

På bakgrunn av tidligere forskning som har vist at jenter sin opplevelse og prestasjon i kroppsøvfingsfaget er annerledes enn gutter sin opplevelse, vil det være interessant å studere hvorfor det er slik. Gutter ser ut til å prestere bedre, og opplever kroppsøving som et bedre fag enn det jenter gjør (Andrews & Johansen, 2005; Fagrell et al., 2012; Lagestad, 2017). Forskning viser at de som driver med idrett liker kroppsøving bedre enn de som ikke driver med idrett (Dowling, 2016). Det viser seg at idretten består av flere gutter enn jenter (Norges idrettsforbund, 2018). Er det da egentlig de idrettsflinke som liker kroppsøving bedre, siden guttene er i flertall i idretten? Og opplever jenter, som driver med idrett, kroppsøving mer positivt enn de jentene som ikke driver med idrett? Det vil dermed være av interesse å studere opplevelsen av kroppsøving, blant jenter og gutter. Samtidig som jeg ønsker å se om den idrettslige bakgrunn har noe å si for trivselen av faget. Er det slik at kroppsøving kanskje er et fag for de idrettsflinke eller et fag for gutter fremfor jenter?

Basert på bakgrunnsinformasjon fra tidligere forskning har jeg utdypet tre problemstillinger som vil kunne være med å gi meg svar på dette. Ved å finne svar på disse problemstillingene vil det gi kunnskap og informasjon om likheter og forskjeller i kjønn i kroppsøving, i ulike kontekster:

- 1. Hvilke forskjeller og likheter er det i jenter og gutter sin opplevelse av kroppsøving i videregående skole?**
- 2. Hvilken betydning har kjønn for deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget?**
- 3. Hvilken betydning har elevenes idrettsbakgrunn for deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget?**

Med utgangspunkt i disse tre problemstillingene og studiens bakgrunn, vil jeg begrunne og analysere mine funn opp imot Connell sin kjønnteori om hegemonisk maskulinitet (Connell, 2005; Connell & Pearse, 2015). Samtidig trekker jeg inn Bourdieu sin forståelse av den maskuline dominans (Bourdieu, 2000).

Min forskning vil kunne være med på å danne et bilde av hvordan kjønnsforskjellene i kroppsøving utspiller seg. Dette vil være til nytte både for meg som kommende kroppsøvingslærer og andre kroppsøvingslærere eller andre interesserte innenfor kroppsøvingsfaget. Jeg håper at min studie vil bidra til mer forskning på feltet og større fokus på kjønn i kroppsøvingsundervisning.

## 1.5 Kroppsøvingsfaget

Som nevnt i innledningen for denne oppgaven har kroppsøving vært et fag i skolen i veldig lang tid, og har gjennom tidene vært praktisert ulikt (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Jeg vil først gjøre rede for formålet med kroppsøvingsfaget, om hva kroppsøving skal bidra med, og deretter presentere læreplan for kroppsøving og andre relevante begreper for kroppsøvingsfaget og mitt prosjekt.

Kroppsøving er et fag i skolen og i likhet med andre fag skal kroppsøving bidra til læring blant elevene. Læring i skolen er basert på fem ulike grunnleggende ferdigheter; digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, regne og skrive. Dette er en forutsetning for læring og for å kunne bidra til å utvikle elevens identitet og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ut ifra disse grunnleggende ferdighetene er det utarbeidet veiledning til hvordan disse tas i bruk i kroppsøving, og hva elevene skal lære i kroppsøving. Hva elevene skal lære i kroppsøving er utarbeidet i læreplanen, og all læring i kroppsøving foregår gjennom bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Læreplanen i kroppsøving består av formålet med faget, hvilke hovedområder som skal være med i undervisningen, timetall, kompetansemål og vurdering. Det er beskrevet hva elevene skal lære, og denne læreplanen bygger på Opplæringsloven og den generelle delen av læreplanen som er utgangspunkt for all læring i skolen (Opplæringslova, 1998).

Formålet med kroppsøvingsfaget fastslår at kroppsøving skal bidra til læring for elevene og aktivt bidra til at elevene vil være i bevegelse i og etter skoletid. Med dette menes at kroppsøving skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. For å oppnå



---

dette formålet skal elevene lære å oppleve, sanse og skape med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Dette foregår ved hjelp av ulike aktiviteter som lek, idrett, dans, svømming og friluftsliv. Elever skal oppleve glede ved fysisk aktivitet, og kunne lære seg selv og kjenne ved å lære om kropp, trening, livsstil og helse. For å sørge for at elevene skal oppnå den læringen som faget skal bidra med er det utarbeidet ulike kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Læreplan i kroppsøving er lagt opp slik at alle trinn og elever skal tilegne seg kompetanse. Kompetansemålene i faget er utarbeidet fra 1.-4 trinn, 5.-7 trinn, 8.-10 trinn og vg1-vg3. Temaene i kompetansemålene går igjen på de ulike klassetrinnene, men de er utarbeidet til hvert enkelt klassetrinn. Det er fire temaer som er grunnleggende for fysisk aktivitet som kompetansemålene kan knyttes til; fair play og samarbeid, kroppslig læring, selvledelse og gjennomføring, og kompetanse og forståelse. Kompetansemålene er utarbeidet fra formålet for faget og generell del av læreplanen. For kroppsøvingfaget i vg3 er kompetansemålene fordelt innenfor temaene idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Kompetansemål for vg3:

#### *Idrettsaktivitet*

- *vise kunnskaper og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre rørsleaktiviteter gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel*
- *vurdere eigen kompetanse og korleis ein kan utvikle seg vidare i idrett, dans eller andre rørsleaktivitetar*
- *drøfte korleis eiga utøving av fair play kan påverke andre i aktivitetar, trening og spel*

#### *Friluftsliv*

- *planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måtar å orientere seg på*

#### *Trening og livsstil*

- *praktisere og grunnje aktivitet og trening som er relevant for å fremje eiga helse og drøfte moglege uheldige sider ved trening*
- *planleggje, gjennomføre og vurdere eigentrening som byggjer på grunnleggjande prinsipp for trening, og som er relevant for måla til eleven*

- *gjere greie for sammenhengar mellom regelmessig fysisk aktivitet, livsstil og helse, og kva det inneber å ta ansvar for eiga helse*

(Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Kompetansemålene i faget er det elevene skal kunne, og det er dette de blir vurdert etter, og man må derfor vurdere etter målene som en helhet. For å skape rettferdig vurdering og kompetanse av elevene er kompetansemålene utarbeidet slik at elevenes ulike forutsetninger er innarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015a, c). Innsats er også en stor del av vurderingen i kroppsøving. Det innebærer at elevene skal gjøre sitt beste for å løse oppgavene uten å gi opp. Eleven skal vise selvstendighet, men også vise evne til å samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Selv om eleven ikke oppnår progresjon og resultater skal innsatsen vurderes når eleven fortsetter å prøve, selv om det ikke gir resultater. Elevene har rett på både underveis- og sluttvurdering. Underveisvurderingen skal bidra til videre læring og faglig progresjon, mens sluttvurderingen skal gi informasjon om elevens oppnådde kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Timetallet i kroppsøving i grunnskolen og videregående skole er ulikt. I den videregående skole har elevene 56 timer kroppsøving i løpet av ett år (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Jeg velger å utelukke timetall for andre trinn da dette ikke er relevant for mitt prosjekt.

Læreplanen i kroppsøving gir skolene stort handlingsrom i valg av læringsaktiviteter og arbeidsmetoder. For å ivareta fagets formål, og for å sikre progresjon og bredde i arbeidet med de samlede kompetansemålene, bør det utarbeides en lokal læreplan for alle skoler. I den lokale læreplanen skal det presiseres tolkninger og forståelse av formålet og kompetansemålene. Undervisningen skal dermed bestå av læringsmål som tar hensyn til formålet for faget og kompetansemålene som er presisert i læreplan for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015c, d).

---

## 2. Studiens teoretiske retning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teorien som er brukt i denne masteroppgaven. Videre i kapitlet vil jeg redegjøre for annen informasjon angående min studie og kroppsøving, som vil være relevant for videre refleksjon.

### 2.1 Teori

Denne oppgaven baserer seg på en kvalitativ studie. Det er dermed viktig å velge ut et teoretisk perspektiv som vil kunne være med å ramme inn mitt empiriske felt. For å få en bedre forståelse av studien er det i min studie hensiktsmessig å velge teori som fokuserer på kjønn og kjønns handlinger. Denne masteroppgaven bygger derfor på Connell sin kjønnsteori om ulike maskuliniteter (Connell & Pearse, 2015). I tillegg snakker Bordieu (2000) om den maskuline dominans. Bordieus teori om den maskuline dominans henger godt sammen med Connell (2015) sin teori om hegemonisk maskulinitet. Teorien vil bli sett i lys av elevenes opplevelse av kroppsøvingsfaget. Samtidig vil teorien bli brukt som analyseverktøy for å forstå og begrunne kjønnsforskjeller i kroppsøving.

### 2.2 Kjønn

For de fleste mennesker er kjønn noe som blir sett på som enkelt forstått, som gutt og jente eller mann og kvinne. Samfunnet har en enkel forståelse på kjønn, samtidig som det er delt inn i bestemte kjønnsregimer i garderober, toalett, klær i butikker osv. (Connell & Pearse, 2015; Krokan, 2000). Det er også i menneskets historie et bestemt syn på kjønn og kjønnsforskjeller, der menn er det kjønn som deltar i jakt og krig, mens kvinner skal passe hjem og barn. I de senere år har samfunnet utviklet seg og blitt mer likestilt. Menn og kvinner er ikke lenger like forskjellige, selv om det fortsatt er forskjeller blant kjønn i samfunnet. Dette kan være forskjeller som skjer sosialt uten at vi nødvendigvis tenker over det som kjønnsforskjeller. Når vi snakker om kjønn er det også viktig å presisere at menn og kvinner ofte ikke er feminine eller maskuline, men har noe av begge deler. Kvinner kan også være maskuline mens menn kan være feminine (Connell & Pearse, 2015; Giddens, 2001).

Både Connell (2015) og Giddens (2001) definerer kjønn i to ulike retninger, «sex» og «gender». «Sex» er definert som det biologiske kjønn, slik det fremstår genetisk fra man blir

født. «Gender» defineres som det sosiale og kulturelle kjønn, som konstrueres sosialt (Connell & Pearse, 2015; Giddens, 2001). At kjønn konstrueres sosialt handler om hvordan man blir lært opp fra familie, venner, barnehage, skole og media. Den sosiale konstruksjonen handler mye om hvordan man blir snakket til og lært opp i ulike handlinger (Giddens, 2001). La oss for eksempel se på når et barn blir født. Med en gang man vet det biologiske kjønn på barnet velger man å kjøpe enten lyserosa klær for jenter eller lyseblå klær for gutter. Dette er sosiale handlinger som bidrar til å konstruere vårt kjønn. Selv om man som liten ikke kan velge eller styre sine egne handlinger er ikke mennesker et objekt som det blir gjort handlinger på, men er aktive roller i sitt eget liv, og dermed konstruerer sine egne roller med sine egne handlinger (Giddens, 2001). Selv om «sex» er det biologiske kjønn, slik man ble født, forklarer Giddens (2001) at også dette kan bli sett på som sosialt konstruert. Et menneske kan gjøre handlinger for å endre sin kropp ved hjelp av trening, dietter, piercing, operasjoner etc. Både Connell (2015) og Giddens (2001) ser på kjønn som sosialt konstruert og mener at det er arbeidsforhold, maktforhold og seksuelle forhold som konstrueres og endres sosialt. Kjønn er etter mitt syn sosialt konstruert og elever i kroppsøving «gjør kjønn» ut fra den kulturen og det samfunnet man vokser opp i. Dette resulterer med andre ord i at elever i kroppsøving i ulike samfunn gjør kjønn ulikt. Disse forholdene om kjønn kommer inn i Connell sin teori om hegemonisk maskulinitet og eller feminitet (Connell, 2005).

Hegemoni kan forstås som at en gruppe har makt over andre og er i en ledende posisjon i det sosiale livet (Connell, 2005). Alle disse forholdene er i forandring over tid, og dermed også synet på kjønn og likestilling i samfunnet (Connell & Pearse, 2015). Likevel er det en del av hierarkiet som fortsatt stemmer i dagens samfunn, ved å se på sammenheng av teori og praksis. Alle disse forhold om kjønn havner inn under Connell sin kjønnsteori om hegemonisk maskulinitet

---

## 2.3 Maskulinitet og femininitet

Raewyn Connell er en australsk sosiolog. Connell er kjent for sitt arbeid innenfor kjønn og maskulinitet, og er i dag en av de mest kjente innenfor sin teori om kjønnsforskning. Connell har tatt for seg både kjønn [gender] og maskuliniteter i mannsforskning (Connell & Pearse, 2015).

Connell (2015) sin teori handler om ulike posisjoner i samfunnet, og hvilke individer og posisjoner som har en hegemoni over andre posisjoner. Connell kaller dette for kjønnsorden. Denne kjønnsorden mener Connell er konstruert gjennom samfunnet vi har. Kjønnsordenen blir igjen inndelt i ett kjønnshierarki som tar for seg ulike posisjoner for maskulinitet; underordnet- medvirkende- og marginalisert maskulinitet (Connell, 2005).

### 2.3.1 Hegemonisk maskulinitet

Connell (2005) tar for seg et kjønnshierarki. Dette kjønnshierarkiet blir basert på *hegemonisk maskulinitet*, at en maskulinitet har hegemoni over andre maskuliniteter. I teorien blir det sett på som menns makt over andre undertrykte menn og kvinner, eller hvordan en maskulinitet er overordnet annen maskulinitet. Hegemoni er dominerende maskuliniteter. Hegemonisk maskulinitet er nødvendigvis ikke et bestemt type kjønn, men et resultat av ulike kjønnsmønstre i ulike tider. En slik posisjon kan variere ut i fra ulike kontekster i samfunnet. Som nevnt kan noen menn være feminine mens noen kvinner er maskuline, vi snakker derfor ikke om maskulin og feminin som kjønnsbestemt kvinne og mann, men som ulike individer. Hegemonisk maskulinitet kan dermed være ulik i ulike kontekster. Dette fordi det i en kontekst kan være en kvinne som har hegemoni over menn eller omvendt (Connell, 2005). Et eksempel kan være idrettskvinner sin dominans over ikke idrettskvinner i kroppsøvfingsfaget. En hegemonisk maskulinitet blir ofte sett på som en hvit selvstendig mann som tilfredsstill alle de høyeste kravene til en mann, på grunn av deres sterke sosiale plass i samfunnet (Connell, 2005) Når det gjelder hegemonisk maskulinitet er det kun et fåtall av menn som kan oppnå disse idealene, og flere menn befinner seg på andre stadier av hierarkiet. Samtidig vil den maskuline dominans kun finne sted ved andre maskuliniteter som står i kulturelle forskjeller til hverandre (Connell, 2005). Videre tar Connell (2005) for seg kjønnshierarkiet, og deler inn i underordnet maskulinitet, marginalisert maskulinitet og medvirkende maskulinitet.

### 2.3.2 Femininitet

Connell fastslår at hegemoniet menn har handler om praktiseringen av en kjønnsorden, der menn har makt på grunn av underordningen av kvinner. Men teorien gjelder også for kvinner (Connell & Pearse, 2015). Denne undertrykkelsen av kvinner har foregått i flere år både i arbeidslivet, hjemmet og i skolen. Connell (2015) viser eksempel fra Throne (1993) sin undersøkelse for hvordan man gjør kjønn i skolen, hvor femininitet står sentralt i eksemplet. Undersøkelsen viser at selv om barn og unge ofte ikke vet det selv, er det kjønnsforskjeller i enten leker, vitser eller hvordan man snakker til hverandre. Dette er noe som skjer, heller enn noe som eksisterer. En slik ubevisst handling handler om menn sin undertrykkelse av kvinner, hvor menn er i en ledende posisjon overfor kvinnene. Dette kan være i leker blant barn i skolen eller i arbeidslivet, hvor menn har flere ledende stillinger enn kvinner (Connell & Pearse, 2015) Et slikt syn på femininitet og maskulinitet vil i kroppsøvfingsfaget bestå av at gutter opptrer som ledende ovenfor jentene i aktivitetene. I idretten kan enkelte femininiteter ha hegemoni over andre, i følge Skogvang (2006). En slik hegemonisk femininitet kan også gjøre seg gjeldende i kroppsøvfingsfaget, for eksempel der jentene er i flertall.

## 2.4 Idrettskapital og habitus

Pierre Bourdieu er en fransk sosiolog. Han var opptatt av samfunnsmessig makt og hvordan maktforholdene virket i det skjulte. Han tar for seg ulike begreper innenfor makt hos et menneske. Jeg tar for meg et utvalg av relevante begreper fra Bourdieu sin teori, *habitus*, *kapital*, *doxa* og *symbolsk vold*. Som hovedfokus fra Bourdieu sin teori ser jeg på hans forståelse av den maskuline dominans (Bourdieu, 2000).

Bourdieu ser på *kapital* som den enkelte person eller gruppe sin posisjon i samfunnet. Individets verdier og ressurser utgjør individets kapital, mens habitus er et sosialt konstruert system som blir tilegnet gjennom praksisen (Bourdieu & Wacquant, 1995). Jeg velger å ta for meg begrepet *idrettskapital*, som relevant for denne studien. Innenfor idretten kan vi snakke om idrettskapital innenfor et idrettsfelt. Et *idrettsfelt* kan videre deles inn i delfelter, hvor kroppsøving kan være et slik delfelt (Bourdieu, 1995). Munk (1999) definerer idrettskapital som «*idrettslige goder som gir opphav til anerkjennelse, og dermed adgang til fordeler i feltets sosiale spill, og som det derfor kjempes om – og samtidig er det nettopp denne kampen som utgjør anerkjennelse*» (Munk, 1999, s. 13). En slik idrettskapital vil være relevant for

---

denne studien, fordi det vil kunne gi fordeler i kroppsøvingfeltet, i den grad idrettsbakgrunn har betydning for elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget.

Habitusbegrepet henger sammen med kapitalbegrepet. *Habitus* blir sett på som «kroppsliggjorte, sosiale strukturer». Dette betyr at hvert enkelt individ konstruerer sin sosiale verden (Bourdieu, 1995). Habitus er noe som er integrert i vår identitet, som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden, altså hvordan vi er som menneske (Aakvaag, 2008; Bourdieu, 2000). Habitus utvikles ut i fra individets posisjon i et felt, i dette tilfellet idrettsfeltet, og i denne studien kroppsøvingfeltet med kobling til idrettsfeltet (Bourdieu & Wacquant, 1995).

## 2.5 Den maskuline dominans

Bourdieu (2000) stiller seg overraskende til hvordan mennesket ser på undertrykkelsen av kvinner, og den dominerende posisjonen til menn i samfunnet. Han forklarer at vi mennesker ser på det biologiske som noe naturlig at «slik skal det være». Det «naturlige» blir sett på som menn og kvinner sin inndeling i samfunnet i forhold til yrker som er kjønnsbestemte, eller huset som er inndelt i maskuline og feminine soner. Kjøkkenet er for kvinner og stua er for menn. Dette blir sett på som det normale. Bourdieu (2000) mener dette blir sett på som det naturlige fordi det er sosialt konstruert i samfunnet, gjennom vår kultur. Mennesker ser på dette som det «naturlige», fordi vi ser på det som biologisk, siden dette har blitt en del av vår habitus. Dermed er denne habitusen et syn på «naturlige» forskjeller mellom mann og kvinne. Disse kjønnsforskjeller forklarer Bourdieu (2000) som den maskuline dominans. Et eksempel på dette kan være hvordan en kvinne uttrykker seg i bestemte gester, fordi hun har gjort samfunnets oppfatninger av kvinnelighet til en integrert del av sin væremåte (Solbrække & Aarseth, 2006). Det kulturelle som blir sett på som «naturlig» forklarer Bourdieu som

*«... å anlegge antropologisk perspektiv som evner å gi både prinsippet om forskjell mellom det maskuline og det feminine, slik vi (mis-)kjenner det ...»* (Bourdieu, 2000, s. 10).

Bourdieu ser også på flere ulikheter mellom kjønn i samfunnet, og ser en bruk av symbolsk vold eller makt. Bourdieu forklarer symbolsk vold eller makt slik:

«*Symbolsk vold er en mild form for vold, fordi den er umerkelig og usynlig selv for dens ofre, og en form for vold som i all vesentlighet utøves gjennom de rent symbolske kanalene for kommunikasjon ...*» (Bourdieu, 2000, s. 9).

