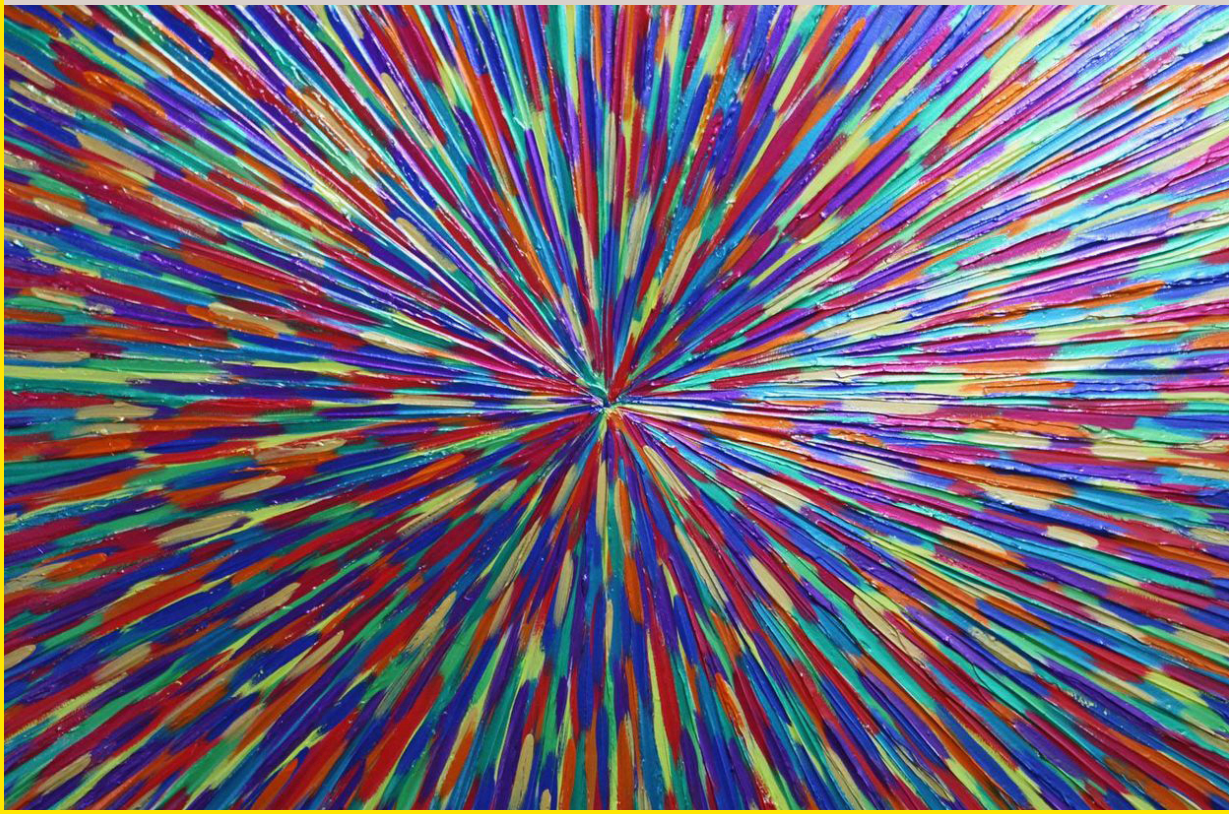
Linnaeus University Dissertations
No 428/2021

Inga Oliynyk

”Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen”

Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa



LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

”Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen”

Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa

Linnaeus University Dissertations

No 428/2021

”MAN VILL JU HA MED SIG ALLA ELEVERNA I UNDERVISNINGEN”

Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa

INGA OLIYNYK

LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

”Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen” Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa
Doctoral Dissertation, Institutionen för idrottsvetenskap, Linnaeus University, Växjö, 2021

ISBN: 978-91-89460-31-7 (tryckt), 978-91-89460-32-4 (pdf).
Published by: Linnaeus University Press, 351 95 Växjö
Printed by: Holmbergs, 2021

Abstract

Oliynyk, Inga (2021). *"Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen" Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa*, Linnaeus University Dissertations No 428/2021, 978-91-89460-31-7 (tryckt), 978-91-89460-32-4 (pdf).

This dissertation concerns teachers' didactic choices and gender patterns in the Swedish school subject of Physical Education and Health (PEH). The study can be described as institutionally ethnographic, rooted in a social constructionist perspective. The purpose of the study is twofold: First, it examines how PEH teachers describe their teaching practices and instruction based on their didactic choices, and the consequences that these choices have in terms of how opportunities for participation is shared among the students. To analyse these findings, the study uses Bernstein's conceptual framework in combination with elements of systemic functional linguistics. Second, it investigates teachers' didactic choices in relation to conceptions of gender and how questions relating to gender become relevant in and through their teaching practice and instruction. To interpret what makes it possible for gender patterns to be created and upheld, or questioned and challenged, concepts taken from gender theorising are used.

Data was collected from semi-structured interviews with 14 PEH teachers from 14 secondary schools in Southern Sweden. The interviews were based on observations of the teachers' teaching practices with a specific focus on their instruction. The results show that teachers' didactic choices are complex and are in many ways dependent on various factors. The teachers make adaptations and modify their instruction based on unexamined preconceptions, which can be understood based on the cultural and historical context in which PEH have developed. The strong traditions that inform teaching entail unequal sharing of opportunities for participation among the students, which contributes to girls and boys being reproduced as separate gender categories. At the same time, the teachers have a problematising aim, which creates opportunities for inclusive and equitable instruction that challenges gender patterns.

A precondition of the challenging of gender patterns in PEH appeared to exist when the organisation of instructional activities cannot be clearly linked to a certain - gender-coded - sport or activity. Gender patterns can be challenged if the teachers organise their instruction so as not to be based on unexamined preconceptions about a particular group of students. At the same time, it is also essential that there are clear rules when instruction is delivered and that teachers clearly communicate what is expected of the students in the actual teaching situation.

This study shows that instructional practices create the conditions for change in gender patterns in Physical Education and Health, while at the same time, change places high demands on teachers' didactic choices and how they are conveyed through instruction.

Keywords: Physical Education and Health, didactic choices, gender, gender patterns

Innehåll

1. Inledning 5
1.1. Läraruppdraget – styrdokument och didaktiska val 6
1.2. Syfte och frågeställningar 8
1.3. Centrala begrepp och perspektiv 9
1.4. Disposition 10
2. Bakgrund och tidigare forskning 11
2.1. Idrott och hälsa - en historisk tillbakablick 12
2.2. Lärares undervisning 14
2.2.1. Överordnat innehåll 14
2.2.2. Underordnat innehåll 16
2.2.3. Undervisning i relation till villkorande faktorer 18
2.3. Genus i idrott och hälsas undervisning 20
2.3.1. Förståelser för olika aktiviteter 21
2.3.2. Organisation av undervisningsaktiviteter 22
2.3.3. När särhållning utmanas 24
2.4. Studiens kunskapsbidrag 25
3. Teoretiskt och analytiskt ramverk 27
3.1. Socialkonstruktionism 27
3.2. Sociala strukturer i pedagogisk praktik 28
3.3. Systemisk-funktionell grammatik 31
3.4. Genus som social konstruktion 35
3.5. Sammanfattning 37
4. Studiedesign och metod 38
4.1. Urval 39
4.2. Empiriinsamling 41
4.2.1. Observationer 42
4.2.2. Intervjuer 43
4.3. Materialbearbetning 46
4.4. Att vara lärare och studera lärare 48
4.5. Trovärdighet och validitet 50
4.6. Etiska överväganden 50

5. Innehållet i lektionerna 53
5.1. Jenka-datten och avslappning bakom mattan 53
5.2. Bollsport på schemat 57
5.3. Innehållet i relation till styrdokumentet 61
5.3.1. Danser och rörelser till musik som ett innehåll 63
5.3.2. Ett teoretiskt innehåll 67
5.3.3. Bollsport som ett innehåll 70
5.3.4. Ett värdegrundsbaserat innehåll 74
5.4. Innehållet i relation till lokaler och miljöer för undervisning 81
5.5. Innehållet relaterat till elevers mognad 84
5.6. Elevinflytande 88
5.7. Summering 91
6. Organisationen av lektionerna 96
6.1. Att åstadkomma ordning och disciplin 96
6.1.1. Ordning vid samlingar 97
6.1.2. Regler och instruktioner 100
6.2. Att motivera elever 103
6.3. Att individanpassa 107
6.4. Summering 112
7. Genuskonstruktioner 117
7.1. Lärares didaktiska val som befäster särhållningen 117
7.1.1. Samling – när kön ”inte spelar roll” 118
7.1.2. Lärares tal om elever 120
7.2. Särhållning, reflexivitet och förhandlingar om kön 126
7.2.1. När stereotypa förståelser för kön ”luckras upp” 126
7.3. Att utmana och utöva motstånd 131
7.3.1. Att utmana elevkategorier 131
7.3.2. Att omforma undervisningsaktiviteter 133
7.3.3. Elever som utmanar särhållningen 134
7.4. Summering 136
8. Konklusioner 139
8.1. Att fördela handlingsutrymme 141
8.2. Genusmönster 144
8.3. Villkor för reproduktion respektive förändring 146
8.4. Förslag till vidare forskning 149
9. Summary 151
Background and purpose 151
Methodological and theoretical framework 153

Results 154
Conclusions and pedagogical implications 158
Tack 162
Litteraturlista 165
Bilaga 1 173

1. Inledning

> Det är väldigt hög ljudnivå i hallen. Eleverna pratar och höjer sina röster successivt. Kim blåser i visselpipan. Eleverna springer direkt till Kim och ställer sig runt läraren. De tittar på läraren i väntan på instruktioner. Kim blickar över gruppen och börjar dela klassen i fyra grupper namnvis:
> - Lisa, Fanny, Ida, Arvid och Axel! Bakom denna kon! Maria, Isa, Ellen, Max och Jakob, bakom denna kon…
>
> Kim visar med handen var eleverna skall ställa sig. Barnen går till utdelade platser. Det blir två pojkar och tre flickor i tre grupper av de fyra samt en pojke och tre flickor i den sista gruppen. Kim ställer sig i det laget där det fattas en elev. (Oliynyk, 2014, s. 46)

Våren 2014 avslutade jag ett licentiatprojekt som pågick mellan åren 2012–2014 vid Malmö universitet. Projektet genomfördes inom ramen för en forskarskola i idrott och hälsas didaktik, och resulterade i licentiatuppsatsen *Att göra tudelning: Om att synliggöra och diskutera ämnet idrott och hälsa för de yngre åldrarna ur ett genusperspektiv* (Oliynyk, 2014). Ovan återgivna situation, som observerades i det projektet, exemplifierar hur en lärare i skolämnet idrott och hälsa med hjälp av verbala instruktioner styr en grupp elever, organiserar sin lektion och styr det innehåll som eleverna ska ta del av. Utdraget ovan visar att läraren delar in klassen i olika grupper så att könsfördelningen inom och mellan grupperna blir jämn. Jag uppfattade att lärarna vanligtvis hade en tanke bakom sina indelningar (Oliynyk, 2014, s. 74). Samtidigt visar resultaten i licentiatuppsatsen att det kan finnas olika förväntningar på flickor och pojkar. Pojkar förväntades oftare vara fysiskt aktiva medan flickor skulle vara ansvarsfulla och hjälpsamma. En konsekvens av olika förväntningar på flickor och pojkar var att det upprätthölls genusmönster och polariserade genusförståelser i undervisningen. Det var situationer som den ovan beskrivna och även andra liknande resultat i min

licentiatuppsats som bidrog till att jag kom att intressera mig vidare för lärares arbete när det gäller exempelvis genusfrågor och genusstrukturer i undervisningen.

När jag hösten 2018 antogs till en forskarskola i idrottsdidaktik för lärarutbildare kunde jag gå vidare med mitt avhandlingsarbete. Det föll sig då naturligt att undersöka just hur lärare resonerar och talar om sin undervisning. Inom ramen för licentiatarbetet hade jag inte pratat med eller intervjuat de deltagande lärarna om vad jag observerat under deras lektioner, och jag såg nu en möjlighet att få en bättre förståelse för olika val som lärare gör i sin undervisningsvardag inom skolämnet idrott och hälsa – och i förlängningen en bättre förståelse för hur dessa val relaterar till genusstrukturer. Mina inledande funderingar har med tiden kommit att delvis förändras, men mitt intresse för lärares perspektiv och hur de talar om sin undervisning, elevgrupper, olika aktiviteter, styrdokument, lokaler med mera har bestått. Jag återkommer till en mer konkretiserad beskrivning av denna avhandlings syfte och frågeställningar senare. Men innan dess vill jag kort kommentera och beskriva det uppdrag som lärare i idrott och hälsa har.

1.1. Läraruppdraget – styrdokument och didaktiska val

Lärares uppdrag finns formulerat i läroplanen. Den har sett olika ut i olika tider, men kan övergripande beskrivas som ett ramverk eller en form för hur undervisningen ska genomföras och vad den ska syfta till. *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – 2011* (Lgr 11) – anger till exempel vilka mål som elever ska nå, såväl som vilka ämneskunskaper de ska få utveckla i och genom undervisningen. Undervisningen ska också anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov, samtidigt som skolan ska förmedla grundläggande värden och främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Lgr 11, s. 8). De grundläggande värdena handlar bland annat om att:

> Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns 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 könsmönster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Lgr 11, s. 8)

Lärare behöver göra en mängd olika val för att kunna möta de förväntningar som finns på undervisningen – både sådana som finns formulerade i

styrdokument och sådana som uttrycks av elever, vårdnadshavare, skolledning och omgivning. Lektionerna handlar om att följa diverse styrdokument men också om att hantera en komplex vardagsverklighet i interaktion med elever och andra lärare, anpassning efter lokaler för undervisning med mera. Lärare förväntas således i sin arbetsvardag välja innehåll, metoder och organisation av undervisningen i relation till en mängd olika krav. I denna avhandling är intresset även riktat mot de förväntningar som uttrycks i läroplanen om jämställdhet och genusmönster. Sättet de är formulerade på innebär att lärare behöver konstruera en undervisning som utgår från frågor och perspektiv som gagnar alla elever oavsett kön.

Tidigare forskning om skolan beskriver att lärares kompetens betraktas som särskilt betydelsefull, inte minst när det gäller att kunna motverka traditionella könsmönster (Arvidsson, 2014; Larsson & Andreasson, 2020; Larsson m.fl., 2010a). I min licentiatuppsats såg jag dock att undervisningen kunde leda till det motsatta, det vill säga att den snarare förstärkte skillnader mellan flickor och pojkar (Oliynyk, 2014), och jag uppfattade att det var lärarens olika didaktiska val som var anledningen till detta. Vissa elever eller elevgrupper gavs större utrymme än andra, och det var mer förekommande att pojkarna fick ett större handlingsutrymme än flickorna i undervisningsgruppen. Genom forskning om idrott och hälsa framträder också att lärare tenderar att välja vissa innehåll framför andra (Karlefors, 2002; Tidén, 2016; Tolgfors, 2017), att lektionerna till en övervägande del innehåller olika fysiska aktiviteter och att undervisningen tenderar att gagna vissa elevgrupper, främst de som är fysiskt aktiva på fritiden (Ekberg, 2009; Larsson m.fl., 2010a; Larsson m.fl., 2010b; Liljekvist, 2013; Londos, 2010; Schenker, 2011). Forskning har visat vad som sker i praktiken, men fokuserat mindre på lärares komplexa vardagsverklighet som kan innebära att de gör val som medför att vissa elever får större handlingsutrymme än andra och som därmed kan bekräfta befintliga genusstrukturer i samhället.

Till skillnad från min licentiatstudie, då jag endast observerade undervisning, kommer jag i föreliggande studie att också intervjua lärarna om de didaktiska val som jag observerar i deras undervisning.[1] För att få en bättre förståelse för hur lärare navigerar i sin komplexa vardagsverklighet är avsikten i denna avhandling att undersöka på vilka sätt de uttrycker sig om sin undervisning. Det saknas tidigare studier som näranalyserar hur lärare uttrycker sig om sina didaktiska val, det vill säga som inte bara fokuserar på innehållet i det som lärarna säger utan även inkluderar de språkliga uttryckssätten. I denna studie ämnar jag också att undersöka om sådana analyser kan medföra en bättre förståelse för de förutsättningar som kan såväl skapa möjlighet till jämställd

[1] I tablån i bilaga 1 visas förhållandet mellan licentiatuppsatsen och avhandlingen.

undervisning i idrott och hälsa som sådana förutsättningar som faktiskt kan motverka detta.

1.2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka lärares didaktiska val i relation till hur handlingsutrymme fördelas mellan elever samt hur föreställningar om genus kan förstås i relation till de didaktiska valen. Syftet utgår från ett intresse för lärares didaktiska val och är tvådelat. För det första avser jag undersöka hur lärare i idrott och hälsa beskriver sin undervisning utifrån sina didaktiska val. Valen ses som formativa för hur undervisningen bedrivs och förstås i relation till elevgrupper, tillgång till lokaler, olika aktiviteter med mera. Detta syfte uppnås genom att jag tematiserar och sedan språkligt analyserar utsagorna. I studien är jag också intresserad av att analysera de konsekvenser som lärares didaktiska val för med sig vad gäller hur handlingsutrymme fördelas elever sinsemellan. En utgångspunkt är att de didaktiska valen i den komplexa vardagsverkligheten medför att vissa elever får större handlingsutrymme än andra och att valen på så sätt kan befästa eller utmana genusstrukturer i samhället. Detta är ett område som det behövs mer kunskaper om. Av intresse är också att undersöka hur de didaktiska valen kan förstås i relation till föreställningar om genus och hur frågor rörande genus aktualiseras i och genom undervisningen. Med utgångspunkt i lärares sätt att tala om sin undervisning och de didaktiska val de gör, är därför det andra delsyftet med studien att undersöka vad som möjliggör att det som i läroplanen beskrivs som ”traditionella könsmönster” kan skapas och upprätthållas respektive ifrågasättas och utmanas. Jag har dock valt att använda begreppet ”genusmönster” för att beskriva dessa mönster. Studiens tvådelade syfte har konkretiserats med följande forskningsfrågor:

1. Hur talar lärare om sin undervisning och hur beskriver de olika didaktiska val som de gör i och genom sin undervisning?
2. Hur kan lärares och elevers handlingsutrymme förstås utifrån lärares tal om sin undervisning och sina didaktiska val?
3. Hur kan genusmönster förstås utifrån lärares tal om sin undervisning och sina didaktiska val?
4. På vilka sätt och under vilka villkor kan didaktiska val bidra till att såväl befästa som att utmana genusmönster som framträder i undervisningen?

För att besvara studiens frågeställningar har jag observerat lektioner och intervjuat lärare i idrott och hälsa. Intresset var riktat mot vad som sker inom en skolverksamhet, och i ämnet idrott och hälsa i synnerhet, som en institution.

Studien kan beskrivas som institutionellt etnografisk i den mening att jag först tagit del av lärarens lektion, som läraren sedan fått kommentera och resonera kring. Intervjuerna med lärarna har varit inriktade mot de didaktiska val som gjorts i samband med eller i anslutning till lektionen.

1.3. Centrala begrepp och perspektiv

”Didaktiska val” ska i avhandlingen förstås som undervisningsval som läraren gör. Valen kan inbegripa stora som små frågor, från årsplaneringar till hur elever bemöts när lektionen startar. En lärares sammantagna val kan sägas uttrycka lärarens egen undervisningsteori vilken även kan förstås utifrån filosofiska och etiska perspektiv (Cronqvist, 2017; Schenker, 2019). De didaktiska valen är länken mellan de övergripande principer som är vägledande för läraren och det undervisningsinnehåll och den organisation som läraren väljer. Genom valen bestämmer läraren bland annat vilka grupper av elever som ska vara i förgrunden och vilka som är i bakgrunden samt vilka grupper av elever som får bestämma mer i samband med lektionen än andra (Schenker, 2019). Utifrån Bernsteins (1977, 1996/2000) teorier om hur sociala strukturer påverkar praktiken är det möjligt att skildra komplexiteten i de olika didaktiska valen, och genom analyser av lärarens uttryckssätt, med redskap hämtade från systemisk-funktionell grammatik (Halliday, 1973; Halliday & Matthienssen, 2014), kan lärares tal om didaktiska val bättre förstås och problematiseras.

Ett annat centralt begrepp i avhandlingen är ”genus”. Inom genusforskningen finns en diskussion angående begreppen ”kön” och ”genus”. Det råder inte konsensus inom fältet, och forskare använder begreppen på olika sätt. Både genusbegreppet och könsbegreppet används som redskap för att granska och utforska relationer mellan kvinnor/flickor och män/pojkar, som både aktualiserar och aktualiseras i och genom sociala och kulturella strukturer. I avhandlingen använder jag begreppet ”genus” som analytiskt begrepp. Genus förstås som ett uttryck för de sociala processer som sker i och genom relationer mellan läraren och eleverna samt eleverna sinsemellan. Dessa relationer bidrar till att forma sociala strukturer som kan bli tvingande, samtidigt som strukturerna också kan ifrågasättas. I avhandlingen används också genusvetenskaplig litteratur och begreppsbildning där jag med hjälp av bland annat Connells (1987, 1996/2008, 2002) och Hirdmans (2003) teorier analyserar hur lärares didaktiska val blir formativa för olika genusmönster som kommer till uttryck i undervisningen. Nedan redogörs för de överväganden som jag gjort gällande avhandlingens disposition.

1.4. Disposition

I detta inledande kapitel har jag kort introducerat studien och den kontext inom vilken studien tagit form. Jag har redogjort för läraruppdraget, studiens syfte och frågeställningar samt kort redogjort för den typ av empiri och de perspektiv som studien analytiskt lutar sig mot. I nästföljande kapitel (två) ges studien en bakgrund, och forskning som bidrar till en fördjupad förståelse av studien och dess sammanhang presenteras. Här går jag igenom hur idrott och hälsa och läraruppdraget förändrats över tid, med olika läroplaner. Kapitlet belyser såväl hur undervisningsuppdraget, organisationen av lektioner och ämnets innehåll som hur frågor kring genus mer specifikt kommit att aktualiseras i forskningssammanhang. I kapitel tre presenteras sedan avhandlingens analytiska ramverk. Här presenteras Bergers & Luckmanns (1998) socialkonstruktionistiska perspektiv, Bernsteins (1977, 1996/2000) begreppsapparat omfattande ”kod”, ”klassifikation”, ”inramning” och delar av systemisk-funktionell grammatik (Halliday, 1973; Halliday & Matthienssen, 2014). Jag redogör även för centrala begrepp som använts för en genusanalys såsom ”hegemonisk maskulinitet” (Connell, 1987, 1996/2008, 2002) samt ”genusordning” och ”genuskontrakt” (Hirdman, 2003).

I kapitel fyra beskrivs olika överväganden angående och genomförande av empiriinsamling, vilken har inneburit observationer och intervjuer och som har inspirerats av institutionell etnografi. Kapitlet behandlar också sakfrågor för avhandlingen i sin helhet såsom etik och reflexivitet. I kapitel fem och sex presenteras det material som ligger till grund för avhandlingens forskningsfrågor 1 och 2. Här presenteras lärares tal om sin undervisning och didaktiska val i relation till lärares och elevers handlingsutrymme. I kapitel fem redogörs för hur lärare talar om sin undervisning och hur de beskriver olika didaktiska val som de gör i relation till innehållet i lektionerna. I kapitel sex redogörs för hur lärare talar om sin undervisning och hur de beskriver de olika didaktiska val som de gör i relation till organisationen av lektionerna. Nästföljande kapitel sju, där den tredje forskningsfrågan behandlas, innefattar en analys av genuskonstruktioner baserat på lärares tal om undervisning med fokus på didaktiska val. Avhandlingens fjärde forskningsfråga behandlas i kapitel åtta genom att problematisera och diskutera på vilka sätt och under vilka villkor lärares didaktiska val kan bidra till att såväl befästa som att utmana genusmönster i idrott och hälsa. Här redogörs för resultaten i relation till avhandlingens syfte och kapitlet avslutas med en diskussion kring studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning. I kapitel nio presenteras studien på engelska.

2. Bakgrund och tidigare forskning

Avsikten med detta kapitel är att kontextualisera föreliggande studie och visa hur den relaterar till tidigare forskning. I linje med avhandlingens tvådelade syfte kommer jag redogöra för dels forskning kopplad till hur lärare i idrott och hälsa planerar och organiserar sin undervisning (i relation till styrdokument, elevgrupper, tillgång till lokaler, olika undervisningsmoment med mera), dels forskning om lärares arbete i relation till frågor som rör genus och jämställdhet i idrott och hälsa.

Även om studierna som det redogörs för i detta kapitel inte är att se som en heltäckande forskningsöversikt, ger redogörelsen en bild över och förståelse för det forskningsfält inom vilken avhandlingen kan placeras. I kapitlet beskrivs såväl internationell[2] som svensk och nordisk forskning. Kapitlet är strukturerat så att det inledningsvis ges en kortfattad historisk beskrivning av ämnet idrott och hälsa och dess framväxt och utveckling över tid. Synen på ämnet har förändrats över tid, inte minst i relation till olika läroplaner. Härigenom vill jag åskådliggöra hur dagens idrott och hälsa formats utifrån en specifik kulturhistoria, som på olika sätt kommit att vara normgivande både för lärares sätt att genomföra sin undervisning och de didaktiska val de gör. Kapitlets historiska skildring följs av en tematisk beskrivning i två delar, där jag först beskriver den forskning som på olika sätt fokuserat på lärare i idrott och hälsa och deras undervisning, i termer av lärares arbete, val av innehållet i lektionerna och organisationen av lektionerna. Här presenteras studier som handlar om hur lärare förstår och omsätter de mål som finns beskrivna i kursplanen relaterat till undervisningsinnehåll, elevgrupper och olika undervisningsaktiviteter liksom lärares förhållningssätt i relation till olika villkorande faktorer som ämnet kännetecknas av. Därefter följer ett avsnitt där jag presenterar forskning som på

[2] I föreliggande översikt använder jag termen ”ämnet idrott och hälsa” när svensk forskning presenteras. När den internationella forskningen belyses väljer jag att använda samlingsterm ”idrottsämnet”, då ämnet som kan ses som motsvarande idrott och hälsa i Sverige benämns olika i olika länder.

olika sätt fokuserar på hur genusmönster formas och omformas i och genom idrott och hälsa. Även om de studier som berörs i huvudsak handlar om lärare, berör även vissa studier elever. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattande diskussion, där jag klargör vilken kunskapslucka som denna avhandling avser bidra till att fylla.

2.1. Idrott och hälsa - en historisk tillbakablick

För att skapa en förståelse för hur ämnet idrott och hälsa och lärares uppfattningar av sin undervisning, och dess konsekvenser ur ett genusperspektiv, ser ut idag kan det vara behjälplig att redogöra för de förskjutningar som ämnet genomgått över tid.

Idrott och hälsa, som har benämnts olika i olika tider, har rötter som går att spåra ända till 1800-talet då gymnastik blev ett av ämnena i folkskolan år 1842. Även om dåtidens gymnastik inte hade samma innehåll som dagens ämne, fokuserades det på användande och träning av kroppen. Gymnastiken, som innehöll militärliknande övningar, skulle till exempel bidra till att forma medborgare redo att försvara nationen (Annerstedt, 1991), med pojkar som målgrupp. Också flickor kunde delta i gymnastik under 1800-talet även om det var pojkars fysiska fostran som i princip uteslutande var i fokus (Annerstedt, 1995). Sättet att se på elever har historiskt utgått från en tvåkönad modell, där pojkars kroppar utgjort normen. Flickors gymnastik skulle därför anpassas efter det som ansågs vara kvinnans feminina natur: ett kvinnligt sinne och förmågor som ansågs utmärka den kvinnliga kroppen (Westberg, 2018). Denna typ av förståelse dominerade under hela 1900-talet och har även följt med in i dagens idrott och hälsa (Lundvall, 2016), om än i annan form och i högre grad utmanad av andra perspektiv (en diskussion jag återkommer till senare i kapitlet).

Under första delen av 1900-talet kom arbetstiden för yrkesarbetande att regleras, och med det följde även att ämnet kom att förändras. Ämnets namn ändrades också år 1919 från ”gymnastik” till ”gymnastik med lek och idrott” (Annerstedt, 1991; Carli, 2004). Innehållet rörde sig nu mot övningsformer som präglades av spel, idrotter samt lek- och fantasifulla aktiviteter, även om tidigare förståelser kring fostran och genus inte kom att ersättas fullständigt (Larsson & Andreasson, 2020; Lundvall, 2016). Ämnet fortsatte också att på olika sätt betona flickors och pojkars fysiologiska skillnader och särart (Lundquist Wanneberg, 2004).

Gradvis kom en aktiv fritid att ses som mer betydelsefull, och i takt med att idrottandet utanför skolan startade i allt yngre åldrar blev också ämnet en slags rekryteringsbas för olika specialidrotter. Under den andra delen av 1900-talet hade fokus på ämnets innehåll och syfte ändrats i riktning mot individens

prestation. Alltmer betonades vikten av tävling och successivt blev ämnet mer riktat mot mätbarhet; elevernas prestationer mättes på längden och höjden, och med tidtagarur mättes snabbhet och uthållighet med mera. Genom denna förändringsprocess kom också betydelsen av elevers inre motivation och ansvarstagande att betonas. Individuell utveckling skulle främjas, dock inom den rådande genusordningens ramar. Det rådde fortsatt en särskiljandets praktik i aktiviteter för flickor och pojkar, där flickor orienterade sig mot estetik och pojkar mot styrka (Lundquist Wanneberg, 2004). År 1969 återgick ämnet till att heta ”gymnastik” (Annerstedt, 1991; Carli, 2004), för att ändras igen drygt 10 år senare till ”idrott”.

I samband med skolreformen år 1980 betonades skolan som en plattform för demokratifostran (Annerstedt, 1991; Carli, 2004; Sandahl, 2005). 1980-talet kännetecknades av att de centrala direktiven blev färre. I *Läroplan för grundskolan* (Lgr 80) kom tankar om kroppen och dess funktioner att stå i fokus (Sandahl, 2005), och här blev också jämställdhetsperspektivet tydligt i styrdokument och målskrivningar. Samundervisning, som i ämnet infördes som ett sätt att åstadkomma en jämställd undervisning, blev norm och särhållning utifrån könstillhörigheten ifrågasattes i linje med den jämställdhetsdebatt som främjade att det var varje individs egenskaper och förmågor som skulle ”räknas”, oavsett kön (Tallberg Broman, 2002).

I och med *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* (Lpo 94) decentraliserades skolan. Detta innebar att lärare gavs större utrymme för beslut om ämnets innehåll och metoder vad gäller undervisning. I jämförelse med tidigare kursplaner framträdde också ett ökat krav på teoretisering i ämnet idrott och hälsa, samtidigt som det också fick ett tydligt ansvar att skapa förståelse för hälsans betydelse, vilket bidrog till en utveckling av hälsobegreppet. Detta syns också i namnbytet som denna gång gick från ”idrott” till ”idrott och hälsa”. Förväntningarna och kraven på lärare i relation till genus stärktes ytterligare i jämförelse med 1980-talets förändringsprocesser och läroplaner. Utifrån Lpo 94 skulle lärare till exempel ”beakta de könsskillnader som finns mellan flickor och pojkar när det gäller till exempel fysisk förmåga, skaderisker, kroppsuppfattning och förutsättningar i övrigt” (Lpo 94b, s. 30), och de förväntades genom sin undervisning ”motverka traditionella könsmönster” (Lpo 94a, s. 6). I realiteten kan denna förändring uppfattas som ett bakslag för flickor då skilda villkor skapades för flickor och pojkar, vilket i förlängningen gynnade pojkar som grupp (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Larsson & Redelius, 2008; Lundvall, 2016).

Under 2000-talet kom återigen en ny läroplan, men denna gång fick ämnet behålla sitt namn. I och med *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11) kom explicita direktiv samt mål och

kunskapsrelaterade riktlinjer för idrott och hälsa i form av nya avsnitt i läroplanen, såsom ”syfte”, ”centralt innehåll” samt ”kunskapskrav” (Skolverket, 2011). Det individuella perspektivet fortsätter framträda i det centrala innehållet genom att eleverna bland annat ges eget ansvar för sin hälsa, sin fysiska förmåga och sina goda levnadsvanor. Enligt Lgr 11 har lärare också ansvar för att förmedla och förankra de jämställdhetsvärden som dagens samhälle vilar på ”för att motverka traditionella könsmönster” samt ”ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörigheter” (Lgr 11, s. 8). Dagens ämne innebär emellertid att ämnets centrala innehåll ges många tolkningsmöjligheter som exempelvis val av innehållet i och organisationen av lektionerna.

Som framgått av genomgången har förståelsen för ämnet varierat över tid, från att främst ha syftat till fysisk övning av kroppen till att idag alltmer vara ett bildningsämne. Genom åren har ämnet skiftat fokus från fostran av i huvudsak pojkar till att idag handla om elevers ansvar för sin hälsa genom hela livet. Trots att det finns riktlinjer för jämställdhetsarbete i skolan, och sedan 1980-talet och framåt för idrott och hälsa i synnerhet, tenderar undervisningen i ämnet inte att vara likvärdig för flickor respektive pojkar.

2.2. Lärares undervisning

För att få en inblick i dagens undervisning och de olika didaktiska val som lärare gör kommer jag i det följande att belysa studier om lärares förståelse för sitt uppdrag och hur de planerar och gestaltar sin undervisning mot de mål som anges i styrdokumentet. I de studier som redogörs för, har sociokulturella perspektiv varit framträdande. Ett övervägande antal studier som det redogörs för har, framför allt med stöd i intervjuer med lärare och elever, belyst lärares förhållningssätt i relation till ämnets olika villkorande faktorer. I det följande beskrivs studier om hur lärare förstår och omsätter målen beskrivna i kursplanen relaterat till undervisningsinnehåll, elevgrupper, tillgång till lokaler, olika undervisningsmoment med mera. Vidare sammanställs och tematiseras studierna som fokuserat på förståelser för och konstruktioner av genus i ämnet.

2.2.1. Överordnat innehåll

Enligt Lgr 11 syftar ämnet idrott och hälsa till att utveckla både elevernas fysiska, psykiska och sociala förmåga samt att ge kunskaper om den egna livsstilens betydelse för hälsan. För att skapa en förståelse för hur innehållet i ämnet väljs ut är det av vikt att belysa att lärare styrs av och förhåller sig till kursplanens centrala innehåll, bestående av tre kunskapsområden: ”Rörelse”, ”Hälsa och livsstil” samt ”Friluftsliv och utevistelse”.

När det gäller vilket innehåll som väljs i idrott och hälsa visar studier att undervisning i ämnet till stor del relaterar till kunskapsområdet ”Rörelse” och till övervägande del består av bollaktiviteter (Londos, 2010; Tidén, 2016). Skolinspektionen (2018), som granskat ämnet i årskurserna 7 – 9, visar att det bollsportsrelaterade innehållet utmärks av välkända idrotter från föreningslivet som fotboll, handboll, innebandy, volleyboll, basket, racketspel, men också andra mindre kända sporter, som lacrosse, ultimate frisbee med flera. Granskningen visar att lärare i sin undervisning erbjuder en bredd vad gäller fysiska aktiviteter som syftar till att utveckla elevernas fysiska förmågor framför andra förmågor. En följd av att innehållet i lektionerna domineras av lagbollsporter är att fysisk träning, tävling och prestation blir vanliga inslag i undervisningen (Larsson m.fl., 2015; Londos, 2010). Elever som idrottar på fritiden, till exempel spelar fotboll, bär med sig normer från föreningsidrotten in i undervisningen i idrott och hälsa, vilket tenderar att påverka undervisningen på så sätt att dessa elever önskar att undervisningen ska utföras på ”rätt sätt” med uttalade tävlingsmoment. I syfte att motivera de fotbollsintresserade eleverna blir bollsport ett återkommande innehåll, som följaktligen blir viktigt att kunna i idrott och hälsa (Londos, 2010), men detta medför samtidigt att en annan grupp elever riskerar att bli passiviserade eller väljer att inte delta. Även i andra länder är boll- och tävlingsidrott vanliga inslag i idrottsämnet (Martínez-Garcia & Rodríguez-Menéndez, 2020; Skelton, 2000; Tischler & McCaughrty, 2011). Martínez-Garcia och Rodríguez-Menéndez (2020) visar i sin studie att fotbollen även påverkar så unga elever som femåringar. I deras studie försökte elever som spelade fotboll imitera fotbollsstjärnor och låtsas spela i ett professionellt lag genom att skrika, fejka skador, tävla och vara aggressiva mot sina motståndare. Tischlers och McCaughrtys (2011) studie visar att elever med idrottsbakgrund tenderar också att bli mer bekräftade av lärare genom bland annat feedback och ”high-fives”.

Studier med elevperspektiv visar att även elever menar att bollsporter är återkommande och dominerar innehållsligt i undervisningen (Modell & Gerdin, 2021; Wiker, 2017; With-Nielsen & Pfister, 2011). I Modells studie (2018), baserad på intervjuer med gymnasieelever, framgår att eleverna upplever att ämnet är anpassat till de som redan idrottar på fritiden och att det också finns en hierarki mellan idrotter när det gäller hur de värderas i undervisningen. Eleverna angav att när bollsport står högst i rang, det vill säga när inte alla aktiviteter har samma dignitet i undervisningen, upplevs det av eleverna som orättvist. Även studien av Lamb, Oliver och Kirk (2018) problematiserar undervisningsinnehåll i relation till elevers upplevelser av och villkor i idrottsämnet. I studien redogörs för ett projekt där 13–14 år gamla flickor i överenskommelse med läraren fick bestämma över undervisningsinnehållet. Resultatet visar att flickorna visade uppskattning för olika aktiviteter som *inte* tillhörde de ”vanliga” bollsportsinriktade och tävlingsfokuserade aktiviteterna

och som annars brukade erbjudas på lektionerna. Detta öppnade upp för ett annat innehåll än det traditionella, och eleverna upplevde denna förändring som något positivt (Lamb, Oliver & Kirk, 2018). Gemensamt för studierna ovan är att de konstaterar att ett bollsportsbaserat innehåll gagnar en viss grupp elever, nämligen de som ägnar sig åt bollsporter även på fritiden.

Ett färre antal studier visar på det motsatta: även bollsporter kan vara en källa till en positiv upplevelse av rörelse. I Murphys, Dionigis och Litchfields (2014) studie, som bland annat bygger på intervjuer med lärare, framgår hur lärarna går till väga för att anpassa undervisning i relation till elevernas bollfärdigheter. I resultaten exemplifieras hur en av lärarna, i strävan att så många elever som möjligt ska få en positiv(are) upplevelse av bollsporter, gör en ändring av reglerna på så sätt att ett mål gjord av en flicka är mer värt än ett mål av en pojke. Läraren förklarade att detta då bidrog till en mer inkluderande undervisning (Murphy, Dionigi & Litchfield, 2014). I Constantinonus, Mansons och Silvermans (2009) studie om flickors deltagande i undervisningen och deras upplevelser av idrottsämnet, framgår också att elever ger uttryck för att bollsporter kan bidra till roligare och mer intressanta lektioner. Resultaten, som bygger på intervjuer med tonårselever, visar att de flesta flickorna upplevde att det var pojkarna som bidrog till att lektionerna blev sport- och tävlingsinriktade, vilket oftast bidrog till att flickor fick arbeta hårdare för att bidra. Detta såg flickorna som positivt (Constantinou, Manson & Silverman, 2009; se även Larneby, 2020). Gemensamt för studiernas resultat som belyser bollsportsrelaterad undervisning är att lärarna är medvetna om att elevers förkunskaper i bollsporter är olika och använder sig därför av didaktiska strategier för att få fler elever att uppskatta bollsporter samt för att bättre inkludera alla elever i undervisningen.

Som kan utläsas i genomgången tar och får bollsportsrelaterat innehåll mycket plats i undervisningen. Både lärare och elever är medvetna om att när denna typ av innehåll dominerar så främjas inte alla elevers deltagande. Lärare gör olika anpassningar för att inkludera så många elever som möjligt i bollsportsrelaterad undervisning. Med något undantag framställs bollsportsinnehåll som givet och odiskutabelt samt problematiseras enbart i termer av metoder för undervisning.

2.2.2. Underordnat innehåll

Kunskapsområdet ”Rörelse” ur kursplanens centrala innehåll också innefattar andra aktiviteter. Till exempel är dans i olika former vanligt förekommande i undervisningen. Genom detta innehåll ges elever möjlighet att i ett bredare perspektiv utveckla sin rörelseförmåga. Matsson (2016), som har studerat meningsskapande processer när expressiva dansuppdrag iscensätts i idrott och hälsa, menar att ett undervisningsinnehåll i form av exempelvis expressiva dansuppdrag ger läraren möjligheter att upptäcka nya grupper av elever,

nämligen de som vanligen inte dominerar undervisningen i idrott och hälsa. Flera studier visar dock att aktiviteter som dans har lägre status jämfört med bollsporter (Larsson m.fl., 2010a). With-Nielsen och Pfister (2011), som genom intervjuer med elever och videoobservationer av undervisning, undersökte gymnasieflickors villkor i idrottsämnet visar att aktiviteter som dans och gymnastik värderas lägre än maskulint kodade aktiviteter. En slutsats som forskarna drar är att flickor därför behöver delta i maskulint kodade aktiviteter för att få en högre status i undervisningssammanhang.

När det gäller forskning som fokuserat på kunskapsområdet ”Hälsa och livsstil” har den visat att lärare tenderar välja innehåll som kopplar samman hälsa med rörelse. Ahlberg (2015) framställer att när hälsa praktiseras får det begränsat utrymme i lektionerna, och det omvandlas ofta till fysisk aktivitet som i praktiken reduceras till görande. Detta sker till exempel genom att eleverna får undervisning om muskler i samband med olika styrkeövningar, utan att det ges utrymme för diskussion och reflektion.[3] Ahlberg (2015) undersökte hälsa i idrott och hälsas undervisning utifrån ett elevperspektiv och visar i studien å ena sidan att eleverna har god förståelse för hälsa generellt, å andra sidan att de uppfattade svårigheter i hur de kan upprätthålla den egna hälsan. Ahlberg (2015) menar att eleverna efterfrågar en ökad förståelse kring samspelet mellan olika hälsoaspekter och önskar veta hur och varför dessa påverkar varandra. Som ett sätt att bättre integrera hälsa i undervisning utvecklade Graffman-Sahlberg (2015) en pedagogisk praktikbaserad undervisningsmodell. I studien som fokuserat på elevernas förståelse för hälsa understryks vikten av att didaktiskt anpassa undervisningen för att såväl bredda elevernas kunskap som att finna fler sätt att konstruera kunskap relaterat till hälsa och livsstil.

Studier om idrott och hälsa som fokuserat på ämnets innehåll i relation till dess syfte (inklusive de förmågor som eleverna förväntas utveckla) har fokuserat på sociala normer, identitetsskapande och socialisationsprocesser (Larsson m.fl., 2015, s. 39). Genomgången visar att trots att styrdokumentet föreskriver vilka centrala innehåll som undervisningen bör innehålla, gör lärarna sina egna tolkningar i vilken utsträckning dessa innehåll ska finnas med i undervisningen (jfr Ekberg, 2009; Tidén, 2016; Tolgfors, 2017; Svennberg, 2017). I detta avseende går det att dra slutsatsen att lärare skulle kunna göra andra tolkningar och undervisat på ett annat sätt, som då inneburit en möjligen mindre dominans av aktiviteter som fokuserar på rörelse. Tolgfors (2017) betonar att det krävs ett reflekterande förhållningssätt hos lärare kring alla delar ur det centrala innehållet för att ämnet idrott och hälsa ska kunna bli tydligt som kunskapsämne (se även Jacobsson, 2014; Håkanson, 2015) och för att inte prioritera och fokusera på görande.

[3] Se även Brolin (2014), Graffman-Sahlberg (2015).

I det följande beskrivs studier som handlar om hur lärare förhåller sig till, organiserar och reglerar sin undervisning i relation till villkorande faktorer, såsom elevgrupper, lokaler och praktiska omständigheter med mera.

2.2.3. Undervisning i relation till villkorande faktorer

I kommande avsnitt presenteras studier som visar på olika aspekter som inverkar på hur undervisningen i idrott och hälsa blir till. Det handlar exempelvis om hur lärare omsätter målen som finns beskrivna i kursplanen relaterat till elevgruppens olika behov och ämnets faciliteter och andra ramfaktorer som tas hänsyn till vid planeringen och genomförandet av undervisningen. Lärare har ett visst handlingsutrymme i relation till elevgruppen, kollegor, lokaler, undervisningsmaterial med mera då de utifrån sitt handlingsutrymme gör sina didaktiska val.

Lärares undervisningsstrategier relateras till och anpassas efter praktiska faktorer såsom tid, utrymme, lokaler, utemiljöer, utrustning som de har att tillgå med mera (Skolinspektionen, 2018). Utifrån de villkorade faktorerna upplevs därför ett visst innehåll som svårare att undervisa i, då de momenten uppfattas av lärare som resurskrävande. I det avseendet förefaller kunskapsområdet ”Friluftsliv och utevistelse” vara problematiskt, då tid, schema och resurser (både ekonomiska och fysiska, så som tillgång till grönområde samt personal) får stor betydelse för när undervisningen planeras och hur den organiseras. Friluftsliv och utevistelse prioriteras ofta inte, och görandet tenderar att sättas i fokus. Aktiviteter i undervisningen reduceras ofta till tekniska färdigheter, så som att bygga vindskydd, tända eld, använda stormkök, med mera (Tugetam, 2020), vilket många gånger kan genomföras på skolans område. När friluftsliv och utevistelse omsätts till görandeaktiviteter resulterar det i att andra aspekter av lärande blir underordnade. Detta betonar Tugetam (2020) i en studie av gymnasieelevers upplevelser av friluftsliv. Resultaten visar att eleverna i den studien å ena sidan hade en ganska klar uppfattning om vad friluftslivsundervisningen skulle innehålla, å andra sidan visade medvetenhet om att det fanns svårigheter med att genomföra detta i undervisningsvardagen. Andersson (2020), som studerat naturmöten i pedagogiska verksamheter, menar att lärare ofta styr mot en naturvetenskaplig förståelse av naturen trots att lärandet också kan ses som upplevelsebaserat. Nilsson (2014), som har genomfört en praktiknära studie och undersökt vad förmågan att orientera sig med hjälp av en karta innebär för elevers lärande, menar att det är en framgångsfaktor för läraren att veta exakt vad han eller hon ska undervisa om. Studien fokuserade på det innehåll som eleverna ska lära sig och hur lärandet ska möjliggöras. Nilsson (2014) betonar vikten av att lärare omsätter sina tolkningar av vilken kunskap som ska förmedlas till eleverna i praktiken.

Även lokaler för undervisning i idrott och hälsa kan vara en anledning till att ett visst innehåll och en viss organisation väljs framför andra. Idrottshallen sänder genom sin utformning ett tydligt budskap om vad som ska bedrivas där (Liljekvist, 2013), och detta budskap tilltalar eleverna på olika sätt. Också detta kan relateras till vad de gör på fritiden och det som sedan sker i idrott och hälsa. I Larssons (2019) studie går det att utläsa att lokaler för undervisning är aktivitetskodade. I studien beskrivs exempelvis att när lärarstudenter fick komma in i en idrottshall, med fri tillgång till träningsredskap, tenderade de att inta planytan och ägna sig åt fotboll, medan andra aktiviteter fick ett reducerat utrymme. När detta mönster synliggjordes för studenterna bekräftade de att ”det är så det är” och ”det blir alltid så när man kommer in i en idrottshall” (Larsson, 2019, s. 161). Gerdins (2017) studie, som genomfördes på en pojkskola i Nya Zeeland, visar att tonårspojkar ger uttryck för att idrottshallar, med dess utrustning och anpassning till fysiska aktiviteter, inbjuder och uppmanar till träning, prestation och tävling.

Flera studier som fokuserar på lärares vardagspraktik indikerar att lärare i och genom sin undervisning förefaller skapa självförtroende hos eleverna samt bidra till deras identitetsutveckling. Det är således inte alltid de målsättningar som anges i kursplanens ämnesinnehåll som primärt utgör grunden för undervisning. Utifrån en kvalitativ intervjustudie om idrott och hälsa-lärares förståelse för sin yrkesroll, konstaterar Sebelius (2018) att lärarna uppfattar att de ofta arbetar med egna alternativa mål. Dessa mål kan exempelvis handla om att eleverna ska ha roligt och att de skulle finna en rörelseaktivitet som de ska kunna utöva på sin fritid. Lärarna i studien betonade att de är tydliga i sitt ledarskap genom att inta rollen som problemlösaren, trygghetsskaparen samt organisatören (Sebelius, 2018). Att lärare anpassar sin undervisning i relation till elevgrupp uppmärksammar också Lundin (2019) i en studie av lektioner i idrott och hälsa med nyanlända elever. Studien, som baseras på observationer av lektioner och intervjuer med en lärare, visar hur läraren hanterar undervisningssituationer som ofta präglas av ett visst mått oförutsägbarhet; eleverna behärskar inte det svenska språket, och elevskaran förändras från lektion till lektion, ofta utan att läraren på förhand har informerats. Resultaten visar att läraren i sin undervisning väljer målsättningar med stort fokus på att skapa självförtroende hos eleverna, med ett inslag av demokratifostran, som löper parallellt med att eleverna ska lära sig att finna glädje i rörelsen (Lundin, 2019). Även Philpot m.fl. (2021), som observerat undervisning och intervjuat lärare, beskriver hur lärarna i studien anpassar sin undervisning efter elever och elevgrupper som har olika behov som lärarna anser ska tillgodoses. Lärarna i studien uttryckte en medvetenhet om att vissa elever och elevgrupper har större individuella behov än andra. Lärarna valde därför medvetet att inte behandla dessa elever på samma sätt som andra elever i klassen. Genom att anpassa undervisning på sätt som

innebar att inte alla elever behandlades lika utmanade lärarna ojämlika sociala maktförhållanden (Philpot m.fl., 2021).

I detta avsnitt belystes studier som visar att olika aspekter villkorar undervisningen. Exempel på sådana är begränsningar i form av tid, schema, tillgång till grönområde, lokaler och personal. Studierna åskådliggör att undervisningen i ämnet styrs av villkorande faktorer som är med och formar de didaktiska valen och vad som görs på lektionerna. I flertalet studier som presenterats ovan har en kvalitativ ansats i kombination med lärarperspektivet varit framträdande. Detta forskningsfält är emellertid i dagsläget mindre utforskat men öppnar upp för annan forskning. Innehållet i och organisationen av lektioner kan innebära att problematiska samhällsstrukturer kan utmanas även i det lilla, genom att exempelvis anpassningar görs i undervisningen utifrån elevernas skiftande färdigheter (Lundin, 2019; Philpot m.fl., 2021). I följande avsnitt ges en inblick i dels hur lärare förhåller sig till och gestaltar sin undervisning i relation till elevernas kön, dels vilken roll eleverna har i genusskapande processer i undervisningen.

2.3. Genus i idrott och hälsas undervisning

Trots att det på politisk nivå finns en tydlig strävan att införliva en jämställd och könsneutral praxis i undervisningen visar forskning att pedagogers sätt att tala om jämställdhet tenderar att bygga på normer och ideal där män framställs som överordnade kvinnor (Larsson & Andreasson, 2020). I detta avsnitt redogör jag för studier som på olika sätt fokuserar på hur genusmönster formas och omformas i och genom skolämnet idrott och hälsa.

Som tidigare beskrivits har ämnet idrott och hälsa under flera decennier utgått från en dualistisk syn på kropp och förkroppsligade praktiker. Larsson (2009) förklarar att idrott och hälsa utmärks av förståelser som sammankopplar maskulinitet med tävling och femininitet med motion, estetik och hälsa. Med detta tankesätt ses män som orienterade mot den ”yttre” världen, något som uttrycks bland annat i lagbollsporter, medan kvinnor ses som orienterade mot den ”inre” världen, vilket tar sig uttryck bland annat genom individuella estetiska idrotter (Larsson m.fl., 2010a). På så sätt bygger genusmönstren på stereotypa förståelser och föreställningar om vilka aktiviteter som passar vem, något som bidrar till att dessa föreställningar tenderar att (åter)skapas. Larsson m.fl. (2010a) konstaterar att det i ämnet idrott och hälsa ”finns en låg grad av genusmedvetenhet hos lärarna” och att ”lärarna varken är initiativtagare eller stöttande när det gällde att utmana dominerande könsmönster” (Larsson m.fl., 2010a, s. 102). Genusnormen är härmed övergripande, och det finns en rangordning mellan eleverna i ämnet, vilken uttrycks av både elever och lärare. Normativa genusmönster tar sig uttryck på olika sätt och konstrueras dagligen i

idrott och hälsas praktik. Det kan handla om innehåll i lektioner, som belystes tidigare, eller om hur lektioner organiseras, men det kan också handla om förståelser för olika aktiviteter samt metoder för undervisning. Nedan redogör jag för studier om undervisning i idrott och hälsa ur ett genusperspektiv.

2.3.1. Förståelser för olika aktiviteter

Frågan om genus i idrott och hälsa har studerats på olika sätt och ur olika perspektiv. Forskare har analyserat lärares förståelser för ämnet i relation till genus, olika aktiviteter såväl som elevers interaktioner. Andra studier har fokuserat på elevers erfarenheter utifrån ett genusperspektiv. Med kvalitativa ansatser har det konstaterats att det finns olika förväntningar på elever utifrån kön i skolämnet idrott och hälsa, och därigenom manifesteras och upprätthålls polariserade förståelser. En maskulin agens tenderar att premieras i undervisningen och tycks vara svårutmanad (Apelmo, 2019; van Doodewaard, Knoppers & Hilvoorde, 2018; Larneby, 2020; Larsson, 2009; Larsson m.fl., 2010a; Larsson m.fl., 2010b; Londos, 2010; Oliynyk, 2014). Larnebys (2020) etnografiska studie vid en idrottsprofilerad högstadieskola, visar att pojkar tenderar att vara ”norm” och att flickor kan konstrueras som avvikande. Detta kunde identifieras även i undervisning som uppvisade tecken på en förhållandevis jämställd verksamhet. Flickor och pojkar behandlas då olika beroende på lärarnas föreställningar om kön. Detta visar sig exempelvis i vilka elever som får demonstrera övningar i samband med undervisningen. Van Doodewaard, Knoppers och Hilvoorde (2018) har studerat instruktionsvideor som används i idrottsämnet på gymnasienivå och konstaterar att det över lag var pojkar som fick förevisa övningar i de inspelade filmerna. Kriterierna för att få visa en övning var att vara fysiskt kunnig på det som skulle förevisas samt att eleven skulle ha ett visst mått av självkänsla för att kunna hantera att andra skulle beskåda den egna kroppen och den kroppsliga kompetensen. Få flickor syntes i de inspelade filmerna, vilket förklarades med att flickor visar upp ”genomsnittliga” prestationer, och eftersom de inspelade filmerna syftade till att visa en ”god kvalité” på övningar ansågs pojkarna fungera bättre i filmerna (van Doodewaard, Knoppers & Hilvoorde, 2018, s. 792).

