

Kön–Idrott–Skola

Håkan Larsson

Lärarhögskolan i Stockholm samt Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH)

Birgitta Fagrell

Gymnastik- och idrottshögskolan

Karin Redelius

Gymnastik- och idrottshögskolan

Publicerad på Internet, www.idrottsforum.org (ISSN 1652–7224) 2005-12-14

Copyright © Håkan Larsson, Birgitta Fagrell & Karin Redelius 2005. All rights reserved. Except for the quotation of short passages for the purposes of criticism and review, no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the authors.

Det är fredag morgon och klass 8b på Centralskolan i en av Stockholms norra förorter har lektion i idrott och hälsa. Ute skiner solen och fåglarna kvittrar, men eftersom det alltså är kyligt i luften, så genomförs lektionen inne i skolans gymnastiksal. Eleverna har, efter instruktioner från läraren, dukat salen för övningar i redskapsgymnastik. Bockar, plintar, mattor och en rad andra redskap är framplockade. Just nu står klassen samlad vid de romerska ringarna, där en elev, ackompanjerad av lärarens förklaringar, demonstrerar en övningsserie. Serien börjar med uppgång till stuphängande, därefter ner i pik och åter upp i stuphängande. Läraren beskriver övningarna medan eleven visar: *Kullerbytta framåt ... böj på armarna, böj på armarna*. När eleven så småningom gör ”lilla korset” går ett sus genom klassen. *Ah!* hojtar en flicka. *Tjejer, ni behöver inte göra det här*, säger läraren. Eleverna fnissar, men ingen kommenterar. Läraren fortsätter: *Det kräver jättemycket styrka för man är ju ganska högt upp ... Och sen kommer en riktig superövning för killar ...* Inte heller nu kommenterar någon av eleverna.

Denna korta beskrivning av en sekvens av en lektion i idrott och hälsa reser många frågor när det gäller flickors och pojkars villkor i ämnet. Vad är det som värdesätts i undervisningen? Vad får detta för konsekvenser för flickors och pojkars lärande, både vad det gäller deras idrottsliga lärande och deras lärande om sig själva? Och vilka föreställningar om flickors och pojkars idrottsliga förmåga präglar undervisningen – och idrottslärares försök att skapa jämställda villkor? För det måste ses som en grundläggande utgångspunkt: idrottslärares betoning av att kraven för flickor bör vara lägre än kraven för pojkar utgör ett, måhända dubbelbottnat, försök ”där och då” att göra villkoren jämbördiga. I all synnerhet eftersom tre forskare vid det aktuella tillfället satt längs gymnastiksalens väggar och förde anteckningar under lektionen. Samtidigt är det lätt för de flesta att inse, åtminstone när situationen lyfts ur sitt sammanhang på det vis som görs här, den hämmande inverkan

som ett sådant förhållningssätt kan ha på både flickor och pojkar. Naturligtvis går det inte att utesluta att det finns flickor som klarar av att göra lilla korset i ringarna – och att det finns pojkar som inte klarar av det. Men lika självklart är att lärarens utsagor har någon sorts betydelse för den självförståelse, och den tro på sin kroppsliga förmåga, som flickor och pojkar utvecklar i samband med undervisning i idrott och hälsa: ”Är jag en sådan som kan göra lilla korset?” är frågan som intuitivt väcks. Inte heller bör man se en övning som ”lilla korset” som ett självklart lämpligt innehåll i undervisningen, eller att övningen ska genomföras med fokus på det som kommer till uttryck i exemplet, det vill säga med fokus på styrka istället för till exempel estetik. Undervisningsinnehållet och undervisningsformerna bör snarast ses som uttryck just för det som värdesätts i ämnet, liksom för de föreställningar om flickors och pojkars idrottsliga förmåga som präglar ämnet.

Avsikten med denna artikel är att belysa flickors och pojkars villkor i ämnet idrott och hälsa i skolans senare år, med fokus på de processer i undervisningen som både bygger på och (åter)skapar vissa föreställningar om flickor och pojkar. Artikeln är också ett försök att på ett populärvetenskapligt sätt beskriva utgångspunkterna för, arbetet med och några av resultaten från projektet Kön-Idrott-Skola (KIS-projektet).

Utgångspunkterna för projektet, vilka översiktligt beskrivs nedan, togs dels i de förändringar i de nationella styrdokumentet för ämnet som präglat de senaste dryga 40 åren, dels i den forskning om ämnet idrott och hälsa som tog fart i samband med millennieskiftet och dels i senare års genusteoretiska landvinningar. Därefter belyser vi arbetet med KIS-projektet och de överväganden vi gjort i samband med detta, ett avsnitt som följs av några resultat kring ett par teman i projektet. Vi vill redan här påpeka att materialet är mycket rikt och omfattande och här redovisar vi endast delar ur detta projekt.

Tillsammans eller inte tillsammans, det är frågan?

Idrott och hälsa har som kanske inget annat ämne i grundskolans historia förknippats med särbehandling av flickor och pojkar såväl i styrdokument som i praktiken. Den könsåtskillnad som präglade delar av det svenska utbildningssystemet under 1900-talets första hälft har överlevt längst i just detta ämne. De mentala/intellektuella könsskillnader som vid sekelskiftet 1900 uppfattades som helt naturliga har vederlagts, medan de fysiska könsskillnaderna alltjämt används som förklaring i diskussionen om flickors och pojkars villkor i skolans kroppsövningsämne. Synen på flickors och pojkars fysiska fostran under 1900-talet finns dokumenterad i Pia Lundquist Wannebergs avhandling *Kroppens medborgarfostran* (2004).

När grundskolan genomfördes 1962 handlade ämnet *Gymnastik* i huvudsak om att träna eleverna. Nyckelord i kursplanen var ”rekreativ kroppsörelse”, en ”allsidig och harmonisk utveckling”, ett ”ekonomiskt och estetiskt rörelsesätt” samt en god ”kroppsbehärskning”. Även begrepp som laganda, självdisciplin, hjälpsamhet och ledarförmåga intog en framträdande roll. Beträffande pojkar och flickor gällde följande föreskrifter: ”Från och med årskurs 5 skall flickor och pojkar om möjligt bilda skilda grupper” (Skolöverstyrelsen 1962, s. 344). För flickorna betonades estetik, för pojkarna teknisk grundskolning samt styrka, spänst och stilkänsla. Även för andra moment förekom tydliga anvisningar om undervisningens innehåll och former för pojkar respektive flickor från årskurs 5 och uppåt.

Det fanns inga skäl angivna för varför flickor och pojkar skulle undervisas åtskilt, inte heller varför undervisningens innehåll skulle vara olika för flickor och pojkar. Detta framstod sannolikt som självklart och fullkomligt naturligt. Kopplingen mellan estetik och flickor i dåtidens gymnastikämne kan möjligen relateras till den kvinnliga gymnastikens alltjämt starka ställning i skolans flickgymnastik. Den manliga gymnastikens ställning försvagades i skolans pojkgyrnastik och istället kom tävlingsidrotten att dominera allt mer.

Införandet av *Lgr 80* innebar att ämnet bytte namn från *gymnastik* till *idrott*. Målsättningar blev nu att "Undervisningen skall medverka till elevernas fysiska, psykiska och sociala utveckling samt syfta till att skapa förståelse och bestående intresse för regelbunden kroppsrörelse som ett medel till hälsa och välbefinnande" (Skolöverstyrelsen 1980, s. 90). Innehållet blev mer allmänt hållet och fysiska färdigheter betonades i mindre utsträckning än tidigare. Inga speciella instruktioner om flickors och pojkars undervisning förekom i denna kursplan, utom i en enda passage. Kursplanen är strukturerad efter ett antal huvudmoment (huvudsakligen idrottsliga aktiviteter) och under momentet Bollspel och lekar står det: "Redan från lågstadiet skall pojkar och flickor vänja sig att öva och spela tillsammans i lag" (ibid., s. 92). Det är betecknande att flickor och pojkar diskuteras just i anslutning till bollspel eftersom detta är en aktivitet som i stor utsträckning har förknippats med pojkar/manlighet (se t ex Brännberg 1998 och Fundberg 2003; se också Koivula 1999).

Denna förskjutning från sär- till samundervisning kan tolkas som ett sätt att uppmärksamma en samhällelig jämställdhetssträvan som, tänkte man sig, kunde bearbetas i undervisningen i idrott. Genomförandet av "samundervisning" betecknas i Skolöverstyrelsens författningssamling från 1981 som "ett medel för att utjämna könsrollerna och kan bli ett led i skolans uppgift att verka för jämställdhet mellan kvinnor och män" (Skolöverstyrelsen 1981, s. 110.). Ett utjämnande av könsrollerna uppfattades vid denna tidpunkt ha ett tydligt samband med ökad jämställdhet. "Utjämnningen" skedde emellertid, väl att notera, på så vis att man betonade att flickor borde få delta i sådant som pojkar brukade göra, men i mindre utsträckning i det omvända. Innehållet i den tidigare flickundervisningen kom i hög utsträckning att försvinna (Carli 2004). Borta var nu också föreskrifterna om att flickornas respektive pojkarnas undervisning skulle differentieras utifrån kön.

I *Lpo 94*, den nu gällande läroplanen för den svenska grundskolan, ges kursplanen i ämnet *idrott och hälsa* inledningsvis en samhällelig inramning som betonar relationen mellan fysisk aktivitet och hälsa. Denna ingress verkar syfta till att ge ämnets mål, vilka förskjutits från "att träna kroppen" till att "skapa intresse för fysisk aktivitet", legitimitet. Målen med ämnet är vidsträckta, men hälsa är ett nyckelord. Målen handlar också, i större utsträckning än tidigare, om att eleverna ska skapa sig en förståelse för relationen mellan fysisk aktivitet och en hälsosam livsstil. Nu "räcker" det inte med att eleverna ska vara fysiskt aktiva (tränas), de ska också förstå varför det är viktigt att vara fysiskt aktiv och helst också tycka om att röra på sig.

I kursplanen för idrott och hälsa återkommer i viss utsträckning formuleringar som betonar flickors och pojkars olikheter:

Undervisningen skall ta hänsyn till elevernas skilda förutsättningar och bidra till jämställdhet genom att beakta de könsskillnader som finns mellan flickor och pojkar när det gäller t.ex. fysisk förmåga, skaderisker, kroppsuppfattning och förutsättningar i övrigt (Utbildningsdepartementet 1994b, s. 30).

Vid kursplanerevideringen år 2000 ströks emellertid just denna passage. Man kan fråga sig varför. Utgångspunkten i citatet ovan är att det finns fysiska könsskillnader som mer eller mindre automatiskt förväntades få konsekvenser för undervisningens genomförande. Väl att notera betonas inte att könsskillnaden man talar om finns på gruppnivå och inte på individnivå. Man kan tänka sig att dessa formuleringar blev problematiska i förhållande till följande mer konstruktivistiskt präglade formulering i läroplanens allmänna del:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmodeller. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Utbildningsdepartementet 1994a, s. 6).

I *Lpo 94* betonas inte könsskillnader, inte heller ska man ”anpassa” undervisningen (för flickor). Istället betonas skolans ansvar ”för att motverka traditionella könsmodeller”. Det skulle i så fall behövas andra sätt att resonera kring jämställdhet i idrott och hälsa jämfört med att ”anpassa” eller att slentrianmässigt skilja flickor från pojkar i undervisningen. Frågan är bara, förekommer sådana resonemang?

Genomgången av de nationella kursplanerna i idrott och hälsa visar att ämnet har gått från ”särundervisning” till ”samundervisning” som formell undervisningsform (eller att skolorna själva har att avgöra lämplig form) samt att ämnet har gått från en differentierad undervisning för flickor och pojkar till en gemensam och odifferentierad undervisning för flickor och pojkar. En fråga som inställer sig då är, vad kan den tidigare forskningen säga om vad som har hänt i undervisningen i förhållande till dessa förändringar i styrdokumenten?