Et eksempel kan være hvordan mennesker prøver å naturalisere det at kvinner er underordnet menn, ved å aktivt posisjonere sin makt over kvinner ved å legitimere de inn i en bestemt posisjon i samfunnet. Denne symbolske volden foregår ikke ved fysisk vold, men ved sosiale handlinger (Bourdieu, 2000). I kroppsøvingsundervisningen kan dette forstås som forventningen om at gutter er bedre i idrett enn jenter, og jenter aksepterer dermed disse forventningene om et dominerende syn på gutter (Bourdieu, 2000). Kjønnsforskjellen er dermed innskrevet i menneskers natur om hva som ses på som det «normale». Disse forestillingene er med å bestemme hvilke tanker vi har om kjønn og likestilling i samfunnet (Bourdieu, 2000). Dette henger sammen med begrepet *doxa*. Bourdieu (2000) bruker begrepet *doxa* for å beskrive sidene av samfunnet som folk flest tar for gitt. I kroppsøving er guttenes dominans i faget et eksempel på *doxa*. Det tas for gitt at gutter er bedre enn jenter i kroppsøving. Dette kan ses på som en *doxisk* forståelse. Ifølge forskning som er gjort på dette feltet vil kroppsøving dermed bestå av en heterodoxisk forståelse av kroppsøvfaget. Dette fordi forskning viser at det er et fag forbeholdt gutter, og at gutter gjør det bedre i kroppsøvfaget enn jenter. Denne *doxiske* forståelsen henger igjen sammen med hvordan den symbolske vold foregår i kroppsøvingsundervisningen. Selv om forskningen forteller om gutter sin dominans i kroppsøvfaget, kan *doxaen* være forskjellige i ulike typer klasser (Fagrell et al., 2012; Lagestad, 2017).



---

## 2.6 Kjønn i skolen

### 2.6.1 Tilpasset opplæring

Som nevnt er temaet kjønn i planer og praksis nevnt med et minimum i dagens styringsdokumenter både for skolen og kroppsøvingfaget. Likevel skal undervisningen i faget bidra til lik undervisning for alle elevene (Opplæringslova, 1998). Ifølge Opplæringsloven (1998) skal alle ha mulighet til tilpasset opplæring. Det vil si at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev, ut ifra deres egne forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Utdanningsdirektoratet (2018) forklarer tilpasset opplæring som et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte, og at dette skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til hele mangfoldet i klassen. Når Opplæringsloven (1998) skriver at alle skal ha rett til lik undervisning vil ikke dette si at alle skal gjøre det samme. Utdanningsdirektoratet presiserer tilpasset opplæring i inkludering og fellesskap slik:

*«alle individer skal behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. Skolen skal derfor utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger»* (Utdanningsdirektoratet, 2015e).

Opplæringen skal ikke bare tilpasses elevens kompetanse, men hele elevens livsverden. Derfor må lærere også ta hensyn til alle de ulike bakgrunnene elevene har (Imsen, 2000). Videre ser vi at ordet kjønn presiseres i danningen av fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Som vi tidligere har sett viser forskningen at jenter og gutter ofte har forskjellige interesser og erfaringer innenfor idrett og fysisk aktivitet, og det er dermed viktig at undervisningen tilpasses begge kjønn ut fra deres evner og forutsetninger (Eng, 2014). Også Engelsrud (2015) forklarer dette som en kjønnsutfordring i kroppsøving, og at det derfor kan være tilfeller av kjønnsdelt kroppsøving for at jenter skal få vist sin utfoldelse på lik linje med guttene. Likevel er det viktig at kroppsøvingslæreren kjenner godt til mangfoldet i klassen, og kan legge til rette for undervisningen fra alle elevenes forutsetninger, både i forhold til øvelsesutvalg og aktivitet (Engelsrud, 2015). Ved å bruke tilpasset opplæring i undervisningen vil dette føre til at undervisningen passer for alle, grunnet tilpasningen av evnene til ulike individer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Et bredt aktivitetsutvalg som kan tilpasses hele mangfoldet i klassen vil være med på å fremme at alle elever, og begge kjønn, oppnår økt læringsutbytte i henhold til læreplanens innhold og mål (Jensen, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015d). Det er

videre ikke presisert noe mer om tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget. Det blir da opp til læreren og legge til rette for en slik tilpasset undervisning.

## 2.7 Kroppsøvningslæreren

Læreren spiller ikke bare en rolle innenfor tilpasset opplæring. Læreren er så klart viktig på alle arenaer for faget. Det er kroppsøvningslæreren som styrer undervisningen og sørger for at elevene oppnår de læringsmål som er for faget. Læreren må dermed legge til rette for tilpasset undervisning til ulike mål. Likevel viser forskning at store deler av undervisningen i kroppsøving består av ballspill (Andrews & Johansen, 2005; Fagrell et al., 2012). Flere aktiviteter utgår eller er lite brukt, da spesielt dans, selv om dans er en av de få aktivitetene som står presisert som en aktivitet i læreplanen (Moen et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2015d). Green (2008) og Dowling (2011) fastslår at kroppsøvningsfaget består av mye idrettsaktiviteter. De forklarer at en grunn til det kan være at mennesker som selv har hatt god erfaring innenfor idrett og kroppsøving velger å ville utdanne seg til kroppsøvningslærere. De har hatt sine egne kroppsøvningslærere som gode rollemodeller for sine interesser innenfor fysisk aktivitet. Dette fører igjen til at undervisningen preges av lærernes egne erfaringer innenfor fysisk aktivitet, og da gjerne idrettsaktiviteter innenfor kroppsøving og idrett som læreren selv har holdt på med og blitt glad i gjennom sin oppvekst (Dowling, 2011). Dette kan igjen bidra til at ikke alle elever vil kunne oppnå læringsmålene for faget, om å lære å bli glad i et sett ulike aktiviteter, men kun et fåtall. Dette fordi det kun er et fåtall av elevene som faller innenfor undervisningen. Dette vil igjen si at læreren ikke legger til rette for mangfoldet i klassen, ved bruk av et bredt aktivitetsutvalg (Dowling, 2011). Et relevant spørsmål i denne sammenheng er om kroppsøvningslærerens minimalistiske aktivitetsutvalg er nøkkelen til kjønnsforskjellene i kroppsøvningsundervisningen.

Det er ikke bare kroppsøvningslærerens bakgrunn innenfor idrett og fysisk aktivitet som har noe å si for kroppsøvningsundervisningen. Ifølge Jakobsen (2010) viser forskning at det også er flere kroppsøvningslærere uten utdanning i faget. Ifølge Jakobsen (2010) er det en del lærere som har noe utdanning i kroppsøving. Likevel har over halvparten av kroppsøvningslærere lite eller ingen utdanning i kroppsøving (Jakobsen, 2010).

Over halvparten av kroppsøvningslærere er menn, nærmere bestemt 64% (Jakobsen, 2010). Studien til Moen et al. (2018) viser at det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret preger både kroppsøvningslærere og kroppsøvningsundervisningen. Om læreren er mann eller kvinne spiller

---

inn på hva slags aktivitetsinnhold elevene møter i faget (Moen et al., 2018). Moen et al. (2018) viser at klasser med mannlige lærere har mindre dans og mere ballspill enn klasser med kvinnelige lærere, som har mere dans og mindre ballspill.

Hvorvidt undervisningen i kroppsøving er elev- eller lærerstyrt preger også kroppsøvingsundervisningen. Moen et al. (2018) forklarer en mulighet for å endre på dette slik

*«Ved å dreie mer av undervisningen bort fra instruksjon, der lærerens øvingsbilde og egenferdigheter er avgjørende, vil ikke innholdet være like avhengig av lærerens erfaringsbakgrunn og ferdigheter. Dette betyr ikke at lærerens kompetanse er overflødig, tvert om. En profesjonsutøvelse der læreren benytter ressursene i elevgruppen og læringsressurser som utgangspunkt for å tilrettelegge for gode lærings situasjoner, krever en analytisk tilnærming, gjennomtenkt tilrettelegging, god veiledningskompetanse, samt god faglig innsikt» (Moen et al., 2018, s. 74).*

Videre forklarer Moen et al. (2018) at det trengs en lærer med faglig kompetanse innenfor kroppsøving, heller enn en som fokuserer på gode ferdigheter

*«Med andre ord krever dette en lærer med en solid og godt sammensatt pedagogisk- og faglig kompetanse, og mindre krav til læreren som en motorisk multikunstner» (Moen et al., 2018, s.74).*

Moen og Green (2014) forklarer at kroppsøvingsstudenter bekrefter det de allerede tar med seg fra sin idrettslige bakgrunn og trivselen i kroppsøvingfaget, slik de selv har erfart det. Kroppsøvingslærerutdanningen bidrar til at kommende kroppsøvingslærere setter fokus på at det viktige i kroppsøvingundervisningen er å lære ulike idretter og fokuset på å være i fysisk aktivitet heller enn å rette fokuset på læring og pedagogikk. Dette fører igjen til at kroppsøvingslærere bidrar med for lite kompetanse innenfor undervisningspraksis i kroppsøving, og faller utenfor læreplanens normer (Moen & Green, 2014).

## 2.8 Kjønn og idrett i kroppsøving

Allerede som små barn blir vi oppdratt ulikt i samfunnet. Dette gjelder både i skole, hjem og fritid. Barn blir tidlig lært opp til å vite hva som passer best for sitt kjønn, i forhold til «feminine» og «maskuline» aktiviteter (Fasting & Sisjord, 2000). Mennesker velger ut ifra dette hvilke idretter de ønsker å holde på med. Jenter velger idretter som i hovedsak drives av jenter, mens gutter velger idretter som i hovedsak drives av gutter (Fasting & Sisjord, 2000). Idretter som ses på som typiske «jenteaktiviteter» er dans, gymnastikk og turn, mens typiske «gutteaktiviteter» er ballspill (Andrews & Johansen, 2005). Allerede her kommer guttene ut med et bedre utgangspunkt i samfunnet, fordi deres idretter fremmer styrke og analytisk tenking som er en forutsetning for å lykkes på andre områder, mens jenter utvikler finmotorikk og empatiske ferdigheter. Sett i sammenheng er alle disse ferdighetene viktig. Poenget er at begge kjønn begrenses i sin utvikling fordi de «utelukkes» fra «maskuline» eller «feminine» aktiviteter (Fasting & Sisjord, 2000).

Selv om idrett viser seg å være for begge kjønn, kan vi se på den hegemoniske siden ved idrett. Den mannlige måten å drive idrett på blir sett på som den dominerende og eneste riktige. Dette innebærer å verdsette det dominerende, altså mannen, og nedvurdere det svake, altså kvinnen (Connell, 2005; Fasting & Sisjord, 2000). Altså er det ikke bare kroppsøving som er forbeholdt gutter, men også idrett. Likevel viser idrettshistorien at det blir flere og flere jenter i idretten. Samtidig som jentene også velger idrett på tvers av de kjønnsbestemte idrettsaktivitetene, hvor fotball ikke bare er den største idretten blant menn lengere, men også blant kvinner (Fasting & Sisjord, 2000; Norges idrettsforbund, 2018).

Forskningen viser at gutter presterer og trives bedre i kroppsøvfingsfaget fordi det er flere «gutteaktiviteter» enn «jenteaktiviteter» i kroppsøvfingsundervisningen (Andrews & Johansen, 2005; Fagrell et al., 2012). Samtidig viser forskning at jenter som holder på med idrett trives bedre i kroppsøvfingsfaget enn de som ikke holder på med idrett (Dowling, 2016). Så hvorfor er det fortsatt så store kjønnsforskjeller i kroppsøvfingsfaget? Tall fra Norges idrettsforbund (2018) viser at det er 41,2% jenter i idretten, som er en forholdsvis høy prosentandel. Hvis en ser på medlemstall i særiddrettene, for eksempel fotball som er den største organiserte idretten for begge kjønn, kan vi se at jenter er i et stort mindretall i forhold til guttene, selv om fotball er Norges største organiserte idrett for begge kjønn (Skogvang, 2014)

## 3. Metode

### 3.1 Metodisk valg

Mitt forskningsdesign og utforming av prosjektet er styrt ut fra mine problemstillinger (Thagaard, 2009). Da mine problemstillinger baserer seg på forskjeller og likheter blant gutter og jenter i kroppsøving og om den idrettslige bakgrunnen har betydning for elevenes trivsel valgte jeg å gjennomføre undersøkelsen med kvalitativ metode. En kvalitativ studie egner seg først og fremst fordi jeg ønsker å spørre få enheter og gå i dybden på mitt emne. Kvalitativ metode er med på å gi dybde på grunn av deres forståelse av et fenomen i dette tilfelle, fordypelse innenfor kjønn i kroppsøvingfaget (Thagaard, 2009). En slik metode vil være med på å oppnå en forståelse av fenomener på bakgrunn av data om de personene jeg studerer. Denne metoden er med på å gi et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon og gi innblikk i hvordan personer forholder seg til hverandre. Dette gjør at jeg som forsker vil kunne få tilstrekkelig med informasjon om elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget, samt at jeg får observert hvordan elevene, både gutter og jenter, forholder seg til hverandre i kroppsøvingstimene (Thagaard, 2009). Informantene har blitt observert i kroppsøvingundervisningen og et utvalg av klassen har deltatt i intervju. Forskningen som er gjennomført i min studie gjentar tidligere forskning, men i en annen kontekst og i annen tid, i tillegg til at jeg utfyller forskningen ved å trekke inn den idrettslige bakgrunnen til elevene, og om denne har noe å si for elevenes opplevelse av faget. Jeg har tatt utgangspunkt i relevant litteratur som tyder på at det kan være et fag for de idrettsflinke (Dowling, 2016).

## 3.2 Hvordan finne svar på problemstillingene

Jeg har utarbeidet tre problemstillinger som overlapper hverandre. Den første problemstillingen vil finne ut av forskjeller eller likheter blant jenter og gutter i kroppsøvfagsfaget. For å få svar på dette ønsket jeg et innblikk i en klasse sin kroppsøvfagsundervisning for å kunne observere om det er forskjeller eller likheter. I tillegg til at jeg ønsket å intervju elevene om opplevelsen av kroppsøvfagsfaget og eventuelle syn på kjønnsforskjeller i faget. Den andre problemstillingen tar utgangspunkt i tidligere forskning om at den idrettslige bakgrunn kan ha noe å si for opplevelsen av kroppsøvfagsfaget, og den tredje som tar utgangspunkt i om kjønn kan ha betydning for elevenes opplevelse av kroppsøvfagsfaget, basert på tidligere forskning om kjønnsforskjeller i kroppsøving (Dowling, 2016; Eng, 2014). Også her har jeg ønsket å observere en klasse for å se eventuelle forskjeller blant de som driver eller ikke driver med idrett i undervisningen, samt at jeg også stiller spørsmål angående elevenes idrettslige bakgrunn i intervjuene. Problemstillingene trenger derfor ikke ulike informanter, da de samme informantene kan bidra til å svare på alle problemstillingene.

## 3.3 Utvalg

I min studie har jeg gjennomført et strategisk utvalg, siden jeg ønsker å vite noe om hvordan en gitt gruppe opplever faget kroppsøving (Pedersen, 2013). Rekrutteringen til informanter foregikk ved at jeg vurderte tilgjengelighet til eventuell skole for forskningsarbeidet. Ved hjelp av mitt nettverk via praksisperioder ved Høgskolen i Innlandet oppnådde jeg kontakt med en av skolene, og fikk godkjenning til å gjennomføre min datainnsamling ved denne skolen. Jeg fikk tildelt en lærer, og informantene ble en av klassene til den aktuelle læreren.

Den valgte klassen kan være med å svare på mine problemstillinger. Denne klassen består av dyktige og plikttoppfyllende elever, i følge læreren. Elevene er flinke i kroppsøving, og gjennomsnittskarakteren i faget er høy. I følge læreren er det bare 2-3 elever som har karakteren 3, mens de øvrige har 4,5 eller 6 i karakter i kroppsøving. Fra observasjon ble det valgt ut 9 elever fra klassen til intervju, hvorav 3 gutter og 6 jenter. Grunnen til skjevhet av kjønn i intervjuene er først og fremst fordi det var flere jenter enn gutter som ville la seg intervju. I tillegg er det et større antall jenter enn gutter, slik at antall informanter gjenspeiler kjønnssammensetningen i klassen. Likevel er det grunn til å være kritisk til utvalget av

---

informanter med tanke på kjønnsfordelingen. En lik fordeling av kjønn ville selvsagt vært det optimale for utvalget og resultatet av studien. Utvalget til intervju var noe tilfeldig, men også strategisk ut ifra observasjoner som ble gjort underveis i undervisningen. Informantene som ble valgt er elever som deltar i undervisningen, elever som ser på, samt en variasjon av elever som har drevet eller driver med idrett, eller elever som ikke har drevet med idrett. Utvalget foretas etter observasjon i kroppsøvingstimen. Jeg har utelukket elever som ikke ønsker å la seg intervju.

### 3.4 Kontakt med skole

I starten av prosjektet meldte jeg inn mitt forskningsprosjekt til NSD. Etter at prosjektet ble godkjent, sendte jeg et søknadsbrev til rektoren med ønske om å få gjennomføre min masterstudie ved deres skole (Vedlegg 8). Etter godkjennelse fra rektoren ble jeg videresendt til avdelingslederen for kroppsøving og idrett. Den ansvarlige på seksjonen henviste meg til en lærer som jeg tidligere hadde kjennskap til for videre gjennomføring av prosjektet. Avdelingslederen informerte den aktuelle læreren før jeg tok kontakt. Jeg informerte også læreren selv om prosjektet både muntlig og skriftlig, for deretter å få samtykke til å gjennomføre min studie i en utvalgt klasse. I tillegg samtykket læreren til å delta i observasjon og intervju. Videre ble også den valgte klassen informert ved både muntlig og skriftlig informasjon, og elevene skrev under på et samtykkeskjema for deltakelse i observasjon og intervju. Denne informasjonen kalles for et *informert samtykke* (Ytting, 2013).

### 3.5 Informert samtykke

Jeg har i min studie sørget for at de som deltar i forskningsarbeidet vet om undersøkelsens formål. Dette for å sikre at informantene vet hva som skal foregå og hva de er med på (Ytting, 2013). Forskningsprosjekter som inkluderer personer skal ha informert samtykke. Prosjektet kan ikke starte før deltakere har gitt sitt samtykke til å delta i studien (Thagaard, 2009). Med informert samtykke menes det at jeg som forsker har orientert informantene om hva det innebærer å delta i prosjektet og at de fritt, uten ytre press, kan samtykke til å delta i studien, men påse at de også når som helst kan trekke seg fra prosjektet (Thagaard, 2009). Med dette tatt i betraktning, i tillegg til etiske retningslinjer fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), har jeg utviklet et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet inneholder informasjon om prosjektet og rettigheter informantene har i studien. Dette skrivet er gitt til hver elev og lærer

(Vedlegg 4). I tillegg har både elever og lærer fått tildelt ett samtykkeskjema hvor utvalget har huket av om de ønsker å være med i observasjon og/eller intervju hvor både jeg og informantene har skrevet under på et samtykkeskjema (Vedlegg 4). Dette for at det ikke skal oppstå juridiske utfordringer (Ytting, 2013). I tillegg til informasjonsskrivet, informerte jeg også elevene muntlig om prosjektet. Jeg bemerket at det var helt frivillig og delta og det ga ingen konsekvenser og hverken delta eller ikke delta i studien. Videre ble det informert at selv om de valgte å delta kan de når som helst trekke seg fra studien. Dette står også i informasjonsskrivet som elevene har motatt. Alle elevene skrev under på samtykkeskjema, men ikke alle elevene valgte å delta i intervju.

Grunnen til at jeg som forsker informerer utvalget i studien på denne måten er at deltakerne har rett til å vite hvilke opplysninger som samles inn og ha kontroll på opplysninger som deles med andre i dette forskningsarbeidet (Thagaard, 2009). Informert samtykke gjelder også publisering av materiale. Informantene har selv fritt samtykket om de kan stå inne for det som er sagt, og om jeg har fått tillatelse til å bruke denne informasjonen. All informasjon i studien behandles konfidensielt og deles ikke med noen utenom de som har deltatt i forskningsarbeidet (Thagaard, 2009).