En viss fysisk kompetens ses som både önskvärd och efterstävandsvärd i ämnet, och detta framgår genom jämförelser och rangordning pojkar emellan men framför allt i relation till flickor. Apelmo (2019), som undersökte upplevelser av skolämnet idrott och hälsa bland unga idrottskvinnor med fysiska funktionsnedsättningar, visar att lärares förväntningar på flickornas kroppar och fysiska färdigheter var lägre än de som fanns på pojkarnas kroppar och färdigheter. Detta även om flickorna var kompetenta idrottsutövare på sin fritid. Flickorna i denna studie gav uttryck för upplevelser av uteslutning och särbehandling under lektioner i idrott och hälsa, och de menade att lärarna hade svårt att se flickorna som idrottsintresserade ungdomar. De kunde

exempelvisvis få en skriftlig uppgift i stället för en uppgift som innebar att de behövde vara fysiskt aktiva. Apelmo (2019) menar att lärarnas handlande kan förstås som att de ville skydda flickorna och därför undvek erbjuda krävande övningar (se även Larsson, 2009), trots att de unga kvinnorna i studien var fysiskt aktiva utanför skolan.

Det är inte bara läraren som påverkar genusmönster genom sin undervisning, utan även eleverna är medkonstruktörer. Eleverna tenderar att kategorisera varandra med utgångspunkt i könstillhörighet flickor – pojkar (Eliasson, 2009; Fagrell, 2000; Grahn, 2017; Larneby, 2020; Martínez-Garcia & Rodríguez-Menéndez, 2020; Oliynyk, 2014). Denna kategorisering sker inte enbart i talet om varandra utan också i praktiska handlingar, genom att eleverna till exempel vid samlingar bildar två separata ”homogena” grupper i form av flickor och pojkar med ett synligt fysiskt avstånd mellan sig (Grahn, 2017; Larneby, 2020; Oliynyk, 2014). Exempelvis visar Fagrells (2000) studie att sjuåriga flickor och pojkar redan har skaffat sig en kunskap om vad som uppfattas som kvinnligt och manligt och hur kvinnor och män bör bete sig. Redan i årskurs 1 kan eleverna komma till lektionerna i idrott och hälsa med inpräglade genusmönster som också förstärks under lektionerna (Oliynyk, 2014). Det innebär att elever redan i de yngre skolåldrarna kan disciplinera sin kropp och sin kroppsliga prestation på ett förutsägbart sätt. Pojkarna söker lärarens bekräftelse genom att visa fysiska färdigheter och tävlar med varandra och med flickorna om vem som är snabbast och skickligast och starkast. Flickorna, däremot, kan söka närhet av läraren bland annat genom att visa sin svaghet men även genom tålamod och hjälpsamhet samt genom att ställa upp för klasskamrater (Oliynyk, 2014). Elever uttrycker att det finns skillnader mellan flickor och pojkar som de försöker förhålla sig till under lektionerna, men talar mer sällan om likheter mellan könen (Larneby, 2020; Metcalfe, 2018).

2.3.2. Organisation av undervisningsaktiviteter

Lärare menar att flickor och pojkar har olika intressen och behov, och för att ge dem lika möjligheter behöver fysiskt starka och mer dominerande pojkar utmanas samtidigt som flickor behöver skyddas i samband med undervisning med pojkar (Berg & Lahelma, 2010; Klomsten, 2013; Klomsten, 2016). En diskussion som då uppstår är frågan om sam- och särundervisning. Det finns lärare som uppger att en uppdelning utifrån kön ofta behövs eftersom flickor och pojkar inte har samma fysiska förutsättningar. I en finsk studie av Berg och Lahelma (2010) undersöktes processer som reproducerar eller utmanar genusstrukturer i samband med könsåtskild undervisning i årskurs 7. Lärarna som fick kommentera sin undervisning uttryckte att samundervisningen kan missgynna både flickor och pojkar, då kropparna hos pojkar betraktas av lärarna som starkare och snabbare i relation till flickors (se även Grahn, 2017; Larneby, 2020; Larsson, 2009). Lärares sätt att bedriva undervisning utifrån

uppfattningar om att flickor och pojkar har olika egenskaper har också belysts i en engelsk studie av Velija och Kumar (2009). I deras studie, som bygger på intervjuer med elever i årskurs 10, undersöktes flickors upplevelser av idrottsämnet. Studien visar att flickor hindrades från att delta i aktiviteter såsom fotboll och rugby eftersom lärarna antog att dessa aktiviteter inte var lämpliga för flickor. Idén om att pojkar lär med pojkar och flickor med flickor framkommer i Klomstens (2016) kartläggningsstudie, som riktade sig mot grund- och gymnasieskolor i Norge. I denna studie visas att lärare många gånger föredrar att undervisa pojkar och flickor åtskilt för att fler elever ska kunna delta aktivt och få inflytande över undervisningen. Flickor framställs också som osäkra på sin kropp och de beskrivs ”blomstra” i könsåtskilda grupper menar Klomsten (2016). Gemensamt för de studier som handlar om sär- eller samundervisning är dock att lärarna tenderar att inte problematisera undervisningsinnehållet och den ofta maskulint kodade norm som präglar många aktiviteter som genomförs och som ger begränsat utrymme för flickors agens och kompetens.

Flera studier har studerat genuskonstruktioner när elever fått utföra uppgifter i idrott och hälsa i olika gruppformationer. Exempelvis har Barker och Quennerstedt (2017) fokuserat på grupparbete där högstadieelever planerade och gestaltade en tilldelad dansuppgift i både könsåtskilda och könsblandade grupper. Studien visar att vissa genusmönster kom till uttryck genom att flickgruppen tog sig an uppgiften ansvarsfyllt och samarbetade genom att föra en dialog och lära sig av varandra. Pojkgruppen, i sin tur, tog inte uppgiften på allvar; i stället skapade de en ”komisk dans” som redovisades genom ett ”spex”, något som accepterades av både klasskamraterna och läraren. Också i den könsblandade gruppen gick det att iaktta att pojkarna inte satsade lika mycket. De tog däremot tillfället i akt att leda gruppen, medan flickorna framförde rörelser seriöst och noga följde pojkarnas instruktioner. Detta ligger i linje med Maivorsdotters och Quennerstedts (2019) studie som bygger på video- och ljudinspelningar av undervisningssituationer där högstadieelever erbjöds att använda TV/data-spel, så kallad exergaming, inom ramarna för undervisning i idrott och hälsa. Resultaten visar att genusmönsterna (re)producerades när eleverna fick välja mellan olika spel. Flickornas val föll huvudsakligen på Just Dance, där de interagerade glädjefullt när de imiterade avatar-figuren som visades på skärmen. Pojkgrupperna valde Wii Sport, där poängräkning och strävan att vinna är viktiga inslag (Maivorsdotter & Quennerstedt, 2019).

Att pojkar tenderar att visa upp muskulösa kroppar och att visa styrka, fysiska färdigheter och tävlingslystnad visar Joy och Larsson (2019) i sin studie som fokuserade på pojkars kroppsliga praktiker. I studien, som bygger på observationer av lektioner i idrott och hälsa i grundskolans senare år samt gymnasium, undersökte forskarna hur pojkar konstruerade genus i idrott och

hälsas sammanhang. Genom att studera rörelser hos pojkar i stunder mellan huvudaktiviteterna (till exempel i pauser mellan övningarna, i väntan på instruktioner, när eleverna stod i kö, förflyttade sig från den ena änden av idrottshallen till en annan, plockade upp en boll med mera) kom forskarna fram till att pojkar konstruerar, rekonstruerar och reglerar maskulinitet genom energifulla rörelser, lekfullhet, skrytsamhet och ett avståndstagande från flickor som grupp (Joy & Larsson, 2019). Det är dock inte alla pojkar som besitter fysiska färdigheter kopplade till maskulina värden. En studie av Gerdin och Larsson (2017), som genomfördes på en pojkskola i Nya Zeeland, visar att de fjorton- till femtonåriga pojkar som inte hade kroppsliga förmågor och färdigheter som tuffhet, styrka och snabbhet gav uttryck för ångest och känslor av otillräcklighet och misslyckande i samband med skolidrottsundervisningen. Detta tyder på att det i undervisningssammanhang också skapas maktförhållanden och hierarkier inom könet (Gerdin & Larsson, 2017; Joy & Larsson, 2019; Mooney & Gerdin, 2018).

Sammantaget går det att se hur de rådande genusmönstren återskapas i ämnet på olika sätt genom såväl stereotypa förståelser som handlingar. Genom undervisningen i idrott och hälsa konstruerar flickor och pojkar genus inom ramen för en heteronormativ och maskulin logik. På så sätt bekräftas elevernas uppfattning om vilka rörelseaktiviteter som är lämpliga för respektive kön (Larsson, Redelius & Fagrell, 2011). Bilden är dock inte helt entydig och i nästa avsnitt lyfts därför studier som visar på förändring och utmaningar av dessa mönster. Dessa typer av studier inte är många och det är viktigt att belysa undervisning som pekar på förändring eller möjlighet till förändring.

2.3.3. När särhållning utmanas

Som ovan beskrivits återskapas genusmönster genom lärares undervisning och elevers förståelse för olika aktiviteter, men samtidigt finns det också utrymme för att utmana rådande och problematiska strukturer i ämnet idrott och hälsa (se Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Mooney & Gerdin, 2018). Larsson, Quennerstedt och Öhman (2014) undersökte hur rådande genuskonstruktioner kan utmanas i idrott och hälsa på gymnasienivå. Analysen av videoinspelade lektioner, som följdes upp med intervjuer med lärare och elever, visade att genus kan problematiseras av såväl elever som lärare. I studien beskrivs en undervisningssituation som innehöll traditionell pardans där läraren inledningsvis uppmanade eleverna att dansa i par efter principen en pojke–en flicka. När eleverna ifrågasatte instruktionen blev det en tankeställare för läraren som ledde till en diskussion. I diskussionen problematiserades det traditionella tankesättet, och därefter tillät läraren att pojkar kunde dansa med pojkar och att flickor kunde dansa med flickor (Larsson, Quennerstedt & Öhman, 2014).

Flera studier belyser att elever tenderar att visa medvetenhet om dominerande och stereotypa föreställningar kopplade till kön i ämnet; något som exempelvis kommer till uttryck när elever talar om sig själva och andra. Ett exempel på detta är Metcalfes (2018) studie, som genom intervjuer med 15–16-åringar undersökte flickors och pojkars erfarenheter av idrottsämnet och visar att ungdomarna är reflekterande i frågan om att de ofta tänker och handlar utifrån förutbestämda normer och övertygelser som är kopplade till kön. Metcalfe (2018) konstaterar att eleverna också uttryckte att flickor och pojkar kan vara mer lika än olika. Eleverna framhöll att flickor kan vara duktiga spelare och värdiga lagkamrater med god spelförståelse (se även Larneby, 2020) samtidigt som pojkar kan sakna dessa förmågor. Ett annat exempel som visar att eleverna överskrider stereotypa genusmönster är Martínez-Garcia och Rodríguez-Menéndez (2020) etnografiska studie om femåriga portugisiska elever som spelar fotboll inom ramen för idrottsämnet. Med syftet att undersöka de maktrelationer som skapades i samband med elevernas bollspelande beskriver forskarna hur pojkarna som spelade fotboll kunde kombinera en maskulin logik på spelplanen med att utanför spelet visa närhet och vänlighet mot flickor och pojkar som inte spelade. De pojkar som valde att inte vara med på fotbollsaktiviteten strävade inte heller nödvändigtvis efter att leva upp till en maskulin norm. Detta menar forskarna tyder på en ”flexibel maskulinitet”, det vill säga att pojkarna kan vara tävlingsinriktade men att de också kan ge uttryck för andra former av maskulinitetskonfigurationer (Martínez-Garcia & Rodríguez-Menéndez, 2020; se även Gerdin, 2017; Metcalfe, 2018).

De presenterade studierna har visat på att det finns möjligheter att överskrida genusmönster och att både lärare och elever kan vara reflexiva i frågan om föreställningar och ageranden med koppling till kön. Detta innebär att innebörderna i genusmönster förskjuts och ibland utmanas i ämnet (se även Larsson & Andreasson, 2020).

2.4. Studiens kunskapsbidrag

Idrott och hälsa handlar om att möta styrdokument men också om att hantera en komplex vardagsverklighet i interaktion med elever, andra lärare, tillgång till resurser som personal, tid, lokaler och utemiljöer för undervisning. Lärare väljer ett visst innehåll, en viss organisation och vissa metoder för undervisning framför andra. Lektionerna innehåller mycket rörelse och görande som är organiserat på sätt som gagnar en viss grupp elever: de som är fysiskt aktiva på fritiden. Konsekvensen blir att andra elever underordnas. Studierna, vilka problematiserar konstruktionen av genus, visar att polariserade förståelser för kön oftast (re)produceras. Det innebär att undervisning i idrott och hälsa blir ojämställd trots att lärare och elever är medvetna om att ämnet utgått från stereotypa förståelser för kön. Det som dock är mindre beforskat är *vad* lärarna

anser som viktigt och vilka överväganden de gör när de planerar och organiserar undervisning. Då både lärare och elever är medvetna om genusstrukturer i ämnet behövs mer kunskap om varför dessa fortsatt är starka. Skolan och det som sker i undervisningen i idrott och hälsa kan inte enbart förenklas till en lokal praktik, isolerad från det övriga samhället. Aktörernas resonerande och handlande behöver ges en röst för att förstå på vilket sätt denna praktik är inbäddad i bredare mönster och strukturer (jfr Berger & Luckmann, 1998).

Studiens kunskapsbidrag är att, genom en analys av lärares sätt att beskriva sin undervisning, belysa de konsekvenser som deras didaktiska val för med sig vad gäller hur handlingsutrymme fördelas eleverna sinsemellan samt hur föreställningar om genus kan förstås i relation till de didaktiska valen. Genom att jag belyser de förutsättningar som möjliggör att genusmönster skapas, upprätthålls respektive överskrids i ämnet idrott och hälsa kan studien kopplas till en lång tradition av studier som på olika sätt studerat hur genusmönster formas i och genom skolämnet idrott och hälsa.

Som framgått i detta kapitel riktas studiens intresse mot lärare i idrott och hälsas undervisning samt deras uppfattningar och resonemang kring sin undervisning i termer av didaktiska val och dess konsekvenser ur ett genusperspektiv, vilket kommer att konkretiseras ytterligare i följande kapitel.

3. Teoretiskt och analytiskt ramverk

I detta kapitel beskrivs de teoretiska och analytiska begrepp som är centrala i avhandlingen. Kapitlet inleds med en mer övergripande beskrivning av det socialkonstruktionistiska[4] perspektiv som är utgångspunkten för avhandlingen i dess helhet. Därefter följer en redogörelse för teoretiska begrepp och analytiska ansatser kopplade till Bernsteins (1977, 1996/2000) teorier, vilka relaterar till utbildningsinstitutioner och pedagogisk praktik. För att undersöka hur lärare i idrott och hälsa beskriver sin undervisning utifrån sina didaktiska val tas även stöd av delar inom systemisk-funktionell grammatik (SFL) – en teori det redogörs för därefter. För att kunna förstå genusmönster utifrån hur lärare talar om sin undervisning och sina didaktiska val används Connells (1987, 1996/2008, 2002) och Hirdmans (2003) genusteoretiska perspektiv, som bland annat utgår ifrån att genus är något som förhandlas fram och skapas genom sociala relationer. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av studiens teoretiska och analytiska referensram.

3.1. Socialkonstruktionism

Det socialkonstruktionistiska perspektivet utvecklades av Berger och Luckmann (1998),[5] och presenteras i *Kunskapens sociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Enligt detta perspektiv ses relationer mellan individer som centrala och formativa för den sociala verklighet som individer upplever. I denna avhandling är intresset riktat mot hur den sociala verkligheten eller uppfattningar om denna tar form, samt hur

[4] Begreppen ”socialkonstruktionism” och ”socialkonstruktivism” tolkas oftast utan åtskillnad. Vissa menar dock att en viss skillnad föreligger i det avseende att konstruktivister lägger betoningen på de meningsskapande processer där individer konstruerar det de talar om i den konkreta situationen, medan konstruktionister, utöver det ovannämnda, intresserar sig för de begrepp, språk, teorier m.m. som samhälle och kulturen redan har konstruerat åt oss och som vi föds in i. I denna avhandling har jag främst inspirerats av Berger & Luckmanns förståelse för det socialkonstruktionistiska perspektivet. För en utvidgad diskussion kring perspektivens ”särart” se till exempel Hacking (2000) samt Wenneberg (2001).

[5] Boken *The Social Construction of Reality* (1966) gavs ut på svenska med titeln: *Kunskapssociologi-Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* år 1979.

exempelvis aktiviteter i skolan, i idrott och hälsa, ”görs” och genomförs genom tal och handling.

Enligt Berger och Luckmann (1998) identifierar sig individen – i det här fallet lärare och elever – med den sociala verklighet som är tillgänglig för gruppen. Elever socialiseras till exempel in i en samhällsstruktur genom att bland annat delta i skolans verksamhet. Härigenom formas också deras förståelse för vad exempelvis skolämnet idrott och hälsa är och innebär. Detsamma gäller lärare, även om deras position är en annan i sammanhanget. I skolans verksamhet utförs olika aktiviteter som över tid tenderar att bli vanemässiga, det vill säga de blir rutin och utförs ibland närmast på ett automatiserat sätt. Ett exempel på detta är när en lärare i samband med en instruktion gällande lektionen ber eleverna att sätta sig vid samlingen. Berger och Luckmann menar att denna typ av vanemässiga handlingar, som de kallar typifieringar, är att förstå som en del i människors socialisering in i samhället och dess institutioner. ”Institution” som begrepp förstås här i termer av att mänsklig aktivitet är vanemässig och bestäms av individers interaktion med rutiner som tas för givna (Berger & Luckmann, 1998, s. 70), varför de kan utföras med en låg uppmärksamhetsnivå. Även om handlingarna, som också inbegriper sätt att tala, kan uppfattas som naturliga och självklara, rent av obestridliga, så är de alltså sociala konstruktioner som bidrar till att forma våra uppfattningar om den sociala verkligheten. Genom det sociala livet inordnas med andra ord varje individ i en social struktur och härigenom formas förståelse för i det här fallet skolämnet idrott och hälsa. Annorlunda uttryckt är det i lärares möte med sina elever som förståelsen för ämnet konstitueras och det är i sociala processer som förståelser för ämnet kan sammankopplas med frågor som rör genus. I denna avhandling fokuseras det på hur undervisning skapas genom olika sociala processer, där lärare och elever ses som medskapare till formandet av förståelser för vad som genomförs och vad som är möjligt.

Utifrån Berger och Luckmann (1998) betraktar och analyserar jag idrott och hälsa som en produkt av mänsklig aktivitet vilken upprätthålls och förändras genom enskilda individers – till exempel lärares och elevers – konkreta handlingar och sociala samspel.

3.2. Sociala strukturer i pedagogisk praktik

Medan det socialkonstruktionistiska perspektivet kan ses som en mer övergripande och epistemologisk position för avhandlingen, har jag också influerats av mer specifika teoretiska perspektiv.

Avhandlingens första delsyfte är att undersöka de konsekvenser som lärares didaktiska val för med sig vad gäller hur handlingsutrymme fördelas elever

sinsemellan. För att analytiskt ta mig an detta delsyfte har jag använt Bernsteins (1977) teoretiska begreppsapparat. I detta avsnitt beskrivs Bernsteins (1977, 1996/2000) teorier som relaterar till vad som inverkar på lärares didaktiska val och vad som blir styrt i den faktiska undervisningen.

Bernstein har intresserat sig för hur utbildningssystem på olika sätt driver reproduktionen av sociala strukturer och hur kunskap förmedlas på olika sätt. I denna studie förhåller jag mig främst till begreppet ”klassifikation” som beskriver grundläggande principer för maktfördelning och begreppet ”inramning” som beskriver principer för kontroll (Bernstein, 1977).[6] Bernstein definierar begreppen ”klassifikation” och ”inramning” genom att sätta dem i relation till varandra. ”Klassifikation” är ett resultat av hierarkiska principer, som i sin tur är ett resultat av maktrelationer som påverkar undervisningen. Klassifikationen beskriver förhållanden eller olika typer av åtskillnad mellan kategorier av olika slag och på olika nivåer. Kategorierna kan exempelvis vara olika skol- och undervisningsämnen eller olika inslag och undervisningsmoment i samma ämne, som kan rangordnas och anses olika betydelsefulla. Kategorierna kan vara mer eller mindre avgränsade från varandra utifrån hur maktrelationerna mellan dem ser ut. Om kategorierna är starkt avgränsade från varandra råder en stark klassifikation, och om de är svagt avgränsade från varandra blir klassifikationen svag. Vid en svag klassifikation tenderar kategorierna att glida in i varandra. Klassifikationen kan till exempel visa att vissa undervisningsmoment premieras i relation till annat innehåll. Klassifikationen kan också till exempel visa den rollfördelning och det maktförhållande mellan elever som uttrycks genom didaktiska val så som instruktioner, gruppindelningar och regler.

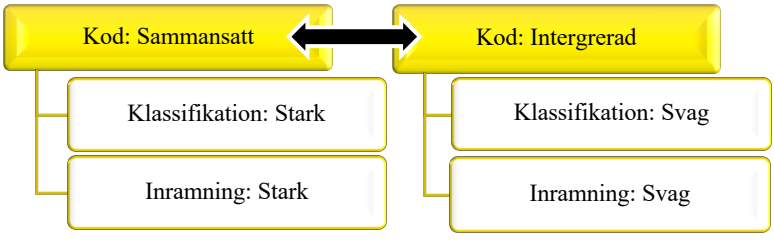
”Inramning” bestämmer principer för kontroll och kommunikation i varje pedagogisk situation, det vill säga i vilken utsträckning lärare kontrollerar det stoff som eleverna ska lära sig när det gäller innehåll, urval, tempo och sekvensering. I idrott och hälsa kan det till exempel handla om i vilken ordning aktiviteter genomförs och hur de hanteras och utvärderas. Det handlar också om sociala relationer mellan lärare och elever, det vill säga vad lärare respektive elever har kontroll över. Inramningen handlar även om vilka förväntningar som finns på eleverna och hur detta kommuniceras till dem, samt huruvida eleverna ges inflytande eller inte (Bernstein, 1977). Även inramningen varierar i styrka.

[6] Utifrån Bernsteins (1977) samhällsinriktade analyser med fokus på aktiviteter och praktiker i vardagen försöker exempelvis Lundgren (1977) och Linnér (1984) med samma tre begrepp, det vill säga ”kod”, ”klassifikation” och ”inramning” beskriva grundläggande principer som rör undervisning och skola, men även förhållanden och inslag i själva undervisningen med fokus på litteraturläsning och litteraturundervisning. Även Lundin (2018a, 2019) har undersökt språkbruk i olika idrottskontexter med hjälp av Bernsteins teoretiska begreppsapparat. När det gäller forskning i skolämnet ämnet idrott och hälsa har bland annat Ekberg (2009, 2020), Karlefors (2002, 2010) Kougioumtzis (2006) och Svennberg (2017) inspirerats av Bernsteins arbeten (se även Backman, 2008, 2011; Mattsson & Lundvall, 2015).

Med stark inramning är läraren en tydlig ledare, och eleverna vet hur aktiviteten ska genomföras. Strukturerna är tydliga och målen med aktiviteten och elevernas kunskapsutveckling är tydligt formulerade. I en undervisningssituation där inramningen är svag är läraren däremot inte en lika tydlig ledare, och har därmed inte lika tydlig struktur. Styrkan i klassifikationen och inramningen är inte statisk utan påverkas av förändringar i maktrelationerna. Ju starkare klassifikation och inramning, desto större sannolikhet att förhållandet mellan lärare och elever är tydligt hierarkiskt. Svag klassifikation och inramning ger förutsättningar för en mer demokratisk undervisning, men resultatet behöver inte bli så. Exempelvis kan några elever ta över undervisningen och styra över de andra när läraren intar en mindre aktiv roll. Samtidigt handlar klassifikation och inramning också om elevernas möjligheter och begränsningar i frågan om att kunna påverka undervisningen.

De grundläggande principerna för hur utbildning utformas sammanfattar Bernstein i begreppet ”kod”. Koden bestäms av förhållandet mellan principerna för klassifikation och inramning, och i en specifik situation kan koden vara sammansatt eller integrerad. Den sammansatta och den integrerade koden är varandras motsatser, vilket går att se i Figur 1.

Figur 1. Baserat på Bernsteins (1977) begreppsapparat om koder i relation till klassifikation och inramning.



Utmärkande för en ”integrerad kod” är att undervisningen är dekontextualiserad, skiftande, spontan och flexibel där gränser mellan aktiviteter saknas och helheten är i fokus. En integrerad kod erbjuder ett brett utbud av möjligheter och inflytande. En ”sammansatt kod” utmärks däremot av tydliga gränser, där moment hålls åtskilda och disciplin är framträdande. Den är kontextbunden, har hög förutsägbarhet och liten grad av flexibilitet, och den erbjuder smalare utbud av valmöjligheter, alternativ och möjligheter.

I min avhandling bidrar Bernsteins begreppsapparat även till att synliggöra hur de didaktiska valen kan förstås i relation till föreställningar om kön och genus. ”Klassifikation” används i analysen i en vidare betydelse än i relation till

själva undervisningsinnehållet och kan till exempel handla om att maskulinitet och femininitet ses som något självklart åtskilt (jfr Connell, 1987, 1996/2008; Hirdman, 2003). Man skulle med andra ord kunna tolka det som att åtskillnaden handlar om en stark klassifikation mellan kategorier flickor och pojkar i en elevgrupp. I sitt arbete påverkas lärarna av egna föreställningar, men de möter också elevers föreställningar om hur flickor och pojkar är, vad de kan göra och vilka kompetenser de besitter. Genom dessa ofta stereotypa föreställningar påverkas elevernas villkor och handlingsutrymme. Föreställningarna har således betydelse för hur eleverna bemöts och handlar, i termer av inramningens styrka. Bernsteins begreppsapparat har således en specifik tillämpning i avhandlingen, då begreppen ”klassifikation” och ”inramning” tillämpas i relation till genus och hur frågor rörande genus aktualiseras i och genom undervisning.

Lärares didaktiska val har betydelse för vad undervisningen innehåller och hur den bedrivs. Undervisningen handlar inte primärt om fritt skapande för läraren eftersom skolverksamheten omgärdas av riktlinjer, direktiv och ambitioner. Lärarna är både förvaltare och sändare i denna process (jfr Berger & Luckmann, 1998). Samtidigt är det inte möjligt att tala om undervisning i termer av homogena och statiska sociala strukturer. Med hjälp av begreppen ”klassifikation”, ”inramning” och ”kod” går det att se didaktiska val som något som såväl bidrar till att producera en viss social struktur, som något som utmanar rådande sådan. För att med lärarnas berättelser som underlag kunna urskilja och avgränsa olika kategorier, exempelvis olika undervisningsmoment i ämnet, kommer jag även att ta hjälp av den systemisk-funktionella grammatiken. Detta betyder att jag kan undersöka vilka förväntningar som finns på eleverna, hur detta kommuniceras till dem samt om eleverna ges inflytande. I nästa avsnitt presenteras den systemisk-funktionella grammatiken, även kallad SFL.

3.3. Systemisk-funktionell grammatik

För att undersöka hur lärare i idrott och hälsa beskriver och talar om sin undervisning utifrån sina didaktiska val analyseras deras utsagor med hjälp av den systemisk-funktionella grammatiken, SFL.[7] De delar av SFL som används i avhandlingen utgår från Halliday (1973) och handlar om att det i första hand är funktionen som är relevant för hur ett yttrande tolkas, samt att denna ges genom kontexten. En utgångspunkt är att textens primära funktion är kommunikation (Halliday & Matthiessen, 2014).[8] Då även talat språk har en

[7] ”Systemic-functional linguistics” på engelska, ”systemisk-funktionell grammatik” på svenska.

[8] I SFL-analys utgörs basen vanligen av tre språkliga metafunktioner (Halliday & Matthiessen, 2014): den ideationella (som representerar våra erfarenheter av världen) den textuella (som ordnar informationen) den interpersonella (som bygger och upprätthåller relationer).

kommunikativ funktion fungerar SFL:s teoretiska redskap väl för en analys av hur lärare talar om sin undervisning och sina val. SFL möjliggör en analys just av språkets uttryckssida (formen), som kompletterar analysen av vad de säger (innehållet). I föreliggande studie är den relationella funktionen i fokus. Genom en analys av den relationella funktionen kan lärarnas valda språkliga uttrycksform kopplas till analysen av didaktiska val utifrån Bernsteins (1977, 1996/2000) teorier.

Enligt Halliday (1973) och Holmberg och Karlsson (2019) har språket i kommunikationen även en förmåga att skapa betydelser. Den skapande betydelsen i situationen beror på olika val som sändaren, i detta fall läraren, gör och hänger samman med vilken funktion som yttrandet avses att få. Förhållandet kan illustreras genom följande: om en lärare vill ha fullständig kontroll över valet av ett visst undervisningsinnehåll och undvika tveksamheter använder läraren det modala hjälpverbet [9] *ska*, som i ”Dans är ett undervisningsmoment som ska gås igenom”. I Bernsteins termer handlar yttrandet om stark klassifikation och kan i förlängningen kopplas till maktfördelning och hierarkier som finns inbäddade i undervisningssituationen. En lägre grad av förpliktelse uttrycks med det modala hjälpverbet *kan*: ”Dans är ett undervisningsmoment som kan gås igenom”, som förstås som anpassning till en svag klassifikation. Modalitet handlar om i vilken utsträckning som något nyanseras.

Beroende på vilket grammatiskt uttryck sändaren använder kan en modalitet placeras i någon av de fyra betydelseskalorna: sannolikhet, vanlighet, förpliktelse och villighet (se Tablå 1).

Tablå 1. Vanliga modala verb och deras funktion på olika modalitetsskalor (i Holmberg & Karlsson, 2019, s. 67).

	Låg grad	Medelhög grad	Hög grad
Sannolikhet	Kan, lär	Bör	Ska, måste
Vanlighet	Kan	Brukar	Brukar
Förpliktelse	Kan, får	Bör	Ska, måste
Villighet	Kan	Vill	Ska, måste

I min analys är det främst modala hjälpverb av förpliktelse och sannolikhet som det fokuseras på. Av det skälet är det dessa modaliteter jag fokuserar på i genomgången. Förpliktelsemodalitet används för att modifiera graden av

[9] Utöver modala hjälpverb finns temporala hjälpverb som ”Vi *hade* gått igenom det”, ”Vi *har* gått igenom det” eller ”Vi *kommer att* gå igenom det”. De temporala hjälpverben påverkar bara tiden och har inte med modalitet att göra. Verb som inte är modala hjälpverb eller temporala hjälpverb är huvudverb, som har den största innehållsliga betydelsen, som ”gå igenom” i exemplet ovan (Lundin, 2017).

förpliktelse i en uppmaning, det vill säga att sändaren, i detta fall läraren, med olika grad av förpliktelse förmedlar en uppmaning så att den av mottagaren, i detta fall eleverna, uppfattas som mer eller mindre tvingade. Beroende på vilken grad av förpliktelse som läraren använder sätts ramar för elevernas förväntade beteende. En låg grad av förpliktelse – ”Man får vara mer aktiv” – ger eleven information om att det är tillåtet att vara aktiv och att det är eleven själv som bestämmer över sin aktivitetsnivå. En hög grad av förpliktelse – ”Man ska/måste vara mer aktiv” – är tvingande och därmed (sällan) förhandlingsbar.

Villighetsmodalitet markerar hur hårt läraren binder sig till ett erbjudande, vilket innebär att läraren kan skapa distans från genomförandet av det sagda. I exemplet ”Jag kan välja dans som ett innehåll” distanserar sig läraren från genomförandet. Om i stället ett yttrande utmärks av hög grad av villighet, som till exempel ”Jag ska välja dans som ett innehåll” markerar sändaren att beslutet är taget samt att genomförandet är säkerställt.

Sannolikhetsmodalitet markerar olika grader av säkerhet i ett yttrande. Sannolikhetsmodaliteten kan även användas medvetet för att mottagaren ska uppfatta yttrandet på ett visst sätt. Med till exempel en låg grad av sannolikhet kan läraren yttra sig med vaghet och därigenom undvika eventuellt ansvar om påståendet överträffas av ett med större sanningshalt: ”Dans är ett innehåll som kan gås igenom” är ett yttrande som är svårt att motsäga. Möjligheteten för dans som innehåll finns och om dans uteblir så fanns även den möjligheten. Däremot har exemplet ”Dans är ett innehåll som måste gås igenom” en hög grad av sannolikhet eftersom den även innehåller en förpliktelse. Som framkommer i Tablå 1 uttrycker modala hjälpverb som *kan, ska, måste* flera former av modalitet och det är alltid yttrandets kontext som avgör vilken modalitet uttrycks.

Modalitet kan också uttryckas med hjälp av adverbial.[10] Adverbial är ord som ger tilläggsinformation till en del av en sats, till exempel ”Jag väljer dans varje måndag”, medan satsadverbial ger tilläggsinformation till en hel sats, till exempel ”Jag väljer inte dans” (jfr Lundin, 2017). Modala satsadverbial, som en del av den relationella funktionen, ger information som säger något om lärarens förhållningsätt – ”Jag väljer ju/faktiskt/möjligen dans”. I och med att det språkliga uttrycket i dessa fall säger något om lärarens attityd till det sagda finns anledning att analysera dessa för att förstå yttrandet i ett större sammanhang. I analysen använder jag mig av interpersonella satsadverbial av sannolikhet och vanlighet (se Tablå 2).

[10] Se Svenska Akademiens grammatik, IV Kap 30.

Tablå 2. Vanliga interpersonella satsadverbial och deras funktion på olika modalitetsskalor (i Holmberg & Karlsson, 2019, s. 68).

	Låg grad	Medelhög grad	Hög grad
Sannolikhet	Möjligen, nog, kanske, liksom, sådär	Förmodligen, troligen, sannolikt	Ju, säkert, garanterat
Vanlighet	Ibland	Ofta, vanligtvis	Alltid
Förpliktelse		Gärna	Helst
Villighet		Gärna	Helst

Sannolikhetmodaliteten kan avslöja sändarens säkerhet i förhållande till det sagda men också användas för att mottagaren ska uppfatta yttrandet på ett visst sätt. Med till exempel en låg grad av sannolikhet kan läraren yttra sig med vaghet och därigenom undvika eventuellt ansvar om det aktuella påståendet överträffas av ett med större sanningsinnehåll: ”Jag väljer liksom/kanske dans”. Ett yttrande med hög grad av sannolikhet ”Jag väljer ju dans” kan ge en inblick i lärarens relation till och intentioner med det sagda, som här handlar om att mottagare förväntas känna till denna information.

Vanlighetsmodalitet påvisar ett yttrandets giltighet i relation till tid, det vill säga hur länge informationen gäller. Sändaren kan med vanlighetsmodalitet förse yttrandet med olika grader av giltighet. För att nyansera modifieringen av vanlighetsmodalitet används interpersonella satsadverbial *ibland, ofta* och *alltid. ”*Jag går igenom dans ibland” visar en lägre grad av vanlighet, då det vid många tillfällen inte sker. Uttrycket ”Jag väljer alltid dans” visar att yttrandets giltighet är hög; det gäller alltid. Även de olika modala satsadverbialen kan ha något olika innebörd i olika kontexter. Detta innebär att man i analys av modalitet måste beakta hela satsens betydelse i sin kontext för att finna vilken typ av modalitet som verben ger uttryck för.

De uttryck för modalitet som det fokuseras på i studien är framför allt modala hjälpverb av förpliktelse (*kan, får, ska, måste*) och interpersonella satsadverbial som uttrycker sannolikhet (*kanske, liksom, sådär, nog*, *ju, såklart*) samt vanlighet (*ibland, vanligtvis, ofta, alltid*). Modalitet är således olika sätt att nyansera och modifiera innehållet i en sats beroende på hur man vill att mottagaren ska tolka och förhålla sig till det sagda.

I avhandlingen utgör SFL sålunda ett analytiskt redskap för att kunna synliggöra klassifikation, inramning och kod (Bernstein, 1977, 1996/2000). Lärares språkbruk ses som en grundläggande byggsten som synliggör den pedagogiska och sociala undervisningspraktiken, där det inte bara är centralt vad lärarna säger utan även hur de uttrycker sig när de talar om exempelvis styrdokument

och gruppindelning. Det finns alltså relevanta skillnader mellan ett uttryck som ”Vid gruppindelning tar jag hänsyn till elevernas önskemål” och ”Vid gruppindelning tar jag *ju/faktiskt/kanske* hänsyn till elevernas önskemål” när det gäller lärarnas förhållningssätt till gruppindelning – och denna avspeglas till viss del i deras språk. De språkliga val lärarna gör – med andra ord det språkbruk de använder – kan ofta motiveras av den kod som dominerar. Språket används olika av olika lärare. Dessa olikheter tillsammans med begreppen klassifikation, inramning och kod synliggör en komplexitet. Om man utgår från att lektionerna karakteriseras av en sammansatt kod kan man till exempel förvänta sig att lektionerna uppvisar fler likheter än olikheter när det gäller innehåll och språkbruk (jfr Lundin 2018a). Att använda systemisk-funktionell grammatik för en analys av innehållet i det sagda tillsammans med Bernsteins begreppsapparat öppnar upp för diskussion kring hur lärare beskriver sin undervisning utifrån didaktiska val.

3.4. Genus som social konstruktion

Avhandlingens andra delsyfte fokuserar på hur lärares tal om sin undervisning och didaktiska val kan förstås i relation till olika genusmönster och genuskonfigurationer. För att analytiskt ta mig an detta delsyfte har jag som komplement till ovanstående teorier och modeller även använt genusteoretiska begrepp och perspektiv. I valet av dessa har jag främst inspirerats av Connells (1987, 1996/2008, 2002) sätt att förstå begreppet ”hegemonisk maskulinitet”, samt Hirdmans (2003) tankar kring ”genusordning” och ”genuskontrakt”. Med stöd i dessa begrepp avser jag undersöka och analysera på vilka sätt och under vilka villkor som didaktiska val kan bidra till att såväl befästa som utmana olika genusnormer i skolämnet idrott och hälsa.

I diskussioner om kön och genus har forskare ofta betonat vikten av att hålla isär begreppen ”kön” och ”genus” (jfr Hirdman, 2003). Connell (1987) menar att en utgångspunkt i dessa diskussioner ofta är att ”kön” betraktas som knutet till den biologiska kroppen, medan begreppet ”genus” däremot handlar om de sociala relationer inom vilka individer och grupper agerar och interagerar.

> Genus är den struktur av sociala relationer som fokuserar på den reproduktiva arenan och den uppsättning praktiker som drar in reproduktiva skillnader mellan kroppar i sociala processer. (Connell & Pearse, 2015, s. 26)

Utifrån det socialkonstruktionistiska perspektiv som tidigare beskrivits kan frågan om genus i det här sammanhanget förstås som människors sätt att låta föreställningar om reproduktiva skillnader färga deras sätt att tala med varandra, handla och bygga relationer. När reproduktiva skillnader mellan kroppar färgar

de sociala processerna tenderar de emellertid också att skapa en kulturell särhållning genom vilken kvinnors/flickors och mäns/pojkars kompetenser, sociala förmågor, intressen med mera ses som åtskilda, annorlunda och oftast komplementära. Genus kan således förstås som en social konstruktion som bygger på och formas i och genom sociala relationer. Enligt detta synsätt tränas, befästs och upprätthålls särhållning i det dagliga sociala livet. Genom upprepning skapas också genusmönster.

Connell (2002) menar att det finns olika uppsättningar av genusmönster som blir till i och genom bestämda ramar i form av förväntningar på vem som gör vad relaterat till kön. Sociala relationer bidrar till att forma genusstrukturer som i sin tur kan bli och/eller uppfattas som tvingande, även om de kan och borde kunna ifrågasättas, utmanas och förändras (Connell, 2002). Att konstruera genus i idrott och hälsa innebär till exempel inte bara att upprätthålla vissa mönster utan det kan också innebära att omförhandla och ifrågasätta normer och värderingar. För att beskriva hur olika genusmönster tar form använder Hirdman (2003) begreppet ”genuskontrakt”. Med detta begrepp åskådliggörs hur det finns samhälleliga strukturer som mer eller mindre explicit anger hur kvinnor respektive män ska eller förväntas vara. Genuskontraktet kan med andra ord förstås som ett slags socialt och mentalt kontrakt där kvinnor och män i stort är överens om att de har olika egenskaper och intressen och att dessa ses som komplementära. Ett sådant kontrakt innebär att föreställningarna om vad som är ”typiskt” för kvinnor och ”typiskt” för män blir formativt för hur individer handlar, socialiserar och vad de förväntar sig av varandra. Dessa förväntningar byggs också in i samhällets institutioner när handlingar upprepas och automatiseras genom typifieringar (jfr Berger & Luckmann, 1998). Detta kulturella kontrakt kan också förklara varför det kan vara svårt att utmana stereotypa genusmönster i exempelvis idrott och hälsa. Hirdman menar vidare att genuskontraktet, det vill säga de komplementära egenskaperna, inte är värdeneutrala i relation till varandra utan att vissa egenskaper ses som mer eller mindre värda. På så sätt skapas i och genom kontraktet en viss ordning mellan egenskaperna. Denna ordning benämner Hirdman (2003) som ”genusordning”.

I avhandlingen är begreppen ”genuskontrakt” och ”genusordning” relevanta som verktyg för att analysera hur lärare uttrycker sig om elever och elevers kompetenser, såväl för att förstå hur de kategoriserar och förstår olika aktiviteter som relationer mellan elevgrupper. Ett närliggande begrepp för att förstå hur genusordningen verkar och påverkar relationer mellan och inom kön är Connells begrepp ”hegemonisk maskulinitet”. Den hegemoniska maskuliniteten är den dominerande heterosexuellt förankrade maskulinitetsform som hålls högst och som bygger på en förgivettagen uppfattning om vad som vid en given tidpunkt är normalt och eftersträvansvärt i kulturen. Enligt Connell (1996/2008) legitimerar den hegemoniska

maskuliniteten patriarkatets fortlevnad, vilken andra maskuliniteter och alla femininiteter är underordnade. Den hegemoniska positionen förutsätter således en hierarki och synliggör en historisk praxis som legitimerar en given genusordning. Men samtidigt är den hegemoniska maskuliniteten inte statisk utan befinner sig alltid på en arena för ifrågasättande (jfr Connell, 1996/2008).

Genusstrukturerna kan inte betraktas som en statisk konstruktion utan ses i avhandlingen som en kulturell ordning som kan ifrågasättas, utmanas och förändras genom individers vardagshandlingar. Det är genom att granska både det som befäster den sociala ordningen och det som utmanar en sådan som man kan synliggöra genuskonstruktionerna.

3.5. Sammanfattning

I detta kapitel har avhandlingens teoretiska och analytiska ramverk beskrivits och motiverats. Det socialkonstruktionistiska perspektivet länkar i avhandlingen samman Bernsteins utbildningsteoretiska perspektiv med Connells och Hirdmans sätt att förstå och begreppsliggöra genus. Bernsteins begreppsapparat används för att undersöka hur lärare i idrott och hälsa beskriver sin undervisning utifrån sina didaktiska val och de konsekvenser som lärares didaktiska val för med sig vad gäller hur handlingsutrymme fördelas elever sinsemellan. Den systemisk-funktionella grammatiken (SFL) används som ett redskap för att kunna synliggöra ”koder”, som i sig inbegriper ”klassifikation” och ”inramning”. Bernsteins teoretiska begreppsapparat kombineras därefter med perspektiv och begrepp hämtade från genusvetenskapen och får på så sätt en specifik tillämpning. Med begrepp som ”genuskontrakt”, ”genusordning”, och ”hegemonisk maskulinitet” analyseras genusmönster utifrån lärares tal om sin undervisning och sina didaktiska val. Det teoretiska och analytiska ramverket grundar sig i ambitionen att skildra lärares sammansatta berättelser om sin undervisning samt belysa och diskutera den komplexitet som omgärdar de didaktiska valen.

I nästa kapitel presenteras det metodologiska tillvägagångssätt som ligger till grund för avhandlingen.

4. Studiedesign och metod

Denna studie bygger på ett kvalitativt förfaringssätt där jag främst genom observationer och intervjuer studerat lärares undervisning och lyssnat till deras berättelser om sin undervisning i termer av didaktiska val. I detta kapitel beskrivs de metodologiska villkoren för avhandlingen, den empiri som samlats in och studiens design. Inledningsvis redogör jag för hur studien influerats av institutionell etnografi. Därefter följer ett avsnitt om urval av studiens deltagare, som följs av en redogörelse för hur observationer av lektioner och intervjuer har genomförts. Kapitlet tar även upp hur det insamlade empiriska materialet bearbetats och analyserats samt vilka etiska ställningstaganden som gjorts i relation till studiens genomförande. I kapitlet finns också en diskussion kring validitet och studiens positionalitet.

I studien ses skolan, och ämnet idrott och hälsa, som en institution. För att studera denna institution och den yrkespraktik som försiggår där har jag inspirerats av så kallad institutionell etnografi, IE (Smith, 2005). IE handlar dels om att undersöka arbetsprocesser, dels hur arbetsprocesserna samordnas. Samordnandet sker genom de sociala relationer som individer involveras i inom institutioner genom till exempel sitt arbete (Smith, 2005). IE kan således sägas syfta till att avtäcka yrkeskunskap. Smith menar att IE ska inledas ”där man är” för att man ska kunna skärskåda eller avslöja hur institutioner är organiserade och också hur de relaterar till makt och formerandet av sociala strukturer. Detta innebär att man inom IE utgår ifrån människors vardagsliv så som det ter sig inom en viss institution. Samtidigt studeras inte detta vardagsliv isolerat. Intresset riktas snarare mot hur de sociala praktiker och relationer som uppkommer inom institutionen kan förstås i relation till verksamhetens organisation och styrning. Inom ramen för ämnet idrott och hälsa är läroplanen och lärarens arbete viktiga delar i styrningen och organisationen. Avsikten med det valda perspektivet är således att erhålla en bild av och förståelse för hur styrningen av undervisningen, genom de didaktiska valen, på olika sätt griper

in i och påverkar den studerade yrkesverksamhetens vardag. Smith (2005) menar även att IE syftar till att problematisera det vi tar för givet. Med hjälp av IE blir det således möjligt att komma åt en "arbetskunskap", som framför allt är en kunskap om hur individen gör det han eller hon gör under sin vardagliga yrkesutövning.

Den vardagliga yrkeskunskapen som lärare besitter innehåller ett flöde av ageranden som ofta förekommer både i form av handlingar och utsagor (jfr Samuelsson, 2015). I avhandlingen ses lärare som experter på sin egen yrkeskunskap och utgångspunkten är att en institution blir till genom vanemässiga, och därmed mer eller mindre oreflekterade, handlingar (Berger & Luckmann, 1998). Med hjälp av institutionell etnografi belyser jag den gemensamma ordning som kommer till uttryck i lärares tal om sin professionella yrkesutövning (jfr Smith, 2005), det vill säga sin undervisning. Lärares arbete studeras således med ett fokus på hur lärare skapar mening *i* och *genom* sitt handlande och tal om detsamma.

4.1. Urval

För att uppfylla studiens syfte och besvara dess frågeställningar har lärare som undervisar i idrott och hälsa i årskurs 1–9 observerats och sedan intervjuats. Min första kontakt med eventuella deltagare i studien skedde i samband med en fortbildningsträff för lärare i idrott och hälsa, arrangerad av utbildningsförvaltningen i en kommun i södra Sverige. Vid detta tillfälle presenterade jag min planerade studie och gav bland annat följande information:

> Tanken är att genomföra observationer och intervjuer vid något eller några lektionstillfällen när du undervisar i idrott och hälsa. Genom att samtala med dig om din undervisning, till exempel lektionsinnehåll, gruppdelningar, regler och så vidare, är min förhoppning att studien kan leda till ökad förståelse för undervisningen i idrott och hälsa.

Att studera lärares arbete ”där och då det genomförs” (Smith, 2005) utan att påverka kan vara svårt och jag var medveten om att lärare skulle kunna vilja visa upp föredömlig undervisning (jfr Persson, 2020). Jag försökte därför formulera min beskrivning av studien på ett så öppet sätt som möjligt för att minska risken att lärarna skulle anpassa sin undervisning och sitt sätt att tala om den. Min förhoppning var att de lärare som valde att delta då exempelvis inte skulle särskilt uppmärksamma flickor eller pojkar i undervisningen och sitt tal om den på sätt som de inte brukar göra.

Sex lärare anmälde ett intresse för att medverka i studien efter presentationen under fortbildningsträffen. Dessa kontaktades senare via e-post för att avtala tid

för observation och intervju. För att få kontakt med fler lärare kontaktades en person ansvarig för ett nätverk för lärare i idrott och hälsa och därigenom fick jag del av en lista med e-postadresser till nätverkets deltagare. Via e-post skickades sedan ett informationsbrev med förfrågan om deltagande till alla lärare i nätverket. Informationsbrevet innehöll uppgifter om studiens syfte och genomförande, hur lång tid en intervju beräknades ta, samt att medverkan var frivillig och att läraren själv fick bestämma tid för vårt möte. De lärare som ville delta ombads svara på mejlet för ytterligare information. Jag bad även lärare som inte ville medverka i studien att meddela sitt beslut. Ungefär två veckor efter att jag skickade mejlet till nätverkets deltagare skickades även en påminnelse ut till de lärare som inte svarat. Sammanlagt meddelade åtta deltagare i detta nätverk att de önskade medverka i studien.

Totalt anmälde fjorton lärare sitt intresse att medverka i studien, varav sju kvinnor och sju män.[11] De lärare som vid förfrågan avböjde att delta angav orsaker såsom ”jag har för mycket att göra”, ”tiden mellan lektionerna används hellre till att skriva elevernas omdöme” och ”att den här tiden på terminen har vi simundervisning och schemat är annorlunda just nu”. Flera av de lärare som valde att inte delta meddelade att de inte längre undervisade i idrott och hälsa och en lärare var sjukskriven. De fjorton lärare som deltog i studien var, enligt egen utsago, utbildade lärare i idrott och hälsa, mellan 27 och 63 år gamla och verkade vid F–9-skolor belägna på olika orter i södra Sverige. Lärarnas yrkeserfarenhet sträckte sig från 3 till 19 år och de hade mellan 30 och 260 högskolepoäng i ämnet idrott och hälsa. Deltagarna i studien presenteras i Tabell 1.

Den empiri som samlats in består av 13 observationer av lektioner och 14 intervjuer med lärare i idrott och hälsa. En av deltagarna medverkade endast genom en intervju, då en observation av undervisningen inte var möjlig vid det aktuella tillfället. I detta fall fick läraren berätta om sin senaste lektion och jag ställde frågor om de olika didaktiska valen. Deltagarna har pseudonymiserats och getts könsneutrala namn i avhandlingen för att undvika identifiering och genusrelaterade jämförelser mellan deltagares olika svar och sätt att resonera kring didaktiska val.

[11] Sammanlagt kontaktades 39 lärare. Av dessa fick jag svar från 25 lärare, varav 14 valde att medverka i studien.

Tabell 1: Presentation av studiens deltagare.

Namn	Yrkeserfarenhet	Undervisar i	Observation i	Elevgruppen bestod av
Mika	ca 19 år	åk 7–9	klass 9	20 elever: 12 flickor och 8 pojkar
Charlie	ca 8 år	åk 1–6	klass 6	16 elever: 6 flickor och 9 pojkar
Robyn	ca 12 år	åk F-6	klass 2 – 3	14 elever: 6 flickor och 8 pojkar
Frankie	ca 3 år	åk F-6	klass 4	25 elever: 14 flickor och 11 pojkar
Love	ca 13 år	åk 1–6	klass 6	16 elever: 8 flickor och 8 pojkar
Alexis	ca 16 år	åk 7–9	klass 8	28 elever: 8 flickor och 20 pojkar
Jessie	ca 3 år	åk F-6	förskoleklass	25 elever: 15 flickor och 10 pojkar
Bobbie	ca 18 år	åk 6–9	klass 6	18 elever: 12 flickor och 6 pojkar
Michele	ca 19 år	åk 4–6	klass 6	16 elever: 6 flickor och 10 pojkar
Lee	ca 17 år	åk 1–9	klass 7	21elever: 12 flickor och 9 pojkar
Andy	ca 10 år	åk 6–9	klass 9	25 elever: 13 flickor och 12 pojkar
Billie	ca 13 år	åk F-9	klass 5	21 elever: 15 flickor och 6 pojkar.
Jamie	belystes ej	åk 7–9	-	-
Alex	ca 4 år	åk 7–9	klass 8	27 elever: 13 flickor och 14 pojkar

Observationerna varade mellan 40 och 120 minuter och ägde rum i de idrottshallar där undervisningen brukade pågå. Det transkriberade observationsmaterialets omfattning är 10 731 ord, ca 30 A4-sidor.

Intervjuerna med lärarna varade mellan 55 och 90 minuter och ägde rum på deras arbetsplats, det vill säga på skolan. Det transkriberade intervjumaterialets omfattning är 42 403 ord, ca 119 A4-sidor.

4.2. Empiriinsamling

För att undersöka hur lärare genomför och talar om sin undervisning och erhålla en fördjupad förståelse för de didaktiska val som de gör i sin undervisningsvardag har jag först genomfört observationer av undervisning.

Baserat på observationerna har jag därefter genomfört intervjuer. Avsikten med detta förfaringssätt har varit att använda en specifik och i tid närliggande undervisningssituation som utgångspunkt för intervjun. Min avsikt var att lärarna själva skulle få möjlighet att beskriva och reflektera över den lektion de nyss genomfört. Med utgångspunkt i att lärare gör en mängd didaktiska val i sin undervisning kunde jag på så sätt närma mig det tysta eller förgivettagna i en handling/situation ”där och då” (Davies, 2008; Emerson m.fl., 1995; Smith, 2005). Att genomföra en intervju i direkt anslutning till ett observerat moment är en variant av ”stimulated recall” (Fox-Turnbull, 2009; Haglund, 2003; O’Brien, 1993; Keith, 1988). Stimulated recall är en vanligt förekommande metod som kan användas för att närma sig lärares beskrivningar och förståelser för sitt arbete (Calderhead, 1996). Metoden syftar till att generera information som beskriver lärares professionella kunskaper (Keith, 1988). Enligt Haglund (2003) är stimulated recall en metod som används på olika sätt beroende på forskningsintresse. Metoden kan synliggöra de antaganden som den som intervjuas inte alltid har möjlighet att uttrycka och förklara med ord. Stimulated recall används i denna studie i betydelsen att jag inledningsvis observerade en lektion och dokumenterade sammanhanget för undervisningen, till exempel vilka aktiviteter som erbjöds, hur de genomfördes, hur läraren agerade i olika situationer och hur eleverna svarade på undervisningen och lärarens instruktioner. Den observerade lektionen följdes därefter upp med en intervju där läraren fick resonera kring sin undervisning och de didaktiska valen i relation till det som observerats.