Vilka är ”pojkar” och ”flickor” i idrott och hälsa?

Den forskning som tidigare genomförts kring kön/genus i idrott och hälsa är fragmentarisk. I många fall har könsskillnader kartlagts i ämnet utan ett utpräglat köns- eller genusperspektiv och då saknas ofta en problematisering av hur dessa könsskillnader ska tolkas. De bara ”är”, så att säga. Eftersom utrymmet i denna artikel är begränsat nöjer vi oss med att konstatera att man kan se en beständighet när det gäller resultaten från studier av flickors och pojkars syn på och inställning till idrott och hälsa.

Övergången från ”sär-” till ”samundervisning” får ses som en av de mest radikala förändringarna i ämnets historia, men få undersökningar har uppmärksammat detta faktum. Redan 1990 kunde Barbro Carli i en mindre studie peka på att genomförandet av samundervisning medförde att flickor fick avsevärt sämre betyg i genomsnitt jämfört med pojkar (Carli 1990). Detta mönster har hållit i sig och i Skolverkets betygsstatistik från 2003 framgår det att var fjärde pojke har det högsta betyget i idrott och hälsa, jämfört med var sjätte flicka. Det lägsta betyget delas ut till drygt var fjärde pojke och till drygt var tredje flicka. Idrott och hälsa är för övrigt det enda ämnet där pojkar i genomsnitt har högre betyg än flickor (Skolverket 2003, s. 18). Denna bild kompliceras ytterligare då det visar sig att

betygsättningen många gånger verkar genomföras på ett tämligen godtyckligt sätt, dvs. det är många gånger svårt att riktigt avgöra vilka kriterier som gäller för att få ett högt eller ett lågt betyg (Tholin 2003).

Enligt eleverna är idrott och hälsa ett av de mest populära ämnena i skolan; ett ämne som såväl elever och lärare som skolledare och föräldrar tycker är viktigt (Skolverket 2005; Larsson & Redelius 2004). I en nyligen genomförd riksomfattande studie, kallad *Skola-Idrott-Hälsa*, svarade nästan alla de undersökta eleverna i år 5 och 9 att de alltid eller nästan alltid deltar i undervisningen i idrott och hälsa – men några få menar, att ämnet är ”pest” och att de nästan aldrig deltar (Larsson 2004a och Redelius 2004). Flertalet av eleverna instämmer emellertid helt i påståendet att idrott och hälsa är roligt och att man genom deltagandet blir duktigare i idrott. Få elever känner sig dåliga eller skulle vilja slippa vara med.

Tabell 1. *Andel elever i år 5 (n=134) och år 9 (n=677) som helt instämmer i följande påståenden. (Fritt efter Redelius 2004, s. 162 samt tidigare opublicerat material).*

Instämmer helt i påståendet	År 5		År 9	
	flickor	pojkar	flickor	pojkar
Jag tycker det är roligt	81	94	59	72
Jag blir duktigare i idrott	69	97	50	59
Jag känner mig ofta dålig	8	3	11	4
Jag skulle vilja slippa vara med	5	3	6	2

Vid en närmare betraktelse av tabellen upptäcker man snart att pojkar, i större utsträckning än flickor, tycker att ämnet är roligt, att fler pojkar tycker att de blir duktigare i ämnet, att färre pojkar än flickor känner sig dåliga i ämnet och att färre pojkar skulle vilja slippa vara med. Sådana resultat kommer antagligen inte som en överraskning för de flesta. Tvärtom uppfattas de kanske som helt naturliga så till vida att det är en vanlig uppfattning att fysisk aktivitet och idrott är något som intresserar pojkar i högre utsträckning än flickor – i synnerhet när det gäller att prestera resultat. Samtidigt kan vi konstatera att inte heller alla pojkar är odelat positiva till ämnet. Man kan förstås fråga sig om pojkarnas och flickornas kritiska inställning grundar sig på samma upplevelser och erfarenheter. Karin Redelius följde upp denna heterogenitet bland eleverna genom att undersöka vad som är gemensamt för de flickor och pojkar som är positivt inställda till idrott och hälsa i förhållande till de flickor och pojkar som är negativt inställda.

Tabell 2. Flickor och pojkar i år 9 som är positivt respektive negativt inställda till ämnet idrott och hälsa och hur de brukar känna sig på lektionerna. Procent. (Fritt efter Redelius 2004, s. 168).

Instämmer helt i påståendet	Pos flick n 115	Neg flick n 73	Pos pojk n 150	Neg pojk n 36
Jag känner mig glad	95	19	85	36
Jag känner mig duktig	62	2	62	6
Jag blir duktigare	72	23	73	33
Jag känner mig ofta dålig	2	29	1	23

Som synes i tabell 2 finns det mycket stora likheter mellan positiva flickor och pojkar å ena sidan och negativa flickor och pojkar å den andra. Positiva flickor och pojkar känner sig i lika stor utsträckning glada och duktiga i ämnet och de anser också att de blir duktigare i idrott. Negativa flickor och pojkar känner sig oftare dåliga och uppger mer sällan att de blir duktigare i idrott. Vad skiljer då dessa båda grupper åt? Jo, de positiva flickorna och pojkarna har det gemensamt att de oftare är medlemmar i en idrottsförening. De uppger också att de i lika hög utsträckning liknar en person som rör sig så att den blir svettig och andfådd nästan varje dag eller flera gånger i veckan, liksom att de alltid eller nästan alltid är med på lektionerna i idrott och hälsa och blir svettiga och andfådda varje gång.

Tabell 3. Flickor och pojkar i år 9 som är positivt respektive negativt inställda till ämnet idrott och hälsa och olika aspekter av fysisk aktivitet. Procent. (Fritt efter Redelius 2004, s. 169).

Olika dimensioner som rör fysisk aktivitet	Pos flick n 115	Neg flick n 73	Pos pojk n 150	Neg pojk n 36
Är medlem i en idrottsförening	69	31	76	26
Liknar en person som rör sig så att hon/han blir svettig och andfådd nästan varje dag	68	32	83	30
Är alltid/nästan alltid med på lektionerna och blir svettig och andfådd varje gång	73	12	81	36

Kontentan av denna analys blir att det är svårt att hävda att flickor och pojkar kan betraktas som två skilda och homogena grupper av elever. Skillnaderna inom könen är lika påfallande som skillnaderna mellan könen. Denna bild förstärks om man också beaktar de idrottsliga aktiviteter som flickor respektive pojkar rapporterar att de helst vill göra i idrott och hälsa.

Tabell 4. De 5 aktiviteter som flickor i år 9 uppskattar mest. Procent.

Bollspel	46
Racketspel	28
Dans	26
Aerobics/motionsgymnastik	25
Simning	24

(Fritt efter Redelius 2004, s. 158).

Tabell 5. De 5 aktiviteter som pojkar i år 9 uppskattar mest. Procent

Bollspel	67
Racketspel	44
Bollekar	25
Skidor (utför)	23
Styrketräning	22

(Fritt efter Redelius 2004, s. 158).

Som synes är bollspel och racketspel de aktiviteter som *både* pojkar och flickor uppger att de uppskattar som undervisningsinslag – aktiviteter som också förekommer mest i undervisningen (Sandahl 2004, s. 53). Även om dans och aerobics/motionsgymnastik gillas av fler flickor, och exempelvis utförsåkning på skidor och styrketräning gillas av fler pojkar, så blir det svårt att upprätthålla den traditionella föreställningen om att ”flickor vill ha datten (ofta nämns dans) och pojkar vill ha datten (ofta nämns bollspel)”.

Lärares syn på flickor och pojkar i idrott och hälsa

Studiet av lokala kursplaner är ett sätt att undersöka idrottslärares syn på flickor och pojkar i ämnet idrott och hälsa och en sådan studie ger snabbt vid handen att genus inte är en prioriterad fråga inom skolor eller av lärare i idrott och hälsa (Larsson 2004b). Endast vid få ställen berörs frågor om relationer mellan könen, eller synen på flickor och pojkar i skolan, i lokala styrdokument för ämnet. Vid dessa passager är det i stort sett alltid just den mening i den nationella kursplanen (alltså, att könsskillnaderna ska beaktas), vilken togs bort vid kursplanerevisionen år 2000 som används. Samma synsätt kan komma till uttryck på lite olika sätt i några få, av totalt ett 60-tal granskade, lokala kursplaner:

Idrottsundervisningen bedrivs oftast klassvis men är för de äldre barnen vissa timmar uppdelad i flick- och pojkggrupper.

... Ta hänsyn till den begynnande puberteten och de alltmer tydliga könsskillnaderna genom uppdelning pojkar – flickor. (citerade i Larsson 2004b, s. 223)

Det är betecknande att resonemanget i förekommande fall ensidigt handlar om att *dela upp* undervisningen i flick- respektive pojkgrupper. Legitimiteten i denna strategi söks i de fysiska könsskillnader som kopplas samman med puberteten. Saknas gör resonemang om hur en gemensam undervisning kan göras likvärdig för flickor och pojkar liksom resonemang om hur könsskillnaderna kan tolkas. Ingenstans problematiseras heller flickors och pojkars idrottande och idrottsvanor i relation till ämnets utformning och innehåll.

Intervjuer med lärare i idrott och hälsa pekar på att de som genomför samundervisning ibland är missnöjda med denna undervisningsform, eller gärna delar upp i pojk- och flickgrupper vid vissa tillfällen. De lärare som har könsåskild undervisning verkar mer förbehållslöst nöjda med denna lösning (Meckbach 2004). Detta kan tolkas som att lärare har svårt att hitta sätt att just motverka traditionella könsmonster i idrott och hälsa, som *Lpo 94* stipulerar, utöver att dela in undervisningsgruppen i flickor och pojkar. Möjligen saknas det också intresse för något sådant. Vad uppger idrottslärare för skäl till att ha könsåskild undervisning? I Jane Meckbachs studie av lärares syn på idrott och hälsa yttrar sig lärare på följande vis (Meckbach 2004, s 97):

... att flickorna alltid, att de kommer i skymundan och jag vill gärna lyfta fram dem och låta flickorna känna att, åh, äntligen får jag känna på en boll och det har en del upplevt väldigt starkt.

... en homogen grupp är mycket roligare för alla inblandade.

Att flickor kommer i skymundan för pojkarna och att flickor och pojkar som grupper betraktade är mycket homogena är vanliga uppfattningar bland lärare. Detta verkar också vara starka incitament till att skilja på flickor och pojkar i undervisningen. Mer sällan hör man funderingar kring *varför* flickorna behöver lyftas fram. Det görs med andra ord inte så mycket för att bearbeta frågor om likvärdighet i könsblandade grupper, eller att problematisera synen på flickor och pojkar som homogena grupper. Flera frågor reser sig. Förekommer det försök att ”lyfta fram” flickor i könsblandade grupper? Funderar lärare över vad det kan finnas för skäl till att just flickor behöver ”lyftas fram”? Kan det vara så att den undervisning som genomförs skapar dominant pojk- och undanskymda flickor? Vad innebär det att en ”homogen grupp är mycket roligare”? Hit kan man knyta en problematik som har med sexualitet (läs: heterosexualitet) att göra:

... men ibland vill man ju ha bara flickor eller bara pojkar i andra ämnen också, typ språk eller experiment i NO kan det vara nyttigt för flickorna att inte känna sig iakttagna av pojkar som alltid tror att de vet bäst.