Basert på samtykke fra deltagerne har jeg gjennomført studien med informanter som er fylt 18 år. Elevene er derfor myndige, og kan selv bestemme om de vil være med i studien, uten å måtte ha tillatelse fra foreldre eller foresatte (Ytting, 2013).

### 3.6 Studiens kontekst

Kroppsøvfaget er som nevnt basert på kunnskapsløftet, hvor formålet for faget skal bidra til livslang bevegelsesglede. Både formålet og kompetansemålet for faget er gjeldende for elevene, og alle elever har som nevnt krav på lik undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Hensikten med kroppsøvfaget vil ligge til grunn for studiens kontekst. Videre er studien gjennomført på en videregående skole på Østlandet. Skolen har både yrkesfaglige og studiespesialiserende linjer med idrettsfag. Det er en moderne skole med gode læringsarenaer. Idrettshallen er utstyrt med en hel del gode fasiliteter. Informantene studerer studiespesialisering og klassen består av 25 elever, hvorav 10 gutter og 15 jenter. Læreren er utdannet kroppsøvingslærer på høyskolenivå, som faglærer, samtidig underviser læreren også i andre fellesfag på skolen. Innsamlingen av data foregikk i idrettshallen og på skolens uteområder. Her hadde elevene tilgang til alle type fasiliteter som trengtes.



---

### 3.7 Forskerens rolle og forforståelse

Både i intervju og observasjon av ulike temaer må jeg tenke over min posisjon i studien. Det er ulike utfordringer som kan spille inn i forhold til min plass i studien. Det kan blant annet være kjønn, forforståelse og alder (Thagaard, 2009). I denne studien er det viktig at jeg har en rolle hvor elevene føler seg trygge på meg som forsker og at de ikke føler ubehag med meg som observatør eller intervjuer. Det er dermed viktig at informantene har en viss tillit til meg som forsker, slik at intervjupersonen forteller åpent om sine erfaringer (Thagaard, 2009). Til informantene har jeg forklart at jeg er en masterstudent som skal gjennomføre mitt masterprosjekt. Elevene vet hvorfor jeg er der, og hva jeg skal. Likevel kan enkelte oppleve ubehag ved at jeg er tilstede og observerer, selv om de har godtatt å være med i prosjektet. Mitt kjønn kan ha noe å si for hvilke svar jeg får i mine intervjuer, avhengig om jeg intervjuer gutter eller jenter, og hvem som ville la seg intervjuet. Når forsker og intervjuperson er av samme kjønn kan dette skape en felles forståelse, mens hvis jeg som forsker er jente og intervjupersonen er gutt kan dette føre til at de føler at jeg ikke har den samme forståelsen som de (Thagaard, 2009). Dette er også ekstra viktig i en studie hvor det forskes på kjønn, og det er viktig at jeg som forsker stiller meg åpen og forståelsesfull til både guttene og jentene sine forklaringer (Thagaard, 2009). Min alder kan også ha betydning for informantenes syn på min posisjon. Min alder kan være en fordel i denne konteksten. Jeg som ung kan sette meg inn i ungdommens situasjon og forklaringer, dette gjør at jeg som forsker oppnår en nærhet til informantene heller enn en avstand (Thagaard, 2009). Også klær og opptreden spiller en rolle. Min rolle som ung jente, kler meg i samme type klær og opptrer som ung, kan være en fordel for å oppnå en nærhet med informantene som studeres.

Når det gjelder min forforståelse har jeg fra min bakgrunn som kroppsøvlingslærerstudent en forforståelse av kroppsøvlingsfaget. Det er viktig at jeg kjenner feltet som skal observeres, slik at jeg som forsker kan hente inn og analysere de data som blir samlet inn i henhold til styringsdokumenter for faget og annen relevant teori (Thagaard, 2009). I tillegg til min bakgrunn som kroppsøvlingslærer har jeg også en teoretisk forforståelse fra forskning om temaet jeg forsker på. Selv om det blant forskere er viktig å legge fra seg denne forforståelsen for å være åpen for nye erkjennelser, kan min teoretiske forforståelse spille inn på studiens resultater (Thagaard, 2009). Samtidig er jeg en jente som forsker på kjønn og jenter, og mitt kjønn kan dermed påvirke mitt tema for studien, kjønn og likestilling.

## 3.8 Observasjon

I tillegg til intervju har jeg valgt observasjon som metode for datainnsamling.

*«Observasjon gir et særlig godt grunnlag for å få informasjon om personers handlinger og hvordan de forholdet seg til hverandre» (Thagaard, 2009, s. 62).*

Observasjon som metode betyr at forskeren oppholder seg blant de personene som skal studeres, og samler inn informasjon om det miljøet som skal studeres (Thagaard, 2009). Det er ulike måter å observere på. I min studie valgte jeg ikke deltakende observasjon, hvor jeg som forsker holder meg på sidelinjen av miljøet. En ikke deltakende observasjon kan brukes i situasjoner hvor forskeren er kjent fra tidligere. Da kan forskeren observere uten å delta i miljøet, fordi forskeren allerede vet hva som må fokuseres på (Thagaard, 2009). I og med at kroppsøvingfaget er en kjent arena for meg, vet jeg både i fra erfaring og forskning hva jeg skal se etter i forhold til kjønn i kroppsøvingfaget. Samtidig kan det i visse tilfeller være grunn til å tro at ikke deltakende observasjon kan bidra til at informantene som skal studeres ikke opptrer på en slik måte som de ville gjort uten en observatør til stede (Thagaard, 2009). Det kan derfor være gunstig for meg å holde meg på sidelinjen av miljøet, for å ikke påvirke elevenes opptreden og deltakelse i undervisningen. Observasjon kan gjennomføres åpent eller skjult. I denne observasjonen vet elevene hensikten med hvorfor jeg er til stede i undervisningen og vet også tema for observasjonen. Dette kaller Thagaard (2009) for en åpen observasjon, og er en etisk riktig måte å gjennomføre en observasjon på. Videre i denne observasjonsdelen vil jeg gjøre rede for de ulike stegene som har blitt gjennomført i dette forskningsprosjektet.

### 3.8.1 Observasjonsskjema

Jeg har utarbeidet et observasjonsskjema. Dette er et skjema hvor forskeren kan skrive ned notater i løpet av observasjonene. Disse notatene vil være til hjelp for videre arbeid med analysen av dataene som er samlet inn fra observasjonen. I tillegg vil observasjonsskjemaet hjelpe meg til å fokusere på de riktige tingene, i tillegg til at jeg har en oversikt om hvor jeg kan skrive inn ulike observasjoner jeg gjør meg. Disse notatene hjelper meg til å bearbeide observasjonene og videre arbeid med analyse av dataene (Thagaard, 2009). Som en ikke-deltakende observatør kan jeg enkelt notere mens aktiviteten holder på. Det kan også være en fordel, da det kan dempe informantens følelse av å bli observert. I observasjoner kan også både

---

opptak og video brukes, men dette er ikke brukt i min studie. For å utfylle mine observasjoner og notater skal jeg i tillegg gjennomføre intervju for å få en dypere beskrivelse av hvordan enkelte informanter opplever situasjonen (Thagaard, 2009). I mitt observasjonsskjema har jeg satt opp tema som jeg ønsker å se etter, og som vil hjelpe meg til å samle data til videre analyse. Alle disse punktene er satt opp i forhold til både klasse, kjønn, kjønn i mellom og elev og lærer. Temane jeg har satt opp i observasjonsskjemaet er;

- Samhandling, hvordan samarbeider elevene og hvordan utfører de handlinger i forhold til hverandre.
- Kommunikasjon, hvordan snakker både elevene og læreren sammen i ulike situasjoner.
- Aktivitet, hvilken aktivitet gjøres, hvem ser den ut til å passe best for og hvordan er gjennomførelsen hos elevene.
- Deltakelse, hvordan er deltakelsen i undervisningen, hvem deltar og ikke, samt eventuelt elevens innsats.

Jeg laget først et observasjonsskjema som jeg brukte i første observasjon. Etter denne observasjonen innså jeg at skjemaet var noe uoversiktlig og jeg måtte bla mye i dokumentet for å finne hvor jeg skulle skrive ned ulike observasjoner. Observasjonsskjemaet ble derfor endret til et mindre detaljert skjema, men som likevel har hjulpet meg bra til å skrive ned mine funn og resultater fra de resterende observasjonene (Vedlegg 3).

### 3.8.2 Gjennomførelse av observasjon

Jeg har observert en kroppsøvingssklasse som går studiespesialisering på Østlandet. Her fikk jeg som forsker adgang til elevenes handlinger og deltakelse i kroppsøvingstimene, som vil hjelpe meg å besvare mine problemstillinger. Gjennomførelsen av observasjonene foregikk i kroppsøvingundervisningen til den utvalgte klassen. I observasjonene holdt jeg meg på sidelinja av aktiviteten og noterte flittig fra det jeg så og oppfattet som relevant for mitt prosjekt. Observasjonene ble gjennomført på tre ulike temaer, basistrening, turn og vinteraktivitet. Likevel var det til dels lite variasjoner i tema for mine observasjoner. Datainnsamlingen måtte gjennomføres i løpet av vinteren 2018/2019. Samtidig som jeg måtte ta hensyn til andre faktorer som gjorde at jeg ikke kunne observere på visse undervisningsøkter i denne klassen.

Jeg har observert tre undervisningsøkter i løpet av datainnsamlingsprosessen. I starten av observasjonsperioden hadde jeg ikke kontakt med elevene på noen måte utenom intervjuene.

Etter hvert i observasjonperioden begynte elevene å hilse, spørre meg spørsmål om alt fra hva klokken er eller om mitt masterprosjekt. Mine observasjoner har ikke knyttet et bånd til informantene da observasjonen kun foregikk over 3 økter, og jeg var ikke delaktig i deres daglige undervisning ellers. Etter observasjonen skrev jeg ned tanker fra observasjonen i notatene mine, og hvilke funn og eventuelle spørsmål jeg satt igjen med etter observasjon.

I første observasjon observerte jeg en kroppsøvingstime med basistrening og turnaktiviteter. Undervisningen foregikk over en dobbeltime. Etter hvert følte jeg at observasjonen ble mettet. Dette fordi at elevene i store deler av undervisningen jobbet med ett og samme tema. Jeg valgte derfor videre å gå over til intervju. Dette var min første observasjon og jeg merket at jeg synes det er vanskelig å vurdere hva som kunne være nyttig for mitt prosjekt. Andre observasjon hadde også tema basistrening. Dette var en enkelttime. Etter første del av undervisningen valgte jeg også i denne timen å intervju i siste del av økta. Tredje observasjon foregikk ute i en dobbeltime hvor klassen var delt i to grupper, en på ski og en på skøyter. Observasjonen foregikk på skøyteundervisningen. Dette ble den enkleste aktiviteten å observere, i henhold til tilgang til alle elevene på samme sted, da de som gikk på ski var spredt rundt i en skiløype. Funnene jeg fikk fra første og andre observasjon gikk også igjen her. Samtidig merket jeg at jeg har utviklet meg i min rolle som observatør og jeg sitter igjen med flere spørsmål og relevante temaer etter siste observasjon. Dette er spørsmål om kjønnet på læreren og elever i klassen. Disse spørsmålene ble tatt opp i senere intervjuer. Det ble ikke gjennomført intervju i denne økten.

### **3.8.3 Ethiske retningslinjer og dilemmaer ved observasjon**

Det finnes ulike former for etiske dilemmaer i observasjon. Mye av de etiske diskusjonene rundt observasjon har i stor grad dreid seg om skjult observasjon. Men det er også viktig å se på andre etiske dilemmaer i forhold til observasjon (Thagaard, 2009). Det er viktig at forskere forholder seg til de etiske sidene i forhold til informantene. Dette handler om det jeg tidligere var inne på, informert samtykke, og hvilke rettigheter informantene har som deltakere i et forskningsprosjekt. Jeg som observatør må informere grundig om observasjonens mål og fremgangsmåte. Likevel skriver Thagaard (2009) at det nærmest er umulig å gjennomføre en helt åpen observasjon, hvor informantene har et fullstendig bilde av hva forskningen innebærer. Dette fordi observasjonsstudier er basert på fleksibilitet hvor opplegget revideres under prosjektets gang (Thagaard, 2009).

Det er i tillegg viktig at jeg som forsker klargjør min posisjon som observatør i løpet av datainnsamlingen. Jeg som forsker må reflektere over min interaksjon mellom meg som forsker og informantene, for å ta ansvar for at kontakten foregår på en etisk forsvarlig måte. Selv om dette vil være viktigere posisjoneringer i deltakende observasjoner og ved observasjoner som varer over lengere tid er det greit å tenke over min posisjon til informantene med tanke på kontakt med både elever og lærer (Thagaard, 2009). Grunnet lite observasjonsstid sammen med disse informantene, vil det ikke være like aktuelt å knytte sterke bånd med de som observeres som i eventuelt andre store studier som går over lengere tid. Det vil dermed ikke være et etisk dilemma, i og med at denne settingen er såpass kort og ikke-deltakende. Jeg som forsker får hverken tid eller nok kontakt med informantene via observasjonen til å skape en relasjon som vil gjøre dette til et dilemma. Det som har vært viktigst i mine observasjoner er at jeg opprettholder prinsippet om informantenes rettigheter i studien, som jeg tidligere har gjort rede for.

### 3.9 Intervju

Et intervju er en metode som søker etter å forstå noe fra intervjupersonens side. Et mål med intervjuet er å få frem menneskers erfaring, opplevelse og forklaring (Kvale & Brinkmann, 2009). Et kvalitativt forskningsintervju er ute etter å hente inn opplevelser og erfaringer fra mennesker i en bestemt kontekst. Et slikt kvalitativt intervju vil være med å skape dybde i datainnsamlingen. Det finnes ulike former for forskningsintervju, og jeg har valgt å gjennomføre et semistruktuert intervju. I et slikt intervju søker jeg etter å innhente beskrivelser av livsverden til informanten, og fortolkninger av deres meninger og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009). I min studie søker jeg etter å forstå hvordan elevene opplever kroppsøvingfaget ut ifra deres erfaringer og forklaringer i intervjuet. Et semistrukturert intervju inneholder forberedte spørsmål, men også en mulighet for en fri samtale mellom forsker og informant. For å gjennomføre et semistrukturert intervju er det på forhånd laget en intervjuguide med forberedte spørsmål (Thing & Ottesen, 2013). I mitt semistrukturete intervju har jeg som forsker laget en intervjuguide med forberedte spørsmål som informanten skal besvare. Et slikt kvalitativt semistrukturert intervju vil egne seg i min studie, fordi jeg som forsker har mulighet til å utdype eventuelle temaer som blir tatt opp underveis i intervjuet. Samtidig har informantene svart på de samme spørsmålene og det vil derfor være sammenlignbart ved analysen av dataene. I intervjuet er det viktig at jeg som forsker er åpen for nye erkjennelser som viser seg i samtalen, selv om jeg har en teoretisk forforståelse, nettopp fordi det er nye erkjennelser jeg er på utkikk etter for å kunne finne svar på mine problemstillinger (Thing & Ottesen, 2013). I et kvalitativt intervju er det viktig at intervjueren, altså jeg som forsker, må kunne mye om temaet som studeres. Samtidig bør intervjueren også kjenne til hvordan en samler inn data gjennom samtaler i intervjuer. I og med at jeg er en førstegangsforsker, kan intervjuet være med på å bestemme hvor gode dataene blir (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg har jeg gjennomført pilotintervju for å få mulighet til å endre og forbedre innholdet i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre i denne intervjudelen vil jeg gjøre rede for alle stegene som har blitt gjennomført i intervjuene i dette forskningsprosjektet.

---

### 3.9.1 Intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet. Denne guiden inneholder forslag til spørsmål om temaet som skal dekkes i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er altså ikke en rekke med spørsmål som jeg er nødt til å følge slavisk, men et forslag for å kunne få svar på det jeg er ute etter å studere (Kvale & Brinkmann, 2009). En slik intervjuguide er viktig i et semistrukturert intervju for å ha klare spørsmål som er relevante for mine problemstillinger og som jeg ønsker å få svar på. Samtidig kan jeg føre en fri samtale med informanten og følge opp med spørsmål til det som blir sagt underveis i intervjuet, for å få et bedre innblikk i informantens forklaringer og opplevelser om fenomenet som studeres (Thing & Ottesen, 2013). I min studie har jeg laget to intervjuguides, en for lærer og en for elever (Vedlegg 1,2). Disse inneholder ulike spørsmål for lærer og elever, samt forslag til oppfølgings spørsmål som vil kunne gjøre det lettere for meg å følge opp det som blir sagt i intervjuene. For å finne ut om intervjuguiden ga svar på det jeg ønsket å studere gjennomførte jeg to pilotintervjuer.

Intevjuguiden ble brukt flittig i gjennomførelsen av intervjuene. Etter at første intervju var gjennomført valgte jeg å endre intervjuguiden noe siden jeg ikke tok i bruk oppfølgingsspørsmålene i så stor grad som jeg hadde ønsket. Det ble derfor lagt til ekstra oppfølgingsspørsmål som ville gjøre neste intervju enda bedre. Oppfølgingsspørsmålene ble lagt til som stikkord under de relevante hovedspørsmålene. Etter andre intervjurunde har det i studiens løp kommet opp spørsmål som jeg sitter igjen med etter tre observasjoner. Disse spørsmålene la jeg inn i intervjuguiden, som noen avsluttende spørsmål. Spørsmålene jeg la til var:

- Tror du kjønnet på læreren kan ha noe å si for aktiviteten og kroppsøvingsundervisningen?  
- Hvorfor har det eventuelt noe å si at læreren deres er kvinne?
- Tror du det har noe å si at det er en overvekt av jenter i undervisningen?  
- Tror du at dynamikken i klassen ville vært annerledes hvis det ikke var en overvekt av jenter?
- Har du noen tanker om det er guttene eller jentene som kan virke «dominerende» i din klasse?

Mer om hvordan intervjuguiden ble brukt kommer frem i gjennomførelsen av intervjuer.

### 3.9.2 Pilotintervju

Før gjennomførelse av intervju gjennomførte jeg to pilotintervju. Dette gjorde jeg for å kartlegge spørsmålene i intervjuguiden, om det ga svar på det jeg ønsket å finne ut av. Pilotintervjuet ble gjennomført på to studievenninner, hvorav den ene ble intervjuet som lærer og den andre som elev. Det var den som hadde jobbet mest ute i praksisfeltet som jeg gjennomførte intervjuguiden for lærere, og den andre for elever. I pilotintervjuet svarte begge godt på alle spørsmålene jeg stilte, og jeg trengte heller ikke komme med veldig mange oppfølgingsspørsmål for å få de svar på det jeg ønsket. I og med at pilotintervjuene gikk såpass greit, ble det heller ingen store endringer i intervjuguidene i etterkant. Intervjupersonene hadde heller ingen presise tilbakemeldinger å komme med for gjennomførelsen av intervjuet. Både jeg og de følte at intervjuet fløt bra, og jeg satt igjen med et inntrykk av at spørsmålene var gode nok. Likevel føler jeg at med et mer kritisk blikk og refleksjon rundt gjennomførelsen av pilotintervjuene, ville det vært flere ting å ta tak i.

I etterkant av pilotintervjuene har jeg tenkt at intervjupersonene jeg valgte ut, er studenter som sitter med samme type kunnskap og interesse for fagfeltet som meg. Dette gjør at pilotintervjuet ikke ble knyttet nært opp til de som faktisk skal intervjues i undersøkelsen. Her burde jeg i tillegg intervjuet noen som ikke satt på samme interesse og fagfelt, for å få en bedre tilnærming til de opprinnelige informantene. I tillegg kunne jeg også fulgt opp med flere spørsmål på temaene som ble tatt opp, slik at jeg fikk en øvelse i å komme med oppfølgingsspørsmål. I gjennomførelsen av intervjuene utviklet jeg meg også som forsker, noe som vil være naturlig. Jeg opplever en forbedringer til å følge opp med tilleggsspørsmål på de siste intervjuene kontra de første. Det ville derfor vært hensiktsmessig å gjennomføre flere pilotintervjuer slik at jeg i datainnsamlingen startet på et høyere nivå enn jeg gjorde i intervjuene for denne studien. Tiden tatt i betraktning ga midlertidig ikke rom for dette.