För tydlighet i framställningen beskrivs nedan genomförandet av observationer och intervjuer var för sig. Detta innebär dock inte att den empiri som samlats in med de olika tillvägagångssätten på något sätt är att betraktas som väsensskilda. Snarare ska den empiri som genererats genom observationer och intervjuer förstås som sammanlänkad och förenad och bidrar gemensamt till att uppfylla avhandlingens syfte.

4.2.1. Observationer

Empiriinsamlingen inleddes med en observation av lektionen som hölls av varje medverkande lärare. Så som Aspers (2013) förespråkar försökte jag vara närvarande under dessa lektionstillfällen för att iaktta och dokumentera den undervisning som genomfördes och lyssna till vad som sades och gjordes. Under observationerna förde jag anteckningar. Jag noterade hur lärarna startade och avslutade sina lektioner och hur olika aktiviteter beskrevs och organiserades. Jag intresserade mig också för hur lärarna hanterade sin elevgrupp genom att till exempel dela in klassen i grupper. Därutöver fokuserade jag också på lärarens kroppsspråk, gester, emotioner och deras sätt att interagera med elever och svara på eventuella frågor. Med utgångspunkt i Tracys (2010) tankegångar försökte jag vara uppmärksam på olika händelser

som kunde utspelas under en kort tid och samtidigt anteckna det som skedde på ett effektivt sätt. I detta avseende betraktades allt som skedde under lektionerna som potentiellt relevant för studien och som värdefull information till de kommande intervjuerna. Även egna reflektioner, initiala tolkningar och känslor inför det som observerades antecknades. Med stöd i det insamlade observationsmaterialet kunde jag sedan ställa direkt riktade frågor till lärarna. Observationerna har således utgjort en startpunkt för de intervjuer som genomförts, vilket Holme och Solvang (1997) diskuterar som ett vanligt tillvägagångssätt för observationer med efterföljande intervjuer.

Vad gäller min egen roll under observationerna försökte jag placera mig vid sidan av det som skedde för att inte påverka lektionen på ett betydande sätt. Ibland stod jag på läktaren och observerade lektionen, och vid andra tillfällen satt jag på en bänk eller pall placerad utmed en långsida i gymnastikhallen. Under observationerna har olika undervisningsaktiviteter genomförts, såsom olika slags lekar, bollsporter (till exempel fotboll, innebandy, handboll och badminton), danser och rörelser till musik, motorik- och hinderbanor, pulsträning och friidrott. Jag har också observerat teoretiska moment där lektioner innehållit skriftliga uppgifter och diskussioner om bland annat ergonomi, olika träningsformer och kroppsideal. Observationerna omfattade lektioner i årskurserna 2–9 samt en förskoleklass.

Som påpekats används observationerna i studien främst som en utgångspunkt för de intervjuer som sedan genomfördes utifrån så kallad stimulated recall (jfr Fox-Turnbull, 2009; Haglund, 2003; O'Brien, 1993; Keith, 1988). Utifrån det som observerats kunde jag till exempel ställa frågor om varför en viss undervisningsaktivitet hade valts och hur den aktuella aktiviteten förhöll sig till bland annat undervisningsinnehåll, styrdokument, elevgrupp med mera. Motiv och avsikter bakom val av undervisningsaktiviteter liksom sätt att ge instruktioner, dela in elever i grupper, kommentera elevers lärande, framgångar och misslyckande kunde också diskuteras. Avsikten var således att använda en nyss genomförd och observerad lektion som utgångspunkt för att i ett samtal närma mig lärarnas tankar, intentioner och förståelser (se Davies, 2008) för sin undervisningspraktik.

4.2.2. Intervjuer

Med stöd i observationerna genomfördes följaktligen intervjuer. Det faktum att observationerna i första hand använts som utgångspunkt för intervjuerna innebär att observationerna inte har fått framskjuten plats i avhandlingens resultatkapitel, men samtidigt har den empiri som samlats in genom

observationerna utgjort en grund och förutsättning för det rika material som genererats genom intervjuerna.

För att intervjusituationen skulle kännas avslappnad för deltagarna fick de själva föreslå en plats där intervjun kunde genomföras. Samtliga deltagare föreslog då sin arbetsplats. Vid några tillfällen skedde intervjuerna direkt i idrottshallen och ibland i ett närliggande lärarrum eller i en ledig undervisningssal på skolan. Emellanåt avbröts intervjuerna av elever som sökte läraren eller av annan personal på skolan. Någon gång stoppades intervjun då läraren behövde uträtta ett ärende. Dessa avbrott blev dock korta.

Samtliga intervjuer hade ett liknande upplägg. Varje intervju inleddes med att jag informerade om studien och begreppet ”didaktiska val”. Jag tydliggjorde att jag intresserade mig för deras tankar om sin undervisning, vad de ser som viktigt i genomförandet av olika undervisningsmoment och hur de tänker kring exempelvis undervisningsaktiviteter, gruppuppdelningar och regler. Jag berättade också att jag var intresserad av orsakerna till olika didaktiska val och att jag ville veta hur lärarna tänkte på den konkreta observerade undervisningssituationen vi båda tagit del av. Lärarna informerades också om hur forskningsetiska riktlinjer skulle tillgodoses under intervjun och i studien som helhet, vilket var ett sätt för mig att följa de riktlinjer som Vetenskapsrådet (2017) formulerat. Lärarna tillfrågades om tillåtelse att spela in intervjun, vilket alla gav sitt medgivande till.

Som intervjuare såg jag det som viktigt att skapa en god relation till den som intervjuades. Jag ville få samtalet att ”flyta på” och försökte ställa frågor på ett begripligt sätt, så som Kristiansen och Krogstrup (1999) förespråkar. För att etablera en inkluderande stämning bad jag lärarna att berätta om sin skola, yrkeserfarenhet och vilka klasser de undervisade i. Detta sågs som en lämplig strategi för att kunna kontextualisera lärarnas berättelser. Enligt Holstein och Gubrium (1995) kan de personer som ingår i en undersökningsgrupp också känna större trygghet i situationen om forskaren har kännedom om deras arbete. Vid några tillfällen upplevde jag emellertid att inledningen av intervjun var trevande, att läraren var försiktig och kanske något avvaktande. Detta kan bero på att en intervju kan uppfattas som en ovan situation och att det inte alltid är lätt att berätta om sig själv, sina motiv och handlingar. Andra deltagare var mer trygga i situationen och hade lättare att berätta om sina erfarenheter. Hammersley och Atkinson (2007) menar att hur forskaren uppfattas är av betydelse när studiens deltagare ska avgöra hur mycket han eller hon är villig att berätta. I min kontakt med deltagarna har jag genomgående eftersträvat en öppenhet och beskrivit mitt forskningsintresse och min egen bakgrund som lärare i idrott och hälsa (vilket jag återkommer till). Den delvis gemensamma bakgrund som jag som forskare delar med studiens deltagare kan ha bidragit till

att skapa det som Holstein och Gubrium (1995) benämner som en jämbördig intervjusituation och ett öppet samtal. I studiens fall handlade det öppna samtalet om erfarenheter av och tankar om didaktiska val som såväl jag själv som lärarna funderat över.

I intervjuerna uppmuntrades lärarna att utveckla sina resonemang och ge detaljerade beskrivningar utifrån ett intervjuunderlag med fasta frågeområden som fungerade som en ram för intervjun (Kvale, 1997). Eftersom intervjuunderlaget utgick från de respektive specifika observerade undervisningssituationerna var underlaget inte identiskt för samtliga studiens deltagare. De övergripande frågeområdena som formulerats i förväg medförde dock att samtliga av studiens deltagare ändå täckte in gemensamma fält. Fälten berörde exempelvis lärares tankar om sin undervisning, planeringen av undervisningsaktiviteter, gruppuppdelningar, regler, faktorer för ett visst didaktiskt val och lärarens förhållningssätt i relation till den konkreta observerade undervisningssituationen.

Didaktiska val kan ibland kan vara mer eller mindre intuitiva handlingar som uppkommer i möten mellan elever och lärare. Vissa handlingar kan vara automatiserade, det vill säga utföras mer eller mindre oreflekterat, varför dessa kan vara svåra att ”fånga” utan en ingående reflektion. Lärarnas reflektioner kring sin undervisning har därför setts som nödvändiga för studien. Under intervjuerna försökte jag vara uppmärksam på att inte forcera samtalet; jag ville i stället ge lärarna tid för eftertanke. Deltagarna gavs stort utrymme att styra intervjun. Utifrån Kullberg (1996/2014), som framhåller att forskaren bör upprätthålla en lugn och förstående attityd, valde jag att lyssna och inte avbryta deltagarna om deras reflektioner ”vandrade i väg” och kom att hamna delvis utanför studiens intresseområde. I detta fall har observationerna berikat intervjuerna utan att begränsa dem i termer av vad som kan och ska diskuteras.

Med utgångspunkt i Alvesson (2011) valde jag att avsluta varje intervju med att lärarna gavs möjlighet att komplettera diskussionen med sådant som de menade var av relevans men som vi inte hade talat om. Flera lärare tog då upp tankar som väckts hos dem under intervjun. Det kunde handla om hur andra kollegor hanterade liknande undervisningssituationer eller hur samma undervisningsmoment kunde fungera eller uppfattas olika i olika klasser. Andra hade inte något att tillägga. Samtliga lärare uttryckte emellertid att de uppskattade möjligheten att få reflektera kring sina erfarenheter, vilket kan exemplifieras med en lärares kommentar:

> Det var kul att prata om det! Det är sånt man gör men man märker det inte – man bara gör det! (Andy)

Intervjuerna spelades in med en diktafon och transkriberats ordagrant. Tracy (2010) framhåller vikten av att forskaren reflekterar över det som berättas under intervjuer samt hur transkriberingen ger rättvisa åt intervjuerna (se även Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom en text kan synas ”platt” i jämförelse med det samtal som pågick under intervjun var det därför av vikt att föra fram lärares beskrivningar och tal om sin yrkespraktik på ett så detaljrikt sätt som möjligt. Nedan beskriver jag hur arbetet för en sådan detaljrikedom har sett ut.

4.3. Materialbearbetning

Analysen startade med en transkribering av materialet. Transkriberingen var en bastranskription med fokus på innehållet i det sagda, där materialet återges i en form som närmar sig skriftspråket i syfte att underlätta läsningen (jfr Norrby, 2014, s. 101). Med det menas att jag i transkriberingen försökte undvika symboler och tecken som gör materialet ”omotiverat” svårläst. En utgångspunkt i transkriberingen var att återge yttranden som de faktiskt lät i inspelningen. Det innebär att ”tvekljud” och även andra småord av typen *äh, hm, ha, usch* transkriberats. Småord, skratt och pauser fyller likaså en funktion i analysen (jfr Norrby, 2014) och är också markerade i transkriptionen. Pauser kan till exempel ses som ett tecken på en eftertänksamhet där läraren i fråga antingen funderar över innehållet i sin utsaga eller söker efter ett specifikt ord för att beskriva något. Skratt kan i sin tur fylla många kommunikativa funktioner, varför det är viktigt att inkludera det i utskriften när det förekommer. De symboler som har använts i transkriptionerna är följande:

…	paus
/…/	utelämnat tal
[exempel]	mina inskott för förtydligande
[EXEMPEL]	metakommentar, i versaler
E.	utelämnat namn
<u>exempel</u>	uttryck som är tänkt att åskådliggöra
”exempel”	citat inuti repliker

Citatet nedan illustrerar bastranskriberingen:

> /…/ man tänker <u>ju</u> inte på alla... [didaktiska] val som vi har pratat om idag… Det är tack och lov att bara bli intervjuad i det! [SKRATT] Annars hade man varit helt slut, om man börjat reflektera hur man tänker, hur mycket beslut det är [SKRATT]. (Billie)

Citatet som presenteras här är i sin ursprungliga form förhållandevis långt och kortas därför med markeringen ”/…/” i inledningen. Pauserna markeras ”…” på flera ställen i citatet och indikerar att läraren letar efter passande ord, samtidigt

som lärarens ”[SKRATT]” markeras med versaler för att åskådliggöra yttrandets expressiva karaktär. Satsadverbialet ”ju” modifierar lärarens uttalande och markeras i citatet med understrykning. Även mitt förtydligande ”[didaktiska]” i relation till termen ”val” markeras med hakparentes.

Bastranskriptionen återger lärarnas utsagor under intervjun med fokus på innehållet i vad lärarna säger, som ligger i linje med en SFL-analys av språkets funktion (Halliday, 1973). De transkriberade intervjuerna utgör grunden för empirianalysen, vilken jag redogör för nedan.

För att få en förståelse för det empiriska materialet och dess komplexitet läste jag igenom intervjutranskriptioner och observationsanteckningar upprepade gånger. För varje läsning utvecklades också min insikt om hur studiens teoretiska begrepp kunde fördjupa förståelsen för min empiri. Studiens tvådelade syfte har i detta sammanhang varit betydande för hur empirin bearbetats och analyserats.

Utifrån studiens första delsyfte bearbetades empirin inledningsvis med inspiration från Braun och Clarke (2006) och deras tematiska analys. I en första kodning av materialet framkom att lärarna, när de beskrev och förklarade motiven till sina didaktiska val, i huvudsak fokuserade på två övergripande teman. Det första temat handlade om lärarens didaktiska val relaterat till planeringen och utformningen av innehållet i lektionerna. Det andra temat relaterade till tillvägagångssätt och ställningstagande vid organisationen av lektionerna. Dessa två teman var både avgränsade från varandra och ofta sammanflätade.

Som övergripande teman kunde sedan *Innehållet i lektionerna* och *Organisationen av lektionerna* vid ytterligare bearbetning och tematisering brytas ner i ett antal underteman. I denna kodningsprocess framkom följande underteman:

Temat *Innehållet i lektionerna* har delats in i fyra tillhörande/relationella underteman: I) innehållet i relation till styrdokumentet; II) innehållet i relation till lokaler och miljöer för undervisning; III) innehållet i relation till elevers mognad; IV) innehållet i relation till elevinflytande.

Temat *Organisationen av lektionerna* har delats in i följande underteman: I) att åstadkomma ordning och disciplin; II) att motivera eleverna; III) att anpassa undervisning efter elever som behöver särskilda anpassningar.

Både övergripande teman och underteman har efter utkristallisering kontrollerats mot den transkriberade texten för att verifiera den tematiska

analysen (jfr Braun & Clarke, 2006). Teman har varit formativa för hur studiens resultat presenteras där temat *Innehållet i lektionerna* redogörs för i kapitel 5 och temat *Organisationen av lektionerna* redogörs för i kapitel 6. Dessa två kapitel innefattar också en analys av materialet utifrån Bernsteins (1977, 1996/2000) begreppsapparat med stöd av SFL (Halliday, 1973) (se kapitel 3.2 samt 3.3).

När det gäller avhandlingens andra delsyfte kom lärarnas utsagor att bearbetas och tematiseras på nytt utifrån en genusteoretisk lins. I kodningsprocessen söktes berättelser som på ett eller annat sätt aktualiserade frågor utifrån ett genusperspektiv. I det empiriska materialet kunde genusperspektivet framträda på olika sätt: när lärarna talade om elever/elevgrupper, vilka förmågor som eftersträvades och hur relationerna inom en grupp/klass konstitueras och gestaltas. De teman som utkristalliserats i denna bearbetning var: I) lärares didaktiska val som befäster särhållningen; II) särhållning, reflexivitet och förhandlingar om kön; III) att utmana och utöva motstånd. Dessa teman har varit formativa för de resultat och den rubricering som presenteras i kapitel 7, som även innehåller en analys av materialet utifrån Connells (1987, 1996/2008, 2002) och Hirdmans (2003) genusteoretiska perspektiv (se kapitel 3.4).

I analysprocessen har jag arbetat parallellt med det empiriska materialet och den teoretiska ram som presenterades i föregående kapitel. Alvesson (2011) beskriver analysarbetet som en växelverkan mellan empiriska analyser och återkommande läsningar av teoretiska utgångspunkter. Som jag ser det har denna växelverkan mellan empiri och centrala teoretiska begrepp varit avgörande i bearbetningen av materialet och för etablerandet av en fördjupad förståelse av detsamma.

4.4. Att vara lärare och studera lärare

Den litteratur som behandlar kvalitativa, empirinära perspektiv och forskarens relation till det och de som studeras erbjuder ofta diskussioner som rör strategier kring närhet och distans. Dessa diskussioner handlar vanligtvis om hur forskare på olika sätt försöker skapa och upprätthålla nära fältrelationer och samtidigt frambringa analyser med distanserad skärpa (jfr Davies, 2008; Hammersley & Atkinson, 2007). I detta avseende menar Skeggs (2000) att forskning alltid är att förstås som situerad och därför bör präglas av en öppenhet vad gäller forskarens relation till de och det som studeras. Erkännandet av forskarens erfarenheter har således en betydande roll i kunskapsproduktionen; som forskare och individ är jag positionsbestämd genom min profession, yrkeserfarenhet, bakgrund, etniska ursprung, ålder, könstillhörighet, mina intressen, framtidsplaner med mera. Detta innebär att jag, såväl som den kunskap som jag producerar, är att förstås som situerad. Det innebär att

kunskapen har tagits fram inom ett givet sammanhang och utifrån vissa grundläggande villkor. Jag kan således i forskningsprocessen inte bortse från min egen person och till exempel genomföra alltigenom neutrala observationer och intervjuer. Detta är heller inte en målsättning för studien. Genom att beskriva min egen roll i kunskapsproduktionen och verka för en metodologisk transparens vill jag här klargöra förutsättningarna för studien.

I mitt yrkesliv har jag, innan jag började arbeta med lärarutbildning, förvärvat mångårig erfarenhet av arbete i skolan och som lärare i idrott och hälsa. Min förförståelse för den undervisningspraktik som studeras i denna avhandling är således att betraktas som relativt stor, vilket kan vara både en tillgång och en utmaning i forskningsprocessen. Min förförståelse har till exempel bidragit till att jag relativt enkelt kunnat ”avkoda” den verksamhet som studerats och kunnat förstå olika undervisningssituationer. Undervisningspraktiken är välbekant för mig och de situationer som observerats har jag själv många gånger upplevt själv som undervisande lärare. Jag har därmed en förkroppsligad närhet till fältet och den verksamhet som studeras. Att vara på en känd plats har inneburit att jag inte behövt ägna energi åt att lära känna fältet. I stället har jag kunnat rikta min uppmärksamhet mot det som jag avsett studera och kunnat ställa initierade frågor om. Att de intervjuade lärarna känt till min förförståelse och bakgrund som lärare har också gjort att de kunnat uppfatta mitt intresse av att förstå verksamheten som genuint (jfr Holstein & Gubrium, 1995).

Samtidigt har min relation till fältet också bidragit till att jag tagit med mig min egen förförståelse in i studien, i observations- och intervjusituationer såväl som i skriv- och analysprocessen. Detta har kommit att påverka mitt sätt att ställa frågor i samband med intervjuer (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008). Det kan vara så att vissa frågor av relevans inte ställts då jag har uppfattat dem som självklara. Närheten till fältet kan med andra ord innebära att jag fick svårt att etablera en saklig och distanserad analytisk blick på mitt material. För att inte låta min närhet till fältet ”grumla” min analytiska blick har jag försökt vända blicken mot mig själv och mot min förståelse för undervisning och didaktiska val. Under studiens genomförande har jag på olika sätt försökt förhålla mig reflexivt till min förförståelse och hur eventuella förutfattade meningar om undervisningspraktiken kan ha kommit att påverka forskningsprocessen (jfr Davies, 2008; Kullberg, 1996/2014; Tracy, 2010). När jag observerat lektionerna har jag till exempel strävat efter att inta en forskarroll för att kunna lära av fältet och inte vara den som lär ut. Till en början kände jag att jag var en kollega som fick förmånen att få ta del av lektionsverksamheten utan att behöva ansvara för den. Gradvis kunde jag dock etablera en mer distanserad hållning och släppa ”lärarkontrollen” i de situationer som studerades. I samband med empiriinsamlingen tog jag också del av tidigare studier där lärares arbete teoretiserats, vilket var ett viktigt verktyg för att inta en kritisk och analytisk

blick där tolkningar av verksamheten inte gjordes per automatik. Vidare kunde jag genom samtal med kollegor och handledare samla ytterligare verktyg för att perspektivera det välbekanta och utmana min egen förförståelse.

4.5. Trovärdighet och validitet

Kvale (1997) menar att frågan om validitet i kvalitativa studier främst handlar om hur forskaren beskriver och producerar den kunskap som görs anspråk på. Läsaren kan ta ställning till huruvida studien är trovärdig och tillförlitlig om forskaren redogör för en studies villkor, situering och att vara transparant vad gäller forskningsprocessen och studiens genomförande (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andra ord handlar validitet om ett slags kvalitetsresonemang där villkoren för de tolkningar och kunskapsanspråk som görs diskuteras och analyseras. Trovärdigheten i en studie kan behandlas genom att det förs en kritisk och reflexiv diskussion kring studiens syfte, tillvägagångssätt och resultat. Ett viktigt steg för att åstadkomma en sådan diskussion är att forskaren tydligt redogör för hur studien genomförts (Larsson, 2005; Tracy, 2010). I det här kapitlet har jag försökt att så utförligt och tydligt som möjligt beskriva de metoder som använts och de val som gjorts i genomförandet av studien. Kapitlet är således i sin helhet ett resonemang kring validitet och trovärdighet för att läsaren ska kunna göra en egen bedömning (Kvale & Brinkmann, 2009; Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2010). I detta avseende bygger frågan om trovärdighet kanske inte så mycket på möjligheten att kontrollera eller bekräfta de tolkningar som jag gör, utan snarare på kriterier som värnar om forskningens integritet och god forskningspraktik (Brewer, 1994). I relation till frågan om validitet och trovärdighet kan även frågan om en studies relevans lyftas. Det är emellertid svårt att avgöra en studies relevans innan den publicerats (Malterud, 2014), och skribenten vet hur den tagits emot. Det går dock att reflektera över studiens möjliga bidrag och vilken betydelse resultaten kan komma att få för läsare.

Jag har i efterföljande resultatkapitel strävat efter att sakligt och tydligt beskriva och analysera lärares uppfattningar om sin undervisning och hur de menar att de tänker när de undervisar. Utifrån detta och med stöd i den diskussion som här förts kring validitet, trovärdighet och transparens är min förhoppning är att denna studie kan utgöra ett relevant kunskapsbidrag för såväl yrkesverksamma lärare som lärarutbildare, forskare och allmänhet.

4.6. Etiska överväganden

För att kunna genomföra studien enligt de forskningsetiska riktlinjer som Vetenskapsrådet (2002, 2017) föreskriver har flera åtgärder vidtagits. Innan studien påbörjades genomfördes en etikprövning av Regionala etikprövningsnämnden i Linköping (Diarienummer 2018/467–31). Studien

ansågs inte omfattas av lagen 2003:460 för etikprövning. I samband med studien har olika etiska överväganden gjorts. Nedan beskrivs dessa kronologiskt.

I samband med studiens uppstart och i överenstämmelse med Vetenskapsrådets (2002, 2017) föreskrifter informerades lärare om projektet dels muntligt (vid nätverksträffen), dels skriftligt (med förtydligande informationsbrev via mejl). Vidare informerades och tillfrågades alltid eleverna i de klasser där jag deltog i direkt anslutning till min observation om jag fick vara med och studera lektionen. Deltagande lärare ställde oftast en fråga om detta till eleverna innan jag kom, varför de var förberedda. Väl där gav jag eleverna muntlig information om den aktuella studien, dess syfte och min bakgrund som lärare i idrott och hälsa. Jag var noga med att informera om att det är läraren och inte eleverna är i fokus för studien. Med tanke på att eleverna som deltog i lektionerna var allt från 6 till 16 år gamla var det av vikt att mitt sätt att informera om projektet gjordes på ett sådant sätt att de förstod syftet med min närvaro. Många elever visade en nyfikenhet för studien och samtliga gav sitt samtycke, eller som Larneby (2020, s. 106) uttrycker det ”medtycke”, till min närvaro på lektionerna. Krav på samtycke från lärarna uppfylldes även genom att de undertecknade en samtyckesblankett vid första mötet. Jag informerade också både lärare och elever om att alla personuppgifter som framkom vid intervjuer och observationer skulle avidentifieras och att utskrifter enbart skulle användas för forskningsändamål (jfr Pripp, 1999). Jag var också noggrann med att betona att deltagarna kunde avbryta sin medverkan i projektet när helst de ville utan att behöva motivera varför.

I genomförandet av studien och sammanställningen av dess resultat var det av största vikt att skydda deltagande lärares integritet och identitet, som är en del av att skydda människovärdet (SFS, 2003:460). Lärarna delade med sig av tankar, attityder och åsikter och gav på så sätt mig ett förtroende som forskare. Detta krävde noggranna överväganden samt respektfull hantering i enlighet med god forskningssed (SFS, 2003:460). Språket är en grundläggande del av intervjusituationen vilket kan tyckas självklart eftersom det handlar om ett samtal. Intervjuer innehåller emellertid också kroppsspråk, tonfall och återkommande uttryck som färgar det sagda. Jag skyddade lärare genom att i sammanställningen av avhandlingstexten att vara observant på ord och uttryck där det gick att identifiera ett visst sammanhang som kan bidra till att informanten blir igenkänd. Ett aktivt val har också varit att inte beskriva lärares bakgrund, kön, eventuella yrkesmässiga framgångar med mera. Härmed har jag aktivt valt att inte delge information till läsaren som hade behövts för att identifiera en enskild individ. Alla lärare som intervjuats och vars lektioner jag har tagit del av har således pseudonymiserats, det vill säga de har i texten getts påhittade namn (jfr Kvale, 1997). Konfidentialitetskravet medförde också att namn på skolor skyddades. I samband med förvaring och bearbetning av

empirin fördes observationsanteckningar över till datafiler vilka förvaras på lösenskyddad persondator på Box.[12] Ljudfiler från intervjuer överfördes till lösenskyddade och krypterade USB-minnen av märket Sandisk och förvaras i brandsäkra och låsta arkiv på Institutionen för idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att publiceringen av en studie kan få konsekvenser för deltagarna och för de grupper som förknippas med dem. Ett etiskt dilemma som uppkommer i en studie som denna är att den riskerar att uppfattas som normativ, det vill säga ge uttryck för hur något borde vara. I samband med forskningsetiska överväganden och ställningstaganden är det viktigt att påpeka att min intention inte var att granska lärare för att bedöma hur väl de genomför sina yrkesuppdrag. I stället var intentionen att belysa och förstå hur undervisningen i idrott och hälsa ser ut genom att återge lärares beskrivningar av sin undervisning och sina didaktiska val. I skrivprocessen och i slutförandet av denna text har jag försökt förhålla mig etiskt reflexiv till den kunskap som jag producerar med avhandlingen.

I nästkommande kapitel presenteras, analyseras och diskuteras det empiriska materialet i relation till de olika teoretiska perspektiven. I kapitel 5 och 6 avser jag beskriva hur lärare i idrott och hälsa planerar och talar om sin undervisning. Detta diskuteras i termer av didaktiska val. I kapitlen presenteras också de konsekvenser som lärares didaktiska val för med sig vad gäller hur handlingsutrymme fördelas elever sinsemellan. Lärares didaktiska val studeras med hjälp av Bernsteins (1977, 1996/2000) begreppsapparat samt en språkanalys (Halliday, 1973) av lärares sätt att beskriva och tala om sin undervisning. I resultatkapitel 7 presenteras hur lärares didaktiska val kan förstås i relation till föreställningar om genus och hur frågor rörande genus aktualiseras i och genom undervisningen. Med utgångspunkt i lärares sätt att tala om sin undervisning och de didaktiska val de gör, synliggörs de förutsättningar som möjliggör att genusmönster skapas, upprätthålls respektive överskrids i idrott och hälsa. Genuskonstruktioner analyseras med hjälp av Connells (1987, 1996/2008, 2002) och Hirdmans (2003) genusteoretiska perspektiv.

Studiens resultat presenteras härnäst.

[12] se KTH:s bedömning av Box: https://intra.kth.se/it/dokument/spara-filer-i-molnet/faq-om-box-tjansten-1.371377 (hämtad 2021-10-27).

5. Innehållet i lektionerna

Följande kapitel inleds med en beskrivning av två lektioner som skildrar dels olika innehåll, dels lärarnas olika förhållningssätt när lektionerna organiseras och genomförs. Syftet med beskrivningarna är att läsaren ska få en uppfattning om och inblick i det empiriska material som avhandlingen bygger på, men också att visa konkret hur olika lektioner i idrott och hälsa kan te sig i vardagspraktiken. Det är utifrån dessa och andra undervisningssituationer som kapitel 5–7 sedan fokuserar ner på avhandlingens centrala frågeställningar.

Först beskrivs en lektion som läraren Love genomför i årskurs 6. Beskrivningen följs av en skildring av en lektion av läraren Mika som undervisar i årskurs 9. Dessa två lektioner visar på den bredd och komplexitet som omgärdar olika undervisningssituationer. Lektionsbeskrivningarna visar också olika didaktiska ställningstaganden som lärare kan behöva hantera under en lektion. Implicit i berättelserna framkommer även flera av de teman som diskuteras och analyseras mer i detalj senare i resultatkapitlen. Beskrivningarna av de observerade lektionerna är kompletterade med sådan information som lärarna delgett mig i samband med intervjuer. Beskrivningarna innefattar också kursiverad text som innehåller mina reflektioner som gjorts under tiden lektionen pågick.

Efter den introducerande beskrivningen av två lektioner i idrott och hälsa ägnas återstående delen av kapitel 5 samt efterföljande kapitel 6 och 7 till att diskutera hur lärarna beskriver och talar om sin undervisning och sina didaktiska val.

5.1. Jenka-datten och avslappning bakom mattan

När jag kommer in i en rymlig idrottshall får jag först syn på läraren Love som står med ryggen mot ingången och ”meckar” med musikanläggningen. Love är 39 år gammal och har studerat på lärarhögskolan för ungefär 13 år sedan. Love har varit aktiv inom idrott i hela sitt liv, främst i fotboll men även handboll, simning och jujutsu. Ett idrottsintresse väcktes tidigt och kan bero på att Loves

pappa var fotbollsspelare, vilket kan vara så att det är ”lite gener därifrån” skrattar Love (intervju den 21/03 - 2019). Från tidiga år satsade Love på att bli fotbollsproffs, men det inte blev så. Love valde läraryrket i stället. Nu undervisar Love i åk 1 till 6 i idrott och hälsa på heltid.

Det är lektion i årskurs 6. Jag försöker att inte störa Love för mycket utan hälsar vänligt och blickar över idrottshallen för att hitta en plats att sitta på. Jag får syn på en gymnastikbänk som ser ut som att den inte är tänkt att användas under den kommande lektionen. Jag går dit, sätter mig på bänken och plockar fram anteckningsblock och penna. Eleverna kommer in i idrottshallen, en och en från var sitt omklädningsrum. Några sätter sig på bänken bredvid mig *men verkar inte bry sig om att jag sitter där*. Jag ser att en pojke klappar en annan pojke på axeln med ett leende: ”Datten!”[13] och rusar i väg. Den ”dattade” pojken springer genast efter – jagarleken börjar. Några andra elever ansluter till leken: ”Jag är med! Jag också!”. Love blickar över planen och ropar högt: ”Samling på linjen, den gula idag!” Eleverna skyndar sig till samlingsplatsen. Det blir tyst ganska omgående och Love fortsätter: ”Idag ska vi fortsätta dansa. Detta gör vi efter uppvärmningen … och avslutar med lek”. Love tar ett par steg mot väggen och skriver på tavlan som är placerad hängande på ribbstolarna: ”Jenka-datten. Macarena. Skattjakt.” och fortsätter:

> Vi börjar med datten. När man blir tagen måste man vänta tills någon ställer sig bakom, lägger händerna på axlarna försiktigt och då ska man göra jenka-steg tillsammans: ut-in, ut-in med vänster sedan med höger [visar dansstegen] … Vem vill bli dattaren?

Några elever räcker upp handen. Love väljer två flickor som blir dattare och tilldelas var sitt lekband som markerar deras ”dattarroll”. Love går mot musikanläggningen, musiken sätts i gång och leken börjar. Det blir full aktivitet i hallen. *Eleverna verkar ha kul*. Flickor börjar göra jenkasteg så snart de blir dattade och dansar gärna några extra steg när de blir ”befriade” av klasskamraten. Pojkarna som blir tagna väntar otåligt, de stampar, vinkar stort och ropar högt: ”Här! Här!”. Så fort en kamrat ställer sig bakom dem (”befriar”) rusar pojkarna vidare in i lek utan att göra några danssteg alls. Love står vid ribbstolarna och observerar leken tyst.

Vid nästa byte av dattare väljs en pojke och en flicka. Det uppstår ett fysiskt tomrum mellan eleverna: flickor springer på ena sidan av idrottshallen, jagade av dattaren som är flickan. Pojkarna håller sig på den andra sidan, jagade av pojkdattaren. Efter en stund höjer Love en hand för att påkalla elevernas uppmärksamhet och ropar högt: ”Nu ska vi dansa Jenka på två led!”. Eleverna samlas runt läraren. Love ögnar över elevgruppen och pekar: ”Ni bildar ett led”.

[13] Leken som omnämns här ”datten” har olika benämningar, till exempel ”kull”, ”pjätt” och ”tafatt”.

Sedan vänder Love sig mot eleverna som står bakom: ”Ni, ett annat”. Det bildas två led. Eleverna lägger händerna på den framförstående kamratens axlar. *Det verkar som om eleverna känner väl till hur en Jenka-dans ska gå till* medan Love går mot musikanläggningen och sätter på musik. Eleverna börjar dansa. Det syns att några elever har svårt att hålla takten, och när de kommer ur takt börjar de imitera rockmusikernas gitarrspel och trampa på varandras fötter. Love ser detta och skyndar med bestämda steg mot ledet, ställer sig bredvid dessa elever. Eleverna återgår genast till sina positioner i ledet medan Love hjälper dem att hålla takten genom att göra dansstegen tillsammans med dem. Elever som hade svårt i början kommer gradvis in i dansen.

När Jenka-låten är slut ropar Love: ”Nu är det Macarena!”. Eleverna samlas runt läraren på samma vis som innan. Läraren delar eleverna i fyra mindre grupper genom att säga deras namn. Det bildas fyra grupper. Innan dansen börjar vänder sig Love till eleverna och säger högt: ”Får man göra fel? Ja! Gör jag fel? Ja! Är det bra att göra fel? Ja, för att man lär sig på sina misstag, eller hur?”. Eleverna har inga invändningar, utan de verkar hålla med. Love vänder sig mot en elev [som inte är ombytt] som står vid ribbstolarna och föreslår: ”Linda, du får ställa dig där bak, den [dansen] är inte så jobbig!” Flickan ansluter till gruppen. Läraren sätter på musik och Macarena-dansen börjar. Alla elever kan rörelserna, håller takten och verkar uppskatta musiken och dansen. Några flickor lägger till en liten höftrörelse vid stegsekvenserna. Det gör även en pojke i en annan grupp. Love står på avstånd och ser ut att vara nöjd med elevernas insats. Det syns på leendet som riktas mot eleverna. När musiken tystnar applåderar Love och säger nöjt: ”Ja! Va´ duktiga ni är!! Ta en klunk vatten och sen börjar vi bygga hinderbana, så som står på tavlan!”

Eleverna springer till omklädningsrummen och kommer tillbaka efter den korta drickpausen medan Love börjar plocka fram gymnastikredskap från förrådet. Två elever hjälper läraren och tar fram matta som de börjar så småningom hoppar på. Två andra elever bär en gymnastikbänk. Några elever släpar en tjockmatta, medan några andra står i mitten av idrottshallen och gör Macarena dansrörelser. De flesta av eleverna är i förrådet med läraren och hjälps åt bära ut redskapen.

När banan är färdig samlas eleverna vid samlingsplatsen. Love frågar: ”Vem lovade jag att få vara den som räknar [poäng]?”. Några elever räcker upp handen. Läraren väljer två pojkar och en flicka. Resten av eleverna delas i fem grupper: ”Ni två och ni två!”. ”Ni två och ni två! …” och så vidare. Det bildas fem grupper. Love fortsätter: ”Kom ihåg att det är inget VM… Ingen vinner! Det ska inte stå i tidningar imorgon om dagens resultat… Och jag vill inte höra – ”de fuskar!”. ”Linda, [till flickan som inte är ombytt] du går och kollar om reglerna följs och hjälper ”räknarna”!”. Leken börjar. Eleverna verkar ha kul –

de springer, hoppar, skuttar och skrattar ibland. Läraren står något utanför banan och tittar på leken.

Efter en kortare stund kallar Love eleverna till samlingsplatsen och ställer frågan: ”Vem vill vara räknare?” Alla eleverna (utom tre) räcker ivrigt upp händerna. Love fortsätter: ”Nu får du (till pojken som var ”räknare” förra gången) välja en siffra mellan 15 och 30”. Pojken utbrister: ”29!” Love börjar räkna högt händerna som är i luften. Eleverna följer nyfiket efter läraren räckning och när talet blir ”29” infaller det på en pojke som börjar jubla högt – han bli vald till ”räknare”. På samma viss väljs de andra två ”räknare” ut. Leken fortsätter. Läraren uppmuntrar eleverna och uppmärksammar när reglerna inte följs. Efter kortare stund höjer Love rösten: ”Nu plockar vi undan! Inte bara titta på… Kom igen!”

När redskapen är på plats samlas eleverna för avslutande samling: flickorna sätter sig på golvet på gula linjen medan pojkarna sitter på bänkar. Love vänder sig till pojkarna: ”Gula linjen, tack!” De går och sätter sig på linjen. Love ställer sig framför eleverna och frågar dem: ”Vad har vi tränat på idag?” Eleverna svarar omgående: ”Dans. Rörlighet. Koordination.” Love nickar instämmande: ”Bra… Sprid er nu för avslappning. Armlängd mellan.”

Flickorna reser sig och går till ena sidan av hallen och lägger sig på golvet med armarna utsträckta. De flesta pojkarna stannar kvar vid samlingsplatsen och lägger sig på rygg. Tre pojkar springer mot tjockmattan och försöker gömma sig bakom den. Love upprepar: ”Armlängd! Och inte bakom den [mattan]”. Pojkarna lägger sig på golvet vända mot varandra. En av pojkarna smyger tillbaka och läger sig bakom mattan. Love sätter på en lugn avslappningslåt och går mot ”flick-sidan”. Läraren rör försiktigt vid var och en flickans fot och viskar: ”Bra kämpat idag… Glöm inte värdesakerna”. Flickor reser sig upp efter att Love har berömt dem en efter en och går tyst till omklädningsrummet. När alla flickor har lämnat idrottshallen går Love mot ”pojk-sidan” och rör var och en av pojkarna vid tårna på samma vis. Även pojkarna lämnar så småningom idrottshallen, en efter en, i tystnad.

***

Lektionen som beskrivits ovan är ett exempel på hur en lektion i årskurs 6 kan se ut. Beskrivningen synliggör att läraren Love väljer ett varierat innehållet för denna lektion; eleverna får ta del av flera olika undervisningsmoment under denna lektion. Också organisationen av lektionen utmärks av flera olika arbetssätt: ibland får hela klassen genomföra övningar och ibland delas eleverna in i mindre grupper; det görs på olika sätt och ibland fokuseras enskilda elever. Det handlar om olika tillvägagångssätt och didaktiska val som läraren använder

sig av. Det är dessa didaktiska ställningstaganden som var av intresse för min studie och som jag kunde ställa frågor om i samband med den efterföljande intervjun.

En annan lektion med annat innehåll och organisation presenteras i det följande. Här är det läraren Mika som undervisar en klass i årskurs 9.

5.2. Bollsport på schemat

När jag kommer in i idrottshallen möts jag av två ungdomar som står vid ingången. De ser på mig och säger: ”Hej!” Jag svarar vänligt tillbaka i väntan på följdfrågor. Det blir dock ingen fortsättning på samtalet – ungdomarna går och sätter sig på golvet bara någon meter från ingången. Skolan jag befinner mig på är en F-9 skola, och ungdomarna som jag mötte vid ingången visar sig vara elever i årskurs 9 som ska ha sin lektion i idrott och hälsa med läraren Mika.

Idrottshallen är stor och är delad i mitten av en grå vikvägg. Ena halva av idrottshallen är förberedd för aktivitet: på-sidan-liggande gymnastikbänkar delar hallens yta i ytterligare två halvor. I mitten, mellan bänkarna, står en mjuk plint. Läraren Mika kommer in från redskapsförrådet, tar en runda i idrottshallen och kontrollerar de utställda redskapen. Mika har jobbat på denna skola i snart tre år. Innan dess arbetade Mika på en annan skola i drygt 15 år. Mika berättar att på den tidigare skolan fanns alltid tillgång till helsal som gav mer frihet att planera lektioner. På denna skola är det lite sämre med lokaler och utemiljö, och det tar sin tid att jobba in sig i rutinerna, menar Mika: ”Man måste anpassa sig till andra kollegors planering, men det fungerar bra ändå”. Mika berättar vidare att ”man får möta trevliga kollegor och elever på skolan” och då tänker Mika inte så mycket på ”hur man hade det innan och vad man fick” (intervju den 13/03 - 2019).

När ”kontrollrundan” är över låser Mika upp dörren till idrottshallen och släpper in eleverna som står bakom dörren. Läraren hälsar på eleverna, samtidigt som en bänk som inte står rakt varsamt rättas till. Två av pojkarna får syn på en fotboll som ligger vid en av bänkarna. De springer till den med utropet ”Jaaa!” och börjar sparka den omgående. Mika ler mot pojkarna och tittar med intresse på hur de trixar med bollen medan resten av eleverna inväntas. Läraren blickar över golvytan och kallar alla elever till en samling. Eleverna samlas i en halvmåne vid whiteboard-tavlan som hänger på väggen på idrottshallens långsida. *Det verkar vara en rutin som samtliga elever känner väl till*. På tavlan står det: ”Innebandy: Gul-Röd; Fotboll: Grön-Blå”.

De flesta flickorna sätter sig på golvet i en grupp. Pojkarna sätter sig något utspritt över planen. Två av flickorna sitter bland pojkarna, medan en flicka sitter själv på avstånd från alla andra. Mika inväntar tystnad från eleverna och börjar lektionen: ”Idag ska vi röra på oss och vara aktiva – det är målet med lektionen. Som ni ser har vi två planer idag – på ena ska vi spela fotboll och på den andra innebandy. En pojke ropar: ”Ja! Vá jävla skönt!” Två andra pojkar börjar retas med honom, på skoj: ”Inte en chans! Va… Du suger!”. Några elever skrattar, en livlig ordväxling mellan eleverna uppstår – ljudnivå höjs. Mika höjer rösten: ”Hör ni! Lyssna!” Eleverna riktar uppmärksamheten tillbaka till läraren. Mika tar fram en gul ”post it”-lapp från pärmen som har legat på en gymnastikbänk under tavlan och läser från lappen högt: ”Linus, Hampus, Lucas, Lina och Sanna ska spela i det gröna laget på den planen” (visar med handen). ”Det blåa laget är Niklas, Gunnar, Olivia, Maria och Helga – Dit! (visar med handen). ”Röda laget är Mia, Sonja, Amanda, Kristoffer och Max. Ni som är kvar blir ’gula’”. Eleverna reser sig och går till planen som läraren angav. Några pojkar springer till ”sin” plan medan tre av flickorna dröjer – de sitter kvar på golvet och småpratar, och så småningom reser de sig och går sakta till kamraterna, där pojkarna trixar med fotbollar och innebandybollar i väntan på att påbörja spelet. *Det verkar som om flickorna inte är särskilt intresserade av att börja spela*. När alla elever intagit sina platser på de fyra spelplanerna ögnar Mika över klassen och ropar högt: ”Nu får ni börja spela!” Spelen sätts i gång. Mika ställer sig i mitten, mellan planerna med ryggen mot väggen på kortsida. *Båda spelplanerna är på så sätt under lärarens uppsikt*.

På fotbollsplanen syns fyra pojkar som spelar mot varandra. Flickorna förflyttar sig långsamt på planen i riktning dit bollen kommer. De får inte passningar och försöker inte heller aktivt ”närma sig” bollen. Ibland studsar eller rullar bollen nära någon av flickorna och då försöker de sparka den mot motståndarhållet. Det verkar vara ett spel som flyter på. På avbytarbänken sitter en flicka och en pojke. Efter en stund märker jag det att en av flickorna allt oftare kommer i närkontakt med två pojkar från motståndarlaget och dribblar skickligt bollen från dem. Pojkarna kämpar att få bollen tillbaka. *Tävlingen mellan lagen blir mer och mer påtaglig*. Mika tittar på denna plan med ett leende.

På innebandyplanen syns följande: på avbytarbänken sitter två flickor. Två pojkar, som är i samma lag, springer över planen och passar till varandra, medan två flickor, som är i samma lag som dem, förflyttar sig längst kanten utan att röra bollen. De skjuter bollen mot mitten när den hamnar nära kanten. I det andra laget är det en pojke som visar en utmärkande skicklighet: han dribblar förbi sina klasskamrater och gör passningar till sig själv (långa frampassningar). Flickorna i ”hans” lag håller sig nära kanten och varken får passningar från honom eller söker sig till passningar. Flickorna rör bollen enbart när den kommer mot dem. På planen finns också målvakter. Det är flickor som är

målvakter i båda lagen. De står nära målet men verkar inte bry sig särskilt mycket om att skydda det. När bollen skjuts i riktning mot flickorna backar de och lämnar målet öppet. *Detta verkar mottas av klasskamraterna med förståelse*.

Mika följer spelet och kommenterar då och då: ”Bra! … Snyggt! … Neej!”. Efter en kortare tid blåser Mika i visselpipan: ”Nu är det avbytare som ska in!” Det sker ett byte: de flickor som satt på bänken byter med flickor som var på planen medan pojkarna fortsätter spela. *Detta byte sker tyst utan att någon ifrågasätter ordningen*.

Efter några minuter går Mika till tavlan skriver något på den. Det visar sig vara schema för en ny spelomgång. Mika ropar: ”Vi byter plan och motståndare! Rött möter Gult, Blått möter Grönt! Glöm inte att följa regler - klubban i knähöjd, sjyst och lugnt spel!” Eleverna byter plan. En flicka vänder sig till läraren: ”Deras knähöjd kommer upp hit!” (visar med handen mot bröstkorg) och tillägger med ironi: ”Jävla sjyst!”. Mika ler mot flickan men säger inget. Flickan går mot innebandyplanen.

En ny spelomgång börjar. Eleverna bytte både plan, motståndare och idrott. Det är samma elever som börjar på avbytarbänken även denna gång: tre flickor och en pojke. Spelet fortsätter efter samma mönster som innan: Vissa elever spelar aktivt (de flesta pojkarna och en flicka), medan vissa är passiva i sitt spel (de flesta flickorna och en pojke). Mika står mellan två spelplaner tyst och håller spelet under uppsikt. Ibland hörs det uppmuntrande kommentarer från Mika: ”Bra!” ”Bra, skjut!” Snyggt, Kalle!”. Läraren ler *och verkar vara nöjd med spelet som pågår på de båda planerna*. Vid nästa planbyte går den flicka (som visade ett skickligt spel både i fotboll och i innebandy) mot läraren och en dialog mellan de uppstår:

> Flickan:” Såg du mitt mål?”
> Mika: ”Här?” (visar med handen på spelplan).
> Flickan: ”Nej!! Där!” (visar med handen år motsatt håll).
> Mika, leende: ”Okej, då såg jag det inte…”
> Flickan, stolt: ”Nej, för jag gjorde två mål!”
> Mika: ”Bra! Nu får ni fortsätta spela”.

Flickan går till ”sin” spelplan. Spelet på båda planer fortsätter en sista omgång. De flesta pojkarna är andfådda och svettiga. De flesta flickorna är inte det.

Efter några minuter tittar Mika på sin armbandsklocka och blåser i visselpipan. Spelet avbryts. Läraren håller en innebandy-bag och kliver in på ”innebandyplanen”: ”Här lägger ni era klubbor. Fint och sansat”. Eleverna som

spelade innebandy lägger klubborna i bagen, går sakta mot samlingsplatsen vid whiteboard-tavlan och sätter sig i halvbåge på golvet. De sätter sig i blandade grupper. Två pojkar och en flicka sitter på bänken under tavlan mitt emot gruppen. Läraren ställer sig något vid sidan av tavlan och ställer en fråga riktad till klassen: ”Vad var syftet med lektionen?” Det kommer inget svar från eleverna. Två flickor pratar tyst med varandra tyst och tre pojkar diskuterar något livligt. Mika går bland eleverna i väntan på svar och samlar in axelbanden som eleverna använde under lektionen. Mika upprepar frågan. En pojke svarar: ”Röra på sig”. Då börjar svaren från eleverna komma, ett efter ett: ”Ha kul”. ”Samarbete”. ”Spela fotboll”. Mika svarar nöjt: ”Precis! Många rörde på sig bra, några var avbytare lite för länge… Fantastiskt bra jobb alla!”

Det uppfattas av eleverna som ett avslut på lektionen, då de börjar resa sig och några rusar till utgången. En elev säger till läraren i förbifarten: ”Hejdå!”. Mika svarar: ”Hejdå!” och går tillbaka till spelplanerna och plockar upp några kvarliggande på golvet axelband medan de sista eleverna lämnar idrottshallen.

***

Mikas lektionen visar ett annat sätt att välja innehåll och organisera sin lektion än Loves. Denna lektion synliggör en gruppindelning som är planerad på förhand, och valet av innehåll i lektionen visar på ett sammanhängande tema. De två ovan beskrivna lektionerna är exempel på undervisningssituationer som jag fick ta del av. Beskrivningarna har jag medvetet hållit deskriptiva, eftersom jag vill ge en bild av två olika undervisningsförlopp.

Härnäst presenteras och analyseras hur lärarna har beskrivit sin undervisning och talat om hur de resonerar kring sina didaktiska val i relation till temat *Innehållet i lektionerna* som i sin tur rymmer fyra underteman. I det inledande textavsnittet analyseras lärarnas berättelser och språkliga uttryck som handlar om *innehållet i relation till styrdokumentet.* Därefter analyseras lärarnas berättelser om didaktiska val som kopplas till *innehållet i relation till lokaler och miljöer för undervisning*, som följs av deras berättelser utifrån hur de talar om *innehållet i relation till elevernas mognad.* Avslutningsvis analyseras lärarnas tal om *innehållet i relation till elevinflytande*. Med hjälp av en språkanalys (systemisk-funktionell grammatik, SFL) av lärarnas sätt att beskriva och tala om sin undervisning avser jag besvara hur lärares och elevers handlingsutrymme kan förstås. Som tidigare påpekats bidrar den systemisk-funktionella grammatiken till att avtäcka hur viktigt det språkliga uttrycket är för hur innehållet i ett yttrande ska uppfattas. Kapitlet avslutas med en summering.

5.3. Innehållet i relation till styrdokumentet

Lärarna i studien förhåller sig till val och planering av innehållet i lektionerna genom att exempelvis tala om läroplanen, kursplanens centrala innehåll, kunskapskraven samt sin termins- och årsplanering. Samstämmigt förklarar de att all deras planering av innehållet i lektionerna utgår från styrdokumentet, det vill säga *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr 11). Några lärare framhåller att de främst utgår ifrån kursplanens ”centrala innehåll”, där de olika delarna ibland utgör större arbetsområden i undervisningen och ibland mindre i sin omfattning undervisningsmoment. När lärarna resonerar kring sina didaktiska val nämner fler av dem kursplanens ”kunskapskrav”, vars syfte är att beskriva vilka kunskaper som krävs i slutet av årskurs 3, 6 och 9 (jfr Lgr 11). Kunskapskraven innebär att lärarna själva kontinuerligt kan stämma av så att deras undervisning ligger i linje med de nationella kunskapsmålen. Det gemensamma i utsagorna är ambitionen att eleverna ska lära sig det innehåll som lyfts fram i styrdokumentet. Genom att poängtera betydelsen av styrdokumentet visar lärarna att de är medvetna om vilka förväntningar som uttrycks i kursplanen. Denna medvetenhet om styrdokumentets krav kommer till uttryck genom att lärarna använder modifierande former av satsadverbial, vars primära funktion är att befästa och höja giltigheten i yttranden (Holmberg & Karlsson, 2019). Utsagorna om styrdokumentet utmärks exempelvis av adverbial som *alltså, givetvis, självklart, såklart* och *ju:*

> Alltså, jag utgår helt och hållet från styrdokumentet. (Alex)
>
> Man utgår ifrån det centrala innehållet [ur kursplanen] givetvis. (Jessie)
>
> Det är självklart Lgr 11 som styr ju. (Love)
>
> I grunden så finns det såklart målen i kursplanen, med centralt innehåll och kunskapskraven. (Frankie)
>
> /…/ jag utgår ju från läroplanen. (Charlie)

Satsadverbial är ord som på något sätt modifierar det sagda och tillför så kallad interpersonell betydelse till satsen. Det är alltså den som yttrar sig som med satsadverbialen påverkar innehållet (Holmberg & Karlsson, 2019). Genom dessa satsadverbial visar lärarna att de vet hur något är eller ska vara och att de tänker sig att även jag, som mottagare, delar denna medvetenhet. Därmed blir det tydligt att de förhåller sig till styrdokumentet som ett dokument av regler och förordningar som de både måste anpassa och aktivt anpassar sig till. Lärarna förhåller sig till det formella regelverket genom att placera sig själva i ”utanför”-

perspektivet, det vill säga utan möjlighet att påverka. Genom att styrdokumentet är ett potentiellt verktyg för lärarna vid planering av undervisning bidrar det till att klassifikationen av innehållet blir stark (jfr Bernstein, 1977).