Det finns moment där det kan vara befogat att tjejerna får ha egen gympa och killarna ... Ja, när vi har redskapsgymnastik där tjejerna vågar visa mycket mer och där killarna också vågar visa mycket mer. (Meckbach 2004, s. 98)

Det finns med andra ord indikatorer på att skälen till en uppdelning i flick- och pojkgrupper har mer än endast med fysisk förmåga och intressen att göra, eller rättare sagt att uppfattningar om fysisk förmåga och intressen när det gäller idrott är sammanlänkade med

föreställningar om ungdomars sexuella utveckling. De frågor som reser sig i förhållande till detta är: Tas det "sexuella spel" som kan utveckla sig i grupper där flickor och pojkar är tillsammans för något naturligt – och därmed oundvikligt? Varför handlar resonemangen så ofta om att det är flickorna som ska "skyddas" från pojkarnas blickar och handlingar? Förekommer det någon bearbetning och problematisering av föreställningar om fysisk förmåga, kroppsligt utseende, idrott/fysisk aktivitet och föreställningar om kön och sexualitet i ämnet?

I två granskade läromedel för idrott och hälsa görs en sådan problematisering av föreställningar om kvinnor och män, kvinnligt och manligt, men hållningen är något ambivalent (Larsson 1997). Det betonas till exempel att styrka är "viktigt för båda könen" (Annerstedt m.fl. 1993, s. 25), men att "medfödda egenskaper (arv), ålder och *kön* påverkar din kondition, men det är faktorer som du inte kan göra något åt" (ibid., s. 16; min emfas). Det betonas vidare att fysisk träning är viktigt för båda könen, men att pojkar och flickor ändå aldrig kan utvecklas under samma villkor. En liknande ambivalens kan iakttas när det gäller "sociala" uppfattningar om könen:

Dagens mode och reklamideal är smala tjejer och muskulösa killar. Självklart påverkas många av sådana ideal. Under vissa epoker har helt andra förebilder varit gällande: frodiga kvinnor och män med stora magar [...] Var femte flicka och även många pojkar i gymnasiet lider av allvarliga ätstörningar [...] Man tror att omkring 100.000 personer använder steroider i Sverige, de flesta är män 15-30 år. (Johansson & Skiöld Widlund 1994, s. 19-23)

Denna problematisering av föreställningar om kön hindrar emellertid inte författarna från att påstå följande:

Existentiell idrott innebär att du rör dig för att det är roligt eller skönt i första hand. Du upplever och njuter av rörelse och natur. Du har inte en kropp – du är den! Flickor tar det ofta lugnare och upplever mer, medan pojkar är mer prestationsorienterade. (Ibid., s. 70)

Det finns alltså tecken på att ett kritiskt förhållningssätt till föreställningar om flickor och pojkar förekommer. Dessa har t ex med kroppsideal, mat och droger att göra, men detta kritiska förhållningssätt existerar parallellt med en föreställning om att det trots allt "bakom" eller "under" dessa ideal finns verkliga flickor och pojkar som skulle må bra av att behandlas precis "så som de är". Frågan är om det går att tala om flickor och pojkar "så som de verkligen är"? Det är en av de frågor som KIS-projektet utgår från.

KIS-projektet

Mot bakgrund dels av förändringarna i kursplanen för skolans kroppsövningsämne, dels av strävan i läroplanens allmänna del att "motverka traditionella könsmonster" och dels av de resultat som kommit fram när det gäller genus i idrott och hälsa, satte vi under 2001 igång med arbetet kring det så kallade KIS-projektet. Akronymen KIS står för *Kön-Idrott-Skola*,

men projektets egentliga benämning har varit *Konstruktionen av kön och synen på kroppen i skolans idrottsundervisning*. Uttrycket ”konstruktionen av kön” signalerar det vetenskapliga perspektiv utifrån vilken studien har genomförts. Vad innebär då detta perspektiv? Vad betyder ”konstruktionen av kön” – eller: på vilket sätt kan man säga att kön är en konstruktion i idrott och hälsa?

Under arbetets gång har vi förstått att debatten kring ett sådant fenomen som ”sam- och särundervisning” utgått från den generella bilden av flickors och pojkars villkor i ämnet, det vill säga dels att flickor och pojkar ”är” på ett bestämt sätt, dels att pojkar dominerar och att flickor blir underordnade i någon mening och att denna tendens också är ett uttryck för hur flickor och pojkar ”är”. I denna debatt beskrivs flickor och pojkar som homogena grupper, vilka också ofta framställs som ”motsatta” på ett eller annat sätt. Framför allt är det bilden av de ”flickiga flickorna” och de ”pojliga pojkarna” som använts i retoriken kring vilken undervisningsform som är att föredra. De pojkar och flickor som inte faller in under dessa beteckningar har ignorerats. Man har inte dragit någon slutsats av att flickor respektive pojkar sinsemellan är väldigt olika. I debatten om flickors och pojkars villkor används vidare ganska konsekvent ändelsen –na, dvs. flickorna och pojkarna i bestämd form, vilket ytterligare understryker föreställningen om flickor och pojkar som homogena grupper. Just detta, ”de flickiga flickorna” och ”de pojliga pojkarna”, är en *konstruktion av kön* utifrån vilken debatten om ämnet och om den föredragna undervisningsformen förs. Ett annat ord för konstruktionen av kön är *genus*. En av ansatserna i KIS-projektet är att undersöka hur denna konstruktion skapas i undervisningen samt att analysera och diskutera vilka konsekvenser genus får för flickors och pojkars lärande och syn på sig själva.

I diskussioner om flickors och pojkars villkor i idrott och hälsa riktas fokus, liksom i diskussioner om villkoren i andra skolämnen, ofta och gärna mot *flickorna* och *pojkarna*, det vill säga betydelsen av kön i undervisningssammanhanget lokaliseras till flickorna och pojkarna själva – och i idrott och hälsa inte sällan också till flick- respektive pojkkroppen. Detta förefaller självklart med tanke på den starka fysiologiska traditionen när det gäller ämnets kunskapsbas. I förhållande till detta handlar undervisning i hög utsträckning om att ”anpassa” innehåll och arbetsformer, ofta till flickorna, men ibland också till pojkarna. Det finns ett grundläggande antagande om att flickor och pojkar är beskaffade med kroppar som *är* på ett visst sätt. Utan att förneka vår fysiologiska eller biologiska kroppsliga konstitution finns det emellertid andra sätt att angripa frågan om flickors och pojkars villkor, nämligen utifrån perspektivet att det är undervisningen, dess innehåll (i termer av aktiviteter) och arbetsformer som *skapar* könsskillnader i det att aktiviteterna och arbetsformerna, och de värden som omhuldas i dessa aktiviteter, är behäftade med traditionella föreställningar om manlighet och kvinnlighet. Dessa föreställningar handlar om vilka som *kan* och vilka som *inte kan* aktiviteten ifråga, vilka man måste *anpassa* för och vilka som *har erfarenhet* av denna aktivitet. För vår del har detta senare perspektiv varit en grundläggande utgångspunkt i KIS-projektet: det går inte att tala om flickor och pojkar, kroppar och könsskillnader lyfta ur sitt undervisningssammanhang. Könsskillnader, och även möjligheterna att handla könsgrensöverskridande, är alltid också en konsekvens av själva undervisningssammanhanget.

När vi engagerat oss i samtal om flickors och pojkars villkor i idrott och hälsa, har ofta tesen ”men pojkar *är* ju faktiskt duktigare än flickor i idrott” dykt upp. Vad som glöms bort i det sammanhanget är, åter, det sociala sammanhang vari pojkar (som grupp) ges möj-

lighet att *framstå som starkare/uthålligare/duktigare* än flickor (som grupp). Det är alltid i förhållande till ett visst innehåll och vissa arbetsformer som pojkar (som grupp) *blir starkare/uthålligare/duktigare*. Enkelt uttryckt: med ett annat innehåll skulle det inte vara så svårt att visa att flickor (som grupp) är duktigare. Detta bör ställas i relation till att innehållet och undervisningsformerna i ämnet inte är en gång för alla givna, utan bör ses som ett uttryck för vad som anses som eftersträvansvärt och vad som värdesätts i ämnet. Eftersom bollspel och bollekar har intagit en så dominerande roll i ämnet på senare tid, får vi utgå från att just bollspel och bollekar innefattar något som värdesätts i idrott och hälsa. Lägre värde har uppenbarligen en del av det som lyfts fram i den nationella kursplanen: friluftsliv, simning, dans. Dessa aktiviteter märks inte lika ofta i undervisningen. En utgångspunkt i KIS-projektet har varit att undersöka vad som är eftersträvansvärt och vad som värdesätts i undervisningen och hur detta uppfattas av lärare och elever.

När det gäller dessa teoretiska utgångspunkter har vi låtit oss inspireras av modern genusteori, huvudsakligen så kallad konstruktivistisk sådan, och en strävan efter att överskrida klyftan mellan traditionella strukturella och fenomenologiska perspektiv. För den speciellt intresserade läsaren hänvisar vi här framför allt till arbeten av Pierre Bourdieu, Michel Foucault och Judith Butler och efterföljare i deras traditioner samt till den fenomenologiska traditionen efter ”kroppsfilosofen” Maurice Merleau-Ponty.

Metod och material

Analyserna i KIS-projektet bygger på intervjuer och observationer i fyra klasser (en i år 8 och tre i år 9) i storstockholmsområdet. Urvalet av skolor är strategiskt i den meningen att vi ville säkerställa en stor spridning avseende innehåll och arbetsformer samt synsätt på och inställning till ämnet idrott och hälsa. Vi har besökt en innerstadsskola i Stockholms välsituerade kvarter, en skola i ett mindre välsituerat område i Stockholms innerstad, en skola i en förort norr om Stockholm med elever från varierande bakgrund samt en skola i en förort söder om Stockholm huvudsakligen med elever med icke-svensk härkomst. Urvalet syftar inte till att ”representera” någon speciell grupp eller något speciellt område, utan just till att säkerställa att vi inte får ett ensidigt resultat på grund av en omedvetenhet kring urvalet av skolor.

Vi besökte varje klass under minst sex lektioner med varierande innehåll spridda över en hel termin. Vi videofilmade stora delar av undervisningen vid dessa tillfällen. I anslutning till varje lektion intervjuade vi elever. Sex elever i varje klass, lika många pojkar som flickor, valdes ut till en intervjuserie om tre intervjuer, för att komma djupare kring frågor som hade med kropp och kön att göra. Den första intervjun berörde elevernas allmänna syn på ämnet idrott och hälsa, deras syn på kroppen och på flickor och pojkar och deras villkor i undervisningen. Resterande två intervjuer berörde i huvudsak erfarenheter och intryck från lektionen alldeles före intervjun. Vi intervjuade även fem idrottslärare (en skola hade könsåtskild undervisning, med en kvinnlig och en manlig lärare). Tre av lärarna var män och två var kvinnor. Dessa intervjuer berörde lärarnas syn på ämnet och på sin undervisning samt deras syn på frågor om kropp och kön i idrott och hälsa.

Analysen har alltså grundat sig på observationer och videofilmer från 26 lektioner samt på fem intervjuer med idrottslärare och 72 intervjuer med 24 elever. Den har gjorts utifrån

ovan redovisade utgångspunkter. Då analysarbetet alltså pågår, är vår avsikt i denna text att belysa några av de problemområden som hela KIS-projektet omfattar: a) genus i undervisningen ur ett lärarperspektiv; b) betyg och bedömning i förhållande till genus; samt c) makt och motstånd i gymnastiksalen.