### 3.9.3 Etske retningslinjer og dilemmaer ved intervju

Hovedproblemet innenfor etiske utfordringer i et forskningsintervju er hvor personlig og nærgående spørsmål forskeren kan stille. Det er viktig at jeg som forsker viser respekt for informantene, slik at de ikke oppgir informasjon som de senere vil angre på. I en slik setting er det ofte stor åpenhet og kontakt mellom forsker og informant (Thagaard, 2009). Ved å reflektere over mine forskningsintervjuer viser det at intervjuene i liten grad består av åpenhet og forklaringer om følsomme temaer. Min refleksjon av intervjuene bærer ikke preg av



---

følsomme temaer. For å unngå slike situasjoner eller andre ubehagelig hendelser er det viktig at jeg som forsker etablerer tillit til informantene. Samtidig dreier dette også seg om informert samtykke, hvor jeg som forsker tar hensyn til informantens rettigheter i prosjektet. Dette betyr at informanten står fritt til å svare på de spørsmål som stilles og velger selv hvilke informasjon som kan være med til videre analyse i prosjektet. Dette henger sammen med at informanten ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet. Dette mener Thagaard (2009) bør være ledende for hvor nærgående forskeren kan være i intervjusituasjoner.

I intervjuene oppstår utfordringer som man ikke kan forutse på forhånd. I tillegg til dette kan informantene komme med utsagn som kan kunne rippe opp i dårlige følelser eller veldig privat informasjon. Det er viktig at jeg da presiserer for informantene at de selv godkjenner at de kan stå inne for informasjonen om hva de har sagt i intervjuet, og at de selv får samtykke til hva som kan bli brukt til videre analyse i studien (Ytting, 2013).

#### **3.9.4 Gjennomførelse av intervju**

Fra disse intervjuene har jeg fått både gutter og jenter sin opplevelse og forklaringer som kan være med til videre analyse i min studie. Jeg har også intervjuet kroppsvingslæreren til den aktuelle klassen, for å få fram hvordan læreren opplever og gjennomfører kroppsøvningsundervisningen samt synspunkter om kjønn.

Intervjuene av elevene ble gjennomført etter observasjonen, eller i slutten av undervisningen da det ikke var mer å hente fra observasjon. Ved å gjennomføre intervjuene etter observasjon fikk jeg bakgrunnsinformasjon med meg inn i intervjuet. Samtidig som jeg ut i fra observasjonen valgte ut informanter som utpekte seg på ulike måter. Dette var elever som utpekte seg positivt med god innsats, mye engasjement og vilje. Samtidig som det var elever som trakk seg litt tilbake og ikke var like aktive og synlige i undervisningen. Selv om de ikke var like synlige som andre elever, var hele klassen svært aktiv og gjennomførte alle aktivitetene i undervisningen. Det var derfor ingen av mine informanter til intervju som ikke var deltagende i timene. Intervjuene ble gjennomført over tre kroppsøvingstimer. Hvorav de to første ble gjennomført i slutten av undervisningen og observasjonene. Disse intervjuene baserte seg på observasjonsøker av basistrening og turnaktiviteter. Siste og tredje gjennomførelse av intervjuene ble foretatt i en hel undervisningstime. Disse intervjuene tok utgangspunkt i en hel observasjonsøkt i skøyter som jeg hadde observert uken før. Jeg valgte å intervju hele timen fordi jeg følte jeg fikk mere data ut av flere intervjuer enn av

observasjonen. Dette var også siste dag med datainnsamling. Intervjuene ble gjennomført på et grupperom eller et avlukke i gangen utenfor idrettshallen. Intervjuene foregikk i en kroppsøvningsundervisning en gang i uken i en periode over fire uker.

Utover datainnsamlingsperioden merket jeg at jeg styrket min rolle som forsker. I starten av prosessen var intervjuene veldig knyttet til intervjuguiden, samtidig som jeg prøvde å ufarliggjøre intervjuet og gjøre det til noe mindre seriøst enn det det egentlig var. Dette var nok også en måte å ufarliggjøre det for meg selv, da jeg syntes det var en ubehagelig situasjon. Utover i prosessen ble jeg tryggere i min rolle og intervjuene foregikk mer som en samtale enn gjennomføring av intervjuguiden slavisk. Ved gjennomførelse av flere observasjoner underveis i studien viste det seg også at det dukket opp flere spørsmål som jeg tok med meg til intervjuene (pkt. 3.9.1). Det var da enklere for meg å velge ut informanter fra observasjonene, ut i fra mine problemstillinger, og de spørsmålene jeg satt igjen med etter observasjonene.

Jeg startet alle intervjuene med å informere informantene om at det ville bli tatt lydopptak og at dette vil bli slettet ved prosjektetslutt. Samtidig ble de informert om at det var frivillig å delta på intervju og at man var selv ansvarlig for hva man vil svare på og ikke. Jeg presiserte for informantene at jeg var ute etter dere opplevelser og tanker rundt spørsmålene som ble stilt. Deretter startet jeg intervjuet. Jeg synes at intervjuene fløt godt og at det var klart for elevene hva de skulle svare på ut i fra spørsmålene som ble stilt. Dersom elevene ble usikre på spørsmålene var de flinke til å spørre, slik at jeg kunne presisere spørsmålet. De fleste informantene virket avslappet og komfortable med intervjuprosessen. Det var likevel noen av informantene som kunne virke mer anspent enn andre. Jeg følte også at jeg fikk en bedre kjemi og dybde i intervjuene til jentene enn guttene, da de virket og ta seg god tid til å svare, samtidig som jeg følte meg tryggere i å spørre om ulike opplevelser og følelser omkring temaene som ble tatt opp i intervjuet. Dette handler muligens om mitt kjønn som forsker, som jeg tidligere har forklart. Alle intervjuene ble avsluttet med et åpent spørsmål der informanten kunne tilføye noe mer om det som allerede var snakket om. Deretter forklarte jeg elevene at de kunne få en utskrift av intervjuet og godkjenne det, med mindre de her og nå kunne stå inne for det som ble sagt og at jeg kunne bruke det videre i min studie. Alle informantene godkjente sitt intervju der og da. Deretter presiserte jeg anonymiteten ved intervjuene.

Gjennomførelse av intervju med kroppsøvningslæreren ble utført på samme måte. Intervjuet foregikk på et tidspunkt hvor læreren hadde tid til rådighet utenom observasjon og andre

---

intervjuer. Dette intervjuet ble gjennomført i midten av innsamlingsperioden. I gjennomførelsen av intervjuet var jeg fortsatt noe bundet til intervjuguiden. Jeg satt igjen med et inntrykk av at læreren virket ukomfortabel med å bli intervjuet. Dette fordi det virket som det var en usikkerhet rundt intervjuet, samtidig som læreren svarte kort og lite utfyllende på noen av spørsmålene, noe som gjorde det vanskelig for meg å følge opp med det som ble sagt i samtalen. Det var likevel en god tone gjennom hele intervjuet og læreren synes det var hyggelig å kunne hjelpe. Jeg satt likevel igjen med flere gode funn fra intervjuet, til videre analyse.

### 3.10 Transkripsjon

«... Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Transkripsjon foregår etter innsamling av data for å klargjøre datamateriale til analyse. I denne oppgaven har jeg transkribert intervju fra tale til tekst og observasjonsnotater til utfyllende notater i tekstform. Det er stor forskjell mellom tale og tekst, og transkripsjon er nødvendigvis ikke en ukomplisert prosess. En samtale mellom to personer innebærer samspill mellom personene, som kroppsspråk, uttrykk, stemmeleie og ironi. En samtale kan derfor virke annerledes på papiret enn i virkeligheten på grunn at ulike kroppslige spill i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009).

I min transkriberingsprosess har jeg selv transkribert alle intervjuene fra tale til tekst. Transkribering av intervjuene foregikk innenfor samme dag til noen dager etter intervjuene. Det er jeg selv som best vet hvordan intervjuene foregikk, og dermed best kan gjengi dette i tekstform. Samtidig som jeg transkriberer lærer jeg også mye om gjennomførelsen av intervjuet og kan gjøre endringer til neste intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har i mine transkripsjoner tatt med tenkepauser og eventuelt klare utsagn eller latter. Jeg har også forsøkt å gjengi stemningen under intervjuet og kroppsspråket til intervjupersonen. Dette for å få en mest mulig korrekt gjengivning av intervjuet i sin helhet. Under transkriberingen starter også den første delen av analysen av data (Thagaard, 2009)

Observasjonsnotatene ble skrevet inn på PC, samtidig la jeg inn tanker og refleksjoner rundt observasjonssnotatene, slik at dette ikke ble glemt eller borte underveis i prosjektet. I disse notatene ble det også lagt til informasjon om mine tanker og resultater fra observasjonen.

### 3.11 Etske retningslinjer

Jeg som forsker vil følge de retningslinjer for masteroppgaven som gjelder ved Høgskolen i Innlandet, fakultet for helse- og sosialvitenskap. I tillegg til formaliteter for masteroppgaven vil jeg følge de regler og retningslinjer som gjelder for forskning i Norge, utdypet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Min forskningsstudie er sendt inn til et personvernombud, i dette tilfellet NSD. NSD sin oppgave er å se etter at alle de etiske retningslinjene for forskningsprosjektet er godkjent. Ifølge retningslinjene til NSD må jeg som forsker ta hensyn til taushetsplikt, personvern, oppbevaring av data og anonymisering av informanter. Før NSD godkjente prosjektet sendte jeg inn meldeskjema som inneholdt informasjon om gjennomførelsen av datainnsamlingen. NSD hadde noen kommentarer til det første utkastet som jeg måtte rette opp i før prosjektet kunne godkjennes. Dette meldeskjema måtte godkjennes før jeg kunne begynne min datainnsamlingsprosess (Vedlegg 6).

Det er viktig at jeg som forsker setter meg godt inn i de etiske retningslinjene. Dette fordi det kan oppstå utfordringer i studiens gjennomførelse, og det er da viktig at jeg som forsker vet hvordan jeg skal handle i disse situasjonene som eventuelt skulle oppstå. Eksempel på en slik situasjon kan være at informanten utgir for mye og privat informasjon som informanten selv ikke vil skal være med i studien (Ytting, 2013). I tillegg til kunnskap om etiske retningslinjer er det viktig at jeg har opparbeidet meg en tillit til informantene i forhold til informasjon som fremstår i intervjuene (Ytting, 2013).

I deltagerens samtykke er det viktig at jeg som forsker ikke utgir informasjon om elevene eller lærer, slik at de kan bli gjenkjent i studien. Jeg som forsker må sørge for å beskytte deltagerne, ved blant annet å anonymisere utvalget, slik at de ikke på noen som helst måte kan bli gjenkjent i studien (Ytting, 2013). Jeg vil også overfor de jeg intervjuer understreke at dataene vil bli behandlet med full anonymitet og konfidensialitet. I datainnsamlingen og publiseringen har informantene fått kjennetegn som «jente 1» og «gutt 1» for å sørge for anonymitet.

I tillegg til de etiske retningslinjer jeg nå har gjort rede for, henger også de etiske retningslinjer og dilemmaer for intervju og observasjon, som tidligere gjort rede for, sammen med temaet for dette kapittelet om etiske retningslinjer. Inkludert informert samtykke som baserer seg på informantens rettigheter i studien.

---

## 3.12 Analyse av data

Studiens datainnsamling og analyse er basert på en hermeneuetisk fortolkning. I en hermeneuetisk fortolkning er man opptatt av å forstå mennesker, deres aktiviteter, verdier, handlinger og resultat av disse handlingene. For å få en forståelse av dette samler forskeren inn data og transkriberer dataene til egne notater. Det forskeren kommer frem til er avhengig av forskerens forforståelse. Det er som nevnt viktig at jeg stiller meg naturlig til det jeg oppfatter i observasjon og intervju, men likevel vil det ikke være mulig å utelukke all forforståelse (Østergaard, 2013). Jeg har tidligere beskrevet min forforståelse for temaet i prosjektet.

For å videre analysere mine innsamlede data har jeg valgt å bruke tematisk koding, noe som Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som meningskoding. Jeg har valgt å bruke Kvale og Brinkmann (2009) sin metode for koding ved hjelp av kategorisering. Denne typen koding innebærer at lange intervju blir redusert til noen få enkle nøkkelord. Disse nøkkelordene eller kategoriene kan oppstå underveis i undersøkelsen eller analysen. Mine kategoriseringer er utarbeidet underveis i analysen, og er dermed datastyrt. En datastyrt koding innebærer at man begynner uten koder og utvikler kodene etterhvert som man leser datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Mine kategorier baserer seg på intervjupersonenes uttrykk og undersøkelsens sentrale temaer for resultat og diskusjon. I kategoriseringen knyttes ett eller flere kategorier til analysen, som videre skal kunne identifisere uttalelser fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse kategoriene baserer seg på undersøkelsens problemstillinger. Jeg har videre utviklet underkategorier for hovedkategoriene. Nedenfor lister jeg opp både hovedkategoriene og underkategoriene.

- **Aktiviteter**
  - påvirkning av idrettsbakgrunn
  - idrettsbakgrunn versus ikke
  - liker
  - liker ikke
  
- **Kjønn**
  - opplevelse
  - trivsel
  - liker ikke
  - forskjeller blant kjønn generelt
  - likheter blant kjønn generelt

- kjønnsforskjeller i denne klassen
- **Lærer**
  - aktivitet og lærer i denne klassen
  - aktivitet og lærer i andre klasser
- **Læreplan**
  - varig bevegelsesglede

Disse underkategoriene har tilknytning til sitatene og resultatene av intervju og observasjon (Vedlegg 5). En slik kategorisering vil være med på å strukturere mine intervju og observasjoner. Samtidig gir det muligheter til å undersøke forskjeller og likheter blant jenter og gutter i deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Ved å bruke koding som analyse jobber jeg hele tiden med å finne likheter og forskjeller, slik problemstillingene mine er ute etter. En slik kategorisering av intervjuene vil kunne være med på å gi et overblikk over mine transkripsjoner og gjøre det lettere å sammenligne data (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 3.12.1 Analyse av datamaterialet

For å analysere mine data har jeg sammen med veileder kommet frem til hvordan vi skulle analysere de innsamlede data og hvordan jeg skulle drøfte disse. Som en del av min analyseprosess er også transkriberingen av intervju og observasjonsnotater. Disse transkriberingene ble brukt i hele analyseprosessen. I starten av analyseprosessen startet jeg først å skrive ned korte sammendrag av hver enkelt informant. Disse sammendragene inneholder informasjon om informantens idrettsbakgrunn og trivselen av kroppsøvfingsfaget. Sammendragene er brukt til å analysere funnene av hver informant og er skrevet ut i fra de transkriberte intervjuene.

Som en del av analysen valgte jeg å telle opp resultater fra informantene. Dette var resultater om hvor mange som liker kroppsøving, hvor mange som har drevet med idrett, hvor mange som fortsatt holder på med idrett, hvor mange som er aktive utenfor organisert idrett og kroppsøving og hvor mange som mener den idrettslige bakgrunnen har noe å si for trivselen i kroppsøvfingsfaget. Disse ble listet opp i en tabell i tillegg til at jeg skrev de opp som tekst under tabellen (Vedlegg 7).

Videre startet jeg med koding av intervju. Først laget jeg en matrise for å gjennomføre kodingen. Denne laget jeg fra hovedkategorier og underkategorier. Etter hvert som jeg kodet de ulike sitatene fra intervjuene inn i matrisen, viste det seg at jeg måtte endre noen

underkategorier. Underkategoriene ble endret to ganger. Det var ikke alle sitatene som passet inn blant de første underkategoriene. Jeg laget derfor nye som passet bedre til alle sitatene som jeg har plukket ut fra datainnsamlingen. Jeg startet med å sette alle sitatene inn under samme kolonne. Utover i kodingen laget jeg en kolonne for sitater fra jenter og en kolonne for sitater fra gutter. Jeg fikk dermed en bedre oversikt over hva jentene og guttene har svart, og kunne enklere se forskjeller eller likheter de i mellom. Den samme prosedyren er gjort med lærerintervjuet. Jeg har skrevet et sammendrag med relevant informasjon om læreren. Etter kodingen av elevintervjuene gikk jeg videre på lærerintervjuet og analyserte på lik måte, med koding i de samme kategoriene, men i en egen matrise.

Underveis i analyseprosessen valgte jeg å lage en egen analysematrise for observasjonene. Etter hvert som jeg så at underkategoriene ble vanskelig å få til å stemme med de ulike sitatene, valgte jeg å lage ett eget matriseskjema for kodingen av observasjonsnotatene. Dette ble ryddigere i analyseprosessen. Jeg ser likevel på sammenhengen av de to matrisene i analyseprosessen, og ikke som to ulike matriser. Denne matrisen inneholdt en sammenfatning av observasjonene. I tillegg skrev jeg ned noen resultater fra observasjonene under denne matrisen. Ut i fra dette kunne jeg finne resultatene for studien.

### 3.13 Bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet

I kvalitativ forskning brukes begreper som troverdighet/pålitelighet, bekreftbarhet om hvordan fremstillingen kvalitetssikres og kan ettergås. Troverdighet eller pålitelighet beskrives av Thagaard (2009, s. 198) slik:

*“Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte».*

Reliabilitet handler i stor grad om forskningen er troverdig. Om undersøkelsen er troverdig beskriver Thagaard (2009) som at en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat. Ved å redegjøre for en slik reliabilitet må man som forsker redegjøre for fremgangsmåten i prosjektet. Videre referer Thagaard (2009) til Seale som skiller mellom ekstern og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet handler om repliserbarhet. Repliserbarhet handler om hvorvidt forskningen som er utført i en situasjon, kan gjentas av andre forskere i en annen situasjon. Dette mener han er vanskelig å oppnå i kvalitative studier.

Bekreftbarhet er tilknyttet kvaliteten av tolkninger og hvorvidt forståelsene av det enkelte prosjekt fører til, støttes av annen forskning. Med overførbarhet refereres det til at tolkninger som bygger på en enkel undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Jeg har gjennomført denne undersøkelsen i tråd med Thagaard (2009) sine kriterier som stilles til troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Jeg mener at min forskningsprosess er godt gjort rede for i oppgavens gjennomførelse. Jeg har i mitt prosjekt gjort godt rede for hvordan jeg har gjennomført prosjektet. Det er både i innledning og teori gjort rede for hvilket ståsted studien har og bakgrunnsinformasjon som er viktig for studiens tolkning. Dette gir lesere mulighet til å vurdere den eksterne reliabiliteten for oppgaven. Jeg mener at med de redegjørelsene for prosjektets gjennomføring kan forskningen gjentas av andre forskere i en annen situasjon. Selv om den kan gjentas, er det i følge det Thagaard (2009) referer til fra Seale, at er vanskelig å oppnå. Dette fordi det er flere ulike faktorer som kan påvirke forskerens rolle og tolkning i henhold til prosjektet. Samtidig som en undersøkelse kan endre seg over tid eller fra ulike situasjoner. Prosjektet kan altså gjentas av andre forskere, men vil nødvendigvis ikke komme frem til samme tolkning og resultat. Slike faktorer kan gjelde forskerens relasjon til informantene, hvordan forskningen preges av kjønnet til forskeren og kjønnet til den som observeres, dette kommer jeg tilbake til senere. Min gjennomgang av forskningsprosjektet handler om den interne reliabiliteten. Intern



---

reliabilitet handler om at forskeren bør være konkret og spesifikk i rapporteringen av fremgangsmåter ved datainnsamling. Dette for at studien kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen såkalt gjennomiktig. Å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig innebærer at forskeren gir en detaljert beskrivelse av forskningstrategi og analysemetoder, slik at forskningen kan vurderes trinn for trinn. Også det teoretiske ståstedet bør gjøres godt rede for i forhold til grunnlaget for forskerens tolkninger (Thagaard, 2009). Min forskning er som nevnt godt gjort rede for. Likevel ser jeg på meg selv som en fersk forsker. Jeg har aldri gjennomført en slik forskningsprosess tidligere, og dette kan være med på å svekke reliabiliteten for prosjektet. Da hjelper det ikke at forskningsprosjektet er gjennomiktig, om ikke gjennomførelsen vil være den samme, grunnet erfaring innenfor forskningsfeltet. Min lille erfaring kan dermed påvirke de dataene som er samlet inn. Likevel mener jeg at dataene som er samlet inn er gjennomført på en pålitelig måte. Jeg har forholdt meg til de rådene jeg har fått fra min veileder og samtidig brukt metodelitteratur for en bedre forståelse av forskningsprosessen.