För att alla elever ska uppnå kursmålen krävs att lärare tar ställning till hur kunskapskraven ska tolkas och introduceras i praktiken. Lärarna beskriver att ibland ”bryts kunskapskraven ner”, det vill säga att aktiviteten byggs utifrån kunskapskraven, från enklare uppgifter med en typ av struktur till mer svåra uppgifter med en annan struktur. Innehållet i lektionerna relateras även ofta till i förväg inplanerade föregående och nästkommande ämnesområde inom idrott och hälsa och har en progressionstanke över tid. Planeringen görs ofta i samråd med kollegor som också undervisar i ämnet, men ibland görs det enskilt då läraren i vissa fall är den enda som undervisar i idrott och hälsa på skolan. Det framkommer också att trots att lärarna ofta sköter sina arbetsuppgifter kollegialt sker planeringen utan särskilt många kontakter med skolverksamheten i övrigt. Alex och Jamie belyser hur ett undervisningsinnehåll blir till och anpassas efter kunskapskraven:

> Vi bestämmer grov årsplanering, vi tre idrottslärare. Vi ser till att få med alla kunskapskrav på alla år. Så att vi har progressionen. Vi har alla kunskapskrav både i 7, 8 och 9:an och sen jobbar vi med då med större moment, till exempel på … a… om vi tar höstterminen först, då har vi kondition att jobba med och sen går vi in och har styrka sen har vi dans, eller rörelse till musik heter det ju, för att det inte är bara dans… /…/ Vi har årshjulet som utgår från styrdokumentet. (Alex)

> En form av grovplanering görs ju inför varje läsår. En på höstterminen och vi [med kollegor] har en på vårterminen… och kopplat till läroplanen som man tänker liksom in /…/ (Jamie)

Det faktum att lärarna återkommer till ”kunskapskrav”, ”kursplan”, ”styrdokument”, ”centralt innehåll” och även ibland till ”progression” är exempel på att lärares didaktiska val också bidrar till en starkt övergripande inramning. I Bernsteins (1977) termer bidrar lärarnas val av innehåll som relateras till styrdokumentet till en sammansatt kod, som de samtidigt accepterar och inordnar sig i. Det vore svårt att tänka sig något annat än en stark klassifikation och stark inramning eftersom det annars vore svårt att ”garantera” progressionen (jfr Lundin, 2018a) och uppfylla de av Skolverket bestämda kraven. Eleverna som detta undervisningsinnehåll riktas mot ges inte, baserat på utsagorna om kursplanen, möjlighet att påverka urvalet.

Lärarna är ense om att även om styrdokumentet är tämligen låsta finns det alltid ett visst handlingsutrymme för den enskilde läraren. Lärarna uttrycker att de kan

göra sina tolkningar och att de på så sätt kan besluta om vad undervisningen ska innehålla. De har friheten att bestämma över innehållet samtidigt som de förhåller sig till styrdokumentets fasta föreskrifter. De olika momenten får exempelvis olika stort utrymme och de kan kombineras på olika sätt. Flera lärare nämner att valet av innehållet i lektionerna justeras efter behov. När lärarna berättar att de har frihet och ett relativt stort handlingsutrymme att utforma sitt eget innehåll använder de det modala verbet *kan*, som i sammanhanget innebär att de har möjlighet och utrymme att påverka hur undervisningsinnehållet realiseras. Jamie och Alex beskriver:

> /…/ Det är nån form utav bas som man följer, sen kan man ju ändra saker. (Jamie)

> /…/ Sen varierar man innehållet på lektionerna. Det kan man ju göra /…/ Men grovplanering har vi ju. (Alex)

Citaten visar att lärarna kan ta beslut om hur innehållet, som regleras av styrdokumentet, skulle kunna realiseras, vilket visar på en stark klassifikation och mindre stark inramning (jfr Bernstein, 1977). Dock är det är inte alltid som lärarna är eller vill verka säkra och tydliga i sina påståenden. Det kommer till uttryck i citaten ovan genom att lärarna använder *kan* i kombination med *ju*. Adverbialet *ju* avser befästa och förstärka giltigheten i lärarnas yttrande; de både vet vad som gäller och försöker också övertyga mig som lyssnare om det, samtidigt som de lämnar utrymme för andra tolkningar och handlingar. I sina yttranden positionerar sig lärarna dock som den primära kunskapsinnehavaren (jfr Berger & Luckmann, 1998) med rätten och även ansvaret att bestämma vilket undervisningsinnehåll som är relevant i ett konkret undervisningssammanhang. Detta är ett uttryck för den sammansatta koden (jfr Bernstein, 1977).

Lärarna förhåller sig i sina utsagor till styrdokumentet och visar en medvetenhet om att det finns ett innehåll som de borde undervisa om, men samtidigt är det inte tydligt vad denna medvetenhet innebär i den konkreta praktiken. I samband med intervjuerna har lärarna varit mer tydliga när det gäller visst undervisningsinnehåll. I det följande ges exempel på ett mer specifikt innehåll som har framkommit i intervjuerna.

5.3.1. Danser och rörelser till musik som ett innehåll

I detta avsnitt redogör jag för innehållet i lektionerna som innefattar ”danser och rörelser till musik” (Lgr 11, s, 52). Alla de intervjuade lärarna berättar om detta undervisningsområde i relation till sina didaktiska val. Lärarna uttrycker sig med en säkerhet när de talar om danser och rörelser till musik i undervisningen. Dansen verkar vara ett givet innehåll för lärarna. Exempelvis använder de

modalitet som uttrycker en hög grad av förpliktelse framför allt genom det modala verbet *ska*:

> /…/ Så dans är ju ett kapitel som ska gås igenom. (Charlie)

> /…/ de [eleverna] ska röra sig till musik. (Love)

Genom att uttrycka förpliktelse av hög grad framstår inte denna del av kursplanens centrala innehåll som förhandlingsbar. Snarare kan dans och att röra sig till musik beskrivas som något självklart i undervisningen. Det är ett innehåll som inte är helt lätt att undervisa om, menar lärarna. Å ena sidan finns det beskrivet i kursplanen, å andra sidan finns det elever som är negativt inställda till detta undervisningsmoment. Detta sätt att förhålla sig till innehållet innebär att lärarna påtalar för eleverna, om än med andra ord, att detta innehåll är starkt förpliktigande, genom att själva hänvisa till kursplanen när de undervisar. Jessie menar att ett effektivt sätt att argumentera för detta innehåll är att hänvisa till betyg och betygskriterier:

> De [eleverna] skulle köra Linedance idag. Det var tre grabbar som direkt… som har fruktansvärd inställning och det, så… Och då är det, som lärare, får man vara extremt tydlig med hur…och vad som fungerar för betygsystemet och så vidare /…/ ”Centrala innehållet säger detta”, säger jag då… Jag plockar bort det här: ”Är inte roligt att dansa” - alla ska ha ett betyg till slut! (Jessie)

Man kan se en konflikt som lärarna ställs inför, som handlar om att förhålla sig till å ena sidan (vissa) elevers negativa inställning till detta undervisningsmoment samtidigt som de ofta är omotiverade, å andra sidan kursplanens (Lgr 11) föreskrifter. Love exemplifierar elevernas negativa attityd till dans i följande citat:

> /…/ om vi säger ”dans” då kan det vara: ”Å, va tråkigt! [MED MÖRKARE RÖST] Varför ska vi göra det?! Det har vi gjort tusen gånger!”/…/ När är det dans då … å, 90% av de negativa kommentarerna är faktiskt från killar eller pojkar. (Love)

Love beskriver elevernas inställning med så kallad ”egencitat”, vars funktion är att konkretisera, förtydliga och förstärka egna tidigare upplevda erfarenheter (se Lundin, 2018b). Den negativa inställningen till dans som vissa elever hyser innebär att lärarna gör särskilda ställningstaganden och anpassningar. De har olika strategier i detta sammanhang. En strategi är till exempel att undanhålla information om att eleverna ska dansa under lektionen. När eleverna inte i förväg får veta något om innehållet under kommande lektion blir deras

handlingsutrymme kraftigt begränsat och förhållandet mellan läraren och eleverna blir hierarkiskt. Klassifikationen och inramningen blir stark (jfr Bernstein, 1977). Att undanhålla informationen är dock en konsekvens av att läraren väljer att göra anpassningar utifrån de elever som är negativt inställda till dans. Det tyder på att de negativt inställda eleverna får ett inflytande på lärarnas beslut och att deras didaktiska val, åtminstone till viss del, styrs av dessa elevers attityd. Situationen är ett uttryck för mindre stark inramning. Handlingsutrymmet för de elever som inte hör till gruppen ”de negativt inställda till dans” blir då kraftigt begränsat.

Ett annat sätt att hantera konflikten mellan kursplan och negativt inställda elever är att sänka kraven på hur dansen och rörelserna ska genomföras. Frankie försöker uppmuntra eleverna genom att säga att man ska göra ”så gott man kan”. Tanken är då att undervisningsmiljön ska bli mer tillåtande och inkluderande. Ett annat sätt ger Love exempel på i valet att avdramatisera dansmomentet genom att i stället fokusera på rörelse till musik under lekfulla former:

> /…/ man avdramatiserar dansen. Det är väl det ställningstagande jag tatt, och avdramatiserar jag så att det inte bli sånt tryck på ”dans” utan det är som en lek… Då blir det också bättre för eleverna och så blir det ”dans” i alla fall. (Love)

Också här kan en didaktisk anpassning till de negativt inställda eleverna ses. Love rättfärdigar anpassningen med att säga ”Då blir det också bättre för eleverna”. Bobby å sin sida väljer att ”avleda elevernas uppmärksamhet” från dansen genom att eleverna uppmanas att imitera rörelser från Youtubeklipp som visas via en projektor på väggen i hallen. Genom att släcka ljuset vill Bobby inkludera de negativt inställda eleverna som får fokusera på att följa rörelserna:

> /…/ anledningen att jag valde den här dansen [en danssekvens från Youtube] är att en del killar tycker att det är lite jobbigt med just dans … och här släcker man ner, alla tittar på väggen man har inte tid och titta på vad de andra [klasskamraterna] gör, utan man är så fokuserad på att följa den gestalten [danskaraktären i Youtube klippet] … och det är ett vinnande koncept… den killen som var lite ledsen och satt vid sidan om … han …. Han var med och han såg jätteglad ut, för att han var så inne i det [dansen]; så att det funkade jätte-jättebra. Med just det. (Bobbie)

Det går att utläsa att både Loves och Bobbies strategi är att gestalta dans på ett lekfullt sätt. För dem innebär det också att sänka kraven på deltagandet eftersom ”en del killar tycker att det är lite jobbigt med just dans”. Som konsekvens sänks kraven också på de andra eleverna. Ett annat sätt att anpassa innehållet till

negativt inställda elever är att blanda danser och rörelser till musik med andra icke-(dans)kodade aktiviteter, så som lektionen med Love visade i inledningen av detta kapitel. När avgränsningar mellan aktiviteter blir svaga innebär det att klassifikationen av detta undervisningsinnehåll blir mindre stark; även inramningen blir mindre stark då lärarna låter sig styras av vissa elever/elevgrupper (jfr Bernstein, 1977), vilket antyder att styrkan i klassifikationen och inramningen inte är statisk utan föränderlig (jfr Bernstein, 1977). Denna föränderlighet kan rymmas inom ett och samma didaktiskt val, vilket visar på de didaktiska valens komplexitet.

Genom intervjuerna kan man se ett försök till en övertygelse om att de val som lärarna gör är rimliga utifrån kursplanen och elevernas inställning och behov. Detta syns i utsagorna genom användandet av sannolikhetsadverbialet *ju*:

> Man vill ju ha med sig alla eleverna i [dans]undervisningen. (Jessie)
>
> Då väljer jag ju vilken typ av dans och rörelse till musik… väljer jag ofta ju beroende på vilken grupp det är vilken nivå det är eleverna har. (Robyn)
>
> /…/ och vi [tillsammans med eleverna] dansade Macarena och man får ju glädjen och /…/ då påverkas ju också de andra [de som är negativt inställda till dans]. (Love)

Lärarna beskriver svårigheter som är kopplade till undervisningsmomentet dans och försöker argumentera för sina ställningstaganden och de val som de gör. Trots att allt är i linje med kursplanen framkommer emellertid att lärarna inte är helt säkra på att de val som de gör är helt rätt. Lärarna finner det utmanande att anpassa undervisningsinnehållet till vissa elever så att deras upplevelser ska bli mer positiva. Utmaningarna inom undervisningsmomentet dans tycks utifrån lärarnas utsagor vara relaterat till kön. Exempel på detta är uttalanden som: det är ”vissa pojkar som har fruktansvärd inställning” till dans, ”en del killar tycker att det är lite jobbigt med just dans” samt ”de negativa kommentarerna är faktiskt från killar eller pojkar”. När innehållet anpassas efter en viss grupp (i det här fallet omotiverade pojkar) ges eleverna i den gruppen ett utökat handlingsutrymme medan andra elevers handlingsutrymme förblir begränsat. En slutsats är att de eleverna som inte beskrivs i lärarnas utsagor fråntas möjlighet att få ett handlingsutrymme för att förbättra och visa upp sina dansrelaterade färdigheter.

Utifrån hur lärarna beskriver och uttrycker sig om undervisningsinnehållet dans kan det konstateras att klassifikationen är stark. Denna slutsats baseras på att lärarna, med hänvisning till kursplanen, väljer att undervisa i danser och rörelser

till musik samtidigt som de avgränsar och kategoriserar elever utifrån deras inställning till och upplevelser av dans. Lärarnas didaktiska ställningstaganden och val minskar till viss del den starka inramningen enbart i relation till en specifik grupp elever: de som är omotiverade. På en övergripande nivå förblir dock koden sammansatt (jfr Bernstein, 1977).

5.3.2. Ett teoretiskt innehåll

I detta avsnitt redogör jag för hur lärarna behandlar och förhåller sig till ett teoretiskt undervisningsinnehåll som här handlar om ”ord och begrepp för och samtal om upplevelser av fysiska aktiviteter och träningsformer, levnadsvanor, kroppsuppfattning och självbild” (Lgr 11, s. 53). Det teoretiska innehållet[14] påminner på flera sätt om hur lärarna behandlar och förhåller sig till undervisningsmomentet dans. De vet att innehållet ingår i kursplanen, och de känner sig förpliktigade att undervisa om det. Samtidigt uppfattar både de och vissa elever det som att momentet inte ”platsar” i idrott och hälsa, då ämnet uppfattas ha en praktisk karaktär. Lärarna framhåller att ämnet av eleverna ofta upplevs som ett ”kul” ämne på grund av att det skiljer sig från andra skolämnen genom att vara mer praktiskt. Samtidigt behöver de argumentera för det teoretiska inslaget i innehållet i samband med undervisningen då vissa elever önskar annat innehåll. Lärarna uttrycker en förpliktelse i relation till styrdokumentet när de talar om vad de i egenskap av lärare förväntas göra och när de talar om vad som förväntas av eleverna:

> Jag jobbat med de [eleverna], att få de att inse att det [idrott och hälsa] faktiskt är ett kunskapsämne. Och att vi måste ha vissa moment /…/ som är viktiga för de att kunna. (Lee)
>
> /…/ just det här [undervisnings] området är ju lite speciellt, eftersom… de [eleverna] ska kunna samtala om olika begrepp… och många saker är ju praktiska i idrott och hälsa och… det är fördelen med ämnet att många elever älskar just göra det här praktiska, fast… det är något som man måste ha - lite av teoretiskt också. /…/ och kunskapskraven säger att de [eleverna] ska … ska kunna samtala i det här fallet om fysisk aktivitet... (Alexis)

Lärarna är tydliga i sina yttranden gällande vad som förväntas av eleverna. Detta synliggörs genom att de använder ord som *måste* och *ska* vilka innebär ett pliktförhållande till styrdokumentet. Alexis yttrande är även ett exempel på den motstridighet som lärarna ger uttryck för: å ena sidan *ska* eleverna ”kunna samtala om olika begrepp /…/och fysisk aktivitet”, å andra sidan ”många saker är *ju* praktiska i idrott och hälsa”. På samma sätt *måste* eleverna ha ”lite av

[14] Term ”teoretiskt innehåll” använder de intervjuade lärarna när de beskriver och talar om undervisningsmoment som innefattar hälsa, träningslära och kost.

teoretiskt innehåll *också*". Något som flera lärare uttrycker som utmanade är förhållandet mellan ämnets teoretiska innehåll och dess praktiska karaktär. Lärarna behöver förhålla sig till kursplanens innehåll på ett sådant sätt som innebär att eleverna fortsätter att uppfatta ämnet som ett "kul, praktiskt ämne". Jessie, lärare med mångårig bakgrund i föreningsidrotten, menar därtill att eleverna missgynnas av "för mycket teori":

> /…/ och att jag vill inte göra det här allt för teoretiskt… jag vill att … någonstans tycker jag att idrott och hälsa är ett praktiskt ämne. Så att de [eleverna] ska inte missgynnas av att vi lägger för mycket teori. Tycker inte jag. Det är min personliga åsikt. (Jessie)

Jessies åsikt bygger på dels egna, dels elevernas förväntade erfarenheter av undervisning i ämnet. Att lärarna förutsätter att även eleverna har vissa föreställningar om och förväntningar på ämnet framkommer tydligt i utsagorna:

> /…/ äh, eleverna tycker att det är ett innehåll som är motsats till det roliga praktiska som tar tid från idrottsundervisningen. (Mika)
>
> Jag tror att många [elever] kan uppfatta det som att: "När jag kommer till idrotten så kan jag släppa det där teoretiska lite!" (Jessie)
>
> /…/ det är mycket som eleverna: "Hur länge ska vi göra det här?" [teoretiskt innehåll]. Och det var liksom: "Nej, det roliga är över!" [HÄRMAR ELEVER, MED UPPGIVEN RÖST]. (Alexis)

Lärarna beskriver att elever tycks uppfatta att de teoretiska inslagen "tar tid från idrottsundervisningen" i relation till "det roliga praktiska". Såväl Alexis som Jessie refererar till sina erfarenheter och använder sig av egencitat (jfr Lundin, 2018b) för att belysa, och tydliggöra för mig som lyssnare, att eleverna ställer sig negativt till detta innehåll. Jessie fortsätter:

> /…/ jag försöker /…/ inte lägga in för mycket teori i undervisning… utan man <u>kan</u> <u>faktiskt</u> göra det praktiskt också /…/ man <u>vill</u> <u>ju</u> stärka deras [elevernas] självförtroende, idrotten [idrott och hälsa] <u>kan</u> <u>ju</u> vara ett av de ämnena… de [eleverna] <u>kan</u> vara duktiga praktiskt och om jag inte bygger på det, då tappar jag dem /…/ och man <u>vill</u> <u>ju</u> ha med sig alla eleverna i undervisningen. (Jessie)

Jessie uttrycker att vissa elever tycks missgynnas av det teoretiska innehållet och att det därför behövs göras en anpassning för att få "med sig alla eleverna i undervisningen". Detta inkluderande förhållningsätt som Jessie syftar på riktas mot en grupp elever som är "duktiga praktiskt". Genom att uttrycka *kan faktiskt*,

kan ju och *vill ju* försöker Jessie också övertyga mig att det är ett gångbart och eventuellt framgångsrikt förfarande. Det framkommer samtidigt att det inte går att vara säker på att eleverna nödvändigtvis tycker på det viset som lärarna påstår. Alexis beskriver att det finns elever i varje klass som gynnas av teorigrundade inslag i undervisningen. Dessa elever tillhör enligt läraren gruppen ”tjejer”:

> Jag uppfattar att fler tjejer än killar har enklare för sig att redovisa sina kunskaper när de skriver och när det är teoretiskt, än vad killarna gör… men som sagt det är bara min uppfattning av det. Så känns det lite så här i alla fall. (Alexis)

Alexis utsaga antyder att det finns en elevgrupp som tillhör kategorin ”killar” som har svårare att hantera teoretiskt innehåll. Denna avgränsning, där grupper ”killar” och ”tjejer” är tydligt åtskilda, är resultatet av en stark klassifikation som kan relateras till lärarens egna tudelade uppfattningar och förståelser för kön (Bernstein, 1996/2000).

Att eleverna förhåller sig olika till det teoretiska innehållet bidrar till att lärarna känner osäkerhet och anpassar sina didaktiska val på olika sätt för att alla elever ska bli delaktiga i undervisningen. Även här är det pojkarna som är referenspunkt för anpassningarna. Lärarnas föreställningar blir här styrande för hur de väljer att hantera ett teoretiskt innehåll. Flera lärare hanterar spänningsfältet teori–praktik genom att föra samman teoretiska och praktiskt grundade inslag. En annan strategi är att förlägga vissa teorigrundade uppgifter utanför lektioners ramar. Jessie, till exempel, väljer att förbereda ett skriftligt underlag (hemläxa med uppgifter) som eleverna kan ta del av innan lektionen för att kunna spara undervisningstid till andra, praktiska aktiviteter:

> /…/ jag vill underlätta för de [eleverna], för även om det måste vara en del teori i det [undervisningen], vill jag underlätta det för de så mycket som möjligt. Så /…/ de [eleverna] fick med sig den här frågan hem som jag ställde idag. För att de ska liksom kunna fundera kring det. Och sen gjorde jag praktiska moment, och de [eleverna] får känna på det också - det som de ska skriva ner liksom. (Jessie)

Jessie uttrycker en ambition att ”underlätta” för eleverna när detta undervisningsinnehåll planeras och genomförs. Samtidigt blir det tydligt att Jessie inte är säker på om innehållet behandlas rätt. Trots att Jessie visar en medvetenhet om att ”det *måste* vara en del teori i [undervisningen]” framkommer samtidigt en osäkerhet i yttrandet som markeras genom *liksom* och *också.* Ett tillvägagångssätt som Alexis exemplifierar är att ”släppa det där teoretiska lite” genom att kombinera teoretiska och praktiska inslag:

> /…/ på den teoretiska första lektionen la vi in då lite praktiska moment där också. /…/ De [eleverna] skrattade och tyckte att det var roligt. Och jag tror att de ändrade lite inställning till det [teoretiska innehållet] /…/ (Alexis)

Utifrån utsagorna ovan blir det teoretiska innehållet ett (litet) komplement till det praktiska. Lärarna försöker anpassa det teoretiska undervisningsinnehållet efter styrdokumentet och ämnets förväntade praktiska karaktär. Att det är en utmaning framkommer både i det lärarna säger och i hur de uttrycker sig. Liksom när det gäller undervisning i dans försöker lärarna anpassa undervisningen i de teoretiska inslagen, dock med andra strategier. Det kan handla om att varva det teoretiska med det praktiska eller att behandla det teorigrundade innehållet genom hemuppgifter. När gränserna mellan undervisningsmomenten, i detta fall mellan teoretiskt och praktiskt innehåll, blir mindre tydliga är det enligt Bernsteins (1977) termer uttryck för en mindre stark klassifikation. Men då lärare och elever uppfattar att lektionstiden i största möjliga mån ska utgöras av mer praktiska stoff innebär det att klassifikationen, som handlar om hierarkier mellan undervisningsmomenten, förblir stark (jfr Bernstein, 1977). Idrott och hälsas unicitet som ett praktiskt ämne upprätthålls. Även om lärarnas beskrivning av sina upplevelser av danser och rörelser till musik och det teoretiska innehållet liknar varandra, så finns det en väsentlig skillnad som innebär att danser och rörelser till musik uppfattas som praktiskt och därmed blir mer prioriterat i undervisningen. Detta uttrycks också då valet av teoretiskt innehåll anpassas efter de elever som uppskattar fysisk aktivitet. Dessa elever/elevgrupper ges mer handlingsutrymme i jämförelse med elever som behärskar det teorigrundade innehållet bättre. När eleverna ges ett visst utrymme indikerar det en mindre stark inramning – dock enbart i relation till elevgruppen som visar uppskattning för ämnets praktiska karaktär. Då både klassifikationen och inramningen är stark på en övergripande nivå blir koden sammansatt (jfr Bernstein, 1977) när det gäller ett teoretiskt innehåll i undervisningen.

5.3.3. Bollsport som ett innehåll

I detta avsnitt behandlas innehåll som relateras till bollsport. Trots att detta innehåll inte är explicit omnämnt i kursplanen är det ändå ett innehåll som samtliga lärare återkommer till i sina utsagor. Lärarna menar att det är ett innehåll som är populärt i samhället och som därför bör få en plats i idrott och hälsa. De säger att det i varje klass finns elever som ”älskar” när bollsport erbjuds på lektionerna. Samtidigt finns också elever som enligt lärarna är mindre intresserade av bollsport. Precis som inom de två tidigare beskrivna undervisningsområdena medför elevernas olika intressen att lärarna didaktiskt

anpassar sin undervisning på olika sätt för att inkludera så många elever som möjligt.

Bollsport skiljer sig i någon mening från både danser och det teoretiska innehållet då det inte finns explicit beskrivet i kursplanen. Trots det refererar lärarna till kursplanen när de talar om bollsport. Innehållet som omfattar ”olika lekar, spel och idrotter, inomhus och utomhus” (Lgr 11, s. 52) tolkar lärarna som sådant som medför att de kan välja innehållet mer fritt, vilket Charlie redogör för:

> /…/ bollsport står det ju inte [i kursplanen], men det står ”idrott och lekar, spel” i läroplanen också. Och sen är det ju… bollsport är ju stort /…/ (Charlie)

Charlie visar prov på att både tolka och välja ett innehåll i strävan efter att följa styrdokumentets föreskrifter och refererar samtidigt till någon form av allmänintresse för bollsport i samhället. Avsaknaden av ett explicit innehåll i styrdokumentet gör att undervisningen påverkas av en stark idrottskultur i samhället, vilket gör att inramningen i ämnet förblir stark (jfr Bernstein, 1977). Det blir tydligt att idrottskultur blir en aktör utifrån som påverkar koden. Då läraren även för bollsportens del hänvisar till styrdokumentet kan även klassifikationen beskrivas som stark. Genom att använda uttrycket *ju*, som här fungerar förutsättande, signalerar Charlies yttrande att bollsportens popularitet bör vara uppenbart eller ett känt faktum. Att ”bollsport är ju stort” i allmän mening kan ha medfört att detta innehåll förväntas vara och eventuellt är populärt bland eleverna. De flesta lärarna är ense om och betonar i sina utsagor att detta innehåll ofta upplevs av en del elever som ”jätteroligt”:

> /…/ jag vet att finns nåra [elever] som… a, de tycker att det är jätteroligt, att spela boll /…/ en del [elever] tycker det. (Alex)

> /…/ bollsport - det är det de [eleverna] vill. De gillar att spela, särskilt de duktiga vill spela. (Charlie)

Alex och Charlies yttrande visar att de är medvetna om ”några”, ”särskilt de duktiga” elevernas positiva inställning till bollsport. Genom att ta ställning till dessa elevers önskemål och överväga detta undervisningsinnehåll uppmärksammar lärarna ”en del” elever som ”gillar att spela”. Förhållningssättet bidrar till att dessa elever kan se sig själva i undervisningen och får på så sätt ett utökat handlingsutrymme. Billie exemplifierar hur de bollsportsintresserade eleverna intar en medbestämmande roll och försöker etablera bollsportsrelaterat innehåll i sin undervisning:

> De [bollsportsintresserade eleverna] bara: ”Vi har ju aldrig spelat fotboll!” liksom [SKRATT], och då har man gjort det! För att man gör det ibland. Men man gör för lite av det som de tycker är roligt liksom… (Billie)

Till skillnad från undervisning i dans och i de teoretiska undervisningsområdena uppfattar lärarna att eleverna som grupp blir mer nöjda när de får ”spela boll” under lektionstid. Men även om bollsportsrelaterat innehåll på ett plan tycks innebära fler nöjda elever så medföljer andra problem på andra plan. Intresset för bollsport sträcker sig ofta utanför skolans väggar och utgör även en grund för diskussioner med vårdnadshavarna, så som Bobbie illustrerar:

> /…/ de [eleverna] har flera sporter som de håller på med på fritiden /…/ det är ofta föräldrar som också: ”Nämen, mitt barn är så duktig i fotboll, varför kan han inte få A? [högsta betygsgrad] det går dåligt i andra ämnen… det skulle vara så kul om han kunde få ett bra betyg i idrott och hälsa!” (Bobbie)

Vårdnadshavaren försöker, som Bobbie belyser i citatet, argumentera för ett undervisningsinnehåll där bollsport överordnas andra undervisningsmoment. Argumentationen handlar om att elever som utövar bollsport på fritiden har med sig bollsportsrelaterade färdigheter in i undervisningen och därmed borde belönas med ett högre betyg. Det är underförstått att förkunskaper som relateras till bollsport kan vara eftersträvansvärda i idrott och hälsa (se även Larsson & Andreasson, 2020), vilket då också innebär att de premieras.

Samtidigt menar lärarna att det också finns elever som inte har erfarenheter av och färdigheter inom bollsport. Dessa riskerar att komma till korta med bollsportsrelaterat innehåll, som å ena sidan möts med entusiasm av den delen av elevgruppen som ”tycker om att spela boll”, men å andra sidan innebär att eleverna som inte tillhör denna grupp får ta ett steg tillbaka. Under intervjuerna uttryckte lärarna en medvetenhet om problematiken. Jessie berättar om elever som upplever bollsporter som negativt:

> /…/ när det gäller bollekar, bollspel /…/då kan det finnas ett antal individer som tycker att det är det värsta som finns. (Jessie)

Lärarna beskriver att de är medvetna om att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lgr 11, s. 8) och gör därför anpassningar efter elever som inte upplever detta innehåll som motiverande. Detta framgår genom användningen av verbet *måste*, vilket Jessie exemplifierar:

> Många [elever] [som] inte håller på med idrott på fritiden, då måste man ta chansen att få fler [elever] motiverade och intresserade…och då måste man vara tydlig och anpassa [undervisningsinnehåll] efter det… (Jessie)

I Jessies citat yttras även en tvingande modalitet i fråga om inkludering av elever som inte besitter en bollsportsbakgrund – ”då *måste* man ta chansen att få fler [elever] motiverade och intresserade”. Lärarna uttrycker sig exempelvis inte på samma vis när det gäller dans och teorigrundade innehåll, utan förpliktelsen tycks i huvudsak vara relaterat till bollsport. För att inkludera dessa icke-bollsportsintresserade elever i undervisningen reduceras eller modifieras innehållet. Alex uttrycker en medveten anpassning efter elevers olika bollsportsrelaterade erfarenheter.

> Det [är] ganska sällan egentligen som jag har boll och vill att de [eleverna] ska träna det alltså… nån enstaka gång. /…/ annars så brukar jag göra om bollspelen litegrand /…/ Man kanske byter ut bollen, /…/ och det blir plötsligt nåt nytt, fast det är kanske nästan samma sak. Och då vågar de andra [eleverna] kanske ta för sig lite mer, de andra. (Alex)

Alex tillvägagångssätt är att erbjuda alternativa tolkningar av ett bollsportsrelaterat undervisningsinnehåll. Både de elever som håller på med bollsport på fritiden och de som inte gör det ges ett visst utrymme då Alex förhåller sig till elevers olika erfarenheter och förkunskaper som rör bollsport. Val av bollsportsrelaterat innehåll ses här som anpassning efter bollsportsintresserade elever, medan bollsportens regler förmildras som en anpassning efter elever som inte besitter bollsportsrelaterade färdigheter. Men samtidigt finns en motsägelse i Alex uttalande. Läraren yttrar å ena sidan att anpassningarna görs efter gruppen av icke-bollsportsintresserade elever samtidigt som läraren uttrycker en vaghet genom *egentligen, kanske* och *alltså*. Dessa interpersonella satsadverbial gör att det som Alex säger blir mindre distinkt, vilket förstärks ytterligare av vanlighetsmodaliteter i form av *ganska sällan* och *enstaka gång* som medför ett mindre anspråk på giltighet (jfr Holmberg & Karlsson, 2019). Med andra ord öppnar Alex val att utrycka sig på upp för andra möjliga påståenden och medför även att läraren frånsäger sig ansvaret om det som uttrycks inte är sant.

Lärarna ställs härmed inför en utmaning som handlar om att tillgodose både de bollsportsintresserade och de icke-bollsportsintresserade eleverna. Den senare gruppen av elever uttrycker dock inte sina känslor inför undervisningen lika starkt som den förra. Det kan handla om att de tillbringar mer tid på avbytarbänken eller inte deltar lika aktivt i spelet som de som har en spelerfarenhet. De gör helt enkelt inte så mycket väsen av sig utan befinner sig

mer i lektionens och spelets periferi (så som i den inledande beskrivningen av Mikas lektion). Då vissa elevers frihetsgrad är reducerad genom ett visst undervisningsinnehåll blir koden sammansatt (Bernstein, 1977).

Anpassningarna görs snarare efter de elever som gör sig hörda, det vill säga den delen av gruppen elever som tycket att det är ”jätteroligt att spela boll”. Med Bernsteins (1977) ord tycks lärarnas didaktiska val medföra att elevernas vardagserfarenheter rekontextualiseras när eleverna deltar genom att relatera till sina tidigare erfarenheter och förkunskaper. Inramningen blir därför mindre stark. Denna elevgrupp tycks för övrigt åtminstone till viss del stämma överens med gruppen ”negativt inställda elever” i samband med undervisning i dans och teoretiskt innehåll, vilket jag återkommer till i kapitel 7.

I likhet med det som framgick i de föregående avsnitten visar det empiriska materialet även här att undervisningsinnehåll utmärks av en sammansatt kod där klassifikationen och inramningen inte är statisk, utan kan vara stark i vissa situationer och mindre stark i andra (jfr Bernstein, 1977). Det visar att lärarnas didaktiska val utmärks av en komplexitet.

5.3.4. Ett värdegrundsbaserat innehåll

I föreliggande avsnitt redogör jag för lärarnas beskrivningar av innehållet i de lektioner som bland annat handlar om ”kroppsideal inom idrotten och samhället i övrigt /…/ och hur individens val av idrotter och andra fysiska aktiviteter påverkas av olika faktorer, till exempel kön” (Lgr 11, s. 53). Lärarna visar en medvetenhet om att de behöver förhålla sig till detta innehåll i sin undervisning. Samtidigt menar de att det är ett innehåll som är svårt att undervisa om. Lärarna visar att de fritt tolkar vad detta innehåll bör innefatta och hur det ska komma till uttryck i undervisningen. Samtidigt uttrycker de en avsaknad av kompetens inom detta område. Jessie berättar om hur detta moment tar plats och aktualiseras i undervisningen:

> /… / Vi [tillsammans med eleverna] går in lite på dels det här med kroppsideal, skönhetsideal, manligt-kvinnligt, genusperspektivet. Där vi diskuterar bland annat det här med idrotter som samhället anser som manliga idrotter och kvinnliga idrotter… hur blir det om en kille, å…. Äh… att engagera sig i en idrott som anses att tjejer ska hålla på… att vi lyfter de här frågorna… vi är väldigt tydliga med att man ska få välja själv, ja…äh... men … att det finns <u>liksom</u> vissa tankar om för vad man ska hålla på med [SUCK]. (Jessie)

Jessies yttrande visar att läraren både tolkar och väljer fritt vad detta undervisningsmoment ska innehålla. Jessie förmedlar individers lika värde genom friheten att välja aktiviteter efter intresse snarare än efter

könstillhörighet. Samtidigt indikerar yttrandet att Jessie tycker att undervisningsinnehållet är svårt genom att uttrycka tvekljudet ”äh” flera gånger i sitt uttalande. Med utgångspunkt i Norrbys (2014) principer för transkribering (se kapitel 4.3) kan även de återkommande pausmarkeringarna i citaten tolkas som en eftertänksamhet hos Jessie. I Jessies uttryck utläses en diskrepans: Å ena sidan berättar Jessie att ”vi är väldigt tydliga med att man ska få välja själv här med idrotter”. Vad Jessie talar om är således ett förhållningssätt där etablerade förståelser för kön och rådande genusordning synliggörs och ses som formativ. Å andra sidan efterföljs satsen av yttrandet som gör definitionen mindre distinkt: ”det finns *liksom* vissa tankar om för vad man ska hålla på med”. Samtidigt som Jessie betonar vikten av att försöka förhålla sig reflexiv i relation till sådana (genus)strukturer som begränsar individers val av aktiviteter, utläses att läraren själv återspeglar rådande normativa sociala genusstrukturer. Jessies uttalande exemplifierar ambitionen att tolka och hitta en sund balans, på så sätt att idrott ur ett genusperspektiv lyfts fram i relation till samhällets normer – även om det visar sig vara svårt att ifrågasätta dessa normer.

Flera lärare uttrycker en osäkerhet när de berättar om sina tillvägagångssätt att realisera det ”svåra” undervisningsinnehåll som relateras till genus och genusmönster. Jamie belyser hur det innehåll som handlar om diskussioner kring ”traditionella könsmönster” förs med eleverna i idrott och hälsas undervisning. Ordvalet och sättet att yttra sig pekar på att även Jamie verkar ha svårigheter med att undervisa om ämnen som behandlar genusperspektivet:

> /…/ sen jobbar man lite med könsroller, det som ingår i idrotten, de traditionella könsmönstren inom idrotten då. Och så…[TÄNKER] Man gärna diskuterar… ”Varför är det så?” Ofta kommer det upp i samband med till exempel dans som är så traditionell… [TÄNKER], a. Så diskuterar man då: varför är det så? … såna saker… [TÄNKER] (Jamie)

I citatet uttrycks att undervisningsmoment som relateras till genus och genusmönster är ett svårt innehåll att undervisa och tala om. Det framstår som om Jamie har svårt att välja ord för att beskriva sina didaktiska val i relation till detta innehåll, vilket avspeglas i att läraren behöver betänketid för att formulera sig då flera betänkepauser utmärker detta yttrande. Läraren intar även ett distanserat förhållningssätt till det sagda genom att använda ordet ”man”, i stället för ”jag” eller ”vi” (jfr Holmberg & Karlsson, 2019). Det är ett uttryck för avståndstagande som Jamie ger uttryck för. En tydlig osäkerhet kring sin egen förståelse av innehållet syns även i Jamies vaga språkliga uttryck –”man jobbar *lite* med könsroller” och ”man *gärna* diskuterar /…/ *såna saker*”. Citatet visar att läraren har påtagliga svårigheter med att förhålla sig till samt tala och undervisa om innehåll med koppling till genus och genusmönster. Också Lee

och Alex uttrycker en osäkerhet i att undervisa om detta innehåll genom att uttrycka *kan* i kombination med *liksom* och *sådär*:

> /…/ Så kan man lyfta en diskussion /…/ Så får man fram de här stereotyperna som liksom vi vill åt och diskutera. Då det blir väldigt intressanta diskussioner på de här lektionerna… (Lee)

> Vi visar lite filmer och sådär… till exempel att det är skillnad mellan kvinnor och tjejer [menar män] inom elitidrotten. Och sådär. Så oftast så tjänar killar mer än tjejer och såna saker. Vi har filmer kring skönhetsideal och så vidare /…/ Om liksom kravet på hur man ska se ut och så /…/ (Alex)

De modifierande adverbialen *liksom* och *sådär* får här en funktion som osäkerhetsmarkör, vilket skapar en förminskning av yttrandets intensitet och därmed giltighet i berättelsen (jfr Holmberg & Karlsson, 2019). De vaga yttranden tolkas här som att lärarna inte riktigt vet vad som förväntas av det undervisningsinnehållet och hur man ska gå till väga. Med andra ord verkar lärarna inte vara säkra i sina påståenden. Det aktuella innehållet som berör genusfrågor utmärks av en otydlighet, vilket kan tolkas som att det uppfattas av lärarna snarare som en belastning när de beskriver sin undervisning. Lärarnas vaga och distanserade yttranden kan bero dels på en bristande kunskap som rör genus, dels på att formuleringarna i styrdokumentet inte ger tillräckligt stöd i frågan om hur lärarna bör tolka och gestalta det som står framskrivet i det ”centrala innehållet”. Samtidigt menar de att de jobbar med genusfrågor när tillfälle ges, vilket Alex uttrycker genom att använda *ju*:

> Man har ju några såna här förberedda lektioner som man kan slänga in när man plötsligt inte har hall eller man skulle vatt ute och det verkligen tokregnar eller så… alltså man tvingas planera om i sista sekunden. Då har man lite såna grejer som man vet att det här är bra att diskutera och det brukar vi inte hinna med annars… a… ta det. (Alex)

Alex förklarar vidare att trots att detta innehåll ofta prioriteras bort blir det en ”backup/ifall att”-plan som kan ta plats i undervisningen i alla fall. Genuskunskap är dock ett innehåll som ”slängs in” när den ordinarie undervisning plötsligt uteblir. När ett undervisningsinnehåll som relateras till genus och genusmönster ges en låg prioritet medan annat prioriteras högt signalerar det att detta innehåll inte värderas lika högt som andra undervisningsmoment, vilket tyder på en stark klassifikation (jfr Bernstein, 1977).

Kropp och kön är sammankopplade i de flesta lärarnas utsagor. Lärarnas genusperspektiv utgår ofta från den förgivettagna utgångspunkten att i ämnet idrott och hälsa är kroppen i centrum. Detta exemplifierar Jessie genom en beskrivning av en övning där eleverna får spela olika roller i syfte att föra in genusperspektivet i undervisningen. Rollspelet bygger på förhandlingar av stereotypa uppfattningar och ideal i relation till kön och kropp. En central tanke med övningen är, enligt Jessie, att eleverna bättre ska förstå en annan individs perspektiv:

> /…/ vi brukar göra ett spel där man får ha de olika roller. Man kan vara… en kan vara Vinnarskalle, en ska vara lite Bollrädd, nån ska…. vara… Positiv… en ska kanske vara Negativ… och jag tror vi har Kille och Tjej, sånt där. Så ska en tjej vara Kille och en kille ska vara en Tjej… och så ska de [eleverna] spela spelet utifrån de här rollerna då /…/ Och så det är nån som är lite försiktig så den få spela en som är Vinnarskalle… äh… när en kille som ska vara en Tjej så är det väldigt ofta så att de vill inte röra bollen, nåt sånt där. Så kan man lyfta en diskussion: ”Nej men, varför gör du så, är det så tjejer är? ”… ”Neej,” säger alla då, så. Men det blir så tydligt… (Jessie)

Denna övning avser att luckra upp och problematisera olika föreställningar om genus genom att uppmana eleverna att delta i spelet utifrån förbestämda roller. Övningen förutsätter att både läraren och eleverna känner till genusrelaterade stereotyper i samhället och innebär att eleverna ska förhålla sig till dem. Jessie beskriver vidare:

> /…/ Backar vi tillbaka bandet…så… tittar vi på fotboll och tjejer så det var inte så länge sen… eller… som inte var speciellt många tjejer som spelade fotboll. Hur ser det ut idag? Å, det är ju exploderar! Så. Tittar vi på konståkning… Jo, det är fler tjejer än killar!” -”Ja, men hur vet du det?” [MED MÖRKARE RÖST] fick jag då… Därför fick jag rota runt lite i gymnastikföreningar, konståkningsföreningar, och så. Och då ser man att… gymnastikföreningen - det är jättetydligt! De är små, 5–6 år… Hur ser det ut i de grupperna? Ja, det är jämnt killar-tjejer… och sen ökar vi till 7–8 årsåldern, så droppar av killar… och sen typ 9–10 år så är det fåtal killar kvar och sen resterande tjejer… Då blir det jättetydligt! De [föreningarna] skickade exakt hur många [medlemmar är aktiva i klubben] … hela åldersgruppen då. Det blev jättetydligt! … äh. Sen tar vi ridsport: –”Hur ser det ut där? - Ja, generellt sätt är det mest tjejer som håller på med det. Sen hur ser det ut i svenska hopplandslaget? - är det tjejer där? Nja… det är det inte…” -Vad tror du det beror på?”... Åter igen, det blir intressanta diskussioner. Kring de här. Grejerna. Som ingår i idrottens värld och i vårt ämne… (Jessie)

Det framgår att Jessie genom övningen försöker belysa den manliga dominans som präglat idrotten historiskt, vilket också tenderar att reproducera polariserade förståelser för kön. Jessie blir delvis producent av det som är tänkt att ifrågasättas i undervisningen (jfr Connell, 2002), vilket jag återkommer till i kapitel 7.

Några lärare uttrycker i samband med intervjun en önskan om att jobba mer med innehåll som relateras till genus och genusmönster och menar att tid för att kunna genomföra dessa undervisningsmoment saknas i undervisningen i idrott och hälsa. Lärarna påpekar också att kunskapskraven i kursplanen prioriteras:

> Det är ganska ont om tid att hinna med allting som ska rymmas inom kursplanen, och alla kunskapskraven och allting. Man känner liksom… Vad är man plockar bort då? Jo, det som inte står uttryckligen i kunskapskraven men som kanske finns med i centrala innehållet som en del. Så blir det att… a, men man tar nån lektion med det [genuskunskap] och sen så … pratar man om när det dyker upp och när man tycker att det passar att ha en diskussion. (Alex)

> /…/ man känner att… a, men jag har det centrala innehållet och kunskapskraven, det är väl det som ska vara [undervisningsinnehåll]… man har press på sig från Skolverket att det är det här vi ska hinna. Så jag är sämst på det där med demokrati och könsroller… A, det är väl där som jag är lite dålig… (Billie)

Som framgår av citaten ges innehållet som rör genusfrågor en låg prioritet och klassifikationen är därmed stark. Det är ”kunskapskraven” som fungerar som utgångspunkt när undervisningsinnehåll väljs. Det icke-betygsrelaterade innehåll som också beskrivs i kursplanen får litet utrymme i undervisningen. Det genusperspektiv som framkommer i lärarnas beskrivningar utmärks av en stark klassifikation, då lärarnas frihet att välja innehåll i kombination med osäkerhet kring frågor som rör genus- och värdegrundsfrågor leder till att detta undervisningsmoment hamnar långt ner i lärarnas prioritering av undervisningsinnehåll (jfr Bernstein, 1977).

I lärarnas beskrivningar framkommer att idrott och hälsa är ett ämne där områden som fair play, samarbetsförmåga och ömsesidig respekt är viktiga frågor som eleverna ska ta del av. De flesta av lärarna arbetar aktivt med den här typen av samhällsorienterade frågor när de planerar sin undervisning. Liksom gällande danser och rörelser till musik och det teoretiska innehållen speglar verbet *ska* en förpliktelse som riktas mot elevernas förväntade samhällsorienterade kompetenser:

> /…/ och där är det med fostransuppdraget som är viktigt… att man [elever] ska lära sig tycka saker… demokrati och sånt… (Jamie)

> /…/ eleverna ska nå dit [demokratiskt förhållningssätt] /…/ ja, det är väl också lite att alla [elever] ska få komma till tals, prata och lyssna /…/ (Billie)

Citaten illustrerar hur lärarna uttrycker sig och visar att de menar att det är eleverna som ska förändra sig genom att de ”ska lära sig”, ”nå dit’” och ”ska få komma till tals, prata och lyssna”. Detta kan förstås som att lärarna även här förhåller sig till och känner sig förpliktigade att följa förordningar. Med denna höga grad av upplevd och uttryckt förpliktelse minimeras lärarnas, men också elevernas, utrymme för andra handlingsalternativ.

Oavsett vilket innehåll som lektionen har prövar lärarna olika sätt att erbjuda en undervisning som är värdegrundsbaserad och bland annat bygger på demokratiska principer och alla elevers lika värde. Lärarna visar en medvetenhet om och strävan att uppfylla det föreskrivna uppdraget genom att fördela talutrymmet lika mellan eleverna. Lärarna åskådliggör till exempel att alla elever ska komma till tals som ett tillvägagångssätt för att organisera en undervisning som främjar allas lika värde. Genom att använda *ju* och *alltid* i sina tal visar lärarna att de reflekterar över ansvaret att behandla flickor och pojkar lika:

> /…/ det ligger i bakhuvud hela tiden i allting man gör… man tänker ju med vissa saker … jag har ju alltid så här ... så försöker jag alltid - att både tjejer och killar ska svara på frågor /…/ då försöker jag ju då tänka på att ta [fördela talutrymme] varannan kille och varannan tjej. Så att man inte ska vara sån som låter att några [elever] får mer utrymme än de andra… så det tänker jag ju på. (Alex)

> /…/ nämen, med vissa saker så försöker jag alltid - att både tjejer och killar ska visa [en övning] så att det inte blir det här klassiskt: a, men boll så är det en kille som ska visa, så gör jag inte/…/ När vi hade frågor efter lektionen så samlas vi ju alltid och pratar om vad har vi lärt oss och vad ska man tänka på… och alla [elever] får säga sitt… (Jamie)

Alex och Jamie visar i sina yttranden en medvetenhet om vilka förväntningar som de har på sig och yttrar en förpliktelse i relation till eleverna genom *ska* tillsammans med *ju* och *alltid* som markerar att giltigheten är hög i det sagda; det är det som gäller och det gäller alltid. Lärarnas didaktiska val beträffande turtagning flicka–pojke, där lärarna väljer vem som talar oavsett om den

nominerar sig själv eller inte, tyder på en stark inramning. Att alla elever också måste svara på lärarnas frågor gör att även klassifikationen blir stark, då eleverna får ett begränsat utbud av valmöjligheter och alternativ (jfr Bernstein, 1977). Den starka klassifikationen kommer också till uttryck genom att avgränsningar mellan könen, som handlar om att flickor och pojkar uppfattas som tillhörande två, tudelade grupper, blir tydliga. I strävan att fördela tal-, och handlingsutrymme jämnt mellan eleverna bekräftar Jamie den stereotypa uppfattningen att killar vill och ska visa övningen med boll, vilket jag återkommer till i kapitel 7. Den undervisning och de didaktiska val som lärarna beskriver i citaten ovan speglar en anpassning till en sammansatt kod (jfr Bernstein, 1977) som kommer till uttryck på olika sätt och olika nivåer.

Med utgångspunkt i resultaten går det sammanfattningsvis att påstå att lärare är väl bekanta med läroplanens allmänna riktlinjer liksom de kunskapsområden som är föreskrivna i det ”centrala innehållet” och ”kunskapskraven” för ämnet idrott och hälsa (jfr Lgr11). De krav och förväntningar som de har på sig nämns av samtliga lärare som grundstenar för planeringen av deras undervisning. Lärarna säger sig i sina didaktiska val vara tydligt styrda av Skolverkets (2011) förutbestämda krav på innehåll, som visar på en stark klassifikation där lärarna tilldelas maktöverläge gentemot eleverna. Men samtidigt är lärarna i maktunderläge i förhållande till Skolverket, som hårt reglerar undervisningsinnehåll som ett uttryck för stark inramning. Det blir tydligt genom att lärarna uttrycker en hög grad av förpliktelse när de berättar om hur de förhåller sig till styrdokumentet. En sammansatt kod blir tydlig (jfr Bernstein, 1977), vilket är förväntat då innehåll som resulterar i integrerad kod är svår att tillämpa när undervisningen begränsas av ramar (se Lundin, 2018a). Det är tydligt att lärarna lägger en hel del kraft, energi, resurser och tid på att försöka förstå och tolka direktiven samt att i så hög utsträckning som möjligt anpassa undervisningen efter dessa, trots att de upplever att vissa föreskrifter är svårare att följa än andra.

Det empiriska materialet visar också att det finns en viss flexibilitet i planeringen, vilket skapar ett utrymme för lärarna att göra olika didaktiska val och ställningstaganden i samband med undervisningen. I vissa fall, när lärarna väljer att kombinera olikartade aktiviteter, blir klassifikationen mindre stark. Det framkommer till exempel när dans kombineras med lek eller när det teoretiska innehållet integreras med det praktiska. Anpassningarna görs när lärarna låter sig påverkas av vissa elever eller elevgrupper i klassen. Dessa elever ges utrymme att hävda sina perspektiv både explicit och implicit, vilket tyder på en mindre stark inramning i relation till dessa elever. Det finns dock alltid elever och elevgrupper som ges ett begränsat handlingsutrymme. Detta medför att inramningen förblir stark (jfr Bernstein, 1977). Till detta kan tilläggas att eleverna och elevgrupperna avgränsas i lärarnas utsagor efter

fysiska förkunskaper, intressen och färdigheter men också i relation till könstillhörighet, vilket jag återkommer till i kapitel 7.

5.4. Innehållet i relation till lokaler och miljöer för undervisning

Detta avsnitt fokuserar på lärares beskrivningar av den undervisning och de didaktiska val som relateras till lokaler och utemiljöer för undervisning. Avsikten är att belysa hur innehållet i undervisningen både stimuleras och begränsas av de lokaler och miljöer som de olika skolorna äger tillträde till.

Ämnet idrott och hälsa skiljer sig från andra skolämnena då klassrummet är annorlunda och idrottshallar oftast är avskilda från skolans övriga lokaler. Tillgång till natur, olika idrottsspecialiserade anläggningar samt undervisningsmaterial men också lokalers anordning och storlek har enligt lärarna visat sig vara bärande faktorer vid planeringen av undervisningsinnehåll. De är eniga om att lokalers tillgänglighet – eller otillgänglighet – medför både möjligheter och begränsningar när undervisningsinnehåll planeras. Flera lärare framhåller att tillgång till utemiljöer samt olika specialiserade anläggningar, så som idrottshallar, simhallar och ishallar, är viktiga när undervisningsinnehåll planeras. Robin och Frankie exemplifierar:

> /…/ jag jobbar på ett fantastiskt område, här på R. Här finns det enorma möjligheter att bedriva varierad undervisning i ämnet, vilket jag försöker att använda, och ge eleverna en bredd som är möjlig. Jag utgår från vilka lokaler vi har, vilka möjligheter man har. Vi har ju en massa olika typer av idrottshallar för den fysiska biten: full tennisbana, badmintonhallar, ishallar, gymnastikhall, danshallar så … här finns olika möjliga. (Robyn)

> /…/ man <u>får</u> <u>liksom</u> anpassa [undervisningsinnehåll]. Vi gör <u>kanske</u> mycket mer orientering än andra skolor. Vi har egna bra skogar, runt omkring och… nära till havet där vi <u>kan</u> ha livräddning och liknande. (Frankie)

Det framkommer att lokaler utemiljöer för undervisning är styrande för urvalet av undervisningsinnehåll även om det ändå finns en handlingsfrihet för lärarna. Handlingsfriheten kan ses i Frankies yttrande som innehåller *får* och *kan* tillsammans med *liksom* och *kanske*. När lärarna får tillgång till en hel idrottshall, och de annars undervisar i halvsal, visar lärarna både en uppskattning och flexibilitet samt prov på att nyttja denna möjlighet. Billie

beskriver hur tillgången till undervisningslokal även speglas i undervisningsinnehållet:

> /…/ och så hade jag lyx idag att ha helsal och det brukar inte jag ha! Plus, att den andra klassen då, som låg parallellt med mig – de behövde orientera. Då kunde jag göra lite annat och verkligen få in denna aktivitet, fast jag varit sugen på det länge. Men jag hade inte tänkt tid när jag skulle göra det. (Billie)

Som framkommer i citatet ser Billie tillgången till en större lokal som en tillgång som öppnar upp för ändringar i planeringen av ett visst innehåll som inte har kunnat planeras in och genomföras tidigare. Möjligheten, som gavs då kollegan skulle har sin undervisning utomhus, innebar ett utökat handlingsutrymme som ett resultat av en mindre stark inramning (jfr Bernstein, 1977). Många gånger kan dock lokalen vara en begränsning när lektionen planeras. Flera lärare berättar att de måste ”tänka på hur man kan lägga upp sin undervisning” (Mika) för att hantera begränsningar som har med lokalen att göra. Det ger till exempel Alex uttryck för genom att förmedla en hög grad av förpliktelse i en beskrivning av hur lokaler blir styrande för hur innehållet förbereds. Förpliktelsen yttras genom *måste* tillsammans med *ju:*

> Det är <u>ju</u> så att man <u>måste</u> vara flexibel/…/ och då <u>måste</u> vi ha några lektioner i huvud /…/ man har <u>ju</u> några såna här förberedda lektioner. (Alex)

Alex använder uttryck ”vi” och ”man” som signalerar en förpliktelse som inkluderar även andra (jfr Holmberg & Karlsson, 2019). Genom *ska* uttrycker också Charlie en förpliktelse när idrottshallens storlek i relation till antal elever i klassen beskrivs som en viktig faktor att förhålla sig till vid planeringen av lektionsinnehåll:

> Denna klass är 20 stycken [elever]. Det är för många för en sån [liten] idrottshall. Så det är det också som jag <u>ska</u> tänka på. (Charlie)

> /…/ volleyboll hade man inte kunnat köra här liksom [SKRATT] … lokalen här är väldigt liten, det funkar liksom inte…. Med vissa bollspel… Och lågt till tak och detta, så… (Frankie)

Som Charlie och Frankie exemplifierar påverkas lärarna av tillgången till och storlek på lokalen i relation till antal elever, vilket ger utrymme för att hävda ett ”beroende”-perspektiv. En liten idrottshall tycks för Frankie vara avgörande vid valet av aktiviteter, som också resulterar i att vissa aktiviteter prioriteras bort.

