

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Mathias Oldeide

## Masteroppgave

### «Kjønn i kroppsøvfingsfaget i videregående skole»

En kvalitativ studie om kroppsøvfingslæreres erfaringer knytt til kjønn og kropp i kroppsøvfingsfaget i videregående skole.

«Gender in Physical Education in High School»

A qualitative study about Physical Education teachers experiences concerning gender and body appearance in Physical Education in High School

Master i kroppsøving og idrett

2021

## Sammendrag

Hensikten med studien er å belyse hvordan kroppsøvingslærere i videregående skole erfarer at elevene utøver kjønn i faget, hvilke konsekvenser en eventuell dominans fra enkeltelever har overfor resten av klassen, hvilken betydning aktivitetsvalg har for elevene og betydningen av kropp i kroppsøvingsfaget. I oppgaven er det lærernes refleksjoner, tanker og erfaringer rundt temaene som danner grunnlaget for resultat.

Forskning viser at kroppsøvingsfaget har vært preget av en maskulindiskurs, med et militærrettet regime (Engelsrud, 2015; Walseth & Hæhre, 2014), samt at aktivitetsvalget i kroppsøving består av mest ballspill og grunn trening (Moen, Westlie, Bjørke, Bratli og Hammer, 2018). Andrews og Johansen (2005) viser til at for jenter er det dans, gymnastikk og turn som er typiske aktiviteter jentene foretrekker, hvorimot guttene favoriserer ballspill. Aartun, Walseth og Engelsrud (2017) poengterer at aktivitetene man finner i kroppsøving er mer tilrettelagt guttene. Faget viser seg å være på guttenes premisser, og dette kan føre til at guttene får fri tilgang til å dyrke sine typiske «gutteegenskaper», og at det preges av en hegemonisk maskulinitet (Walseth & Hæhre, 2014; Fasting & Sisjord, 2000; Dowling, 2013).

Dette er en kvalitativ studie. Gjennom fire semi-strukturerte intervjuer av kroppsøvingslærere i videregående skole har data blitt generert og analysert gjennom Braun og Clarkes tematiske analyse.

Resultatene i oppgaven viser til at kjønn blir oppfattet ulikt blant informantene, og man får ulike definisjoner på kjønn. Informantene gir uttrykk for at de tror at det har blitt mer rom for mangfold i samfunnet, med tanke på kjønnsforskjeller, og at kjønnsordningen i samfunnet ser ut til å være i utvikling. Til tross for utviklingen ser det likevel ut til at de gamle diskursene som har rådd over faget fortsatt får fotfeste. Funn om kropp og kroppsideal er viktige faktorer man må ta med i betraktningen, i søker etter hvordan disse faktorene preger kroppsøvingsfaget. Informantene viste til «idrettsprofiler» i intervjuene, der de beskrev dem som godt trente, aktive på fritiden, opptatt av utseende og hvordan de fremstår samt virket som fordelaktige hos informantene. Disse individene faller da inn under de maskuline og feminine rammene, hvorvidt de som ikke passer inn faller utenfor rammene. Kroppspress er noe flere av lærerne opplever i kroppsøvingsfaget. Funn knyttet til kropp og kroppsideal viser

seg å kunne holde faktorer som selvutvikling, selvbylde, respekt og kroppslig læring borte fra faget. Kjønn og kropp har også mye å si for om hegemoniske maskuliniteter og hegemoniske femininiteter utspiller seg i kroppsøvingsfaget. Resultater angående aktivitetsvalg i undervisningen viste seg å være viktig med tanke på inkludering, og mangfoldet i kroppsøvingsfaget. Aktivitetsvalg var noe informantene brukte for å skape medbestemmelse og eierskap til undervisningen blant elevene, og for å legge «lokk» på vanskelige situasjoner som kan oppstå i undervisningen. Inkludering, medbestemmelse og mangfold i aktivitetsvalget er nøkkelpunkter i kampen mot hegemoni, kjønnsforskjeller og maktstrukturer i kroppsøvingsfaget i videregående skole.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, kjønn, kropp, hegemoni, aktiviteter, kjønnsforskjeller og kroppsøvingslærere.

## Forord

Ved målstreken av denne masteroppgaven, kan jeg se tilbake på en lang, krevende og til tider en litt frustrerende prosess. Det har vært en stor erfaring, og en prosess med masse læring som jeg vil ta med meg videre i livet. Selve masteroppgaven ble ikke helt som forventet da Covid-19 pandemien har satt sitt preg på prosessen, og ikke tillatt alt som jeg ønsket å utføre i oppgaveprosessen. På bakgrunn av dette vil jeg benytte litt av forordet til å takke de personene som har vært betydningsfulle for meg, og prosessen.

Aller først vil jeg takke veilederen min, Bente Ovedie Skogvang. Du er en fabelaktig veileder. Tusen takk for alle tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp, og hjulpet meg til å utvikle meg som skribent. Takk for at du har vært der gjennom hele prosessen, og bidratt med gode innspill og refleksjoner.

Takk til rektorene som lot meg gjennomføre forskningen.

Tusen takk til alle kroppsøvlingslærere som valgte å stille opp og delte sine tanker og refleksjoner i intervju.

Takk til foreldrene mine som har støttet meg gjennom hele prosessen i utdanningsforløpet mitt. Uten deres støtte og hjelp hadde jeg ikke kommet meg gjennom alle disse årene, så tusen takk.

Rikke Gressløs, min kjæreste og samboer. Takk for all støtten og omtanken i denne prosessen, uten deg hadde ikke dette vært mulig.

Takk til min kjære klassekamerat Ruben Stenberg, du har vært en god venn gjennom disse årene. Jeg setter stor pris på alle diskusjonene, stundene på biblioteket, treningsøktene og alt annet vi har vært gjennom, du har vært en klippe i studietiden.

## Innhold

1. Introduksjon .....	7
1.1 Gangen i oppgaven .....	8
1.2 Hensikt med studien.....	8
1.3 Hovedproblemstilling: .....	10
2. Teoretisk forankring .....	11
2.1 Definisjon av kjønn.....	11
2.2 Hegemonisk maskulinitet.....	13
2.3 Kjønn i læreplan - hva sier læreplanen om kjønn i kroppsøvingsfaget?.....	14
2.4 Kjønn i kroppsøving .....	15
2.5 Kropp i kroppsøving .....	16
2.5.1 Kroppsideal.....	17
2.6 Aktiviteter i kroppsøving .....	18
3. Metode .....	19
3.1 Dybdeintervjuer.....	20
3.1.1 Intervjuguide.....	21
3.1.2 Intervju av lærere .....	22
3.2 Utvalg.....	23
3.2.1 Innhenting av informanter .....	23
3.2.2 Informert samtykke.....	24
3.4 Studiens kontekst.....	24
3.5 Etske retningslinjer ved intervju.....	24
3.6 Etske overveielser.....	25
3.7 Analyse.....	27
3.7.1 Analyseprosessen.....	28

3.8 Studiens reliabilitet og validitet.....	33
3.8.1 Reliabilitet .....	34
3.8.2 Validitet .....	35
4. Resultater og diskusjon.....	36
4.1 Presentasjon av informanter .....	37
4.2 «Kjønn i kroppsøving».....	37
4.3 «Kropp i kroppsøvingsfaget» .....	41
4.4 «Aktiviteter i undervisningen» .....	44
4.5 «Hegemonisk maskulinitet/femininitet» .....	48
4.6 Oppsummerende diskusjon .....	52
5. Konklusjon .....	55
6. Kritisk refleksjon .....	58
7. Videre forskning .....	59
Litteraturliste .....	60
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	65
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv .....	67
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring .....	70
Vedlegg 4 - NSD – godkjenning .....	71
Vedlegg 5 - Kodematrise .....	75

## 1. Introduksjon

Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å studere kroppsøvingslæreres erfaringer og opplevelser angående kjønn og kropp i videregående skole. Jeg vil se nærmere på hvilke konsekvenser en eventuell dominans fra enkeltelever har på medelever gjennom lærernes tolkninger og erfaringer, samt hva aktivitetsvalg har å si i kroppsøvingsfaget. Oppgaven vil ta for seg tidligere forskning som er gjort på temaets problemstillinger, relevant teori, metode, resultat og en konklusjon. Målet med studien er å undersøke hvilke erfaringer kroppsøvingslærere i videregående skole har over kjønn, og kroppens betydning i kroppsøvingsfaget.

I læreplanen til kroppsøving (KRO01-05) står det at alle elever skal få kunnskap og forståelse over hva demokratiske verdier er. Kroppsøving skal også være en bidragsyter til at elevene skal fremme et positivt selvbilde og gi de en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I praksis kan dette vise seg å være vanskelig da noen i klassen kan være kontrollerende overfor andre, og selvstendig utvikling hos individer vil være en verdi som kan utebli i faget.

Forskning utført i Norge viser at kroppsøving ofte blir presentert som guttenes arena, der guttene får dyrket sine typiske «gutteegenskaper» (Walseth & Hæhre, 2014). Også studier i Sverige av Fagrell, Larsson og Redelius (2011) viser at dersom læreren ikke er bevisst på sin autoritative rolle med tanke på kjønn og fremstår som passiv deltakende, vil den hegemoniske maskuliniteten forsterkes. Læreren vil da kunne miste sin autoritet over klassen, og de dominerende vil overta styringen både i valg av aktiviteter og organisering. Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) viser til at det er ballspill og grunntrening som er de mest sentrale aktivitetene i kroppsøving, og lite av aktiviteter som appellerer til jentene. Dette er en faktor som er med på å forsterke ytringen om at kroppsøving viser seg som en guttearena. Walseth og Hæhre (2014) slår fast at hvis guttene får fritt spillerom, vil de kunne dominere kroppsøvingstimen uavhengig av hva læreren sier eller gjør. Jenter kan også ha dominans over andre jenter/feminiteter (Skogvang, 2006). Dette er med på å komplisere kjønn i kroppsøving i større grad, ved at det kan være hegemoni hos begge kjønn. Kropp viser seg også å være en sentral faktor for hvordan hegemoniet kan utspille seg i kroppsøving (Paechter

2003; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005; Walseth & Hæhre, 2014; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2017).

### 1.1 Gangen i oppgaven

Videre i oppgaven vil jeg først ta for meg hensikten med studien, problemstillinger som er relevant for problematikken og noen definisjonsavklaringer for temaet.

Kapittel 2 er den teoretiske forankringen i studien. Her vil det komme definisjoner på kjønn, hegemonisk maskulinitet, hva sier læreplanen om kjønn i kroppsøving, og en presentasjon på tidligere forskning innad i feltet.

Kapittel 3 vil bli dedikert til metodedelen av oppgaven. Her vil jeg gå nærmere inn på utvalget for studien, innhenting av informanter og samtykke. Kapitlet vil også ta for seg datainnsamlingsmetode som var intervju av lærere, og her vil jeg forklare prosessen gjennom intervjuguide, etiske retningslinjer samt overveielser, og til slutt i kapitlet vil jeg ta for meg selve analysen av datamaterialet, og hva jeg gjorde i analyseprosessen.

I kapittel 4 vil jeg presentere resultatene fra analysen, og diskutere disse opp mot teori og forskning.

I kapittel 5 vil jeg samle opp resultatene som er gjort og koble de mot problemstillingen for så å komme med en konklusjon om temaet. Dette kapitlet vil også inneholde et kritisk refleksjonskapittel som vil omhandle meg som forsker, og svakhetene i studien min.

Kapittel 6 vil handle om videre forskning på temaet.

### 1.2 Hensikt med studien

Før og underveis i mitt studieløp har jeg møtt på/vært vitne til utfordringer knytt til kjønn i kroppsøving. Jeg har tidligere i masterløpet utført et prosjektarbeid i skolen med kjønn i kroppsøving som tema, der jeg så nærmere på aspektet ved hegemonisk maskulinitet i kroppsøving basert på observasjon. Observasjonen anser jeg som en pilotstudie, som danner et bakteppe for hvordan kjønn gjøres og uttrykkes i kroppsøving. I min studie ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere erfarer elevenes forståelse for kjønn og kropp i kroppsøving, og hvilke implikasjoner disse temaene kan ha. Jeg har alltid hatt en



interesse for hvordan gutter og jenter opptrer, hvordan kjønn utspilles i kroppsøvningsfaget og hvordan kropp kan komplisere dette. Hensikten med studien er å belyse hvordan kroppsøvningslærere i videregående skole erfarer at elevene utøver kjønn i faget, hvilke konsekvenser en eventuell dominans fra enkeltelever har overfor resten av klassen, hvilken betydning aktivitetsvalg har for elevene og betydningen av kropp i kroppsøvningsfaget. Min erfaring fra å ha vært elev i kroppsøving samt min erfaring fra jeg begynte å fordype meg i kroppsøving gjør at jeg anser det som viktig å fremheve og diskutere kjønnstematikken i kroppsøving, og hva den omfatter/innebærer.

Kjønn, maskulinitet, feminitet og kropp er komplekse tematikker i kroppsøvningsfaget, og er ikke alltid like lett synlig og kan bli tatt for gitt og ikke uttalt. I mønsterplanen fra 1987 peker de på at likestilling skal gjelde som et grunnleggende prinsipp.

«Skolen bygger sin virksomhet på prinsippet om likeverd mellom de to kjønn. Jenter og gutter skal være likestilte i skolen, og ha de samme rettigheter og plikter på alle områder... Menn som gruppe har en langt sterkere stilling enn kvinner på de fleste av de områdene som direkte påvirker samfunnsutviklingen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 30).

Likeverdet slik man oppfatter det i Mønsterplanen fra 1987 kan tolkes som tilpasset opplæring. Jensen (2006) skriver at: «Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfelleskap» (s. 15). Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven (Imsen, 2020, s. 241). I Opplæringsloven (2019, § 9 A-2) står det at «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring». Her ser man at de grunnleggende aspektene fra mønsterplanen (1987) fortsatt er relevante, og implementert i kjerneelementet for kroppsøvningsfaget. Temaet er med andre ord interessant fra mange ulike synsvinkler som styringsdokumenter, både fra lærerens og elevenes synsvinkel, samt administrasjonen ved skolen. Det er viktig at man som lærer klarer å fange opp ulike relasjoner mellom elever for å skape forståelse og bevissthet om hvorfor eleven gjør som han gjør, og for å skape et godt læringsmiljø. Opplæringsloven (2019, § 9 A-4) presiserer at alle som arbeider på skolen må følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø knyttet til krenkelse, mobbing osv. Dominans/hegemoni hos enkelt elever kan gjøre dette problematisk,

derfor er det viktig at man som lærer har et overblikk. Bourdieu (2000) snakker her om symbolsk makt der innehaver av denne makten utøver den overfor de andre individene i samfunnet. Individene vet gjerne ikke at de ligger under for denne makten, og de dominerte oppfatter dominansen som naturlig. En slik dominans er i strid med hva styringsdokumentene for kroppsøvfingsfaget og skolen generelt sier. Videre vil jeg introdusere problemstillingene for temaet, og hva som sies i tidligere forskning samt hva som er med på å komplisere «kjønn i kroppsøvfingsfaget».

Dette leder meg over på problemstillingene for temaet:

### 1.3 Hovedproblemstilling:

«Hvilken betydning erfarer lærere i videregående skole at kjønn og kropp har i kroppsøvfingsfaget?»

Underproblemstillinger:

«Hvilke konsekvenser har en eventuell dominans fra enkeltelever overfor resten av klassen?»

«Hvordan kan aktivitetsvalg i kroppsøvfingsfaget være med på å inkludere alle og utjevne kjønnsforskjeller?»

Operasjonalisering: Gjennom denne problemstillingen ønsker jeg å belyse hvordan kroppsøvfingslærere i videregående skole erfarer at elevene utøver kjønn i faget, hvilke konsekvenser en eventuell dominans fra enkeltelever har overfor resten av klassen, hvilken betydning aktivitetsvalg har for elevene og betydningen av kropp i kroppsøvfingsfaget.

I denne studien ønsker jeg derfor å undersøke hvilke erfaringer lærere på videregående trinn har om kjønn og kropp i kroppsøvfingsfaget, og hvordan de jobber i faget. Det er mange faktorer bak kjønn- og kropp i kroppsøving, derfor ønsker jeg å belyse dette utfra innsamlet data basert på lærernes erfaringer og refleksjoner på tema, samt se dette oppimot teori og tidligere forskning.

Et av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen av kroppsøvfingsfaget er demokrati og medborgerskap:

«å fremje evne til samspel i aktivitetar og refleksjon over kva eiga deltaking og eigen innsats inneber for samspel og læring i faget. Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om og forståing av demokratiske verdiar og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid. Faget skal òg gi rom for å øve opp kritisk tenking og lære å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje» (Utdanningsdirektoratet, avsn. 2, 2020b).

Sitatet fra Fagfornyelsen støtter opp temaene i underproblemstillingene om hvordan dominans i kroppsøving påvirker elevene og hvilke konsekvenser dominans kan ha. Ved et demokrati skal det være medbestemmelse og rettferdighet. Disse faktorene kan utebli dersom noen dominerer over andre i kroppsøving. Videre vil jeg belyse tematikken med teori, forskning og styringsdokumenter. Relevante styringsdokumenter for oppgaven er KRO01-05 (LK20), KRO01-04 (LK06) og Opplæringsloven. Videre vil jeg belyse hva som sies i tidligere forskning, og hvilke faktorer som ligger bak problemstillingene.

## 2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg presentere den benyttede teorien- og tidligere forskning som er brukt i oppgaven.

### 2.1 Definisjon av kjønn

I kjønnsforskningen skiller man mellom biologisk kjønn «sex», og det sosiale og kulturelt skapte kjønn «gender», (Broch-Due og Ødegård, 1991; Messner og Sabo, 1990). Det norske språket har ikke en slik todeling av begrepet, da kjønn er både biologisk og sosialt, men og kulturelt kjønn (Skogvang, 2006). Messner og Sabo (1990) viser til at «kjønnsordningen» er en dynamisk prosess og en sosial konstruksjon som blir til i ulike mellommenneskelige relasjoner. Kjønn og seksualitet er med andre ord fenomener som alltid vil være i endring. Gjennom begrepet hegemonisk maskulinitet (Connell, 2005) ble fokuset satt på at menns relasjoner til både menn og kvinner handler om makt og underordning. Den maskuliniteten som presenterer størst respekt har hegemoni over andre maskuliniteter, selv om dette ikke er den mest utbredte maskuliniteten. Andre måter å være mannlig på underordnes den hegemoniske maskuliniteten, og alle femininiteter er også underlagt denne maskuliniteten. I mitt prosjekt forholder jeg meg til kjønne identitetsprosesser, og ikke til maskulinitet og

femininitet som statiske identiteter eller roller. Dette er i tråd med hva Connell (2005) sier at hegemonisk maskulinitet er når guttene vil befinne seg over jentene i samfunnet, altså et mannsdominert område.

Barne-, Ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir, 2015) definerer «kjønn» som at kjønn er en grunnleggende side ved en persons identitet. Normer i samfunnet er også med på å bestemme hva definisjonen på kjønn er, og hva som er typisk maskulint og feminint. Videre deler de kjønn inn i tre ulike kategorier:

«Kjønn kan forstås som tre ulike aspekter: biologisk kjønn - den kroppen du er født med, psykologisk kjønn - det kjønn du føler deg som, og sosialt kjønn - det kjønn andre oppfatter deg som og som du sosialiseres inn i» (Bufdir, 2015).

Bufdir (2015) sine definisjoner stammer fra 70-tallet, da det ble det delt inn i «sex» og «gender» i internasjonal kjønnsforskning. «Sex» blir definert som det biologiske kjønn – altså naturlovens bestemmelser ligger bak dette synet, mens «gender» er sosialt kjønn noe som blir representert via sosiale og kulturelle aspekter, og er sosialt konstruert. Det vil da si at kjønn er i stadig forandring, og er veldig avhengig av hvor man befinner seg, og hvordan det spesifikke samfunnet definerer kjønn (Skogvang, 2016; Messner & Sabo, 1990).