Reliabiliteten kan også styrkes ved at en annen forsker deltar i prosjektet (Thagaard, 2009). I min studie vil det være min veileder for masteroppgaven som er nærmest anliggende en annen forsker, som innehar mye mer forskningserfaring enn meg som student. Likevel er ikke veilederen en del av hele forskningsprosessen, men en person som skal kunne være med å gi med gode råd på veien til en ferdig oppgave. Veilederen kan likevel vær en deltaker som kan være med på å bidra til reliabilitet i min oppgave, både med tanke på innhold og råd til forskningsprosjektet.

I min studie er kjønn svært sentralt, da forskningen søker etter svar på kjønnsforskjeller i kroppsøvingsfaget. Datainnsamlingen kan preges av at forskeren har samme kjønn, eller av at den ene er mann og den andre kvinne. I mitt tilfelle er jeg som forsker en kvinne, og teoretisk sett forsker jeg på et mannsdominerende område (Connell, 2005). Thagaard (2009) referer til Lundgren som hevder at

*«..intervjusituasjoner hvor en kvinnelig forsker intervjuer en mannlig informant, blir preget av kjønnsdikotomisering. Det vil si at den mannlige informantten fremhever kjønnsforskjellen mellom seg selv og forskeren og forsøker å ta kontroll over intervjusituasjonen for å styrke sin maskulinitet».* (Thagaard, 2009, s. 200).

For å styrke reliabiliteten i min studie har jeg gjort rede for min rolle i forskningen, og innunder her presisert mitt kjønn i henhold til informantene. Jeg mener at dette ikke har vært av stor betydning i min studie, selv om det har vært vanskeligere å få en god relasjon med guttene som ble intervjuet enn med jentene som ble intervjuet. Guttene viser seg å være mer innersluttet enn jentene. Videre har ikke mitt kjønn vært av stor betydning for forskningens resultater, annet enn det jeg tidligere har gjort rede for om min rolle som forsker. Likevel er det faktorer som jeg ikke kan si med sikkerhet, da jeg som forsker ikke vet informantens tanker om mitt kjønn og min posisjon i studien.

Validitet handler om gyldigheten av tolkningene som er kommet frem til i undersøkelsen. Har resultatene av undersøkelsen representert virkeligheten vi har studert? Virkeligheten vi studerer handler om studiens objektivitet. Objektivitet handler om hvorvidt undersøkelsen er uavhengig av den som undersøker. Dette vil si om jeg som forsker har studert det som faktisk viser seg i studien, uten en selvstendig fortolkning av hendelsesforløpet (Pedersen, 2013; Thagaard, 2009). Thagaard (2009) referer også her til Seale som skiller mellom *intern og ekstern validitet*. Intern validitet handler om hvorvidt jeg som forsker har gjennomført en gjennomsiktighet i mine analysetolkninger. Er analysetolkningene valide? Jeg mener at jeg i min studie har gjort rede for en intern validitet, ved å forklare og presisere mine analysetolkninger. Dette gjør det mulig for leseren og sette seg inn i tolkningene for studien, og kan vurdere prosjektets interne validitet. I min studie har jeg studert studiens virkelighet i den grad det vil være mulig, uten selvstendige fortolkninger. Jeg har i analysearbeidet sett på transkripsjonen av både intervju og observasjon og sammenlignet disse med resultatene jeg har fått. I følge Pedersen (2013) er det i kvalitative studier vanskelig å være objektiv i en studie av menneskers erfaringer og opplevelser. Han forklarer at det vanskelig å være «flue på veggen» og ikke involvere seg eller bli involvert av de som undersøkes. Pedersen (2013) mener at man uansett vil ha sine perspektiver på temaet som studeres så lenge man har en posisjon innenfor miljøet. Mine erfaringer fra miljøet kan gi utgangspunkt for mine resultater i studien (Thagaard, 2009). Derfor har jeg i min studie gjort rede for mitt ståsted og interessen for valgt tema, men også min rolle som forsker i dette prosjektet. Selv om jeg anser min studie som valid er jeg likevel en fersk forsker, så det anbefales at leseren selv vurderer om de er enige i denne vurderingen. (Thagaard, 2009)

En annen form for validitet er *ekstern validitet*. Dette handler om hvorvidt mine resultater og tolkninger kan være gyldig i andre sammenhenger. En benytter gjerne ordet *overførbarhet* (Thagaard, 2009). Spørsmålet om overførbarhet handler om at utviklingen av tolkningen

innenfor en forskningsramme også kan være relevant i andre sammenhenger. Kan resultater fra min studie vise seg å gjelde i for eksempel andre kroppsøvingstimer enn de jeg har observert i min studie? Det er opp til leseren å gjøre rede for om denne forskningen er overførbart til andre sammenhenger. En forsker kan begrunne sin overførbart i forhold til om en antar at kjennetegnene til de observerte vil kunne være gjeldende for andre personer i lignende situasjoner.

## 4. Resultater og drøfting

Denne analysen tar utgangspunkt i observasjon og intervju av lærer og elever. Resultatene fra observasjon og intervju vil bli fremstilt hver for seg, før jeg videre vil diskutere og sammenfatte begge deler. Mine analyser tar utgangspunkt i fire hovedkategorier og det er slik jeg vil fremstille resultatene i dette kapitlet. Resultatene vil bli fremstilt som tekst, men også direkte sitat av ulike utsagn fra intervju. Nedenfor har jeg listet opp et sammendrag av hver enkelt informant som er intervjuet. I presentasjon av resultatene blir informantene presentert som for eksempel «gutt 1» og «jente 1».

**Gutt 1:** Gutt nummer 1 er en rolig gutt som aktivt holder på med tre ulike individuelle idretter, utenfor skoletid. Han har holdt med dette siden barneskolen. Gutt 1 liker og trives i kroppsøvfingsfaget og tror den idrettslige bakgrunn har innvirkning på hans trivsel i faget.

**Gutt 2:** Gutt nummer 2 har mye energi og viser det i sin personlighet. Eleven har drevet med fotball i store deler av grunnskoletiden og noe i senere år. De siste årene har han trent aktivt med individuell trening. Han mener helt klart at hans idrettslige bakgrunn har innvirkning på hans trivsel i kroppsøvfingsfaget. Kroppsøving er et fag han liker godt.

**Gutt 3:** Gutt 3 er har holdt aktivt på med fotball omtrent hele livet. Av spesielle grunner er han ikke aktiv den dag i dag, men interessen er fortsatt stor. Han mener at denne bakgrunnen har innvirkning på hans trivsel i kroppsøvfingsfaget, da han mener å ha en interesse for å bevege seg og trives i kroppsøving.

**Jente 1:** Jente 1 har vært svært aktiv opp i gjennom sin oppvekst. Hun har holdt på med både ballidretter og individuell idrett. Det er kun en ballidrett hun fortsatt bedriver aktivt i dag. Jenta synes at hennes idrettslige bakgrunn har innvirkning på trivselen i kroppsøving. Hun trives i kroppsøvfingsfaget fordi hun er komfortabel med å være i aktivitet.

**Jente 2:** Jente 2 har store deler av sitt liv holdt på med organisert idrett. Hun har opp i gjennom årene prøvd forskjellige idretter, men har vært mest aktiv i ulike lagidretter. Selv om hun ikke er aktiv i dag holder hun fortsatt på med individuell trening. Hun mener at dette har en effekt på hennes opplevelse av kroppsøvfingsfaget, da hun anser det å ha trent sammen med andre som en som en fordel inn i kroppsøvfingsfaget. Hun liker kroppsøving godt.

**Jente 3:** Jente 3 har tidligere holdt på med individuelle idretter, og de senere år har hun drevet aktivt med lagidrett. Hun er ikke aktivt deltakende i noen idrett i dag. Hun mener at hennes idrettslige bakgrunn kan føre til at hun mestrer flere ting i kroppsøvfingsfaget, og at hun på grunn av sin idrettsbakgrunn synes kroppsøving er gøy. Dette var også en jente som jeg valgte å intervju fordi hun ikke viste seg så mye frem underveis i undervisning og virket rolig og forsiktig.

**Jente 4:** Jente 4 har bodd i Norge i 5 år. I miljøet hun er vokst opp i er det ikke vanlig å holde på med idretter. Hun har ellers heller ikke vært aktiv på andre måter, men har den siste tiden prøvd seg på individuell trening. Hun er likevel glad i kroppsøvfingsfaget og synes aktiviteten som gjennomføres i undervisningen er gøy, selv om noe kan være skummelt.

**Jente 5:** Jente 5 har drevet med idrett store deler av sitt liv. Hennes erfaring er fra ulike individuelle idretter, hvor hun også har konkurrert. I dag er det fortsatt en av de individuelle idrettene hun holder på med på fritiden. Hun føler treninga utenfor skolen har gitt henne gode basisferidgheter til å kunne ha en god opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Hun synes derfor kroppsøving er gøy.

**Jente 6:** Jente 6 har holdt på med individuell idrett i 10 år, men har også hatt noen år innenfor lagidretter som barn. Hun er ikke lenger aktiv i noen av idrettene. Hun mener at selv om hun ikke har vært svært aktiv vil det ha innvirkning på hennes trivsel i faget grunnet hennes erfaringer med å være i aktivitet. Hun er glad i faget og trives.

**Lærer:** Læreren har vært kroppsøvfingslærer i 14 år. Læreren er en kvinne og er utdannet faglærer i kroppsøving. I tillegg underviser hun i andre fag i skolen. Hun er opptatt av et variert aktivitetsvalg og at elevene skal lære noe, og ikke bare være i aktivitet.

## 4.1 Aktivitetsvalg i kroppsøving i denne klassen

Aktivitetene som er observert er turn, basistrening og skøyter. Aktivitetene viser at det er en forskjell i aktivitetsutvalget i undervisningen i løpet av denne perioden på 3 uker. I intervju med læreren presiserer hun også at hun legger opp til flere ulike aktiviteter gjennom året i undervisningen:

*På høsten er det jo veldig mye fokus på å være ute og da er ofte temaet utholdenhet. Og når det er utholdenhet så kan det være mye individuelt men så kan det være løping og leker og lagspill. Det kan jo være masse. Inne perioden er jo ulike perioder med styrketrening, fokus på basis har vi jo veldig mye her da. Volleyball har vi en god del.*

Dette stemmer overens med periodeplanen jeg fikk utdelt for klassen (Vedlegg 10). Ser vi dette i sammenheng med forskningen til Dowling (2016) vil det føre til at flere elever vil kunne trives i undervisningen, når en legger til rette for et bredt aktivitetsvalg. Læreren forklarer at hun ofte velger bort aktiviteter som er populære blant barn og unge i denne byen på Østlandet, da hun ønsker å lære de et bredt aktivitetsvalg. Når jeg spør læreren hvilke aktiviteter hun unngår å legge opp til svarer læreren:

*Kanskje håndball... Det tror jeg ikke at jeg har. Har mye ballspill men ikke kun håndball som idrett da. Litt lite fotball også, for det er liksom, ja, en idrett som mange driver med her da. Kan drive med no annet i kroppsøving.*

Dette fører til at de elevene som er dominerende i store idretter ikke får vist frem sine ferdigheter så godt, og alle elevene fremstår dermed likt i undervisningen. Aktivitetsvalget læreren legger opp til stemmer overens med hvordan elevene forklarer hva de gjør i undervisningen og hvordan læreren legger opp undervisningsopplegget. Flere av elevene nevner i intervjuet at de ofte har mange ulike aktiviteter, hvor de får brukt hele kroppen. I et spørsmål om hva elevene syntes om den timen de hadde nå svarer jente 2 dette:

*Jeg synes det var bra. Vi pleier å gjøre mye forskjellig i timen, forskjellige øvelser og sånn. Det er jo ikke så vanlig på studiespes at vi har så mye, altså, det er jo ikke så bra, idrettslinje ikke sant.. Men læreren er veldig flink. Hun vet hva hu driver med og vi får alltid øvelser vi liker å drive med og veldig mye variert, ikke alltid at vi liker det da, men vi gjør det for det.*

---

Jente 6 forklarer også at hun liker godt at timen ikke bare består av oppvarming med «tulliball» for så å fortsette med håndball eller fotball og sier at:

*Her har man mye mer forskjellig da.*

Det er ikke bare jentene som forklarer at de liker varierte undervisninger med ulike aktiviteter. I en samtale med gutt 2 om hvordan aktiviteten er i andre klasser i forhold til denne spør jeg hvordan han helst ville hatt det i undervisningen:

*Jeg liker det sånn her jeg!*

I undervisningen observerer jeg at elevene ser ut til å være en klasse som er glad i å være fysisk aktive. Ut fra mine observasjoner ser det ikke ut til at noen mistrives med noen av de observerte aktivitetene. Spør jeg elevene om hva de syntes om timen de har hatt før intervjuet, svarer alle informantene at timen var bra og at de liker det. Elevene trives i faget og det er grunn til å tro at aktivitetsvalget kan være betydning for trivselen (Dowling, 2016). Dette henger i en viss grad sammen med hvilke aktiviteter elevene sier de liker i kroppsøving, samtidig kommer det også frem andre aktiviteter som de liker å holde på med. Flere av elevene, spesielt jenter sier at de liker turn, basistrening og andre individuelle idretter. De sier også at de liker ballspill som fotball, volleyball og basketball. Jente 2 svarer dette om hvilke aktiviteter hun liker i kroppsøving:

*Ehm, basketball og sånn... ballspill, og styrketrening. Jeg er veldig glad i styrketrening. Jeg synes det er gøy rett og slett og være litt sliten.*

Hvorvidt hennes trivsel i styrketrening kan støttes av studien til Walseth et al. (2017) om at elevene ønsker seg hard fysisk trening for å oppnå et visst kroppslig utseende er uvisst. Dette sier imidlertid ikke jente 2 noe direkte om. Om vi ser på likheten mellom mine resultater om hva elevene liker å holde på med i kroppsøvingfaget, spiller ikke dette på lag med hva tidligere forskning har funnet. I studien til Andrews og Johansen og Fagrell et al. (2005; 2012) vil jenter ha mer aktiviteter som dans og turn, og studiene viser at ballspill er en aktivitet hvor jentene ikke trives. I denne klassen er det et flertall av jentene som sier at de liker ballspill. Samtidig har klassen både dans og turn i sin undervisning. Det kan igjen føre til at jentene ikke har et behov for å ønske seg aktiviteter som dans og turn i undervisningen. Niven, Henretty og Fawkner (2014) viser at jenter ofte ønsker ballspill, men at de trekker seg unna for eksempel fotball der guttene ofte dominerer. Hvis vi ser på funnene fra observasjon og intervju ønsker

flere jenter ballspill, men flere nevner basketball og volleyball fremfor fotball. Likevel er ikke dette funn som kan fastslås, da dette ikke er et fokus i denne studien. Guttene liker ballspill, men også individuelle aktiviteter som for eksempel skøyter og ski. Det som flere av guttene derimot ikke liker, er dans. Læreplanen fastslår at kroppsøving skal inneholde idrettsaktiviteter og derunder er dans spesifikt inkludert (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Når jeg spør gutt 3 om hvorfor han ikke liker dans svarer han:

*Har ikke rytme så jeg ser så dum ut...*

Mens gutt 1 svarer:

*Neei, det er bare det jeg har ikke vært no spesielt sånn, ehm... sånn, scenefyr da, på en måte.*

Sett i forhold til Fagrell et al. (2012) liker guttene ballspill, og dette fremstår som en «gutteaktivitet». Likevel er det like mange jenter som gutter som ønsker ballspill, i denne klassen. Det er dermed ingen grunn til å tro at ballspill er en aktivitet hvor guttene dominerer og jentene ikke trives. Dette er ikke direkte observert i klassen og en kan dermed ikke si det med sikkerhet. Store deler av samfunnet ser på dans som en feminin aktivitet. Dette kan føre til at guttene ikke liker å utøve dans, fordi det fremstår som feminint, som igjen kan føre til at guttene føler at den ønskede maskuliniteten svekkes (Connell & Pearse, 2015). Dans trenger imidlertid ikke å være en feminin aktivitet, slik samfunnet har konstruert den. Dans kan også utøves av gutter uten at de skal kunne trenge å bli sett på som feminine. Det samme gjelder for ballspill, som blir sett på som maskulin aktivitet. Jenter i denne klassen liker ballspill. Basert på samfunnets konstruksjoner, vil jentene ofte bli sett på som maskuline, heller enn feminine, basert på aktivitetene elevene liker å holde på med (Connell & Pearse, 2015).

I observasjonene registrerte jeg også hva elevene gjorde på egenhånd når aktivitetene ikke var lærerstyrt. Underveis i undervisningen er det pauser i aktiviteten. Ved innendørs undervisning setter jentene seg ned å prater og drikker, mens guttene ofte finner seg en ball å leke med, eller fortsetter ofte å være i aktivitet på andre måter. I denne delen av undervisningen er det guttene som lager mest lyd, mens det i resten av undervisningen er jentene som høres best og ofte fniser og prater mer enn guttene. Jentene fniser litt ved sidemannen når øvelser er vanskelig eller når de ikke mestrer øvelsen. Dette gjelder spesielt i turnøvelser.



Når vi ser på undervisningen for klassen og læreplanen, følger læreren de rammer og retningslinjer som læreplanen legger opp til. Undervisningen består av både idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Noen av resultatene kan vise at dans fremstår som en aktivitet som mislikes blant guttene. Ved at læreren ekskluderer tradisjonelt mannsdominerende aktiviteter, som flere typer ballspill, fører det til at guttene ikke får hegemoni over jentene i de typiske mannsdominererte aktivitetene (Connell & Pearse, 2015). Kroppsøvingsundervisningen i denne klassen består dermed ikke av en heterodoxisk forståelse, hvor kroppsøving er et fag på gutter sine premisser (Bourdieu, 2000; Fagrell et al., 2012). Begge kjønn liker kroppsøving veldig godt til tross for bortvalg av populære idretter i lokalmiljøet.

## 4.2 Kjønn i kroppsøvingsfaget

Gutter og jenter deltar på lik linje i undervisningen, uansett aktivitet. Observasjonene viser derimot at jentene ofte tar mer initiativ i gjennomføring av aktiviteter og tar ofte styringen i gruppearbeid og befinner seg i en ledende posisjon. Den maskuline dominans, basert på menn sin makt over kvinner (Connell & Pearse, 2015), fremkommer ikke i undervisningen jeg har studert fordi jentene har en mer fremtredende rolle enn guttene. Jentene opptrer ofte i en mer dominerende posisjon enn guttene.