Även läraren Lee belyser hur en anpassning efter idrottshallens storlek påverkar valet av undervisningsinnehåll:

> /… / det är ju, frågan om lokalen, det blir för mycket elever som rör sig samtidigt, både skademässigt och spelmässigt, alla kommer inte fram om vi skulle ha det [bollaktiviteten] i helklass… och så valde jag / … / att de [en grupp elever] … tittar då på sina kompisar, vad de [en annan grupp elever] gör och vad för slags träningsform det är, så skriver de istället för bara sitta och vänta… då får vi både teori och praktik samtidigt. (Lee)

Lokaler anses härmed vara styrande för urvalet av innehållet. Lees anpassning går ut på att ha två olika men sammankopplade innehåll, där den ena aktiviteten är att spela bollspel på spelplanen och den andra aktiviteten innefattar en skriftlig uppgift som går att genomföra sittandes utmed idrottshallens väggar. I citatet utläses den komplexitet som ett didaktiskt val innebär för Lee: Läraren ställs inför utmaningen att dels garantera elevernas säkerhet, dels aktivera eleverna för att undvika att ”bara sitta och vänta”. Samtidigt ska alla elever ges möjlighet att utveckla sina fysiska färdigheter och teoretiska kunskaper i det aktuella undervisningsmomentet.

Andra faktorer som inverkar på hur undervisningsinnehållet planeras kan exempelvis handla om att lärarna endast kan använda en del av idrottshallen och dess utrustning. Några av de intervjuade lärarna framhåller att de ofta har sin undervisning parallellt med en kollega, vilket medför att undervisningen planeras i relation till en reducerad yta, som ofta består av en planhalva. Lärarna menar att det väsentligt påverkar vilket innehåll som väljs för undervisningen. Förutsättningarna kräver att lärarna kontinuerligt håller en öppen dialog eller förhandling om vilket innehåll som planeras in och hur detta förhåller sig till kollegans planering. Med sådana förutsättningar blir ett flexibilitet arbetssätt och samarbetet med kollegorna viktiga. Denna uppfattning delas av lärarna. Bobbie berättar om sina erfarenheter:

> /…/ till exempel nu när vi har haft den här dansen, och den har visats på… via projektorn, då så kan ju inte min kollega ha samma arbetsområde samtidigt. Då måste vi prata med varandra så att han [kollegan] kan ha ett annat arbetsområde. Så att det inte krockar. För att vi inte kan ha den här datorn… projektorn samtidigt. Så det påverkar jättemycket och ibland så krockar det… Då får vi liksom hjälpas åt lite. (Bobbie)

Bobbie understryker att tillgång till undervisningsmaterial, i detta fall en videoprojektor, hade en direkt påverkan på kollegans lektionsinnehåll och vice

versa. Tillgång till en idrottshall innebär således inte per automatik att lärare kan planera innehållet som de vill. Bobbie visar att det genom ett väl fungerande samarbete med kollegor oftast finns framgångsrika lösningar när det gäller att planera undervisningsinnehåll. Följaktligen blir inramningen mindre stark (jfr Bernstein, 1977).

Sammantaget visar resultaten att innehållet i undervisningen är direkt beroende av tillgången till lokaler och utemiljöer. En specialiserad idrottshall innebär ett innehåll som den konkreta anläggningen tillåter, på samma sätt som tillgång till skog och grönområden medför ett undervisningsinnehåll anpassat därefter. En begränsad tillgång till en undervisningslokal innebär däremot att vissa innehåll prioriteras lägre eller väljs bort. Tillgången till undervisningslokaler påverkar alltså vilket innehåll som väljs och prioriteras, något som resulterar i att klassifikationen är stark. Inramningen går också att koppla till lokaler och utemiljöer för undervisning. Lärarens handlingsutrymme begränsas och inramningen blir starkare när lokaler och undervisningsmaterial delas med en annan lärare i idrott och hälsa som har undervisning parallellt. I intervjuerna är det samtidigt tydligt att väl fungerande samarbete med kollegor verkar medföra framgångsrika lösningar när det gäller att planera och anpassa undervisningsinnehåll – något som ses som ett uttryck för mindre stark inramning. Den starka klassifikation som blir ett resultat av att lärarna undervisar parallellt resulterar samtidigt i en mindre stark klassifikation när de behöver dela på lokaler och undervisningsmaterial. Trots att lärarna ger uttryck för en flexibilitet och anpassningsförmåga styrs deras didaktiska val i högsta grad av lokaler, utemiljöer, undervisningsmaterial och kollegor. När lärarnas handlingsutrymme begränsas blir också elevernas handlingsutrymme kraftigt begränsat eller till och med obefintligt, vilket visar att koden i förhållande till lokaler och miljöer blir sammansatt (jfr Bernstein, 1977).

5.5. Innehållet relaterat till elevers mognad

I detta avsnitt redogör jag för lärarnas beskrivningar kopplat till olika anpassningar av undervisningsinnehållet efter elevers mognad. Idrott och hälsa är ett ämne som de intervjuade lärarna menar omfattar mycket, och ett visst mått av disciplin är därför nödvändigt för att undervisningen ska kunna genomföras. Lärarna uttrycker i samband med intervjuerna att elevers mognad är – i undervisningssammanhanget – nära sammankopplad med disciplin. Vissa regler behövs för att undervisningen ska kunna bedrivas på ett säkert sätt och eleverna behöver samtidigt vara tillräckligt disciplinerade för att följa dessa regler.

Ämnet har ett brett innehåll som inte alla elever bemästrar i lika utsträckning dels på grund av mognadsgrad, dels på grund av förkunskaper och tidigare

erfarenheter i de aktiviteter som utgör undervisningsinnehållet. Läroplanen (Lgr 11) betonar vikten av elevernas ansvar och inflytande samt att ”informationen och formerna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad” (Lgr 11, s.15). Detta ställer direkta krav på lärare när innehållet i undervisningen ska planeras. ”Mognad” som ett fysiologiskt begrepp kan definieras som en period bestående av olika utvecklingsfaser som sträcker sig från barndom till vuxen ålder (Bagdasaryan, 2011). Inom idrottsvetenskapen talas det ibland om fysisk mognad, som är beroende av hormonella funktioner som påverkar kroppens utveckling, skelettet, musklerna samt utvecklingen av det centrala nervsystemet (Malina m.fl., 2015). Mognad som ett psykologiskt begrepp innebär att barns individuella (biologiska och mentala) egenskaper har utvecklats till en viss nivå (Bagdasaryan, 2011). Egenskaperna är ytterst individuella och har en direkt påverkan på barns förmåga till inlärning samt på utvecklingen av den fysiska förmåga som handlar om styrka, snabbhet, uthållighet med mera. Detta medför att lärare ska kunna känna till, urskilja, värdera och följaktligen ta hänsyn till elevers individuella utveckling, vilket i praktiken medför behov av individbaserade undervisningsstrategier. Lärarna ger i sina utsagor uttryck för en medvetenhet om att de först måste identifiera gruppens och elevernas mognad och därefter anpassa undervisningsinnehållet utifrån dessa förutsättningar. Lärare vet vad som förväntas, vilket kan ses genom att de använder *måste* som visar en hög grad förpliktelse:

> /… / sen är det elevernas mognad som man måste tänka efter i längden. Du måste alltid ha nånting i reserv i fall det inte fungerar, och då är det mitt misstag, alltså… Det är jag som hela tiden måste lägga om [innehållet] /…/ är det för svårt, då måste jag antingen anpassa aktiviteten eller byta innan. (Michele)

> /…/ jag måste liksom hålla igen och sen så måste jag repetera och repetera, innan vi går vidare. (Jessie)

Den höga graden av förpliktelse *måste* är ett tecken på att lärarna ”står utanför” de omständigheter som de verkar inom. När lärarna anpassar sig efter elevers mognad och de förutsättningar som situationen medför är det tecken på ett begränsat handlingsutrymme. Resultatet blir en sammansatt kod (jfr Bernstein, 1977).

När lärarna beskriver att olika klasser, även i samma årskurs, befinner sig på olika utvecklingsnivåer mognadsmässigt, menar de att det ställer ytterligare krav på didaktiska val i fråga om undervisningsinnehåll och arbetsformer. Flera lärare menar att de anpassar undervisningsinnehåll efter elevers mognad genom att förenkla innehållsstoff på så sätt att innehållet byts ut till enklare aktiviteter. Det kan handla om att erbjuda övningar där eleverna repeterar ett och samma

moment under en längre tid, som Jessie påpekade, eller att välja bort eller avvakta med att genomföra och introducera ett nytt undervisningsmoment, så som Frankie exemplifierar:

> /…/ vi har haft bollsporter med andra grupper, men i den här gruppen har jag nästan inte haft det alls! För att det blir [SKRATT] konflikter... visa bollekar kan man köra, men annars /…/ de [eleverna] är inte mogna för det. (Frankie)

Mognad ses här som en förmåga som eleverna besitter för att kunna följa olika angivna regler som utgör en förutsättning för genomförandet av en viss aktivitet. Frankie ger uttryck för att eleverna har svårigheter med att hålla sig till de angivna reglerna och ta eget ansvar – vilket orsakar konflikter. Vissa elevgrupper behöver därför också lära sig diverse ordningsregler som handlar om att ta eget ansvar. Det kan i sin tur leda till att dessa elevgrupper får ett mer begränsat och uppstyrt innehåll:

> Jag upplever att vissa klasser gillar mer enkla lekar /…/ De [eleverna] ska göra visa saker i tur och ordning… så vi har anpassat… det de klarar av för tillfället. (Michele)

Skillnaden i och mellan elevgruppers mognad, även för elever i samma ålder, handlar ofta om att vissa grupper kan ta eget ansvar för deltagandet i undervisningen medan andra inte kan det. Som citatet ovan visar är Micheles strategi i valet av undervisningsinnehåll att inte planera aktiviteter som eleverna inte ”klarar av för tillfället”, eller som Frankie uttrycker det att eleverna är ”inte mogna för det”. De val som lärarna ger uttryck för i relation till elevernas mognad handlar då främst om den sociala ordningen. Lärarna reglerar ofta denna sociala ordning på ett auktoritärt sätt. I Bernsteins (1977) termer ses disciplinen som ett centralt inslag i en sammansatt kod och en stark inramning. Michele ger ytterligare ett exempel på hur undervisning anpassas efter elevernas mognad. Strategin syftar till att få alla elever till att vara fysiskt aktiva under lektionen:

> /…/ när man väljer aktivitet, är då så att de [eleverna] som sitter på avbytarbänken har svårt att sitta still, då är det några som är uppe i ribbstolarna eller hänger i repet… det är … ja, det är balansgång hur jag… ska gå tillväga… jag pratar med dem då. De [eleverna] kan vara så himla med på: ”Ja, vi är avbytare och vi ska sitta still”. Och blåser man igång den där aktiviteten, så har det gått 30 sekunder så är flera stycken uppe i ribbstolarna… och då måste jag avbryta och börja om från början. (Michele)

När eleverna ”som sitter på avbytarbänken har svårt att sitta still” väljer Michele att tydliggöra villkoren för deltagande i aktiviteten. Detta verkar dock inte fungera väl: ”så har det gått 30 sekunder så är flera stycken uppe i ribbstolarna”. Här visas en diskrepans mellan lärarens didaktiska val och hur de tas emot: lärarens val får inte den önskade effekten. Michele väljer då ett innehåll som inte kräver att en del elever behöver sitta still, som ett försök att förebygga en situation där det är ”några som är uppe i ribbstolarna eller hänger i repet”. Läraren ger uttryck för ett nödvändigt behov av att reglera ordningen och disciplinera eleverna under det aktuella undervisningsmomentet. Elevernas mognad kan sägas tvinga Michele att hävda sin auktoritet med specifika regler i denna undervisningssituation. Inramningen, som handlar om i vilken grad lärare kontrollerar regler, blir härmed tydligt stark. Micheles lösning kan tolkas som en säkerhetsåtgärd då eleverna som klättrar i ribbstolar och hamnar utanför lärarens uppsikt riskerar att skada sig. Med andra ord beskrivs ett samband mellan elevernas mognad och deras förmåga att följa regler, som är av betydelse då undervisningsinnehåll planeras. Det kan tolkas som att elevernas (för tillfället otillfredsställande) förmåga att disciplinera sig medför att också undervisningens klassifikation blir starkare (jfr Bernstein, 1977).

Som beskrivits ovan måste lärarna ibland när en viss elevgrupp inte presterar som förväntat frångå den planering som var tänkt från början. Då blir det nödvändigt att repetera innehållet i fråga medan resultatet av samma undervisningsinnehåll i en annan elevgrupp faktiskt blir det som har planerats. I vissa elevgrupper, där ”elevernas mognad tillåter det”, planeras innehållet med en progressionstanke och aktiviteterna som erbjuds har en mer varierad karaktär. Lärarna visar att de är tydligt medvetna om vad som gäller för en viss elevgrupp samtidigt som de har ett brett handlingsutrymme gällande vad undervisningsinnehållet ska vara och hur det ska förverkligas i praktiken. Situationen tar sig ett språkligt uttryck genom kombination av verbet *kan*, som innebär en låg grad av förpliktelse:

> Med vissa [klasser] man <u>kan</u> ha… alltså, ha alla stationer, alla [friidrotts]grenarna framme, och så går eleverna runt och testar /…/ Då går det <u>också</u> göra andra saker, men vissa grejer man <u>kan</u> <u>liksom</u> inte… <u>kan</u> inte ens ta fram för de [eleverna] får sönder dem [redskap] [SKRATT], eller kommer bara springa fram och leka med det. (Alex)

> Så i slutändan så <u>kan</u> jag låta de [eleverna]… köra en enkel lek <u>liksom</u>. (Michele)

> /…/ jag <u>kanske</u> inte gör hela dansen utan jag tar det mer varsamt. De [eleverna] får öva lite mer; de får göra annat /…/ Klarar de av att göra detta och tycker att det var kul, då <u>kan</u> man bygga vidare. (Frankie)

I citaten visar lärarna en ambition till anpassning efter elevernas mognad. Citaten illustrerar samtidigt en vaghet i lärarnas yttranden, genom *kanske, också* och *liksom,* i relation till de egna didaktiska valen. Denna vaghet reflekterar möjligen den spridning i mognad som de ser i gruppen. Lärarnas didaktiska val är härmed inte bestämda i förväg utan anpassas efter den konkreta situationen och gruppen.

Sammanfattningsvis visar resultaten att det är komplexa didaktiska val som lärarna ställs inför vid planering och gestaltning av olika undervisningsinnehåll, också i relation till elevernas mognad. Lärarna styrs av såväl styrdokumentets föreskrifter som elevernas mognadsgrad. Elevgruppens mognad innebär att innehållet i undervisningen och organisationen av densamma varierar från grupp till grupp, vilket i största mån påverkar grad av styrning av vilka aktiviteter och vilken utformning innehållet som erbjuds på lektionen har. När lärarna ger uttryck för att inte helt kunna släppa kontrollen visar det på att inramningen inte kan upplösas helt (jfr Bernstein, 1977). Med andra ord har elevernas förmåga att följa angivna regler en direkt påverkan på lärarnas beslut om hur innehållet tolkas och gestaltas. Det är något som gestaltar en stark klassifikation och en stark inramning som resulterar i en sammansatt kod (jfr Bernstein, 1977). Oavsett vilka didaktiska val som lärarna gör blir elevernas handlingsutrymme påtagligt begränsat.

5.6. Elevinflytande

Skollagen (SFS, 2010:800) lyfter fram att elever ska ha inflytande över sin utbildning. Detta betyder i praktiken att en lärare behöver vara flexibel och lyssna på elevernas önskemål om exempelvis undervisningens innehåll, form och arbetssätt. I samband med mina intervjuer talar lärarna om elevers inflytande över innehållet i lektionerna och det framkommer att eleverna får vara med och bestämma innehållet till exempel i lekar, delar av lektioner eller hela kunskapsområden. Elevernas frihet och möjligheter att välja undervisningsinnehåll kan dock medföra ett orosmoment för undervisningen. Jessie ger exempel på hur man kan förebygga orosmomentet genom att ta ansvar för innehållet utifrån en mer auktoritär position:

> /… /där är jag ganska auktoritär, vi [tillsammans med eleverna] gör som jag bestämt att vi <u>ska</u> göra. De [eleverna] kommer med förslag ibland… inte så ofta… men där känner jag att det lätt sprids oro det blir stökigt… då har jag förklarat en lek – så här <u>ska</u> vi göra /…/ jag <u>kan</u> göra små justeringar och hitta på, men inte… /…/ Visst, de [eleverna] <u>får</u> vara med och bestämma… man har vissa rutiner som man <u>kan</u> släppa ibland

> men då kan komma den här osäkerheten och då blir det kaos till slut… (Jessie)

Genom att använda förpliktelsemodaliteten *ska,* som här riktas mot eleverna, tolkar jag det som att Jessie önskar att eleverna ska trivas på lektionen. Men förpliktelsemodaliteten kan också bero på att Jessies elever går i förskoleklassen och fortfarande befinner sig i fasen där de lär sig de sociala ordningsregler som gäller i skolan. När undervisningsinnehållet har ett tydligt inslag av disciplin innebär det en stark inramning (jfr Bernstein, 1977). Samtidigt blir det tydligt i Jessies utsaga att den starka inramningen kan bli mindre stark. Genom att uttrycka *kan* och *får* (i den avslutande delen av citatet) i relation till sitt eget agerande öppnar Jessie upp och ger eleverna ett visst handlingsutrymme. Att klassifikationen och inramningen inte är statisk framkommer också när lärare pratar om äldre elever. Robyn och Alexis som undervisar i grundskolans årskurser 7–9 säger:

> I vissa situationer måste man visa sig vara principfast, men inte till absurdum; utan man kan vara flexibel utan att för den skull tappa klassrummet. (Robyn)

> /…/ de [eleverna] ska få känna att de kan bestämma… och det brukar jag vara ganska tydlig med /…/ För de vill göra det - när de får välja också /…/ Så de tycker att det är roligt. (Alexis)

Här indikeras att undervisningsinnehållets klassifikation och inramning kan förändras, från relativt starkt kontrollerade till mer öppna former, när lärarna fastställer regler för medbestämmande samtidigt som de välkomnar elevernas förslag på hur innehållet ska utformas. Detta sker genom att lärarna uttrycker en så kallad dubbelmodalitet där motsatta modaliteter *måste/ska* samt *kan/får* möts i samma sats (jfr Ek, 2018). Eleverna ges utrymme att få sina röster hörda, om än i olika utsträckning. Elevernas handlingsutrymme åskådliggörs genom att lärarna använder *klart*, *ju* och *nog* som ett uttryck för en hög grad av sannolikhet:

> Det är klart de [eleverna] kan påverka. (Charlie)

> /…/ Jag menar att [elevernas] viljan att påverka är ju viktigt, för då vet man att de tycker att det är kul /…/ Så ser nog jag på det. (Alexis)

Flera lärare, vanligtvis de som undervisar de äldre eleverna, berättar att med elevgruppens ålder ökar möjligheterna till elevinflytande över innehållet i lektionerna. Elevinflytandet handlar ofta om att eleverna får vara med och bestämma en del av aktiviteten eller ett visst arbetsområde i undervisningen.

Robyn exemplifierar att eleverna ges möjlighet till att diskutera och komma överens om aktiviteter för undervisning som omfattar ett helt kunskapsområde:

> /…/ så kan jag ha ett samtal med elever: ”Nu ska vi inleda ett nytt arbetsområde. Vi ska jobba exempelvis med skadehantering/idrottsskador. Vad skulle ni… på vilket sätt skulle ni vilja jobba på?” Och vissa [elever] liksom: ”Skulle vi inte kunnat gå på… besöka såna här sjukgymnaster?” ”Ok, då gör vi det”. Då kollar vi om det finns möjligheter och så vidare, så. (Robyn)

Citatet indikerar att Robyn har ambitionen och anser det är viktigt att lyssna på elevernas önskemål i frågan om vilket undervisningsinnehåll som ska erbjudas inom ramen för idrott och hälsa, även om elevernas förslag förutsätter extra tid för planering och genomförande. Det tolkar jag som att lärarna går från lärarcentrerade undervisningsformer till mer elevcentrerade, vilket leder till att inramningen blir mindre stark. När eleverna ges möjlighet att bestämma delar av eller hela undervisningsmoment eller arbetsområden dominerar den integrerade koden (jfr Bernstein, 1977; se även Lundin, 2018a).

Det är dock inte alltid självklart för lärarna vad elevinflytande innebär. Denna osäkerhet blir tydligast i Charlies respektive Alexis vaga yttranden som innehåller *kanske*, *sådär* och *liksom* tillsammans med verben *får* och *kan* som riktas mot eleverna:

> /… / de [eleverna] <u>får</u> vara med och bestämma <u>kanske</u> regler och lekar eller <u>sådär</u>… De <u>kan</u> bestämma en lek till nästa lektion eller en avslutningslek /…/ <u>Sådär</u> /…/ Så det är mer lekar som de <u>kan</u> få välja. Och sen <u>kan</u> de bestämma, om det finns olika stationer [på aktiviteten], och då <u>får</u> de välja lite vad de vill göra, så länge de är aktiva. (Charlie)

> Och de [eleverna] <u>liksom</u>… engagerar sig /…/ Jag brukar ha emellanåt lektion där de…<u>liksom</u>: ”Nu väljer ni!” Gör jag. Eller <u>kanske</u>: ”Idag väljer ni uppvärmning”. Eller: ”Vi gör det här och ni får välja huvudaktivitet.” <u>Kanske</u> utifrån… redskap. Då vill de <u>kanske</u> köra de här redskapen, eller så… (Alexis).

Liksom flera andra av lärarna belyser också Charlie att aktiviteten ska engagera och aktivera alla elever. Eleverna får härmed bestämma delar av en, av läraren bestämd, aktivitet utifrån premissen att de ska vara aktiva. Det är detta villkor som gäller för att eleverna ska få möjlighet till medbestämmande. Elevinflytande regleras därmed av ramarna för lärarnas planering som innebär att det är lärarna som kontrollerar och begränsar elevernas grad av påverkan. Ställningstaganden som lärarna gör när eleverna får vara med och tycka till om

undervisningsinnehåll relaterar inte nödvändigtvis till något specifikt kunskapsstoff. Avsaknaden av ett tydligt kunskapsinnehåll när eleverna får bestämma ett visst innehåll ställer ett implicit krav på deras deltagande som förutsätter att de har erfarenheter av, kan ta ansvar för samt besitter en förmåga att utföra innehållet. När eleverna ges frihet att bestämma innehållet kan det också resultera i att de förhåller sig till och bygger vidare på de erfarenheter som de har sedan tidigare. Till exempel verkar innehåll i undervisningen som präglas av konkurrens, prestation och tävling vara populärt att välja (jfr Ekberg, 2009; Londos, 2010; Modell, 2018; Wiker, 2017). Samtidigt är innehållet valt utifrån en begränsad elevgrupps intressen (se nästa kapitel). För elever som saknar erfarenhet av det valda innehållet kan det innebära ett minskat handlingsutrymme. Det finns anledning att beakta hur elever som inte kan eller inte besitter förkunskaper i ämnet riskerar att få sitt handlingsutrymme reducerat genom elevinflytandet. Risken med denna typ av elevinflytande är att skillnaderna mellan elevers handlingsutrymme blir större, samtidigt som lärare begränsas i sina möjligheter att stötta vissa elever i deras deltagande.

Sammanfattningsvis visar resultaten att lärarna tar ansvar för att eleverna får inflytande på undervisningsinnehållet, vilket innebär en tydlig anpassning till en integrerad kod (jfr Bernstein, 1977). Den integrerade koden kan medföra att de eleverna vars röster blir hörda överordnas elever som inte kommer till tals på samma sätt. Handlingsutrymmet blir i sådana fall ojämlikt eleverna sinsemellan.

5.7. Summering

I detta kapitel har jag redogjort för hur lärare talar om didaktiska val som relateras till ”innehållet i lektionerna”. Med hjälp av en språkanalys av lärares sätt att beskriva och tala om sin undervisning undersöktes hur de didaktiska valen kan förstås i relation till lärares och elevers handlingsutrymme. I följande avsnitt summeras resultaten.

Lärarnas tal om innehållet i lektionerna tyder på att de didaktiska valen görs i relation till de föreskrifter som finns angivna i kursplanen. Lärarna förhåller sig till det formella regelverket och följer plikttroget dessa föreskrifter. Lärarnas beskrivningar av undervisning har en stark anpassning till styrdokumenten och framstår som något odiskutabelt. Detta framgår tydligt genom lärarnas språkbruk: lärarna förmedlar det genom att yttra en hög grad av förpliktelse genom modala hjälpverb som *måste* och *ska* i relation till styrdokumentet. Detta förhållningssätt utläses också i yttranden som präglas av modifierande former av satsadverbial *självklart, såklart, ju, givetvis* (jfr Holmberg & Karlsson, 2019). Lärarna är på så sätt i maktunderläge i förhållande till Skolverket som reglerar undervisningsinnehållet. Lärarna tilldelas samtidigt maktöverläge

gentemot eleverna. Lärarna gör det som förväntas av dem och följer den reglerande strukturen. Innehållet i lektionerna är en garanti för att eleverna får progressionsgrundad utbildning. Lärarnas berättelser präglas genomgående av en hög grad av förpliktelse riktad både mot eleverna, som förväntas införskaffa förutbestämda kunskaper, och läraren själv, som tilldelas och intar en roll som legitim kunskapsinnehavare och garant för att elevernas kunskapshämtning ska kunna realiseras (jfr Berger och Luckmann, 1998).

Trots att lärarna visar en medvetenhet om att Lgr 11 är styrande kan de också välja att tolka förskrifterna på vissa specifika sätt. Det blir tydligt genom uttryck som utmärks av de modala hjälpverben *kan* och *får,* som i sammanhanget betyder att lärare frånsäger sig ansvaret i det fall som det som uttrycks inte verkställs. Lärarna visar samtidigt ha betydande svårigheter att formulera motiv till och språkligt uttrycka argument för de ställningstaganden och val som de gör när de får möjlighet till att bestämma innehållet i lektionerna. Svårigheterna i lärarnas yttranden i relation till de egna didaktiska valen illustreras genom vaga yttrande så som *kanske, egentligen* och *alltså.* Dessa adverbial signalerar att lärarna är inte riktigt säkra på att deras valda strategier är alltigenom korrekta. Med andra ord öppnar lärarnas val att utrycka sig för andra möjliga alternativ. Lärarna intar ibland även ett distanserat förhållningssätt till det sagda genom att använda ordet ”man”, i stället för ”jag” eller ”vi”, vilket är ett uttryck för avståndstagande. Det är tydligt att lärarna har påtagliga svårigheter med att såväl förhålla sig till som tala om sin undervisning och sina didaktiska val i relation till innehållet i lektionerna.

När lärarna belyser de didaktiska val som görs i relation till lokaler och miljöer för undervisning framträder att undervisningsinnehållet planeras utifrån en tillgänglighet till lokaler och utemiljöer. Såväl lärarnas som elevernas handlingsutrymme begränsas starkt av de fysiska specialiserade anläggningar och grönområde som finns tillgängliga. Det framgår att lokaler och miljöer för undervisning medför ett visst handlingsutrymme; dessa kan, när undervisningsinnehåll planeras, upplevas som stimulerande samtidigt som lärarnas val också är beroende av tillgänglighet av undervisningsmaterial som ofta delas med andra kollegor. Även elevernas påverkansmöjligheter när det gäller lokaler och miljöer för undervisning är i princip obefintliga, vilket visar på den komplexitet som utmärker undervisningen i relation till de fysiska faciliteterna.

Resultatet visar vidare att elevernas mognad är av betydelse när undervisningsinnehållet planeras. Elevgrupper ser olika ut mognadsmässigt och skiljer sig även åt mellan eleverna i samma årskurs. Vikten av och svårigheten med att välja ett undervisningsinnehåll som motiverar och aktiverar alla elever är något som flera lärare ger uttryck för. Detta betyder i sammanhanget att

elevernas mognad bestämmer vilka aktiviteter som prioriteras, planeras, repeteras, förenklas och väljs bort.

Elevernas ålder och mognad spelar också roll för i vilken utsträckning de tilldelas ansvar och inflytande över sin utbildning. Lärarna yttrar samtidigt en osäkerhet kring vad detta inflytande ska innebära. I lärarnas utsagor framkommer det att majoriteten av dem strävar efter att ge eleverna inflytande över undervisningsinnehållet och möjlighet till medbestämmande. Det relativt starkt kontrollerade undervisningsinnehållet byts då ut mot mer elevcentrerade innehåll. Vissa lärare låter eleverna bestämma över delar av en lektion medan andra är öppna för elevernas inflytande över hela undervisningsområden. Elevinflytande sker dock oftast inom ramarna för lärarnas planering, vilket innebär att det är fortfarande lärarna som kontrollerar och reglerar elevernas grad av påverkan. Även när eleverna ges möjlighet till medbestämmande kan elever vars röster blir hörda få större ett handlingsutrymme i relation till de klasskamrater som inte kommer till tals på samma sätt.

Resultaten visar således att lärarna behöver ta hänsyn till och anpassa undervisningen efter olika aktörer, vilket ibland medför till synes motstridiga förhållanden. Å ena sidan uttrycker lärarna en medvetenhet om vad förväntas av dem, å andra sidan visar de ibland en påtaglig osäkerhet kring hur detta ska förverkligas. Det är en komplex situation som lärarna ger uttryck för; de måste förhålla sig till bland annat styrdokumentet, elevgruppen och fysiska miljöer för undervisning, och göra egna tolkningar, bedömningar och didaktiska val som inte alltid är självklara. Genom lärares ibland övertygande och ibland vaga och osäkra yttranden i relation till lektionernas olika innehåll går det att se att klassifikationen och inramningen inte är statisk utan dynamisk och kan vara svag och stark på samma gång (se Tablå 3).

Tablå 3. Bernsteins (1977) koder som tar sig uttryck i lärare i idrott och hälsas berättelser och tal om didaktiska val i relation till Innehållet i lektionerna.

Innehållet i lektionerna	**Klassifikation**	**Inramning**	**Konsekvenser för hur handlingsutrymme fördelas**
Innehållet i relation till styrdokumentet	**Stark** Lärarna styrs av styrdokumentets föreskrifter; lärarna rangordnar undervisningsinnehåll. **Mindre stark** Lärarna kombinerar flera olika undervisningsinnehåll.	**Stark** Lärarna tolkar styrdokumentet och styr undervisning. **Mindre stark** Lärarna tolkar och anpassar styrdokumentets föreskrifter efter vissa elever/elevgrupper.	**Kod: Sammansatt** Elevernas handlingsutrymme är obefintligt. Eleverna ges handlingsutrymme på olika sätt; vissa elever överordnas andra elever.
Innehållet i relation till lokaler och undervisningsmiljöer	**Stark** Lärarna begränsas av tillgång till lokaler och utemiljöer.	**Stark** Lärarna styrs av lokaler, material, elevgruppens storlek, kollegors verksamhet.	**Kod: Sammansatt** Elevernas handlingsutrymme är begränsat.
Innehållet i relation till elevernas mognad	**Stark** Lärarna styrs av styrdokumentet.	**Stark** Lärarna tolkar och anpassar innehåll efter elevernas mognad.	**Kod: Sammansatt** Elevernas handlingsutrymme är begränsat.
Innehållet i relation till elevinflytande	**Svag** Innehållet innefattar ej bestämda kunskapsstoff.	**Svag** Eleverna ges möjlighet till medbestämmande i frågan om att välja innehåll.	**Kod: Integrerad** Eleverna ges handlingsutrymme. Elevernas handlingsutrymme regleras av läraren. Vissa elevgrupper kan överordnas andra elever.

Av Tablå 3 framgår att *innehållet i relation till styrdokumentet* utmärks av en sammansatt kod som innefattar en stark eller mindre stark klassifikation och inramning. En stark klassifikation innebär att lärarna styrs av styrdokumentets

föreskrifter samtidigt som de rangordnar undervisningsinnehåll. En stark inramning innebär att lärarna tolkar styrdokumentet fritt. När klassifikationen och inramningen är stark ges eleverna inget handlingsutrymme. När lärarna kombinerar flera olika undervisningsinnehåll visar det på mindre stark klassifikation. En mindre stark inramning innebär i sammanhanget att lärarna styr och anpassar sin undervisning efter vissa elever eller elevgrupper. När klassifikationen och inramningen är mindre stark tilldelas vissa elever mer handlingsutrymme i relation till sina klasskamrater. *Innehållet i relation till lokaler och miljöer för undervisning* utmärks av en sammansatt kod med en stark klassifikation och en stark eller mindre stark inramning. En stark klassifikation innebär att lärarna begränsas av tillgång till lokaler och utemiljöer. Inramningen är stark så till vida att lärarnas val är beroende av lokaler, material, elevgruppens storlek och kollegors verksamhet. När klassifikationen och inramningen är stark ges eleverna inget handlingsutrymme. När det gäller *innehållet i relation till elevernas mognad* utmärks det av en sammansatt kod med en stark klassifikation och en stark eller mindre stark inramning. En stark klassifikation innebär att lärarna styrs av styrdokumentet. Inramningen är stark då lärarna tolkar och anpassar innehåll efter elevernas mognad. När klassifikationen och inramningen är stark ges eleverna begränsat handlingsutrymme. Vidare framgår det att *innehållet i relation till elevinflytande* utmärks av en integrerad kod med en svag klassifikation och en svag inramning. En svag klassifikation innebär att innehållet inte innefattar ett bestämt kunskapsstoff. Inramningen är svag så till vida att eleverna ges möjlighet till medbestämmande i frågan om att välja innehåll, dock inom ramarna för lärarens planering. När klassifikationen och inramningen är svag ges eleverna ett handlingsutrymme; vissa elever eller elevgrupper kan dock överordnas andra.

Att den sammansatta koden dominerar tolkas som rimligt då en integrerad kod skulle innebära en pedagogik som är svår att tillämpa i undervisningen, då lärarna förväntas följa styrdokument samtidigt som eleverna förväntas uppfylla kunskapskraven. Utifrån styrdokumentets föreskrifter ges eleverna möjlighet till inflytande samtidigt som lärarnas handlingsutrymme begränsas, vilket innebär en integrerad kod. Sett utifrån de ovannämnda styrande aspekterna använder sig lärarna av olika metoder och verktyg för att hantera undervisningen. Här har lärarna olika valmöjligheter och de förhåller sig till olika innehåll i kombination med hur de organiserar undervisningen där handlingsutrymmet fördelas eleverna emellan. Resultaten visar att vissa elever och elevgrupper premieras, medan andra elever och elevgrupper kommer i skymundan som ett uttryck för klassifikationens och inramningens dynamiska karaktär. Sammantaget präglas de didaktiska valen av en påtaglig komplexitet och lärarna visar olika tillvägagångssätt att kunna hantera denna, vilket de två följande resultatkapitlen (kapitel 6 och 7) kommer att synliggöra än mer.

6. Organisationen av lektionerna

I föreliggande kapitel presenteras och analyseras hur lärarna har beskrivit sin undervisning och talat om hur de resonerar kring sina didaktiska val i relation till temat *Organisationen av lektionerna*, som i sin tur rymmer tre underteman. I det inledande textavsnittet analyseras lärarnas berättelser och de språkliga uttryck som handlar om att genom en viss organisation åstadkomma *ordning och disciplin* i klassen. Därefter belyses hur lärarna talar om hur de går till väga när de vill *motivera* eleverna till deltagande i lektionerna. Avslutningsvis analyseras lärarnas berättelser utifrån deras beskrivningar av olika *individanpassningar* som görs när lektioner i idrott och hälsa organiseras. Avsnittet avslutas med en kort summering. Med hjälp av en språkanalys (systemisk-funktionell grammatik, SFL) av lärares sätt att beskriva sin undervisning avser jag besvara hur lärares och elevers handlingsutrymme kan förstås utifrån lärarnas sätt att tala om sin undervisning. Kapitlet avslutas med en summering.

6.1. Att åstadkomma ordning och disciplin

Lärarna beskriver att det främsta målet med att åstadkomma ordning och disciplin är att skapa tydlighet och trygghet för eleverna vid framför allt samlingar och olika undervisningsaktiviteter. Lärarnas organisationsförmåga inbegriper förutom att hitta organisatoriska lösningar utifrån ordning och disciplin, alltså att få lektionerna att fungera, också en strävan efter att eleverna ska trivas, ha roligt och uppnå det som skrivs fram i styrdokumentet. I intervjuerna betonas det återkommande att det är viktigt att göra anpassningar och organisera lektioner efter elevgruppen i sin helhet. Flera av lärarna menar att ordning på lektionerna skapar en trygg undervisningsmiljö som innebär att eleverna känner till lektioners rutiner, planering och genomförande. Denna tydlighet är grundläggande för elevernas positiva upplevelser av ämnet och deras kunskapsutveckling. I lärarnas berättelser framkommer att de

organisatoriska strategierna för att skapa trygghet för eleverna till stor del handlar om att ha en förväntad undervisningsgång av lektionen. Denna undervisningsgång är oftast inte förhandlingsbar: lektionen börjar med samling och närvarokontroll, och därefter följer ett givet undervisningsinnehåll (präglat av tydliga instruktioner gällande vad som ska göras och hur det ska läggas upp). Avslutningsvis följer ofta ett summerande avslut. I sin strävan mot ordning avgör lärarna vilka regler som ska gälla för deltagande och platser vid samlingar.

6.1.1. Ordning vid samlingar

Lärarna understryker att de måste förhålla sig till och anpassa undervisningen efter undervisningslokalerna. Idrottshallens ofta stora yta och utrustning styr organisationen av lektionen och inledande samlingar i synnerhet. Stora ytor i en idrottshall verkar därtill förstärka krav på organisationen och för att åstadkomma den eftersträvansvärda ordningen krävs då ibland ytterligare åtgärder. Lärarna kan också välja att finnas med i omklädningsrummen innan lektionen för att lektionen ska få en lugn start. På så sätt skapas en trygghet för eleverna.

Lärarna berättar att eleverna placeras i olika formationer vid samlingarna. Detta noterar jag också i samband med att jag besöker lektionerna. Några lärare samlar klassen sittande i halvbåge vid whiteboard-tavlan, där lektionens innehåll oftast är uppskrivet. Flera lärare framhåller att de samlar klassen i grupper där eleverna sitter på golvet i flera led. Andra väljer att samla elever på bänkar, vid romerska siffror som är fasttejpade på golvet eller vid en förutbestämd linje på spelplanen. Genom att bland annat tydligt bestämma var eleverna ska sitta och vilken grupp de ingår i, disciplineras eleverna och ställs på så sätt under lärarens kontroll. I materialet uttrycks en strävan efter ordning genom en hög grad av förpliktelse riktad mot eleverna. Detta framkommer framför allt i utsagorna genom det modala hjälpverbet *ska:*

> Och sen <u>ska</u> vi [eleverna] sitta under samling. A, då sätter de sig på sina platser och lyssnar. (Frankie)

> /…/ de [eleverna] vet liksom var de <u>ska</u> sitta /…/ det är det viktigaste att de <u>ska</u> ha fokus på mig när vi har samling. (Jessie)

I citaten går att utläsa att eleverna förutsätts veta vad som gäller vid samlingar. En av lärarna, Billie, berättar om samlingen:

> De [eleverna] vet ju att de /…/ <u>ska</u> sätta sig på golvet. Och de har de leden där som är bestämda, och det har jag bestämt /…/ de [eleverna] har haft en plats från terminens början - bestämda platser för trygghet,

> för att de ska känna sig trygga och veta att ”om jag kommer in så ska jag sitta där i början på lektionen”. (Billie)

Genom uttryckta förväntningar styr lärarna tydligt situationen och handlingsutrymmet för eleverna blir då kraftigt begränsat, vilket medför att klassifikationen måste beskrivas som stark. I sammanhanget innebär den starka klassifikationen att lärarna lutar sig mot sin auktoritet när beslutet om var eleverna ska sitta tas. Denna av läraren bestämda ordning är inte förhandlingsbar och det innebär att även inramningen är stark. Eleverna känner till sina respektive placeringar och lärarna har med denna styrning goda möjligheter att få uppmärksamhet och ge instruktioner inför kommande aktiviteter. Lärarna utövar med andra ord, i dessa sammanhang, en stark kontroll över organisationen i en tydlig expertroll (jfr Berger & Luckmann, 1998). Men det är inte enbart eleverna som förpliktelsen riktas mot vid samlingarna. Förpliktelse av högsta grad genom användning av hjälpverbet *måste* uttrycks i materialet även riktat mot läraren själv:

> Om vi tar en sån enkel sak som samling /…/ man måste vara tydlig och det räcker att jag har gjort det 3 gånger, då vet alla när jag säger: Blåa linjen! eller Gula linjen! (Love)

> Där måste man jobba förebyggande och många [elever] förstår det ju [att de har bestämda platser], för det finns alltid några som inte vill ta till sig. (Charlie)

> Det är en kille som satt rakt framför mig. Honom måste jag ha nära mig. (Frankie)

Lärarna visar en medvetenhet om det ansvar som de har för att skapa ordning och åstadkomma trygghet i klassen. Men även om både klassifikationen och inramningen är stark (jfr Bernstein, 1977), så finns ändå möjligheten att några elever inte låter sig kontrolleras. Frankie exemplifierar detta genom att berätta om sitt sätt att förhålla sig till en viss elev: ”honom *måste* jag ha nära mig”, vilket tolkas som en strategi för att kunna säkra ordningen och tryggheten i gruppen. Detta är en anpassning som behöver göras för att disciplinera eleverna.

Sociala relationer är något som samtliga lärare nämner när de pratar om organisationen av sin undervisning över lag och samlingar i synnerhet. När det gäller hur elever placeras i relation till varandra vid samlingarna berättar några av lärarna att elevernas platser ofta bestäms utifrån deras förmågor att samspela och interagera med varandra. Vanligen placeras eleverna bredvid en ”trygg person” som de ”fungerar med socialt”. Att ”sprida elever som kan orsaka oro”

i klassen är en strategi som flera lärare lyfter när de talar om elevernas trygghet. Frankie förklarar:

> Jag vill sprida ut oroliga elever… alltså de sitter bakom lugna elever… så det inte ens möjligt och prata i alla grupper. Sen är det att de här oroliga eleverna får sitta i nån form yttre zon /…/ och sen ska det va´ avstånd mellan varandra, att de inte får chans och pilla på varandra, så där. (Frankie)

Att organisera undervisning utifrån elevernas sociala relationer innebär också att agera utanför idrottshallens väggar, exempelvis i omklädningsrummet. Frankie exemplifierar:

> /…/ jag är inne i killarnas omklädningsrum, på den här lektionen före, och kollar om det blir konflikter och sånt där, och sen så får de springa in när de är klara /…/ Och sen ska vi sitta under samling. A, då sätter de sig på sina platser. (Frankie)

Genom att närvara i pojkarnas omklädningsrum försöker Frankie förebygga eventuella konflikter som annars kan komma att ta tid från ordinarie undervisning. De ”oroliga” elevernas handlingsutrymme begränsas därför till övriga elevers fördel i termer av mer undervisningstid och därmed möjligheter till större ett handlingsutrymme. Utan denna kontroll kan både lärarnas och elevernas tid riskera att gå till att reda ut konflikter. Ett annat sätt att organisera samlingen är att vara mitt bland eleverna under samlingarna för att ha kontroll över situationen och klassen. Detta är också ett uttryck för stark inramning (jfr Bernstein, 1977). Jamie berättar:

> /…/ alltså det är enklare att ha dom [eleverna] i en cirkel, man ser ju alla. Man ser vilka som hänger med, man ser vilka som svävar iväg och inte är med alls. Man kan markera då. Mycket tydligare. ”Åhå, men Alexander! Nu lyssnar du! Nu ser jag att du inte lyssnar!” Man ser att de börjar röra på sig och skruva på sig. (Jamie)

Lärarna använder sig sedan ibland av de lugnare eleverna för att styra upp och minska handlingsutrymmet för de elever som kan skapa oro och som redan upptar en stor del av uppmärksamheten. Denna form av styrning från lärarens sida innebär dock att alla elevers handlingsutrymme begränsas. Det blir tydligt att lärarna vid samlingarna intar en tydligt auktoritär roll. Läraren står oftast upp medan eleverna sitter ner och ser upp på läraren. Lärarna förklarar detta utifrån att de önskar få elevernas ”fulla” uppmärksamhet. En högre belägen och symbolisk maktposition och elevernas sittande (åskådar)plats på led, en cirkel eller en linje visar en stark inramning (jfr Bernstein, 1977). Lärarna ger uttryck

för att det i störst utsträckning är pojkarna som kräver att ordning skapas. När lärarna berättar väljer de, såsom Jamie, att exemplifiera med pojkar i allmänhet eller med någon enskild pojkes namn. I denna undervisningssituation finns en genusaspekt som på ett övergripande plan innebär att flickorna i större utsträckning behöver förhålla sig till pojkarna än tvärtom. Även läraren förhåller sig då mer till pojkar än flickor, vilket jag återkommer till i nästa kapitel.

Resultaten visar samtidigt att lärarna kan vara flexibla vid organisationen av samlingarna. När ordning i klassen uppnås kan lärarna släppa kontrollen och låta eleverna få vara med och bestämma; ibland låter lärarna eleverna välja sina platser vid samlingarna. Med andra ord är det så att även om de bestämda platserna är ganska strikta finns det ibland ett visst handlingsutrymme för eleverna. Lärarna betonar som villkor i de fall eleverna får välja sina platser att deras uppmärksamhet vid instruktionerna ska vara riktade mot läraren. Eleverna erbjuds ett handlingsutrymme om de visar att de kan hantera det och att ordningen ändå kan bibehållas. I materialet yttras det genom de modala hjälpverben *får* och *kan*:

> Just sexorna får sätta sig som de vill /…/ i sexorna det är en gemenskap och en tillåtande miljö där alla får vara med och bestämma. (Charlie)
>
> /…/ de [eleverna] väljer sina platser: det ska vara en trygg person som jag kan sitta bredvid… jag kan sitta där och känna mig trygg. (Lee)

Nästan alltid väljer eleverna i sådana fall att sitta bredvid en kompis och inramningen blir då mindre stark. Samtidigt blir det tydligt att lärarna får och bibehåller kontroll över eleverna på en övergripande nivå och koden blir därmed sammansatt (jfr Bernstein, 1977).

6.1.2. Regler och instruktioner

I Lgr 11 anges att läraren ska ansvara för att eleverna får prova olika arbetssätt och arbetsformer. Det framkommer i lärarnas berättelser att det är viktigt med tydliga regler om de ska kunna erbjuda undervisning som innefattar olika arbetsformer och arbetssätt och samtidigt kunna ”överhuvudtaget genomföra” lektioner. För att försäkra sig om att eleverna tar del av ämnesinnehållet, visar respekt för varandra och tar ansvar omgärdas organisationen av lektionerna av tydliga regler och instruktioner. Regler och instruktioner ses av lärarna som en förutsättning för att kunna upprätthålla disciplin. Några generella disciplinära regler handlar exempelvis om att komma i tid till undervisningslokalen eller samlingsplatsen. Reglerna handlar också om att vara ombytt till oömma kläder för att minska risken för skador, att duscha efter lektionen av hygieniska skäl och att av säkerhetsskäl innan lektionens början inte använda de redskap som är

framtagna. Lärarna tydliggör de generella regler som ramar in lektionerna redan vid det första mötet med klassen. Reglerna upprepas sedan ofta vid flera tillfällen tills eleverna lärt sig dem. Charlie och Michele berättar:

> För att det [lektionen] ska funka… Man har instruktioner. Om det inte funkar första gången får man gå fram och förklara instruktionen till en och en. Och då funkar det. Gör det. (Charlie)

> /…/ man gör reglerna klara redan från första lektionen. Första veckan då lär de [eleverna] sig: Här är det detta som gäller. Och jag påminner dom [eleverna] att det är det här som gäller /…/ Man tar det en gång eller man kan ta det fyra gånger men till slut sitter det. (Michele)

Detta sätt att disciplinera elever präglas av en hög grad av förpliktelse och därmed elevernas begränsat handlingsutrymme: eleverna förväntas känna till och följa lärarens regler, vilket i sin tur skapar den tydlighet som lärarna eftersträvar och betonar som viktig i sina berättelser. Lärarna är tydliga i sina instruktioner till eleverna; ibland instrueras eleverna i grupp och ibland ges instruktionerna även individuellt. Det kommer till uttryck genom användning av hjälpverbet *ska*:

> Då <u>ska</u> man kunna följa reglerna. Alltså att det <u>ska</u> passas till varandra, att alla <u>ska</u> vara delaktiga /…/ det handlar om vilka typer av regler det finns och hur de [eleverna] <u>ska</u> agera mot varandra och det är nåt som vi bygger under lång tid. Jag försöker jobba in att det inte är jag som bestämmer utan de <u>ska</u> tillsammans… själva <u>ska</u> ta ansvar för hur vi <u>ska</u> ha det. /…/ ibland går det fel. Men de <u>ska</u> reflektera efter vad som gått fel eller bra. (Robyn)

> Jag är jättemycket inne på att de [eleverna] <u>ska</u> veta varför de gör saker och ting. Och så vill jag att de <u>ska</u> själva reflektera över: vad gör vi och varför? Så att de själva <u>ska</u> känna till vilka regler <u>ska</u> man följa och varför och så vidare. (Love)

> /… / jag vill ju bara … att de [eleverna] <u>ska</u> veta vad är det för regler vi <u>ska</u> ha mot varandra och vi <u>ska</u> inte behöva gå ut [utvisas från aktiviteten]. Jag har aldrig behövt liksom… säga till dem [eleverna] att: ”Nu får ni gå ut och sätta er en stund! Nu stör du!”, utan alla vet vad som gäller. Äh… Och i början var jag liksom stenhård med regler och vad jag förväntar mig hur de [eleverna] <u>ska</u> vara när jag pratar med dem. Där var jag verkligen stenhård. Sen i efterhand när de [eleverna] började komma in i det här [rutiner] kan man släppa mer och mer och då har man liksom blivit lite mjukare… (Alexis)

Citaten visar en hög grad av förpliktelse i relation till beskrivningar av vad som förväntas av eleverna. Elevernas handlingsutrymme är härmed kraftigt begränsat. När organisationen av lektionerna utmärks av ordning, disciplin och regler, där eleverna förväntas ”lyda”, kan man säga att lärarna intar ett maktläge som är förväntat och odiskutabelt i den aktuella undervisningssituationen (jfr Lundin, 2018), som ett resultat av den sammansatta koden (jfr Bernstein, 1977). Lärarna uttrycker att reglerna inte är förhandlingsbara och att det finns tydliga förväntningar på eleverna. Alexis uttrycker även hur tiden är viktig. I början av terminen är disciplinen stark, men under terminens gång kan eleverna disciplinera sig själva och då behöver läraren inte explicit stå för disciplinen. Även om inramningen är mindre stark i dessa fall förblir klassifikationen genom elevernas självdisciplinering fortsatt stark (jfr Bernstein, 1977).

Så som när det gällde samlingen uttrycker lärarna också förpliktelse när det gäller dem själva, det vill säga att lärarna är medvetna om vad de förväntas göra då de instruerar eleverna. Detta exemplifierar Mika genom att använda *måste* i sitt tal om sin egen tydlighet gentemot eleverna:

> /…/ i vissa grupper då måste jag vara extremt tydlig med reglerna. Jag måste vara… hårdare… i mina instruktioner, tillsägelser kanske/…/ Och då känner man när man måste vara tydligare med organisation /… / I vissa grupper då måste jag gå in: ”Ni där, ni tar fram det här, ställer det här. När ni är klara med det, sätter ni er ner på den här linjen, har ni förstått? ”/…/ då måste jag peka ut: ”Du där, tar fram det! Du, tar fram det! och Du – det!”… (Mika)

Resultaten visar att lärarna har ambitionen att skapa en miljö där eleverna får prova olika arbetssätt och arbetsformer. För att möjliggöra detta disciplineras eleverna med hjälp av regler och instruktioner. En förutsättning för är att skapa en trygg undervisningsmiljö är när eleverna känner till hur lektionerna är planerade och organiserade, och att de vet vilken ordning som läraren önskar. Lärarna intar en tydlig maktposition och styr organisationen av undervisningen med stark kontroll. Den starka kontrollen riktas även mot läraren själv. Att organisationen domineras av disciplin är förväntat och kan förklaras utifrån lärarnas fokus på lärandedimensionen; för att skapa så bra förutsättningar som möjligt för samtliga elever att delta är det rimligt att lärarna styr upp undervisningen. Graden av disciplin ställs mot i vilken uträckning eleverna lyssnar på läraren och följer instruktionerna. Eleverna kan då endast påverka så länge som ordningen i gruppen bibehålls. Det handlar om ett aktivt val där lärarna fått ett maktöverläge när det gäller att bestämma när och under vilka villkor eleverna får vara med och bestämma. Följaktligen finns en maktstruktur mellan lärare och elever, och i undervisningssituationen finns nedlagt en

maktordning (jfr Lundin, 2018) där elevernas handlingsutrymme är tydligt begränsat.

6.2. Att motivera elever

När lärarna resonerar om hur lektionerna organiseras uttrycker de att de är medvetna om att samtliga elever ska behandlas lika, så som Lgr 11 föreskriver. Samtliga lärare uttrycker att de vill motivera och inkludera så många elever som möjligt i undervisningen. Majoriteten av de intervjuade lärare visar en medvetenhet om att elever har olika intressen och att det i varje klass finns elever som är särskilt intresserade av idrott. Lärarnas kunskap om elevernas olika idrottsintresse tycks vara viktig när de organiserar sin undervisning. Denna kunskap utgör ofta grunden i lärarnas sätt att resonera kring hur de jobbar för en likvärdig utbildning. De berättar om hur de ska få med alla elever och att alla elever ska kunna delta i undervisningen på sina villkor. Det verkar vara ogörligt att hela tiden se alla enskilda individer i klassen och anpassa sin undervisning efter varje elev, varför att motivera elever då handlar om att fastställa, förmedla och argumentera för de enskilda undervisningsmomenten. Flera lärare menar till exempel att det är viktigt att göra ”jämna lag” när gruppindelningar för de olika undervisningsaktiviteterna görs. Ett sådant sätt att organisera undervisning bidrar till att eleverna lär sig att samarbeta och ha roligt, och på så sätt ökar ofta motivationen. Michele berättar:

> Så tänker jag [vid gruppindelning] - ungefär lika. Det är lite mer för min skull för att sprida ut elever… det är vissa idrottselever som inte ska va´ tillsammans. Och det blir jämna lag då. (Michele)

Med ”jämna” lag menas att grupperna delas in på så sätt att det ska i varje grupp finns ett lika antal elever som kan relateras till kategorin ”idrottselever” för att aktiviteten ska flyta på. Termen ”idrottselever” används av flera lärare. Michele sprider medvetet ut ”idrottselever” för att undgå att någon eller några grupper dominerar under spelet, vilket görs med ambitionen att behandla eleverna lika. En konsekvens blir att ”idrottseleverna” ges utrymme att styra i respektive grupp. Genom att utgå från ”idrottselever” vid gruppindelningar bidrar läraren till att eleverna som inte passar i denna kategori får vara med i aktiviteten mer villkorat. Micheles sätt att organisera undervisning kan relateras till en rangordning vad gäller elevernas förvärvade fysiska, idrottsrelaterade kompetenser. När eleverna inordnas i hierarkier, i detta fall efter sina idrottsintressen, medför det med Bernsteins (1977, 1996/2000) termer en stark klassifikation.