Kjønn i kroppsøving er også noe som har blitt sett på som tvetydig tidlig i kroppsøvingsfagets historie (Engelsrud, 2015). I begynnelsen av kroppsøvingsfaget var det delt mellom gutter og jenter. Guttene hadde en type form for trening, som gjerne var militærrettet trening mens jentene hadde en type form for mosjon. Det var først i 1939 når normalplanen kom at det ble et felles fag for begge kjønn (Engelsrud, 2015, s. 27). Kroppsøvlingslærerne er «gjennomgående menn med dårlig artikulasjon, brøler og kommanderer, bruker straff og «militærgym» (Engelsrud, 2015, s.29). Engelsrud (2015) viser til at kroppsøvlingslærere har fremstått som maskuline, og man setter dermed kroppsøvlingslærere i bås, noe som kan være en bidragsyter til hvorfor kroppsøving blir sett på som guttenes arena. Man kan stille spørsmål ved det stereotypiske synet på kroppsøvlingslæreren som en maskulin karakter. Disse karakterene preges av gammel kroppsøvlingsdiskurs der man ikke klarer å skille mellom

aktiviteter, som for eksempel militærretta diskurs (Engelsrud, 2015; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2017).

## 2.2 Hegemonisk maskulinitet

Connell (2005) forklarer hegemonisk maskulinitet som når guttene vil befinne seg over jentene i samfunnet. Kroppsøving er ment å være en bidragsyter for elevenes danning av positivt selvbilde, selvforståelse samt positiv oppfatning av ens kropp og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2015; 2020a). Jeg vil bruke dette til å undersøke hvordan maskulinitet, og hegemonisk maskulinitet blir synliggjort i kroppsøving. Teorien forklares på bakgrunn av et mannlig syn, men den kan også gjelde for kvinner. En type jente eller feminitet kan også ha hegemoni over andre typer feminiteter (Skogvang, 2006). Jenter må vise ferdigheter i sport og spill for at de skal bli anerkjent som kompetente kroppsøvingselever (With-Nielsen & Pfister, 2011). With-Nielsen og Pfister (2011) sier også at jenter som klarer å hevde seg i «mannlige» aktiviteter i kroppsøving får også en høyere status i faget. Videre skriver With-Nielsen og Pfister (2011) at jenter som klarer å balansere mellom det å være feminin samtidig som de presterer godt i de «mannlige» aktivitetene, blir man ansett som en dyktig kroppsøvingselev, samt en «ung kvinne» på bakgrunn av at man klarer å skille på de feminine og de maskuline rollene som kan oppstå i kroppsøving. Kroppsøving kan da bli sett i guttenes favør, og Walseth og Hæhre (2014) beskriver det som «guttenes arena». With-Nielsen og Pfister (2011) slår fast at sett fra lærerens ståsted kan det være vanskelig å tilrettelegge kroppsøving for jentene, og at kroppsøving er vanskelig for jenter på bakgrunn av den maskuline orienteringen av faget. For å forklare dette aspektet nærmere kan Connells kjønnteori (2005, s.67) være nyttig, da alle samfunn har kulturelle begreper om kjønn, mens ikke alle samfunn har et konkret begrep rundt maskulinitet. Messner og Sabo (1990); Broch-Due og Ødegård (1991) viser til det sosiale og kulturelle skapte kjønn. Det er med andre ord samfunnsavhengig av hvordan man definerer maskulinitet og feminitet i det gitte samfunnet, hvert enkelt samfunn kan ha en egen definisjon på begrepet maskulinitet og feminitet, og dette begrepet vil alltid være i endring. En mann som opplever at han ikke er maskulin nok og ikke samsvarer med den hegemoniske maskuliniteten vil kunne føle seg utilpass og usikker i sin posisjon, mens en mann som opplever hegemoni vil føre at han hører til (Connell, 2005, s. 67). Hegemonisk maskulinitet er noe som kan defineres som en konfigurasjon av kjønnspraksis. Denne konfigurasjonen legemliggjør den allerede

aksepterte diskursen mellom menn og kvinner i samfunnet, der menn vil ha en dominerende posisjon, mens kvinnene vil befinne seg i en underordnet posisjon (Connell, 2005).

Bourdieu (2000) viser til at innenfor kjønn så har man både det kroppslige og det symbolske. Videre beskriver han disse diskursene som en tilnærming der man søker den mannlige dominansens symbolske dimensjon. Innenfor her finner vi begrepene symbolsk makt, og symbolsk vold. Bourdieu definerer dette som en «myk» og transparent form for vold overfor ofrene sine. Bourdieu skriver også at den symbolske makten er en usynlig makt der innehaveren av denne makten utøver den overfor de andre, men de vet gjerne ikke at de ligger under for denne makten eller vet gjerne ikke at de er med på å utøve den. De dominerte oppfatter da denne dominansen som naturlig.

### 2.3 Kjønn i læreplan - hva sier læreplanen om kjønn i kroppsøvningsfaget?

KRO01-05 (Utdanningsdirektoratet, 2020a) sier at kroppsøvningsfaget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse og forståelse for hva samhandling med andre, samarbeid, forståelse og respekt har å si. Kroppsøving skal også gi elevene høve til å praktisere disse egenskapene. Kroppsøving skal bidra med å gi elevene verktøyet til å kritisk reflektere over kroppsideal og selvfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kjerneelement i KRO01-05 (2020a) knyttet til kjønn i kroppsøvningsfaget omhandler: bevegelse og kroppslig læring og deltakelse og samspill (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Bevegelse og kroppslig læring handler om at elevene skal utforske egen identitet, eget selvbilde og kritisk refleksjon knyttet til sammenheng mellom kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom ulike aktiviteter som lek, dans og ulike typer idrett (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Deltakelse og samspill handler om at elevene skal være i et læringsfellesskap og kunne reflektere over sitt samspill med andre elever, samhandling med andre og at alle har likeverd. Dette innebærer at elevene må anerkjenne ulikheter og inkludere alle uansett hvilke forutsetninger de sitter på (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Overordna del i KRO01-05 (Kunnskapsdepartementet, 2020) sier at likeverd og likestilling er verdier som må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger

som sikrer disse verdiene hos elevene, og at alle elever skal behandles likt. Ulikheter skal både anerkjennes og verdsettes (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I sosial læring og utvikling poengterer Kunnskapsdepartementet (2020) at elevens identitet og selvbilde blir til ved samspill med andre elever.

«Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å håndtere motstand»

(Kunnskapsdepartementet, 2020).

Et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2020) med et trygt læringsmiljø for elevene fremmer læring. De utviklede normene innad i fellesskapet har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Når man opplever å bli anerkjent og vist tillit til av andre, lærer man å verdsette både seg selv og andre. Elevene skal derfor lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet, om respekt uteblir kan dette føre til utestengelse av individer (Kunnskapsdepartementet, 2020).

## 2.4 Kjønn i kroppsøving

Tidligere forskning viser at det har vært en klar mannlig dominans i kroppsøving (Walseth & Hæhre, 2014; Engelsrud, 2015). Dette er også reflektert gjennom tiår ved at guttene har et mer positivt perspektiv på kroppsøving enn hva jentene har (Walseth & Hæhre, 2014). Guttene liker også bedre å vise frem ferdighetene sine i kroppsøving enn hva jentene gjør, noe som er med på å påvirke den maskuliniteten som man kan finne i kroppsøvingstimene. Dette fenomenet dukker opp i kroppsøving ved at guttene får tilgang til å dyrke «gutteegenskapene» sine, og får muligheten til å sette krefter i spill, samt få respekt på en annen måte enn de kan i andre typer fag (Walseth & Hæhre, 2014). Noe dette kan føre til er reproduisering av kjønnsroller. Det er ofte maskuline idretter som dominerer undervisningen som gjør at guttene klarer å hevde seg bedre enn jentene, og at jentene må tre inn i en mer maskulin rolle for at de skal kunne holde følge (Moen et al. 2018; With-Nielsen & Pfister, 2011). I noen tilfeller var det jentene som viste maskuline egenskaper som var å foretrekke kontra de som ikke gjorde det. Kroppsøving kan på den måten fungere som en hyllest til maskuliniteten (Walseth & Hæhre, 2014; With-Nielsen & Pfister, 2011). På finske ungdomsskoler blir kroppsøving

praktisert i delte kjønnsgrupper. Normalt sett har guttene en mannlig kroppsøvlingslærer og jentene en kvinnelig kroppsøvlingslærer. Dette kan tyde på at man reproducerer gamle kjønnsroller ved et slikt system. Ulike typer kropper hos jenter og gutter er også et problem her. Kroppen og dens funksjoner hos gutter blir sett på som sterke og maskuline noe som blir verdsatt av både mannlige og kvinnelige lærere (Berg & Lahelma, 2010). Lagestad (2017) viser til at guttene får signifikant bedre karakterer enn jenter i kroppsøving. Dette baserer seg på at guttene har fysiologiske fordeler som Walseth og Hæhre (2014) også poengterer. Videre tar Lagestad (2017) opp det med innsats og trivsel, da at jenter trivs dårligere i kroppsøving noe som gjør at guttene får skinne mer. Klomsten (2013) sier at de fysiologiske forskjellene blir ulikt oppfattet i kroppsøving, men at det kunne ha store implikasjoner for elevenes mestring i kroppsøving.

## 2.5 Kropp i kroppsøving

Forskning viser også til at kropp kan være komplekst i kroppsøving. Forventninger til utseende er et stort press blant de unge. Guttene skal gjerne ha en maskulin kropp der de er veltrente og klarer å prestere godt innenfor sin idrett. Jentene skal være feminine og fremstå slanke og vakre (Walseth & Hæhre, 2014).

Connell (2005) viser til hegemonisk maskulinitet der gutter vil være over jenter. Kroppsøving blir fremstilt for å innebære hegemonisk maskulinitet på mange måter. Connell viser også til en underordnet og overordnet maskulinitet/femininitet som også Paechter (2003) poengterer i en kroppsøvlingsstudie. Paechter (2003) viser til hvor viktig kroppen er for ungdommen, og hvor de plasserer seg innenfor maskulint/feminint område. Paechter (2003) henviser til Connell (1995) der hegemoniske maskuliniteter blir definert gjennom spesifikk bruk av kroppens funksjoner som fysisk dyktighet og dominans. Mange dominante feminiteter sier Paechter (2003) slår ifra seg disse funksjonene til kroppen og tar avstand fra det maskuline, og bruker mer globale former internaliserte synspunkter på hvordan en jente skal være. En stereotypisk feminin kropp er ikke en fysisk sunn kropp, men en kropp som er til for å se på som et objekt. Walseth, Aartun og Engelsrud (2017) viste også i sin studie at jenter ville trene «fitness» aktiviteter for å trene kroppen etter kroppsideal normer i samfunnet- og se «bra» ut.



Paechter (2003) konstaterer med at kroppsøving har en viktig rolle i kampen mot hegemoniske maskuliniteter/feminiteter basert på kroppen og kroppslig syn hos elevene.

Klomsten, Marsh og Skaalvik (2005) undersøkte kjønnsforskjeller i ungdomsskolen der de spurte 357 elever hvordan de verdsatte viktigheten av maskuline og feminine egenskaper innen idrett og kroppsøving, og hvordan rangeringen av verdier ble relatert til deltakelse i sport. Resultatene i studien deres viste til at guttene vurderte styrke, utseende, idrettskompetanse, utholdenhetsstyrke og maskulinitet som betydelig viktigere enn hva jentene gjorde. Jenter vurderte utseendet som et godt utseende, slank utseende og feminitet som viktige egenskaper. Videre viste det seg at de delte seg også inn i tradisjonelt sett maskuline idretter på guttenes side og motsatt hos jentene (Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005). Paechter (2003) viser til at kropp er svært viktig for dagens ungdom. Dette gjør unge sårbare dersom de er usikre, og gir et naturlig frynsegode dersom man er selvsikker på kroppen sin. I kroppsøving sine kjerneelement så har vi folkehelse og livsmestring som sier noe om dette punktet. Dette punktet handler om at elevene skal få bedret syn psykisk og fysisk helse, og kan gi elevene et verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Faget skal også fremme et positivt selvbilde som skal gjenspeile seg på elevene sine identitet. Videre står det at «Elevane skal òg lære å forvalte helse som ressurs på ein måte som gagnar den enkelte, og lære å ta val som er gode for eiga og andre si helse gjennom livet" (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

### 2.5.1 Kroppsideal

Kroppsideal kan beskrives som et skjønnhetsideal som eksisterer innenfor et sosiokulturelt miljø (Kvalem & Strandbu, 2013). Engelsrud (2006) viser til at kroppen er, og har alltid vært et fenomen som er en samfunnsskapt konstruksjon. Kroppsideal kan også bli sett på som det utseende som er ønskelig og attraktivt innenfor et bestemt sosiokulturelt miljø (Swami & Furnham, 2007). Kroppsidealet er også forankret til attraktivitet, dog er dette noe som kan endre seg over tiden over hva man ser på som attraktivt eller ikke fra kultur til kultur (Swami & Furnham, 2007). Ifølge forskerne har det hos menn vært lite fokus på kroppsideal, og hvordan dette idealet har utviklet seg med tiden. Mens det i den vestlige kulturen er det det kvinnelige kroppsidealet som har blitt mest endret og mest skildret (Kvalem, 2007). Forskjellen kan ses i lys av menns dominans i samfunnet, hvor kvinner eksempelvis har blitt

mer utsatt for hva som er det ideelle kroppsidealet og hva som er attraktivt eller ikke igjennom media (Swami & Furnham, 2007).

Engelsrud (2006) poengterer at det kroppsidealet som eksisterer i dagens samfunn, spesielt hos unge jenter, fører til bekymring og sårbarhet. Jo større forskjell mellom hvordan man oppfatter egen kropp, og hvordan man ønsker at den skal se ut er med på å øke misnøyen med eget kroppsideal. I dagens samfunn er det større forskjeller mellom kvinneidealet og normalkroppen, enn hva man har hos mannsidealet og normalkroppen. Dette fører til at jentene ofte er mer sårbare når det kommer til kropp (Kvalem, 2007). Oppegård (2015) viser til at i dag så trener ikke unge lenger fordi de synes det er givende, men de trener for å oppnå et visst potensial eller kroppsideal.

## 2.6 Aktiviteter i kroppsøving

Videre vil jeg belyse hva aktivitetsvalg har å si for elevenes deltakelse og motivasjon i faget, og hvorvidt valg av aktiviteter har betydning for å utjevne kjønnsforskjeller. Moen, Westlie, Bjørke, Bratli og Hammers kartleggingsstudie viser at:

"Vår studie viser at kroppsøving er et populært fag i skolen blant elevene, spesielt blant gutter. Faget preges av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende. For at faget skal treffe en enda større bredde av elevmassen, særlig jenter og de som ikke driver med organisert idrett på fritiden, samt være mer i samsvar med lærerplanens ambisjoner, synes det å være behov for visse endringer» (s. 80).

Barn får tidlig innblikk i hvilken aktivitet/idrett som passer best for sitt kjønn basert på feminine og maskuline egenskaper (Fasting & Sisjord, 2000). Typiske aktiviteter for jentene er dans, gymnastikk og turn, mens for gutta er det ballspill som gjelder (Andrews & Johansen, 2005). Som Moen et al (2018) viser til så er kroppsøving preget av ballspill og grunntrening, noe som appellerer til guttene, og som Walseth og Hæhre (2014) poengterer at da får de dyrket sine typiske gutteegenskaper. Aartun, Walseth og Engelsrud (2017) poengterer også det med valg av aktiviteter at de er mer tilrettelagt for guttene, og finner ikke aktivitetene særlig givende eller nyttig. Jentene ville også ha mere fokus på «fitness» trening der de fikk trene opp kroppen etter kroppsideal i media, så de kunne se «bra» ut (Walseth, Aartun &

Engelsrud, 2017). Dette støtter seg opp om det Paechter (2003) sier om at jente kroppen skal «se bra ut».

Valg av aktivitet i kroppsøving eller aktivitet generelt sett har mye å si for hvilke kvaliteter elevene verdsetter. Hvis en gutt for eksempel ikke er god i en bestemt sport eller en bestemt aktivitet, kan dette ha negative følger for vedkommende. Dersom gutten ikke viser interesse for sport eller aktivitet, kan dette føre til at eleven blir sett på som en utenforstående eller at han kan ha feminine trekk. Dette kan føre til at eleven blir utstøtt, og hengt ut av resten av gjengen. Det er tilsvarende på jentene sin side, dersom en jente skulle vise mer interesse for aktiviteter som er forbeholdt «gutta» (Paechter, 2003). With-Nielsen og Pfister (2011) viser også til det som Paechter (2003) poengterer at jentene må klare å balansere mellom det å være feminin og god i sport og spill for å ikke bli sett på som en av «gutta», og bli sett ned på av resten av jentene.

### 3. Metode

For å kunne svare på problemstillingen min: «hvilken betydning erfarer lærere i videregående skole at kjønn og kropp har i kroppsøving?» vil jeg benytte en kvalitativ forsknings-tilnærming. Jeg ønsker å gå i dybden på læreres syn/forståelse for hvordan elevene gjør kjønn i kroppsøving.

Basert på hovedproblemstillingen var det for meg naturlig å gjennomføre en kvalitativ forskningsstudie med et fenomenologisk preg. Bakgrunnen for valg av det fenomenologiske preget er at jeg søker å forstå andre menneskers forståelse av verden med utgangspunkt i deres erfaringer, opplevelser og refleksjoner i kroppsøving. I denne studien vil det da være relevant å undersøke hvilke erfaringer og refleksjoner kroppsøvingslærere i videregående skole har på kjønn og kropp i kroppsøving. Dette ledet meg over på at jeg også har valgt å benytte meg av et konstruktivistisk syn, noe som vil si at man er opptatt- og har den oppfatning av at vi mennesker konstruerer vår egen verden som vi lever i. Eksempel på et slikt konstruktivistisk syn kan være hvordan kroppsøving er. Det er vi mennesker som har formet kroppsøving til det faget det er i dag, og hva som ligger til grunn for om man er god i kroppsøving eller ikke. Aasland, Walseth og Engelsrud (2017) konstaterer at kroppsøving fortsatt ligger under den maskuline/militære diskursen, noe som kan være en indikator på at faget står stille i utviklingsfasen.

### 3.1 Dybdeintervjuer

Jeg vil foreta dybdeintervjuer av erfarne lærere i videregående skole. Det ideelle ville vært å spørre elevene om deres syn på temaet, men Covid-19 og tid til disposisjon på masteroppgaven gjorde dette vanskelig. Et kvalitativt intervju kjennetegnes ved at det har en struktur og en hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015). En kvalitativ undersøkelse er med på å gi mer dybdeforståelse for temaet mitt som er «hvilken betydning erfarer lærere i videregående skole at kjønn og kropp har i kroppsøvfingsfaget?», da jeg ønsker å finne ut av læreres forståelse og refleksjoner for fenomenet (Thagaard, 2018). Jeg vil benytte meg av semi-strukturerte intervjuer på bakgrunn av at jeg ønsker å få data på informantens syn om livsverden- og fortolkninger knyttet til kjønn i kroppsøving (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskning kan sies å søke eller skape en dypere mening i individers måte å «takle» livet på.