I undervisningstimen med basisløyper ble elevene delt inn i gruppering på tall fra 1 til 5. Gruppene besto av både gutter og jenter. Her kom det tydelig frem at det var jentene som tok styringen i gjennomføringen av å lage en løype som inneholdt ulike koordinasjonsøvelser som hopp og balanse. Guttene er fortsatt fint med i deltakelsen og kommer også med sine ideer og bidrag til aktiviteten. Når løypene skal vises til resten av klassen er det derimot guttene som viser gjennomføringen av løypen foruten om ei jente på den ene gruppa. I gjennomføringen av ulike turnøvelser er det også guttene som holder seg fremst i rekkene mens jentene er bakerst. I intervju med jente 3 om hvilke tanker hun har om kjønnsforskjeller i kroppsøvingsfaget svar hun:

*Kanskje guttene er litt mere frempå og tørr å vise ting og vise seg litt mer fram føler jeg, noen ganger. Å vise at de liksom kan det i forhold til jentene da som ikke gjør så stort nummer ut av det da. Det kan jeg legge merke til.*

En av jentene som framsto veldig rolig og forsiktig i timene jeg observerte ble som sagt intervjuet. Når jeg spør denne jenta om hvorfor hun holdt seg litt i bakgrunn i timene svarer jente 3:

*Ehm, jeg tørr ikke.*

Disse sitatene fremstår i likhet med Andrews og Johansen (2005) sin studie om at jentene gjemmer seg bort. Andrews og Johansens (2005) funn viser at jentene gjemmer seg bort i aktiviteter som ballspill. Min studie viser imidlertid at jentene gjemmer seg svært lite bort i undervisningen, og fremstår heller som ledende overfor guttene (Connell & Pearse, 2015). Dette kan muligens skyldes at jentene er i flertall i denne klassen. I intervjuer med jentene presiserer de flere forskjeller mellom jenter og gutter i kroppsøvingsfaget. Jentene mener at guttene skal være flinkere fordi de er fysisk sterkere og bedre enn jentene. Samtidig som de

---

ofte har bedre ferdigheter i for eksempel ballspill, fordi de er mer vant til å holde på med det. Her er elevenes tidligere erfaringer fra idretter (habitus) sentral, i forhold til hvordan jentene opplever at gutter skal fremstå, i tillegg til at de ser på kjønn som noe bestemt, altså biologisk (Bourdieu, 2000; Connell & Pearse, 2015). I observasjonene merker jeg også at jentene og guttene aldri grupperer seg i grupper på to og to sammen med hverandre, men grupperer seg basert på kjønn, jenter med jenter og gutter med gutter. Dette presiserer også jentene som en kjønnsforskjell. Videre handler det mer om sosiale relasjoner enn om fysiske forskjeller. Slike relasjoner kan oppstå ved en sosial konstruksjon av kjønn, hvor samfunnet er konstruert slik at jenter har en sterkere relasjon seg i mellom, mens gutter har sterke relasjoner med gutter (Connell & Pearse, 2015; Giddens, 2001). I et spørsmål om hva jente 6 tenker om kjønnsforskjeller i kroppsøvfingsfaget svar hun:

*Hmm.. Det var det da. Det er jo, vi blir lært i gymmen at gutter er jo bedre i ferdigheter enn jenter fordi de er bygd opp annerledes, så det er jo på en måte det at når man skal gjøre ting da at guttene er bedre fordi det krever mer styrke eller sånne ting da, har bedre ferdigheter da. Men... vi jenter er jo like gode føler jeg da, og det er ikke så mye som skal til egentlig.*

I et spørsmål om hvorfor hun mener guttene har bedre resultater enn jenter svarer jente 6 videre:

*Jeg veit ikke..Kanskje de, kanskje det er mer opplagt for gutta at de skal være flinkere da, og at de har drevet med det tidligere og at det på en måte ligger i dem nå da. At de skal gjøre det bedre og, at de har erfaringer som gjør at de kan gjøre det bedre også.*

Tidligere erfaring (habitus) har betydning for hvordan jentene oppfatter guttene i kroppsøvfingsfaget. Faget er tradisjonelt preget av den maskuline dominans. Her har jentene en opplevelse av hvordan guttene opptrer i en kroppsøvfingskontekst og ser på det som naturlig at gutter dominerer undervisningen. Samtidig presiserer hun at det er slik de blir lært opp i kroppsøvfingsundervisningen. Det ser derfor ut til at jentene innehar både en biologisk og sosial forståelse av kjønn, og gutter sin opptreden i kroppsøvfingsfaget (Connell & Pearse, 2015). Jente 6 forteller om forskjeller blant jenter og gutter. Disse forskjellene begrunnes i hva som er maskulint og feminint ut fra biologiske forskjeller og hun forteller om gutter sin ledende posisjon ovenfor jentene (Connell & Pearse, 2015). En slik forståelse av elevenes opptreden i kroppsøvfingsfaget henger sammen med den symbolske vold. Jenta viser her

hvordan hun naturaliserer det at kvinner, de feminine, er underordnet menn, de maskuline (Bourdieu, 2000; Connell & Pearse, 2015). Jeg skrev tidligere at symbolsk vold kan forstås som gutter sin dominans i faget og at jentene aksepterer disse. Jentene aksepterer det som tas for gitt, altså har jentene en doxisk forståelse av gutter sin opptreden i kroppsøvningsfaget (Bourdieu, 2000).

Jentene presiserer generelt flere kjønnsforskjeller enn guttene. Guttene synes ikke kjønnsforskjeller i kroppsøving er så store. I et spørsmål til gutt 1 om hvorfor han ikke mener det er noen forskjeller mellom jenter og gutter svarer han:

*Fordi det er jo forskjell fra person til person da. Det har ikke noe å si på kjønn føler jeg i alle fall.*

I samsvar med Connell (2005) er det slik at den hegemoniske maskulinitet kan fremstå ulikt i ulike kontekster. Sett i sammenheng med sitatet og hegenomisk maskulinitet er det her en kontekst som heller viser at det er andre faktorer som kan bidra til hvem som styrer og har hegemoni. Disse forskjellene som elevene trekker frem som andre faktorer kan være forskjell i hegemoni blant ulike typer individer, ikke bare menn sitt hegemoni over kvinner og underordnede menn (Connell, 2005; Connell & Pearse, 2015). Hvis vi skal se på mine observasjoner i klassen er det ikke forskjeller mellom gutter og jenter i den grad at guttene er bedre enn jentene. Det viser seg heller at jentene er mer frempå enn guttene i undervisningen. Det vil si at jentene i mange sammenhenger tar styringen i timen, men sier i intervjuet at guttene dominerer generelt i fysisk aktivitet. Når jeg spør gutt 2 om hvorfor han føler at guttene er bedre enn jentene svarer han:

*Genetikk! Innstilling.. Føler gutter har mer sånn vinnerinstinkt, prøver hardere. Liker å vinne og. Gutter kan være litt tøffere tror jeg. Aldri sett en jente begynne å grine og klikke fordi de taper og sånn på kamper.*

Gutt 2 ser på kjønn og forskjeller blant kjønn som biologisk bestemt, ikke noe som konstrueres sosialt. Han ser dermed på disse kjønnsforholdene som gutter sin makt over jenter i kroppsøving, grunnet gutter sin hegemoni over jentene i kroppsøving (Connell & Pearse, 2015). Videre forklarer gutt 2 at:

*Jeg føler klassen vår er litt spesiell for det er liksom. Virker litt som alle liker gym. Var ikke sånn på ungdomsskolen, men når jeg kom hit så...*

---

Samtidig motsier gutt 2 seg selv da han sier at i denne klassen opptrer ikke guttene i en ledende posisjon i undervisningen, og har dermed ikke hegemoni over jentene i kroppsøvfingsfaget (Connell, 2005). Han slår fast at det er forskjeller med hensyn til kjønn i kroppsøving og idrett generelt, men ikke i denne klassen.

Min studie viser at alle elevene i denne klassen liker kroppsøving godt. Blant intervjuede informanter svarer alle, både jenter og gutter at de liker kroppsøving. Læreren forteller at dette er «en veldig fin klasse hvor mange er veldig glad i å være i aktivitet». På spørsmål om hvorfor elevene liker kroppsøving er det mange av informantene som sier de liker det fordi de liker å være i aktivitet. I tillegg sier de at det å gjøre noe annet i løpet av skoledagen enn å bare sitte på skolebenken er motiverende og bra, og dette gjentas av alle elevene. Jente 2 sier at:

*Jeg liker det fordi man er i aktivitet og det er bra å være i aktivitet og jeg får mye mer energi av det. Ehm...hvertfall når man sitter på skolen i flere timer og bare sitter og må tenke og sånn så er det godt og bare få en sånn liten frihet til å bevege seg og være litt aktiv.*

Dermed ser en at det er flere faktorer enn trivsel i aktiviteter som gjør at elevene trives i kroppsøvfingsfaget, som for eksempel pause fra andre fag, være i aktivitet fremfor å sitte i ro og at det gir energi.

I intervjuet med læreren presiserer hun at gutter kan være litt mer interressert i kroppsøvfingsfaget enn jenter, og yter litt mer innsats, men at forskjellene er små. Når jeg spør læreren om hun opplever forskjellene i denne klassen annerledes enn andre klasser svarer hun:

*Kanskje litt mindre der...veldig fysisk flinke, og veldig mange har drevet på med aktivitet og idrett. Tror kanskje ikke det er kjempeforskjeller i kjønn i denne klassen.*

Lærerens sitat samsvarer med elevenes meninger. Både jentene og guttene presiserer i intervjuene at forskjellene er små i denne klassen, at alle har god innsats og hjelper hverandre uansett. I intervju med gutt 3 om hans tanker om kjønnsforskjeller i kroppsøving svarer han:

*I klassen vår så syns jeg innsatsen er lik hos alle sammen. Men du merker litt forskjeller og likheter i fysisk krevende aktiviteter og sånn da. Men det er ganske likt. Alle prøver sitt beste.*

Selv om elevene og læreren synes det er lite forskjeller i denne klassen, presiserer læreren at det kan være mere forskjeller blant kjønn i andre klasser. Mine observasjoner stemmer overens med lærerens og elevens forklaringer om kjønn i klassen. Det var slik at jentene, i en viss grad, fremsto som mere ledende enn guttene i aktiviteter hvor elevene selv sto ansvarlig for utviklingen og gjennomførelsen. Dette viser at jenter har en dominerende posisjon i denne klassen, da det er jentene som er ledende overfor guttene. I et eksempel fra skøyteundervisningen var det spesielt en hendelse som utpreget seg med tanke på denne dominerende posisjonen i undervisningen. I skøyteundervisningen var det en jente som utmerket seg med å ta styring over aktiviteten. I og med at undervisningen foregikk på forskjellige steder i de ulike aktivitetene var ikke læreren tilstede i skøyteundervisningen hele timen. Læreren ba derfor elevene om å gå sammen i grupper på to, og tildelte hver enkelt gruppe et eget ansvar for denne undervisningsøkten, hvor hovedaktiviteten var ishockey. Det var spesielt ei jente som viste seg mye frem og tok initiativ til ulike gjennomføringer og øvelser, selv om det ikke var hennes oppgave. Grunnen til dette kan være at noen av gruppene, spesielt guttene, virket å være litt usikre og ikke helt visste hva de skulle gjøre. Selv om jentene tok mer initiativ til gjennomførelsen var deltakelsen i aktiviteten høy både blant jentene og guttene. Etter observasjonen satt jeg igjen med spørsmål om det kan ha noe å si at det var et overtall av jenter i undervisningen og at det generelt er en overvekt av jenter i klassen. Jeg spurte derfor flere av elevene om de tror det kan ha noen betydning at klassen består av flere jenter enn gutter. Guttene forklarer at undervisningen kanskje ville bestå av mere tull og bråk med flere gutter i klassen. I tillegg presiserer gutt 2:

*For det er jo veldig mange jenter i klassa. Gutter er jo veldig sånn at de skal være flinke da, så det presser mange av gutta. Presser hvertfall meg litt hvertfall! Jeg vil jo være god. Så kanskje hvis det hadde vært flere gutter at jeg ville tatt det mere rolig. Hadde ikke vært noe å bevise.*

Gutten har altså et markeringsbehov for å bevise at han har en type makt ved å være god i kroppsøvningsfaget (Connell & Pearse, 2015). Når jeg spør jentene om overvekten av jenter i klassen kan ha noen betydning svarer jente 5:

*Ja, det kan hende at guttene ikke kommer så godt frem. Det kan hende. For eksempel ved spenst og sånn så får jo guttene vist seg litt frem fordi de har god spenst og sånn. Så får de liksom skinne litt mer mellom hele løypa da.*

---

Videre forklarer jente 6 at:

*Mmm.. Ja fordi allerede nå legger vi jo merke til at guttene er mer fysisk flinke da, og hvis det hadde vært overvekt av gutter hadde det kanskje vært enda bedre merkbart.*

Resultatene fra intervjuene viser dermed at elevene tror det kunne vært større kjønnsforskjeller i klassen om forskjellen på antall gutter og jenter ikke var like stor, eller besto av flere gutter. Alle undervisningsøktene jeg observerte besto av flere jenter enn gutter. Det er grunn til å tro at jentene står mer frem i undervisningen når det er et overtall av jenter i klassen. Selv om noen funn og sitater kan tolkes i lys av menn sin dominans over kvinner, er det også tolkninger som viser kvinner sin dominans over menn. Jeg observerte at det i denne klassen er noen forskjeller mellom jenter og gutter i undervisningen, men forskjellene er minimale. Resultatene kan dermed fremstå som annerledes i forhold til tidligere forskning, innenfor tema om kjønnsforskjeller i kroppsøvfingsfaget (Andrews & Johansen, 2005; Bourdieu, 2000; Connell & Pearse, 2015) Kroppsøvfingsfaget er som nevnt det eneste faget hvor gutter har bedre karakter enn jenter (Lagestad, 2017). Jeg kan ikke nøyaktig si noe om karakterfordelingen i denne klassen. Likevel fortalte læreren meg at snittet i klassen er høyt, og at det trolig er et karaktersnitt på 5. Man kan dermed ikke konkludere med hvorvidt dette stemmer med Lagestad (2017) sin studie. Samtidig stemmer det ikke med funnene Andrews og Johansen (2005) finner om at jenter slutter å bry seg om karakteren fordi de er redde for å dumme seg ut i undervisningen.

### 4.3 Idrettsbakgrunn

Å ha drevet med eller å drive med idrett kan i Bourdieus termer være å inneha idrettskapital (Bourdieu, 1995; Munk, 1999). En slik kapital vil kunne føre med seg en fordel i kroppsøvfagsfaget, da dette kan bli sett på som et delfelt av idrettsfeltet. I opptelling av resultatene fra intervjuene viser funnene at 8 av 9 har holdt på med organisert idrett på fritiden. Av de er det 4 av 9 som fortsatt holder på med organisert idrett. De som ikke holder på med organisert idrett er aktive i andre typer av individuell trening som for eksempel trening på treningssenter. Alle elevene er dermed aktive på en eller annen måte, og store deler av klassen innehar idrettskapital, det vil si at de driver med eller har drevet med idrett. Ser en på idrettene som elevene er aktive i henger dette sammen med det Fasting og Sisjord (2000) forteller om at jenter og gutter mer og mer velger idretter på tvers av de kjønnsbestemte idrettsaktivitetene. Jentene i denne studie deltar i idretter som er typisk «gutteaktiviteter» som for eksempel fotball, men også andre individuelle idretter som blir sett på som «jenteaktiviteter» som for eksempel dans. Idretten er en arena som er forbeholdt gutter i følge Fasting og Sisjord (2000). Ser vi på kroppsøving som et delfelt innenfor idrettsfeltet, henger ikke dette sammen med funnene i min undersøkelse, som viser at kroppsøving er for begge kjønn. 1 av 9 av de som ikke har drevet med organisert idrett er jente 4 som har bodd i Norge i 5 år. Når jeg snakker med henne om idrettsbakgrunn og hvordan hun opplever kroppsøvfagsfaget svar hun:

*Men jeg er ikke vokst opp i sånn miljø skjønner du så jeg er ikke vant til det. Det er ikke normalt for meg ... Sykling har jeg liksom lært i Norge for to år siden tror jeg. Jeg kan ikke, de er langt foran meg. De lærte det når de var små ikke sant.*

For henne er det ikke normalt å ha holdt på med idretter slik som de andre elevene i klassen. Sett opp mot Bourdieu og idrettskapital, vil denne jenta stille svakere i kroppsøvfagsfaget, enn de som innehar idrettskapital, fordi de har en fordel i kroppsøvfagsfeltet (Bourdieu, 1995). Jenta har ikke en ledende posisjon i klassen, og de andre i klassen vil dermed ha hegemoni over henne (Connell & Pearse, 2015). Dette henger også sammen med hvordan Walseth (2019) viser til eksempler med majoriteten sin maktposisjon i kroppsøvfagsundervisningen. Likevel sørger læreren for et bredt aktivitetsvalg, som gjør at minoritetsjenta trives i faget. Walseth (2019) fastslår i sin studie at det å legge til rette for et mangfold av aktiviteter vil sørge for at ikke bare majoriteten av elevene faller innenfor undervisningen, men også minoriteten. De andre elevene har holdt på med idretter i alt fra ridning, fotball og ishockey. Det er ingen store forskjeller mellom jentene i hvilke idretter de har vært aktive i. Idrettene som blir presentert



---

mest er fotball, som også er den største idretten i Norge både blant jenter og gutter (Norges idrettsforbund, 2018). Når jeg spør elevene om de tror deres idrettsbakgrunn har påvirkning på deres trivsel i kroppsøvningsfaget svarer jente 1:

*Ehm.. altså jeg er jo vant med å være i aktivitet og vant med å være i aktivitet med andre, så jeg er ganske komfortabel med det sånn sett, mer enn andre kanskje, som ikke gjør det samme. Også er jo ferdighetene inne da kan du si.*

På samme spørsmål svarer gutt 3:

*Ja! Har jo som sagt spilt fotball siden jeg var liten. Vært aktiv siden da, og da har jeg jo en interesse for å bevege meg da, og da har jo det noe for seg her vil jeg si.*

Videre viser resultatene at alle elevene som har holdt på med organisert idrett mener det har betydning for deres trivsel i kroppsøvningsfaget. Elevene ser på deres idrettsbakgrunn som påvirkning til kroppsøvningsfaget fordi de er vant med å være i aktivitet, i tillegg til at de tror at ferdighetene er bedre. Elevene med idrettsbakgrunn ytrer at de har en fordel i kroppsøvningsfaget på grunn av deres idrettskapital. Det vil si at de innehar idrettskapital, som fører til en fordel, i dette tilfelle i et kroppsøvningsfelt (Bourdieu, 1995). Når jeg spør elevene om de opplever forskjell blant de som holder på med idrett kontra de som ikke holder på med idrett svarer elevene at de som har drevet med idrett kanskje liker kroppsøving litt bedre, og har en litt bedre innsats enn de som ikke har drevet med noen idrett. I et spørsmål om jente 1 merker noen forskjell på de som driver kontra de som ikke driver med idrett svarer hun:

*Ja, eller.. Til en viss grad. Jeg føler kanskje at de som ikke driver med idrett til vanlig er mere usikre på en måte. Eller, kanskje ikke tørr å gjøre disse øvelsene eller hvis det er noe, ikke sant... det er sånne utfordringer som man liksom aldri har gjort... Så jeg tenker at en som driver med idrett har enklere for å hoppe ut i det.*

Mens jente 1 fokuserer på det å føle seg trygg fokuserer gutt 2 mer på trivselen i faget og svarer:

*Altså. Jeg ser jo bare på de som ikke har drevet med idrett da, virker ikke som de ikke er så fryktelig glade i gym. Men jeg synes gym er gøy da. Jeg liker litt konkurranse og sånn.*

Min undersøkelse støtter forskningen som viser at kroppsøving er et fag for de idrettsflinke (Dowling, 2016). Samtidig viser den at viktig og variert aktivitetsvalg gjør at elever, inkludert elever med minoritetsbakgrunn trives i kroppsøvingstimene. Hovedparten av elevene har holdt på med idrett utenom kroppsøvingsfaget, og mener at de innehar bedre ferdigheter og kunnskap som gjør at de lykkes og liker faget, det vil si de innehar idrettskapital (Bourdieu, 1995). Elever med idrettskapital har dermed hegemoni over de som ikke har idrettskapital, basert på disse elevenes uttalelser om betydningen av idrettsbakgrunn (Bourdieu, 1995; Connell & Pearse, 2015). En slik erfaring innenfor idrett er viktig for elevene. Her er imidlertid elevenes svar noe motstridende. Mine funn viser at de ikke synes det er så store forskjeller i denne klassen om hvem som holder på med idrett og ikke. Blant annet svarer jente 2 dette på samme spørsmål:

*Jeg synes i vår klasse så er vi veldig flinke. Altså hvis, om de ikke har en idrettsbakgrunn eller drevet med noe sport så synes jeg de liksom gir innsats. Jeg synes vi er en veldig flink klasse og får med hverandre liksom. Det synes jeg er veldig bra. De er ikke noe mindre gode enn vi som har gått på idrett før synes jeg. Synes de gir like mye innsats.*

Hvorvidt man kan si at de med idrettskapital har hegemoni over elever som ikke har holdt på med idrett er dermed noe usikkert (Bourdieu, 1995; Connell & Pearse, 2015). Likevel ser man på jente 4 som ikke har holdt på med idrett, at hun stiller svakere enn de som har holdt på med idrett i kroppsøvingsfaget. Samtidig er det flere faktorer enn idrettsbakgrunn som spiller inn i hennes habitus, med tanke på hennes minoritetsbakgrunn. I observasjonen på skøytebanen ble jeg interessert i å spørre jenta som tok styringen av aktiviteten om hun holdt på med idrett, siden hun virket å være trygg i sin rolle ved å lede klassen gjennom denne timen. Det viste seg at hun holder aktivt på med individuell idrett og har gjort det siden hun var liten. Når jeg spør læreren spørsmål om den idrettslige bakgrunnen har noe å si for trivselen i kroppsøving svarer hun:

*Hvis du har et grunnlag så er det jo mye lettere, for du forstår regler mye lettere, forstår organisering. Du har lært at det er gøy å bevege seg. Det er mye enklere å være med hvis du har beveget deg før.*

I spørsmål om det er forskjeller blant de som holder på med idrett kontra de som ikke holder på med idrett forklarer hun at i denne klassen er det ikke noen store forskjeller, men sier at det i andre klasser kan være annerledes:

---

*Ja.. Det er vanskeligere å få dem i gang og at de har et negativt syn på kroppsøvingsfaget fra tidligere.*

Det er dermed grunn til å tro at læreren forteller om større forskjeller blant de som driver med idrett kontra de som ikke gjør det i andre klasser. Altså virker ikke elevenes idrettskapital til å være like sterkt posisjonert i denne klassen i kroppsøving (Bourdieu, 1995). Basert på lærerens forklaringer om større forskjeller i andre klasser, vil det være grunn til å tro at resultatet vil være forskjellig ut fra hvilken klasse som studeres.