Lärarna framhåller att alla elever måste delta på lektionerna och har en ambition att motivera sina elever ytterligare. Argumenten framhäver dock olika saker: En

lärare talar om ”kunskapskraven” medan andra talar om ”nyttan av att röra på sig”. Flera lärare anger att för att motivera eleverna väljer de att organisera lektionerna med olika slags tävlingsinslag, som är även vanliga inom föreningsidrotten.[15] I lärarnas utsagor framkommer tydligt att de vet att prestation och tävling motiverar eleverna och de uttrycker sin övertygelse genom att använda *ju, självklart* och *alltid*:

> Det finns ju alltid de som vill tävla, i alla klasser /…/ Och det är ju självklart roligt att vinna. (Love)

> Ja, de [eleverna] älskar ju att tävla, /…/ det går ju väldigt bra. Jag hade aldrig fått de att springa om de inte hörde ordet ”tävla”. (Alexis)

> /…/ vissa klasser… gynnas ju av att ha lite tävling och förbättra sig och så… (Alex)

Det är oftast ”idrottselever” som ”håller på med idrott på fritiden” som strävar efter tävling även på lektioner i idrott och hälsa, förklarar lärarna. Alexis belyser:

> Den här gruppen älskar tävlingsmomentet. Det är mycket… framför allt, grabbarna, tjejerna med, tycker jag … Mycket idrottselever, håller på med idrott på fritiden… (Alexis)

Lärarna är eniga om att de mestadels är medvetna om vilka elever som utövar vilka idrotter på fritiden och ger uttryck för att idrotten är en referenspunkt när reglerna för lekar, spel och andra undervisningsmoment organiseras. Denna styrning behövs, menar lärarna, för att organisera undervisningen i en klass där elever eller en elevgrupp med tävlingslust dominerar. Eftersom läraren bekräftar tävlingsintresserade elever genom att välja tävlingsinslag kan inramningen ses som mindre stark (Bernstein, 1977), åtminstone i relation till just denna elevgrupp. Robyn exemplifierar hur organisationen av undervisningen relateras till och anpassas efter elevers idrottsrelaterade förkunskaper och intressen:

> Sen pratar vi [med eleverna] mycket om skillnaden på … [SUCK]… deras [elevernas] fritid och här [undervisning i idrott och hälsa]. Vad

[15] All idrott är inte alltid tävlingsidrott. Tävlingen är dock väl förankrad inom föreningsidrotten där deltagarna förväntas konkurrera, jämföras med andra, rangordnas och sträva efter att uppnå bästa möjliga resultat (se till exempel Engström, Redelius & Larsson, 2017).

> de gör på ishockeyträningarna och vad vi gör här i skolan. Att det skiljer sig åt. Då brukar jag ge egna exempel, för då vet de [eleverna] också att jag har också hållit på med fotboll /…/ Och de [eleverna] köper det, att liksom det är inte samma… att spela fotboll på fritiden och komma in till skolan och spela fotboll, så… här har vi saker vi ska lära oss… och då behöver vi göra det på vissa sätt. (Robyn)

Som citatet visar relaterar, tydliggör och anpassar Robyn sina instruktioner efter elevernas erfarenheter av idrottande på fritiden men också efter sitt eget intresse för idrott i allmänhet. Genom att beskriva det egna intresset för fotboll närmar läraren sig ”ishockeyeleverna” och ”fotbollseleverna” när instruktionerna ges till elevgruppen. Det leder till att de elever som inte tillhör den ”idrottsintresserade” gruppen hamnar i skymundan. Även Alexis belyser att undervisningsmomenten relateras till och organiseras med anpassning efter idrottens regler för att disciplinera eleverna, fast på ett annat sätt:

> Får man gult kort så är det en varning. Får man rött kort så… å ... då får du gå ut och sätta dig en stund. Att då har du stört mycket. Men, jag vill inte komma dit /…/ jag vill ju bara att det ska… att de [eleverna] ska veta vad är det för regler vi ska ha mot varandra och vi ska inte behöva gå ut... (Alexis)

Alexis berättar att regler från tävlingsidrotten används för att få undervisningen att fungera. Idrotten och dess regelverk utmärks över lag också av en jämförelse, poängräkning, konkurrens och rangordning och att dela ut utvisningskort innebär en exkludering. Idrotten som en aktör utifrån medför härmed en stark klassifikation i idrott och hälsas undervisning (jfr Bernstein, 1977). Eleverna ges samtidigt en implicit förståelse för att idrott med dess regelverk är viktigt när undervisningen gestaltas.

Några av lärarna visar dock en medvetenhet om det faktum att inte alla elever gagnas av tävlingsinslag i undervisningen och anger att det finns elever som inte tillhör denna ”idrottsintresserade” grupp. Alexis exemplifierar:

> /…/ jag hade en klass innan, de [eleverna] är inte alls lika tävlingsinriktade /…/ och tycker att det är det värsta som finns. Det går inte att säga: ”Nu ska vi tävla”. För då blir de oroliga. (Alexis)

Alex uttrycker också förståelse för att det är inte alltid självklart att tävlingsmomentet gagnar alla elever:

> /…/ men i en annan klass <u>kanske</u> funkar tävlingsmomentet inte alls… och det kan <u>ju</u> också vara så att det är väldigt tävlingsinriktad klick i

> klassen som liksom /…/ har sig omkring dem [eleverna] som hatar å tävla och mår dåligt av det. (Alex)

I Alex beskrivning framkommer att en ”tävlingsinriktad klick i klassen” står i centrum, medan ”de som hatar och tävla och mår dåligt av det” befinner sig ”omkring dem” och intar en plats i periferin. När elevgrupper kategoriseras utifrån ”de som älskar tävlingsmomentet” och de som ”hatar å tävla” visar det på en stark klassifikation där en rangordning efter tävlingsintresse ger sig tillkänna (jfr Bernstein, 1996/2000). Dessa citat indikerar också att tävling kan innebära en problematik för lärarna. Det utläses i Alex yttrande som utmärks av en låg grad av sannolikhet i frågan om hur tävlingsmomenten mottas av eleverna genom användandet av *kanske, liksom* och *ju*. Både Alexis och Alex uttrycker tvivel när de resonerar kring dilemmat om att inkludera eller inte inkludera tävlingsinslag i undervisning och att försöka tillgodose alla elevers skilda erfarenheter. För att inte utsätta de icke tävlingsinriktade eleverna för något som skapar otrygghet, kan lärarna införa särskilda, ofta förenklade, regler. För att motivera elever som inte är tävlingsinriktade mildras exempelvis tävlingsinslagen, genom att vissa lärare inte fokuserar resultat, eller att de modifierar reglerna för olika övningar. Ibland organiseras aktiviteten genom att bädda in tävlingen, detta kan göras genom att undvika poängräkning och att ”avdramatisera” tävlingsmomentet. Love beskriver:

> Jag brukar avdramatisera det här med tävlingsmomentet /…/ Just att få det här att: Det är inte VM och det spelar inte så stor roll vem som vinner. Just att det finns ett tävlingsmoment, men ett avdramatiserat tävlingsmoment. (Love)

Loves resonemang innebär en anpassning som tycks vara riktad mot elever som inte har ett tävlingsintresse. Dessa elever ges på så sätt ett utökat handlingsutrymme, vilket synliggörs i flera lärares yttranden. Alex och Billie använder hjälpverbet *får* som ett uttrycker en låg grad av förpliktelse riktad mot eleverna:

> Jag gör inte en stor grej [av tävling] – jag räknar aldrig poäng. Eleverna får göra det om de vill det. Så jag lägger ingen vikt vid de grejerna. (Alex)

> Nej, nej jag räknar inte heller poängen [SKRATT]. Jag har aldrig nån aning, nej! [SKRATT]. Aldrig. Utan de [eleverna] får hålla koll själva och sen kör vi vidare. (Billie)

Också Frankie visar en tendens att mildra tävlingsinslagen:

> Vi tävlar inte... vi börjar kanske på 50 cm [höjd på höjdhoppsribban] nåt sånt /…/ Och sen är det att inte göra nån grej av det, det inte är ribban som är viktig att hoppa över… Hur högt man hoppar det är skit samma liksom [SKRATT]... Jag kan kanske säga ”Fem höjdhopp var, med rätt teknik” och sen vilken nivå det är… det är liksom… jag bryr mig inte om. (Frankie)

De icke-tävlingsintresserade eleverna ges härmed ett visst handlingsutrymme samt större ansvar för aktiviteten. Anpassningen kan hjälpa dem att delta i aktiviteten utan oro för att jämföras med sina klasskamrater. Inramningen blir mindre stark (jfr Bernstein, 1977) när dessa undervisningsinslag görs mindre tävlingsinriktade. Frankies yttrande visar emellertid att eleverna trots allt ska ägna sig åt någon form av tävlingsidrott (höjdhopp i det här fallet) men utan att ge sken av att det faktiskt är en tävlingsidrott som de ägnar sig åt. Genom att använda *liksom* och *kanske* uttrycker Frankie en viss osäkerhet i frågan om det valda tillvägagångssättet är rätt och skrattet förstärker också det intrycket (jfr Norrby, 2014).

I berättelserna framkommer det att de förkunskaper och färdigheter som eleverna fått utanför idrott och hälsans ramar avgör deras handlingsutrymme och den frihet till medbestämmande som ges. Det framgår att lärarna modifierar tävlingsinslagen för att undervisningen också ska passa de elever eller elevgrupper som dominerar i klassen. Lärarna uppfattar att eleverna oftast tycker att det är roligt att tävla och att de behöver tävling för att bli motiverade att delta i undervisningen. Eleverna beskrivs utifrån kategorier efter sitt idrottsintresse och de tävlingsinriktade, idrottande eleverna får ett utökat handlingsutrymme. Att elever rangordnas utifrån sina förkunskaper medför en stark klassifikation. Också genom att anpassa instruktioner och regler efter idrottens regelverk bidrar undervisningen till att klassifikationen blir stark (jfr Bernstein, 1996/2000). När anpassningarna görs efter den grupp elever som inte uppvisar förkunskaper inom och intresse för idrott och tävling utmanas jämförelse och rangordning, vilket medför en mindre stark inramning. Oavsett vilken organisation lärarna väljer är tävling, som ett uttryck för föreningsidrottens påverkan utifrån, ett givet och odiskutabelt inslag i undervisningen. Även här visar analysen hur klassifikationen och inramningen kan variera på olika nivåer, där klassifikationen och inramningen vid lärares didaktiska ställningstaganden är starkare i något avseende och mindre stark i ett annat (jfr Bernstein, 1977, 1996/2000).

6.3. Att individanpassa

En skola för alla är en skola där alla elever oavsett olikheter är lika mycket värda och undervisningen anpassas efter varje elevs olika förutsättningar (Skolverket,

2011). Lärarna är eniga om att ett tryggt klimat i undervisningen är avgörande för att elever med olika intressen, behov och dagsform ska kunna delta i undervisningen. Lärarna är tydliga med att de vill stärka eleverna, exempelvis genom att skapa en god relation med dem. Den personliga kontakten med eleverna kan sträcka sig utanför lektionerna i idrott och hälsa, och den ses som ett medel för att motivera eleverna till deltagande. Att eleverna såväl kan utveckla som våga visa upp sin kroppsliga förmåga är därför ett av lärarnas största och främsta mål med undervisningen. Mötet med eleverna är centralt när lärarna organiserar och genomför sin undervisning. Lärarna beskriver samtidigt att det är svårt att uppnå en individanpassad undervisning i praktiken. Utgångspunkten är att det i varje klass finns elever som av olika anledningar inte kan delta på lektionerna på samma premisser som andra elever. Det handlar främst om elever som behöver särskilda anpassningar på grund av någon typ av funktionsnedsättning, skada, förkylning eller att de helt enkelt glömt ombyteskläder. Andy beskriver de svårigheter elever kan ha:

> Det finns de [eleverna] som har svårt med instruktionerna, det finns de som har svårt med koncentrationen, det finns de som har svårt med motoriken…(Andy)

Lärarna har tydliga krav på sig för att göra olika individanpassningar – vilket de gör på olika sätt. Här synliggörs en annan typ av anpassningar som lärarna gör med ett tydligare krav på dem. Det handlar om att förhålla sig till elevgruppen i sin helhet och samtidigt organisera undervisningen i relation till de elever som behöver särskilda anpassningar. Lee berättar att det är eleverna som gör att ingen dag blir den andra lik och att det innebär en utmaning:

> /…/ det tycker jag är svårt och hitta arbetssätt som fungerar för de barnen med olika funktionsnedsättningar samt som man vill utmana både de och de andra [eleverna] också /…/ Det skulle jag säga är det svåraste. Hela tiden bena ut, tänka nytt, strukturera, för att de [eleverna] ska lyckas. Samt att de ska gå framåt liksom. Det är det svåraste. Att hitta struktur och aktiviteter som fungerar men samtidigt kunna utmana och komma lite… komma vidare, och lära sig nytt också. Så att det är… det svåraste. (Lee)

Lärarna menar att de ofta hamnar i en sits där de väljer aktiviteter som för majoriteten av eleverna innebär en trygghet. De försöker samtidigt bygga upp och hjälpa de elever som behöver särskilda anpassningar och se till att de får den undervisning som de behöver och har rätt till. Några av lärarna uttrycker även att de efter ett tag fått både fingertoppskänsla för och erfarenhet om hur de kan handla i olika situationer. Love exemplifierar:

> Jag går runt i vissa klasser där jag vet att jag ska förbereda de [eleverna] innan lektionen /…/ De vill gärna då ha en struktur. (Love)

Love förmedlar en förpliktelse som uttrycks genom verbet *ska* som anger ramarna för lärarens egna förväntade beteende i relation till vissa elever. Lärarna förklarar att de behöver ett stort handlingsutrymme för att kunna anpassa sin undervisning efter rådande omständigheter. De olika delarna av undervisningsaktiviteterna som lärarna planerar medför friare ramar för vissa av eleverna. Detta framkommer genom att lärarna uttrycker en låg grad av förpliktelse som är riktad mot de elever som behöver särskilda anpassningar. Satsadverbialen *ju* och *nog* som lärarna yttrar bekräftar att eleverna ges tillgång till ett utökat handlingsutrymme:

> /…/ jag får ju släppa lite på det [bestämda regler] ... jag vill ju att de [eleverna] ska delta /…/ och jag har ju faktiskt dealen med elever /…/ Och då är de ju med [på lektionerna]. Då har jag ju med eleverna. Jag hade nog förlorat eleverna annars, tror jag. Så där har man ju… släppt lite på det där [reglerna]. Och sen så märker man ju att det funkar… så är det ju. (Billie)

> /…/ det är ju att när de [eleverna] kommer in /…/ då vet de ju också att till dem, då ger jag lite andra uppdrag… (Alexis)

Lärarna använder strategier för att upprätthålla såväl ordning som goda relationer genom att underlätta och förenkla villkoren för deltagande och hantera elevernas önskningar och förutsättningar varsamt. Denna minskade styrning tar sig uttryck i att lärarna använder *får* och *kan* i sina berättelser, vilket tyder på att elever som behöver särskilda anpassningar ges ett visst handlingsutrymme och en viss frihet att bestämma över sin aktivitet:

> Sen är de [eleverna som behöver särskilda anpassningar] får ju vara med de andra [eleverna] också. Men de ligger inte på samma nivå som dem andra riktigt… (Charlie)

> /…/ jag liksom pratar om det som de själva kan känna inför [undervisnings]momentet … vad de känner och så vidare; och ger exempel hur de kan tänka för att jobba vidare… (Robyn)

> Jag försöker verkligen att ge dem [eleverna som behöver särskilda anpassningar] chansen varje lektion - att inte gå in liksom med nån form av negativ inställning utan liksom hälsa glatt på morgonen och prata med de i omklädningsrummet före och förbereda dem och … så att vi

> liksom inte pratar om förra dåliga lektionen utan liksom… a… försöker bygga [relationen] på nåt positivt. (Frankie)

I dessa delar, där organisationen av undervisningen är ytterst formbar, ges eleverna ett utrymme för medbestämmande som ett resultat av att koden är integrerad (jfr Bernstein, 1977). Lärarnas vaga yttranden som innehåller *liksom* och *kanske* antyder samtidigt att de är osäkra på hur elever som behöver särskilda anpassningar ska bemötas i undervisningen samt vilka kunskapsstoff som dessa elever ska förhålla sig till.

Lärarna säger att de gärna vill att samtliga elever, oavsett olikheter, ska delta i undervisningen. Anpassningen handlar till exempel om att förbereda eller tvätta ombyteskläder som lånas till eleverna eller förbereda teoretiska uppgifter till de elever som inte för tillfället kan delta i de fysiska aktiviteterna, så som Andy beskriver:

> Till exempel: de [eleverna] glömde [ombytes]kläder… En del kommer inte hit. … då får de uppgifter. Jag har gjort frågor, till exempel "Vad är psykisk hälsa?" och så finns det svaren. Jag har skrivit ihop det. "Vad är grovmotorik?" och så… Jag försöker ibland att ha uppgifter till dem. (Andy)

Lärarna kan även individuellt förbereda dessa elever inför lektionen genom att bestämma och tala om den kommande lektionens innehåll. Ett annat sätt att ge elever som inte kan delta i undervisningen en utbildning är att de kan stanna efter lektionen för att få möjlighet att göra och redovisa uppgifter som deras klasskamrater utfört under lektionstid. Dessa elevers deltagande tycks dock alltid vara villkorat av det innehåll som är planerat för majoriteten av eleverna. Eleverna som behöver särskilda anpassningar deltar därmed i ordinarie undervisning på särskilda villkor och kraven på dem i relation till övriga klasskamrater sänks, eftersom de inte behöver göra vissa uppgifter eller redovisa i grupp. Detta förhållningssätt synliggör att den integrerade koden gäller de elever som inte kan delta i undervisningen med övriga elever, samtidigt som undervisningen generellt är anpassad efter majoriteten i klassen, vilket eleverna med särskilda anpassningar måste inrätta sig efter. Klassifikationen förblir därmed stark (jfr Bernstein, 1977). Det blir tydligt att den integrerade och den sammansatta koden konkurrerar med varandra i samma undervisningskontext.

Lärarnas anpassning gällande organisationen av undervisningen sträcker sig utanför lektioners ramar, så som beskrivits tidigare, och det synliggörs i flera av de intervjuade lärarnas berättelser. När det gäller elever som på grund av skador

eller sjukdom inte kan delta i fysiskt ansträngande aktiviteter erbjuds de ofta andra, mindre fysiska uppgifter:

> /…/ då ger jag de [eleverna] lite uppdrag - att lägga ut de här lapparna [med övningsbeskrivningar], hjälpa mig att vara domare /.../ Så man gör att de är delaktiga på lektionen, så att även om de är där men inte kan ta fullt ut på de [undervisnings]momenten. Så att de känner sig delaktiga. Att de har gjort nånting, har fått ut nånting av lektionen ändå. Det är så jag tänker: Det finns alltid nåt man kan göra. /…/ Så jag försöker få de delaktiga i det dem kan. (Love)

Lärarna försöker få samtliga elever att vara delaktiga oavsett dagsform och anpassar organisationen efter elevernas förutsättningar och behov. Lärarna beskriver hur de försöker se eleverna som enskilda individer med olika bakgrund och erfarenheter. Någon gång får eleverna utföra eller arbeta med tilldelade uppgifter enskilt eller hemma. Flera lärare ger uttryck för att de förhandlar med dessa elever om villkoren för deltagande. Det kan handla om att lätta på reglerna eller låta elever delta på lektioner utan att behöva byta om – något de annars förväntas göra. Lärarna uttrycker denna anpassning genom att de yttrar låg grad av förpliktelserna *får* och *kan* gentemot eleverna:

> När man släpper hela klassen så <u>får</u> de [eleverna] stanna kvar och träna och visa själva /…/ så <u>kanske</u> de märker att det var inte så farligt och de <u>kan</u> vara med lite mer, och lite mer och lite så. Så man hoppas på att de <u>kan</u> vara med hela tiden. (Alex)

> För de [eleverna] <u>kan</u> /…/ då finns det möjlighet att få andra uppgifter och just att de vet att möjligheten finns gör att de alltid <u>kan</u> delta [på lektionen]. (Billie)

> De [eleverna] <u>kanske</u> redovisar uppgift /…/ så låter jag de visa den bara för mig och inte för resten av klassen /…/ så att de <u>kan</u> fråga mig och så där. (Alexis)

> Vissa elever inte gillar gå och duscha när den andra klassen kommer till sin lektion, då <u>får</u> de 5 min <u>kanske</u> extra för att hinna då [duscha] innan det kommer andra i omklädningsrum. (Love)

Att kunna redovisa enskilt, stanna kvar efter lektionen för att öva eller avsluta lektionen tidigare för att duscha är emellertid inte ett typiskt sätt att organisera undervisningen och kan därmed endast ses som ett tydligt inslag av svag inramning (jfr Bernstein, 1977). Den låga förpliktelsen *kan* och *får* tillsammans med *kanske* som lärarna ger uttryck för tyder på att de frånsäger sig ansvaret om

det sagda inte uppfylls (jfr Norrby, 2014). Det visar på att lärarna inte har tydliga strategier för att bemöta elever som av olika anledningar inte kan delta i idrott och hälsa.

Sammanfattningsvis gör lärarna olika anpassningar i sin ambition att inkludera alla elever i undervisningen. Lärarna anpassar organisationen först och främst efter elevgruppen som helhet och därefter efter de elever som av olika anledningar inte kan delta i de fysiska aktiviteterna och därmed inte är helt inkluderade i undervisningen. En tanke med anpassningarna för dessa elever tycks vara att de ska vara delaktiga och förhoppningsvis bli motiverade att delta, i alla fall i någon utsträckning och om än utifrån olika villkor. Det handlar ofta om att anpassa organisationen så att dessa elever så lite som möjligt hindrar den ordinarie undervisningen. För att inkludera de eleverna som av olika anledningar inte kan delta tilldelas de särskilda, ofta lättare uppgifter som de gör på lektionerna. Eleverna får på så sätt ett handlingsutrymme genom att de deltar i ordinarie undervisning på särskilda villkor samtidigt som kraven, i form av att de inte behöver göra vissa uppgifter eller redovisa i grupp, på dem sänks i relation till deras klasskamrater. De elever som inte passar in i den gängse undervisningen kan emellertid inte förändra lektionernas kärninnehåll. Elever som av olika anledningar inte kan, vill eller får delta i undervisning i idrott och hälsa på samma villkor som sina klasskamrater har således lägre förväntningar på sig. Å ena sidan visar lärarna en omsorg i fråga om att de ändå ska kunna delta på något sätt, å andra sidan ställer lärarna inte samma krav på dem. Lärarna ägnar sig således åt en form av god gärning gentemot dessa elever genom att utföra ett arbete vid sidan om, utöver den ordinarie undervisningen.

6.4. Summering

I detta kapitel har jag redogjort för hur lärare talar om didaktiska val som relateras till ”organisationen av lektionerna”. Med hjälp av en språkanalys av lärares sätt att beskriva och tala om sin undervisning undersöktes hur de didaktiska valen kan förstås i relation till lärares och elevers handlingsutrymme. Nedan summeras resultaten. Resultaten visar att när lärarna beskriver sin undervisning i relation till organisationen av lektionerna utmärks deras didaktiska val på en övergripande nivå av en sammansatt kod (jfr Bernstein, 1977, 1996/2000) (Se Tablå 4, s. 115).

Detta kommer till uttryck genom att organisationen av samlingar, instruktioner och regler samt gruppindelningar generellt utmärks av ett explicit inslag av ordning och disciplin. Lärarna visar en medvetenhet om det ansvar de har för att utöva denna kontroll i syfte att åstadkomma trygghet i klassen och kunna skapa möjligheter för elevernas utbildning. Ordningen och disciplinen är viktig för lärarna, vilket medför att vissa anpassningar behöver göras. Lärarna menar

att eleverna behöver känna till hur lektionerna är planerade och organiserade och veta vilken ordning som läraren önskar. Lärarna har tydliga regler och ger instruktioner för att få kontroll över enstaka elever eller klassen som helhet och försäkra sig om att eleverna tar del av undervisningen, visar respekt för varandra och tar ansvar. Lärarnas sätt att disciplinera eleverna präglas av en förpliktelse där eleverna förväntas känna till och följa lärarens regler. Det i sin tur skapar den tydlighet som lärarna eftersträvar och betonar som viktig i sina berättelser. I materialet uttrycks lärarnas strävan efter ordning genom en hög grad av förpliktelse riktad mot eleverna, som framför allt förekommer i utsagorna genom det modala hjälpverbet *ska* (jfr Holmberg & Karlsson, 2019): eleverna *ska* göra vissa saker. Men det inte enbart eleverna som förpliktelsen riktas mot. Förpliktelse uttrycks även när det gäller lärarna själva; lärarna är alltså medvetna om vad de förväntas göra då de instruerar eleverna och organiserar undervisningen. Förpliktelse av högsta grad utmärks i lärarnas yttranden genom hjälpverbet *måste* riktat mot läraren själv: de *måste* göra det ena eller det andra. Det blir tydligt att lärarna ”tvingas” in i ett visst sätt att organisera sin undervisning. I strävan efter ordning bestämmer lärarna till exempel platser vid samlingar och de kan även välja att finnas med i omklädningsrummet innan lektionen. Ordningen handlar ofta om en kontroll över elever som stör och inte håller sig till ordningsreglerna. När ordningen i klassen uppnås kan läraren (till viss del) släppa kontrollen och låta eleverna få mer handlingsutrymme. Graden av handlingsutrymme ställs mot i vilken uträckning eleverna kan disciplinera sig själva, vilket illustrerar att den sammansatta och den integrerade koden såväl samverkar som konkurrerar (jfr Bernstein, 1977). De didaktiska valens komplexitet blir påtaglig.

Flera av lärarna ger uttryck för didaktiska strategier vars syfte är att motivera eleverna. Lärarna uppfattar att eleverna oftast tycker det är roligt att tävla och att de behöver tävling för att bli motiverade att delta i aktiviteten. Tävling blir därför ett vanligt inslag i undervisningen. Sitt ställningstagande förklarar lärarna med det faktum att det i varje klass finns elever som har ett idrottsintresse och som är tävlingsinriktade, vilket de måste förhålla sig till. Samtidigt finns det elever som inte har samma idrottsrelaterade erfarenheter och intressen som dessutom ställer sig negativa till tävling i undervisningen. Detta är lärarna medvetna om och vissa lärare tar avstånd från föreningsidrottens regler i sin undervisning. De flesta av lärarna väljer att mildra tävlingsinslagen genom att inte fokusera resultat, som en anpassning efter de icke-idrottsintresserade eleverna. Oavsett vilket förhållningsätt lärarna väljer får tävling företräde. Genom dessa didaktiska val bidrar undervisningen till att elever som inte har ett tävlingsintresse eller inte har erfarenheter av idrott marginaliseras och får ett begränsat handlingsutrymme i jämförelse med sina idrottsintresserade klasskamrater. Elevernas idrotts- och tävlingsrelaterade erfarenheter avgör härmed deras handlingsutrymme i undervisningen.

I berättelserna framgår att de didaktiska valen påverkas av behovet att individanpassa undervisningen. Lärarna uttrycker att det i alla klasser finns elever som av olika anledningar inte kan delta på lektionerna på samma premisser som andra elever. De menar att det är problematiskt att organisera och anpassa undervisningen för att passa både sådana elever och resten av klassen. Lärarna anpassar organisationen först och främst efter elevgruppen som helhet och därefter de elever som inte kan delta i de fysiska aktiviteterna för tillfället eller behöver särskilda anpassningar i undervisningen. För att inkludera dessa elever tilldelas de särskilda, ofta lättare uppgifter än andra elever i klassen. Elever som uppfattas som undantag eller inte är helt inkluderade i undervisningen ges härmed ett visst handlingsutrymme så att de kan delta i undervisningen. Eleverna *får* och *kan* då delta i undervisningen på särskilda villkor och kraven på dem sänks i relation till klasskamraterna, som ett uttryck för en låg grad av förpliktelse riktad mot dessa elever. Dessa elever kan emellertid inte påverka lektionernas kärninnehåll och genomförande. Det tyder på att handlingsutrymmet blir begränsat för de elever som av olika anledningar inte kan delta i den ordinarie undervisningen. Samtidigt indikerar lärarnas svar att de inte alltid är säkra på hur de ska hantera och anpassa organisationen. Genom vaga yttranden uttrycker lärarna såväl en osäkerhet i frågan om det valda tillvägagångssättet är rätt som frånsäger sig ansvaret om det som påstås inte uppfylls.

Tablå 4. Bernsteins (1977) koder som tar sig språkliga uttryck i lärare i idrott och hälsas berättelser om didaktiska val i relation till Organisationen av lektionerna.

Organisationen av lektionerna	**Klassifikation**	**Inramning**	**Konsekvenser för hur handlingsutrymme fördelas**
Att åstadkomma ordning och disciplin	**Stark** Lärarna organiserar lektionerna för att eleverna ska kunna lära sig ämnesinnehåll.	**Stark** Lärarna disciplinerar eleverna. **Mindre stark** Lärarna anpassar organisationen efter ofokuserade elever.	**Kod: Sammansatt** Ofokuserade elever ges mer handlingsutrymme.
Att motivera eleverna	**Stark** Lärarna överför idrotts- och tävlingsinslag i undervisningen.	**Mindre stark** Lärarna anpassar aktiviteter efter elevers olika idrottsrelaterade erfarenheter och intressen.	**Kod: Sammansatt** Eleverna som har erfarenheter och intressen från idrotten får mer handlingsutrymme.
Att individanpassa	**Svag** Lärarna organiserar lektionerna för att inkludera alla elever. Lärarna organiserar lektionerna efter elevgruppen som helhet.	**Svag** Lärarna anpassar organisationen efter elever som av olika anledningar inte kan delta.	**Kod: Integrerad** Elever som av olika anledningar inte kan delta ges ett visst handlingsutrymme. Elever som av olika anledningar inte kan delta har/får ett begränsat handlingsutrymme.

Av Tablå 4 framgår att för *att åstadkomma ordning och disciplin* organiserar lärarna sin undervisning på ett sätt som utmärks av en sammansatt kod som innefattar en stark klassifikation och en stark eller mindre stark inramning. En stark klassifikation innebär att lärarna anpassar organisationen för att försäkra sig om att eleverna lär sig ämnesinnehåll, visar respekt för varandra och tar ansvar. En stark inramning innebär att lärarnas tillvägagångssätt är att disciplinera eleverna för att kunna genomföra lektionerna. En mindre stark inramning innebär att lärarna gör anpassningar i undervisningen efter ofokuserade elever som får utökat handlindutrymme i relation till sina klasskamrater. För *att motivera eleverna* organiserar lärarna sin undervisning på ett sätt som utmärks av en sammansatt kod med stark klassifikation och mindre stark inramning. Stark klassifikation innebär att lärarna använder sig av tävlingsinslag i undervisningen medan en mindre stark inramning innebär att lärarna på olika sätt anpassar undervisningsaktiviteter efter elevers olika idrottsrelaterade erfarenheter och intressen. När tävlingsinslagen är vanliga i

undervisningen ges elever som har erfarenheter och intressen från idrotten mer handlingsutrymme än sina klasskamrater. De *individanpassningar* som lärarna gör resulterar i en integrerad kod, som i sig innefattar svag klassifikation och svag inramning. Svag klassifikation innebär att lärarna anpassar organisationen för att inkludera alla elever och svag inramning innebär att lärarna anpassar organisationen efter elever som av olika anledningar inte kan delta på samma villkor som sina klasskamrater. Detta resulterar i att elever som behöver särskilda anpassningar ges ett visst handlingsutrymme. Lärarna anpassar organisationen efter elevgruppen som helhet, vilket innebär att de elever som av olika anledningar inte kan delta samtidigt får ett begränsat handlingsutrymme då de måste förhålla sig till och inrätta sig efter majoriteten i klassen. Individanpassningar som lärarna gör medför därmed att elevernas handlingsutrymme kan vara både utökat och begränsat på samma gång.

Genom de didaktiska valen som handlar om ”organisationen av lektionerna” konstrueras en undervisning som medför en viss fördelning av handlingsutrymme mellan eleverna. Lärarnas kontroll över organisationen framstår som stark genom att de förhåller sig till elevernas förmåga att följa angivna ordningsregler, att de motiverar eleverna utifrån deras idrottsintresse och erfarenhet samt individanpassar sin undervisning och sina didaktiska val. Sätten att organisera kan tänkas bidra till att samtliga eller majoriteten av eleverna blir inkluderade i undervisningen om än i olika utsträckning. Det blir tydligt att didaktiska val verkar på olika abstraktionsnivåer och resulterar i att eleverna både ges och fråntas handlingsutrymme på en och samma gång, vilket visar på komplexiteten som utmärker undervisning i idrott och hälsa.

I nästa resultatkapitel presenteras vad som utmärker lärares didaktiska val och hur dessa görs i förhållande till genuskonstruktioner.

7. Genuskonstruktioner

I detta kapitel analyseras hur lärarnas didaktiska val kan förstås i relation till föreställningar om genus och hur frågor rörande genus aktualiseras i och genom undervisningen. Med utgångspunkt i lärarnas beskrivningar av sin undervisning och de didaktiska val de gör, synliggörs de förutsättningar som möjliggör att genusmönster skapas, upprätthålls respektive överskrids i idrott och hälsa. Tre positioner gällande hur genus konstrueras har identifierats och dessa är formativa för kapitlets framställning. Kapitlet är upplagt på så sätt att jag inledningsvis belyser den första positionen: lärares tal om undervisning som handlar om *lärares didaktiska val som befäster särhållningen* mellan könen. Därefter redogör jag för den andra positionen: lärarnas beskrivningar av undervisning där *särhållning, reflexivitet och förhandlingar om kön* gör sig tillkänna. Avslutningsvis belyser jag den tredje positionen: lärarnas tal om undervisning som *utmanar och utövar motstånd* gentemot genusmönster. Värt att poängtera är dock att det inte finns några vattentäta skott mellan dessa undervisningspraktiker och teman som befäster respektive utmanar olika genusmönster. En och samma berättelse kan till exempel innefatta beskrivningar som dels ger uttryck för särhållning, dels visar på lärares reflekterande och problematiserande av densamma. Kapitlet avslutas med en summering.

7.1. Lärares didaktiska val som befäster särhållningen

I detta avsnitt fokuseras det på de av lärarnas didaktiska val som visar hur polariserade förståelser för kön kommer till uttryck. Dessa undervisningssituationer visar på hur traditionella könsmönster reproduceras och hur flickor och pojkar, liksom kvinnor och män, på olika sätt konstrueras

som separata kategorier med skilda intressen, egenskaper och kompetenser (jfr Connell, 1987, 1996/2008, 2002; Hirdman, 2003).

7.1.1. Samling – när kön ”inte spelar roll”

De lektioner i idrott och hälsa som observerades inleddes vanligtvis med en samling. Så som jag redogjort för i det föregående kapitlet tilldelades ibland eleverna en plats av läraren, men fick oftast välja sina egna platser fritt. Vid det senare alternativet gavs eleverna en hög grad av inflytande som med Bernsteins (1977) termer är ett uttryck för en svag inramning. När eleverna själva fick välja placering utmärktes denna ofta av en tydlig uppdelning. Det bildades två separata grupper; flickorna satte sig nära varandra i en grupp och pojkarna i en annan, ofta med ett synligt mellanrum mellan grupperingarna. Denna kollektiva gruppering och separering mellan två elevgrupper exemplifierades i beskrivningen av Mikas lektion i kapitel 5 (se även Oliynyk, 2014). Samma typ av gruppering kunde också observeras inom smågrupper, till exempel när lärare valde att dela upp klassen i mindre grupper bestående av flickor och pojkar. Inom dessa grupper formerade eleverna mindre grupperingar, bestående av flickor och pojkar. Uppdelning utifrån kön kunde också komma till uttryck när elever ställde sig på ett led, med pojkarna först i kön och flickorna bakom dem.

I intervjuerna talade vi om varför eleverna tenderade att dela upp sig i två könsåtskilda grupper, varpå olika möjliga orsaker framkom. En orsak var undervisningslokalernas villkor och det faktum att eleverna inför sina lektioner passerade olika omklädningsrum, i vilka de redan där formerar en uppdelning. I dessa resonemang framställdes således det rumsliga, i form av vilket omklädningsrum eleverna kom ifrån, som betydelsefullt för hur de sedan placerade sig i idrottshallen och agerade under lektionerna. Detta kommenteras av Michele och Alexis:

> Så har det nog varit sedan jag började med idrotten här… att killar sätter sig så [i en grupp för sig], sen vet jag inte… kanske det ligger i att tjejerna kommer ut precis till de platserna, och sätter sig nära där de kommer och killarna kommer till de närmsta platserna…om det har med det och göra… jag har inte riktigt… tänkt… det är intressant… (Michele)

> Nej men att de sätter sig som de gör tror jag har å göra med hur de [eleverna] kommer in … alltså… de kommer in från var sitt håll, från olika omklädningsrum. Sen sätter de sig närmst, liksom, där de kommer in. Men jag har aldrig reflekterat eller så faktiskt. (Alexis)

Citaten tydliggör hur lärarna sammankopplar uppdelningen mellan eleverna med den specifika undervisningslokalen för idrott och hälsa. Uppdelning i

samband med ombyte blir överordnat andra möjliga uppdelningar som kan handla om andra intressen och hierarkier. Lärarnas resonemang visar att de är medvetna om elevernas sätt att gruppera sig. Alexis och Andy belyser denna medvetenhet och förklarar:

> /…/ men det är ju /…/ det är ju känsligt i årskurs 5 och 6, det där att sitta tjejer och killar… det är lite jobbigt för vissa. Sitta nära en tjej eller sitta nära en kille… (Alexis)

> Här sitter killar längre bort. Och tjejerna framme /…/ och i den här ålder… jag vet inte… då är det mer att sitta bredvid en tjej eller en kille så blir det jobbigt ju [SKRATT]. (Andy)

I citaten uttrycker lärarna en föreställning om varför eleverna söker sig till andra elever av samma kön. Den höga graden av sannolikhet *ju* som Alexis och Andy uttrycker i citaten förstås här som att det är så det är och det lämnas samtidigt inget utrymme för en annan tolkning av elevernas handling än det förväntade, traditionella. *Ju* tolkas även som ett försök att rättfärdiga egna förståelser. Utifrån hur lärarna uttrycker sig går det att utläsa ett relativt oreflekterat och oproblematiserande förhållningssätt till detta genusmönster och elevers sätt att gruppera sig under en samling (”jag har aldrig reflekterat eller så”, ”jag har inte riktigt tänkt på det”, och ”vet jag inte”). Elevernas uppdelning framstår eller ursäktas närmast som rumsligt styrd och tämligen oproblematisk, vilket Andy och Jessie resonerar kring:

> /…/ jag vet inte, det funkar ju ändå vid samlingen. Så jag har inte gjort nåt. (Andy)

> /…/ så länge samlingen funkar har jag inte lagt energi på det /…/ det är det viktigaste att de [eleverna] ska ha fokus på mig när vi har samling. (Jessie)

Andy och Jessie exemplifierar didaktiska val som handlar om ett icke-agerande. Så länge eleverna riktar sin uppmärksamhet mot läraren ses inte uppdelningen som ett potentiellt problem. Eleverna sitter separat och härigenom befästes en (åt)skillnad. Det finns en möjlighet för lärarna att organisera samlingen och initiera lektionen på andra sätt, men det anses inte nödvändigt. I Berger och Luckmanns (1998) mening kan samlingen som den beskrivs ovan sägas exemplifiera en rutiniserad, oreflekterad och vanemässig (icke-)handling. Lärarna reflekterar inte över någon anledning att bryta det slentrianmässiga (icke-)agerandet då det uppfattas som fungerande och att det är ”smidigast så”. Genom att inte reflektera över eller ifrågasätta den särhållning som aktualiseras vid samlingar bidrar lärarnas ställningstagande till att elevernas olika till synes

naturliga val befästes. Traditionella uppdelningar bryts inte per automatik om elever tvingas genomföra en samling på ett visst sätt; genom att argumentera för att inte ifrågasätta eller utmana ”så länge det fungerar” ges dock en grund för att reproducera invanda mönster, maktstrukturer och skilda förutsättningar för eleverna (jfr Hirdman, 2003). Något så vardagligt som en samling bör förstås som en del av ett vidare sammanhang där frågor om genus och olika tankar om och förväntningar på flickor och pojkar får existera utan att ifrågasättas eller problematiseras. Särhållning kommer inte bara till uttryck under samlingen utan även i lärares sätt att tala om sina elever. Om detta handlar det följande avsnitt.

7.1.2. Lärares tal om elever

När lärarna berättar om sina elever relaterar de spontant och utan undantag till olika elevkategorier. Kategorin ”elev” omfattar med andra ord flera möjliga underkategorier. Dessa underkategorier är vanligen kopplade till elevernas sätt att vara och vilka kompetenser de anses besitta. Det kan till exempel handla om beskrivningar och kategorier såsom ”idrottselever”, ”de ambitiösa”, ”de ointresserade”, ”bollsportsintresserade”, ”bollrädda”, ”duktiga”, ”försiktiga” med flera. Till kategorin ”bollsportsintresserade” räknas till exempel de elever som tycker om ”att spela boll” och som ofta även gör det på fritiden (se kapitel 6). Kunskaper och färdigheter som förvärvas på fritiden är således något som dessa elever har och tar med sig i undervisningen. Samtidigt ingår eller infogas ofta dessa kategorier i de andra, större kategorierna ”flickor” och ”pojkar”. Till exempel visar lärarnas berättelser på att majoriteten av flickorna och pojkarna är sportintresserade. Trots det upprätthålls en särhållning mellan dessa kategorier på lektionerna i idrott och hälsa. Lärarna ger uttryck för att flickor på grund av sin könstillhörighet besitter vissa egenskaper eller förmågor, medan pojkar besitter andra egenskaper (jfr Connell, 2002, 1996/2008; Hirdman, 2003).

7.1.2.1. Talet om flickor i undervisningen

I det empiriska materialet framkommer att lärarna ofta reflekterar över och problematiserar att ämnet idrott och hälsa kan synliggöra och sätta fokus på den egna kroppen – något som kan skapa känslor av otrygghet. Elevernas ängslan kring kropp och kroppslighet exemplifieras vanligen i lärarnas berättelser med flicknamn och att de är rädda för att till exempel misslyckas inför sina klasskamrater. Flickorna framställs ibland som obekväma och otrygga i undervisningssituationer när de måste visa sina färdigheter inför andra. Att det skulle vara just flickor som kan känna sig blyga, otrygga och osäkra belyser till exempel Billie som säger att ”det kan vara mer pinsamt å visa saker om man är tjej, inför killarna och så”. Detta är även andra lärare inne på:

> I de klasserna som jag har haft har det varit mestadels flickor. Som är otrygga å så där. Men absolut att pojkar också… men större andel

> flickor. /…/ jag hade en elev, till exempel som…blyg och osäker och tycker att det är … ja, hon är med [på lektionerna], men hon tycker att det är jobbigt och är liksom rädd att man ska synas". (Alex)

> Jag har ett par tjejer i nian som törs liksom inte lämna ut sig inför de andra … De är för osäkra på sig själv. Några såna finns ju i varje årskurs. (Mika)

Såväl Alex som Mika antyder att exponeringen av kroppen medför en känsla av utsatthet för just flickor och det "finns ju i varje årskurs". Denna situation menar lärarna syns i olika aktiviteter som erbjuds, men det blir särskilt tydligt när de pratar om bollsporter. Trots att ämnet idrott och hälsa sedan länge har haft samundervisning aktualiseras det en asymmetri mellan könen relaterat till bollsportsrelaterade undervisningsaktiviteter. Michele och Charlie exemplifierar:

> Tjejerna kan ta ett steg tillbaka, de backar… de inte vill vara med … det är tråkigt, de aldrig har bollen… Äh, sånt kan vara knepigt ibland, man ser att tjejerna ta steget tillbaka… (Michele)

> Tyvärr är det så att vissa tjejer tar inte för sig, de är rädda för bollen eller att de överlåter till grabbarna å skjuta… det också är en mognadsfråga, att våga ta för sig. (Charlie)

Citaten är endast några exempel på flera liknande uppfattningar som uttrycker att bollaktiviteter är könskodade. Både Micheles och Charlies resonemang understödjer en genusordning där en uppdelning efter kön tas för given och bygger på uppfattningen att flickor och pojkar är olika (jfr Hirdman 2003). I Charlies berättelse konstrueras en klar distinktion mellan flickor som är "rädda för bollen" och därför "överlåter till grabbarna å skjuta". Också Michele menar "att tjejerna ta steget tillbaka" och "aldrig har bollen". Det blir även tydligt att "flickan" i lärarnas tal konstrueras som blyg och osäker; en som inte vill vara med eller som inte törs gå in i aktiviteten helhjärtat. Denna typ av genuskodning av egenskaper är välbekant i genusforskningen och har ofta sammankopplats med föreställningar om femininitet (Connell 1987, 2002; Hirdman, 2003). Värt att notera i sammanhanget är också att en del lärare valde att ändra villkoren för de aktiviteter som eleverna kunde förknippa med otrygghet. Främst handlade detta dock om aktiviteter som pojkarna kände osäkerhet inför, så som beskrivs härnäst.

7.1.2.2. Talet om pojkar i undervisningen

I det empiriska materialet är det påtagligt att lärarna oftare talar om pojkar och deras villkor i idrott och hälsa än om flickors villkor. Vanligen sammankopplar

lärarna elevernas fysiska intressen och färdigheter, så som belystes tidigare, med verksamheter inom föreningsidrotten. Elever som inte är aktiva i till exempel någon bollsport hyser däremot, enligt lärarna, ett begränsat intresse för just aktiviteter med boll. Lärarna beskriver bollsport som en aktivitet som till övervägande del är till för pojkar och uppskattas av pojkar. Det framgår att pojkarna agerar på ett visst sätt så som Michele, Alexis och Alex berättar:

> Killarna är nog mer spontana, de är mer… nu generaliserar jag kanske…men de är ganska bollsportsintresserade, bolleksintresserade /…/ Killarna tar bollen… De är nog mer spontana och kan vara mer på. (Michele)

> De som spelar i elevverksamhet i fotboll- eller volleybollförening… De är extremt starkt grabbgäng! Grabbarna – extrem prestation! /…/ De är duktiga och kör över allt och alla… (Alexis)

> /…/ jag har råkat på såna klasser med stora gäng liksom fotbollskillar /…/ där liksom killarna tatt lite mer plats. (Alex)

Beskrivningarna ovan ger en bild av att det finns en grupp elever, ett ”extremt starkt grabbgäng”, som besitter vissa egenskaper och agerar på ett visst sätt i undervisningssituationen och i interaktionen med klasskamraterna. Vissa förmågor och egenskaper sammankopplas således med ”gängets” kön. Magnusson (2019) hävdar dock att kön, som formativ kategori, är ett trubbigt verktyg för att förutsäga en elevs beteende, förmågor och egenskaper. Om en lärare till exempel placerar alla bollintresserade elever i en grupp skulle denna inte nödvändigtvis bli enkönad. De skillnader som lärarna ger uttryck för konstrueras genom elevernas tillhörighet i en viss intressekategori (till exempel bollsporter). Att koppla samman vissa intressekategorier med en viss könskategori är ett exempel på hur genus kan komma till uttryck i skolans vardagspraktik inom ramen för ämnet idrott och hälsa.

En uppfattning som framträder i flera lärares berättelser är att flickors och pojkars kroppar är olika. När lärarna jämför flickor och pojkar talar de ofta om biologiska och fysiologiska skillnader. Pojkarnas kroppar förklaras vara starkare, snabbare och mer fysiska än flickors. Att ”vara” pojke innebär, utifrån lärarnas berättelser, att uppvisa styrka i form av till exempel storlek och kondition samt en förmåga att ta för sig, det vill säga inte låta sig begränsas. Charlie ger uttryck för detta:

> /…/ vissa killar ha dragit iväg mer än tjejerna. Att de har blivit större och starkare, blivit snabbare. Det ser jag på vissa av dem. Jag sitter och funderar på om jag har sett det på tjejerna… (Charlie)

Ett sådant perspektiv eller förhållningssätt antyder en riktning; det visar vem eller vilka som ges företräde i undervisningen. När en expansiv och dominerande maskulinitet, som utmärks av just styrka, snabbhet och prestation, får utrymme i undervisningen väljer många flickor att ta steget tillbaka. Charlies resonemang ovan understödjer onekligen en genusordning som i Hirdmans (2003) termer betyder att uppdelning efter kön tas för given. Maskulint kodade färdigheter värderas högt i lärarnas utsagor. Detta innebär också att vissa fysiska färdigheter underordnas.

Fem av tretton lektioner som observerades och som legat till grund för de intervjuer som genomfördes innehöll undervisningsmomentet ”danser och rörelser till musik” (Lgr11, s. 52). Det är dock underförstått i berättelserna att förväntningarna på pojkarnas aktivitetsförmåga sänks när det gäller undervisningsinnehåll som innefattar dans. I utsagorna förknippas dans med flickors kompetensområden och anses vara oförenligt med ett maskulint genus. Detta perspektiv framkommer i lärarnas berättelser och i deras sätt att förstå dansinnehållet som inte särskilt kompatibelt med pojkar. Förväntningarna på pojkarnas engagemang är låga. Love belyser:

> /…/ man vet ju att pojkar tycker om att leka ”datten” och röra på sig, då kan det vara svårt med dans”. (Love)

Alex tillstyrker:

> /…/ en del är väldigt duktiga i boll och så, man tänker boll-killar då… de kanske inte alls är bra i dans /…/ för vi vet att de behöver träna på det jättemycket… och så kämpar man jättemycket med dans och sen till slut, kanske lyckas man. /…/ pojkarna kanske inte tatt ut det, det kanske ha vatt lite pinsamt … för de kanske inte dansat så mycket. (Alex)

Lärarnas berättelser tydliggör ett perspektiv där pojkar anses vara ”väldigt duktiga” och tycker om att ”leka datten och röra på sig”. I danser och rörelser till musik krävs dock andra färdigheter, som skiljer sig från de som pojkarna förväntas besitta. Genom att använda termer ”väldigt duktiga boll-killar” i samband med ”kanske inte alls är bra på dans” uttrycks ett slags särhållande mellan förväntningar på ”boll-killar” i relation till dansinnehållet. Samtidigt uttrycker lärarna att de både har överseende och förståelse för att detta moment kan vara ”pinsamt” eftersom pojkarna ”inte dansat så mycket” tidigare. Frågan om hur flickor bemöts utifrån en liknande, ursäktande logik återkommer jag till.

Förklaringarna till pojkarnas (bristande) färdigheter i danser och rörelser till musik kan se olika ut, men ett återkommande argument handlar om fysiologiska förutsättningar och avsaknad av takt:

> Det är lustigt nog men så har killarna traditionellt mindre taktkänsla från grunden. Grabbarna är tvungna att jobba mer vid den typen av aktiviteter. (Mika)

Ovan ses frågan om taktkänsla som något pojkar inte får med sig ”från grunden”. Denna förståelse ses som ett skäl till pojkars svårigheter med dans och flera lärare ger uttryck för en accepterande hållning gentemot pojkarnas situation. Robyn berättar till exempel:

> Jag liksom pratar om det som de [pojkarna] kan känna inför [dans]momentet. Att jag förstår deras … att de känner att det är svårt och så vidare. Jag kan ge dem exempel på hur de kan tänka för att jobba vidare. (Robyn)

Robyns ursäktande hållning är könskodad så till vida att läraren bekräftar välbekanta och förväntade beteenden hos pojkarna i stället för att argumentera mer könsöverskridande för aktiviteten. Det perspektiv som framträder är att pojkar, både i grupp och individuellt, har svårt att genomföra dansuppgiften utan stöd och en överseende attityd. Med utgångspunkt i detta väljer lärarna ibland att organisera dansinnehåll på så sätt att ansvaret för dansokunniga pojkar fördelas mellan eleverna och där vissa elever förväntas stödja andra. Frankie berättar:

> Jag hade den sprallige killen i samma grupp med tre tjejer. Det gick bra liksom, sådär, han är så pass mogen att det var inga konstigheter [att utföra dansuppgiften tillsammans med flickorna], däremot om han hade vatt med nån av killarna, då hade han börjat tramsa och liksom tyckt att det var lite löjligt och tråkigt istället… (Frankie)

Frankies uttalande exemplifierar ett förgivettagande och befarande att pojkar inte kan förväntas klara dansuppgiften. Det framställs som naturligt att de ”börjat tramsa och liksom tyckt att det var lite löjligt och tråkigt”. Motsvarande förväntningar finns inte på flickorna. Tvärtom, flickor både tilldelas och tar på sig en roll av att vara stöd till pojkarna och görs ovan till Frankies hjälpredor. Det ansvar som åläggs de tre flickorna innebär ett ökat arbete, samtidigt som ”den spralliga killen” får ett erkännande för att han klarar av att arbeta tillsammans med dem. Han framstår som mindre kunnig men också ”så pass mogen att det var inga konstigheter”. Sammantaget blir det härmed tydligt att flickorna förväntas ha ett kunskaps- och färdighetsmässigt övertag i relation till

pojkarna – inom dans. På så sätt framställs och upprätthålls dans som en aktivitet som har varit och fortfarande är feminint kodad samtidigt som traditionella könspositioner lokaliseras, aktualiseras och reproduceras. Denna förståelse är problematisk så till vida att den befäster polariserade förståelser för kön, där pojkars dominans i bollaktiviteter tas för given på samma sätt som de ursäktas när de visar ett ointresse för dans. Pojkarna behöver inte göra dansen ordentligt, utan undervisningsmomentet anpassas i många fall utifrån deras villkor. Härmed ges pojkar företräde i såväl dansmoment som i bollaktiviteter.