Bakgrunnen for valg av intervju er at man kan stille fyldige og utdypende spørsmål til en informant, slik at jeg på en best mulig måte skaffer informasjon og data knyttet til mitt tema og mine problemstillinger. Gjennom intervjuet kan jeg få frem synspunkter og refleksjoner på temaet. Lærernes erfaringer og synspunkter kan være med på å unngå innsamlingsfeil i informasjonen (Thagaard, 2018). Semistrukturert intervjuform er en form der man søker temaer fra dagliglivet, noe som er godt egnet når man søker å forstå lærernes refleksjoner og fortolkninger knyttet til tema om «kjønn og kropp i kroppsøvfingsfaget». (Kvale & Brinkmann 2015). Hensikten er å bruke disse dataene for å få et mer utviklet syn på temaet sett fra lærernes perspektiv, og skape utvidet forståelse for «kjønn og kropp i kroppsøvfingsfaget». I et semistrukturert intervju er det på forhånd laget en intervjuguide med spørsmål (Vedlegg 1). Denne typen intervju gir meg som forsker fleksibilitet, da jeg har muligheten til å stille oppfølgings spørsmål på eventuelle temaer som dukker opp under intervjuet, det ville jeg ikke hatt muligheten til ved en annen type form for strukturert intervju.

I intervjuet blir både jeg som intervjuer og informant utsatt for en type observasjon. Jeg som forsker blir observert, tolket og vurdert av informant og visa versa. Dermed kan man si at intervjuet er et slags samspill mellom meg som forsker, og intervjupersonen (Patton, 2015). Patton (2015) trekker også frem noen viktige egenskaper vi forskere må ha i en slik situasjon. Som en kvalitativ forsker må man være ekte og troverdig, og at man ikke oppleves som dømmende av informanten. En god intervjuer vil stille tydelige og åpne spørsmål, passende

oppfølgingsspørsmål, og skape gode overganger mellom temaene underveis i intervjuet. Det er også viktig at vi som forskere får til at informanten føler seg sett og hørt, og at vi kan lytte aktivt til det informanten har å si.

Basert på dette så vil det å velge et semistrukturert intervju kunne bidra til at kunnskapen som blir gitt og lært i en slik intervjusituasjon kan økes gjennom at man har mer tid til interaksjon med informanten og kan bevege seg litt ut av et tema dersom det er relevant.

### 3.1.1 Intervjuguide

Intervjuguiden inneholder forhåndsbestemte spørsmål som et manuskript til selve intervjuet. Intervjuguiden inneholder forslag til det som skal dekkes i det gitte intervjuet med informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene må ikke følges til punkt og prikke, men er en mal for å kunne havne til det resultatet man er ute etter å forske på (Kvale & Brinkmann, 2015). I et semistrukturert intervju er det viktig å ha en forhåndsbestemt intervjuguide som er relevante for mine problemstillinger, og som kan bidra med et svar på problemstillingene. På samme tid kan man utføre en mer fri samtale der man har gitte retningslinjer for hva man skal snakke om, og dersom intervjuet går ut av kontekst kan man rette det inn igjen på riktig spor med et nytt spørsmål. I intervjuguiden endte jeg opp med noen spesifikke temaer som var særskilt viktige: klassemiljø, kjønn, kropp, maskulinitet og feminitet. Til hvert av disse temaene utviklet jeg spørsmål på bakgrunn av teori og tidligere forskning gjort på feltet. Jeg tenkte også igjennom oppfølgingsspørsmål til hvert av temaene. På forhånd av intervjufasen utførte jeg et pilotintervju for å avgjøre om spørsmålene mine dekket de områdene jeg ønsket.

Strukturen i intervjuene mine var at jeg alltid startet med 5-10 minutt oppvarming alt etter hvor mye informanten pratet, og hvor mye «starthjelp» de trengte for å bli «varm i trøya». Eksempler på oppvarmingsspørsmål var utdanningsbakgrunn, og ting de likte med kroppsøvingfaget. Jeg dedikerte de 2-3 første spørsmålene mine til oppvarming før vi gikk mer konkret inn på temaer. Jeg bygde også opp intervjuguiden slik at det skulle lede mer naturlig over på temaet mitt om «kjønn i kroppsøvingfaget», derfor startet jeg med aktiviteter som spiller en vesentlig rolle knytt til dette temaet. I intervjuet var jeg ute etter å avdekke om kjønn kunne være en faktor som spilte inn ved aktivitetsvalg. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål, fikk jeg en naturlig inngang til hovedtemaet. Dersom informantene ikke

bevegde seg inn på hovedtemaet igjennom de første kategoriene i intervjuguiden, så designet jeg den så den spisset mer og mer inn på hovedtemaet kjønn. Gangen i intervjuguiden var oppvarmingsspørsmål, aktiviteter, læreplanen, kjønn, kropp og til slutt en definisjons avklaring med hegemonisk maskulinitet (Vedlegg 1)

### 3.1.2 Intervju av lærere

Før alle intervjuene startet forklarte jeg at intervjuet ville bli tatt opp på diktafon, gjennom Høgskolen i Innlandets sikre lagringsplattform. Jeg informerte også enda engang at informantene selv bestemte hvilken informasjon de ville gi, og hva de ville svare på. Jeg forklarte også hensikten med studien/intervjuet, og hva den innsamlede informasjonen skulle brukes til. Jeg forsikret de også om at informasjonen ville bli behandlet konfidensielt og at jeg som forsker har taushetsplikt. I forkant av alle intervjuene hadde jeg avtalt tid. Her fikk jeg innblikk i lærernes travle hverdag, da spesielt med tanke på Covid-19 pandemien, da flere av lærerne ikke hadde tid til alle datoer og klokkeslett jeg foreslo. En fordel her var at jeg som student var fleksibel, slik at vi kunne ta noen intervjuer før og etter arbeidstid. Covid-19 satte også noen begrensninger for hvordan folk ville delta, og dermed mistet jeg 2 informanter da de ikke ønsket digitalt intervju, og vi ikke hadde mulighet til å møtes fysisk. Dato og tid overlot jeg til informantene å avgjøre slik at det skulle passe de bedre. På bakgrunn av pilotintervjuet visste jeg at intervjuet ville ta ca. 45-60 minutter så dette informerte jeg om på forhånd, og majoriteten av intervjuene varte mellom 40-50 minutter. De andre intervjuene varte forholdsvis mellom 30-40 minutter. Dette ledet meg over på transkriberingen av intervjuene der jeg satt igjen med 23 sider transkripsjon.

Erfaringene mine fra intervjuene var at samtalefløtet gikk godt, og at informantene ikke viste noen tegn til nervøsitet eller ubehag hverken ved spørsmålene eller selve situasjonen. Av de informantene jeg hadde i studien opplevde jeg at samtlige av informantene hadde veldig mye informasjon å bidra med, og at for mange var dette noe de hadde tenkt over en hel del tidligere. Praten fløt godt i alle intervjuene, men i noen tilfeller kunne informantene prate seg litt bort over lang tid, noe som gjorde det litt vanskelig for meg å stille riktig oppfølgingsspørsmål da tråden kanskje gikk noe tapt underveis. På slutten av alle intervjuene ga jeg informantene muligheten til å snakke fritt om noe vi hadde berørt tidligere, slik at de

kunne tilføye noe de eventuelt brant inne med noe. Samtlige informanter gjorde dette, og i flere tilfeller var det her mye av den nyttige informasjonen i tilknytning til mine problemstillinger kom frem. Her kunne de kombinere flere temaer og fortelle dypere hva de tenkte. Dog var det også noen som trakk frem ting som ikke var relevant for oppgaven min.

### 3.2 Utvalg

På bakgrunn av at kjønn er biologisk, sosialt og kulturelt skapt (Skogvang, 2006), og at kjønn endres dynamisk samt er en sosial konstruksjon (Messner & Sabo, 1990) ønsker jeg å intervju kroppsøvingslærere på videregående trinn med forskjellig lokalisering i Norge for å få flere ulike definisjoner, refleksjoner og tolkninger av «kjønn og kropp i kroppsøvingsfaget». Jeg ønsket å kontakte skoler fra hele landet, men valgte å kontakte skoler jeg hadde tidligere kjennskap til når jeg var på utkikk etter informanter, da Covid-19 gjorde intervjuprosessen litt mer problematisk, og det å skaffe informanter viste seg å være litt vanskeligere enn normalt. Det hadde også vært fordelaktig å få inngående svar om elevenes syn på kjønn og kropp i kroppsøving ved å intervju elevene selve, men dette lot seg ikke gjøre ut fra tidsrammen til masteroppgaven og pandemisituasjonen.

#### 3.2.1 Innhenting av informanter

Utvalget av informanter til intervju ble utført gjennom snøballprinsippet (Tansey, 2007). Snøballprinsippet baserer seg på at man identifiserer en gruppe aktører, i mitt tilfelle lærere i videregående skole, der jeg som forsker spør en rekke aktører om de ønsker å delta. For å nå ut til disse aktørene sendte jeg mailer til rektorer ved videregående skoler, og fikk da respons om aktører som var villige til å stille opp til intervju. Jeg valgte altså ut skoler basert på tidligere nettverk, og jeg sendte også et informasjonsskriv sammen med e-posten til utvalgte videregående skoler i nærområdet på Østlandet. Som første instans i denne prosessen sendte jeg ut informasjonsskriv og søknadsbrev til rektor ved de ulike videregående skolene (Vedlegg 2). Deretter fikk jeg kontakt fra noen av lærerne ved de utvalgte skolene, og vi gjennomførte et digitalt intervju. Før selve intervjuet fikk informantene informasjonsskriv (Vedlegg 2) og ble informert om selve prosjektet. Da informantene hadde lest informasjonsskrivet signerte de på en samtykkeerklæring (Vedlegg 3) og gav dermed et informert samtykke til å delta på intervju.

### 3.2.2 Informert samtykke

For meg som forsker er det viktig at jeg i min studie informerer om studiens formål. Dette er for å sikre at informantene vet hva som foregår, og hva de har gitt sitt samtykke til. I informasjonsskrivet får informantene vite hva prosjektet dreier seg om. Intervjuet vil handle om opplevelsen av kjønn i kroppsøvfaget, og refleksjoner rundt hvordan kjønn kan påvirke elevene og deg som lærer. Informantene vil bli stilt spørsmål som handler om erfaring og refleksjoner de har gjort seg rundt temaet. Dersom informantene ønsker å delta, samtykker de til et digitalt intervju. I informasjonsskrivet får også deltakerne vite at det er helt frivillig å stille til intervju, og at de når som helst i prosessen kan trekke seg fra studien. I denne undersøkelsen har informantene i tråd med forskningsetiske retningslinjer (Se pkt. 3.6) ha gitt et såkalt informert samtykke (Thagaard, 2018).

### 3.4 Studiens kontekst

Kroppsøvfaget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse og forståelse for hva samhandling med andre, samarbeid, forståelse og respekt har å si. Kroppsøving skal også gi elevene mulighet til å praktisere disse egenskapene. Kroppsøving skal bidra med å gi elevene verktøyet til å kritisk reflektere over kroppsideal og selvfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Hensikten med kroppsøvfaget som vist ovenfor ligger til grunn for studiens kontekst. Dersom noen faktorer som er nevnt her uteblir, vil det kunne ha negative konsekvenser for elevene. Studien ble gjennomført via intervju hos ulike videregående skoler i Norge. Skolene har ulik satsing, derav både idrettsfag, studiespesialiserende og andre ulike linjer. Lærerne er alle utdannet som kroppsøvlærere der flere har høyere utdanning innenfor samme fagfelt.

### 3.5 Etske retningslinjer ved intervju

Fra et etisk ståsted er det viktig at jeg som forsker er lydhør og viser respekt overfor informanten. Dette er for at informanten skal føle seg trygg underveis i intervjuet, og at hen ikke skal angre på noe informasjon som ble gitt under intervjuet. Thagaard (2018) viser til at i en slik gitt situasjon er det ofte åpenhet, og kontakt mellom meg som forsker og informanten. Ved refleksjon i etterkant av avsluttet intervjuopprosess, sitter jeg igjen med den tanken at informantene ikke var innoen noen følelsesladde temaer. Informantene var opptatt av temaene, og mange brant for mange aspekter ved de, men det var ikke følsomt/ «touchy» i den forstand.



I forkant av dette åpnet jeg opp med oppvarmingsspørsmål som skulle legge til rette for at det ble skapt et bånd mellom meg og informant. Dette for å skape tillit mellom meg som forsker og informant. Thagaard (2018) poengterer at informanter ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet på noen som helst måte. I forkant av alle intervjuer ba jeg informantene være oppmerksomme på at de ikke kunne komme med konkrete uttalelser om elever, men at det hele skulle være mer overordnet og generelt.

### 3.6 Ethiske overveielser

Prosjektet er gjennomført i tråd med de etiske retningslinjene vi forskere er underlagt av etiske komiteer for forskning i Norge og Høgskolen i Innlandets etiske retningslinjer (Høgskolen i Innlandet, 2019). Høgskolen i Innlandet skriver at man som forsker må ha et bevisst forhold til de etiske aspektene ved forskerrollen og selve utførelsen av forskningsarbeidet. Videre skriver de at Høgskolen i Innlandet følger: norsk og internasjonal lovgivning, samt ICJME (Vancouver-reglene) og De nasjonale forskningsetiske komiteers anbefalinger (Høgskolen i Innlandet, 2019). Som forsker i forskningsfeltet vil man alltid være knyttet til ulike etiske problemstillinger og dilemmaer. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora også forkortet som NESH (2016) er et uavhengig rådgivende organ som har utformet forskningsetiske retningslinjer for å gi forskere, og forskningsfeltet veiledning om hvilke normer som er gjeldende. Disse retningslinjene er ment for å være en hjelp til forskere for å øke sin forskningsetiske refleksjon, være til hjelp i etiske dilemmaer og fremme en god vitenskapelig praksis hos forskere.

For å få gjennomført studien måtte jeg melde den inn til Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (forkortes til NSD videre), som er personvernombudet for forskning i Norge. Personvernet til deltakerne er ivaretatt i tråd med registrering hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (Vedlegg 4). På bakgrunn av dette, og de etiske retningslinjene vi forskere er underlagt av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), utviklet jeg et informasjonsskriv til informantene. Informasjonsskrivet inneholder informasjon om prosjektet, og de rettighetene informantene har i studien. Dette skrevet ble gitt til hver enkelt informant (Vedlegg 2), og i tillegg fikk hver enkelt informant en samtykkeerklæring (Vedlegg 3) der informantene har valget om å huke av om de vil delta på et intervju, der de også legger ved sin underskrift ved samtykke. Dette gjorde jeg for å være i tråd med NESH

(2016) sine retningslinjer om ansvaret for å informere informantene om studiens hensikt, intervjuformen jeg ville bruke, frivillig deltagelse og hvordan dataopplysningene ville bli behandlet for å sikre konfidensialitet. I tillegg til informasjonsskrivet var det også vedlagt en samtykkeerklæring som informantene måtte skrive under på før gjennomføringen av intervjuene. Dette er i tråd med NESH (2016) sine retningslinjer for samtykke og informasjonsplikt om studien og dens hensikt. Jeg var også ekstra spesifikk på at det var frivillig deltagelse og at informantene kan når som helst trekke seg fra studien mens den pågår.

Grunnen til at jeg valgte denne fremgangsmetoden er for at informantene i studien til enhver tid skal kunne vite hvilke opplysninger jeg har samlet inn under deres navn, og at de skal ha kontroll på hvilke opplysninger som deles i forskningsarbeidet (Thagaard, 2018). All informasjon som er innhentet i studien blir behandlet konfidensielt, og blir ikke delt med noen andre enn de som har deltatt i forskningsarbeidet (Thagaard, 2018). I tråd med retningslinjene til NESH (2016) er alt datamaterial oppbevart forsvarlig og i henhold til NSD og NESH sine retningslinjer for lagring av personopplysninger. Alt datamateriale knyttet til oppgaven vil bli slettet etter sensurfristen for Masterprogram – Master i kroppsøving og idrett ved Høgskolen i Innlandet 2019-2021 er avsluttet.

NSD hadde noen kommentarer jeg måtte rette opp i på første utkast. NSD kommenterte at varigheten/prosjektslutt på prosjektet som jeg hadde i utgangspunktet var feil, og måtte rette opp i dette. Jeg hadde også glemt å skrive inn hvilke databehandlere jeg skulle bruke. Til slutt hadde de noen kommentarer til informasjonsskrivet, der jeg måtte presisere litt nærmere på noen detaljer. Jeg rettet opp i disse punktene, og fikk sendt inn et nytt utkast som i neste runde ble godkjent og datainnsamlingen kunne starte (Vedlegg 4).

Det er viktig for meg som forsker å hele tiden følge de gjeldende etiske retningslinjene, da det er mange situasjoner som kan oppstå under prosessen. Jeg som forsker må beskytte de informantene jeg har i studien, og påse at det ikke vil være mulig å gjenkjenne informantene på noen som helst måte og må derfor ivareta både forskningsetiske retningslinjer og personvernet med fullstendig anonymitet og konfidensialitet.

### 3.7 Analyse

Tematisk analyse er en metode som identifiserer, analyserer og rapporterer mønstre/temaer innad i et datamateriale. Braun og Clarke (2006) sier at tematisk analyse organiserer og setter minimale beskrivelser på datamaterialet, men gir datamaterialet en svært rik og detaljert beskrivelse.

Forfatterne (Braun og Clarke, 2006) utdyper videre at tematisk analyse kan anvendes til forskjellige teoretiske rammer – dog ikke alle, og analyseformen kan derfor også brukes til forskjellige bruksområder. Tematisk analyse kan være en essensiell eller realistisk metode som kan rapportere om: erfaringer, betydninger av fenomenet og virkeligheten til deltakerne, eller det kan være en konstruksjons metode som også undersøker måter, hendelser, virkeligheter, betydninger eller opplevelser for å videre se på effekten av en rekke diskurser som fungerer innenfor fenomenet (Braun og Clarke, 2006). Dette er med på å styrke opp om valg av tematisk analyse for min studie, da jeg er ute etter å se på fenomenet «hvilken betydning erfarer lærere i videregående skole at kjønn og kropp har i kroppsøvningsfaget?»

Videre konkretiserer Braun og Clarke (2006) at tematisk analyse også kan være noe som kan plasseres imellom eksistensialisme og konstruksjonisme, som kan være preget av teorier som kritisk realisme. Disse anerkjenner måtene enkeltpersoner gir mening om sin erfaring, og hvordan den sosiale konteksten påvirker disse betydningene mens fokuset forblir på materielle og andre grenser for virkeligheten. På bakgrunn av disse aspektene kan tematisk analyse være en metode som fungerer både for å gjenspeile virkeligheten, eller for å fjerne/oppeve overflaten av virkeligheten.

Derfor vil jeg i min studie benytte meg av tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006). Braun og Clarke (2006) sier at tematisk analyse er den første analyse metoden som kvalitative forskere burde lære seg. Dette begrunner de på flere ulike måter, men den viktigste er at den vil danne grunnlaget for ferdigheter som vil være nyttige for meg som forsker videre i kvalitativ forskning. Braun og Clarke (2006) viser også til at metoden er nyttig for uerfarne forskere, da metoden er enkel å gjennomføre, samt enkel å tilegne seg. Dette er en av grunnene til at jeg har valgt å benytte meg av denne analysemetoden kontra fenomenologisk analyse som også kunne vært et godt alternativ for problemstillingen min, men her må man ha et bredere kunnskapsfelt for å komme frem til et like godt resultat.

Ettersom at jeg har lite erfaring innenfor kvalitativ forskning vil denne analysemetoden være et fornuftig valg.

Braun og Clarke (2006) poengterer en fordel ved tematisk analyse som er at metoden er veldig fleksibel, sammenlignet med andre analysemodeller som ofte har rot i eller bærer preg av en teoretisk eller epistemologisk posisjon innad i forskningsfeltet.