Elevene velger aktiviteter på tvers av det som ses på som «jente-» og «gutteaktiviteter». Dette fører til at påvirkning av idrettsbakgrunn ikke fører til et mannlige hegemoni over jentene, da deltakelse i idrett og ulike typer idretter er forholdsvis likt fordelt både blant jentene og guttene (Connell & Pearse, 2015; Fasting & Sisjord, 2000). Det kan virke som at elevene synes det å inneha idrettskapital er en fordel for kroppsøvingsfaget. Likevel presiserer de at det i denne klassen er små forskjeller blant de som innehar idrettskapital og ikke (Bourdieu, 1995). Trivsel i kroppsøvingsfaget ser derfor ut til å styres mer av aktivitetsvalg enn av kjønn i denne klassen, samt hvorvidt elevene har drevet eller driver med idrett og fysisk aktivitet på fritiden eller ikke. Lærerens variasjon i aktivitetsvalget gjør det mulig for alle elever å trives i kroppsøvingstimene.

## 4.4 Læreren i kroppsøving

Læreren i denne klassen er kvinne og sørger som nevnt for så variert undervisning som mulig. Ut i fra intervjuene forteller elevene at de liker læreren og setter pris på hvordan hun legger opp øktene variert og utfordrende. Undervisningen er lik for alle elevene og det er grunn til å tro at elevene lærer det samme og at dette kan være med på å øke trivsel og læringsutbytte i faget (Jensen, 2006). Elevene har i denne klassen kun hatt denne læreren. Ut i fra mine observasjoner og funn spurte jeg noen av elevene om de tror undervisningen ville vært annerledes med en mannlig lærer. Læreren er viktig i hvordan man velger å løse de individuelle forskjellene blant jenter og gutter (Imsen, 2000; Opplæringslova, 1998). Min studie bekrefter det studien til Moen et al. (2018) sier om aktivitetsutvalget til læreren. Undervisningen fremstår ulikt avhengig av om læreren er kvinne eller mann. Noen av elevene forteller at de tror det ville vært annerledes med en mannlig lærer i aktivitetsvalget. Flere av informantene forteller at det virker som undervisningen i andre klasser består av mer ballspill. Når jeg spør gutt 2 om han tror undervisningen ville vært annerledes med en mannlig lærer sier han at:

*Ja. Altså, tror nesten det ville vært litt enklere. Eller. Har hørt fra de som har mannlige gymlærere da at «ja, nei vi spiller basket i dag». Læreren vår er jo veldig på det med turn og veldig kroppslige aktiviteter da hvor du må bruke hele kroppen. Og da føler jeg... Jeg føler kanskje at vi får litt hardere trening enn de som har mannlige gymlærere. Men jeg vet jo ikke da, har bare hørt det fra noen av gutta.*

Dette henger sammen med hva Moen et al. (2018) finner i sin studie. Mannlige lærere har mer ballspill, mens kvinnelige lærere har mer dans og mindre ballspill. Samtidig forteller gutt 3 som har mannlige lærere i toppidrett at:

*Nei, vi har hatt mye av det samme i toppidrett som her så jeg ser egentlig ikke noen forskjeller egentlig. Ganske greie lærere alle tre.*

Ballspill som håndball og fotball er jo som nevnt noe læreren velger og ikke bruke så mye tid på i kroppsøving. Videre gir hun en forklaring på hvorfor ballspill kan være utfordrende i forhold til kjønnsforskjeller:

---

*Ballspill er det jo mange jenter som ikke har drevet med i idrett og er ganske redde og sånn da. For de som ikke har drevet med idrett og spiller mot elever som spiller fotball i 1. divisjon her. Da er det litt utfordrerede å ha det i kroppsøving.*

Læreren velger å utelukke aktiviteter som flere av elevene innehar kompetanse i. Dette medfører at undervisningen får et bredere aktivitetsvalg som gjør at flere elever faller innenfor undervisningen (Dowling, 2011). I undervisningen forteller læreren til elevene at det er siste året og at de nå må begynne å tenke over hva de vil holde på med videre og finne en aktivitet de liker, og lære seg å like og være i bevegelse. I et intervju med jente 1 sier hun at:

*Det jeg liker med læreren vår da er at gym er ikke bare for å ha det gøy, men man lærer ting også, som å lære hvordan man driver med turn, selv om turn ikke er min favoritt... Så, syns jeg det er veldig bra. Og vi gjør forskjellige ting, og vi får være med på å, liksom, bestemme hva vi skal gjøre.*

Læreren viser her en faglig kompetanse som Moen et al. (2018) anser som viktig i kroppsøving for å oppnå formålet med kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015d). I tillegg får elevene være med i gjennomførelsen av undervisningen som fører til gode læringssituasjoner for elevene. Læreren legger også fokus på at elevene skal oppnå læring i faget, og det å være i fysisk aktivitet anser hun som viktigere enn å lære ferdigheter i ulike idretter. Dette gjør at læreren bidrar med mye kompetanse fra læreplanens mål i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Undervisningen faller innenfor læreplanens normer, heller enn utenfor, som Moen og Green (2014) presiserer i sin studie, som viser at kroppsøvingslærere fokuserer på egne idretter som de selv har gode erfaringer og kunnskap i. Selv om denne læreren ikke fokuserer på ulike idrettsaktiviteter i kroppsøvingsfaget, kan en også se antydninger til at også hun velger aktivitet som hun selv har god erfaring med. Undervisningen består av mye turn og basistrening. Dette er noe læreren har erfaring med. Studier viser at det foregår mindre undervisning i turn og basistrening i kroppsøving enn i ballidretter som for eksempel fotball (Moen et al., 2016). Valg av disse aktivitetene kan derfor være med på å gi større aktivitetsmangfold for elevene og påvirke trivselen i kroppsøvingsfaget.

Læreren viser god kommunikasjon med elevene og passer hele tiden på å følge opp og kommunisere med elevene både faglig og i fri samtale. Om det er elever som ikke kan delta i timen av ulike grunner legger hun likevel et ansvar på elevene slik at de fortsatt er med og

deltar i gjennomførelsen av økten. Læreren passer også på å følge opp og kommunisere med elevene som på grunn av skader holder på med styrketrening eller yoga, og ikke kan være med på det opprinnelige opplegget. Dette kan også være med på å tilpasse undervisningen bedre.

Læreren forteller at hun opprinnelig er fra et annet land, og fra der er hun vant med kjønnsdelt kroppsøving. Videre følger jeg opp med et spørsmål om hun noen ganger velger å dele klassen basert på kjønn:

*Ja, jeg deler noen ganger i jenter og gutter. Spørs, når vi har hatt noe lagspill.... Også har jo elevene sjøl ønsker innimellom, for eksempel kanonball gutter mot jenter, de syns det er ganske gøy å konkurrerer mot hverandre. Og når vi hadde rugby, gutter er jo litt sånn, sterke kan du si da. Det er jo litt andre krav til idretter generelt da. Man konkurrerer jo ikke i samme klasse så føler jo at man må ta litt hensyn til det. Men kroppsøving er jo et fag som alle kan delta i, man tilpasser jo ikke bare kjønn, men tilpasser jo totalt til den enkelte eleven. Men kjønn er en faktor.*

Læreren ser dermed på kjønn som en bestemt faktor for tilpasning av aktivitetene for hver enkelt elev. En slik tilpasning som læreren vektlegger i sin undervisning vil være med på å bidra til at elevene opplever et økt læringsutbytte. Hun tilpasser også ut fra elevenes livsverden utenfor skolen, ved å utelukke sentrale idretter i undervisningen og inkludere andre (Imsen, 2000; Opplæringslova, 1998). Oppsummert kan en si at denne kroppsøvingslæreren tilpasser undervisningen både ut fra kjønn og hva slags bevegelseserfaring elever har fra før, som gjør at elevene oppnår økt læringsutbytte i henhold til læreplanens innhold og mål (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

---

## 5. Oppsummerende drøfting og konklusjon

Som nevnt er temaet kjønn lite fokusert på i dagens styringsdokumenter for kroppsøvfingsfaget (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015b, d). Kroppsøvfingslæreren i denne studien legger til rette for tilpasset opplæring i undervisningen, spesielt i aktivitetsutvalget for kroppsøvingundervisningen. En slik tilpasset opplæring vil bidra til økt læringsutbytte for elevene (Opplæringslova, 1998). Selv om kjønn ikke er spesifisert i læreplanene for kroppsøving, er det viktig at undervisningen inkluderer alle typer elever med ulike forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). En slik inkludering vil også gjelde for kjønn. Slik som læreren forteller kan kjønn være en faktor for tilpasning av undervisningen for elevene. Tilpasset undervisning i forhold til kjønn vil kunne inkludere alle elever, uansett forutsetninger, slik det fremstår i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

I introduksjonskapittel 1.1 forklarer jeg at jeg ønsker å se på likheter og forskjeller i min studie og sammenheng med allerede eksisterende forskning. Mine funn om idrettsbakgrunn viser at elevene opplever at de har bedre ferdigheter og at de trives bedre i kroppsøvfingsundervisningen fordi de er eller har vært aktive i idrett på fritida. Videre er det viktig å presisere at tidligere forskning er gjennomført i grunnskole, mens min studie er gjennomført i videregående skole. Noen av elevene i studien forteller også at de kan ha opplevd flere kjønnsforskjeller på ungdomsskolen, men at de nå har vokst i fra det eller opplever denne kroppsøvfingsundervisningen i denne klassen annerledes. Forskjellene er dermed ikke lenger like relevant blant elevene i kroppsøvfingsundervisningen. Undersøkelsen understøtter Dowlings (2016) funn om at idrettsbakgrunn har betydning for trivsel i kroppsøvfingsfaget.

I teorikapittel 1.6 stilte jeg spørsmål om kroppsøvfingslæreren kan være nøkkelen til kjønnsforskjeller i kroppsøvfingsfaget. Ut i fra resultatene vises det at det i denne studien er lite kjønnsforskjeller i form av gutter sin dominans over jenter fordi undervisningen rettes mot typiske «gutteaktiviteter». Det er i denne klassen et bredt aktivitetsutvalg som gjør at alle elever faller innenfor undervisningen i faget, og i flere sammenhenger tar jentene styringen. Aktiviteter som er svært sentrale blant elevene som holder på med idrett på fritiden blir utelukket. Dette fører til at de som eventuelt ville dominert i denne typen undervisning ikke får kommet like tydelig frem, grunnet et bredt aktivitetsutvalg og et mangfold av aktiviteter.

En kan dermed konkludere med at læreren selv har en viktig rolle i tilpasning av aktiviteter for å unngå kjønnsforskjeller i kroppsøvingsundervisningen.

## 5.1 Konklusjon

Jeg vil videre presentere en sammenfatning av mine funn. Videre vil jeg drøfte funnene opp i mot hver enkelt problemstilling, før jeg avslutningsvis svarer konkret på mine problemstillinger.

### 5.1.1 Hvilke forskjeller og likheter er det i jenter og gutter sin opplevelse av kroppsøving i videregående skole?

I denne klassen er det små forskjeller mellom gutter og jenter i kroppsøvingsundervisningen, og den hegemoniske maskulinitet (Connell, 2005) står ikke sterkt i funnene i denne studien. Både jenter og gutter deltar med høy innsats i alle aktiviteter. Det viser seg ikke å være forskjell blant jenter og gutter sin deltakelse i typiske «jenteaktiviteter» eller i typiske «gutteaktiviteter». Læreren sørger for et bredt aktivitetsvalg i kroppsøvingstimene, som gjør at alle elever faller innenfor undervisningen, uansett forutsetninger. I tillegg anser læreren i denne klassen det som viktig at elevene lærer å være i fysisk aktivitet heller enn å lære teknikker i ulike idretter, som har vist seg å være en stor del av undervisningen i kroppsøving (Dowling, 2016). Et slikt bredt aktivitetsvalg i undervisningen fører til at elevene trives og lærer i faget. Hvordan kroppsøvingfaget blir fremstilt i denne klassen er i tråd med læreplanen i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Undervisningen bidrar dermed til læring og bevegelsesglede, som gjør at elevene trives godt i faget. Dette til tross for at læreren velger bort populære idretter i lokalmiljøet, som flere av elevene kunne ønsket seg i undervisningen. Analysen viser at begge kjønn liker kroppsøving godt. Selv om aktivitetsvalget er med på å sørge for trivsel i faget, presiserer også elevene andre faktorer for at de trives i kroppsøvingfaget. Elevene ser på kroppsøving som en pause fra andre teorifrag, hvor det å slippe å sitte på skolebenken og istedenfor være i bevegelse er viktig for begge kjønn.

Kroppsøving oppleves altså i denne klassen å være for begge kjønn. Både jenter og gutter liker kroppsøvingfaget, og har en god opplevelse av gjennomførelsen, både i aktivitetsvalget og hvordan faget utøves av læreren. Disse funnene bærer ikke preg av en maskulin dominans ved hjelp av symbolsk vold eller makt, i Bourdieus (2000) termer.



---

### 5.1.2 Hvilken betydning har kjønn for deres opplevelse av kroppsøvningsfaget?

I intervjuene med informantene presiserer jentene flere forskjeller blant jenter og gutter i kroppsøvningsfaget. Dette er forskjeller som at gutter er sterkere og bedre fysisk enn jentene, i tillegg til at guttene opptrer som dominerende i undervisningen. Jentene ser på seg selv som svakere fysisk enn guttene, og den hegemoniske maskulinitet står sterkt i deres forklaringer om forskjeller blant kjønn (Connell & Pearse, 2015). Hvordan jentene ser på kjønnsforskjeller henger sammen med hvordan kroppsøvningsfaget blir fremstilt som et fag for gutter i tidligere studier (Fagrell et al., 2012). Guttene presiserer mindre forskjeller enn jentene, men mener likevel at de innehar bedre styrke i fysisk aktivitet enn jentene. Likevel motsier elevene seg selv i synet på kjønnsforskjeller i kroppsøving. De forteller nemlig at det er lite kjønnsforskjeller i denne klassen. Dette fastslås av både jentene og guttene i intervjuene at forskjeller blant kjønn ikke er tilfellet i denne klassen. Faget fremstår altså ikke bare for gutter, men også for jenter. Altså synes det ikke å være forskjell i hegemoni blant ulike kjønn (Connell & Pearse, 2015). Dette er annerledes fra andre studier, hvor de finner at kroppsøvningsfaget fremstår som et fag for gutter (Andrews & Johansen, 2005; Fagrell et al., 2012). Det som derimot viser seg i denne studien er at jentene i klassen fremstår i en mer dominerende posisjon overfor guttene i undervisningen. Jenter synes dermed å ta styring da det er et overtall av jenter i undervisningen, og jentene står i hegemoni over guttene (Connell & Pearse, 2015). Jentene er i flertall i denne klassen, og guttene preiserer i sine intervju at undervisningen ville bestå av mer bråk og tull om klassen besto av flere gutter enn jenter. Selv om jentene fremstår i en dominerende posisjon overfor guttene, trives alle elevene godt i kroppsøvningsfaget. Trivselen i faget og hvordan læreren legger til rette for undervisningen viser å ha større betydning for opplevelsen og trivselen av faget enn betydningen av kjønn, for elevene.

### 5.1.3 Hvilken betydning har elevenes idrettsbakgrunn for deres opplevelse av kroppsøvningsfaget?

Flertallet av elevene i denne klassen har drevet med eller driver med organisert idrett på fritiden. Elevene som har vært idrettsaktive mener det har betydning for deres trivsel og opplevelse i kroppsøvningsfaget. Elevene med idrettsbakgrunn sier i intervjuene at en slik bakgrunn fører med seg bedre ferdigheter til å gjennomføre ulike aktiviteter, og at de trives bedre enn de som ikke har vært idrettsaktive. I tillegg tror de at de er mindre redde for å kaste seg ut i nye aktiviteter i undervisningen. Idrettskapital synes dermed å være viktig blant

elevene for bedre trivsel og ferdigheter i faget. Samtidig er det ingen forskjell på hvor mange jenter og gutter som innehar idrettskapital i denne klassen (Bourdieu, 1995). Elevene sier ikke bare i mot seg selv i betydningen av kjønn, men også i betydningen av idrettsbakgrunn. Elevene forteller at det er lite forskjeller blant de som har drevet med idrett og ikke i denne klassen, selv om de presiserer at de vil trives bedre og inneha bedre ferdigheter enn de som ikke har holdt på med idrett. Dette viser seg å være fordi læreren legger til rette for undervisning som gjør at alle elevene faller innenfor undervisningen, heller enn populære idrettsaktiviteter som kunne bidratt til større forskjeller.

#### **5.1.4 Kroppsøving er et fag for alle**

Gjennom denne studien viser det seg at jenter og gutter har en positiv opplevelse av kroppsøving. Både gutter og jenter trives godt i faget både i forhold til aktivitetsvalget og læreren i kroppsøving. Elevene presiserer kjønnsforskjeller i sine intervjuer, og både jentene og guttene uttrykker at gutter er sterkere og tøffere enn jentene ut i fra biologiske forskjeller. Studien viser imidlertid at det heller er jentene som er de sterke og dominerende i denne klassen. I motsetningen til studien til Andrews og Johansen (2005) og Fagrell et al. (2012), tar jentene i denne studien styring i aktiviteter hvor elevene selv skal være med å bidra, og guttene havner i skyggen av jentene. Det er derfor ikke samsvar mellom det elevene sier om forventninger til gutter og jenter i kroppsøving og det jeg observerer i praksis. Jentenes ledende posisjon i klassen kan ha en sammenheng med at det er et flertall av jenter i klassen. Når jentene er i flertall i kroppsøvingundervisningen, opptrer de i en dominerende posisjon overfor guttene i denne klassen. Utover jentenes ledende posisjon i klassen observerer jeg ellers mindre kjønnsforskjeller blant elevene i selve kroppsøvingundervisningen. Også elevene presiserer i sine intervjuer at det er lite kjønnsforskjeller i denne klassen. Imidlertid forteller både læreren og elevene at det er større kjønnsforskjeller i andre klasser, og elevene presiserer også at det er en «slappere» undervisning og mer ballspill blant de andre klassene på skolen. Elevene har dermed tegnet et idealbilde av denne klassen og læreren, og hvordan kroppsøvingundervisningen fremstår.

Elevenes idrettsbakgrunn har ofte betydning for deres opplevelse av faget, i forhold til deres trivsel (Dowling, 2013). Imidlertid viser studien at det ikke er forskjell i opplevelsen av undervisningen blant de som innehar idrettsbakgrunn eller ikke, i forhold til aktivitetsvalg og deltakelse i undervisningen. Studien viser at også de som ikke har holdt på med organisert idrett på fritiden trives i faget. Idrettslig bakgrunn har altså ikke betydning for opplevelsen av

---

faget, i denne klassen. Det er også viktig å påpeke at det er et flertall av elever med idrettsbakgrunn i klassen. Et flertall med idrettsbakgrunn kan også være grunn for at så mange liker kroppsøving.

Læreren er med på å bidra til å redusere kjønnsforskjeller, samt nedtone idrettsbakgrunns betydning for trivsel i faget. Hun sørger for et bredt aktivitetsvalg og mål for undervisningen som henger sammen med formålet for faget, som gjør at elevene trives i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015d), noe som er i tråd med Dowling (2011), Moen et al. (2018), Standal og Rugseth (2015) og Walseth (2019). Ved at læreren utelukker tradisjonelt populære idretter, som flere av elevene har bakgrunn i, svekkes den dominerende effekten elever med idrettsbakgrunn kunne hatt i disse aktivitetene. I følge tidligere studier er dette også aktiviteter hvor guttene dominerer (Andrews & Johansen, 2005; Fagrell et al., 2012). I denne klassen reduseres dermed forskjellene blant jenter og gutter grunnet et bredt aktivitetsvalg som passer for alle elever, samt mål som fokuserer på fysisk aktivitet og bevegelsesglede heller enn ferdigheter innenfor ulike idretter.