Ämnets dolda genisläroplan

Ett sätt att analysera genus i idrott och hälsa är att undersöka vilka mer allmänna förutsättningar som gäller för ämnet, för att indirekt sätta dessa i relation till genus. Därför frågade vi de intervjuade idrottslärarna om vad idrott och hälsa är för ämne, varför det är ett viktigt ämne, varför man har det i skolan och vad det är tänkt att man ska lära sig. Resultaten från dessa intervjuer är, inte oväntat, påfallande lika tidigare resultat från projektet Skola-Idrott-Hälsa (SIH; se Meckbach 2004 och Thedin Jakobsson 2004) samt från den Nationella utvärderingen av ämnet (NU-03; se Skolverket 2005). Att vara fysiskt aktiv, att ”ha kul” och att ”få det att funka” var av största vikt för lärarna. Man skulle kunna säga att mål och medel delvis sammanfaller eftersom idrott/fysisk aktivitet är undervisningens mest grundläggande beståndsdel samtidigt som det också är målet med undervisningen: man har idrott, man ska lära sig idrott och målet är att idrotta även i framtiden. Att ”få det att funka” handlar i hög utsträckning om en medvetenhet kring och en beredskap bland idrottslärare för att ämnet idrott och hälsas karaktär är olik många andra skolämnen. Att undervisningen innefattar fysisk aktivitet är ett sådant karaktärsdrag, att eleverna är mer ”synliga” – och därför uppfattas som mer ”utsatta” – än i andra ämnen är ett annat. Idrottslärare verkar också vara ganska bra på att ”få det att funka” i så måtto att skapa fysisk aktivitet och vidta sådana åtgärder och steg att eleverna inte känner sig alltför ”utsatta” under lektionerna. I denna strävan har det utvecklats ett, vad vi uppfattar som, utpräglat *pragmatiskt* förhållningssätt till de problem som kan tänkas uppstå i idrott och hälsa. Med detta menar vi att idrottslärarna är duktiga på att ”handskas” med problemen mer än att skämskåda och problematisera dem. Om man vill uttrycka sig kritiskt skulle man kunna säga att idrottslärarna är skickliga på att ”manövrera runt” snarare än att försöka förändra problematiska aspekter av ämnet som – direkt eller indirekt – har med föreställningar om kropp och kön att göra.

Bland idrottslärarna i KIS-projektet, liksom bland idrottslärarna i SIH-projektet (se Meckbach 2004 och Thedin Jakobsson 2004), gestaltades idrott och hälsa som ett *alternativ* till föreningsidrott. Liksom i SIH-projektet (se Larsson 2004a och Redelius 2004) visade det sig emellertid att eleverna inte riktigt kunde se detta alternativ – även om de var varse att ”det borde vara så”. Det framstår med andra ord som problematiskt för idrottslärarna att kommunicera någon annan mening med ämnet till eleverna än att man ska bli duktig på olika idrotter. Tvärtom framstår det som ganska ”lätt” att kommunicera en mer traditionell föreställning om innehållet i ämnet som sammansatt av ett antal idrotter och aktiviteter (mer än av ett antal kunskapskvalitéer som ska utvecklas/läras). Ett exempel på detta är de otaliga tillfällena då lärare konfronteras med elevernas ivriga frågor om: *Vad ska vi göra idag?* En vanlig strategi bland lärarna verkar vara att svara med namnet på en etablerad idrott: *Basket!* Ett annat exempel är de tillfällena då läraren går igenom innehållet på de kommande lektionerna:

Hör-ni, idag har jag basket ... och sen på fredag har jag handboll ... och sen efter lektionen på fredag så är det turnering mot 8B ... tjejerna basket, killarna ... handboll [...] sen hör-ni, efter fredag är det slut på den här perioden ...

Som i exemplet verkar det också vara vanligt att målet med undervisningen, uttalat eller outtalat, är att delta i en turnering (t.ex. i olika bollspel), en skoltävling (t.ex. i friidrott) eller en uppvisning (t.ex. i dans). Även om tävling och prestation är något som *inte* värdesätts av idrottslärare när de får frågan, så verkar det vara något som tillerkännes värde i den konkreta undervisningen.

Att inflytandet från föreningsidrotten är stort, i synnerhet sådana idrotter som pojkar ofta har större erfarenhet av än flickor (och som ibland också uppfattas som mer maskulina), påverkar naturligtvis flickors och pojkars villkor i ämnet. Betydelsen av tävling och prestation (läs: tävlingsliknande prestationer i termer av antal mål, poäng, sekunder eller centimetrar) måste ses som en integrerad del i denna problematik eftersom just tävling och prestation inom föreningsidrotten förknippas särdeles starkt med manlighet (Fagrell 2000, Larsson 2001, Fundberg 2003).

Betyg och bedömning i ämnet Idrott och hälsa

Några av KIS-studiens övergripande frågeställningar handlar om vad det är som värdesätts i undervisningen i idrott och hälsa, samt att studera vilka föreställningar om flickors och pojkars idrottsliga förmåga som präglar undervisningen i ämnet. Det är vidare att analysera och diskutera vilka konsekvenser detta kan tänkas få för flickors och pojkars lärande, både när det gäller deras idrottsliga lärande och deras lärande om sig själv. Hur betygsättning och bedömning går till i ämnet – enligt lärare och enligt elever – måste sägas vara ett mycket starkt mått på vad som premieras i ämnet. Därmed är det ett angeläget studieobjekt inom ramen för projektet. Det finns emellertid även andra skäl till att studera betygsättningen i ämnet.

Det nya betygssystemet, som varit i bruk cirka tio år, innebär att elevernas prestationer ska bedömas i förhållande till ett i förväg preciserat kriterium eller mål. Tanken är med andra ord inte att jämföra och skilja olika individer åt, utan att bedöma huruvida individen behärskar vissa bestämda uppgifter eller kunskapsområden. Det viktiga är vad eleven kan prestera, alltså vilka kunskaper och färdigheter eleven besitter, inte hur eleven presterar i förhållande till andra. Denna förändring är radikal i flera avseenden, då den dels innebar en kunskapsmässig (epistemologisk) förskjutning från en syn på kunskap som kvantitativ och objektiv till en syn på kunskap som kvalitativ och socialt konstruerad. Förändringen innebar också en förskjutning från att föreskriva kurser i olika ämnen, till att föreskriva de förmågor eleverna ska utveckla genom de olika skolämnena. Att studera hur betygsättning och bedömning går till i idrott och hälsa är extra relevant, då tidigare studier visat att inte bara elever utan även lärare har påtagliga svårigheter att formulera vad som är viktiga kunskaper i ämnet (Larsson & Redelius 2004).

Den nya betygsreformen innebar stora konsekvenser och ett delvis nytt uppdrag för lärarna (Skolverket 2002, s. 13). Trots den omvälvande förändringen genomfördes reformen emellertid på kort tid och lärarna gavs inte särskilt stora möjligheter till fortbildning för att

kunna förstå de bakomliggande grundtankarna i systemet, och inte heller adekvat vägledning i dess tillämpning (Selghed 2004). De fåtal studier som ännu gjorts på området och som på olika vis belyst lärarnas sätt att erfara och praktisera de målrelaterade betygen, visar bland annat att det ”omtänkande” som Carlgren (2002) framhåller som nödvändigt för att betygssystemets intentioner ska få genomslag, inte tycks ha nått lärarna och än mindre anammats av dem (Selghed 2004, s. 189). Den senaste nationella utvärderingen av ämnet idrott och hälsa i grundskolan som genomfördes våren 2003 (NU-03) påvisar några övergripande problemområden eller dilemman. Ett sådant rör betyg och bedömning. I rapporten konstateras att många lärare anser att betygsriterierna är otydliga och därmed öppna för olika tolkningar (Skolverket 2003, s. 3). Att de nationella kriterierna på den lokala nivån ibland kompletteras med kriterier som att det krävs ”aktiv närvaro” för att bli godkänd i ämnet eller att det krävs ”god social förmåga” för att få ett MVG, får exemplifiera den bedömningspraktik som den vida tolkningsramen frammanar. Exemplet visar att det finns behov av att ytterligare studera hur lärare i idrott och hälsa erfar och tillämpar det nya betygssystemet. I en nationell utvärdering i ämnet idrott och hälsa som genomfördes 1992 uppmärksammades att pojkar fick högre betyg i ämnet än flickor (Mattsson 1993). Att döma av den senaste nationella utvärderingen har den trenden hållit i sig. Pojkar i grundskolan har betydligt högre betyg i ämnet idrott och hälsa än flickor (Eriksson m fl 2003, s.43) I alla andra ämnen har flickor annars ett högre betygsnitt än pojkar (Skolverket 2005). Att flickorna uppfattar sig som sämre än pojkarna (Redelius 2004), behöver inte innebära att lärarna bedömer att de är sämre, men även i den riksrepresentativa SIH-studien av elever i år 9 var pojkarnas betyg högre. Detta visas i nedanstående diagram.

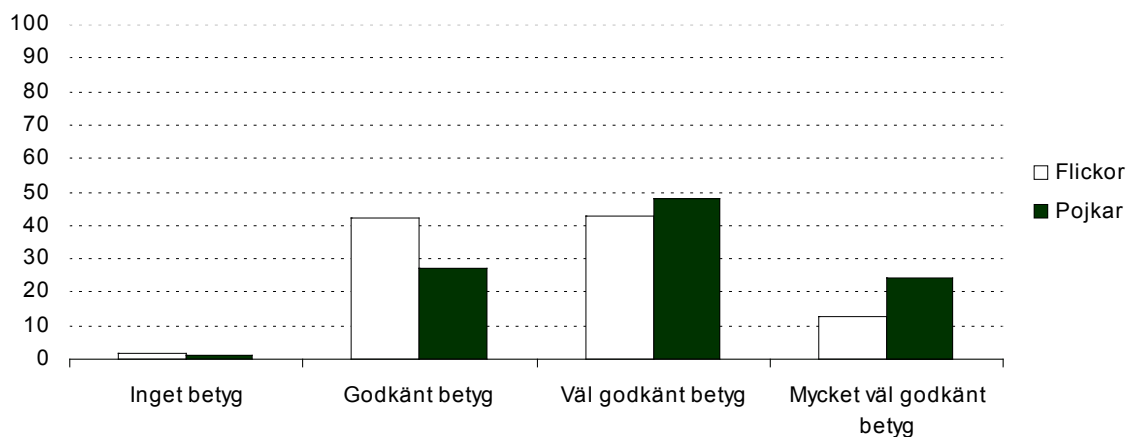


Diagram 1. Betyg i ämnet idrott och hälsa bland flickor och pojkar i år 9. Procent.

Undersökningen, som baseras på ett urval av elever från 48 slumpvis utvalda skolor runt om i Sverige, visar även den att pojkar har högre betyg än flickor. Det är främst i det högsta betygssteget, MVG, som betygen skiljer sig åt mellan pojkar och flickor.

Skolorna ska i sina lokala arbetsplaner ange betygsriterierna för de olika betygsstegen. Den nationella kursplanen i idrott och hälsa ger emellertid vissa riktlinjer för vad som ska bedömas. Där betonas att ”elevens kunskaper om vilka faktorer som påverkar den egna hälsan är en viktig bedömningsgrund”. Vidare påpekas:

[...] Elevens förmåga att använda kroppen för sammansatta och komplexa rörelsemönster på ett ändamålsenligt sätt liksom bredden av fysiska aktiviteter ingår också i bedömningen. Ytterligare en bedömningsgrund är elevens förmåga att utföra rörelser med kontroll och precision liksom att med hänsyn till rytm och estetik ge uttryck för känslor och stämningar. Även elevens förmåga att reflektera över och värdera fysiska aktiviteters betydelse för livsstil och hälsa utifrån både ett individ- och ett samhällsperspektiv är av vikt vid bedömningen. (Se www.skolverket.se/styrdokument under bedömningskriterier för år 9)

Ovanstående aspekter ska alltså ligga till grund för betygen, och rimliga frågor är därför: Har pojkar större kunskaper om vad som påverkar hälsan? Har de en bättre förmåga att använda kroppen på ett ändamålsenligt sätt och hur skall man i så fall mäta det? Kan de med hänsyn till rytm och estetik i högre grad än flickor ge uttryck för känslor och stämningar? Eller ger lärarna i idrott och hälsa betyg på helt andra grunder än de ovan stipulerade? Detta resonemang ska inte utvecklas i denna artikel, men det erhållna betyget har säkerligen betydelse för elevernas inställning till ämnet liksom för uppfattningen om den egna förmågan, då betyget ytterst kan sägas vara ett mått på om man duger eller inte. Att pojkarnas prestationer generellt sett värderas högre än flickornas, är också ett viktigt motiv för att närmare studera vad lärare värdesätter då de bedömer elever i idrott och hälsa.