Samtidigt är det av vikt att betona att inte alla pojkar anses leva upp till de förväntningar som ställs. Förväntade maskulint kodade egenskaper utgör en måttstock gentemot vilken andra elever – både flickor och pojkar – jämförs. Alex berättar till exempel hur vissa pojkar kan tycka att det är ”jobbigt” och svårt att leva upp till normen:

> /…/ även om vissa pojkar tycker att det är jobbigt att spela boll, då väljer de att vara med i alla fall… för att det är mer jobbigt att inte vara med, å… att bli utpekad på det viset /…/ alltså man visar sig mer istället... Det blir mer konstigt att inte vara med på bollaktiviteten liksom… det är ju mer konstigt. Då undrar klasskamraterna kanske: ”Varför är inte du med?” (Alex)

Alex ger uttryck för att pojkar som inte besitter egenskaper som associeras med maskulinitet kan känna ett större utanförskap. Det blir tydligt i resonemanget att pojkar uppfattas som individer som har förväntningar på sig om ett visst handlande, medan andra typer av handlande medför att ”det blir mer konstigt”. Det blir utpekande för pojkarna att aktivt ta ställning till och visa att andra uttryck för maskulinitet, eller andra maskuliniteter, kan finnas i ett och samma sammanhang (jfr Connell, 1996/2008). Alex yttrande exemplifierar hur dessa pojkar fråntas ett handlingsutrymme till följd av sin maskulina annorlundahet. Alex berättelse belyser således avgränsningar för vad som anses rimligt, lämpligt och möjligt beroende på könstillhörighet (jfr Hirdman, 2003). Framställningen av annorlundahet synliggör således inte bara vad som anses mest rätt i en given situation utan också hur en manlig norm verkar och påverkar undervisningen i idrott och hälsa på ett mer övergripande plan. Att vara annorlunda uttrycker per definition att det finns något som är vanligt och det förväntade. Det vanliga och förväntade är i sammanhanget särhållning.

Lärarnas sätt att tala om sina elever och göra skillnad mellan kategorierna ”flickor” och ”pojkar” förefaller ofta ske utan större eftertanke. De tycks uppfatta kategorierna som naturliga och självklara – som en slags referenspunkt för att avkoda och värdera elevers insatser och de förväntningar det är rimligt att ställa på den enskilda eleven. Flickorna placeras inte sällan i bakgrunden; de

osynliggörs samtidigt som pojkarna förväntas inta en huvudroll när innehåll och organisation av lektioner utformas och anpassas. Lärarnas kategoriserande i talet om sin undervisningspraktik kan därmed tolkas som ett befästande av polariserade föreställningar om kön i och genom undervisningen (jfr Hirdman, 2003). Med Bernsteins (1996/2000) termer leder dessa förståelser för kön till att en stark klassifikation skapas och upprätthålls mellan femininitet och maskulinitet samt mellan flickor och pojkar. Relationen mellan könen som två åtskilda kategorier kan också förklaras med Hirdmans (2003) teoretiska begreppsapparat. Hirdman framhåller att uppfattning och antaganden om flickors och pojkars olika förmågor och egenskaper är kopplade till skillnad från ett så kallat genuskontrakt. Detta genuskontrakt, där elever på grund av kön ses eller beskrivs som åtskilda och representanter för olika, ofta motsatta egenskaper, är den mest framträdande bilden och övergripande strukturen som framkommer när lärarna talar om sina elever. Men det finns också alternativa förståelser och berättelser när andra handlingsmönster kommer fram. Detta ska jag fokusera på i nästkommande avsnitt.

7.2. Särhållning, reflexivitet och förhandlingar om kön

Medan föregående avsnitt visar på en historisk kontinuitet vad gäller polariserade förståelser för kön och olika aktiviteters könskodning lyfter jag i detta avsnitt fram situationer och berättelser som utmärks av ett mer förhandlande perspektiv. Det som diskuteras i avsnittet utgår i vissa fall ifrån den typ av särhållning som tidigare beskrivits och exemplifierats, men lärarnas utsagor sätts också i ett sammanhang där lärarna på olika sätt ger uttryck för en mer reflekterande och problematiserande hållning till olika föreställningar om sina elever. Med Bernsteins (1996/2000) termer belyser avsnittet situationer där lärarnas didaktiska tillvägagångsätt visar på en svag inramning. Det tar sig uttryck i hur lärarna använder sig av olika strategier för att inkludera flickor i en maskulint kodad aktivitet och pojkar i en feminint kodad aktivitet. Den svaga inramningen som fungerar i stunden bidrar till att elevernas könstillhörighet implicit påverkar hur undervisningen formas. Det är således en reflekterande förhandling som kommer till uttryck. Denna förhandling tolkas i sammanhanget som ett försök till uppluckring av de traditionella förståelserna för kön som lärarna föreskrivs arbeta för genom Lgr 11. Samtidigt kommer jag visa att olika didaktiska val bidrar till att klassifikationen blir stark, inte minst på lång sikt.

7.2.1. När stereotypa förståelser för kön ”luckras upp”

Flera av lärarna ger uttryck för att de polariserade förståelser kön som produceras i och genom idrott och hälsa varken är självklara eller helt dominerande. De är medvetna om att förståelsen kan förändras och variera.

Lärarna uppfattar också att det finns skillnad inom gruppen ”flickor” och inom gruppen ”pojkar”.

7.2.1.1. Bollaktiviteter – mellan det allmänna och det specifika

Även om lärarnas tal om eleverna i huvudsak visar på en förståelse av flickor respektive pojkar som mer eller mindre homogena grupper förekommer också berättelser och situationer som inte speglar denna särhållning:

> /…/ kör man bollekar, nån övning så är det vissa tjejer som backar… men… men sen märker jag ingen skillnad direkt. Nej /…/ Det behöver inte vara tjejer - det kan vara killar med - att de backar lite, för de vet att de inte kan ta för sig på samma sätt. (Michele)

Bollaktiviteten könskodas i berättelsen ovan, men på individnivå kan det ske en förhandling och ett eventuellt ifrågasättande av den ordning som tidigare beskrivits av lärarna. Med andra ord kan en aktivitet som på ett övergripande plan sammankopplas med maskulinitet och (bollkunniga) pojkar på individnivå framställas som mer komplex. Alex fortsätter:

> Det finns en del pojkar som vill inte synas å visa sig för de andra /…/ det är inga konstigheter… (Alex)

I kontrast till tidigare avsnitt, som främst diskuterar elevkategorier i termer av kollektiv, förefaller det här som om kön inte kan tas som utgångspunkt för att förutse eller bestämma en enskild elevs förmågor och egenskaper (jfr Magnusson, 2019). Mika fortsätter på det inslagna spåret:

> De är väldigt aktiva, tjejerna. Inte kanske i just bollspel, här har de grabbarna att jämföras med /…/ Det finns väl många tjejer som är duktiga /…/ väldigt duktiga på allt annat också /…/ I denna grupp är det ganska mycket duktiga tjejer också och som ställer upp och tycker att det är ganska roligt att spela boll också. Äh, och flickorna funkar bra ihop med pojkarna oavsett vilka, visst även om de är lite försiktiga så funkar det rätt okej, tycker jag. Och grabbarna är… det finns ett par-tre… som inte är duktiga på bollidrott. (Mika)

I berättelsen rör sig Mika mellan det allmänna och det specifika samt mellan kollektiva och individuella förväntningar. Det allmänna, övergripande finns där och befäster skillnad. Samtidigt blir det tydligt att det krävs förhandlingar i det specifika när situationer konkretiseras. Det framträder en komplexitet då yttrandet ger uttryck för en förståelse som skapar särhållning (pojkarna är ”duktiga på bollspel” och flickorna har ”grabbarna att jämföras med”). Å andra sidan kan denna typ av polariserade förståelse utmanas på individ- och

gruppnivå: ”Det finns väl många tjejer som är duktiga”, och de kan i likhet med pojkar också vara ”väldigt aktiva” och ”väldigt duktiga på allt annat också”. Samtidigt är det i sammanhanget svårt att bortse från den inneboende hierarkin mellan det allmänna och det specifika. I sammanhanget uttrycker trots allt Mika en viss tveksamhet inför flickornas bollfärdigheter och att de ska klara den maskulint kodade aktiviteten fullt ut. Detta kan utläsas i det tvivel som yttrandet förmedlar: ”*ganska* mycket duktiga tjejer *också*” som ”ställer upp och tycker att det är *ganska* roligt *också*”.

7.2.1.2. Att lura till dans

I utsagorna reflekterar lärarna kring sina elevers förutsättningar i berättelserna om hur de planerar och organiserar olika undervisningsaktiviteter. De lägger tid på och engagerar sig i sitt arbete och försöker på olika sätt modifiera eller anpassa sin undervisning så att alla elever kan delta. Lärarna har ambitionen att engagera ointresserade och omotiverade pojkar när det gäller danser och rörelser till musik (se även kapitel 5). Några lärare menar att man inte bör ”skrämma pojkarna” med dansinnehåll. De ska i stället ”luras in i dans”. Man kan således identifiera en ambition att få pojkar att närma sig en aktivitet som kommit att förknippas med flickor och femininitet. Lärarna exemplifierar genom olika didaktiska strategier hur de försöker anpassa innehållet för att tillmötesgå pojkarna. Love berättar:

> Det är väl det ställningstagande jag tatt och avdramatiserar jag, så att det inte bli sånt tryck på ”dans” utan det är lek… lek till musik /…/ de [pojkarna] får springa och ha kul. Då blir det också bättre /…/ (Love)

Det anses här vara viktigt att pojkarna ”får springa och ha kul”. Love anpassar koreografin och gör om dansmomenten till något som förknippas med spänning och tävling. Härmed tror Love att dansinnehållet också ska blir mer tillgängligt för pojkar. De didaktiska valen handlar således om att möta pojkarna halvvägs i en feminint kodad aktivitet. Också Alex driver dansinnehållet i ”pojkarnas anda” genom att införa olika träningsinslag, medan den traditionella dansen kommer i skymundan i undervisningen:

> Man kanske vill ha en traditionell dans, fast… det har jag mycket sällan… man har mer gympa, tabata [en form av högintensiv styrke- och konditionsträning som kan utföras till musik] … alltså, sen vill man kanske ha mer boxning eller … för att få pojkarna med mer [i undervisning]. (Alex)

Pojkarna bemöts sålunda utifrån sina förväntningar på lek, spänning och intensitet. Styrka, kondition och fart sammankopplas ofta med män och maskulinitet (Connell, 2002). Därtill förstärks en implicit förståelse om vilka

egenskaper som premieras genom att den sportiga och fysiskt aktiva pojkens förmågor tillgodoses. De didaktiska modifieringarna av innehållet medför att eleverna får bekräftat att maskulina värden premieras i idrott och hälsa. Lärarnas didaktiska val medför i Connells (1987) termer en norm med maskulina värden, då verksamheten anpassas efter pojkarna i stället för att pojkarna anpassar sig efter styrdokumentets mål, syfte och den färdigheten som undervisningsaktiviteten syftar till.

Ett annat didaktiskt ställningstagande där det sker en förhandling är när innehållet anpassas efter pojkars så kallade rörelsespråk, samtidigt som det upprättas ett slags avståndstagande till det som förknippas med det feminina i dans. I koreografin undviker till exempel Charlie stereotypa feminina dansrörelser:

> Jag hoppar över noggranna och krävande steg, för om jag inte gör det… a, då börjar grabbarna… tramsa och knuffas och skratta /…/ (Charlie)

Citatet visar på hur dans som innehåll kommit att laddas med symboliska förståelser för kön (jfr Connell, 1996/2008; Hirdman, 2003). Genom att ”hoppa över” det som uppfattas som ”noggranna och krävande steg” kan pojkarna delta i aktiviteten. De får delta på sina villkor, vilket i någon mån bidrar till att rekonstruera föreställningen om ”den icke-dansande pojken”. Samtidigt visar lärarens didaktiska val på ett medvetet och inkluderande tillvägagångssätt: för att pojkar ska intressera sig för dans tycks en lösning vara att infoga andra idrotter i dansen – och speciellt lägga fokus på rörelser som visar på styrka och kraft och med tävlingsinriktade inslag.

Det finns också undervisningssituationer, så som belystes innan, som utmärks av att det är flickor som tycker att det är jobbigt att bli sedda. Lärarna menar till exempel att flickor ibland kan vara rädda för att ”göra bort sig”, inte minst i undervisningsmomentet danser och rörelser till musik. För att hantera detta anpassar lärarna sina didaktiska val och modifierar undervisningen på ett sådant sätt att flickorna ska ha möjlighet att känna sig trygga på lektionerna. Arbetsformen som till exempel Alex väljer är en sådan att eleverna får välja egna dansprojekt att arbeta med i mindre grupper, som även får utföras i andra rum än den ordinarie undervisningslokalen:

> En del flickor tycker att det är jobbigt med det här att bli sedda och så och då kanske de få vara nån annanstans. De väljer att vara i entrén eller i omklädningsrummet. De sprider ut sig och jobbar för sig själva. Och då blir det ändå en trygghet för dem /…/ För jag… jag vet att de klarar det. (Alex)

Alex didaktiska val går här ut på att anpassa organisationen av lektionen efter flickorna och deras eventuella oro inför vissa moment och möjligtvis även inför klasskamraters (ofta pojkars) övervakande blickar i undervisningen. På ett sätt får de möjlighet att ostört träna och visa sina dansrelaterade färdigheter och kompetenser genom att de förflyttas och får vara i ett annat rum. Med andra ord kan man också säga att pojkarnas blickar uppenbart ses som problematiska och att Alex då väljer att flytta flickorna snarare än pojkarna. Mika ger nedan uttryck för en liknande strategi:

> De [flickorna] gjorde liten hemmavideo då, och det är jätteroligt och se. Det som de aldrig vågat visa inför klassen, visar de verkligen där. Att de kan. De gjorde litet program å visade som de kanske inte törs annars. /…/ Ibland låter jag flickorna köra [öva/redovisa] efter lektionen. Eller så bestämmer man en annan tid då de får visa sin dans… när ingen ser. /…/ eller så får de ju filma sig själva och visa /…/ istället att stå här framför mig och klassen /…/ (Mika)

Flickorna framställs i berättelserna som pålitliga, flitiga och ansvarsfulla: ”jag *vet* att de klarar det”. De bekräftas av Mika för att de sköter sina uppgifter utanför lektioners ramar, både i rum och tid. Att flickorna både tillåts och erbjuds möjligheten att genomföra dansaktiviteten utanför lektionernas ramar kan förstås inom ett sammanhang där både Alex och Mika identifierar flickorna som bärare av en femininitet som handlar om ansvarstagande, måttfullhet och försiktighet (jfr Connell, 2002; Hirdman, 2003). När flickorna får utföra uppgiften på egen hand sker det således i enighet med de föreställningar som tillskrivs socialt förväntade femininitetsnormer (jfr Hirdman, 2003). Samtidigt finns det också situationer där flickor ges en mer framträdande roll och ses som centrala i undervisningen:

> När vi har dans, då hade jag… det är inte en av mina starka sidor, så jag försöker göra det så bra som möjligt och då har vi två tjejer som är fantastiskt duktiga i dans. Och då lät jag de hålla i undervisningen, så… och det blev jättebra! Då bygger jag [undervisningen] på deras styrkor och…de kanske inte är så vana i att hålla i [lektionen]… det är inte de starkaste individerna i gruppen egentligen. Men jag vill lyfta fram dem också liksom. Så jag ser mer till individen skulle jag säga… (Jessie)

Denna berättelse, liksom de som presenterats ovan, visar hur olika förståelser för kön kan aktualiseras på olika nivåer. Jessie utgår till exempel från ett individperspektiv i sitt didaktiska förhållningssätt ovan. Läraren försöker ge makt och kontroll till de individer som inte betraktas som de starkaste (läs: flickorna) (jfr Connell, 1987, 1996/2008, 2002). Man kan också utläsa att dansaktivitet är något som i grunden kodats som en feminin aktivitet, och när

flickorna intar rollen som hjälplärare är de ”fantastiskt duktiga i dans”. De tar ansvar och sköter dansaktiviteten på egen hand, utan lärarens inblandning, där de inte heller övervakas av (pojk)kamraternas blickar.

Sammantaget visar analysen å ena sidan att lärarna är medvetna och reflekterande i frågan om de traditionella förståelser för kön som präglar idrott och hälsa. Å andra sidan visar resultaten att trots att lärarna problematiserar könsmönster på en nivå befästes dessa inte sällan på en annan nivå. Detta blir framför allt tydligt när lärarna rör sig mellan en allmän och generell förståelse och en mer konkret och individfokuserad nivå – trots att lärarna alltså ger uttryck för en mer förhandlande och reflexiv hållning i sina didaktiska val. Detta pekar på existerande strategier för att luckra upp det som i läroplanen kommit att beskrivas som ”traditionella könsmönster”. Men samtidigt blir det tydligt att dessa ambitioner bara kommer en bit på vägen. När det feminint kodade innehållet anpassas efter maskulina värden, samtidigt som det markeras ett tydligt avstånd till det feminina, bidrar detta till särhållning – även om det innebär att pojkar i viss utsträckning luras till att dansa. Lärarnas sätt att tolka och gestalta undervisningen belyser således en stark klassifikation (jfr Bernstein, 1996/2000), något som bidrar till att avståndet mellan det feminina och det maskulina tenderar att förbli stort.

7.3. Att utmana och utöva motstånd

I detta avsnitt presenteras lärarnas ambitioner att på olika sätt skapa utrymme för ett annat förhållningssätt och att utmana polariserade förståelser för kön. Avsnittet är dock inte väsensskilt från de förhandlingar som beskrevs i föregående avsnitt utan ska i sammanhanget förstås mer som exempel som uppvisar en högre grad av utmaning, och i viss mån, motstånd.

7.3.1. Att utmana elevkategorier

Den mest framträdande beskrivningen som lärarna önskar förmedla vad gäller inställningen till olika didaktiska val är att de försöker ha en professionell hållning i sitt yrkesutövande (se kapitel 5 och 6). Ofta utgjorde styrdokumentet en källa till reflexiva funderingar och kritiska analyser kopplade till just föreställningarna om kön. Lärarnas ambition att axla detta uppdrag kom till uttryck på olika sätt både genom deras sätt att tala om flickors och pojkars förutsättningar, färdigheter och kunskaper, och i deras sätt att didaktiskt möta eleverna och organisera specifika undervisningsaktiviteter och -innehåll. När det gäller dansinnehåll berättar Jessie följande:

> Dans ett sådant moment… när jag växte upp så var det alltid ”tjejernas steg” och ”killarnas steg”… men här [i idrott och hälsa] blandar vi. Alltså inte ”tjejernas steg” och ”killarnas steg” utan ”de som för” och

> ”de som följer” liksom. Sen får eleverna dansa med vem de vill! Dels så blir eleverna trygga, att de känner att ja, men då kan jag … ja, vissa av de tycker att det är jättejobbigt att få dansa med motsatta könet… så det är det som jag har arbetat bort i alla fall i min undervisning. I dans. (Jessie)

Även Alex berättar om sina didaktiska ställningstaganden och ageranden:

> Jag bryr mig aldrig om att det ska vara en kille och en tjej. Jag pratar aldrig om ”killar och tjejer”, utan: ”höger och vänster” när vi jobbar med dans. Eller så säger man ”den som står i uteringen eller inneringen”… eller som sagt ”höger och vänster”… jag pratar aldrig om att det är en kille eller en tjej, utan det är ”den som för och den som följer”… och det är nästan alltid killar för sig och tjejer för sig [SKRATT]/…/och ibland brukar jag kanske göra en grej – ”Nämen, ställ upp er i hur långa ni är!” utan att säga vad vi ska göra för nånting och sen så går jag: ”Ni två. Ni två och ni två”… så. Då får man par som är lika långa och så. (Alex)

Både Jessie och Alex synliggör i form av ett didaktiskt val ett förhållningssätt där elevernas könstillhörighet sätts inom parentes eller ställs utanför själva organisationen av aktiviteten och hur den genomförs. Lärarnas förståelse för och organisation av innehållet bryter därmed inte bara mot förväntningar om att pojkar och flickor ska dansa med varandra utan också mot det heteronormativt färgade förhållningssätt som historiskt präglat dans, där flickor leds av pojkar. Å ena sidan får eleverna välja vem de vill dansa med oavsett kön. Å andra sidan tycks detta resultera i att ”det nästan alltid är killar för sig och tjejer för sig”. Jessie belyser att det på den relationella nivån finns en spänning – ”[eleverna] tycker att det är jättejobbigt att få dansa med motsatta könet”. För att hantera detta försöker lärarna således omforma aktiviteten, vilket bidrar till att de ibland tycks ifrågasätta särhållningen genom sina didaktiska val.

Som tidigare klarlagts ger flera lärare uttryck för att pojkar är både negativt inställda till och inte förväntas behärska dansinnehåll särskilt väl. Love berättar dock att pojkarnas påstådda ogillande i relation till dans inte nödvändigtvis är synligt i dansundervisningen. I själva verket kan det vara precis tvärtom:

> /…/ börjar man öva, så lyckas man ju… och så står pojkarna och gör dansen på skolgården och så ser man att det är den här negativa eleven som står där och leder dansen. Och det är roligt, för pojkarna får ju också glädjen av dans! (Love)

Alexis berättelse går i samma linje:

> /…/när man ska ha rörelse till musik … Jag skulle i väg på ett möte och det var bara halva tiden, 30 minuter, kvar… jag fick dela upp salen: ”Vi spelar lite badminton”, inget särskilt, liksom. /…/ Jag sätter på lite musik i bakgrunden. Vad gör grabbarna? Alla börjar dansa! Automatiskt. De [pojkarna] gillar musik och de gillar rörelse! (Alexis)

Citaten ovan visar hur lärarna, som tidigare beskrivit dans som ett problematiskt innehåll för pojkar, här kan se hur dans skapar glädje och engagemang i ett annat sammanhang där förväntningarna kanske inte är lika explicita som i undervisningssituationen. Lärarnas försök att hitta nya sätt att frammana ett överskridande av stereotypa föreställningar framkommer även i andra berättelser. Alex berättar exempelvis att bollsportsrelaterade aktiviteter kan organiseras på så sätt att pojkarna får spela för sig och flickorna för sig. Syftet med detta är att få flickorna att bli aktiva i en undervisningsaktivitet där pojkarna generellt tar mer plats:

> Jag delar in lagen så att flickor är för sig och pojkarna spelar mot varandra, för att se till att tjejerna ska ta mer plats… och då finns ju de tjejerna som är jätteduktiga som /…/ vill gärna spela där med pojkarna men… då gör jag bara så nån enstaka gång. (Alex)

Indelningen ”flickor är för sig och pojkarna spelar mot varandra” kan ses som ett sätt att befästa traditionella uppdelningar, men samtidigt också ett sätt att ge egenmakt och erbjuda kontroll över undervisningssituationen. Alex didaktiska ambition är tydlig: att ”se till att tjejerna ska ta mer plats”. Strategin är ett försök att utmana den maktobalans som varit rådande vad gäller flickors och pojkars olika färdigheter i bollsportsrelaterade aktiviteter (jfr Hirdman 2003). Det innebär samtidigt att de skickliga flickorna får ta mer plats i en begränsad elevgrupp, här definierad som ”de andra flickorna”. Flickorna placeras inte i aktivitetens bakgrund och övervakas inte av pojkarnas blickar. Snarare handlar det om att det finns en didaktisk medvetenhet om att man som lärare på olika sätt kan gruppera eleverna och härigenom skapa handlingsutrymme för olika elevkategorier.

7.3.2. Att omforma undervisningsaktiviteter

Mot bakgrund av att vissa elever tar med sig idrottens regler och logik in i undervisningen i idrott och hälsa, så som belystes tidigare, framträder förhållandevis ofta en könshierarki där pojkar i viss mån bestämmer villkoren för undervisningsaktiviteten. Alex, Jessie och Lee belyser didaktiska val som bygger på ett inkluderande förhållningssätt, då bollsportsaktiviteter görs om för att passa även de eleverna som inte har förkunskaper i bollsporter:

> Det handlar ju mycket när man jobbar med bollar till exempel, så vill man få väck rädslan hos många /…/ Då är jag tydlig: ”Tänk på att ni ska anpassa… hårdheten i kasten så att ingen far illa av det!” (Jessie)

> Man kanske byter ut bollen, för att då, de som håller på med fotboll på fritiden… då blir det inte självklart att de är bäst /…/ Om man ändrar spelet lite grann, då blir eleverna plötsligt mer jämna, alltså… och det blir plötsligt nåt nytt fast det är nästan samma sak. Då vågar de andra ta för sig lite mer, de andra. (Alex)

> Det här är en klass som tycker mycket om bollsporter och spelar med kroppskontakt utan att inse att det kan vara mycket… och därför valde jag att inte ha nån kroppskontakt för att det ska bli bra för de som tycker kanske att det är jobbigt, svårt… med kroppskontakt (Lee).

Dessa berättelser exemplifierar hur lärarna på olika sätt anpassar och modifierar olika aktiviteter utifrån en slags demokratisk princip och en ambition att inkludera så många elever som möjligt, så som Lgr 11 proklamerar. Lärarna utmanar härigenom normativa uppdelningar vad gäller olika aktiviteters könskodning. De ändrar villkoren på ett sådant sätt att aktivitetens könskodning blir mindre verksam och att privilegier som en elevkategori kan åtnjuta minimeras. Detta är lärarnas sätt att försöka utmana särhållningen. I lärarnas beskrivningar framkommer det att även eleverna kan utmana denna särhållning, vilket presenteras härnäst.

7.3.3. Elever som utmanar särhållningen

I sitt arbete förhåller sig lärarna till sina elever på olika sätt. Tidigare har detta diskuterats i termer av deras sätt att beskriva och relatera till olika elevkategorier samt anpassa aktiviteterna utifrån olika elevers förutsättningar och tidigare erfarenheter. Att lärarna har olika förväntningar på flickor och pojkar blir framför allt tydligt när de berättar om de elever som anses utmana eller bryta mot dominerande genusmönster i undervisningspraktiken. Charlie berättar:

> Det alltid en kille som sitter längst fram. Det gör han jämnt. Ja… han sätter sig ju inte med pojkar… eller, ja, det gör han väl ibland. Han har en tjejkompis och de är ihop med varandra mycket. Så han drar sig ju till henne ibland. /…/ de funkar bra. Men han sitter inte med killarna… Han känner nog sig tryggare när han är bland tjejerna. För det är en speciell kille ju. Så han är inte på samma nivå som killarna… ja, mognadsmässigt, kunskapsmässigt… Han känner nog själv att han är … han ser upp till de som han passar bäst med, så han sitter där … (Charlie)

Separationslogiken blir synlig när en elev lämnar sin förväntade (könsrelaterade) grupp. Charlie berättar att pojken, som en följd av sitt sätt att vara, delvis drabbas av utanförskap i klassen. Läraren beskriver också pojken som lite av en ”outsider”. Det är dock tydligt att utanförskapet inte handlar om att pojken sitter för sig själv eller att ingen pratar eller umgås med honom, men det finns något i hans sätt som inte passar in i gemenskapen och som inte riktigt är i samklang med klassens sociala dynamik (läs: uppdelning i pojkar och flickor). Samtidigt är det sällan som en enskild individs agerande leder till att invanda mönster egentligen ifrågasätts (Magnusson, 2019). Det som uppfattas som annorlunda eller rent av avvikande kan resultera i uppfattningen om att det är något som är fel hos den enskilda individen. Pojken synliggör dock att det finns olika sätt att agera och engagera sig i den undervisning som eleverna tar del av.

Charlie berättar vidare om en annan situation där den egna förförståelsen inför hur en situation skulle utspela sig inte överensstämde med det som sedan utspelade sig. Situationen handlar om förväntningar kopplade till innehållet danser och rörelser till musik:

> Jag tänkte att den här tjejen var drivande… och i just dans var hon inte så stark som jag trodde. Så fick man också en tankeställare. Fick man… utan det blev nån annan tjej som blev drivande istället. Och det är bra, för den tjejen får högre status… och de andra eleverna ser att den här eleven är faktiskt bra på det här. Så det blev ganska bra ändå. (Charlie)

Brist på danskompetens hos en flicka synliggör en implicit förståelse för dans som en könkodad aktivitet, där flickor förväntas dominera och vara duktiga. Vad citatet synliggör är därmed hur enkelt det tycks vara att mer eller mindre omedvetet ha olika förväntningar på elever, på grund av kön. Dessa förväntningar sipprar ner i undervisningsvardagagen och det är först när elever inte lever upp till dem eller bryter mot och ifrågasätter dem som dessa synliggörs och blir tydliga.

Sammanfattningsvis har jag i detta avsnitt visat på hur olika former av ifrågasättande av traditionella genusmönster kan komma till uttryck i lärarnas undervisning och i deras didaktiska val. Som framgår försöker lärarna reflexivt jobba med organisationen av aktiviteter genom att införa nya regler och upplägg. De försöker också formera och ombilda elevgrupper på ett sätt som gör att frågan om kön inte hamnar i förgrunden. Detta kan ibland innebära att flickor och pojkar hålls isär och ibland att de blandas, men då utifrån premisser som inte utgår från kategorin flicka–pojke. När till exempel en könskodad dansaktivitet organiseras utmanar lärarna traditionsbundna förståelser genom att undvika att dela eleverna efter flicka–pojke-principen. Det kan ses som ett

resultat av en integrerad kod, där klassifikationen i relation till elevernas kön samt inramningen i relation till en inkluderande organisation är svag (jfr Bernstein, 1996/2000).

7.4. Summering

I detta kapitel har jag belyst den komplexitet som utmärker lärares didaktiska val och hur dessa görs i relation till skolans uppdrag som handlar om att motverka genusmönster. I materialet framträder olika positioner i förhållande till detta uppdrag. Det finns mycket i lärarnas berättelser om sin undervisning och sina *didaktiska val som befäster särhållningen* och reproducerar flickor och pojkar som skilda elevkategorier. I linje med idrottens särhållning förefaller det till exempel naturligt för lärarna att kategorisera såväl elever som undervisningsinnehåll i termer av kön. Pojkar konstrueras som fysiskt starkare, snabbare och mer aktiva än flickor. I berättelserna är pojkarna oftast också de som tar plats och är mer spontana, medan flickorna backar och osynliggörs. Detta mönster blir särskilt tydligt när de som bryter mot förväntningarna framställs som annorlunda och som undantag. De förståelser för och erfarenheter av kön som lärarna ger uttryck för är också relaterade till olika idrotter och de genusstrukturer som framträder i dem. Utifrån Bernsteins (1996/2000) teoretiska ramverk kan resultatet förstås som ett utslag av den sammansatta koden: klassifikationen i materialet visar sig vara stark så till vida att lärarna uttrycker en särhållning när de talar om eleverna i termer av kategorier relaterade både till elevernas (idrotts)intresse och förkunskaper i ämnet samt deras könstillhörighet. När uppfattningar om och förväntningar på flickor respektive pojkar sker oreflekterat bidrar detta till att rådande stereotypa genusnormer och genusmönster befästs. Inramningen blir härmed stark genom att lärarna styr undervisningen utifrån stereotypa föreställningar och förståelser för kön. Även när lärarna säger sig inte fokusera på kön utan låter eleverna ta handlingsutrymme som ett uttryck för en svag inramning, inrättar sig eleverna i två tydligt avskilda kategorier ”flickor” och ”pojkar” som befäster den starka klassifikationen (jfr Bernstein, 1996/2000). Den första positionen handlar således om en historisk varaktighet och ett bevarande av genusmönster.

Den andra positionen som framträder i materialet handlar om att vissa företeelser i berättelserna tycks utgå från *särhållning* men att det samtidigt finns ett utrymme för *reflexivitet och förhandlingar om kön.* Analysen visar å ena sidan att lärarna är medvetna och reflekterande i frågan om de polariserade förståelser för kön som präglar idrott och hälsa – som de har till uppdrag att motverka. Å andra sidan visar den att trots att lärarna problematiserar genusmönster på en nivå, tycks mönstren samtidigt befästas på en annan nivå. Detta framkommer genom att undervisningsinnehållet modifieras efter pojkarna i större omfattning än flickorna. Genusmönstret framkommer också i lärarnas

sätt att resonera kring elevers kompetenser, intressen och utmaningar när de rör sig mellan det allmänna och det specifika. Ofta kan enskilda elever och aktiviteter anses utmana genusmönster, men när lärarna använder sig av mer generella termer i sina beskrivningar tenderar de likväl att återgå till särhållning i sin framställning. Därmed vidmakthålls det genuskontrakt som innebär att pojkar har och ges mer makt än flickor (Hirdman, 2003). Med Bernsteins (1996/2000) termer kan detta resultat tolkas som att inramningen blir svag på en övergripande nivå, då eleverna ges ett handlingsutrymme som är både implicit och explicit. Med andra ord påverkar elever eller elevgrupper lärarnas didaktiska val – om än på olika sätt – vilket också bidrar till den svagare styrkan i inramningen. Undervisningens klassifikation blir emellertid aldrig svag; gränserna mellan såväl könen som könskodade aktiviteter (till exempel boll- respektive dansaktivitet) blir aldrig upplösta i lärarnas generella beskrivningar av sin undervisning.

När det gäller handlingar och utsagor som visar på företeelser *som utmanar och utövar motstånd,* den tredje och minst framträdande positionen, visar lärarna en medvetenhet och gör didaktiska val utifrån ambitioner att utmana genusmönster. Eleverna får undervisning i könsblandade grupper och erbjuds samma aktiviteter. De könskodade aktiviteterna organiseras utifrån ett medvetet inkluderande ställningstagande. Lärarna modifierar organisationen och regler i den idrottspräglade bollaktiviteten, där majoriteten av (de bollspelande) pojkarna tar plats, så att den även passar de flickor och pojkar som inte har samma bollerfarenhet. När dansaktiviteten organiseras demonterar lärarna de traditionella handlingsmönstren, där kavaljeren (pojken) för och damen (flickan) följer. På den nivån tycks lärarnas didaktiska val handla om medvetna tillvägagångssätt för att arbeta för en jämställd behandling av flickor och pojkar. Detta förhållningssätt visar att klassifikationen är svag; avgränsningarna mellan könskategorierna luckras upp och blir o(be)tydliga (jfr Bernstein, 1996/2000). Inramningen blir däremot stark genom att lärarna kontrollerar och styr undervisningen, något som bygger på en reflexiv hållning där elevernas könstillhörighet inte tillåts vara styrande när lektioner organiseras och genomförs.

Studiens resultat visar att det finns en dominans av berättelser som knyter an till aktiviteter, sammanhang, situationer och förståelser som befäster skillnader mellan könen och på det viset reproducerar flickor och pojkar som skilda könskategorier. Det pågår en reproduktion av en tämligen rigid genusordning genom vilken pojkar sammankopplas med vissa egenskaper och flickor med andra. Det lyfts fram i lärarnas beskrivningar att den traditionella särhållningen i stor utsträckning handlar om hegemonisk maskulinitet, där flickor underordnas pojkar (jfr Connell, 2002, 1996/2008; Hirdman, 2003). Samtidigt visar analysen en reflekterande och problematiserande attityd hos lärarna som i

sin tur uttrycker individuella variationer för förståelser om kön. Detta kan ses som ett resultat av en svagare inramning (jfr Bernstein, 1996/2000). Trots att ifrågasättande och utmanande förekommer i mindre utsträckning visar resultaten att de stereotypa genusmönstren i olika grad förhandlas om i idrott och hälsas sammanhang. Detta kommer till uttryck främst genom didaktiska val som visar på en svag klassifikation och en stark inramning (jfr Bernstein, 1996/2000). Sammantaget visar analysen att genusmönster uttrycks på olika sätt i lärares tal om sin undervisning och sina didaktiska val. I nästa kapitel för jag ett resonemang samt en problematisering och diskussion kring på vilka sätt och under vilka villkor lärares didaktiska val kan bidra till att såväl befästa som att utmana genusmönster i idrott och hälsa.

8. Konklusioner

Den här avhandlingen inleddes med en beskrivning av en situation som utspelar sig under en lektion i idrott och hälsa. Läraren Kim gör en gruppindelning som innebär att det i varje grupp blir lika många flickor och pojkar. Lektionen observerade jag inom ramen för mitt licentiatarbete (Oliynyk, 2014). I samband med den studien kunde jag se att läraren med hjälp av verbala instruktioner styrde sina elever och organiserade sin lektion. Jag kunde också se att läraren tycktes ha strategier för att hantera undervisningen i relation till elevernas kön, vilket innebar att de didaktiska valen grundades på olika tankar om vad undervisningen bör innehålla och hur den ska gå till. Däremot fick jag inte genom den studien reda på mer om varför Kim och andra lärare gjorde som de gjorde. I föreliggande studie har jag därför fördjupat mig i några lärares didaktiska val, där deras beskrivningar av sin undervisning har varit i särskilt fokus. Till skillnad från min licentiatstudie har jag också intervjuat lärarna om de didaktiska val som jag har observerat i deras undervisning. Motivet var att få en bättre förståelse för hur de navigerar i sin komplexa vardagsverklighet, som möjliggör att det som i läroplanen beskrivs som ”traditionella könsmönster” kan skapas och upprätthållas respektive ifrågasättas och utmanas. Här i slutet av avhandlingen är det därför berättigat att fundera över vad jag vet idag som jag inte visste efter det genomförda licentiatarbetet.

En slutsats som jag drar baserat på föreliggande studies resultat och analys är att vissa av ämnets traditioner behöver utmanas för att förändra mönster som innebär en ojämn maktfördelning mellan elever. Dessa traditioner går att härleda till ämnet idrott och hälsas kulturhistoriska utveckling. En kort tillbakablick tydliggör till exempel att ämnet redan från början sågs som kroppsligt och handlade om att fysiskt fostra elever. Inledningsvis var det militära inflytandet starkt. Senare kom fostran för krig att ersättas med fostran till samhällsmedborgare, där det kroppsliga fortfarande var centralt; eleverna skulle bli fysiskt rustade att klara samhällsuppdraget. Ämnet var också en viktig

del i en process som handlade om att skapa tydliga och genusspecifika kroppar och karaktärer (Lundquist Wanneberg, 2004). Långt in på 1900-talet bedrevs till exempel undervisning i könsåtskilda grupper med fokus på kroppsutveckling i relation till olika idrottsgrenar. Under den senare delen av ämnets utveckling har lagbollssport innehållsligt fått mycket tid och utrymme (Larsson m.fl., 2010a; Liljekvist, 2013; Londos, 2010), även om det inte har varit lika framträdande i styrdokumentet. Inspirationen från tävlingsidrotten har också kommit till uttryck i mer eller mindre direkta imitationer av den (se Larneby, 2020; Londos, 2010; Schenker, 2011). Detta är inte unikt för Sverige utan förekommer också internationellt (se Constantinou, Manson & Silverman, 2009; Murphy, Dionigi & Litchfield, 2014). Det finns studier som pekar på att det, som en följd av tävlingsidrottens påverkan, finns en grupp elever som upplever att ämnet inte är för dem (se Gerdin, 2017; Modell, 2018; Wiker, 2017). Sammantaget kan det således konstateras att det inom ämnet finns historiskt varaktiga relationer och kopplingar till fysisk fostran, disciplin, tävling och maskulinitet.

Under de senaste åren har undervisning i idrott och hälsa och ämnets koppling till maskulinitet och tävlingsidrotten på olika sätt kommit att problematiseras. Elevers fysiologiska förutsättningar utgör något som lärare behöver förhålla sig till. Det finns utrymme för lärare att agera och göra didaktiska val i sin undervisning. Det är i undervisningen – i aktiviteterna och arbetsformerna – som genusmönster skapas (Larsson m.fl., 2010a; Larsson m.fl., 2010b), och det är således också där som de kan omförhandlas och förändras. Även om lärares kompetens är central när det gäller att på olika sätt motverka att traditionella könsmönster reproduceras i och genom undervisning (Arvidsson, 2014; Larsson & Andreasson, 2020; Larsson m.fl., 2010a) finns även här en historisk varaktighet. Och även om ämnet idag inte undervisas könsåtskilt är det fortfarande vanligt förekommande att pojkar får ett större handlingsutrymme än flickor i undervisningen. Lärare tenderar att välja vissa innehåll framför andra (Karlefors, 2012; Tidén, 2016; Tolgfors, 2017) och undervisning i idrott och hälsa tenderar att gagna elevgrupper som är fysiskt aktiva på fritiden (Ekberg, 2009; Londos, 2010). De högt ställda kraven på lärare har visat sig vara svåra att efterleva i praktiken, vad gäller deras kompetens och förmåga att planera innehåll och organisera undervisning på sätt som kan motverka så kallade ”traditionella könsmönster”.

I denna avhandling har jag tematiserat och språkligt analyserat lärares utsagor om sin undervisning och sina didaktiska val. Jag har också analyserat de konsekvenser som lärarnas didaktiska val för med sig vad gäller hur handlingsutrymme fördelas eleverna sinsemellan. Syftet med denna analys var att redogöra för vad lärarna ansåg som viktigt när de planerar och organiserar sin undervisning men också hur de intervjuade lärarna talade om sina didaktiska

val i relation till undervisning. I analysen lades således ett fokus på innehållet i det lärarna sa liksom deras språkliga uttryckssätt som till exempel kan visa på säkerhet, eftertänksamhet eller tveksamhet när det gäller inslag i undervisningen. Detta var avhandlingens första delsyfte. Med utgångspunkt i att lärarnas språk inte enbart är ett uttryck för betydelse utan att språket även har en förmåga att skapa betydelser, gick det att se hur lärarna genom sättet att tala om sin undervisning konstruerar genus genom sociala relationer. Jag kan konstatera att disciplin och tävling, som under lång tid varit ett centralt inslag i ämnet, utmärks av stark klassifikation och stark inramning (jfr Bernstein, 1977). Detta betyder att disciplin och tävlingsinslag medför en logik som gör det svårt för lärare att med sin undervisning förändra en ojämn maktfördelning. Stark klassifikation och stark inramning kan således förklara varför ämnet har haft svårt att göra upp med en polariserad genusordning som också är en del av ett kulturhistoriskt arv. Studien ger således en förklaring till varför undervisningen ser ut som den gör. Avhandlingens andra delsyfte handlade om att med utgångspunkt i lärares sätt att tala om sin undervisning och de didaktiska val de gör undersöka vad som möjliggör att det som i läroplanen beskrivs som ”traditionella könsmönster” kan upprätthållas respektive ifrågasättas och utmanas. Även detta delsyfte har uppfyllts.

I detta konkluderande kapitel summeras studiens resultat. Kapitlet är upplagt på följande sätt: Närmast under två efter varandra följande rubriker sammanfattas kort avhandlingens tvådelade syfte. Därefter följer en diskussion om de villkor som gör sig gällande i lärares didaktiska val och som kan bidra till att befästa eller utmana olika genusmönster som framträder i undervisningen. Dessa villkor illustreras och sammanfattas i två figurer. Avslutningsvis förs en kort diskussion om avhandlingens kunskapsbidrag samt förslag till fortsatt forskning.

8.1. Att fördela handlingsutrymme

Genom sina didaktiska val fördelar läraren ett handlingsutrymme mellan eleverna i klassen. Vissa elever ges genom undervisningsinnehållet och organisationen av detta mer handlingsutrymme i och inflytande över undervisningen. Valen innebär att läraren bestämmer vilka grupper av elever som får bestämma mer och vilka som har mindre möjlighet att påverka. Att analysera handlingsutrymme är relevant för att få en fördjupad förståelse för förekomsten av vissa mönster som tidigare forskning pekar på: att det i idrott och hälsa är vanligt förekommande att pojkar får ett större handlingsutrymme än flickor och att undervisning tenderar att gagna elevgrupper som är fysiskt aktiva på fritiden.

I resultaten framkommer att lärarna talar om en rad faktorer som påverkar deras undervisning samt dess innehåll och organisation. Dessa faktorer eller aspekter av undervisningsvardagen kan sägas villkora lärares didaktiska val på olika sätt. Lärarna menar till exempel att upplägget på lektionerna handlar om att möta styrdokumentet men också om att hantera en komplex vardagsverklighet som äger rum i interaktionen med elever, vårdnadshavare och andra lärare. Lärarnas didaktiska val påverkas även av elevernas ålder, mognad och förkunskaper på gruppnivå, men också av elever som behöver särskilda anpassningar på individnivå (se även Lundin, 2019; Philpot m.fl., 2021). Lärarnas handlingsutrymme och didaktiska val villkoras vidare av de lokaler de har tillgång till och dess undervisningsmaterial, som båda ofta ska delas med andra kollegor. Dessa villkorande faktorer betonar lärarna som viktiga för de olika didaktiska valen och för vad som blir möjligt respektive omöjligt i den konkreta undervisningssituationen. Att säga att lärarna har fritt handlingsutrymme att genomföra sin undervisning på ett sätt som de själva väljer vore därför missvisande och en grov förenkling. Snarare framträder i lärarnas tal om sin undervisning och om sina didaktiska val en beskrivning av förhandling och jämkning mellan olika faktorer som på olika sätt påverkar undervisningspraktiken. Det är tydlig att lärarna förväntas navigera i detta villkorade landskap och välja innehåll, metoder och organisation av undervisningen i relation till de krav och förväntningar som framkommer och uttrycks på olika nivåer. Lärarnas ibland vaga uttrycksätt när de beskriver sina didaktiska val signalerar samtidigt att de inte riktigt vet vad som förväntas av dem eller hur de ska gå till väga samt om deras valda strategier är alltigenom de optimala.

Utifrån lärarnas tal blir det tydligt att hanteringen av det komplexa undervisningsuppdraget medför att eleverna ges ett visst handlingsutrymme – men på olika sätt. När lärarna beskriver sin undervisning blir det tydligt att alla elever får utöva samma aktiviteter, får samma instruktioner och måste följa samma regler. Eleverna får också sin undervisning i samma lokaler och har tillgång till samma undervisningsredskap. I detta avseende fördelas handlingsutrymmet lika mellan eleverna. Samtidigt innebär de villkorande faktorer som lärarna måste förhålla sig till begränsningar i undervisning och didaktiska val. Därtill har eleverna olika möjligheter att utnyttja det handlingsutrymme som erbjuds. Detta medför att eleverna i slutändan får olika handlingsutrymme.

Lärarna talar om eleverna i termer av kategorier som är vanligen kopplade till elevernas förmodade intresse, förkunskaper och färdigheter i ämnet. Det kan till exempel handla om beskrivningar och kategorier som ”idrottselever”, ”de ambitiösa”, ”de ointresserade”, ”bollsportsintresserade”, ”bollrädda”, ”duktiga” och ”försiktiga”. I sina utsagor uttrycker lärarna en övertygelse om att de elever

som idrottar på fritiden oftast tycker att det är roligt att tävla och att de då behöver tävling för att bli motiverade att delta i undervisningen. Detta resonemang för lärarna utan större eftertanke. Lärarna anpassar sin undervisning efter elever som utövar idrott (främst lag- och bollidrott), och dessa elever får på så sätt fördel i undervisningen, något som syns tydligt i Mikas lektion som presenterats i inledningen av kapitel 5. Att undervisning kopplas till elevers fritidsintressen kan förstås som ett sätt att ge de idrottsintresserade eleverna ett utökat handlingsutrymme. Samtidigt visar tidigare forskning både i Sverige (till exempel Larneby, 2020; Londos, 2010) och internationellt (till exempel van Doodewaard, Knoppers & Hilvoorde, 2018; Gerdin & Larsson, 2017; Mooney & Gerdin, 2018) att bollsporter i undervisningen medför en ojämn maktfördelning då dessa domineras av sortering, hierarkier och rangordning (Londos, 2010). Genom att anpassa instruktioner och regler efter tävlingsidrottens regelverk bidrar undervisningen till att de elever som inte har de eftersträvansvärda erfarenheterna av idrott får ett begränsat handlingsutrymme i jämförelse med sina idrottsintresserade klasskamrater. De elever vars handlingsutrymme redan är begränsat, begränsas ytterligare när olika gruppindelningar görs. Ett exempel är när lärarna strävar efter att göra så jämna lag som möjligt, med ett jämnt antal elever som kan relateras till kategorin ”idrottselever” i varje grupp för att aktiviteten ska flyta på. Lärarna sprider medvetet ut ”idrottselever”, och dessa elever får möjligheten att briljera och styra i respektive grupp medan övriga elever intar biroller.

Det är dock inte alla elever som intresserar sig för idrott. Det är lärarna medvetna om och de beskriver kompensatoriska åtgärder för att inkludera och ge de elever som inte har erfarenheter av idrottande ett utökat handlingsutrymme: de modifierar såväl organisationen av lektionen som de idrottsrelaterade reglerna. Lärarna uttrycker att anpassningarna har ett inkluderande syfte. Samtidigt ställs det outtalade krav på alla elevers deltagande i aktiviteter som bollspel som historiskt har haft en given plats i ämnet. Lärarnas förförståelse visar sig sålunda vara normgivande för deras sätt att planera och genomföra sin undervisning, något som går att relatera till ämnets specifika kulturhistoria där fysisk övning av kroppen varit central (se Annerstedt, 1991; Carli, 2004; Sandahl, 2005). Därtill finns det elever som har ett intresse för andra idrotter än de som kommit att få en framskjuten plats i undervisningen. Dessa elever får färre fördelar och mindre handlingsutrymme i relation till de klasskamrater som utövar lag- och bollsporter som förekommer mer frekvent i undervisningen. Baserat på hur lärarna uttrycker sig om undervisningen synliggörs att elevernas fritidsintressen såväl som lärarnas förförståelse för ämnets idrottsrelaterade karaktär medför att vissa elevgrupper gynnas genom undervisningen.

Sammantaget visar avhandlingen att

- lärares didaktiska val är komplexa och på flera sätt villkorade av olika faktorer
- lärarna gör olika anpassningar och modifieringar av innehållet i och organisationen av lektionerna, som utgår från förgivettagna förförståelser. Förförståelserna kan sammankopplas med den kulturhistoriska kontext som ämnet idrott och hälsa utvecklats inom
- de starka traditionerna gällande innehåll och sätt att organisera undervisning medför ett maktförhållande som innebär ojämn fördelning av handlingsutrymme eleverna emellan.

Mönster kopplade till handlingsutrymme för elever kan förändras, vilket behandlas i kommande avsnitt.

8.2. Genusmönster

Som tidigare redogjorts för visar studien att lärarna har svårigheter att implementera och införliva en jämställd undervisning till följd av den komplexitet och de villkor som kringgärdar deras didaktiska val och sätt att tala om sin undervisning. Genom valen aktualiseras frågor som rör genus, och dessa kan både befästa det som i läroplanen beskrivs som ”traditionella könsmönster” och ifrågasätta och utmana desamma.

Genusmönsterna tenderar att befästas genom att det skapas olika förutsättningar och handlingsutrymme för eleverna. Här är såväl lärarens som elevernas genusförståelse centrala. Studien visar att de föreställningar om och erfarenheter av kön som lärarna ger uttryck för ofta är relaterade till idrottsaktiviteter och sådana genusstrukturer som framträder i olika idrottsliga sammanhang. I linje med idrottens särhållningslogik förefaller det naturligt för lärarna att kategorisera såväl elever som undervisningsinnehåll i termer av könskodning. Särhållning bygger här på jämförelse, konkurrens och rangordning. De skillnader som lärarna refererar till relateras till elevernas fysiologiska egenskaper och kretsar kring att flickor och pojkar i hög grad har olika kompetenser, intressen, egenskaper, styrkor och svagheter. Detta ligger även i linje med det som jag såg i samband med min tidigare studie, presenterad i licentiatuppsatsen. I den studien dominerade pojkarna på lektionerna och förväntades visa sin fysiska förmåga och skicklighet, medan flickorna tvärtom sågs som sådana som inte behövde visa sin fysiska färdighet (Oliynyk, 2014). Särhållningen mellan kategorier ”flickor” och ”pojkar” tas även i föreliggande studie för given och förs fram av lärarna. Detta gör även eleverna själva och härigenom konstrueras som flickor och pojkar i form av fasta och naturbundna kategorier (se även Grahn, 2017; Larneby, 2020).

Studien visar att det pågår en reproduktion av en genusordning där flickor förknippas med vissa egenskaper och pojkar med andra. I linje med tidigare studier, såväl svenska (Apelmo, 2019; Larneby, 2020; Oliynyk, 2014) som internationella (van Doodewaard, Knoppers & Hilvoorde, 2018; Gerdin & Larsson, 2017; Mooney & Gerdin, 2018), visar avhandlingen att det finns olika förväntningar på elever utifrån kön i ämnet idrott och hälsa. Därigenom manifesteras och upprätthålls polariserade förståelser för kön. Men i studien har det också kunnat utläsas en reflekterande och problematiserande attityd hos lärarna. Ett reflekterande förhållningssätt kring förståelser om kön framträder exempelvis då lärarna berättar att de prövar olika sätt att erbjuda en inkluderande undervisning. Medvetenhet om och strävan efter att behandla flickor och pojkar likvärdigt visar sig genom att vissa lärare fördelar talutrymmet lika mellan eleverna genom turtagning. Lärarna vill att alla elever ska komma till tals, och de vill också främja idén om allas lika värde. Detta kan ses som en förändring i relation till tidigare forskning som konstaterat att ”lärarna varken är initiativtagare eller stöttande när det gällde att utmana dominerande könsmönster” (Larsson m.fl., 2010a, s. 102). Studien visar även att lärarna gör aktiva val genom att ge flickor, som annars ofta kommer i skymundan i undervisning i idrott och hälsa, ett utökat handlingsutrymme genom att lyfta fram deras styrkor. Flickorna tilldelas ett ansvar: de får inta rollen som hjälplärare och ta plats i klassoffentligheten. Detta utökade handlingsutrymme ges emellertid i samband med begränsade undervisningsinnehåll, så som danser och rörelser till musik. Dans ses som flickidrott och har uppfattats som en feminint kodad aktivitet (Fagrell, 2000; Lindqvist 2010, se även Larsson & Andreasson, 2020; Larsson m.fl., 2010a; Lundvall, 2016). När lärarnas didaktiska val utgår från ett reflekterande förhållningssätt skapas med andra ord utrymme för att ifrågasätta rådande maktstrukturer och hur handlingsutrymme fördelas i ämnet idrott och hälsa. Samtidigt bygger lärarnas förståelser på ett förgivettagande som innebär att flickor och pojkar tillhör två grupper som besitter olika egenskaper och färdigheter. De didaktiska valen och lärarnas tal om sin undervisning skapar både möjlighet till överskridande av den rådande genusstrukturen och omöjliggör densamma.

Studien visar att genusmönstren utmanas, trots att det finns en dominans av utsagor som knyter an till aktiviteter, sammanhang, situationer och förståelser som såväl explicit som implicit befäster särhållningen och reproducerar flickor och pojkar som skilda kategorier. Detta är inget nytt; även tidigare studier har visat att det finns möjligheter att överskrida genusmönster och att både lärare och elever kan vara reflekterande gällande föreställningar och ageranden med koppling till kön (se Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Larsson, Quennerstedt & Öhman, 2014; Mooney & Gerdin, 2018). Studien visar att lärarna kan arbeta för en jämställd undervisning utifrån premisser som inte baseras på

kategoriseringar utifrån kön. Deras didaktiska val handlar då om att modifiera undervisningsmomentet genom att införa nya regler och en organisation som inte är lika tydligt kopplade till traditionella och historiskt präglade logiker. Detta kan innebära att flickor och pojkar deltar i olika aktiviteter på ett sätt som gör att frågan om kön inte hamnar i förgrunden. På så sätt skapar lärarna utrymme för att utmana rådande strukturer i ämnet idrott och hälsa.