## 5.2 Kritisk refleksjon

Ved å kritisk reflektere over min forskning har jeg tidligere redegjort for utvalget for studien. Selv om utvalget er basert på sammensetningen av klassen og elever som lot seg intervjuer er ikke denne skjevheten i utvalget optimal. En kan dermed stille seg kritisk til om det ville kommet frem andre resultater enn de som fremsto i denne studien. Ved å inkludere flere lærere og elever fra andre klasser, andre skoler og/eller andre studieretninger kunne en også fått en større bredde i datamaterialet. Samtidig kan mitt kjønn være med på å påvirke informantenes svar og dermed mine resultater. Det må også bemerkes at jeg er en førstegangsforsker i denne prosessen. Det kan være svakheter i studien, basert på min korte erfaring innenfor forskningsfeltet. Dette kan føre til at mer erfarne forskere vil kunne gjennomføre samme studie, men på en bedre måte. Likevel har jeg fulgt de retningslinjer som jeg har opparbeidet meg gjennom undervisning og metodebøker, samt retningslinjene utdypet av NSD. Jeg har ivaretatt troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet og studien kan muligens overføres til andre sammenhenger. Likevel er dette opp til hver enkelt leser og vurdere, med tanke på min korte erfaring som forsker.

### 5.3 Videre forskning

Funn fra denne studien viser ny kunnskap innenfor temaet kjønn og kroppsøving. En kan hevde at denne studien vil være med på å gi nytt bidrag til studenter og lærere innenfor kroppsøvfingsfaget, og samtidig trengs det flere nye studier, for å kunne videre utvikle dette forskningsfeltet.

Jeg vil oppfordre andre som har bedre tid til rådighet og fokusere på flere klasser for å få et større mangfold av elever i skolen, også i andre klasser både i studiespesialisering, men også yrkesfag og idrettsfag og også inkludere flere skoler. Samtidig vil det også være interessant og se på sammenhengen mellom både barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Kjønn er mer komplekst enn det som blir fremstilt i dagens forskning. Det er viktig å ikke bare forske på begrensede kjønnsperspektiver som mann og kvinne, men heller som feminin og maskulin, og også dominerende feminine.

Samtidig ville det vært interessant å studere kroppsøvlingslærerens opplevelse av betydningen av kjønn og idrettsbakgrunn blant elevene. Hvordan undervisning legger læreren opp til og hvordan kan læreren best legge til rette for undervisning som ikke vil tydeliggjøre forskjeller med tanke på kjønn og idrettsbakgrunn. Flere kroppsøvlingslærere må derfor intervjues og studeres nærmere.

Jeg synes også at en egen studie om påvirkning av idrettsbakgrunn i kroppsøvfingsfaget ville vært interessant, for å få enda dypere forståelse av temaet idrett og kroppsøving.

## Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget; Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordic Studies in Education*, (02), 89-103.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. (2. utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. & Pearse, R. (2015). *Gender : in world perspective* (3. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Dowling, F. (2011). "Are PE Teacher Identities Fit for Postmodern Schools or Are They Clinging to Modernist Notions of Professionalism?" A Case Study of Norwegian PE Teacher Students' Emerging Professional Identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540425>
- Dowling, F. (2013). Tacher Educators` Gendered Workplace Tales. I M.-K. Sisjord & G. Pfister (Red.), *Gender and Sport: changes and challenges*. Münster: Waxmann.
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvningsfaget med blikk på sosial klasse. I Ø. Seippel, M.-K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- 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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.532781>
- Eng, H. (2014). Når faget får kjønn: Kroppsøving og idrettsfag i ungdomsskolen. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2015). Kjønn og inkludering. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The Game within the Game: Girls' Underperforming Position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Fasting, K. & Sisjord, M.-K. (2000). Kjønn og idrett. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fisette, J. L. (2011). Exploring How Girls Navigate Their Embodied Identities in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535199>
- Giddens, A. (2001). *Sociology* (4. utg.). Cambridge: Polity.
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Imsen, G. (2000). Perspektiver på kjønn og likestilling. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Jakobsen, A. M. (2010). *Trivsel hos norske kroppsøvingslærere* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Nordland). Hentet fra <http://www.idrottsforum.org/articles/jakobsen/jakobsen120307.pdf>
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole : om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M 87*. Oslo: Aschehoug Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Krokan, B. (2000). Likestilling i grunnskolens læreplaner. En sammenligning av 1970-, 1980- og 1990-tallets læreplaner. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? ; en studie av jenters og gutters kroppsøvingskarakterer i den videregående skolen. *Acta didactica Norge*, 11(1), 21-21. <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Moen, K. M. & Green, K. (2014). Neither Shaking nor Stirring: A Case Study of Reflexivity in Norwegian Physical Education Teacher Education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., Standal, Ø. F., Teksum, T. N. & Amundsen, M. (2016, 27.02.2019). *Kroppsøving: Et fag for de idrettsaktive?* [Blogginlegg]. Hentet fra <https://xn--kroppsøvingsforskning-gcc.no/kroppsøving-et-fag-for-de-idrettsaktive/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. K. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon : en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Munk, M. D. (1999). *Livsbaner gjennom et felt: en analyse af eliteidraetsudøveres sociale mobilitet og rekonversjoner af kapital i det sociale rum* (Doktorgradsavhandling). Department of Sociology, Lund university, Lund.
- Niven, A., Henretty, J. & Fawkner, S. (2014). *'It's too crowded': A qualitative study of the physical environment factors that adolescent girls perceive to be important and influential on their PE experience*. London, England.
- Norges idrettsforbund. (2018). *Nøkkeltall - rapport 2017*. Hentet fra <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/9f94ba79767846d9a67d1a56f4054dc2/rapport-2017.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, I. K. (2013). Validitet. I L. F. Thing & L. S. Ottesen (Red.), *Metoder i idrettsforskning*. København: Munksgaard.
- Skogvang, B. O. (2006). *"Toppfotball - et felt i forandring"* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Skogvang, B. O. (2014). "Herrefotballnormen" gir ulik status for kvinner og menn som spiller fotball på elitenivå. I G. Von Der Lippe & H. Hognestad (Red.), *Kjønnsmakt i idrett og friluftsliv* (s. 155-179). Oslo: Novus.
- Solbrække, K. N. & Aarseth, H. (2006). Samfunnsvitenskapenes forståelser av kjønn. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thing, L. F. & Ottesen, L. S. (2013). Det individuelle kvalitative interview. I L. F. Thing & L. S. Ottesen (Red.), *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet 08.02.2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Generell del av læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet 08.02.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Hentet 05.02.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 08.02.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 05.02.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Walseth, K. (2015). Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport, Education and Society*, 20(3), 304-322. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>
- Walseth, K. (2019). Kroppsøving og kulturelt mangfold. I E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærere* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). Girls' Bodily Activities in Physical Education How Current Fitness and Sport Discourses Influence Girls' Identity Construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442-459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Ytting, L. (2013). Videnskabsetik. I L. F. Thing & L. S. Ottesen (Red.), *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard.
- Østergaard, C. (2013). Hermeneutisk fortolkning. I L. F. O. Thing, Laila Susannse (Red.), *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard.

## Vedlegg 1 – intervjuguide elever

### Innledning

Forklare hensikten med intervjuet

Hva jeg er interessert i å vite om

Presisere anonymitet

### Åpningsspørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken klasse går du i?

### Idrett

3. Kan du fortelle om din idrettslige bakgrunn?  
- Opplevelse, når, hva
4. Tror du din idrettsbakgrunn har innvirkning på hvorfor du liker/ikke liker kroppsøving?
5. Hvordan er din opplevelse av de som driver eller ikke driver med idrett i kroppsøving?  
- deltakelse, opplevelse, innsats

### Kroppsøving

6. Hva synes du om kroppsøvingstimen dere hadde nå?  
- Hva var bra, hva kunne vært gjort annerledes
7. Liker du kroppsøving?  
- Hvorfor, hvorfor ikke
8. Kan du fortelle om din kroppsøvingbakgrunn?  
- Opplevelse, tanker om kroppsøving, eventuelt annen informasjon
9. Har tema for undervisningen noe å si for din trivsel i kroppsøving?  
- Evt. Hva du liker og ikke liker og hvorfor  
- Er det andre faktorer som har innvirkning på din trivsel i kroppsøving
10. Synes du noen er bedre i kroppsøving enn andre?  
- Evt. Hvorfor, hvorfor ikke  
- Hvordan føler du deg i kroppsøving i forhold til andre eller deg selv
11. Kan du fortelle litt om dine tanker om kjønnsforskjeller i kroppsøving?  
- Er det noen likheter eller forskjeller  
- Merker du forskjeller i din klasse, eller er det lite  
- Har du opplevd større forskjeller i tidligere klasser
12. Tror du det kjønnen på læreren kan ha noe å si for aktiviteten og kroppsøvingundervisningen?



Hvorfor har det eventuelt noe å si at læreren deres er kvinnelig?

13. Tror du det har noe å si at det er en overvekt av jenter i undervisningen?  
Tror du at dynamikken i klassen ville vært annerledes hvis det ikke var en overvekt av jenter?
14. Har du noen tanker om det er guttene eller jentene som kan virke «dominerende» i din klasse?

### **Avslutning**

15. Er det noe mer du vil tilføye om kroppsøving i skolen?

## Vedlegg 2 – intervjuguide lærer

### Innledning

Forklare hensikten med intervjuet

Hva jeg er interessert i å vite om

Presisere anonymitet

### Åpningsspørsmål

1. Hvor lenge har du vært kroppsøvingslærer?
2. Er du utdannet kroppsøvingslærer?  
- Evt. Nivå
3. Hvor mange klasser og elever underviser du i kroppsøving?

### Kroppsøving

4. Hvordan aktiviteter legger du stort sett opp til i din undervisning?
5. Er det noe du evt. Ikke gjør og hvorfor eller hvorfor ikke?
6. Opplever du forskjeller mellom gutter og jenter i kroppsøving  
- Opplevelsen, deltakelsen, innsatsen osv.
7. Hvorfor tror du det er forskjeller eller ikke forskjeller?
8. Kan forskjellene ha noe med valg av aktivitet å gjøre?
9. Opplever du forskjellene/likhetene i denne klassen lik som i andre klasser?

### Idrett

10. Hvordan tror du elevenes idrettslige bakgrunn kan påvirke opplevelsen av kroppsøving?
11. Hvordan opplever du motivasjon og deltakelsen i kroppsøving til de som driver med idrett kontra de som ikke driver med idrett?

### Avslutning

12. Er det andre ting du vil tilføye om kroppsøving i skolen?

---

## Vedlegg 3 - observasjonsskjema

Klasse	Antall	Antall jenter	Antall gutter	Lærerkjønn
Dato	Lokasjon	Time start	Time slutt	Mål for timen

Samhandling	Kommunikasjon	Aktivitet	Deltakelse	Andre observasjoner

## Vedlegg 4 – informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt

#### «Kjønnsforskjeller i kroppsøving»

##### **Bakgrunn og hensikt med prosjektet**

I forbindelse med min masteroppgave skal jeg ut i skolen for å forske. Studien vil foregå i kroppsøvingsundervisning, hvor jeg kommer til å se på kjønnsforskjeller i undervisningen, og ulike opplevelser av kroppsøvingsfaget blant jenter og gutter. Jeg vil også se på om den idrettslige bakgrunn har noe å si for opplevelsen av kroppsøvingsfaget. For å finne svar på mine spørsmål til oppgaven vil jeg gjennomføre observasjon og intervju. Det vil først foregå en observasjon hvor jeg observerer dere som lærer og klasse/elever. Deretter vil jeg gjennomføre et intervju med noen av dere. Observasjon og intervju er forventet å gjøre samme dag, så det vil ikke ta mye av deres tid.

##### **Ansvarlig for prosjektet**

Høgskolen i Innlandet v/  
Hildegunn Vangen, masterstudent  
Bente Ovedie Skogvang, førsteamanuensis

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

Utvalget til dette prosjektet er trukket ut ved å velge en videregående skole, og tilgjengeligheten til skolen. Med ønske om en studiespesialiserende klasse ble dere valgt ut til å delta.

##### **Hva innebærer det å delta?**

Ved å delta i studien vil du være med på å gi meg svar på mine spørsmål i studien, som vil bli publisert i min masteroppgave. Jeg kommer til å observere en kroppsøvingstime i deres klasse, hvor jeg står på sidelinjen og ser på undervisningen. Etter observasjonen ønsker jeg å intervju noen av elevene og læreren, hvor jeg kommer til å stille ca. 10 spørsmål om din opplevelse av kroppsøving. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak.

##### **Hva vil skje med informasjonen om deg?**

Informasjonen jeg får fra dere som klasse eller elev/lærer vil være konfidensiell. Det vil si at all informasjon i observasjon og intervju vil være anonym og ikke utgis til noen andre enn meg, og min veileder for masteroppgaven. Det vil ikke bli oppgitt navn, klasse, skole eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Navn vil bli erstattet med en kode eller fiktive navn som lagres på forskningsserver. Det vil ikke være mulig å identifisere deg som person når resultatene publiseres.

Publikasjon ved studien vil foregå i Mai 2019, og all informasjon vil bli slettet innen Desember 2019.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, fakultet for helse- og sosialvitenskap har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

Ved deltagelse i prosjektet har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst, uten grunn, oppgi å trekke deg fra studien. Dette vil ikke ha noen konsekvenser for deg. Dersom du ønsker å delta undertegner du samtykkeerklæringen. Om du sier ja til å delta nå, kan du når som helst trekke deg fra studien ved å gi informasjon om det til meg. Om du har spørsmål til studien kan du kontakte:

Hildegunn Vangen, Høgskolen i Innlandet

[hi.vangen@outlook.com](mailto:hi.vangen@outlook.com)

Med vennlig hilsen

Bente Ovedie Skogvang

Prosjektansvarlig  
Veileder

Hildegunn Vangen

Student

## Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter at jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon. Jeg samtykker til:

- Å delta i observasjon
- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 16. Mai 2019.

Navn: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

Underskrift deltaker: \_\_\_\_\_

Underskrift ansvarlig: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 5 – kodingsmatrise

HOVEDKATEGORI	UNDERKATEGORI	SITATER JENTE	SITATER GUTT
<b>AKTIVITET</b>	<b>Idrettsbakgrunn</b>		
	<b>Påvrikning av idrett</b>		
	<b>Idrettsbakgrunn vs. Ikke</b>		
	<b>Liker</b>		
	<b>Liker ikke</b>		
<b>KJØNN</b>	<b>Opplevelse</b>		
	<b>Trivsel</b>		
	<b>Liker ikke</b>		
	<b>Forskjeller</b>		
	<b>Likheter</b>		
	<b>I denne klassen</b>		
<b>LÆRER</b>	<b>Aktivitet og lærer i denne klassen</b>		
	<b>Aktivitet og lærer i andre klasser</b>		
<b>LÆREPLAN</b>	<b>Varig bevegelsesglede</b>		

## Vedlegg 6 – godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 15.01.19. Behandlingen kan starte.

### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.19.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.



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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

## Vedlegg 7 – Tabell av funn

<b>Hva</b>	<b>Jente</b>		<b>Gutt</b>		<b>Alle</b>	
<b>Liker kroppsøving</b>	<b>6 av 6</b>	<b>100%</b>	<b>3 av 3</b>	<b>100%</b>	<b>9 av 9</b>	<b>100%</b>
<b>Har holdt på med idrett</b>	<b>5 av 6</b>	<b>83,3%</b>	<b>3 av 3</b>	<b>100%</b>	<b>8 av 9</b>	<b>88,8%</b>
<b>Holder på med organisert idrett</b>	<b>3 av 6</b>	<b>50%</b>	<b>1 av 3</b>	<b>33,3%</b>	<b>4 av 9</b>	<b>44,4%</b>
<b>Aktive i individuell idrett (Resterende som ikke holder på med organisert idrett holder på med individuell idrett)</b>	<b>3 av 6</b>	<b>50%</b>	<b>2 av 3</b>	<b>66,6%</b>	<b>5 av 9</b>	<b>55,5%</b>
<b>De som har drevet med idrett mener idrettsbakgrunn har noe å si for trivsel i kroppsøving (1 har ikke drevet med idrett)</b>	<b>5 av 5</b>	<b>83,3%</b>	<b>3 av 3</b>	<b>100%</b>	<b>8 av 8</b>	<b>100%</b>

---

## Vedlegg 8 – søknad til skolen

Hildegunn Vangen  
Høgskolen i Innlandet  
Hamarvegen 112  
2411 ELVERUM

Elverum 12.september 2018



### Søknad om tillatelse til å gjennomføre undersøkelse til masteroppgave ved deres skole.

Jeg, Hildegunn Vangen, er student ved Master i kroppsøving og idrett (MAKI) ved Høgskolen i Innlandet. Min veileder for prosjektet er førsteamanuensis Bente Ovedie Skogvang. I min masteroppgave i kroppsøving og idrettsfag ønsker jeg å gjennomføre et forskningsprosjekt ved deres skole. I undersøkelsen vil jeg studere forskjeller og likheter mellom jenter og gutter i kroppsøvingsfaget. Jeg vil ta for meg to ulike klasser. Studien vil kunne være et viktig bidrag for dagens og kommende kroppsøvingslærere.

Jeg ønsker å gjennomføre en undersøkelse ved [redacted] i perioden 1. desember 2018 til og med 1. februar 2019. Undersøkelsen innebærer observasjoner av kroppsøvingstimer, og intervjuer av 10-12 elever. Elevene vil bli forespurt om hvordan de opplever forskjeller og likheter med hensyn til kjønn i kroppsøvingsfaget. Formålet med studien er å finne ut om det er forskjeller i hvordan jenter og gutter opplever kroppsøvingsfaget i den videregående skole. Jeg ønsker å gjennomføre studien i to forskjellige klasser, en idrettsklasse og en klasse i studiespesialisering. Elevene står fritt til å velge om de vil være med i forskningsprosjektet. Deltakerne bestemmer også selv om de ønsker å la seg intervjuer eller ikke, og de kan når som helst velge å trekke seg underveis i prosjektet. Datamaterialet som samles inn vil bli behandlet konfidensielt, og det vil bli anonymisert og opptak av intervju vil bli slettet ved prosjektslutt mai 2019.

Prosjektet vil bli gjennomført i tråd med NSD sine retningslinjer. Skolens og deltakernes navn skal ikke kunne gjenkjennes i prosjektet av hensyn til personvern. Ansvarlig institusjon er Høgskolen i Innlandet ved Bente Ovedie Skogvang.

**Vi håper på positiv respons!**  
**På forhånd takk for hjelpen!**

Med vennlig hilsen

Hildegunn Vangen  
Masterstudent  
Høgskolen i Innlandet

Bente Ovedie Skogvang  
Førsteamanuensis (veileder)  
Høgskolen i Innlandet

## Vedlegg 9 – tillatelse fra skolen

Hildegunn Vangen  
Høgskolen i Innlandet  
Hamarvegen 112  
2411 ELVERUM

16.10.2018

Deres ref:  
Vår ref: Sak. nr. 18/7713 - 2  
Saksbehandler

### Svar - Søknad om tillatelse til å gjennomføre undersøkelse til masteroppgave

Synes dette høres interessant ut. Du må ta direkte kontakt med oss på idrett, så kan vi se hvordan vi praktisk kan gjennomføre dette.

Etter høstferien foregår mer timer innendørs, og det er da også lettere å observere.

Med vennlig hilsen

avdeling

*Dette dokumentet er elektronisk godkjent og sendes uten signatur.*

Vedlegg:

Kopi til:

## Vedlegg 10 – Periodeplan

Halvårsplan 2. termin 2019

Fag: Kroppsøving

A- Uker: 1 time

B- Uker: 2 timer

UKE	Tema	NB!
4	Turn	
5	Turn (studenter)	
6	Skøyter (studenter)	
7	Studentenes valg (studenter)	
8	Vinterferie	
9	Basistrening/turn	
10	Ski/skøyter	
11	Basistrening/turn	
12	Basisløype + idrettsmerketester inne	
13	Egentrening	Lever øktplan
14	Egentrening	«
15	Egentrening	«
16	Påskeferie	
17	Påskeferie	
18	Utholdenhet Ute resten av året	
19	Utholdenhet	Frist: Innleveringsoppgave «Trening og livsstil
20	Leker	
21	Lagspill	
22	Idrettsmerketester ute	
23	Idrettsmerketester ute	