I Skolverkets anvisningar framgår således att betyg alltid ska sättas med målen som utgångspunkt (Skolverket 1994). Dessutom gäller det att tydliggöra vilken kunskap som eleven ska ha tillägnat sig. Grundtanken är att det ska finnas en tydlig relation mellan de mål som eleven ska uppnå, de kunskaper han eller hon förväntas tillägna sig och de kriterier utifrån vilka bedömningen görs vid betygsättningen. Ett delsyfte med denna artikel är att beskriva i vilken mån denna relation föreligger genom att belysa fem lärares syn på målen med ämnet idrott och hälsa, deras uppfattning om vad som är viktiga kunskaper i ämnet och grunderna för bedömning och betyg i ämnet. Mot bakgrund av denna beskrivning kommer vi även att diskutera vad som premieras och värdesätts i ämnet.

Målen med ämnet, och viktiga kunskaper – enligt lärarna

När lärarna tillfrågas om vad målet med ämnet är, framträder främst två aspekter: eleverna ska tycka att det är roligt och de ska få ett bestående intresse för fysisk aktivitet. Samtliga intervjuade lärare svarar att det är viktigt att eleverna tycker att ämnet är kul. Att ämnet väcker deras lust och vilja att vara aktiva, att de inte blir bortskrämda utan får en vana att röra sig, är också återkommande svar. Följaktligen framhålls betydelsen av att eleverna får pröva på olika saker – så att de ska kunna hitta sin ”grej”. Det betydelsefulla verkar inte vara vad de gör, utan *att* de gör något – och att de vill fortsätta att röra på sig också när de blivit vuxna.

Svaren är knappast unika för den grupp lärare vi intervjuat utan framträder även i andra studier (Thedin Jakobsson 2004, Meckbach 2004). Att lärarna sätter elevernas positiva upplevelser av ämnet, att det ska vara roligt, så högt, kan möjligen förstås mot bakgrund av att ett av kursmålen länge varit att skapa ett bestående intresse för fysisk aktivitet. En tämligen självklar tanke är att detta främst låter sig göras om eleverna har kul och känner glädje

under lektionerna. En inte obetydlig del i ämnets legitimitet verkar också ligga i dess popularitet; att eleverna uppskattar ämnet (Larsson & Redelius 2004). Noterbart är att ingen av lärarna i denna undersökning, talade om sina mål med ämnet i termer av att eleverna skulle tillägna sig specifika kunskaper eller att de skulle utveckla särskilda kvalitéer. Närmast någon form av lärande som betonades var utsagan ”att man lär sig tycka om sin kropp”. Detta svarar knappast mot ett kunskapsmål, men däremot framhålls i kursplanen att ett övergripande mål med ämnet är att eleverna utvecklar en positiv självbild.

Vad eleverna ska lära sig i ämnet och vad som därmed framstår som viktiga kunskaper att tillägna sig, hade lärarna inte helt lätt att redogöra för. Då frågan ställdes uppstod först en viss tystnad, eller också bad lärarna om ett förtydligande av vad det egentligen var vi ville ha svar på, exempelvis: ”eh kunskaper, menar du rent praktiska kunskaper?” De kunde också begrunda det hela genom att själva upprepa frågan: ”Viktiga kunskaper? Ja... vad är det?”. De hade med andra ord betydligt svårare att ge något uttömmande svar på frågan om vad som är viktiga kunskaper i ämnet idrott och hälsa, jämfört med vad som är målen med ämnet. De svar som ändå framkom handlar om att eleverna ska lära sig: ”att man mår bra av att röra på sig”, ”att kroppen är som en motor som måste smörjas”, ”att bli medveten om varför vi har ämnet”, ”det sociala samspelet” samt ”hälsobiten”. Det senare beskrev läraren som: ”Inte bara springa fort och hoppa långt, utan allt runt omkring”. De kunde också ange mer eller mindre fragmentariska moment, såsom hur man ska styrketräna, stretching, kost och liknande.

Bedömningsgrunder i ämnet – enligt lärarna

Det nya betygssystemet lanserades i samband med införandet av en ny läroplan och nya kursplaner. I *Skola för bildning*, som utgjorde ett betänkande som låg till grund för den nya reformen, diskuteras ett utvidgat kunskapsbegrepp – de så kallade fyra F:n: fakta, färdigheter, förståelse och förtrogenhet (se *Skola för bildning* 1992). Dessa F går att urskilja i de nationella riktlinjerna för betygssättning, då det handlar om att eleverna ska ha (fakta)kunskaper om hur kroppen fungerar, (färdighets)kunskaper i att kunna röra sig på ett ändamålsenligt sätt, (förståelse)kunskaper i att kunna reflektera över och värdera fysiska aktivitetens betydelse för hälsa och livsstil. Möjligen är den fjärde kunskapsformen, förtrogenhet, inte lika urskiljbar.

I uppnåendemålen för år 5 och år 9 konkretiseras ett antal förmågor och tanken med det målrelaterade betyget är att eleven genom att uppnå dessa mål utvecklar de kompetenser och kvalitéer som ämnet syftar till. Frågan är i vilken utsträckning denna tanke genomsyrar bedömningen i ämnet idrott och hälsa. I de skolor vi besökte fanns det lokala betygskriterier för ämnet nedskrivna. När lärarna under intervjuerna ombads att med ord beskriva och konkretisera dessa, framträdde en relativt brokig bild av vad som ligger till grund för bedömningen och betygssättningen i ämnet.

Med utgångspunkt i lärarnas svar, går emellertid ett antal områden att urskilja. Ett sådant skulle kunna benämnas *Social färdighet*, då det som lärarna sa sig värdesätta vid bedömningen handlade om att komma i tid, ha rätt utrustning, göra sitt bästa, visa engagemang och vara en god kamrat. Ett annat tema som går att urskilja var *Aktivt deltagande*. Grunden för bedömningen låg här på hur aktiv eleven var under lektionerna. Ett tredje tema

var *Praktisk färdighet*. Att vara duktig i idrott och ligga på den övre skalan när det gäller färdigheter utgjorde basen för lärarnas bedömning inom ramen för detta område. Hit kan också räknas mer specifika färdigheter, det vill säga att kunna simma, dansa och orientera samt att hålla i ett motionsprogram. Slutligen kunde *Prestation och resultat* också urskiljas som ett område som låg till grund för lärarnas bedömning av eleverna. Till skillnad från föregående område, räckte det här inte att ha en viss generell praktisk färdighet, utan sådana färdigheter som går att mäta värdesattes, det vill säga eleverna måste uppnå ett resultat genom att springa fort, hoppa långt eller utföra ett visst preciserat moment, exempelvis handstående nedrullning, för att erhålla det högsta betyget.

Liknande resultat har framkommit i andra studier, inte minst i den redan omnämnda nationella utvärderingen (Skolverket 2005). I denna konstateras också att reflektion, samtal och diskussion i liten utsträckning genomsyrar ämnet. Likartade resultat framkommer också i en forskningsrapport av pedagogen Jörgen Tholin, där tre betygskriterier i tre ämnen granskades, varav idrott och hälsa utgjorde ett. Rapportens titel är *En rolig dans?*, vilket anspelar på ett exempel på betygskriterium för MVG i idrott och hälsa (Tholin 2003). En skola som ingick i studien hade som ett MVG-kriterium att eleven ska kunna lära ut en rolig dans. Tholin frågar sig hur rolig dansen ska vara – och för vem den ska vara rolig – och konstaterar att en del lärare inte reflekterat över vad uppdraget innebär och heller inte utsatt sina kriterier för kritisk granskning. Följaktligen drar han slutsatsen att det finns en mängd lokalt formulerade kriterier där det uppenbarligen kan vara mycket svårt att bedöma om en elev har nått upp till målen (Tholin 2003). Att låta sociala färdigheter ligga till grund för betygssättningen förekommer även hos andra lärargrupper än de som undervisar i idrott och hälsa. Det kan tolkas som ett sätt att disciplinera eleverna (Tholin 2003). Värt att notera är att de färdigheter som värderades högst är den typen av dygder som ingår i medelklassens uppfostringsideal och som följer en slags skötsamhetsnorm (Brembeck 1992).

I den nationella utvärderingen kunde två grupper av lärare identifieras: de som kontinuerligt utvecklar, reviderar och också tillämpar sina lokalt utarbetade betygskriterier samt de som en gång utarbetat kriterier och efter en tid hittat en form som sedan praktiseras. Utgångspunkt för de båda grupperna är inte de nationella kriterierna i egentlig mening, utan snarare hur kriterierna uppfattas och mottas av eleverna. Det handlar med andra ord om hur kriterierna fungerar i det konkreta mötet mellan bedömaren (läraren) och den bedömda (eleven). Att de lokalt utarbetade kriterierna inte alltid överensstämmer med riktlinjerna i de nationella kursplanerna upplever de tillfrågade lärarna emellertid inte som ett problem (Skolverket 2005).

Relationen mål – kunskaper – betyg: en fallbeskrivning

Efter denna generella bild av lärarnas syn på mål, viktiga kunskaper och betygssättning i ämnet idrott och hälsa, följer nu en fallbeskrivning. Beskrivningen syftar till att exemplifiera hur relationen mellan de tre faktorerna kan te sig. Den utvalde läraren som intervjuades är en man på drygt 30 år. Han arbetar på en skola i Stockholms innerstad och han tjänstgör sitt andra år som utbildad idrottslärare. När det gäller målen för ämnet vill han främst att eleverna ska få någon form av skolning, helst så bred som möjligt, så att de kan fortsätta med fysisk aktivitet även efter att de lämnat skolan. Den klass han undervisar när vi är där

och observerar och videofilmar är en nia. Här följer en sekvens av intervjun, så som den utspelade sig när ämnets kunskapsfråga diskuterades:

- *Vilka kunskaper skulle du vilja att de hade med sig från ämnet idrott och hälsa?*

- Menar du rent praktiska kunskaper?

- *Ja, det kan väl vara båda och.*

- Då tar jag en som inte är praktisk. Bättre att göra någonting eller vad jag ska säga... bättre att göra fel och fel och fel och vara rädd och så till slut blir det rätt, än att inte göra någonting för att vara rädd att det ska bli fel. Det tycker jag att det har, det är de bra på.

- *Mm*

- Att de vågar göra bort sig. Det tycker jag att de ska ha med sig. Vågar man det blir idrottsämnet ... blir det bra mycket bättre för alla. Om det är okej att göra bort sig.

- *Mm*

- Eftersom man är så exponerad på något sätt i alla fall. Det kan vara känsligt för vissa. Så det tycker jag är det viktigaste.

- *Är det den viktigaste kunskapen som du ser det? Vad är viktiga kunskaper?*

- Rent fysiska kunskaper tycker jag är att bli medveten om varför vi har ämnet. Att vi faktiskt behöver röra på oss, att vi faktiskt lyckas bättre i andra ämnen om vi använder idrotten som hjälpmedel. Att de är medvetna om det. Och sen det här med kost och hälsa, att det inte bara är rörelse utan en stor lång spiral att man är medveten om den. Så det är väl det viktigaste... just att man skapar någon form av långvarig fysisk skjuts, att de har med sig i framtiden också.