Sammantaget visar avhandlingen att

- lärarnas didaktiska val i många fall bidrar till att flickor och pojkar reproduceras som skilda könskategorier. Detta sker genom att flickor förmodas ha vissa egenskaper och pojkar andra
- det finns en problematiserande ambition hos lärarna som samtidigt utgår från stereotypa förståelser om kön
- lärarna kan skapa utrymme för en inkluderande och jämställd undervisning, där särhållningen minimeras eller frångås.

Genom att sammanföra analyserna genomförda inom ramen för delsyfte ett respektive två synliggör jag i nästa avsnitt vari förändringspotentialen finns för lärarna i syfte att utmana genusstrukturer. Jag beskriver även under vilka villkor denna förändring kan ske.

8.3. Villkor för reproduktion respektive förändring

Utöver avhandlingens två delsyften kan jag baserat på resultatet och analysen peka ut en väg framåt i syfte att förändra undervisningen i ämnet idrott och hälsa på ett sätt som innebär att maktfördelningen mellan eleverna blir mer jämlik. Ett för avhandlingen viktigt bidrag är därför en modell som kan säga något om när lärarnas didaktiska val blir reproducerande respektive när de kan leda till förändring. Som tidigare beskrivits kan valen både bidra till att producera en viss struktur och samtidigt formas av en rådande sådan. När det gäller genusmönster innebär detta att lärarnas didaktiska val på ett övergripande plan bidrar till att dessa mönster (åter)skapas och befästs i undervisningen. Samtidigt finns det utrymme för lärarna att konstruera en undervisning som skapar villkor för överskridandet av sådana genusmönster som innebär en ojämn maktfördelning bland eleverna.

Figur 2, som bygger på slutsatser från avhandlingens resultat och analys (kapitel 5–7), illustrerar att villkoren för reproduktion av olika genusmönster står att finna i olika möjliga kombinationer av klassifikation och inramning vad gäller lärares didaktiska val.

Figur 2 a, b, c. Praktiker som reproducerar genusmönster. Baserat på Bernsteins (1977) koder i relation till klassifikation och inramning.

a

	Stark	Svag
Klassifikation	X	
Inramning	X	

b

	Stark	Svag
Klassifikation		X
Inramning		X

c

	Stark	Svag
Klassifikation	X	
Inramning		X

Figuren, som är utformad som tre olika tabeller som var för sig illustrerar en möjlig kombination av klassifikation och inramning, kan exemplifieras med läraren Kims gruppindelning (som presenterats i avhandlingens inledning). De didaktiska valen uttrycker en tydlig styrning och Kim visar en medvetenhet om att flickor och pojkar inte ska behandlas olika. Samtidigt, genom att göra indelningen utifrån elevernas kön, synliggörs en förförståelse för och inställning till kön från Kims sida som innebär att eleverna tillhör två olika kategorier. Kims tydliga styrning innebär en stark inramning medan avgränsningarna mellan kategorierna ”flickor” och ”pojkar” innebär en stark klassifikation. Eftersom både klassifikation och inramning är stark (Figur 2a) försvåras möjligheterna att bryta genusmönster.

Den starka klassifikationen och starka inramningen resulterar i en särhållning, som i studien förstås i termer av avgränsningar och hierarkier mellan undervisningsmoment som ofta är könskodade, men också en kategorisering av eleverna i relation till förväntat idrottsintresse och förkunskaper i ämnet. Undervisning som består av aktiviteter som utmärks av tävling i olika former medför ofta en tydlig särhållning, där jämförelse och konkurrens blir tydliga inslag och elever rangordnas efter sina fysiska färdigheter. Särhållningen synliggörs också genom att både explicita och implicita kunskapsområden och undervisningsmoment hålls isär samt inordnas i hierarkier: vissa undervisningsmoment ses av lärarna som mer värdefulla än andra, och därför prioriteras de. Också när eleverna kategoriseras efter ”idrottselever”, ”bollsportsintresserade”, ”boll-killar”, relateras kategorierna till varandra vilket oundvikligen leder till jämförelse och rangordning.

Genusmönster befästs också när klassifikationen och inramningen är svag, som i Figur 2b. Ett exempel på det är att när eleverna fritt fick bestämma delar av

innehållet i lektionerna och organisationen (till exempel vid samlingar) blev avgränsningarna mellan undervisningsstoffet upplösta och koden därmed integrerad. Traditionerna förvaltas ändå av elevgrupper som då ger sig själva ett stort handlingsutrymme och handlar utifrån invanda mönster. På motsvarande sätt men med andra kombinationer i fråga om lärares sätt att organisera och styra innehållet i sin undervisning gick det att se hur särhållande och vanemässiga mönster också tenderar att reproduceras. Om lärarens didaktiska val till exempel är ett uttryck för en stark klassifikation och en mindre stark inramning, som i Figur 2c, medför detta en fortsatt reproduktion av ämnets starka traditioner. Exempelvis genom didaktiska val som baseras på en önskan om att ge eleverna inflytande, blir skillnaderna i förutsättningar bland eleverna större genom att de inordnar sig själva i hierarkier och genusmönster befästs.

Frågan är då vad lärare faktiskt kan göra för att bryta mönster som uppvisar stor kulturhistorisk tradition och reproduktion. Utmanandet av stereotypa mönster har visat sig vara svårt, inte minst på grund av att ämnets traditioner karaktäriseras av en stark klassifikation och en stark inramning. Eftersom eleverna ofta har tydliga bilder av ämnet i fråga varken kan eller vill läraren släppa på den starka inramningen. Däremot kan de välja andra innehåll som inte har en lika stark klassifikation. Förändring kräver en medvetenhet hos lärarna och ett aktivt handlande i form av olika didaktiska val. Som beskrivs i Figur 3 behöver klassifikationen vara svag och inramningen stark för att detta ska ske.

Figur 3. Praktiker som kan utmana genusmönster. Baserat på Bernsteins (1977) koder i relation till klassifikation och inramning.

	Stark	Svag
Klassifikation		X
Inramning	X	

En förutsättning för förändring skapas genom att lärare väljer innehåll där avgränsningarna och hierarkierna mellan undervisningsmomenten är mindre tydliga och explicita. Särhållningen minimeras också när organisationen av undervisningsaktiviteter inte tydligt kan kopplas till en viss (könskodad) idrott eller undervisningsaktivitet. På detta sätt kan lärarna motverka en ojämn maktfördelning bland eleverna. Den starka inramningen kommer till uttryck när lärarna organiserar undervisningen genom tydliga regler och med en tydlig kommunikation som innebär att alla elever vet vad som förväntas av dem i den konkreta undervisningssituationen. Min studie har visat att genusmönster kan utmanas om lärarna organiserar sin undervisning bortom elevernas olikheter, det vill säga *inte* anpassar organisationen eller modifierar aktiviteten efter en specifik elevgrupp eller elevkategori. Ett konkret exempel på detta är Loves strategi (se kapitel 5, inledning) att erbjuda ett varierat undervisningsinnehåll, utan poängräkning och tävling, och genomföra lektionen med tydlig styrning.

När lärare i sin undervisning strävar efter att undvika könskodade aktiviteter och undgår att kategorisera elever efter kön kan det som i läroplanen beskrivs som ”traditionella könsmönster” såväl ifrågasättas som utmanas.

Min studie visar således att det finns utrymme för lärare att konstruera en undervisning som utmanar rådande genusmönster och en ojämn maktfördelning bland eleverna. Läraruppdraget handlar, som jag ser det, om att undanröja hinder för elever som riskerar att marginaliseras på grund av polariserade föreställningar kopplade till deras förväntade egenskaper, intressen, förkunskaper och förutsättningar. Jag menar att det går att utmana genusmönster i idrott och hälsa med hjälp av en tydlig styrning och genom ett förhållningssätt där avgränsningar och hierarkier mellan olika kategorier på olika nivåer blir mindre tydliga eller till och med upplösta. Förändringarna ställer höga krav på lärarnas didaktiska val och blir möjliga i skärningspunkten mellan formativa strukturer och vardagslivets komplexitet med individuella beslut och ställningstaganden. Lärare har, trots vissa begränsningar, både makt och inflytande över sin undervisning. Undervisningspraktiker skapar villkor för förändring, samtidigt som förändring ställer höga krav på lärarnas didaktiska val. En förutsättning för förändring är dock att lärarna är medvetna om betydelsen av de didaktiska valen.

8.4. Förslag till vidare forskning

Studiens slutsatser implicerar ett antal pedagogiskt relevanta frågor som kan få konsekvenser för idrott och hälsa och dess utveckling. Eftersom skolpraktiken är inbäddad i bredare mönster och strukturer (jfr Berger & Luckmann, 1998) kan den inte enbart förenklas till en lokal praktik isolerad från det övriga samhället och dess historia. För ämnet idrott och hälsas del behövs mer kunskap om varför traditionerna fortsatt är starka, och ett sätt att undersöka detta är att fokusera på den komplexa vardagsverklighet som lärarna verkar inom. Studiens metodologiska förfaringssätt visar att det finns olika sätt att se och analysera genusmönster utifrån lärares tal om sin undervisning och sina didaktiska val. Bernsteins teoretiska begreppsapparat kopplad till kursplan och ämnesinnehåll i relation till genusteoretiska perspektiv öppnar upp för vidare analys av komplexiteten i undervisningssituationer i olika kontexter. Studiens resultat är relevant för reflektioner, problematiseringar och diskussioner kring didaktiska val med stark respektive svag klassifikation samt stark respektive svag inramning i undervisningen. Med min studie har jag visat att det också är relevant att studera *hur* lärarna uttrycker sig om sin undervisning. Detta betyder att ett fokus inte bara läggs på innehållet i det lärarna säger utan att analysen även inkluderar de språkliga uttryckssätten. För framtida forskning behöver det empiriska materialet från den genomförda studien kompletteras med empiri från

fler lektioner med andra undervisningsaktiviteter och med fler lärare i idrott och hälsa.

9. Summary

Background and purpose

This dissertation stems from a licentiate project that I carried out within the framework of postgraduate training Physical Education and Health teaching that took place from 2012–2014 at Malmö University. As part of the project I was able to observe how Physical Education and Health teachers control student groups by means of verbal instructions, organise their lesson and determine the content that the students are expected to absorb. In conjunction with the observations I noted that the teachers tried to make up the groups so as to ensure even gender distribution within and between the groups. It was my impression that the teachers were usually deliberate in how they placed students in groups. At the same time, the results of the licentiate thesis showed that expectations on girls were different from expectations on boys: girls were supposed to be more responsible and helpful, whereas boys were often expected to be more physically active. A consequence of differing expectations on girls and boys was that gender patterns and polarised gender conceptions were maintained in the instruction, and it appeared to me to be the teachers' differing didactic choices that was the reason for this. Within the framework of my licentiate project I did not interview the participating teachers about what I had observed during their lessons; therefore, in this study I have tried to focus attention on teachers and the different choices they make in their day-to-day teaching, and also to investigate how these choices relate to gender structures.

Teachers' mandates are defined in the Curriculum. The specifics of this have varied from one time to another, but overall the Curriculum can be described as a framework of how instruction is to be delivered and what purpose it is meant to achieve. The Swedish Curriculum for elementary school, preschool and after-school programmes of 2011 (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr 11]), for example, specifies the knowledge requirements that

students are expected to meet, at the same time as the Curriculum's purpose defines the subject-specific knowledge that students are expected to develop through the instruction. The instruction is to be adapted to the baseline starting-point and needs of every student; at the same time, the school has a responsibility to counteract traditional gender patters (Swedish curriculum [Lgr 11], p. 8).

Studies that problematise "traditional gender patterns" and the construction of gender in Physical Education and Health show that polarised conceptions of gender are often (re-)produced. Instruction in the subject becomes unequal despite the fact that according to several studies, teachers and students are aware that the subject has been based on stereotypical conceptions of gender. Research has clarified what occurs in practice, but has focused less on teachers' complex day-to-day reality in which teachers make choices entailing that certain students end up with greater latitude for action than others and thus reinforcing existing societal gender structures. There is a dearth of prior studies that closely analyse how teachers express themselves regarding their didactic choices; that is, that focus not merely on the content of what they say but also on their manner of verbal expression. In this study it has therefore been of interest to investigate if such analyses could entail a better understanding of both the conditions that can lead to equal instruction in Physical Education and Health and the conditions and can actually counteract it.

The purpose of the study is twofold and is rooted in an interest in teachers' didactic choices, understood in the study as instructional choices the teacher makes. The choices can include larger and smaller issues, from yearly planning to how students are greeted at class start. Implied in the didactic choices made is the teacher's allocation of latitude for action in the class. Through the choices, the teacher decides what groups of students will be in the foreground, what groups will be in the background, and what groups will decide more in conjunction with the lessons than other groups. Based on the first partial purpose of the study I have looked at how Physical Education and Health teachers describe their teaching based on their didactic choices. This purpose was achieved by grouping the teachers' interview responses by theme and then linguistically analysing them. In the study I was also interested in analysing the consequences that these choices have in terms of how opportunities for participation is shared among the students. The didactic choices were also investigated in relation to ideas about gender and how gender issues are brought into focus in and through the instruction. Taking as its starting point the teachers' ways of talking about their teaching and the didactic choices they make, the second partial aim of the study is therefore to investigate what makes it possible for what is described in the Curriculum as "traditional gender patterns" to be created and maintained, or questioned and challenged. The

study's twofold aim was made concrete through the following research questions:

1. How do teachers talk about their teaching and how do they describe the various didactic choices they make in and through their teaching?
2. How can teachers' and students' latitude for action be understood based on how teachers' talk about their teaching and on their didactic choices?
3. How can gender patterns be understood based on teachers' ways of talking about their didactic choices?
4. How and under what conditions can didactic choices contribute to both entrenching and challenging gender patterns that arise in teaching?

Methodological and theoretical framework

The study can be described as institutionally ethnographic (cf. Smith, 2005) in the sense that school, and the particularly subject of Physical Education and Health, can be considered an institution. In this study I have first sat in on the teachers' instruction and then followed up with interviews. With this procedure my intention has been to use a particular, recent, teaching situation as the starting-point for each interview, and that the teachers themselves would have an opportunity to describe and reflect on the lesson they recently conducted. A total of fourteen teachers participated in the study, seven of them women and seven men, teaching grades 1–9 in elementary school, as well as the preschool class. The empirical findings gathered consists of 13 observations of lessons and 14 interviews with Physical Education and Health teachers.

The theoretical and analytical framework of the study is rooted in a social constructionist perspective (Berger & Luckmann, 1998). From this perspective, it is in the teachers' meeting with their students that the understanding of the subject is constituted, and it is in social processes that understandings of the subject can be linked to questions that relate to gender. The social constructionist perspective of the study relates to Bernstein's (1977) education theory perspective with Connell's (1996/2008) and Hirdman's (2003) ways of understanding and conceptualising gender. In the study Bernstein's conceptual apparatus, which relates to educational institutions and pedagogical practice was used to investigate how Physical Education and Health teachers describe their teaching and the consequences that the teachers' didactic choices entailed in terms of how latitude for action was shared among the students. In this study I positioned myself primarily with respect to the concepts "classification" and "framing". "Classification" is a result of hierarchical principles and describes circumstances or types of distinctions between categories of different types and different levels. The categories could be, for example, different elements and

teaching units, which were ranked and considered variously significant. "Framing", in turn, defines principles for control and communication in any given pedagogical situation; that is, the extent to which teachers control the content that the students are expected to learn in terms of content and selection. This could, for example, concern the order in which activities were carried out and how they were handled and evaluated. The framing also concerned what expectations were imposed on the students and how this was communicated to them, as well as whether or not the students were allowed input. Both classification and framing can vary in strength and are affected by changes in power relationships. The stronger the classification and framing, the greater the likelihood that the relationship between teacher and students is strongly hierarchical. To illustrate classification and framing in the study, analytical tools were taken from elements of systemic functional linguistics. According to Halliday (1973) spoken language has a communicative function and an ability to create meanings. Not only did the analysis focus on the content of what the teachers said but it also included their linguistic manner of expression, which could indicate, for example, confidence, reflectivity or hesitation, in respect of instructional elements. Teachers' use of language can be seen as a fundamental building block that exemplifies their pedagogical and social teaching practice; combined with the concepts of classification and framing it may illustrate a complexity in the teachers' descriptions of their teaching and their didactic choices.

The concepts of "classification" and "framing" were also used in the study in relation to gender and how gender issues are brought into focus in and through the instruction. Classification concerned, for example, how masculinity and femininity were seen as self-evidently disparate concepts. Teachers' conceptions affect the students' baseline starting-points and latitude for action. Their conceptions therefore have a bearing on how students are treated and how they act, in terms of the strength of the framing. In order to understand gender patterns based on how teachers talk about their teaching, I used gender-theory perspectives that are based the premise that gender is negotiated and created through social relationships. Gender structures cannot be considered as static constructs but rather are considered, in this study, as a cultural order that can be questioned, challenged and changed through individuals' day-to-day actions.

Results

The results of this dissertation are presented in three chapters. Based on the first partial aim of the study, it appeared that the teachers, when they talked about and the explained the reasons for their didactic choices, focused mainly on two overall themes. The first theme, which is described in the first results chapter, concerns how teachers' didactic choices related to the planning and design of

the *content of the lessons.* The second theme, which is presented in the second results chapter, relates to the procedural approach and assumptions that underlie the *organisation of the lessons.* The third results chapter concerns the second partial aim of the study, which involved *gender constructs* expressed through teachers' discussion of their teaching and didactic choices.

In the first results chapter, *Content of the lessons*, it was found that the didactic choices were generally characterised by a strong or less strong classification and framing (cf. Bernstein, 1977). The teachers unanimously reported that they plan the content of their lessons in relation to the subject areas stipulated in the Curriculum. This adaptation to the policy documents appeared to be not open to discussion: it was made clear in the teachers' use of language that they dutifully follow these directives. The teachers reported that they do what is expected and follow the regulatory structure, and they are thus at a power disadvantage in relation to the Swedish National Agency for Education, even though they have a power advantage vis-à-vis the students. The teachers said their choices are affected by the teaching environments and depend on the availability of teaching materials, which are so frequently shared with other colleagues. The teachers' latitude for action was thus strongly constrained by conditioning factors, while the students' opportunities to influence things, on the other hand, were essentially unlimited. The result also showed that the students' maturity was a key factor in the planning of instruction. Student groups could vary significantly, even among students in the same grade. This means, in this context, that the students' maturity determined what activities were prioritised, scheduled, drilled and simplified, entailing a strong classification and strong framing.

While the teachers demonstrated an awareness that the Curriculum (Lgr 11) is the governing document, they could also choose to interpret the directives in certain specific ways. In the teachers' descriptions it became apparent that most of them endeavoured to give the students an opportunity to participate in co-determination. Some of the teachers allowed students to influence parts of the lesson content, whereas others were open to the students' influence over the entire area of knowledge. When the relatively strong controlling instructional content was changed to reflect a more student-centred content, this implied weak classification and framing. Student influence often occurred within the framework of the teachers' planning, which means it is the teachers who controlled and regulated the students' degree of influence, which implies a strong framing. At the same time the teachers showed significant weakness in articulating arguments for the standpoints they took and the choices they made. The difficulties in the teachers' comments in relation to their own didactic choices showed that the teachers were not sure that their chosen strategies were entirely correct.

In the chapter devoted to *Organisation of the lessons* it was shown that the teachers' didactic choices were generally characterised by a strong classification and strong or less strong framing. The strong classification and framing was manifested in explicit elements of order and discipline that were a guarantee that the students received progression-based education. The teachers' narratives were consistently characterised by a strong sense of duty toward both the students, who were expected to acquire predetermined knowledge, and the teachers themselves, who were assigned and assumed the role of legitimate knowledge-holder and guarantee that acquisition of this knowledge would be realised. The teachers demonstrated an awareness of the responsibility they have for creating order and instilling a sense of safety in the class, so as to create better learning conditions for the students. This order was important for the teachers, which meant that certain adaptations had to be made. The students were expected to know and follow the teacher's rules, which in turn created the clarity that the teachers strove to achieve. The teachers had clear rules and gave instructions so as to have control over individual students or student groups and assure themselves that the students paid attention to the instruction, showed respect for one another and behaved responsibly. The teachers felt that the students need to know how the lessons are planned and organised. Order and discipline were often a matter of control of students who were considered "disruptive" and did not abide by the rules. When classroom order was achieved, the teacher could relax (to a certain extent at any rate) the control and allow the students more latitude for action.

Discipline, order and rules were a common theme when the teachers described their strategies for motivating the students. The teachers said they had the impression the students often enjoy competition and that they need competition in order to be motivated to participate in the activity. Competition therefore became a frequent element of the instruction. The teachers explained their taking this standpoint with the fact that in every class there are students who have an interest in sports and who are focused on competition, which they as teachers had to take into account. At the same time there are students who do not have the same sports-related experience and knowledge and who also do not enjoy competition in the instruction. The teachers were aware of this, and for this reason certain teachers rejected the rules of competitive sport in their teaching. Most of the teachers chose to soften the competitive element by not focusing on the outcome, as an adaptation to the "non-sports-minded" students. Regardless of what standpoint the teacher adopted, competition was in the foreground. Through these didactic choices, as a result of the instruction students who were not interested in competition or lacked experience of sports were marginalised and given limited latitude for action in comparison with their

sports-minded classmates. The students' sports and competition-related experience thus determined their latitude for action in the instruction.

The teachers said that in all of the classes there are students who for various reasons cannot participate in the lessons on the same terms as other students. It could be a matter of the student having a cold, injuries, or other impediments to participation. Organising the instruction and adapting the instructional content to such students as well as to the rest of the class was problematic, the teachers felt. The teachers adapted their lesson organisation primarily to suit the student group as a whole and secondarily the students who were perceived as exceptional or who were not fully included in the instruction. To include these students, they were assigned special (often easier) work than what the other students were assigned. Students who at the time could not participate in the physical activities or who required special adaptations were thus given a certain latitude for action to enable them to participate in the instruction. The students then participated in the instruction on special terms and the requirements on them were lowered in relation to their classmates. These students could not, however, influence core lesson content and implementation. This suggests that the latitude for action was restricted for students who for various reasons did not "fit in" in the regular instruction. The degree of latitude for action was weighed against the extent to which the students could participate in various physical exercises. Through teachers' comments it could be seen that the classification and framing were not static, but rather dynamic, and could be simultaneously weak and strong. The didactic choices proved to be surrounded by a marked complexity.

In the last results chapter, *Gender constructs,* it is shown that the teachers, despite their intending otherwise, tended to reinforce the differential attitude, in various ways, by reproducing girls and boys as disparate student categories, in which girls are associated with certain characteristics and boys with others. Also in cases in which the students were given greater latitude for action, the students themselves conformed to the categories "girls" versus "boys". Unexamined perceptions of and expectations on girls and boys, respectively, contributed to entrenching prevailing stereotypical gender norms.

The study data revealed that certain phenomena in the narratives seemed to be rooted in the differential approach, yet at the same time there were moments when the teachers reflected over and problematised their instruction. The analysis showed, on the one hand, that the teachers were aware of the traditional conceptions of gender that permeate Physical Education and Health. On the other hand, the results showed that the patterns seemed to be entrenched on another level. This became apparent from comments that revealed that the instructional content was modified for the boys to a greater extent than for the

girls. The gender pattern was also revealed in the teachers' ways of talking about students' abilities and interests. Often, individual students and activities were seen as challenging gender patterns, but when the teachers talked in more general terms, they still tended to revert to a differential attitude in their descriptions. The gender contract (cf. Hirdman, 2003), whereby boys had and were given more power than girls, was thus upheld.

Regarding the actions and utterances that revealed a questioning of the differention, the teachers adopted didactic standpoints based on their desire to challenge gender patterns. The students received instruction in gender-mixed groups and were offered the same activities. The gender-coded activities were organised on the basis of a deliberately inclusive standpoint. The teachers modified the organisation and rules of the organised-sports-type activity, in which the majority of the boys were involved, so that it also suited the girls and some of the boys who did not have the same level of sports experience. Another example of questioning and challenging phenomena was when the dance activity was organised and the teachers departed from the traditional patterns of behaviour, in which the escort/the boy leads and the lady/the girl follows. On that level, it seemed the teachers' action was a matter of conscious approaches to promote equal treatment of girls and boys.

Conclusions and pedagogical implications

The results show that the stereotypical gender patterns *can* be renegotiated in Physical Education and Health so that the distribution of power among the students can be more equal. One key contribution of the dissertation is thus a model that identify when the teachers' didactic choices are reproductive and when they can lead to change. As described earlier, the choices can contribute to producing a certain structure and can simultaneously be shaped by a prevailing structure. Figure 1 illustrates how the conditions for reproduction of various gender patterns can be found in different possible combinations of classification and framing as regards teachers' didactic choices.

Figure 1 a, b, and c: Practices that reproduce gender patterns. Based on Bernstein's (1977) codes in relation to classification and framing.

a

	Strong	Weak
Classification	X	
Framing	X	

b

	Strong	Weak
Classification		X
Framing		X

c

	Strong	Weak
Classification	X	
Framing		X

The figure is designed as three tables, each of which illustrates a possible combination of classification and framing. Strong classification and strong framing (see Figure 1a) become evident when the students are categorised as "sports-minded students", "ball sport students", "ball sport guys", "girls" and "boys"; the categories are related to each other and this inevitably leads to comparison and ranking. Instruction that consists of activities characterised by various forms of competition, in which comparison and competition are prominent elements, and in which the students are ranked according to their (physical) skills, also leads to a clearly differential approach. This differential approach is also evident in that certain areas of instruction are viewed by the teachers as more valuable than others, which implies they are prioritised in the instruction.

Gender patterns are also entrenched when the classification and the framing are weak, as in Figure 1b: When the students were allowed to freely choose parts of the content of the lessons and organisation, the boundaries between instructional matter were obliterated. However, the traditions turned out to be upheld by student groups who would give themselves wide latitude for action and would act based on entrenched patterns – they themselves tended to place themselves into two separate categories in which hierarchies could arise.

There was a risk that the differentiation and entrenched patterns would be reproduced through didactic choices designed to give the students influence (Figure 1c). Student influence usually occurred within the framework of the teachers' planning, implying that it is the teachers who controlled and regulated the students' degree of influence. The teachers acted on the basis of unexamined

preconceptions, such that the differences in students' baseline starting-points became greater and were thus entrenched through gender patterns.

The question is what teachers can actually do to interrupt patterns that stem from significant cultural and historical tradition and reproduction. Particularly as the subject's traditions are characterised by a strong classification and a strong framing, the interruption of patterns has proven difficult. Since the students often have clear pictures of what the subject should contain, teachers cannot relax the strong framing; however, they can choose different content that does not have such a strong classification. Change requires an awareness among the teachers and an active response in the form of various didactic choices. As described in Figure 2, for this to happen, the classification needs to be weak and the framing strong.

Figure 2: Practices that may challenge gender patterns. Based on Bernstein's (1977) codes in relation to classification and framing.

	Strong	Weak
Classification		X
Framing	X	

A precondition of change is created when teachers choose content in which the delimitations and hierarchies between the instructional units are less clearly defined/explicit. The differentiation is also minimised when the organisation of instructional activities cannot be clearly linked to a certain – gender-coded – sport or activity. In this way the teachers can counteract an unequal distribution of power among the students. The strong framing is manifested when the teachers organise their instruction through clear-cut rules and clear communication, whereby all of the students know what is expected of them in the actual instructional situation. My study has shown that gender patterns can be challenged if the teachers organise their instruction beyond student categories; that is, refrain from focusing on a particular student group. In other words, the differentiation was challenged when the teachers did *not* adapt their organisation or modify the activity in accordance with their conceptions of a particular student group/student category. When teachers endeavour to avoid, in their instruction, gender-coded activities and categorising students by gender, what is described in the curriculum as "traditional gender patterns" *can* be both questioned and challenged.

Accordingly, the study shows that there is room for teachers to challenge prevailing gender patterns and an unequal distribution of power among the students. Instructional practices create the conditions for change; at the same time, change entails high demands on the teachers' didactic choices. A

precondition of change, however, is that the teachers are aware of the importance of their didactic choices.

Tack

Detta arbete hade inte kunnat skrivas utan hjälp och stöd från andra. Många människor har på olika sätt stöttat och medverkat i min resa mot en doktorsavhandling. Jag vill avsluta denna avhandling med att rikta många och varma tack till de personer som berört mig och bidragit till min utveckling och lärande.

FIHD

Jag har fått förmånen att ingå i två forskarskolor. Min forskarutbildning påbörjades i FIHD, Forskarskolan idrott och hälsas didaktik vid Malmö högskola år 2012–2014. Jag vill tacka mina handledare vid Malmö högskola som har inspirerat mig med sin breda kunskap och skarpa blick under mina första år under studier i FIHD, så varmt tack riktas till Lars Lagergren och Jesper Fundberg. Utan er erfarenhet och engagemang hade det inte blivit någon licentiatuppsats, och utan din Lars uppmuntran inte heller några fortsätta forskarstudier. Tack till Inger Eliasson som var min diskutant på mitt licentiatseminarium. Dina synpunkter betytt mycket för min utveckling som forskarstuderande. Tack till Karin Grahn, som var opponent på licentiatexaminationen, för de intressanta och givande diskussionerna. Därtill vill jag tacka minna kollegor och vänner i FIHD som jag har fått förmånen att vara doktorand tillsammans med: Annika Ahlberg, Stefan Bexell, Magnus Brolin, Béatrice Gibbs, Marie Graffman-Sahlberg, Åke Huitfeldt, Rickard Håkanson, Andreas Jacobsson, Jenny Kroon, Kerstin Nilsson, Anette Nord, Sofia Sebelius, Izabela Seger och Björn Tolgfors. Jag är tacksam för många trevliga samtal och resor tillsammans, värdefulla diskussioner, kommentarer och tips vid seminarierna och internat. Ni är positiva och utstrålar energi.

Ett särskilt tack till Håkan Larsson, Tomas Peterson och Mikael Quennerstedt som samordnade FIHD och som tillsammans med Jesper Andreasson, Josef Fahlén, Henrik Gustafsson, Gunn Nyberg och Stefan Wagnsson initierade även Forskarskola i idrottsdidaktik för lärarutbildare, FIL. Tack till alla duktiga föreläsare som jag har haft glädjen att träffa i såväl forskarutbildningen som forskarskolorna och som bidragit till en trevlig och givande tid.

FIL
Jag riktar min varma tacksamhet till Katarina Schenker och Jesper Andreasson som gjorde att denna avhandling blev möjlig när jag år 2018 antogs till FIL. Tack att ni ville handleda mig i mitt avhandlingsarbete och hjälpt mig styra arbetet mot de viktigaste frågorna. Ni har funnits i med- och motgångar och jag har alltid kunnat vara mig själv inför er. Katarina, du har en unik fingertoppskänsla i handledningssituationerna och orienterade mig åt rätt håll under resans gång. Ditt coachande och handledande är enastående. Ditt sätt att handleda har spridit lugn och fått ner mina stressnivåer när det har varit kaos. Jesper, ett innerligt tack för ditt engagemang pricksäkerhet och din expertis på att leda in mig på rätt spår när jag kände mig vilsen. Du är sporrande, skarp och snabb på att ge feedback. Tack för ditt tålamod, noggrannhet och envishet inte minst i projektets slutskede. Ett lika stort tack till experthandledare Katarina Lundin som blivit en betydelsefull stöttning i de teoretiska såväl som i övergripande avhandlingsfrågor. Du har inspirerat mig till att våga utmana mig själv i det fältet som jag forskade inom. Jag lärde mig mycket under din experthandledning, såväl vetenskapligt som språkligt – stort tack för det. Tack till er alla för kritiska synpunkter och hjälpen med att strukturera, klargöra, stryka och förbättra texten. Avhandlingen hade inte blivit färdig utan er hjälp och stöd. Därtill vill jag rikta stort tack till doktorander i FIL forskarskola: Karin Andersson, Christopher Engdahl, Maria Hövding, Andreas Isgren Karlsson, Louise Lindkvist, Jan Mustell, Claes Nyberg, Anna Rosén och Runa Westerlund. Stort tack för ert stöd. Det har varit härligt att lära känna er och jag hoppas att vi kommer att fortsätta träffas i olika sammanhang.

Tack till Stefan Lund som granskade mitt manus under slutseminariet. Din genomläsning och dina kommentarer var på olika sätt avgörande för avhandlingens utformning, innehåll och förfaringssätt och gav en betydelsefull skjuts framåt i skrivandet. Ett tack till Disa Bergnehr, Per Gerevall och Ulla-Karin Nordänger för läsningen av manus i det avslutande skedet. Era kommentarer var oerhört värdefulla.

Ett särskilt tack vill jag rikta till Susanne Linnér, prefekt på Institutionen för idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet för såväl det personliga stödet som den administrativa hjälpen som jag fick under projektets gång. Jag vill tacka alla kollegor på Idrottsvetenskapliga institutionen som stöttat och hejat på mig. Era uppmuntrande ord har hållit humöret uppe. Tack till Klas Åstrand för alla långa och korta samtal om avhandlingsval och livet i allmänhet. Jag är så glad att det var just du som blev min närmaste kollega, och dina ”de´ re´ sig!” har varit ett mantra för mig under hela processen. Du är sann och trogen kollega som ställde alltid upp under de intensivaste perioderna när jag navigerade bland forskarkurser, empiriinsamling och undervisning. Tack till mina doktorandkollegor på ”idrottsvetenskapen” Åsa Tugetam, Ellen Sverkersson,

Daniel Bjärsholm och Camilla Strömberg vars entusiasm och glädje men även ångest och oro jag delat. Stort tack till er för att ni tog er tid och läste mina texter i olika skeden av mitt avhandlingsarbete. Era skarpa kommentarer var viktiga och välbehövliga. Tack till Haris Pojskic som under min forskarutbildning navigerade mig genom de vetenskapliga områden som var obekanta för mig. Ett särskilt tack till Emelie Malmborg. Dina insatser som språkkonsult var oerhört värdefulla och uppskattade.

Avhandlingen hade inte heller tillkommit och det inte vore för samtliga lärare i idrott och hälsa som jag har haft förmånen att möta och som öppet delade med sig av sina erfarenheter om sin vardag. Stort tack till er alla för att ni tog er tid, trots er hektiska vardag i skolan.

Jag vill också uttrycka mitt varma tack till min familj. Yuri, din tro på mig har varit orubblig från dag ett. Jag är mycket tacksam för ditt stöd, din omsorg och din omtanke. Tack Maxím för dina kloka resonemang och att du alltid var öppen för mina frågor och funderingar. Tack Jakob för din framförhållning som hjälpte mig att komma ihåg att livet är mer än en doktorsavhandling. Tack snälla ni att ni har hela tiden stöttat mig och gett mig energi.

Avslutningsvis vill jag uttrycka att det har varit en spännande och berikande resa som har givit många fina minnen, nya erfarenheter, nya vänner och ny kunskap. Till er alla som jag på något sätt har berört, ni är oerhört betydelsefulla. Jag har inte kunnat nämna alla vid namn men ni vet vilka ni är och jag vill att ni alla ska veta hur oerhört tacksam för att ni stöttat mig på denna resa. Stort och hjärtligt tack!

Karlskrona, oktober 2021.

Litteraturlista

Ahlberg, A. (2015). *Förståelse av och förhållningssätt till hälsa: några elevers syn på hälsa och skolämnet idrott och hälsa.* Licentiatuppsats. Malmö högskola.

Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Liber AB.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* (2: a uppl.). Studentlitteratur: Lund.

Andersson, K. (2020). *Naturmöten i pedagogiska verksamheter*. Licentiatuppsats. Örebro universietet.

Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet: utveckling, mål, kompetens: ett didaktiskt perspektiv*. Göteborg: Vasastaden.

Annerstedt, C. (red.) (1995). *Idrottsdidaktisk reflektion*. Varberg: Multicare.

Apelmo, E. (2019). 'You do it in your own particular way.': Physical education, gender and (dis)ability. *Sport, Education and Societ*y, 24(7).

Arvidsson, C. (2014). *Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll*. Avhandling. Mittuniversitetet.

Aspers, P. (2013). *Etnografiska metoder* (2: a uppl.). Liber: Malmö.

Backman, E. (2008). Friluftsliv i ämnet idrott och hälsa: Ett bidrag till mer integrering i skolan? *Svensk idrottsforskning* (4), 1–5.

Backman, E. (2011). "What Controls the Teaching of 'Friluftsliv'? Analysing a Pedagogic Discourse within Swedish Physical Education". Journal of Adventure Education and Outdoor Learning 11(1), 51–65.

Bagdasaryan, S. (2011). *Современное половое воспитание*. Samizdat. Samara.

Barker, D. & Quennerstedt, M. (2017). Power and group work in physical education: A Foucauldian perspective. *European Physical Education Review*. 23(3), 339–353.

Berg, P. & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31–46.

Berger, P. & Luckmann, T. (1998). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet.* Förlag: Wahlström & Widstrand.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse. London. Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique.* Rev. ed. Publicerad: Lanham, Md. Rowman & Littlefield Publishers.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77–101.

Brewer, B. W. (1994). Review and critique of models of psychological adjustment to athletic injury. *Journal of Applied Sport Psychology*, 6(1), 87–100.

Brolin, M. (2014). *Hälsoarbete i skolan: mer än motion, morötter och moral.* Licentiatuppsats. Örebro universitet.

Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (red): *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Carli, B. (2004). *The making and breaking of a female culture: the history of Swedish physical education 'in a different voice'.* Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Connell, R. (1987). *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. California: Stanford University Press.

Connell, R.W. (1996/2008). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.

Connell, R. W. (2002). *Gender.* Polity Press in association with Blackwell Publishing Ltd.

Connell, R.W. & Pearse, R. (2015). *Om genus*. (3:e uppl.). Daidalos AB.

Constantinou, P., Manson, M. & Silverman, S. (2009). Female Students' Perceptions About Gender-Role Stereotypes and Their Influence on Attitude Toward Physical Education. *Physical Educator*. (2), 85–96.

Cronqvist, M. (2017). Didethics-a didactic model including professional ethics. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 3(1), 68–85.

Davies, C. A. (2008). *Reflexive Ethnography: A Guide to Researcing Selves and others.* Routledge.

van Doodenwaard, C., Knoppers, A. & van Hilvoorde, I. (2018). 'Of course, I ask the best students to demonstrate': digital normalizing practices in physical education. *Sport, Education and Society*, 23(8), 786–798.

Ek, N. (2018). *Från teoretisk reflektion till reflekterande praktik.* Lunds universitet & Högskolan i Kristianstad.

Ekberg, J. E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering.* Avhandling, Malmö högskola.

Ekberg, J. E. (2020). Knowledge in the school subject of physical education: a Bernsteinian perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–13.

Eliasson, I. (2009). *I skilda idrottsvärldar. Barn, ledare och föräldrar i flick-och pojkfotboll*. Avhandling. Umeå universitet.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes* Chicago: The University of Chicago Press.

Engström, L-M., Redelius, K. & Larsson, H. (2017). Logics of practice in movement culture: Lars-Magnus Engström's contribution to understanding participation in movement cultures. *Sport, Education and Society,* Vol. 23(9), 892–904.

Fagrell, B. (2000). *De små konstruktörerna. Flickor och pojkar om kvinnligt och manlig i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. HLS Förlag.

Fox-Turnbull, W. (2009). Stimulated recall using autophotography - A method for investigating technology education. In *Proceedings PATT-22 Conference. Strengthening the Position of Technology Education in the Curriculum*: 204–217.

Gerdin, G. (2017). The 'Old Gym' and the 'Boys' Changing Rooms': The Performative and Plesurable Spaces of Boys' Physical Education. *TOUNG,* 25(45), 365–535.

Gerdin, G. & Larsson, H. (2017). The productive effect of power: (Dis)Pleasurable bodies materialising in and through the discursive practices of boys' physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 66–83.

Graffman-Sahlberg, M. (2015). *Fysisk hälsa som lärobjekt: En laborativ undervisningsmodell i idrott och hälsa.* Licentiatuppsats. Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH, Stockholm.

Grahn, K. (2017). Genusrelationer i samträdad fotboll. Gränser och utmaningar i ett idrottslyftsprojekt. *Scandinavian sport studies forum,* Vol. 8, 113–138.

Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.

Haglund, B. (2003). Stimulated Recall: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003, 8(3), 145–157.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Oxon: Routledge.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. (3rd ed.). Routledge London/ NewYork.

Hirdman, Y. (2003). *Genus – om det stabilas föränderliga former.* Liber AB.

Holmberg, P. & Karlsson, A. M. (2019). *Grammatik med betydelse - En introduktion till funktionell grammatik.* Studentlitteratur AB.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Om Kvalitativa Och Kvantitativa Metoder*. (2: a uppl.). Studentlitteratur AB.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. London: Sage.

Håkanson, R. (2015). *Vad betyder OK+? En studie om lärares dokumentationsarbete i ämnet idrott och hälsa*. Licentiatuppsats. Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH, Stockholm.

Jacobsson, A. (2014). *Träffar vi alltid rätt? Lärares tal om resurser för elevers lärande i ämnet Idrott och hälsa*. Licentiatuppsats. Örebro universitet.

Joy, P. & Larsson, H. (2019). Unspoken: exploring the constitution of masculinities in Swedish physical education classes through body movements. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 24(5), 491–505.

Karlefors, I. (2002). *Att samverka eller...? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan.* Avhandling. Umeå Universitetet.

Karlefors, I. (2010). "Training for Coaching or Teaching: a Challenge for Swedish Physical Education Teacher Education". *Sport Science Review* .19(1–2), 63–86.

Keith, M. (1988). *Stimulated recall and teachers' thogt process: A critical rewiew of the methodoligy and an alternative perspective.* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, 17h, Lousville, KY, november 9–11.

Klomsten, A. T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvingsfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Tidskiftet FoU praxis,* 7(3), 59–82.

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

Kougioumtzis, K. (2006). *Lärarkulturer och professionskoder En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Avhandling. Göteborgs universitetet.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999*). Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Hans Reitzels Forlag.

Kullberg, B. (1996/2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2: a uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lamb, C. A., Oliver, K. L. & Kirk, D. (2018). 'Go for it Girl' adolescent girls´ responses to the implementation of an activist approach in a core physical education programme. *Sport, Education and Society*, 23(8), 799–811.

Larneby, M. (2020). *Vi och de andra. Om idrott, genus och normer på en idrottsprofilerad högstadieskola*. Avhandling. Malmö universitetet.

Larsson, H. (2004). Vad lär man sig på gympan? Elevers syn på idrott och hälsa i år 5. Larsson, H. & Redelius, K. (red.) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa.* Stockholms universitet.

Larsson, H. (2009). Idrottens könsmönster – varför finns de? Vad handlar de om? *Svensk idrottsforskning.* Vol. 1, 11–15.

Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa: i går, i dag, i morgon*. Liber AB.

Larsson, H. (2019). Gender in physical education: A case for performative pedagogy? *Critical Research in Sport, Health and Physical Education: How to Make a Difference*, 160–171.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 1(25), 16–35.

Larsson, H. & Andreasson, J. (2020). Sport and Masculinities in Sweden: Performance and the Notion of Gender Equality. *The Palgrave Handbook of Masculinity and Sport*, 465–481.

Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish Physical Education Research Questioned – Current situation and future directions. *Physical Education and sport Pedagogy*. 13(4), 381–398.

Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1–17.

Larsson, H., Redelius, K. & Fagrell, B. (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and sport Pedagogy*. 16(1), 67–81.

Larsson, H., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2014). Heterotopias in physical education towards a queer pedagogy? *Gender and Education*. 26(2), 135–150.

Larsson, H., Fagrell, B., Johansson, S., Lundvall, S., Mecbach, J. & Redelius, K. (2010a). *Jämställda villkor i idrott och hälsa – med fokus på måluppfyllelse. Idrottens genus.* Rapport till Skolverket. Stockholm.

Larsson, H., Fagrell, B., Johansson, S., Lundvall, S., Meckbach, J., Redelius, K., Frisell Ellburg, A., Mannerfelt, S., Persson Stenborg, A. S., Erson, S. & Sahlström, P. L. (2010b). *På pojkarnas planhalva? Ämnet idrott och hälsa ur ett jämställdhets- och likvärdighetsperspektiv* Rapport 355. Skolverket, Stockholm.

Larsson, H., Annerstedt, C., Barker, D., Karlefors, I., Quennerstedt, M., Redelius, K. & Öhman, M. (2015). Idrott och hälsa – ett ämne för lärande? *Svensk forskning för beteende-*

vetenskaplig idrottsforskning (*SVEBI)*. Idrottsforskaren. http://idrottsforum.org/wp-content/uploads/2015/05/idrottsforskaren-1-2015.pdf, hämtad 2021-09-15.

Liljekvist, Å. (2013). *Rum för rörelse. Om kroppens bildning och utbildning i skolans gymnastiksalar*. Avhandling. Stockholms universitet.

Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan: om genus, kropp och uttryck*. Avhandling. Umeå universitet.

Linkoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverley Hoöös, CA: Sage.

Linnér, B. (1984). *Litteratur och undervisning: om litteraturläsningens institutionella villkor.* Avhandling. Malmö Liber Förlag

Londos, M. (2010). *Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Avhandling. Malmö högskola.

Lundgren, U. P. (1977). *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Stockholm Institute of Education. Departement of Educational Research.

Lundin, K. (2017). *Tala om språk. Grammatik för lärarstuderande*. (3:e uppl.). Studentlitteratur AB, Lund.

Lundin, K. (2018a). Att instruera i idrottskontext. *Educare - Vetenskapliga Skrifter* Vol.1, 140–169.

Lundin, K. (2018b). *Att utbildas till svensklärare i teori och praktik*. Lund University.

Lundin, K. (2019). *Språkbruk och idrott. En studie av språkhandlingar i fyra olika kontexter.* Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.
https://idrottsforum.org/wp-content/uploads/2019/10/lundin191010.pdf , hämtad 2021-09-25.

Lundquist Wanneberg, P. (2004). *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran*. 1919–1962. Stockholms universitet.

Lundvall, S. (2016). Approaching a gender neutral PE-culture? An exploration of the phase of a divergent PE-culture: Gender in Physical Culture: Crossing Boundaries – Reconstituting Cultures. *Sport in Society: Cultures, Media, Politics, Commerce*. 19(5), 640–652.

Läroplan för grundskolan (Lgr 80). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer: kursplaner: timplaner*. Skolöverstyrelsen.

Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, (Lpo 94 & Lpf 94). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna,* Lpo 94a; *Kursplaner för grundskolan*, Lpo 94b. Utbildningsdepartementet. Stockholm.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Skolverket.

Magnusson, E. (2019). *Könstillhörighet. Förklaringar, normer, betydelser*. Natur & Kultur.

Maivorsdotter, N. & Quennerstedt, M. (2019). Exploring gender habits: A practical epistemology analysis of exergaming in school. *European Physical Education Review*. 25(4), 1176–1192.

Malina, R. M., Rogol, A. D., Cumming, S. P., Coelho de Silva, M. J. & Figueiredo, A. J. (2015). Biological maturation of youth athletes: assessment and implications. *British Journal of Sports Medicine* (BJSM). 49, 852–859.

Malterud, K. (2014). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning - En introduktion*. Studentlitteratur.

Martinéz-García, M-L. & Rodríguez-Menéndez, C. (2020). 'They could be good players if they trained': exploring the football discourse of five-year-old boys and girls. *Journal of Gender Studies.*

Mattsson, T. (2016). *Expressiva dansuppdrag: utmanande läruppgifter i ämnet idrott och hälsa*. Avhandling. Malmö högskola.

Mattsson, T. & Lundvall, S. (2015). "The Position of Dance in Physical Education". *Sport, Education and Society* 20(7), 855–871.

Metcalfe, S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: the role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23(7), 681–693.

Modell, N. (2018). *Att tävla för betyg: gymnasieelevers bild av ämnet idrott och hälsa genom bedömningspraktiken.* Licentiatuppsats Linnéuniversitetet.

Modell, N. & Gerdin, G. (2021). 'But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH*). Sport, Education and Society,* 1-14.

Mooney, A. & Gerdin, G. (2018). Challenging gendered inequalities in boys' physical education trough video-stimulated reflections. *Sport, Education and Society*, 23(8), 761–772.

Murphy, B., Dionigi, R.A. & Litchfield, C. (2014). Physical education and female participation: A case study of teacher's' perspectives and strategies. *Issues in Educational Research*, 24(3).

Nilsson, K. (2014). *Hitta lätt – så blir det rätt: en didaktisk studie om att orientera sig med hjälp av en karta*. Licentiatuppsats. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH. Stockholm.

Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys - Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur AB.

O´Brien, J. (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education.* Vol. 23, 214–221.

Oliynyk, I. (2014). *Att göra tudelning: om att synliggöra och diskutera ämnet idrott och hälsa för de yngre åldrarna ur ett genusperspektiv.* Lisentiatuppsats. Malmö högskola.

Persson, A. (2020). Dubbel närhet och distans behövs inom praktiknära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 25, No 2–3.

Philpot, R., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K. & Larsson, L. (2021). Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–14.

Pripp, O. (1999). Reflektion och etik. *Etnologiskt fältarbete.* Red. Kaijser, L. & Öhlander, M. Lund: Studentlitteratur.

Samuelsson, J. (2015). Grundskolelärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 20 Nr 1–2.

Sandahl, B. (2005). *Ett ämne för alla. Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962–2002*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Schenker, K. (2011). *På spaning efter idrottsdidaktik*. Avhandling. Malmö högskola.

Schenker, K. (2019). Teaching Physical Activity – a Matter of Health and Equality? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 53–68.

Sebelius, S. (2018). *Att vara idrottslärare. Om de själva får berätta.* Licentiatuppsats. Malmö universitet.

SFS: Lag 2003:460 om etikprövning av forskning som avser människor. Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-

forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460, hämtad 2021-09-06.
Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos AB.
Skelton, C. (2000). 'A Passion for Football': Dominant Masculinities and Primary Schooling. *Sport Education and Society*, 5(1), 5–18.
Skolinspektionen (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9.* Skolinspektionen.
Skollag 2010:800. t.o.m. SFS 2020:605. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800, hämtad 2021-10-24.
Skolverket (2011). Förordning (SKOLFS 2010:37) om Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/sok-forordningar-och-foreskrifter-skolfs, hämtad 2021-06-06.
Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Alta Mira Press.
Svennberg, L. (2017). *Grading in physical education*. Avhandling. Gymnastik och idrottshögskolan, GIH, Stockholm; Högskolan i Gävle.
Svenska Akademiens grammatik (1999). Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. Stockholm: Svenska Akademien och Norstedts Ordbok.
Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel.* Studentlitteratur. Lund.
Tidén, A. (2016). *Bedömningar av ungas rörelseförmåga: En idrottsvetenskaplig problematisering och validering.* Avhandling. Gymnastik och idrottshögskola, GIH, Stockholm.
Tischler, A. & McCaughtry, N. (2011). PE Is Not for Me: When Boys' Masculinities Are Threatened. *Res Q Exerc Sport* 2011. Nr. 82, 37–48.
Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande. En studie av vad lärande* blir *och* gör *i ämnet idrott och hälsa.* Avhandling. Örebro universitet.
Tracy, S. (2010). Qualitatve Quality: Eith "Big-Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitatve inquiry.* Vol. 16(10), 837–851.
Tugetam, Å. (2020). *Att göra och erfara friluftsliv. En etnografisk studie om lärprocesser i gymnasieelevers friluftslivsundervisning*. Avhandling. Linnéuniversitetet.
Velija, P. & Kumar. G. (2009). GCSE physical education and the embodiment of gender. *Sport, Education and Society* Vol. 14(4), 383–399.
Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf, hämtad 2021-04-05.
Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf., hämtad 2021-09-25.
Wenneberg, S. B. (2001). *Socialkonstruktivism*. Malmö: Liber AB.
Westberg, J. (2018). Adjusting Swedish gymnastics to the female nature Discrepancies in the gendering of girl's physical education in the mid-nineteenth century. *Espacio, Tiempo y Educación*. 5(1), 261–279.

Wiker, M. (2017). *“Det är live liksom”. Elevers perspektiv på villkor och utmaningar i Idrott och hälsa.* Avhandling. Karlstad universitet.

With-Nielsen, N. & Pfister, G. (2011). Gender constructions ang negotiations in physical education: case studies. *Sport, Gender and Society*. 16(5), 654–664.

Bilaga 1

Tablå 1. Förhållandet mellan licentiatuppsatsen och avhandlingen.

	Syftet med studien	Empiriskt material	Teoretiska perspektiv
Licentiatuppsatsen *Att göra tudelning. Om att synliggöra och diskutera idrott och hälsa för de yngre åldrarna ur ett genusperspektiv.*	Att problematisera ämnet idrott och hälsa för de yngre åldrarna ur ett genusperspektiv med fokus på hur könsmönster skapas, upprätthålls respektive överskrids i *görandet* i idrottsämnets vardag.	26 observationer av lektioner i idrott och hälsa, varav 12 observationer i åk 1 och 14 observationer i åk 5.	Connells (2002) genusteoretiska perspektiv som relaterar till kroppar och kroppars påverkan genom disciplinerade praktiker. Hirdmans (2003) genusteoretiska perspektiv om genussystemet som handlar om en hierarki med en lägre värdering av det feminina i relation till det maskulina.
Avhandlingen *"Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen". Didaktiska val och genusmönster i ämnet idrott och hälsa.*	Att undersöka lärares didaktiska val i relation till hur handlingsutrymme fördelas mellan elever samt hur föreställningar om genus kan förstås i relation till de didaktiska valen. Avhandlingens första delsyfte är att undersöka hur lärare i idrott och hälsa beskriver sin undervisning utifrån sina didaktiska val och analysera konsekvenser som lärarnas didaktiska val för med sig vad gäller hur handlingsutrymme fördelas eleverna sinsemellan. Det andra delsyfte är att undersöka didaktiska val i relation till föreställningar om genus och hur frågor rörande genus aktualiseras i och genom undervisningen, vilket möjliggör att genusmönster kan skapas, upprätthållas respektive ifrågasättas och utmanas.	13 observationer av lektioner i åk 2 - 9 samt förskoleklassen och intervjuer med 14 lärare i idrott och hälsa.	Bernsteins (1977) begreppsapparat som relaterar till pedagogisk praktik tar stöd av delar inom systemisk-funktionell grammatik, SFL (Halliday, 1973), vilken har sin utgångspunkt i att språk har en förmåga att skapa betydelser. Connells (2008) och Hirdmans (2003) genusteoretiska perspektiv som utgår ifrån att genus är något som förhandlas fram och skapas genom sociala relationer. Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv för samman Bernsteins utbildningsteoretiska perspektiv med Connells och Hirdmans sätt att förstå och begreppsliggöra genus.