Tematisk analyse er relevant også gjennom et konstruktivistisk syn. Derav på bakgrunn av hovedproblemstillingen min har jeg valgt å benytte meg av et slikt konstruktivistisk syn ettersom det gjenspeiler seg på hvordan vi som mennesker konstruerer vår egen kunnskap og forståelse gjennom aktivitet og subjektive prosesser underveis, som jeg mener er svært viktig i en prosess der man skal se på «hvilken betydning erfarer lærere i videregående skole at kjønn og kropp har i kroppsøvfingsfaget?». Braun og Clarke (2006) viser til at siden tematisk analyse ikke er forankret i teori, gir dette mer rom for tolkning og potensiell frihet til meg som forsker å få mer detaljerte og komplekse betraktninger av den innsamlede dataen. I analyseprosessen valgte jeg å transkribere alle intervjuer fra tale til tekst (Patton, 2015).

### 3.7.1 Analyseprosessen

Jeg har brukt en refleksiv tematisk analyse for å forstå informantenes opplevelser av kjønn i kroppsøvfingsfaget i videregående skole (Braun & Clarke, 2006, 2020).

Braun og Clarke (2006, 2020) har delt tematisk analyse inn i seks grunnleggende faser, som handler at man som forsker må bli kjent med datamaterialet. Etter at man har blitt kjent med datamaterialet kan man starte selve analysen. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har brukt de følgende seks fasene til Braun og Clarke (2006, 2020):

**Fase 1:** Kjennskap til datamaterialet. Første steget i tematisk analyse er å gjøre seg kjent med datamaterialet. Denne prosessen startet allerede ved intervjuene, da jeg i etterkant av hvert intervju gjorde meg noen overordnede tanker. For å gjøre meg enda bedre kjent med dataene transkriberte jeg intervjuene personlig, leste dem flere ganger både separat og som en helhet for å skaffe meg en oversikt over informantenes subjektive erfaringer, refleksjoner, tanker, ideer og temaer. Etter at jeg hadde lest intervjuene gjentatte ganger, startet jeg å søke etter hvilke faktorer som gjentok seg.

**Fase 2:** Koding av datamaterialet. Etter hvert som jeg ble kjent med datamaterialet, satte jeg i gang med kodingen. I denne prosessen trakk jeg ut utdrag som jeg opplevde som meningsfulle, og organiserte de etter noe overordnet, som jeg senere ga fargekoder til. Etter at datamaterialet hadde fått forskjellige fargekoder, satte jeg disse inn i en matrise, etter et overordnet tema, for å lettere kunne samle all informasjonen som gjentok seg på tvers av intervjuene. Informantenes utsagn med likt innhold fikk samme fargekode, for å få mer struktur i kodematriksen og datamaterialet generelt. «Hva er kjønn?» er et eksempel på en av kodene jeg dannet som noe overordnet for begrepsavklaringer for «kjønn». Denne koden gav jeg fargen «rød» ettersom at dette er en viktig kode for min studie. Koder fra datamaterialet er ulike temaer på den måten at kodene er mer spesifikke, mens temaer ofte er mer overordnet. Derfor lagde jeg flere koder under et og samme tema. Siden jeg også hadde forhåndsbestemt hovedproblemstilling og underproblemstillinger, kunne jeg utarbeide kodene med problemstillingene i bakhodet. Det vil også si at kodene jeg utarbeidet var teoridrevet ettersom at jeg var ute etter å finne spesifikke temaer/tanker i datamaterialet. Braun og Clarke (2006) anbefalte også å kode mot så mange potensielle temaer som mulig, på bakgrunn av at man aldri helt vet hva som vil være relevant og interessant senere i analyseprosessen. Selve kodingen foregikk ved at jeg trakk ut sitater fra transkripsjonene mine, så det ble lettere å følge konteksten mellom kode og sitat. Utdragene samlet jeg i et eget dokument for å lettere få god oversikt.

**Fase 3:** Søking etter temaer. Braun og Clarke (2006) sier at her skal forskeren rette fokuset mot å danne mer overordnede temaer, og deretter legge til de passende kodene under hvert av disse temaene. Braun og Clarke (2020) viser også til at temaer blir vanligvis forstått som emneoppsummeringer, over de vanligste tingene informantene sa i henhold til forskningsspørsmålet eller intervju-spørsmålet. Ut fra problemstillingene vurderte jeg hvilke koder som kunne slås sammen for å danne disse overordnede temaene. Jeg valgte å først danne meg fargekoder i transkripsjonene der hver enkelt farge stod for en kode, som jeg da senere slo sammen til noe overordnet. Da jeg var fornøyd med de overordnede kodene lagde jeg en tabell/kodematrise som hjalp meg med å få bedre oversikt. I starten ble det mange koder til hvert tema, noe som førte til at jeg underveis også skapte noen undertemaer for at det ikke skulle bli rot i systemet. Etter at jeg var ferdig med inndelingen av fargekoder, begynte jeg å se etter stikkord som gjentok seg, og som kunne være potensielle temaer. Braun og

Clarke (2020) sier at temaer ikke kan eksistere adskilt fra forskeren, men at de blir generert av forskeren gjennom engasjement i datamaterialet. Et viktig mål jeg satt meg var at alt datamateriell skulle havne inn under et tema, slik at jeg ikke mistet noe av dataen tidlig i prosessen. I enden av denne fasen satt jeg igjen med fire overordnede temaer som jeg fokuserte på videre; 1) kjønn, 2) kropp, 3) hegemonisk maskulinitet/feminitet og 4) aktiviteter. Disse temaene er mer komplekse og blir presentert nærmere i resultatkapitlet senere i oppgaven.

**Fase 4:** Gjennomgang av temaer. Etter å ha gjennomgått temaene jeg hadde dannet, ble det tydelig at noen temaer ikke var særlig relevante for oppgaven videre, og hvilke temaer som fremstod for smale slik at jeg kunne samle de og danne et bredere tema. I intervjuguiden hadde jeg et tema som jeg kalte «aktiviteter» og et som jeg kalte «samarbeid», etter hvert som jeg leste igjennom disse temaene var det flere likheter, og at de passet sammen. Derfor slo jeg sammen disse til et overordnet tema. Videre i denne fasen leste jeg grundig igjennom alle sitater, og all tekst til hvert tema for å forsikre meg om at de var plassert under riktig tema etter det jeg hadde tenkt. Til slutt i denne fasen satt jeg igjen med noen hovedtemaer/hovedkategorier som «kjønn i kroppsøving», «kropp i kroppsøving», «maskulinitet/feminitet i kroppsøving» og «aktiviteter i undervisningen». Hovedkategoriene fikk deretter hver sin sentrale fargekode i matrisen som jeg benyttet meg av videre i arbeidet.

**Fase 5:** identifisering av temaer. Ifølge Braun og Clarke (2006) handler denne fasen om å identifisere hva hvert enkelt tema omhandler, og dermed avgjøre hva disse temaene sier om datamaterialet. Braun og Clarke (2006) sier at dette er som en analyse for hvert enkelt tema, hvor man gjør det klart og konkret hva hvert tema handler om. Dette gjør man ved at man beskriver hvordan hvert enkelt tema passer inn under hovedproblemstillingen, og til slutt klarer å fortelle kort og konkret hva som er innholdet i hvert av temaene som er bestemt for problemstillingene. Måten jeg gjennomførte denne fasen på var at jeg skrev en kort og forklarende tekst til hvert av de temaene jeg tok med videre til analysen. For eksempel begrunnet jeg det ene temaet slik:

Temaet «Kjønn» handler om at informantene beskriver hva de anser som «kjønn i kroppsøving», og hvordan de praktiserer både undervisningen og håndteringen av kjønn i kroppsøving. Temaet gir innsikt i ulike synspunkter på kjønn i kroppsøvingsfaget, slik at jeg

kan unngå partiskhet ved at min vinkling og forforståelse er med i betraktningen. Temaet er viktig for å bidra til den helhetlige forståelsen for de neste temaene «kropp i kroppsøving», «maskulinitet/feminitet» og «aktiviteter i undervisningen» samt problemstillingen.

Braun og Clarke (2006) poengterer at det er viktig at man ikke legger for mye på et enkelt tema, da dette kan føre til at temaet blir for stort eller komplekst. Dette var en av årsakene til at jeg valgte å holde temaene adskilt, slik at jeg endte opp med fire fokus temaer/områder. Hvis man tenker på «kjønn i kroppsøving» som et overordnet tema, så kan dette i all hovedsak være enormt stort, derfor valgte jeg å gi dette temaet en del underkategorier. Eksempler på underkategorier til «kjønn i kroppsøving» så dannet jeg «hva er kjønn» for en samlet begrepsavklaring på tvers av informantene, og «samfunnet» for begrepsavklaring knyttet til de ulike kontekstene på tvers av informantene. Dette var grep jeg gjorde for at kodefase skulle bli mer en begrepsavklaring for hver enkelt informant, slik resultatkapittelet kunne sammenligne hvordan informantenes syn på «kjønn og kropp i kroppsøving» ble fremstilt og dets betydning i kroppsøvingsfaget. Etter dette følte jeg meg klar for siste fase av analysen, altså fase seks, som Braun og Clarke (2006) sier handler om å rapportere funnene fra analysen i et resultatkapittel. Veileder leste også gjennom kodevalget for å kvalitetssikre at temaene jeg hadde valgt var koblet til problemstillingene, og for å få et blikk utenfra.

**Fase 6:** Funn. Etter hvert følte jeg at jeg var klar for sjette og siste fase av analysen, som Braun og Clarke (2006) omtaler som rapportering av funn fra analysen i et resultatkapittel. Det utkrystalliserte seg 4 hovedtemaer fra analysefasen: 1) «kjønn», 2) «kropp i kroppsøving» og 3) «hegemonisk maskulinitet/feminitet», 4) «aktiviteter i undervisningen». Ved gjennomgang og diskusjon med veileder kom vi frem til mer presise tema og sub-tema som var dekkende for beskrivelser og erfaringer som informantene uttrykte gjennom intervjuene (Vedlegg 5).

Før man tar i bruk tematisk analyse som metode og analysemodell er det noen kriterier man må fastslå før analysen av datamaterialet kan begynne. Det første er valget man tar i kodeprosessen, hvorvidt noe skal regnes som et tema, og hvilket omfang de ulike temaene skal representere i analysen (Braun & Clarke, 2006). Ifølge Braun og Clarke (2006) er et tema noe som fanger opp noe viktig og essensielt i henhold til forskningsspørsmålet. Det representerer også et nivå eller mening i datamaterialet. Temaer kan ha stor betydning i noen

plasser i datamaterialet, mens andre steder kan det ha liten betydning, så her er det opp til oss som forskere å avgjøre hva som er sentralt og ikke sentralt. Sentraliteten av temaene baserte jeg ut fra problemstillingene mine, og siden tematisk analyse gir meg den friheten/fleksibiliteten så kunne jeg designe temaene på ulike måter.

Ettersom jeg har valgt å benytte meg av et konstruktivistisk syn, er dette med på å legitimere bruken av tematisk analyse i min studie. Her igjen handler det om å opprettholde den fleksibiliteten som tematisk analyse gir. Braun og Clarke (2020) viser til at dersom analysen bare kan tolkes på en måte – noe som sjeldent er tilfelle, kan den tolkes på mange forskjellige måter. Videre poengterer Braun og Clarke (2020) at det som er viktig er at modellen passer prosjektets formål, teoretiske forutsetninger, forskningsspørsmål og metoder. Braun og Clarke (2006) sier også at det er viktig når man skal danne temaene at man må avgjøre om temaet tar opp noe relevant henholdsvis til problemstillingen eller om det bare er et tema som dukker opp frekvent i datamaterialet. Så før man starter med analysen er det viktig å ta en avgjørelse for om man skal analysere hele datasettet, eller spesifikke deler/temaer, Braun og Clarke (2006) legger til at det vil være fordeler og ulemper med hva man velger. Hvis man analyserer hele datasettet gjennomgående vil man gi leser et inntrykk av hvilke temaer som er mest gjentakende, og hvilke temaer som er dominante i datasettet. Dette høres i og for seg bra ut, men en negativ side med det er at man ikke får gått konkret inn i temaene og avdekke alle detaljer i datamaterialet, og sitter igjen med en generell beskrivelse av hele datasettet. Braun og Clarke (2006) viser da til at man kan gjennomføre en slik analyse om man ønsker å a) undersøke et område som har lite forskning fra før av, b) at man forsker på et område der informantenes synspunkter på forskningsspørsmålet ikke tidligere er kjent. For mine forskningsspørsmål vil det være mer hensiktsmessig å gjøre analysen på en annen måte, der jeg går dypere inn på konkrete temaer som omhandler kjønn i kroppsøving. I datamaterialet mitt så har jeg også en del informasjon som ikke konkret er med på å besvare problemet, og dette er ikke inkludert da jeg har valgt å rette fokuset mot forskningsspørsmålene.

En annen viktig ting å ta hensyn til før analysen av datamaterialet kan starte er hvilken tilnærming man ønsker at analysen skal ha. Patton (2015) skiller mellom induktiv og deduktiv tilnærming. I en induktiv tilnærming bruker man egne data for å lage nye konsepter, forklaringer, resultat, og/eller teorier fra det spesifikke datamaterialet i den kvalitative studien,



hvorimot den deduktive tilnærmingen bruker man forskers egen interesse og forforståelse i kode-prosessen (Patton, 2015, s. 541). Dette kan være med på å bidra til at man kan gå dypere inn i spesifikke deler av datamaterialet, dog gir ikke dette en generell beskrivelse av hele datamaterialet. Resultat av hvorfor og hvordan man analyserer datamaterialet er bakgrunnen for valg av disse to tilnærmingene. Jeg har valgt en deduktiv tilnærming basert på at jeg har en forhåndsbestemt problemstilling som styrer meg i en teoretisk retning, og denne er også med på å legge føringer for studien min (Braun & Clarke, 2006; 2020).

Det siste steget før man setter i gang med analysen er å ta stilling til hvilket nivå temaene blir dannet ut fra. Her kan man enten velge å ta utgangspunkt i de første ideene/tankene man gjør seg når man leser igjennom transkripsjonene, eller så kan man gå enda litt dypere i konteksten til temaene for å se om det ligger noe underliggende i hva som blir sagt. Braun og Clarke (2006) viser til at dersom man fokuserer på å beskrive det overordnede, så har man dannet seg semantiske temaer. Om du skulle velge å gå dypere inn og forsøke tolkning av meninger i datasettet, vil man ende opp med latente temaer (Braun & Clarke, 2006). I min studie har jeg vært innom både den semantiske siden og den latente. Når jeg først startet å lese gjennom transkripsjonene, startet jeg med å sette de inn i overordnede temaer, og koder basert på farge i en matrise for å lettere kunne avdekke mønstrene i datamaterialet. Analyseprosessen har dog også vært en god del på den latente siden, ettersom at jeg ønsker å avdekke «hvilken betydning erfarer lærere i videregående skole at kjønn og kropp har i kroppsøvningsfaget?» og hva dette innebærer. Videre skriver Braun og Clarke (2006) at ved å bruke den latente tilnærmingen som ofte blir brukt i studier som har et konstruktivistisk syn på verden, er dette også med på å legitimere valg av denne analysemetoden for min studie. Braun og Clarke (2020) skriver også at ved den latente siden får man implisitt, betydning i kodingsprosessen og tema utviklingen, noe som er med på å ramme inn forskningen.

### 3.8 Studiens reliabilitet og validitet

I dette kapitlet vil jeg forklare/redegjøre de vurderingene jeg gjorde for studiens reliabilitet og validitet. Patton (2015) viser til fire kriterier som er viktige for en kvalitativ forsker å ta hensyn til; 1) troverdighet, 2) overførbarhet, 3) pålitelighet og 4) bekreftbarhet.

Troverdigheten i studien handler om hvorvidt jeg som forsker klarer å sikre at informantenes synspunkter samsvarer med gjengivelse av informasjonen i oppgaven. Om undersøkelsen er

reliabel viser Thagaard (2018) til at dersom en annen forsker anvender samme metodene for studien, vil den forskeren kunne oppnå samme resultat. For å sikre seg reliabilitet i studien må man som forsker redegjøre for alle metodevalg man har gjort i prosjektet. Videre kan man skille mellom ekstern og intern reliabilitet. Thagaard (2018) henviser til Seale som sier at ekstern reliabilitet handler om repliserbarhet. Repliserbarheten sier Seale handler om hvorvidt den utførte forskningen avhengig av situasjon kan gjenskapes av en annen uavhengig forsker i en annen situasjon.

### 3.8.1 Reliabilitet

Påliteligheten i studien handler om selve forskningsprosessen, og forskers ansvar til å sikre at forskningsprosessen er godt dokumentert/gjort rede for, og at man kan sikre at studien kan spores tilbake (Patton, 2015). I forskningsprosessen min mener jeg at jeg har gjort godt rede for mine metodevalg i oppgavens gjennomførelse. Innledningsvis og i teorien har jeg beskrevet hvor studien står, tidligere forskning og bakgrunnsinformasjon som er viktig for studiens kontekst og tolkning. Dette har jeg gjort på bakgrunn av at det skal bli enklere for leser å vurdere den eksterne reliabiliteten til oppgaven. Basert på beskrivelsene mine mener jeg at dette prosjektet kan gjentas av andre forskere i en annen situasjon. Selv om prosjektet kan gjentas av andre forskere er det ikke nødvendigvis slik at de vil komme frem til samme svar da det er situasjonsavhengig, og som Thagaard (2018) viser til med referanse fra Seale, så kan det være vanskelig å oppnå samme resultat. Dette er på grunn av alle de ulike faktorene som kan påvirke oss som forskere, og tolkning knyttet prosjektet. Min manglende erfaring med å gjennomføre forskningsintervjuer eller intervjuer generelt kan også være med på å påvirke datamaterialet, likevel mener jeg at jeg har samlet inn data på en god og pålitelig måte. Underveis har jeg også støttet meg på råd mottatt fra veileder, og brukt metodelitteratur for å skape en bedre forståelse av forskningsprosessen både før-underveis og etter.

Gjennomgangen av studien er knyttet til den interne reliabiliteten. Som forsker er det viktig at man er presis og nøyaktig i fremstillingen av de fremgangsmetodene som er brukt under datainnsamlingen. Dette gjør man for å styrke studien ved å gjøre den mest mulig transparent. Som Braun og Clarke (2006) sier vil en god tematisk analyse kunne føles gjennomskiktig. Dette innebærer at forskeren gir en god detaljert beskrivelse, slik at man får forskningsprosessen steg for steg. Thagaard (2018) sier at man også må gjøre godt rede for

det teoretiske ståstedet i forhold til forskerens tolkninger i prosjektet. Basert på at jeg er en relativt fersk forsker vil dette kunne påvirke reliabiliteten til prosjektet, men på bakgrunn av dette har jeg derfor valgt å gjøre godt rede for alle prosesser i studien.

I min studie vil veileder være det Thagaard (2018) omtaler som en «annen» forsker. Dette er med på å forsterke reliabiliteten til oppgaven, da veileder sitter på mye mer forskningserfaring enn meg selv. Veileder er dog ikke med på alle deler av forskningsprosessen, men har vært med under hele prosessen for å gi gode råd, med tanke på innholdet som blir produsert med gode innspill og tilbakemeldinger, og råd til selve prosjektet.