- *Om en elev klarar sig väldigt bra teoretiskt, men kanske inte är någon större idrottsbegåvning, om jag kan formulera det så, räcker det för ett MVG?*

- Nej, det räcker inte att bara vara teoretisk. Jag tycker att ämnet är praktiskt... ämnet är praktiskt... och då måste man visa viss praktisk färdighet för att kunna få ett MVG. Man måste ligga på hög nivå på något av alla områden man bedriver.

I ovanstående intervjuutdrag beskriver läraren målet med ämnet: a) att eleverna ska få en bred skolning så att de själva kan hitta på något de vill göra. Vidare beskriver han sin syn på vad som är viktiga kunskaper: b) att bli medveten om varför ämnet finns, att vi behöver röra oss samt kost och hälsa. Slutligen berättar han också vilka kriterier som gäller för ett MVG: c) att ha praktisk färdighet samt att ligga på en hög nivå inom något område. Av denna korta fallbeskrivning att döma, föreligger ingen tydlig relation mellan lärarens syn på målet med ämnet, viktiga kunskaper i ämnet och vad som ligger till grund för bedömningen i ämnet. Målet kan med andra ord vare en sak – A, viktiga kunskaper en annan – B och bedömningsgrunden en tredje – C. Läraren i exemplet ovan var inte ensam om att ha en bristande överensstämmelse mellan mål, kunskaper och bedömning. En liknande diskrepans återfanns hos samtliga intervjuade lärare. På vilka grunder lärare sätter betyg framstår därför som relativt godtyckligt. Åtminstone om man beaktar direktiven i kursplanen, att bedömningen alltid ska grundas i tydliga kunskapsmål för ämnet.

Vad premieras vid betygsättningen i ämnet idrott och hälsa?

Mot bakgrund av lärarnas berättelser av hur de värderar sina elever och hur de motiverar sina grunder för betygsättning, synes elevernas personliga färdighet premieras framför andra förmågor. Hur eleverna presterar i form av idrottsresultat är med andra ord en avgörande faktor vid bedömningen. Många andra kvalitéer är också viktiga och framhålls av lärarna, till exempel att vara en bra kompis, att visa goda ledaregenskaper, att kunna vissa teoretiska inslag men, och det är ett viktigt men, om eleverna inte också har den personliga färdigheten blir det inget MVG.

Detta förhållande får givetvis vissa konsekvenser för elevernas lärande och syn på ämnet. Målet är att ämnet ska upplevas som roligt och skapa ett livslångt intresse men vi kan krasst konstatera att det inte är de elever som skrattar mest eller de som visar störst intresse som får de högsta betygen, utan de som springer fortast, hoppar längst och sparkar bollen hårdast. Om ämnet konsekvent gynnar de elever som är aktiva på sin fritid, faller talet om att alla ska hitta något de trivs med. Det föreligger således en inkonsekvens mellan målen, det professionella objektet (alltså viktiga kunskaper för lärande) och hur bedömningsförfarandet sker i praktiken i ämnet idrott och hälsa.

Frågan reses därmed om elevers idrottsliga prestationer över huvudtaget ska vara ett kriterium när det gäller betygssättningen. I styrdokumentet betonas den personliga färdigheten inte alls särskilt starkt. I en mening, och denna är i sin tur tolkningsbar, framhålls att ”eleverna ska kunna utföra rörelser på ett ändamålsenligt sätt”. Annars finns det inget i kursplanen som handlar om prestationer eller idrottsresultat. Ändå är det just idrottsliga prestationer och färdigheter som alla lärare till slut kommer tillbaka till och det som tyvärr och sist premieras. Det kan ju hända att lärarna, genom att bedöma elevernas idrottsliga färdigheter, menar att den som har bäst kondition också är den som i praktiken bäst har förstått relationen mellan hälsa och fysisk aktivitet, men detta är inget som lärarna gav uttryck för i intervjuerna och inte heller under lektionerna med eleverna.

De kunskaper och färdigheter och som premieras, inte i talet om, men väl vid det konkreta bedömningsförfarandet vilket manifesteras i elevernas betyg, är sådana förmågor som traditionellt sett förknippats med föreställningar om manlighet. Att prestera i ämnet idrott och hälsa handlar med andra ord i regel om att vara stark, snabb, aktiv och orädd. Det faktum att den personliga färdigheten så starkt premieras behöver emellertid inte automatiskt få konsekvenser för pojkars och flickors villkor i undervisningen. Då ämnesinnehållet i hög grad också präglas av traditionellt sett manliga aktiviteter, såsom exempelvis bollspel, blir villkoren dock inte desamma för pojkar och flickor.

Finns det några strategier för att ”motverka traditionella könsmonster”?

Ett av målen i läroplanens allmänna del är, som berördes ovan, att ”motverka traditionella könsmonster”. Är då idrottslärare medvetna om flickors och pojkars villkor i idrott och hälsa? På den frågan måste vi svara både ja och nej. Alla de intervjuade idrottslärarna i KIS-projektet kunde identifiera såväl den mer generella ordningen med pojkars dominans i förhållande till flickor som den heterogenitet som präglar elevgrupperna. Men liksom

när det gällde undervisningens mål (att vara ett alternativ till föreningsidrotten) så verkade idrottslärarna ha svårt att dra några konkreta slutsatser av sina insikter. I våra observationer av lektioner kunde vi se få medvetet utvecklade didaktiska redskap för att bearbeta problem som är förknippade med genus. Några vanliga strategier kunde vara att: a) skilja på flickor och pojkar – antingen konsekvent eller ”då och då”; b) sänka förväntningarna på och kraven för *flickor*; och c) ironisera över *pojkar* ”övertro” på sin egen förmåga.

a) Att skilja på pojkar och flickor kan ske på olika sätt. På sätt och vis skulle man kunna säga att vi aldrig har haft någon ”samundervisning” i egentlig mening eftersom särundervisningen har en benägenhet att spontant återuppstå under lektionerna på så vis att flickor gärna drar sig till flickor och pojkar till pojkar samt att det uppstår pojks- respektive flickdominerade utrymmen i salen (pojkar oftare centralt i lokalen och flickor oftare perifert beroende på aktivitet). Ibland sker könsuppdelningen emellertid efter initiativ av läraren. Det kan gälla allt ifrån enkla sätt att dela in i olika grupper till en uppdelning av olika aktiviteter för flickor och pojkar. Utgångspunkten är en tänkt homogenitet flickor respektive pojkar emellan, en homogenitet som både flickor och pojkar i allmänhet tycks acceptera utan synbarliga protester. Ett problem med detta är att indelningen inte bygger på några konkreta faktorer utöver just elevernas kön. Här är det särdeles tydligt att bilden av ”de flickiga flickorna” (de som är rörliga och rytmiska och som gillar dans och gymnastik) respektive ”de pojkiga pojkarna” (de som är duktiga i idrott och som gillar bollspel och att tävla) får utgöra referenspunkter i argumentationen.

b) Att sänka förväntningarna och kraven handlar i nästan varje observerat fall om att sänka förväntningarna på och kraven för *flickor*. Det kan gälla förväntningar på att klara av en viss övning eller en viss aktivitet (aktiviteter där flickors förmågor generellt sett är större än pojkars verkar sällan ha ett sådant värde att eleverna blir individuellt bedömda i termer av poäng eller andra kvantitativa mått). Ett exempel är en lektion med terränglöpning där tidtagning verkar vara en central aspekt av undervisningen och där idrottsläraren deklarerar följande:

Inför starten på terrängloppet talar läraren om syreupptagningsförmåga och prestationsförmåga: ... *större motor, hjärt- eh lungkapacitet, tjejerna kommer att ha det svårare i år i nian jämfört med åttan. Ni är inga små lätta mellanstadietjejer som studsar fram här nu va, utan ni är unga kvinnor ... och därför har ni mer att bära runt när ni kutar runt. Så bli inte deppade här nu då: Jag sprang 15 sekunder sämre än förra året (förställer rösten) ... 10.47, jag kan säga så här att det är ett mycket bra killresultat, om man nu ska prata betyg och allt det här och det är ju lite betygsgivande det här också. Är man en väldigt god löpare, självklart ska det va plus i kanten när jag sätter betyg. Så om man springer till exempel det här under 10 minuter, då är, under 9 minuter förlått, 9 minuter som kille, då är det uppåt MVG kanske ... 10 minuter är det VG. Tjejerna ... har vi gränsen 10 minuter för MVG och det är ganska snälla värden, trots att det är väldigt tungt. Ni tror väl inte vi står här och säger: Gud va slöa dom där är (förställer rösten), utan det är jobbigt å springa, det är inget snack om saken.*

I detta exempel framstår det som självklart att det är *tiden* på den löpta rundan, vilken ska ligga till grund för elevernas bedömning, som utgör det meningsfulla med lektionen. I förhållande till ett sådant mål verkar det självklart att flickor och pojkar inte kan bedömas efter samma måttstock.

Ett annat exempel, likt det i artikelns inledning, härrör sig från en lektion med stations-
träning (styrkeövningar). En elev, för övrigt samma elev som demonstrerade den tidigare beskrivna övningen i ringarna, visar armhävningar i räck. Läraren står bredvid och kommenterar utförandet av övningen: *Här, en supersvår övning ... armhävningar ... Och det gäller alltså från hängande ... böja, oj!* Pojken som gör övningen klarar flera armhävningar i rad utan att sätta ner fötterna i marken. *Tjejer, ni behöver inte vara ledsna om ni inte klarar den här.* Denna benägenhet att sänka förväntningarna på och kraven för flickor – och höja dem för pojkar – kan också benämnas som *den goda viljans paradox*. Med detta menar vi att strävan efter att inte utsätta flickorna för krav som de inte antas klara av samtidigt kan försvåra för flickor att faktiskt klara av sådant som armhävningar i räck *utan att deras flickighet blir ifrågasatt* (i själva verket var det ett par flickor i klassen som klarade att göra armhävningar, samtidigt som det fanns pojkar som inte klarade det). Men det finns också andra sätt att se på den situation där läraren och klassen beundrar pojken som visar sig på styva linan i en övning. Sådana tillfällen, då prestationen lyfts upp till kollektiv medvetenhet, kanske också förstärkt med orden ”en riktig superövning för killar”, kan ses som en *hyllning till manligheten* i gymnastiksalen. Betydligt mer sällan kan man tala om en hyllning till kvinnligheten i samband med undervisning i idrott och hälsa

c) Denna benägenhet att hylla manligheten hänger möjligen också samman med en del pojkars benägenhet att visa upp sig, eller att *show off*, en term som idag verkar vara brukbar också i svenskan. Det visar sig att tillfällen att *show off* uppenbarar sig ganska ofta för en del pojkar, betydligt mer sällan för flickor. Det är inte ofta som undervisningsinnehållet ”tillåter” flickor att briljera, i all synnerhet som sådana aktiviteter nästan alltid genomförs med det underförstådda antagandet att det är lite synd om pojkarna när flickor är duktigare (dvs. om inte manligheten kan hyllas så ska den åtminstone inte utsättas för påfrestningar). Ibland verkar det som om idrottslärarna vill få bort tendenser att *show off*, eftersom sådant beteende också inverkar menligt på den fysiska aktiviteten. Inte sällan *ironiserar* läraren över pojkars försök att briljera, vilket i vår tolkning innebär att man som lärare vädjar till elevernas individuella samvete istället för att göra frågan till ett gemensamt samtalstema i undervisningen.

Makt och motstånd i gymnastiksalen: ”pojkgiga” och ”flickiga” strategier

Detta att briljera kan också från elevernas sida kopplas till det ”pojkgiga” sättet att göra motstånd mot lärarens försök att disciplinera eleverna. I våra lektionsobservationer visar det sig att flickor och pojkar har lite olika möjligheter, eller *erbjudanden* om, att göra motstånd. Det ”pojkgiga” sättet, den strategi som erbjuds pojkar, och som hänger samman med föreställningar om pojkar som mer kreativa och lekfulla – och framför allt som mer intres-

serade av fysisk aktivitet, är att *vara fysiskt aktiva, men inte precis på det sätt som läraren avser*. Lärarna kan vara medvetna om denna typ av motstånd:

- *Är det någon skillnad på att undervisa tjejer och killar tycker du?*

- Ja det är det. Tjejerna ... tjejerna lyssnar, tar till sig och testar det jag har sagt, killarna lyssnar men tar inte till sig och sen så gör de som de vill. För de kan redan bäst, tycker jag. Det är den största skillnaden. Så det är, så det är en bättre feedback gentemot tjejerna. Lättare och vad ska man säga, lättare och utveckla dem. Liksom de lyssnar, de vill ha hjälp.

Både flickor och pojkar ”lyssnar på läraren”, men medan flickorna är duktiga och gör som läraren säger, så gör pojkarna ibland istället ”som de vill”. Det ”flickiga” sättet, den strategi som erbjuds flickor, och som hänger samman med föreställningar om flickor som lite ”motvalls” – och framför allt som mindre intresserade av fysisk aktivitet, handlar om att *inte vara fysiskt aktiva* (och ibland vara det på ett sådant sätt att det verkligen märks). Även denna typ av motstånd kan lärarna vara väl förtrogna med:

- *Jag tänkte på en lektionssekvens som vi var med om när det var, tror ni spelade spökboll, när det var en flicka som ... bara stod på en fläck hela tiden egentligen, nästan aldrig rörde bollen. Det var nästan tydligt att hon själv ... alltså hon valde ju det och du, men också de andra eleverna, verkade köpa det spelet. Alltså jag har inget svar på det hur man ska handskas med det men hur tror du man ska slippa det?*

- Öh, ja, det är skitsvårt ... jag har för mig att jag kommer ihåg så jag vet vilken elev det är också. Hon är ... Om jag säger det till henne så är det också väldigt svårt för hon ”Åh, gå inte på mig, jag väljer detta själv och” ... ”Men du måste ju, du måste i alla fall göra ditt bästa.” Nej, jag vet inte vad som ligger bakom. Men hon är lite rädd för att visa sig, samtidigt som hon tycker, är ganska nöjd med att vara lite speciell tror jag. Det är samtidigt inte, det är inte kul att se som idrottslärare. Men ... jag vet inte. Ibland så accepterar jag det ibland så ligger jag på och ibland...

- *Är det så i många moment, är det just bollspel eller?*

- Ja, det kan nog vara för hennes del. Också dagsformen rätt mycket. Ibland kommer hon dit och är jätteaktiv och pigg och nästa gång kommer hon dit som ett moln, mörkt moln och så är det ingenting som passar. Om jag kommenterar någonting så är det stopp direkt. Samtidigt är det en väldigt stark tjej. Så ... hon sätter liksom gränserna själv på något sätt, ja, svårt att tampas med.

Det ”flickiga” sättet att göra motstånd handlar alltså mer om att välja att vara eller inte vara fysiskt aktiv. Av dessa två strategier, det ”pojkgiga” sättet att vara fysisk aktiv på ett sådant sätt som ”de själva vill” och det ”flickiga” sättet att välja att vara fysiskt aktiv eller ej, framstår det ”flickiga” sättet som mer problematiskt ur en idrottslärares perspektiv eftersom den övergripande strävan är att eleverna ska vara fysiskt aktiva. Pojkarna är åtminstone aktiva, medan flickorna ibland kan välja att inte vara aktiva.

De handlingsstrategier som lärare utvecklar för att manövrera sig undan och förbi samundervisningens problematik får visserligen lektionen att flyta på, men strategierna får också till följd att själva innehållet i undervisningen i idrott och hälsa inte ifrågasätts eller

problematiseras utan uppfattas som något självskrivet. Lärarens strategier för att hantera samundervisningens problematik skapar också, som vi sett, motstrategier från elevernas sida. Pojkarnas strategi ovan mot lärarens disciplinering kan ses som ett exempel på hur pojkar lär sig, och tillåts, tänja gränser, överskrida regler så där lagom – lite lekfullt men ändå inom accepterade ramar – inordnade men ändå autonoma. Flickornas motstrategi mot lärarnas disciplineringssträvanden handlar om att få vara ”motvalls” men inom den ”flickiga” flickans diskurs.

Ett målande exempel på den senare strategin uppvisade en flicka som vi följde under en styrketräningslektion. Innan denna beskrivning tar vid, ger vi emellertid först ett annat exempel som visar hur läraren, snärjd i den goda viljans paradox, tillåter åtskiljandets logik som undervisningsform, låter pojkar briljera med manlig styrka medan han själv intar en kamratlig och lätt ironiserande hållning. Samtidigt försöker han hantera samundervisningens problematik genom att ta tillfället i akt och synliggöra en flicka som utmanar *den flickiga flickans diskurs*. Läraren hamnar ändå i en situation där pojkar ges uppmärksamhet medan flickor inordnas, och låter sig snällt inordnas, i *den låga förväntningens diskurs*.

Lektionen börjar med att alla joggar runt inomhus i korridoren. Därefter instruerar Mats om vilka regler som gäller för gymmet. Han rekapitulerar vad musklerna heter genom att peka på olika muskler på sig själv och eleverna svarar med muskelns namn. Eleverna har haft musklerna i läxa. En genomgång av alla apparater vidtar. Genomgången tar 15 minuter. Två flickor får frågor men kan inte svara, en tredje som får frågan svarar rätt. Pojkarna svarar rätt på sina frågor. Mats instruerar en pojke: *Se stolt och manlig ut!* Mats visar själv sit ups. *Här kan man köra tills man stupar!* En pojke visar vid skivstången. Mats frågar en flicka vilka muskler som tränas men hon svarar fel. Mats uppmanar eleverna att gå runt och prova på – *prova lugnt och sansat*. Eleverna tränar lite planlöst. Mats går runt och instruerar. Han smånojsar med en pojke. *Det där är nog lite för tungt för dig*, säger han skämtsamt. Ingen flicka får någon skämtsamt kommentar. Flickor jobbar med flickor, pojkar med pojkar. Vid ett ställe kör två flickor och en pojke bänkpress tillsammans. Pojkarna jobbar mycket med fria vikter eller med sin egen kropp som motstånd. Efter fem minuter meddelar Mats att alla skall göra minst fem övningar. Han hämtar blanketter som eleverna skall fylla i och lämna in efteråt. Plötsligt uppmärksammar Mats en flicka som gör hängande armhävningar. *Oj titta här! Hur många gör du?* ropar Mats. Några killar vill genast prova. Plötsligt uppstår en tävling i att slå skolrekordet. *Någon kille i fjol kunde göra 15 -20 stycken*, säger Mats. Eleverna vill utmana läraren men han avböjer med kommentaren att han är för tjock. *Är det nån tjej som gör det här mer än Isabell?*, frågar Mats. En tjej prövar men får ge upp, en annan ser intresserad ut men avstår från att pröva.

Vi följde en flicka i klassen under hela lektionen och antecknade vad hon gjorde. I denna minifallstudie av en flickas aktivitet under en styrketräningslektion har vi uppmärksammat en motstrategi som denna flicka utvecklat, som vi kallar *den aktiva passiviteten*. Denna strategi går ut på att undvika att anstränga sig fysiskt men samtidigt framstå som en välar-tad elev. På så sätt undgås negativ uppmärksamhet och kritiska kommentarer från både lärare och kamrater. Flickan som vi studerade utnyttjade den ”flickiga” flickans diskurs, och lyckades framstå som både intresserad av styrketräning och som en socialt välar-tad elev,

visserligen inte alltför entusiastisk men hennes agerande höll sig inom en accepterad passivitetsram. Denna form av ”motvallsstrategi”, var inte tillräckligt provocerande för läraren för att resultera i något extraordinärt ingripande från dennes sida. Om en pojke kunnat tillämpa samma strategi utan att läraren agerat är en intressant fråga.

Sara hämtar sitt protokoll och skriver in datum. Pennan funkar inte. Kollar upp med en tjejkompis att det blir rätt. Går till Mats och kollar om hon gjort rätt. Går till en maskin. Återvänder till Mats för att låna ny penna. Skriver något i protokollet. Sätter sig vid en ny maskin. Tittar sig omkring. Kollar tjejkompisen bredvid. Reser sig upp och går till spegeln. Står och tittar i spegeln. Pratar med en pojke som tränar i en roddmaskin. Ser på när han jobbar. Går till en annan apparat. Pratar med en flicka. Diskuterar formuläret med henne. Hjälper henne att fylla i formuläret. Vänder sig till en annan flicka och pratar.

Så här långt under lektionen har Sara inte presterat någon fysisk utöver att hon förflyttat sig i lokalen.

Sara ställer sig vid hantlarna som ligger utefter spegelväggen. Tar upp en hantel. Provar att böja armen med hanteln i handen. Kollar upp sig i spegeln. Läger tillbaka hanteln. Spegelar sig i den andra spegeln. Känner på sin armmuskel. Står och tittar runt ett tag. Provar hanteln igen. Står framför spegeln och gör två armböj med hanteln i handen. Växlar några ord med en pojke. Tar en ny hantel, gör en böj, tittar i spegeln. Tar sitt protokoll, går runt, strövar omkring. Går fram till en flicka. Sätter sig vid en maskin och tränar sina ben några gånger. Mats passerar och ger beröm. Han instruerar hur hon skall göra. Ställer sig och räknar medan hon jobbar.

Sara går vidare till roddapparaten. En annan flicka kommer fram och pratar. Sara sitter passiv. Reser sig och flyttar sig till spegeln. Går vidare runt och tittar. Pratar med en kompis, står och tittar. Går fram till en maskin där man tränar ryggmuskeln. Orkar inte dra ner handtaget helt. Minskar motståndet. Mats kommer och visar. Sara provar två gånger. Går till ny maskin där man tränar bröstmuskeln. Drar tre gånger. Känner på armmuskeln. Sitter passiv ett tag. Drar ytterligare några gånger. Känner på armmuskeln. Går till ny maskin och tränar armarna genom att dra ca tio gånger. Vilar, sitter och kollar. Kollar armstyrkan igen genom att böja på armen och känna på muskeln. Drar några gånger till. Fyller i sitt protokoll.

Saras agerande under styrketräningslektionen har tolkats ovan från ett diskursivt perspektiv. Men den motstrategi, den aktiva passiviteten, som Sara utvecklat mot den manliga briljansens diskurs, där flickor antingen kommer att framstå som svagare än pojkar eller också som ointresserade av att visa upp sin styrka, kan också ses från ett kroppsligt lärande perspektiv. Sara lär sig under denna lektion att förkroppsliga den aktiva passiviteten istället för att förkroppsliga en upplevelse av sig själv som stark och kompetent. I hennes kropp finns sen tidigare inlagrat genuscheman med erfarenheter av att vara flicka i skolans idrottsundervisning. Hon bär också på inlagrade föreställningar om vad en flicka och speciellt en flicka med invandrarbakgrund kan och bör göra med sin kropp i den idrottsliga

praktiken. Hon har med andra ord en mängd genusordningar inristade i sin egen kropp. All denna levda erfarenhet aktiveras i den situation hon befinner sig i och får henne att pendla mellan jag kan – jag kan inte, jag vill – jag vill inte. Man kan se att Sara genom att kasta blickar i spegeln testat hur hon skulle kunna ta sig ut som en ung kvinna med muskler. Hon känner på sina muskler, hon studerar sin profil i spegeln men hon lever inte ut detta i någon aktiv handling. Istället pendlar hon mellan föreställningen om att kunna och om att inte kunna (jfr. Fagrell 2005). För att släppa bilden av sig själv som en som inte tycker om fysisk aktivitet eller bilden av sig själv som en som inte kan, skulle styrketräningslokalen behöva erbjuda henne en annan logik än den manliga briljansens och läraren skulle vara uppmärksam på vilka effekter levd erfarenhet kan få i styrketräningens praktik, dominerad av manlig briljans och manlig show off.