### 3.8.2 Validitet

Validiteten til studien handler om tolkningene i studien kan ses på som gyldige (Thagaard, 2018). Patton (2015) viser til at dette handler om bekreftbarhet, da resultatene i studien skal gjenspeile informantenes erfaringer, og ikke mine egne interesser eller preferanser. Derfor er det viktig at man som forsker er flink på å redegjøre for de valgene man tar i metodedelen av studien ved å være transparent som Braun og Clarke (2006) viser til. Dette har jeg gjort ved å gjøre rede for valg av metode og valg av teori knyttet opp mot problemstillingene i studien. Også her viser Thagaard (2018) til Seale som skiller mellom intern og ekstern validitet. En annen del av den interne validiteten handler om meg som forsker, og hvorvidt jeg har klart å forholde meg transparent i analysetolkningene i studien. I studien min mener jeg at jeg har klart å forklare mine analysetolkninger presist. Dette har jeg gjort for å unngå partiskhet, og for at leseren skal kunne sette seg inn i tolkningene gjort i studien, og selv gjøre en beslutning om studiens interne validitet. Bryman (2016) sier at den interne validiteten til en studie har en sammenheng mellom resultatene fra intervjuene og det fenomenet vi har studert. I studien min har målet vært å undersøke «hvilken betydning erfarer lærere i videregående skole at kjønn og kropp har i kroppsøvningsfaget?». For å skape en forståelse av dette fenomenet har jeg gjentatte ganger i analysearbeidet hørt samt lest igjennom intervjuene for å kunne sammenligne temaene som formet seg.

Grunnlaget for den eksterne validiteten til en studie er ifølge Bryman (2016) fortolkningen. Denne kan også bli beskrevet som overførbarhet som Patton (2015) viser til. Ekstern validitet handler om de tolkningene som blir utviklet innenfor studiens rammer. Thagaard (2018) poengterer at hvis studien skal være gyldig/generaliserbar, er dette avhengig av

argumentasjon. Videre vil jeg argumentere for hvordan min studie er relevant i en større sammenheng.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det viktig at resultatene i studien er karakteristisk og vesentlig for informantene. Det vil si at de kjennetegnene som oppstår ved informantene, også kan være kjennetegn for andre i lignende situasjoner. Dette fikk jeg bekreftet da jeg fikk informanter som var spredd geografisk, der resultatene viste seg å ha felles trekk. Dette omtaler Kvale og Brinkmann (2015) som analytisk generalisering. Dette er et begrep som må være til stede for å gi en kvalitativ studie overføringsverdi til en tilnærmet lik situasjon. Det finnes også kriterier for denne typen overførbarhet som Thagaard (2018) beskriver som teoretisk generalisering. Jeg mener at resultatene i studien inneholder både karakteristiske trekk, men også vesentlige trekk ved lærerens erfaring og oppfatninger om «hvilken betydning erfarer lærere i videregående skole at kjønn og kropp har i kroppsøvningsfaget?». Et eksempel jeg vil trekke frem her er at samtlige har en viss struktur og relativt stor variasjon når det kommer til aktivitetsvalg i kroppsøvningsundervisningen. Dette er en viktig faktor i studien med tanke på hvordan lærerne skal kunne sikre seg deltakelse, likestilling og likeverd i faget. Dette er også en karakteristikk jeg vil anta at flere kroppsøvingslærere sitter med. Basert på dette kan man si at informantenes syn og praksis på fenomenet har en overføringsverdi knyttet til den analytiske generaliseringen til Kvale og Brinkmann (2015), men også den teoretiske generaliseringen til Thagaard (2018). Informantene var fordelt mellom to menn og to kvinner, det kunne vært fordelaktig å ha flere informanter, men Covid-19 gjorde det vanskelig å skaffe flere informanter innenfor den gitte tidsrammen som er gitt i en masteroppgave.

#### 4. Resultater og diskusjon

I kommende kapitler vil jeg belyse studiens funn gjennom resultater og diskusjon. Gjennom analysen av datamaterialet har jeg kommet frem til fire hovedfunn/temaer knyttet til problemstillingen: «Hvilken betydning erfarer lærere i videregående skole at kjønn og kropp har i kroppsøvningsfaget?».

#### 4.1 Presentasjon av informanter

I dette kapitlet vil det bli gitt en presentasjon av de fire informantene i studien. Dette er gjort fordi at informantenes variasjon i syn på kjønn og kropp i kroppsøving kan ha betydning for hvordan de arbeider med temaet i kroppsøving. Presentasjonen vil være kort og skrevet i anonymisert form med et fiktivt navn, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring.

«Oda»

Oda er i slutten av 40-årene og har hovedfag idrett, PPU (praktisk pedagogisk utdanning) og Mastergrad i kroppsøving. Oda har jobbet en del år i grunnskolen, videregående og noen år på høyskole.

«Therese»

Therese er i midten av 40-årene og har 4-årig høyere utdanning i idrett som omfatter fysisk aktivitet og helse, fysisk aktivitet for fysisk og psykisk funksjonshemming, rehabilitering for unge og voksne. Therese har jobbet på ungdomsskole og videregående etter endt utdanning, og jobber nå på videregående.

«Hermann»

Hermann er den eldste av informantene, og er i slutten av 60-årene. Hermann har lærerutdanning med fokus på kroppsøving, og har jobbet på barneskolen, videregående og toppidrettslinjen.

«Jakob»

Jakob er i slutten av 40-årene og har faglærerutdanning i kroppsøving, fysisk aktivitet og funksjonshemming, sosialpedagogikk, spesialpedagogikk og mastergrad i folkehelse. Jakob har jobbet på ungdomstrinnet, og jobber nå på videregående skole.

#### 4.2 «Kjønn i kroppsøving»

Etter ferdiggjort analyse av datamaterialet fant jeg ut at det var noe splid i hvordan lærerne beskrev og oppfattet «kjønn i kroppsøving». Ved nærmere analyser så kunne man se at synet deres på «kjønn» også var med på å styre hvordan de praktiserte undervisningen, og hvordan

de så på gruppen. Variasjonen innen temaet oppstår ved at noen av informantene er svært reflektert på temaet, mens de andre ikke har tenkt så mye over dette. For å eksemplifisere dette så har vi Therese som sier: «Kjønn, ja ehm, da tenker jeg bare på at det er gutter og jenter» mens Oda sier: «I utenlandsk litteratur skiller man mellom «sex» og «gender», mens i Norge går det bare under kjønn. Så kan man jo tenke om det er sosialt betinget eller hva det er som bestemmer kjønnnet vårt». Therese viser seg å være mer generell til temaet, der hun ikke har gjort seg noen klare refleksjoner over hva kjønn egentlig er. Oda derimot viser et mer nyansert blikk på kjønn, og dette reflekterer seg over på hva hun omtaler som «sex» og «gender», og det støttes opp av Broch-Due og Ødegård (1991); Messner og Sabo (1990) sin definisjon om at kjønn er både sosialt og kulturelt skapt. Oda og Therese viser her forskjellig forståelse for hva kjønn er, og den samme ulikheten når det kommer til definisjon finner vi hos Hermann og Jakob. Informantene definerer altså kjønn ulikt, noe som kan ha med erfaring eller opplevelser på temaet og gjøre. Alle sa seg enige i at det var forskjell på kjønn, og at det var kjønnsforskjeller i kroppsøving senere i intervjuet, dog kom dette ikke eksplisitt frem av alle informantene. Skogvang (2006) viser til at i Norge har man ikke den todeling av begrepet som blir nevnt av informantene, men at vi deler det inn i biologisk, sosialt og kulturelt kjønn. I dagligspråket snakker man om kjønn i et felles begrep. Dette er faktorer som er viktig å ta med seg videre med tanke på nettopp dette temaet, ettersom det kan være samfunnsavhengig for informanten om kjønn blir uttrykt eksplisitt eller ikke, og om dette er noe som er i fokus hos den gitte gruppen. Dermed vil dette være avgjørende for om informantene vil ha reflektert over «hva er kjønn?»

Alle informantene har flere års erfaring innenfor kroppsøvingsfaget. Samtlige informanter fremhevet dette med respekt når vi snakket om kjønn, da det i dagens samfunn kan finnes både feminine gutter og maskuline jenter. For å eksemplifisere dette nærmere så nevner Therese: «Jeg opplever dere som et kjønn når jeg deler inn i grupper», Jakob sier: «det er ikke noen norm og at man må være sånn eller sånn, dette for å prøve at det ikke skal bli ugunstig garderobe sjargong, mannssjåvinistisk.» Utsagnene til Therese og Jakob viser allerede her flere nyanser av hvordan de vil definere kjønn enn hva det gjorde i starten av intervjuet, når de betegnet de som «gutter er gutter» og «jenter er jenter». Innspillet til Jakob kan ses i sammenheng med artikkelen til Moen, Westlie og Skille (2017) der de snakker om garderobesituasjonen, og at dette kan være en sårbar arena for elever. Informantene viser også

reflekterte blikk over dagens kjønnsamfunn, og støtter seg opp om Messner og Sabo (1990) sin ytring om at kjønn er en dynamisk prosess som alltid er i utvikling. Jeg tror også at det er mange som sitter på slike beskrivelser i dagens samfunn, og at det blir vedtatt som en praksis i dagens samfunn at man viser respekt overfor elevene. Barne-, Ungdoms- og familiedirektoratet (2015) sier at de normene man har i samfunnet er med på å bestemme hva definisjonen på kjønn er, og hva som betegnes som maskulint og feminint. Uttalelsene til informantene samsvarer også med Bufdir (2015) sine tre ulike aspekter for kjønn; biologisk – den kroppen du er født med, psykologisk kjønn – det kjønn du føler deg som, og sosialt kjønn – det kjønn andre oppfatter deg som og som du sosialiseres inn i. Som Jakob sier er det viktig å utøve respekt overfor elevene da det kan være vanskelig å faktisk oppfatte hvordan de definerer seg;

«Jeg tenker også at man må ha respekt for de med andre legninger, både jenter og gutter. Jeg har også vært borti trans-elever som har kjønnsoperasjon i siktet, man må ha respekt. Men jeg legger ikke så veldig mye vekt på det. Det er jo alltid situasjoner som oppstår der man trenger ekstra tilrettelegging, og også blitt mer bevisst på å ordlegge meg riktig og nøytralt».

Oda viser til at samfunnet har visse krav og standarder som man må oppfylle når man blir plassert i «kjønnsbåsen»:

«Men når vi blir født ser vi en tendens til at jenter får rosa og gutter får blå klær.... Det er fascinerende å se hvor tidlig vi blir sosialisert inn i kjønn med tanke på hvilke gjenstander vi får som barn».

Utsagnet til Oda støtter seg opp om både Bufdirs (2015) sosiale kjønn, altså hvilket kjønn man sosialiseres inn i, men også Messner og Sabo (1990) som sier at kjønnsordningen er dynamisk, og en sosial konstruksjon som vil variere fra samfunn til samfunn og vil alltid være i endring.

Oda sier også at; «man må ha respekt for de andre med andre legninger, både jenter og gutter» samt «det er positivt at vi i 2021 har blitt mer åpne for mangfoldet i samfunnet, og at det kanskje er blitt lettere å stå frem som for eksempel homofil». Dette viser at Messner og Sabo (1990) sin vektlegging av den dynamiske prosess gjenspeiler seg i synet på kjønn blant lærere

i kroppsøvningsfaget. Som Engelsrud (2015) viser til så var det i starten av kroppsøvningsfagets historie delt mellom gutter og jenter, der guttene kjørte militært treningsregime, mens jentene hadde mosjon. Da normalplanen kom i 1939 ble kroppsøving et fellesfag for begge kjønn. Forskning har vist at faget alltid har vært preget av en maskulin skikkelse, gjennom både fagets egenart som Engelsrud (2015) viser til at kroppsøvningslæreren ofte er en mannlig lærer, med maskuline egenskaper og tendenser. Det har også vist seg som Walseth & Hæhre (2014) sier å være en guttearena som er tilpasset guttene slik at de får utviklet seg selv enda mer, mens det går på bekostning av jentene.

Funn fra studien viser at lærerne ikke har en helt entydig definisjon på «kjønn». Det man derimot kan si er at «kjønn» er et begrep som blir brukt i hverdagen som noe overordnet, men egentlig er gjennomtenkt hos samtlige. «Jeg tenker jo at gutter er gutter og jenter er jenter» var en setning som gikk igjen hos flere når jeg spurte om tanker rundt temaet. Dette tror jeg kan være fordi det var et veldig åpent spørsmål, og et spørsmål som informantene kanskje var forsiktige med å svare på, i og med at dette kan omfatte veldig mye. Det er viktig å nevne at det ser ut til at det har blitt en større aksept for et mangfold av kjønn i kroppsøving ut fra lærernes definisjoner. En ser også en større aksept for mangfold når det gjelder seksualitet hos elevene, da informantene var veldig opptatt av å ha respekt for elevene –og elevenes seksuelle orientering.

Tidligere forskning i feltet viser at det har vært en klar mannlig dominans i kroppsøvningsfaget (Walseth & Hæhre, 2014; Engelsrud, 2015). Oda sier også;

«Forskningen viser jo at gutter trives best i faget, og at lærere ofte forventer at guttene skal være flinkere enn jentene. Kompetansemålene skiller jo ikke mellom kjønn hvis man skal tenke vurderingsperspektivet. Det med forventning til kjønn og at man kan sammenligne, selv om man ikke skal gjøre det»

Funnene fra studien støtter oppom tidligere forskning og teori på feltet. Bakgrunnen for at Oda har fått så stor plass er fordi at vedkommende virker veldig reflektert og belært på temaet, samt at innspillene fra informantene støtter seg oppom tidligere forskning, og viser seg svært relevante for min problemstilling.



### 4.3 «Kropp i kroppsøving»

Det var variasjon blant informantene knytt til hvilken betydning kropp har i kroppsøving. Forskning viser til at kropp kan være et komplekst tema innen kroppsøving. Walseth & Hæhre (2014) poengterer at forventninger til utseende legger et stort press på de unge. Eksempelvis sa Oda: «jeg tror nok at man ser stor forskjell på kropp i dag, sammenlignet med for 20 år siden», og Jakob sa: «Nei, altså, vi kommer jo med den kroppen vi har da», mens Oda sa: «så er kroppen instrumentet vårt» Ved nærmere analyse oppdaget jeg at kropp ble tolket forskjellig hos informantene der noen så på kroppen som symbolsk, hvorimot andre som et instrument. Samtlige nevner at de tror at temaet kropp er noe mer avslappet nå enn før, der flere av informantene nevner at de prøver å holde fokuset på en «sunn kropp» og fortelle hvilke faktorer som er innenfor her. Eksempelvis sier Therese: «Jeg prøver å vinkle det til at det viktigste er en sunn kropp, og ikke hvordan den ser ut, men at den fungerer». Flere av informantene ytrer også at de prøver å forklare elevene hva en sunn kropp er: «Prøver å meddele at det er det viktigste at kroppen kan utføre et arbeid uten plager og at det må være en motivasjon, eller ikke bare det, men en av motivasjonsgrunnene». Dersom man ser på kroppsidealet og vinkler det opp mot hva Therese sier, så har vi noen tvetydigheter. En sunn kropp vurderes ut fra to ulike idealer; guttene sitt kroppsideal og jentene sitt kroppsideal (Kvalem, 2007; Swami & Furnham, 2007). I samfunnet er det større avvik mellom idealkroppen til kvinner enn hva det er for menn (Kvalem, 2007). Dermed vil ikke det å vinkle det til at å ha en «sunn kropp» er det viktigste uten at man har en fellesavklaring for hva en sunn kropp vil tilsi i forkant. Media er også med på å forvrengte hvilke syn man kan få på kroppsideal, og derfor er det viktig å være reflektert rundt dette, spesielt hos jenter. Undersøkelsen til Klomsten, Marsh og Skaalvik (2005) viste til at guttene vurderte styrke, utseende, idrettskompetanse, utholdenhetsstyrke og maskulinitet som betydelig viktigere enn jentene. Jenter vurderte utseende som et godt utseende, slankt utseende og femininitet som viktige egenskaper. Paechter (2003) viser til at en stereotypisk feminin kropp er ikke en fysisk sunn kropp, men en kropp som er til for å se på som et objekt. Dette kan indikere på at å ha et fokus rettet mot en sunn kropp i kroppsøving, kanskje jobber mot sin hensikt dersom man ikke har en felles forståelse for hva en sunn kropp tilsvarer i forkant. Her er det altså et skille mellom datamaterialet og tidligere forskning. Paechter (2003) viser også til at kropp er svært viktig for dagens ungdom, noe som fører til sårbarhet, og et naturlig frynsegode for de som er selvsikre på egen kropp.

Funnene i studien min viser også til at sosiale medier er et element som går igjen hos informantene, da hvordan sosiale medier påvirker synet på kroppen. Alle informantene nevnte at de tror at sosiale medier har negativ innvirkning på elevenes syn på egen kropp, noe som indirekte fører til kroppspress, og at de som er mer veltrente har en fordel overfor andre. Studien til Moen, Westlie og Skille (2017) viser også til at media har negativ påvirkning til hvordan man ser på garderobesituasjonen i kroppsøvfaget. Garderobesituasjonen kan være en vanskelig arena med tanke på kropp og kjønn i kroppsøvfaget, da dette er en arena før og etter undervisningen som lærer ikke har kontroll på. Oda nevner også:

«Kropp er nok en medvirkende årsak til at elever gruer seg til å delta i kroppsøvfaget, som jeg sa innledningsvis så er kroppen instrumentet vårt, og er vi usikre på instrumentet vårt så vil det være vanskeligere å «bjuda» på, spesielt om man skulle være overvektig og det er lagt opp til utholdenhetstrening».

Utsagnet til Oda støtter seg opp om det Paechter (2003) sier at kropp er svært sentralt for dagens ungdom, og kan enten være en fordel eller en ulempe. Det støtter seg også opp om hva Moen, Westlie og Skille (2017) sier om at mange elever kan grue seg til å dusje sammen med andre elever. Dusjing og skifting kan være et sårt tema for noen, da det blir intimt og ubehagelig, som igjen kan føre til at elevene ikke ønsker å delta i undervisningen.

Informantene var enige om at kropp er en viktig faktor i faget, og hvordan man som kroppsøvlærer burde opptre for å sikre elevenes selvverd i faget og generelt ble oppfattet som viktig. Utdanningsdirektoratet (2020c) viser til at; «Elevene skal og lære å forvalte helse som ressurs på en måte som gagnar den enkelte, og lære å ta valg som er gode for egen og andres helse gjennom livet». Noen av informantene påpeker også viktigheten av å være en god støttespiller i slike situasjoner, og det er viktig å være bevisst på hvilke signaler man som lærer sender ut og et fokus på elevens utvikling, at det skal være gøy og hvordan læreren kan være med på å ufarliggjøre ting fremfor et prestasjonsorientert klima.

Therese har også reflektert over det å være bevisst på klesvalg knyttet opp mot en sånn situasjon:

«Jeg mener at hvordan jeg som forbilde kler meg er viktig, og noe jeg er veldig bevisst på. Jeg ville aldri hatt på meg eksempelvis tights eller tettsittende klær som kan være med på å bidra til et slikt kroppspress som elever kan føle på».

Funnene i studien tydeliggjør at kroppspress er noe flere av lærerne opplever at elevene erfarer, og noe som de reflekterer over. Det viste seg også at flere prøvde å ta bort fokuset fra dette i kroppsøvingstimene ved blant annet hvordan de selv gikk kledd, og å etablere hva en sunn kropp er. Informantene viser også at de er reflekterte omkring temaet, og viser til hvordan sosiale medier er med på å påvirke, og at de kunne være gode rollemodeller for elevene.

Som mange av informantene nevner så leder «kropp i kroppsøving» over på mange andre undertemaer som maskulinitet og feminitet. Videre vil jeg gå inn på aspekter for maskulinitet og feminitet.

Når det kommer til maskulinitet og feminitet var det både enigheter og uenigheter blant informantene. Det som gikk igjen var at en maskulin person er «personen er bred skuldra, veltrent, muskuløs, se bra ut, tar vare på kroppen sin, nøye på kostholdet». Idrettsprofiler var også et begrep som gikk igjen hos samtlige informanter. «Idrettsprofilene» blir beskrevet som personer som driver med en idrett på fritiden, er godt trent, engasjert, og kunne virke som egenskaper som var fordelaktige hos noen av informantene, noe som støtter seg på hva Berg og Lahelma (2010) viser til i sin studie.

I beskrivelsen av en feminin jente blir kvaliteter som: «veltrent, sunn, se bra ut» brukt. Det er noen likheter blant beskrivelsene av maskulinitet og feminitet på bakgrunn av utseende, men det kan ikke sies å passe hos majoriteten av befolkningen. Som Paechter (2003) viser til så faller dette under den «stereotypiske feminine kroppen», og at dette ikke er en beskrivelse på en sunn kropp. Dog kan man ikke konstatere at dette er tilfellet her ettersom at denne studien nærmer seg 20 år gammel, men tidligere forskning viser til at dette ikke er et positivt syn på aspektet. På den andre siden kan det også spekuleres i om denne definisjonen fortsatt er representativ da informantene sin definisjon på en feminin kropp faller inn under Paechter (2003) sin definisjon.

Basert på definisjonene til informantene ser man klarheter på hva som er den «ideelle» kroppen, noe som gir litt tvetydighet i det som blir sagt om at «det viktigste er en sunn kropp, ikke hvordan den ser ut, men hvordan den fungerer». Dette kan være med på å styrke opp om hvorfor elever opplever kroppspress ettersom alle har et ulikt syn på hva som er den ideelle kroppen, og det ideelle utseendet (Paechter 2003). Flere av informantene nevner at dette er deres subjektive mening om tema, men når den forekommer hos flere av deltakerne kan man tenke seg at den kanskje sitter igjen fra gamle diskurser. Paechter (2003) konstaterer med at kroppsøving har en viktig rolle i kampen mot hegemoniske maskulinitet -og femininitet basert på kropp, og synet på kropp hos elevene. Videre vil jeg se på hegemonisk maskulinitet.

#### 4.4 «Aktiviteter i undervisningen»

Tradisjonelt sett viser forskning til at det ofte er maskuline idretter som dominerer undervisningen som gjør at guttene får et overtak, og at jentene må tre inn i en mer maskulin rolle for å klare å hevde seg i kroppsøving (Moen et al. 2018; With-Nielsen og Pfister, 2011). Funn fra studien viste at aktivitetsvalg var noe samtlige lærere var bevisste på. Følgende sitat fra Therese er representativt for det flere av informantene uttrykte: «i forhold til kjønn så vet jeg at når vi har undervisning så må vi ta hensyn, med tanke på valg av aktiviteter og at elevene skal ha medvirkning». Her viser Therese at hun viker bort fra de gamle diskursene som Moen et al. (2018) viser til om grunntrening og ballspill. Dette gir også muligheter om å inkludere alle elevene, og ikke la guttene få fritt spillerom som Walseth & Hæhre (2014) viser til. Lagestad (2017) viser også til at guttene får signifikant bedre karakterer i kroppsøving enn jentene, noe som Walseth & Hæhre (2014) skyldes grunn av de fysiologiske fordelene som gutter har overfor jentene, noe Jakob også konstaterer;

«Volleyball så har guttene en fordel i en smash kontra jenter for jo mer muskulatur og jo sterkere man er jo hardere smasher man og jo høyere hopper man, og klart at man kan se at jentene viker unna fordi de guttene er så store og sterke, så så klart er det en tydelig forskjell som til synliggjør seg i gym».

Jakob viser til her at han har reflektert over hvordan guttene kan dra nytte av egenskapene sine i kroppsøvingstimene til sin fordel. Lagestad (2017) poengterer også at jentene trives mindre i faget som gir guttene muligheten til å skinne mer. Dette kan være et resultat av aktiviteter som foregår i undervisningen, og at man ikke når ut til alle. Therese viser også til:

«Bevegelsestrening og sånne ting er det jo kanskje jentene som kommer i overkant». Therese har her reflektert over at hvis man velger en jentedominert aktivitet kan dette føre til at guttene havne utenfor. Derfor er det viktig med tilrettelegging i kroppsøvingsfaget for å nå ut til en større gruppe; «man må fryse spillet, kommentere eller tilrettelegge/organisere annerledes, slik at flest mulig får være med, og at ferdighetsspriket ikke blir for stort (Therese)». Dette var noe også Oda viste til: «Det som er positivt med den nye læreplanen er jo at hvis man kjører innebandy eller en litt «mindre vanlig» aktivitet så er ofte ikke ferdighetsspriket så stort og da jevner det seg litt mer ut, eller man kan legge opp til alternative aktiviteter». Oda viser her tydelig at hun har reflektert over inkludering, og hvordan man kan tilrettelegge undervisningen for å hindre at guttene får overtaket, samt at dette blir bare deres arena. Det støtter seg også oppom hva Walseth & Hæhre (2014); Moen et al. (2018); Lagestad (2017) og Engelsrud (2015) sier om at guttene dominerer kroppsøvingstimene. I teorien vil dette også kunne være et tiltak for å unngå situasjoner der det vil oppstå konflikter, og skjuleteknikker der elever ikke ønsker å delta i undervisningen fordi de ikke passer inn under den normen som er satt.

Funn fra min studie viser altså til at aktiviteter som lærerne velger er svært sentral når det kommer til deltagelse. Flere av informantene viste til at hvis man velger en mer «vanlig» idrett/aktivitet så var faren for at det kunne oppstå konflikter, og at noen elever kunne dominere over medelever. Fasting og Sisjord (2000) sier at barn får tidlig innblikk i hvilken aktivitet/idrett som passer best for seg basert på maskuline og feminine egenskaper. Typiske aktiviteter for jentene er dans, gymnastikk og turn, hvorimot for gutta er det ballspill som gjelder (Andrews & Johansen, 2005). Dermed blir tilrettelegging i kroppsøving viktig. Som Therese viste til så kan dette med å velge mindre vanlige aktiviteter være med på å likvidere ferdighetsspriket slik at flere stiller på lik linje. Dette vil da i teorien også føre til økt deltagelse, samt redusert bruk av eventuelle skjuleteknikker. With-Nielsen og Pfister (2011) sier også at fra lærernes ståsted kan det være vanskelig å tilrettelegge kroppsøving for jentene på bakgrunn av den maskuline orienteringen i faget. Oda sier:

«I forhold til kjønn så vet jeg at når vi har undervisning så må vi ta hensyn, med tanke på valg av aktiviteter og at elevene skal ha medvirkning, men må vi til enhver tid kjøre alle elevene gjennom det samme eller kan vi bryte det litt opp og tilpasse/gi alternative

aktiviteter for at flere skal bli hørt så de opplever mestring. Man må huske på formålet med faget «livslang bevegelsesglede» hvordan kan vi oppnå det».

Oda reflekterer her over formålet med faget, og hvis vi ser nøyere på formålet med faget som er livslang bevegelsesglede, er dette en faktor som kan utebli for mange dersom man ikke bryter opp den gamle diskursen i faget. Formålene i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020a) viser til at elevene skal lære seg å være i samspill med andre, samt lære seg å utøve respekt og anerkjenne ulikheter. Om man da har et fag som kun appellerer til guttene, så vil det i teorien være svært få som faktisk får med seg denne nytteverdien videre. Som Oda sier kan det vise seg å være viktig å la elevene få være med på aktivitetsutvalget slik at flere ønsker å delta, og at de fremstår mer likt i undervisningen. Aktivitetsvalget i undervisningen støtter seg altså opp om utsagnene til informantene der de viser at de må vise hensyn, og tilrettelegge for å unngå hierarki og dominans innad i klassen.

Samtlige av informantene viste til at medbestemmelse var en sentral faktor i arbeidet med aktiviteter og kjønn. Medbestemmelse eller demokrati som læreplanen (KRO01-05) legger vekt på blir nevnt av samtlige informanter, men gjennomførelsen var det noe sprik i.

«Da er det jo veldig viktig da at elevene får være med på å bestemme, så det får de da når vi skal ha lagidrett ... men da spør jeg elevene om at de får stemme da over ulik aktivitet som handball, innebandy eller basketball for eksempel og da er det jo flertallet som bestemmer da, det er ikke alle ganger elevene opplever at de har medbestemmelse, fordi noen tror og føler at medbestemmelse betyr at de kan få det de vil».

Her viser Therese at hun har reflektert over hvor mye medbestemmelse elevene skal få i valget av aktivitet, og hvilke utfall dette kan få. Det støtter seg også oppom hva Walseth et al. (2017) sier om at elevene ønsker seg mer tilrettelagt undervisning med hard fysisk trening for å oppnå et visst kroppslig utseende. Om dette var et av disse tilfellene kan jeg ikke konkludere med, men informantene ytret at jentene ønsket seg mere mangfold i aktivitetene og mindre ballspill. Dette funnet støtter seg på Andrews og Johansen (2005) sin studie, og viser at det fortsatt er relevant.

Funnene knyttet til aktiviteter i undervisningen mange av punktene. Det som gjentok seg hos informantene var at de så på dette som et hjelpemiddel for å nå ut til flere av elevene, og at det kunne bli brukt som et hjelpemiddel til å unngå vanskelige situasjoner som kan oppstå dersom det skulle være dominans blant guttene. Det vil alltid være aktivitetsvalg som ikke appellerer til alle elevene, og som Oda forteller, er det da viktig å tilrettelegge og tilpasse undervisningen underveis slik at man kan få med så mange som mulig.

Moen og Green (2014) viser til i sin studie at kroppsøvingslærere ofte fokuserer på egne idretter som de selv har gode erfaringer og kunnskaper fra. Therese sier;

«og jeg bruker jo selvfølgelig det jeg føler at jeg er sterk på, jeg har to kollegaer og de kjører nok ikke yoga og pilates med elevene sine, men jeg gjør det i forhold til at det er noe jeg brenner litt for, ikke at jeg er kjempeflink i det».

Therese viser her at hun er opptatt av å utvide mangfoldet i kroppsøvingsundervisningen, da dette er en aktivitet som kan være attraktiv for de som ofte kan falle utenfor undervisningen og noe jentene ofte etterspør ifølge Moen et al. (2018). Dette blir da et aspekt ved undervisningen som kan være med på å bidra til økt motivasjon og trivsel blant mangfoldet i klassen, og ikke bare enkelte.

Samtlige informanter er også svært opptatt av deltakelse i undervisningen.

«Som lærer er jeg ganske firkantet på det med deltagelse, det kjører jeg veldig hardt første undervisningstimen jeg har, jeg vil at alle skal være med, ingen har unnskyldninger for å ikke være med, med mindre det er såpass alvorlig at man ikke kan ha gym og må søke fritak fra undervisningen».

Uttalelsen til Therese viser hun til at selv om de ikke kan delta, pålegger hun dem et visst ansvar slik at de kan være med på å delta i gjennomførelsen av undervisningsøkten på en eller annen måte. Uttalelsen kunne virke litt bastant så jeg stilte et oppfølgings spørsmål til vedkommende der hun presiserte at:

«Det å legge til rette, ingen skal være publikum i mine timer, det er alltid noe du kan gjøre fysisk, så da er jeg opptatt av at elevene deler denne holdningen min i løpet av en liten tid, men hvis det er sånn at noen har en sykdom, så jobber de teori».

Therese viser til at hun ønsker at elevene skal føle seg inkludert på en eller annen måte, samt føle at de både blir sett og hørt. Flere av informantene vektlegger også demokrati som en strategi for å få med flertallet, og en strategi for å unngå aktiviteter som kan være med på å skape splid i klasserommet. Informantene viste også til at de brukte demokrati for å tone ned de mest «vanlige» aktivitetene som kunne være med på å bidra til et ferdighetsspråk slik at enkelt elever kunne briljere over andre. Oda sier at: «Det er veldig positivt med mer lek, og tone ned idrettsfokuset, slik at man når ut til en større del av elevgruppen», mens Hermann sier: «at man må tone ned ferdighetsspråket, og velge en litt mindre «vanlig» aktivitet slik at det jevner seg mer ut». Oda og Hermann viser til refleksjoner om hvordan man kan opptre og legge opp undervisningen for at den skal være mer attraktiv. Det kan også ses på som strategier for å tone ned dominans i undervisningen, og dette basert på refleksjoner og erfaringer ved mange ulike elevgrupper. Dette begrunnes utfra konkurranse perspektivet man får i kroppsøving da mange vil prøve å hevde seg. Dersom noen sterke elever får sin aktivitet, kan dette være en bidragsyter for at de prøver å markere seg og dominere over medelever både igjennom aktiviteten og fysikken deres.

Dette leder meg over på neste tema der jeg vil forklare faktorer som kan være med på at en elev oppnår en slik dominans i klasserommet.

#### 4.5 «Hegemonisk maskulinitet/femininitet»

Når jeg spurte informantene om maskulinitet i kroppsøving var det flertallet som svarte: «Maskulinitet i kroppsøving? Ja de kan jo være litt tøffe noen gutter da, viser seg litt frem». Eksempelvis sier også Oda: «ja, det er klart det er enkelte gutter, nå sier jeg jo gutter med engang da», noe som konkretiserer at maskulinitet i kroppsøving er noe som fremstår i kroppsøving. Connell (2005) forklarer hegemonisk maskulinitet med at guttene vil befinne seg over jentene i samfunnet og har hegemoniet, slik en av informantene uttrykte det: «Man ser ofte i starten når man får en ny gruppe med elever at det kanskje er litt hierarki bygging – litt sånn «alfahann» der man vil markere sin posisjon» (Oda). Bourdieu (2000) viser her til symbolsk vold som kan bli forstått som guttenes overtak over jentene i kroppsøving ved at de får utøvd sin dominans, og at jentene tillater dette. Refleksjonene til informantene baserer seg på den gamle diskursen i faget som Walseth & Hæhre (2014) og Engelsrud (2015) sikter til med en mannsdominert arena.



Flere av informantene forteller også om hierarki bygging og «alfahann» i klasserommet, for å eksemplifisere sier Oda:

«Så har vi selvsagt, dette er kanskje litt på det idrettsfokuset da, med tanke på den gamle læreplanen at noen gutter er litt voldsomme og skal vise seg veldig frem. Og så vet vi at guttene er fysisk ofte litt større og sterkere enn jentene, ikke alltid – men ofte. Så hvis du har da disse «alfahannene» som har «vinnerkallen» i tillegg så kan du da se litt «brusing av fjærene», så litt sånn situasjonsbetinget knyttet til aktivitet tenker jeg, og ofte kan man se at gutter bruker skjuleteknikker for å unngå å være med dersom det er ting de ikke mestrer så godt og mindre motivert for å delta, men samtidig ser man også at de har godt av å utfordre seg selv og prøve nye ting slik at de «kommer seg litt ned på jorda».

Oda viser til flere aspekter som kan være representativt for hegemonisk maskulinitet. Oda trekker frem både konkurranseperspektivet og kroppen i sin ytring om hegemonisk maskulinitet i kroppsøving. Konkurranseperspektivet er også noe som sitter igjen fra gammel kroppsøvdiskurs der man kjørte aktiviteter med testing som vurderingsgrunnlag. Dette gav kroppsøving et preg som er i strid med dagens retningslinjer for faget. Oda reflekterer også over hvordan dette kan være med på å reprodusere hegemoniske roller ved at «alfahannene» og «vinnerkallene» som kan ses på som samme individer, prøver å hevde seg i samfunnet på en annen måte og briljere dominans. Dette kan lede til at man får situasjoner der elever som ikke mestrer bruker skjuleteknikker for å unngå deltakelse i kroppsøvingstimene, og dette kan resultere i at de mister de grunnleggende prinsippene som faget hviler på.

Funnene i studien kan indikere at hierarkibyggning i kroppsøvfaget kan oppleves problematisk, slik Oda viser til. Man ser også at kroppen igjen spiller en viktig rolle til innehaver av denne usynlige makten som Bourdieu (2000) henviser til. Hermann forteller eksempelvis om et skille på sin skole fra studiespesialisering kontra toppidrett der:

«Ja, det kan være at de som ikke gikk på toppidrett følte det sånn. Toppidrettselevne ville gjerne fremstå som høyere på rangstigen enn det de andre følte seg, men i mange sammenhenger tror jeg at dette var mer enn følelse enn realiteten. Her på skolen har vi

lenge hatt en diskusjon om dette med profileringstøy, vi ønsket jo at de skulle vise at de gikk på toppidrett hos oss. Toppidrettselevene gikk jo da stort sett hverdag i profileringstøy der det stod toppidrett på ryggen, mens de andre følte nok da at de var et hakk under, så da tok vi og lagde et mer nøytralt plagg for alle. Men at det var en viss form for rivalisering her blant elevene, det tror jeg nok».

Dette utsagnet støtter seg på hva Connell (2005) og Bourdieu (2000) at for at det skal være noen som blir rangert høyere på rangstigen, så må det være noen underordnede i samfunnet, i dette tilfellet vil da de som gikk på toppidrett ha hegemoni over de som ikke gikk på toppidrett. Profileringstøyet kan bli sett på som hva Bourdieu (2000) omtaler som symbolsk vold, at de blir oppmerksomme på skillet, hegemoniet blir reproduisert og elevene er med på å reproducere dette uten at de er klare over det.

Tradisjonelt sett er kroppsøvfaget preget av en mannlig dominans (Engelsrud, 2015; Walseth & Hæhre, 2014), noe funnene i studien også gjenspeiler seg i. Oda sier at:

«Jeg synes ikke at det hos jentene er så mye fokus på hierarkibygging, de er mer opptatt av å finne sin «lilleflokk» og holde sammen med og kanskje 1-2 veldig tette, og man får de små flokkene som kanskje kriger litt om venninner og sånt da, ja. Det gjelder for så vidt ikke bare i kroppsøving, men i skolearenaen generelt. Knytt til kroppsøvfaget så er det jo klart at man har intriger og elever som ikke går overens med hverandre, men dette opplever jeg ikke like ofte hos guttene. Jentene har mindre hierarki bygging, mer opptatt av å holde tett med de få personene de velger ut, mer konflikter og sjalusi – mer drama»

Oda viser til at hos jentene er det ikke like mye usynlig makt og symbolsk vold (Bourdieu, 2000). Samtidig viser Oda til at jentene er mer opptatt av å finne «sin lille flokk» som de passer inn i. Dette kan ses på som litt motstridende da Oda motsier seg selv. For i søken etter en slik gjeng, «sin lille flokk» som hun nevner så kan det ofte være intriger, og at det kan også være en som er høyere på rangstigen enn de andre, slik forskning har vist angående hegemoni (Connell, 2005; Bourdieu, 2000). Dette funnet støtter seg også opp om hva Skogvang (2006) sier om at det også finnes hegemoniske feminiteter, dog kan det virke som at disse er

vanskeligere å oppfatte, og at den symbolske volden som Bourdieu (2000) viser til skjer i det skjulte for læreren, og kanskje utenom kroppsøvingstimene eller på en annen arena

Flere av informantene stiller seg bak dette utsagnet på forskjellig vis, men er enige om at det ikke forekommer like mye hegemonisk femininitet, som det forekommer hegemonisk maskulinitet. Jentene blir mer tilbaketrukkne og reserverte når det oppstår tilfeller av voldsomme gutter, noe som fører til mindre deltagelse blant jentene, men kan også føre til mindre deltagelse blant guttene. Som With-Nielsen og Pfister (2011) viser til så må jenter klare å balansere mellom det å være feminine og maskuline for å være en dyktig kroppsøvingselev, mens guttene trenger bare å vise frem sine typiske gutteegenskaper (Walseth & Hæhre, 2014). Oda sier eksempelvis;

«Sånn som med «trynefaktor» man skal ikke se på forskjellene og sammenligne gutter og jenter, men jeg tror nok det skjer likevel, kanskje er det ofte de sterkeste guttene som – når jeg never de sterkeste guttene så tenker jeg ferdigheter ikke nødvendigvis bare styrke, men kompetanse og ferdigheter også, og disse tenker jeg kanskje legger lista litt i kroppsøvingsfaget, selv om det ikke skal være sånn»

Her trekker Oda igjen frem guttene, og at de er med på å styre faget i den retningen av at det må finnes en som er høyere på rangstigen, og at man kjemper om denne plassen.