Dessa två exempel på flickors sätt att vara motvalls, att inte tycka om fysisk aktivitet, är i grund och botten helt olika. Flickan i första exemplet visade en suveränitet genom att totalt ignorera kravet på aktiv deltagande. Hon utstrålade både ett slags förakt och en slags överlägsenhet. Hon fick både lärare och pojkar att kapitulera inför sitt demonstrativa agerande. Ingen pojke kastade någon boll på henne, läraren försökte inte påverka henne till att vara med och ingen elev gav någon kommentar. Hon stod där bara som ett levande exempel på motstånd. Genom sitt agerande förkroppsligade hon säkert en känsla av makt. Den andra flickans strategi är ur ett perspektiv mer underordnat. Hennes smidiga agerande fick ingen att reagera men hon erhöll samtidigt ingen uppmärksamhet. Hon kanske förkroppsligade en känsla av att kunna lura både lärare och klasskamrater. Båda gick förmodligen ut år nio med godkänt betyg i ämnet idrott och hälsa.

Avslutning

Resultaten från KIS-projektet visar att det mycket väl går att ”se” i den studerade verksamheten – lektioner i idrott och hälsa – hur det som kommer till uttryck som uppfattningar om och inställning till ämnet bland flickor och pojkar, betygsfördelning mellan flickor och pojkar och så vidare i de mer kvantitativt inriktade kartlägningsstudierna, konkret *skapas* i olika undervisningssituationer. Samtidigt får man en klarare bild av vilka flickor och pojkar som får utgöra normen för ”flickor” och ”pojkar” när ämnet, dess mål och innehåll samt bedömning och betygsättning debatteras. Några av de viktigaste slutsatserna från KIS-projektet hittills är

- att sådant som värdesätts i ämnet (utan att det nödvändigtvis värdesätts i den nationella kursplanen) i stor utsträckning uttrycker värden som är förknippade med föreställningar om manlighet – sådant som förknippas med kvinnlighet förekommer, men verkar inte värdesättas på samma sätt;
- att dessa värden och föreställningar kommer till uttryck på följande vis:
 - i urval av undervisningsinnehåll om man med det menar olika fysiska aktiviteter, aktiviteter inlånade från tävlingsidrotten som bär en maskulin prägel
 - i de synsätt på manlighet och kvinnlighet som kommer till uttryck i sätten att undervisa, till exempel benägenheten att hylla manligheten, medan kraven för flickor sänks

- i de synsätt på manlighet och kvinnlighet som kommer till uttryck i betygsättningen, att mätbara prestationer, gärna när det gäller styrka, uthållighet och idrottsliga resultat, premieras framför reflektion och estetiskt uttryck;
- att pojkar och flickor i förhållande till dessa föreställningar och värden ofta hittar olika sätt att utöva motstånd, framför allt att pojkar kan vara fysiskt aktiva, men inte precis på det sätt som läraren avser, och att flickor inte är fysiskt aktiva.

Trots idrottslärnarnas många gånger tämligen goda insikter i detta ”spel”, medför en påtagligt pragmatisk inställning bland lärarna att genusordningen underblåses och upprätthålls, snarare än utmanas. Detta sker i stor utsträckning som en följd av en strävan efter att ”hantera” problemen så att de, så att säga, märks så lite som möjligt istället för att öppet ifrågasätta dem. En sådan inställning gör det paradoxalt nog mycket svårare att utmana könsmönstren, inte minst eftersom strävan efter att ”hantera” problemen genomförs med en utpräglat ”god vilja” som väldigt få vill ifrågasätta. Eleverna motsätter sig mycket sällan uttryckligen denna strategi (utan hittar andra sätt att utöva motstånd – se den tredje punkten ovan), eftersom det lätt blir de som i så fall framstår som konstiga. De strategier som idrottslärnarna har utvecklat för att handskas med flickors och pojkars villkor i undervisningen har en tendens att *förstärka* de föreställningar och erfarenheter som ligger till grund för bilden av ”de flickiga flickorna” och ”de pojkiga pojkarna”. Strävan efter att aktivera eleverna med fysisk aktivitet verkar ibland snarare förutsätta att dessa bilder av ”de flickiga flickorna” och ”de pojkiga pojkarna” inte utmanas – även om det på sikt kanske borde vara det motsatta.

Man måste fråga sig vad det är som gör att bilden av ”de flickiga flickorna” och ”de pojkiga pojkarna” är så stark. Vilken social funktion har den? Varför har diskussionen om ”sam- och särundervisning” kunnat överleva så länge just i samband med idrott och hälsa? Vad skulle vara ”farligt” om idrottslärare öppet, tillsammans med eleverna, började ifrågasätta genusordningen i gymnastiksalen? För att komma åt dessa frågor måste man fundera över vad det är för normer som utmanas om pojkar och flickor på ett mer synligt och påfallande sätt överskrider de föreställningar vi förknippar med ”de flickiga flickorna” och ”de pojkiga pojkarna”. Enkelt uttryckt skulle man kunna säga dels att ”den manliga normen”, det vill säga det innehåll i ämnet som i hög utsträckning är förknippat med manlighet – och som värderas högt i ämnet, i så fall utmanas, dels att det som brukar kallas för ”heteronormen”, nämligen ett grundläggande antagande om att alla elever är heterosexuella, också utmanas. Den manliga normen i dess olika former, eller som vi hellre uttrycker det, genusordningen, respektive heteronormen är sammanflätade på så vis att det heterosexuella utmanas om bilden av ”de pojkiga pojkarna” och ”de flickiga flickorna” utmanas. Att utmana könsmönstren skulle – det är vårt antagande efter att ha observerat lektioner samt intervjuat lärare och elever – i stor utsträckning handla om att utmana tolkningar av flickors och pojkars beteende som på ett ganska oreflekterat sätt grundar sig i en föreställning om heterosexualitet. Tolkningen av pojkar som vill ”visa sig på styva linan”, flickor som tycker att pojkarna skrattar åt dem och som hellre sitter på bänken eller tar i så där lagom mycket bygger i stor utsträckning på ett antagande om att vederbörande pojkar och flickor är heterosexuella och betar sig i enlighet med det.

”Det farliga” handlar så till vida om att det som utgör pudelns kärna, den genusordning som ligger till grund för den bristande likvärdigheten i ämnet, inte bara går att justera utan

att ämnet samtidigt förändras i sina grundvalar. Att på ett grundläggande sätt utmana genusordningar innebär samtidigt att på ett grundläggande sätt utmana föreställningarna om vilket innehåll, vilka arbetssätt och vilka bedömningsgrunder som är eftersträvansvärda i ämnet idrott och hälsa. Kanske är det den typen av förändringar vi måste vara beredda på att göra för att skapa ett ämne där kön spelar en sådan roll att det inte spelar någon roll för utvecklingen av en positiv syn på fortsatt idrottande och för utvecklingen av en positiv kroppsuppfattning.

Referenser

- Annerstedt, C. m fl. (1993) *Hälsa genom idrott* (Varberg: Multicare)
- Brembeck H. (1992) *Efter Spock. Uppfostringsmönster idag*. Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige 15. Göteborg.
- Brännberg, T. (1998) *Bakom kulisserna. En socialpsykologisk studie av en förening* (Floda: Zenon).
- Carlgrén, I. (2002) Det nya betygssystemet tankefigur och tillämpning, i *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (Stockholm: Skolverket).
- Carli, B. (1990) Idrott tillsammans? På lika villkor? Flickornas situation i skolans idrottsundervisning, i E. Olofsson & A. Wester-Wedman (red.) *Kvinnorna och idrotten*. Rapport från Nordiskt seminarium om kvinnor och idrott (JÄMFO, Umeå universitet och RF), ss. 101-110.
- Carli, B. (2004) *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'* (Göteborg: Göteborgs universitet).
- Eriksson, C. m fl. (2003) *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor – en utvärdering av läget hösten 2002* (Örebro universitet: institutionen för idrott och hälsa).
- Fagrell, B. (2000) *De små konstruktörerna. Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. Stockholm: HLS förlag.
- Fagrell, B. (2005) Den handlande kroppen. Flickor, pojkar, idrott och subjektivitet, i *Kvinnovetenskaplig tidskrift* Nr. 1.05, ss. 65-80.
- Fundberg, J.(2003) *Kom igen gubbar! Om pojkfotboll och maskuliniteter*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Johansson, B. & Skiöld Widlund, G. (1994) *Idrott och hälsa* (Stockholm: Liber).
- Koivula, N. (1999) *Gender in sport* (Stockholm: Stockholms universitet).
- Larsson, H. (1997) Läromedel under genusluppen, i *TiG* nr. 3, ss. 15-18.
- Larsson, H. (2001) *Iscensättningen av kön i idrott. En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan* (Stockholm: HLS Förlag).
- Larsson, H. (2004a) Vad lär man sig på gympan? Elevers syn på idrott och hälsa i år 5, i H. Larsson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Stockholm: Idrottshögskolan), ss. 123-148.
- Larsson, H. (2004b) Lokala arbetsplaner i idrott och hälsa – en ny typ av styrning, i H. Larsson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Stockholm: Idrottshögskolan), ss. 205-226.
- Larsson, H. & Redelius, K. (red.) (2004) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. (Stockholm: Idrottshögskolan).
- Lundquist Wanneberg, P. (2004) *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919-1962* (Stockholm: Stockholms universitet).
- Mattson, L. (1993) *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. idrott – huvudrapport*. Skolverkets rapport nr 25. (Stockholm: Skolverket/Liber).
- Meckbach, J. (2004) Ett ämne i förändring – eller är allt sig likt?, i H. Larsson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje* (Stockholm: Idrottshögskolan), ss. 81-98.
- Redelius, K. (2004) Bäst och pest! Ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år, i H. Larsson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje* (Stockholm: Idrottshögskolan), ss. 149-172.
- Sandahl, B. (2004) Ett ämne för vem? Idrottsämnet i grundskolan 1962-2002, i H. Larsson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje* (Stockholm: Idrottshögskolan), ss. 44-69.
- Selghed, B. (2004) *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfaras betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. (Malmö högskola: Lärarutbildningen).
- Skolverket (1994) *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning (SOU 1992:94).
- Skolverket (2002) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm

- Skolverket (2003) Avrapportering av regeringsuppdrag, Dnr 75-2001-04045.
- Skolverket (2005) *Idrott och hälsa*. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03), Ämnesrapport 253.
- Skolöverstyrelsen (1962) *Läroplan för grundskolan (Lgr 62)* (Stockholm).
- Skolöverstyrelsen (1980) *Läroplan för grundskolan (Lgr 80)* (Stockholm: Liber).
- Skolöverstyrelsen (1981) *Författningssamling* (Stockholm).
- Thedin Jakobsson, B. (2004) Basket, brännboll och så lite hälsa! Lärares uppfattning om vad hälsa innebär i ämnet idrott och hälsa, i H. Larsson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje* (Stockholm: Idrottshögskolan), ss. 99-122.
- Tholin, J. (2003) *En roligare dans. Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygsriterier för skolår åtta* (Borås: Högskolan i Borås).
- Utbildningsdepartementet (1994a) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna (Lpo 94 och Lpf 94)* (Stockholm).
- Utbildningsdepartementet (1994b) *Kursplaner för grundskolan* (Stockholm).