Informantene er enige om at det ikke er ønskelig med en hegemonisk skikkelse til stede i kroppsøvingstimene da dette fort kan eskalere, og at mange gutter kan dra nytte av sine fysiske egenskaper (Walseth & Hæhre, 2014) – da særlig idrettsprofiler som noen av informantene nevner.

Informantene viser også til viktigheten av variert og tilpasset undervisning som en metode for å kunne legge et «lokk» på situasjonen eller holde den under kontroll. Dersom det skulle oppstå en slik dominans sier Oda:

«Innsats skal også krediteres og refleksjoner og kunnskap, det er så mange flere dimensjoner man skal bruke, men dette henger litt igjen fra gammelt system tenker jeg, og det er klart det er et historisk perspektiv med her at jentene eller kvinner har vært undertrykt menn, og det ligger nok litt igjen i kroppsøving, det tror jeg».

Her viser Oda klart til at den maskuline dominansen som Engelsrud (2015) viser til som fortsatt henger igjen i kroppsøvfaget.

Dog var det også en informant som var veldig tydelig på at hen ikke hadde opplevd noe særlig til slik tematikk; «Tror ikke det, jeg velger å si at jeg ikke tror det. At noen skal spille på sin maskulinitet, det ser jeg lite av». Dette kan tyde på at tematikken er samfunnsorientert, og situasjonsavhengig (Skogvang, 2006; Messner & Sabo 1990; Broch-Due & Ødegård, 1991).

#### 4.6 Oppsummerende diskusjon

Målet med studien er å undersøke hvilket syn dagens kroppsøvlærere har på kjønn og kropp i kroppsøving, og hvilke betraktninger de gjør basert på erfaringer og refleksjoner fra videregående skole. I denne diskusjonsdelen av oppgaven vil jeg løfte frem funnene fra studien som har blitt presentert, og drøfte disse ytterligere opp imot relevant teori- og tidligere forskning knyttet til problemstillingen.

Som nevnt har kjønn blitt sett på som tvetydig i kroppsøvfagets historie (Engelsrud, 2015). Den nye læreplanen i kroppsøving (KRO01-05) har implementert kroppslig læring i et av kjerneelementene der elevene skal utforske egen identitet, eget selvilde og kritisk reflektere til egen kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Disse ferdighetene blir utviklet gjennom et mangfold av aktiviteter som kroppsøving byr på. Kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) viser at til nå har kroppsøving vært mest preget av ballspill og grunntrainings aktiviteter, hvorimot mindre «vanlige» aktiviteter som dans og turn som appellerer mer til jentene forekommer i mindre grad.

Informantene poengterer at man kan bruke aktivitetsvalg som metode for å sikre deltakelse og motivasjon for å være med i kroppsøvingstimene, og at det blir mer attraktivt å delta for flere. Videre poengterer informantene at å gi elevene opplæring som er tilpasset den enkelte vil kunne være med på å få flere elever til å delta i kroppsøving.

Funnene i studien viser til at informantene tror terskelen for mangfold i elevgruppen har bedret seg. Dette kan være en indikator på at faget er i endring og at søkelyset ikke bare settes på guttene. Det som tydeliggjorde seg i studien er at «kjønn» er en tematikk som har røtter i mange undertemaer som for eksempel kropp, og syn på kropp som var et viktig funn knyttet til problemstillingen. Utdanningsdirektoratet (2015) viser til at kroppsøving skal være en

bidragsyter for et positivt syn på egen kropp og identitet. For å sette dette på spissen viser kropp seg å være et svært viktig, og sentralt tema knyttet til kjønn i kroppsøving. Her er denne studien i tråd med tidligere forskning (Walseth & Hæhre, 2014). Connell (2005) og Paechter (2003) som viser til hvordan de ulike kroppene elevene har plasserer dem innenfor enten et maskulint eller feminint område. Informantene viser til hvordan en maskulin person, og en feminin person ser ut rent subjektivt. Dersom man tar utgangspunkt i disse subjektive oppfatningene, vil ikke de passe inn under majoriteten av mangfoldet man møter i dagens samfunn og de kroppene man møter i kroppsøvingsfaget på generell basis. Dog kan de passe inn under «idrettsprofilene» som informantene nevner. Informantene beskriver «idrettsprofilene» som godt trente, aktive på fritiden, opptatt av utseende og hvordan de fremstår. Idrettsprofilene kan tolkes som at de faller inn under de maskuline og feminine rammene, og de som ikke kan identifisere seg med disse beskrivelsene havner utenfor rammene.

Guttene vil også ha et naturlig fysisk forsprang på jentene, som Engelsrud (2015) viser til ved at de rent fysiologisk er sterkere og tøffere enn jentene, og dette kan da føre til reproduksjon av en guttearena, dersom aktivitetsvalget er i favør til de fysisk sterke. Dette er også noe informantene i studien er veldig observante på, og bemerker. Basert på utsagnene til informantene, tidligere teori og forskning på feltet så stemmer dette godt overens med at kroppsøving har et maskulint preg (Engelsrud, 2015; Connell, 2005). Informantene preges altså av den gamle militære diskursen som finnes i faget (Engelsrud, 2015) på bakgrunn av at guttene oppfattes, og blir lagt mer merke til i undervisningen enn hva jentene gjør.

I kapittel 2.6 introduserte jeg aktiviteter i kroppsøving, der fikk man et innblikk av kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) om hva som preger dagens kroppsøvingundervisning. Dersom aktivitetsvalget i kroppsøving fortsetter å være preget av ballspill og grunntrening, slik Moen et al (2018) viser, kan dette medføre utfordringer og kjønnsordningen videreføres. Faget fortsetter å være på guttenes premisser og som Walseth & Hæhre (2014) sier blir det fri tilgang til å dyrke de typiske gutteegenskapene. Aartun, Walseth og Engelsrud (2017) viser til at valgene ofte er mer tilrettelagt guttene, og at valgene ikke falt i smak hos jentene. Funn fra studien viser også til at informantene ønsker å inkludere elevene i valg av aktiviteter, og at elevene får være med på å bestemme hva som skal skje i

undervisningen. De opplever at det gir elevene mer eierskap til undervisningen og at flere elever ønsker å delta, det støtter seg også oppom hva Jensen (2006) sier om tilpasset opplæring.

Inkludering og ekskludering er begrep som kan benyttes når man snakker om hegemoni, og hegemoniske skikkelser (Connell, 2005). En person med hegemoni over de andre kan bestemme hvem som blir ekskludert og hvem som blir inkludert. Dersom en gutt sitter på denne makten eller den symbolske volden, som Bourdieu (2000) omtaler den som, ligger skjebnen til elevene i hans hender. Hvis en elev opptrer feil i forhold til hva den som sitter på hegemoniet synes, kan han velge å ekskludere denne eleven, og resten vil da føye seg etter hva som blir sagt og gjort (With-Nielsen og Pfister, 2011; Connell, 2005). Informantene forteller også om viktigheten av å få satt «lokk» på slike situasjoner så raskt som mulig, for å ikke miste kontrollen over situasjonen. For kroppsøvingslærere vil det være viktig å interagere med elevene, observere og reflektere over hva som skjer bak kulissene i kroppsøvingsfaget for å forebygge at noen har hegemoni og utøver makt over andre.

Funnene fra studien viser at hegemoni er noe som kan forekomme i kroppsøvingstimene sett ut fra kroppsøvingslærerens ståsted, da informantene forteller om «hierarki», «alfahann» og «noen tøffe gutter». For å få mer utdypende svar på dette burde jeg intervjuet elevene, men dette lot seg som sagt ikke gjøre ut fra tid til disposisjon og med Covid-19 pandemiens restriksjoner.

Hegemoniske skikkelser er entydig ikke ønskelig blant informantene, men det er ikke alltid like lett å oppdage når noen er under en slik situasjon. Som Bourdieu (2000) sier så er dette en symbolsk makt – altså en usynlig makt der vedkommende som er under denne makten gjerne ikke er observant på eller bevisst denne makten, og at de slik sett kan være med på å utøve egen undertrykkelse.

Informantene har vist til at det er guttene som utøver hegemoni, og informantene sier at det ikke forekommer hos jentene i like stor grad. Det som har vist seg å være et interessant funn er at de kvinnelige informantene har vært opptatt av at det bare er guttene som driver med hegemoni, mens i uttalelsene kan det ses som tvetydig. Oda nevner eksempelvis at jentene finner seg sin lille flokk og holder sammen. Hun nevner derimot ikke alt som kan oppstå rundt disse flokkdannelsene, og hvilke intriger og maktkamper som foregår innad. Dette kan ses på

som en kamp om hegemonisk femininitet innad i hver flokk. For at en flokk skal kunne eksistere er det noen som må bli ekskludert fra en flokk, for at det skal dannes en ny – ellers hadde alle jentene vært i en og samme flokk. Skogvang (2006) sier at det også vil forekomme hegemoniske femininiteter, og de vil kunne utspille kampene sine på samme prinsipper som Connell (2005) og Bourdieu (2000) viser til, bare i en mindre skala. Folk flest er kanskje ikke så oppmerksomme på jentene som de er på guttene, på bakgrunn av den mannlige orienteringen i faget som preges av den gamle diskursen faget har ligget under og ligger under den dag i dag.

## 5. Konklusjon

Videre i oppgaven vil jeg presentere en sammenfatning av de funnene jeg har presentert i kapittel 4. Disse vil jeg videre drøfte opp mot problemstillingen, før jeg senere vil oppsummere og presentere en konklusjon.

Hvordan kjønn og kropp utspilles i kroppsøving er noe som må ses i sammenheng, da dette er aspekter som bygger på hverandre og begge har betydning i kroppsøvingfaget. Som Messner og Sabo (1990) sier er kjønnsordningen en dynamisk prosess. I kroppsøvingfaget kan det se ut til at denne prosessen har stått noenlunde stille i mange år, da informantene på ulike måter uttrykker hvordan dominans/hegemoni foregår i faget. Flertallet ytrer derimot at mannlig dominans, dvs. at guttene styrer kroppsøvingstimene fortsatt forekommer, da de gir eksempler på «hierarki bygging», «alfahann» og «noen tøffe gutter». Den hegemoniske maskuliniteten (Connell, 2005) ser ut til å stå sterkt i faget, da flertallet av informantene påpeker at den forekommer. Messner og Sabo (1990) sier dog at denne prosessen også er en sosial konstruksjon, noe som gjør at lærere og elever er med på å bestemme om en slik hegemonisk skikkelse fortsatt får fotfeste i samfunnet, og noe som kan tyde på at de gamle diskursene fortsatt rår over kroppsøvingfaget i en eller annen grad. Aktiviteter og valg av aktiviteter i kroppsøvingfaget fremheves som et nøkkelpunkt når det kommer til dannelse eller begrensninger for hegemonisk maskulinitet i kroppsøvingfaget.

Informantene nevner at guttene ofte kan være litt røffe og tøffe – «bruse med fjærene» kontra jentene som danner sin egen lille flokk/klikk. Som Skogvang (2006) viser til så kan det også utspille seg hegemoni hos jentene. Informantene nevner at de ikke tror hegemoni skjer innad i jenteflokkene, men her motsier flere informanter seg selv da de nevner at ved jentene er det

mere krangling, sjalusi og drama. Om jentene innad i «flokkene» var likestilte, kan det tenkes at problemer som krangling og sjalusi ville uteblitt. Man kan derfor stille spørsmål om hegemoniske feminiteter også utspilles i like stor grad som hegemoniske maskuliniteter, men at dette skjer mer utenfor kroppsøvingens rammer da ingen informanter har nevnt dette eksplisitt, og det kanskje skjer mer i det skjulte. Det kan også være et resultat av at kroppsøving har hatt det mannlige preget i mange år, så lærernes fokus ligger ikke på jentene. Dette reflekterer hva Connell (2005) sier om hegemonisk maskulinitet; at menn vil ha en dominerende posisjon i samfunnet over kvinner. Informantene bemerker også elevenes idrettsbakgrunn på hvorvidt det med hegemonisk maskulinitet vil utspille seg, så det er også en sentral faktor for hvordan kjønn utspilles i kroppsøving. Samtlige informanter påpeker også viktigheten av mangfold i aktivitetene som brukes, og er opptatt av å gi elevene autonomi/medbestemmelse når det kommer til aktivitetsvalg. Dette virker å være et hjelpemiddel som både inkluderer og skaper et godt klassemiljø, der det er mindre sjanse for at noen oppnår hegemoni over andre. Dog er det alltid individer som informantene kaller såkalte «vinnerkaller» som gjør alt for å vinne og ikke er redd for å ta i bruk kropp og sinn.

Læreren spiller altså en sentral rolle i hvordan kjønn utspilles blant elevene, og her viser lærerne til at aktivitetsvalget samt egen bekledding har betydning i kroppsøvingstimen. Ved å utelukke tradisjonelt vanlige aktiviteter/idretter som ofte dominerer elevenes bakgrunn vil det ifølge Andrews og Johansen (2005) kunne være med på å svekke disse elevene slik at de ikke får «et naturlig frynsegode» å ta utgangspunkt i, og man vil som Walseth og Hæhre (2014) sier; ikke dyrke de typiske gutteegenskapene. Fagrell, Larsson og Redelius (2011) viser til at man som lærer må klare å bevare sin autoritative rolle, om man ønsker å unngå hegemoni. Læreren spiller også en viktig rolle som rollemodell overfor elevene. Informantene nevner at dersom de er bevisste på hvordan de går kledd, kan dette være med på å redusere kroppspress og fokuset på kropp og utseende. Av informantene mine var det kvinnene som var mest opptatt av hvordan de gikk kledd og viste til at tetsittende klær kan bidra til økt usikkerhet blant elevene. Dette gjenspeiler seg også i det Kvalem (2007) og Swami og Furnham (2007) sier om at kroppsidealet til kvinner viser større forskjeller mellom idealet og normalkroppen. Det vises til at jentene er mer sårbare når det kommer til kropp og får et forvrengt bilde av hva et ideelt kroppsideal er, på bakgrunn av hvordan det fremstilles i media. Oppegård (2015) viser også til at ungdommen i dag ikke lenger trener fordi de synes



det er givende, men med et mål om et visst potensial eller kroppsideal. Det samme funnet gjenspeiles i Walseth, Aartun og Engelsrud sin studie (2017), der de skriver at jentene uttrykker et ønske om mer treningssenter liknende aktiviteter, for å oppnå dette idealet. De mannlige informantene i min studie utdypet ikke dette eksplisitt, men de var oppmerksomme på at bekledningen til elevene kunne ha noe å si for medelever. Resultatene og tidligere forskning (Kvalem, 2007; Swami & Furnham, 2007; Oppegård, 2015) viser til at kroppsidealet har blitt forvrengt med tiden, gjennom blant annet av media sin fremstilling. Fremstillingen av hva som er maskulint og feminint i dagens samfunn kan ses på som tvetydig, da man får mange inntrykk fra media. Rollen til læreren viser seg å være viktig ved at elevene har en trygg og god rollemodell i kroppsøvfingsfaget.

For å oppsummere kan det virke som at hegemoniske maskuliniteter i kroppsøving henger noe igjen i de gamle diskursene, som har preget faget i mange år. Kjønnordningen i samfunnet er i utvikling, men det ser ut til å fortsatt ha fotfeste i de gamle diskursene for hvordan menn og kvinner skal opptre i samfunnet, dvs. at det er ulike forventninger til hvordan gutter og jenter gjør kjønn i kroppsøvfingsfaget. Det viser til hvor viktig relasjonene mellom lærer og elev, samt elev til elev er for å utfordre den etablerte normen. Utfra informantenes utsagn og analyser av temaet kan det vise seg at, ved fokus på aktivitetsvalg og inkludering av elevene gjennom konkrete tiltak, vil dette være med på å «legge lokk» på hegemoniske maskuliniteter i klasserommet. Ved å tone ned prestasjonsfokuset gjennom å rette fokuset vekk fra de tidligere etablerte diskursene, der tradisjonelle aktiviteter og diverse dominerende ballspill har hatt en sentral rolle i faget, samt ved å velge mindre vanlige/tradisjonelle aktiviteter, kan terskelen for deltakelse bli mindre for mange elever.

Gjennom konklusjonen har jeg forsøkt å svare på «hvilken betydning erfarer lærere i videregående skole at kjønn og kropp har i kroppsøvfingsfaget?». Resultatene og analysen viser til at det er et tema som har blitt reflektert over, og at informantene tror at det skjer en utvikling mot et større mangfold når det kommer til aktivitetsvalg, og større mangfold av kjønn i faget. Det viste seg også at kropp og kroppsideal er viktige faktorer man må ta med i betraktningen når man skal belyse hvordan kjønn og kropp preger kroppsøvfingsfaget i videregående skole. Funnene tyder på at kropp er et svært vesentlig tema i dagens kroppsøvfingsundervisning og at dette kan være en faktor som kan holde selvutvikling og

elementer fra faget borte. Det kan vise seg å være viktig at man tidlig i relasjonsbyggingen til elevene etablerer en bevissthet om kjønn, kropp og kroppsideal og hva en sunn kropp tilsvarer.

For å oppsummere viser det seg at kjønn og kropp har mye å si for hvordan hegemoniske maskuliniteter eller hegemoniske femininiteter utspiller seg i kroppsøvfingsfaget, men også hvordan elevene plasserer seg innenfor det maskuline eller det feminine feltet i faget. Studien støtter seg også på hva Engebretsen, Walseth og Elvebakk (2020) sier om aktivitetsvalg og medbestemmelse i undervisningen. De sterke maskuline røttene til faget preger fortsatt kroppsøvingstimene, ved blant annet konkurransepreget som Fagrell, Larsson og Redelius (2012) poengterer. Jenter er mer sårbare når det kommer til kropp da media fremstiller det kvinnelige kroppsidealet som langt utenfor normal kroppen (Kvalem, 2007; Swami & Furnham, 2007). Dette kan resultere i at jentene blir mer usikre på egen kropp, og kan være en faktor til at kroppsøving blir reproduisert etter den gamle maskuline diskursen. Dersom læreren ikke har en autoritativ rolle som Fagrell, Larsson og Redelius (2012) viser til, vil den hegemoniske maskuliniteten fortsette å prege faget ved at guttene dominerer, og jentene stilles i nok en posisjon der de er underlegne. Inkludering, medbestemmelse og mangfold i aktivitetsvalg er et viktig nøkkelpunkt i kampen mot kjønnsforskjeller, hegemoni og maktstrukturer i kroppsøvfingsfaget i videregående skole.

## 6. Kritisk refleksjon

Gjennom studien har jeg nevnt noen kritiske refleksjoner knyttet til min studie, og meg som forsker. Ettersom at jeg kunne ønsket både å intervju og observere elever i videregående skole for å underbygge studien enda mer, var dette aspekter jeg ikke fikk gjennomført med tanke på Covid-19 pandemien og tid til disposisjon. Det kunne også vært fordelaktig og hatt flere informanter med mer geografisk spredning for å se om det var noen forskjeller med tanke på ulike samfunnskontekster som er viktig når man ser det på sosiale og kulturelt skapte kjønnnet som studien baserer seg på. Jeg har valgt å være åpen om disse refleksjonene slik at de skal komme tydelig frem i studien. Dette har jeg gjort for å tydeliggjøre hele prosessen for å skape transparens som Braun og Clarke (2006) viser til. Kjønnfordelingen av informantene i studien min var likt fordelt. Dermed kan man stille seg kritisk til om en annen uavhengig forsker ville kommet frem til samme type resultater enn de som kom til syne i min

studie ved en variasjon av kjønnsfordeling blant informantene. En annen faktor som kan ha betydning når en studerer kjønn er at jeg selv er mann, og slik sett kanskje får ulike svar fra informantene avhengig av deres kjønn. Det må også tas i betraktning at jeg er førstegangsforsker, og det er første gang jeg gjennomfører prosess av denne størrelsen og et så stort og omfattende prosjekt. Derfor kan det også være svakheter i studien, basert på min korte erfaring innenfor dette forskningsfeltet. Det kan også resultere i at mer erfarne forskere innad i feltet vil kunne gjennomføre samme studie – med samme fremgangsmåte og komme frem til et annet resultat. Uavhengig av dette har jeg fulgt de retningslinjene som jeg er underlagt og som jeg har jobbet med gjennom masterstudiet, metodebøker og de etiske retningslinjene til Høgskolen i Innlandet, NSD og forskningsfeltet generelt. Basert på at jeg har vært transparent, og forklart nøye alle steg i studien min så mener jeg at studien min er både reliabel og valid. Dog er dette noe som er opp til hver enkelt leser og vurdere.

## 7. Videre forskning

Videre forskning på feltet av forskere med bedre tid til rådighet, samt mer forskningserfaring vil kunne avdekke flere sider av kjønn og kropp i kroppsøving. En viktig videreføring er å spørre elevene om samme tema, da min studie bare belyser læreres erfaringer og refleksjoner. Med tanke på at dette er et samfunnsorientert fenomen tror jeg at en større skala av forskningsprosjektet der man fikk dekket større deler av landet ville kommet frem til flere interessante funn. Samtidig kan det være spennende å se på de ulike trinnene i det norske skolesystemet, og se om det finnes en sammenheng i ung alder og ved voksen alder – eventuelt når dette fenomenet begynner å spisse seg til. Samtidig er det viktig å påpeke at «kjønn» er et svært komplekst fenomen, og det er viktig at man ikke bare fokuserer på selve kjønnsperspektivet som i «mann» og «kvinne» eller «gutt» og «jente», men se på det i en mer overordnet skala der man tar lag for lag og ser på det maskuline og det feminine – samt hva disse kategoriene avdekker. Det er viktig å understreke at det er store forskjeller mellom jenter og jenter, og store forskjeller mellom gutter og gutter. Videre at studier blant bare gutter i kroppsøving og studier blant bare jenter vil også være interessant, da det sannsynligvis vil være store forskjeller for eksempel ut fra om du liker kroppsøving eller ikke, om du er idrettsaktiv eller ikke eller andre faktorer.

## Litteraturliste

- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilizing exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), s. 490-501. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2016.1268590>
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), s. 302-314. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2005/04/gym\\_er\\_det\\_faget\\_jeg\\_hater\\_mest](https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeg_hater_mest)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015, 13. april). Kjønn. Hentet fra [https://bufdir.no/lhbt/LHBT\\_ordlista/K/Kjonn/](https://bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/K/Kjonn/)
- Berg, P. & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the playfield of physical education. *Gender and education* 22, s. 31-46. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/248963639\\_Gendering\\_processes\\_in\\_the\\_field\\_of\\_physical\\_education](https://www.researchgate.net/publication/248963639_Gendering_processes_in_the_field_of_physical_education)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1). <https://doi.org/10.1002/capr.12360>.
- Bourdieu, P. & Stene-Johansen, K. (2000). *Den maskuline dominans*. Oslo: Pax forlag.
- Broch-Due, A. K. & Ødegård, T. (1991). Alt er menneskelig er kjønn – samtidig og alltid: Om forståelse av sosialt kjønn i samfunnsvitenskapene. I: *Sosiologi i dag*, 4(21), s. 76-99.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5. utg.). Oxford: Oxford university press.
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities*. (2. utg.). Cambridge: Polity Press.

Dowling, F. (2013). Kjønn?: “ikke noe problem”! I E. Backman & L. Larsson. (Red.). *I takt med tiden? Perspektiv på idrottslærerutbildning i Skandinavien*. Lund: Studentlitteratur AB.

Engebreetsen, B., Walseth, K., & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), s. 361-375.

Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Universitetsforlaget. Oslo.

Engelsrud, G. (2015). Kjønn og inkludering. I Ø.F. Standal & G. Rugseth. (Red.). *Inkluderende kroppsøving* (s. 24-43). Oslo: Cappelen Damm.

Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education* 24(1), s. 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.

Høgskolen i Innlandet. (2019). *Forskningsetikk og regelverk*. Hentet fra  
<https://innafor.inn.no/ekstern/forskning/forskningsetikk-og-regelverk>

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug. Hentet fra  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>

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

Klomsten, A. E., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' Perceptions of Masculine and Feminine Values in Sport and Physical Education: A Study of Gender differences. *Sex Roles*, 52, s. 625-636. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-005-3730-x>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=kro01-05&lang=nno>

Kvalem, I. L. (2007). Ungdom og kroppsbylde. I Kvalem, I. & Wichstrøm, L. *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer*. (s. 33-50). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Kvalem, I. L., & Strandbu, Å. (2013). Body Talk—Group Specific Talk? A Focus Group Study of Variations in Body Ideals and Body Talk among Norwegian Youth. *Young* 21(4), s. 327-346. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177%2F1103308813506147>

Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? en studie av jenters og gutters kroppsøvfagskarakterer i den videregående skolen. *Acta didactica Norge*, 11(1), s. 1- 21. <https://doi.org/10.5617/adno.2609>

Messner, M. A. & Sabo, D. F. (1990). *Sport, men and the Gender Order*. Critical Feminist Perspectives. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Moen, K. M., Knut, W., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. Trinn)*. Høgskolen i Innlandet (Oppdragsrapport nr. 1-2018). Hentet fra [https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Moen, K. M., Westlie, K., & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. Garderobesituasjon og kroppsøving slik norske grunnskoleelever opplever det. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), s. 5-18. Universitetsforlaget. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2017/01/nakenhet\\_som\\_allmenndanning\\_-\\_garderobesituasjon\\_og\\_kroppsoe](https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2017/01/nakenhet_som_allmenndanning_-_garderobesituasjon_og_kroppsoe)
- Oppegård, G. G. (2015). Idrettsprofessor: - *Jakten på den perfekte kroppen er det neste folkehelseproblemet*. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/7474196/>
- Opplæringsloven. (2019). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_10](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10)
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paechter, C. (2003). Masculinities, feminities and physical education. I. C. Vincent (Red.). *Social Justice, Education and Identity*. (s. 137-150). London: RoutledgeFalmer.
- Skogvang, B. O. (2006). *Toppfotball: et felt i forandring*. Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Swami, V. & Furnham, A. (2007). *The psychology of physical attraction*. London: Routledge.
- Tansey, O. (2007). "Process Tracing and Elite Interviewing: A Case for Non-probability Sampling". *Political Science and Politics*. Volume 40, No.4. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/20452062>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving. (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Tverrfaglege temaer. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). Kjerneelement. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>

Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' bodily identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), s. 442-459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>

Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). *Heteronormativitet i kroppsøvingfaget*. (2.). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/heteronormativitet-i-kroppsovingsfaget/>

With-Nielsen, N. & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: Case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), s. 645-664. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2011.601145>



## Vedlegg 1 – Intervjuguide

### Intervjuguide Kroppsøvlingslærere

#### Bakgrunn

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvlingslærer?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

#### Hva betyr kroppsøving for deg?

- Hvilke aspekter verdsetter du ved kroppsøving?
- Hvilke kvaliteter ønsker du å se hos elevene dine? (Inkludering – noen utstøtte? – noen som styrer mer enn andre?)
- Hvordan jobber du med å få til samarbeid i klassen? Hvis vanskelig- hvorfor?

#### Positive/negative sider

- Hva liker du best med å være kroppsøvlingslærer?
- Hva liker du minst med å være kroppsøvlingslærer?

#### Klassemiljø

- Hvordan vil du beskrive klassen/gruppen du har hovedansvaret for?
- Hvordan vektlegges fair play og samarbeid i klassen?
- Hvordan opplever du situasjoner der det oppstår splid i klassen/gruppen?
  - o Blant guttene?
  - o Blant jentene?
  - o Mellom gutter og jenter?
  - o Er det noen klikker i klassen?
  - o Hvordan løser du/dere dette i klassen/gruppen?
  - o Dersom det er noen idrettsprofiler i klassen? – hvordan ter disse seg?
  - o Noen spesifikke i klassen som utpeker seg positivt/negativt? – utdype hvis det er tilfellet

#### Aktiviteter

- Hvilke aktiviteter pleier du å ha i kroppsøving?
- Hvilke tanker har du i bakhodet ved valg av aktiviteter i undervisningen?

#### Læreplanen

- Hvilke tanker har du angående den nye læreplanen?
  - o Spesifikt demokrati og medborgerskap delen
  - o Demokratiske verdier – hva legger du i det? (samarbeid?)  
Hva er demokrati for deg?
  - o Folkehelse og livsmestring – hva legger du i dette? (selvbilde)

#### Kjønn, kropp, maskulinitet og feminitet i kroppsøving

- Hvordan vil du definere kjønn?
- Hvilke tanker har du knyttet til kjønn i kroppsøving?
- Hvilke tanker har du knyttet til kropp i kroppsøving?
  
- Hva legger du i begrepene:
  - o Maskulinitet – Hva tenker du om maskulinitet generelt – og hva tenker du om maskulinitet i kroppsøving?
  - o Feminitet – hva tenker du om feminitet – og hva tenker du om feminitet i kroppsøving?

#### Avslutning

- Er det noe du ønsker å tilføye om de temaene vi har berørt i dette intervjuet?

Takk for at du stilte opp til intervju!

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

### **Informasjonsskriv til lærer**

Masterprosjekt ved Høgskolen i Innlandet: Kjønn i kroppsøvfingsfaget i videregående skole

Prosjektleder: Mathias Oldeide (Masterstudent)

Hovedveileder/prosjektansvarlig: Førsteamanuensis Bente Ovedie Skogvang

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

Jeg heter Mathias Oldeide, og skal skrive en masteroppgave i kroppsøving ved Fakultet for Helse og Sosialvitenskap ved Høgskolen i Innlandet. Tema for oppgaven er «Kjønn i kroppsøvfingsfaget», nærmere bestemt hvordan elevene gjør kjønn i kroppsøving – og hvordan oppfattes dominerende elever av lærere.

Intervjuet vil handle om både opplevelsen av kjønn i kroppsøvfingsfaget, og refleksjoner rundt hvordan kjønn kan påvirke elevene og deg som lærer. Tema for oppgaven er «Kjønn i kroppsøvfingsfaget», nærmere bestemt hvordan elevene gjør kjønn i kroppsøving – og hvordan oppfattes dominerende elever av lærere. Jeg ønsker gjennom en kvalitativ tilnærming å undersøke hvilke oppfatninger og erfaringer du som lærer sitter på rundt dette temaet. Gjennom arbeidet håper jeg å kunne bidra til en større bevisstgjøring, samt ny kunnskap knyttet til forskningsfeltet der det trengs mer forskning. I tillegg håper jeg at studien min kan være med på at lærere blir bevisst på problematikken, og at studien kan være et bidrag til pedagogiske tilnærminger for å skape et bedre klassemiljø.

For å belyse problemstillingen, ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring fra undervisning i kroppsøving av eldre elever, det vil si på videregående skole.

Gjennomføringen av intervjuet er planlagt å finne sted i tidsrommet Januar – Februar 2021, og det vil vare opp mot en times tid. Sammen kan vi komme frem til hvor intervjuet skal finne sted (fysisk eller evt. digitalt møte) og når intervjuet skal holdes. Dersom digitalt møte skulle være relevant vil jeg benytte meg av videosamtale via programmet Zoom, jeg lager link til møtet og

inviterer via e-post. Intervjuet vil bli tatt opp med diktafon gjennom Høgskolen i Innlandets sikkerlagrings plattform – Nettskjema diktafon, dette er for å sikre at all informasjon vil være konfidensiell og lagret kryptert. I tillegg vil jeg ta notater for hånd.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og de som blir intervjuet har til enhver tid rett til å trekke seg fra prosjektet. Opplysninger for prosjektet er det bare prosjektleder og prosjektansvarlig som vil ha tilgang til. Alle opplysninger mellom prosjektleder og informant vil bli anonymiserte, og det vil bli gitt fiktive navn som Ola og Kari Nordmann og fiktive stedsnavn dersom det skulle være av relevans. Det vil si at ingen skal kunne dra kjensel på hvem informanten er basert på informasjonen som står i oppgaven, da all data vil bli behandlet konfidensielt. Alt datamateriale vil bli slettet ved prosjektslutt som er senest 31.12.2021. Forsker/prosjektleder har taushetsplikt og alle opplysninger blir konfidensielle mellom prosjektleder, prosjektansvarlig og deltaker. Dette innebærer at vi vil behandle alle opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket. Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved prosjektansvarlig Bente Ovedie Skogvang, på e-post: [bente.skogvang@inn.no](mailto:bente.skogvang@inn.no) eller på telefon: +47 95 70 04 33
- Høgskolen i Innlandet ved prosjektleder Mathias Oldeide, på e-post: [mathiasoldeide@gmail.com](mailto:mathiasoldeide@gmail.com) eller på telefon: 98865524
- Høgskolen i Innlandets personvernombud: Hans Petter Nyberg på e-post: [hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no) eller på telefon: 62 43 00 23.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Dine rettigheter som deltaker i studien, og så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til følgende:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert for deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Sende klage til Personvernombudet eller Datatilsynet rundt behandlinga av dine personopplysninger.

Jeg håper på en positiv respons, og at du ønsker å delta i prosjektet mitt for å belyse skolehverdagen for begge kjønn i kroppsøvfingsfaget. Dersom du har noen spørsmål, ikke nøl med å ta kontakt enten via telefon: 98 86 55 24, eller på e-post: [mathiasoldeide@gmail.com](mailto:mathiasoldeide@gmail.com)

Med vennlig hilsen

Mathias Oldeide, Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet

Telefon: 98 86 55 24

E-post: [mathiasoldeide@gmail.com](mailto:mathiasoldeide@gmail.com)

Førsteamanuensis Bente Ovedie Skogvang

E-post: [bente.skogvang@inn.no](mailto:bente.skogvang@inn.no)

Telefon: 95 70 44 33

### Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

#### **Samtykkeerklæring**

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningene i tråd med dette prosjektet samsvarer med personregelverket.

Dersom du skulle ha spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av rettighetene dine, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Bente Ovedie Skogvang, på e-post: [bente.skogvang@inn.no](mailto:bente.skogvang@inn.no) eller på telefon: +47 95 70 04 33
- Høgskolen i Innlandets personvernombud: Hans Petter Nyberg på e-post: [hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no) eller på telefon: 62 43 00 23.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Jeg har lest informasjonsskrivet og er kjent med at deltakelsen i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg fra studien.

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Kjønn i kroppsøvingsfaget i videregående skole» og har fått anledningen til å stille spørsmål i forkant. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31. desember 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4 - NSD – godkjenning

20.11.2020 - Vurdert

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 20.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

### 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.

## UTVALGETS TAUSHETSPLIKT

Utvalget består av lærere som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og lærerne har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner informantene om taushetsplikten før intervjuet starter.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer 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 viderebehandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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).

Nettskjema diktafon og Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**Vedlegg 5 - Kodematrise**

<b>Meningsbærende enhet</b>	<b>Kode</b>	<b>Sub-tema</b>	<b>Hovedtema</b>
Man ser ofte i starten når man får en ny gruppe med elever at det kanskje er litt hierarki bygging – litt sånn «alfahann» der man vil markere sin posisjon.	Maskulinitet	«Alfahann»	Hegemonisk Maskulinitet
«Det er jo et «salig» bra spørsmål da, i utenlandsk litteratur skiller man mellom «sex» og «gender» mens i Norge går det bare under kjønn. Så kan man jo tenke om det er sosialt betinget eller hva det er som bestemmer kjønnnet vårt, denne er interessant og vanskelig synes jeg.»	Hva er kjønn?	Kjønn - begrepsvaklaring	Kjønn
«Det er jo et enormt krav på ungdommen i dag mtp «generasjon perfekt» der de skal prestere på veldig mange områder, de skal være flinke på skolen, de skal gjerne ha deltidsjobb, de skal trene og ta vare på seg selv, de skal være sosiale og være med venner	Prestasjonspress	«Generasjon perfekt»	Opplevelsen av Kropp i kroppsøving
«Så har vi selvsagt, dette er kanskje litt på det idrettsfokuset da, mtp på den gamle læreplanen at noen gutter er litt voldsomme og skal vise seg veldig frem. Og så vet vi at guttene er fysisk ofte litt større og sterkere enn jentene, ikke alltid – men ofte.	Maskulinitet	«Alfahann»	Opplevelsen av Kropp i kroppsøving
Så hvis du har da disse «alfahannene» som har «vinnerkallen» i tillegg så kan du da se litt «brusing av fjærene», så litt sånn situasjonsbetinga knytt til aktivitet tenker jeg, og ofte	Aktiviteter og kjønn	Feminine/maskuline aktiviteter	Opplevelsen av Kropp I kroppsøving

<p>kan man se at gutter bruker skjuleteknikker for å unngå å være med dersom det er ting de ikke mestrer så godt og mindre motivert for å delta, men samtidig ser man også at de har godt av å utfordre seg selv og prøve nye ting slik at de «kommer seg litt ned på jorda».</p>			
<p>«Jeg synes ikke at det hos jentene er så mye fokus på hierarkibyggning, de er mer opptatt av å finne sin «lilleflokk» og holde sammen med og kanskje 1-2 veldig tette, og man får de små flokkene som kanskje kriger litt om venninner og sånt da, ja. Det gjelder for så vidt ikke bare i kroppsøving, men i skolearenaen generelt.</p>	Feminitet	«Finne den lille flokken sin»	Hegemonisk femininitet
<p>Vet ikke om dette er lov å si, men det er jo forskjell på jenter og gutter da, og det er jo i enkelte ting – ikke alltid men i for eksempel. Volleyball så har guttene en fordel i en smash kontra jenter for jo mer muskulatur og jo sterkere man er jo hardere smasher man og jo høyere hopper man, og klart at man kan se at jentene viker unna fordi de guttene er så store og sterke, så såklart er det en tydelig forskjell som tilsyneliggjør seg i gym, men på den andre siden så har jentene samme overtaket ved for eksempel. Bevegelsestrening og sanne ting, og der er jo kanskje jentene som kommer i overkant, så ja jeg vil si det går begge veier?»</p>	Aktiviteter og kjønn	Feminine/maskuline aktiviteter	Hegemonisk maskulinitet/ femininitet

Da kan jeg være ærlig på at en maskulin kropp så tenker jeg at personen er bred skuldra, veltrent, kraftig muskuløs, men det er klart veldig subjektivt.	Maskulinitet	Utseende	Opplevelsen av Kropp i kroppsøving
Jeg synes det er fint med en muskuløs kropp på en kvinne også, men litt mer avmålt, jeg liker både at den maskuline og feminine kroppen ser både «sunn og veltrent ut» trenger ikke å være skrapa, jeg synes kanskje faktisk det er finere å ha litt ekstra enn litt for lite	Femininitet	Utseende	Opplevelsen av Kropp i kroppsøving