



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## **Orsak eller verkan?**

*Förekomsten av könsmönster i könsintegrerad och könssegregerad undervisning  
i ämnet idrott och hälsa i en klass 3*

Anna Sofia Einen Bergstrand

LAU 390

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Inger Björneloo

Rapportnummer: HT 10-2611-263

# Abstract

## Examensarbete inom lärarutbildningen

<b>Titel:</b>	Orsak eller verkan? – Förekomsten av könsmonster i könsintegrerad och könssegregerad undervisning i ämnet idrott och hälsa i en klass 3
<b>Författare:</b>	Anna Sofia Einen Bergstrand
<b>Termin och år:</b>	HT 2010
<b>Kursansvarig institution:</b>	Sociologiska institutionen
<b>Handledare:</b>	Staffan Stukát
<b>Examinator:</b>	Inger Björneloo
<b>Rapportnummer:</b>	HT 10-2611-263
<b>Nyckelord:</b>	Idrott och hälsa Könsintegrerad och könssegregerad undervisning Könsmonster Genusteoretiskt perspektiv

---

### Syfte

Huvudsyftet med denna studie var att utforska förekomsten av könsmonster<sup>1</sup> i idrottsundervisningen i en klass 3. Mer specifikt var avsikten att utreda huruvida undervisningsformen<sup>2</sup> påverkar pojkars och flickors beteenden och inbördes relationer. Ett delsyfte bestod i att undersöka om den aktivitet som utövas är av betydelse.

### Metod

Studiens forskningsansats var kvalitativ. De datainsamlingsmetoder som användes är observation och intervju. Datamaterial bearbetades utifrån ett genusteoretiskt perspektiv. Urvalsgruppen innehöll 27 elever i en klass 3.

### Resultat

Undervisningens form var av liten betydelse för hur pojkarna agerade. Den aktivitet som utövades spelade däremot roll. Könsmonster var i högre grad framträdande bland flickorna i närvaro än i frånvaro av det motsatta könet. De påverkades emellertid inte av innehållet i undervisningen i någon större utsträckning.

### Betydelse för läraryrket

I Lpo 94 står det att läsa att skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster (Läraryrket, 2006:10). Mot den bakgrunden är det nödvändigt att alla som verkar i skolan har insikt i vilka faktorer som kan bidra till att främja eller bryta könsmonster. Vidare är det angeläget att läraren organiserar sin undervisning med hänsyn därtill.

---

<sup>1</sup> Könsspecifika beteenden.

<sup>2</sup> Avser antingen könsintegrerad eller könssegregerad undervisning. Det förra innebär gemensam undervisning för pojkar och flickor och det senare att de undervisas åtskilda från varandra.

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>i</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>ii</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>5</b>
<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>7</b>
<b>Historisk bakgrund</b> .....	<b>8</b>
Ämnet idrott och hälsa .....	8
Könsintegrerad och könssegregerad undervisning .....	9
Styrdokument .....	10
<b>Teoretisk inramning: Genus</b> .....	<b>12</b>
Konstruktion av genus .....	12
Idrott som genusregim .....	13
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>15</b>
Förespråkare av könsintegrerad undervisning .....	15
Förespråkare av könssegregerad undervisning .....	16
Elevsynpunkter på könsintegrerad respektive könssegregerad undervisning .....	16
Könsmönster i skolan .....	17
Könstillhörighet och aktivitet .....	19
<b>Metod</b> .....	<b>20</b>
Observation .....	20
Intervju .....	21
Val av undersökningsgrupp .....	21
Bortfall .....	22
Redogörelse av undersökningsförfarande och analysmetod .....	22
Studiens tillförlitlighet .....	23
Etiska överväganden .....	24
<b>Resultatredovisning</b> .....	<b>24</b>
Observationer .....	25
Könsintegrerad undervisning i: .....	25
Fotboll .....	25
Redskapsgymnastik .....	25
Könssegregerad undervisning i fotboll: .....	26
<i>Pojkar</i> .....	26

<i>Flickor</i> .....	26
Könssegregerad undervisning i redskapsgymnastik: .....	26
<i>Pojkar</i> .....	26
<i>Flickor</i> .....	27
Intervjuer .....	27
<i>Pojkarnas synpunkter</i> .....	27
<i>Flickornas synpunkter</i> .....	28
<b>Analys</b> .....	<b>30</b>
Fotboll: .....	30
<i>Pojkar</i> .....	30
<i>Flickor</i> .....	31
Redskapsgymnastik: .....	32
<i>Pojkar</i> .....	32
<i>Flickor</i> .....	32
<b>Diskussion</b> .....	<b>34</b>
Förekomsten av könsmönster .....	34
Relevans för läraryrket .....	36
Förslag till fortsatt forskning .....	36
<b>Referenser</b> .....	<b>38</b>
<b>Bilaga: Missiv</b> .....	<b>41</b>

## Inledning

Vad är betydelsen av att vara man eller kvinna? Det sociala sammanhanget är betydelsefullt i utvecklingen av en könsidentitet<sup>3</sup>. Individen införlivar omgivningens normer och beteendemönster och lär sig att handla i enlighet med sociala koder knutna till hans eller hennes kön. Eftersom utbildningssystemet utgör en bas för reproduktion av normer och värden i samhället är skolan som institution inflytelserik också över vilka föreställningar som omgärdar betydelsen av att vara man eller kvinna. I styrdokument för förskolan och skolan lyfts likvärdighet mellan könen fram som en målsättning. Vidare står det att läsa att skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster, vilka bidrar till att hämma barn i deras utveckling av egna förmågor och intressen (Läraryrket, 2006:10). Men vilka tillvägagångssätt är fruktbara för att uppnå målsättningen likvärdighet? Det råder bland forskare oenighet på området.

En uppfattning är att pojkar och flickor skall skiljas åt som en strategi för att uppnå jämställda villkor. Antagandet om att skillnader i olika avseenden föreligger dem emellan används med andra ord som ett incitament för könsbaserad indelning. Därigenom antas att undervisningsmöjligheterna förbättras, eftersom innehållet i undervisningen i högre grad kan avpassas till respektive köns förutsättningar och intressen (Carli, 1994 m.fl.). En motstridande åsikt är att könssegregerad undervisning befäster traditionella könsmonster. Det hävdas att kön som indelingsgrund är kontraproduktivt med skolans jämställdhetsuppdrag, eftersom bilden av män och kvinnor som två homogena grupper på så sätt förstärks. Enligt detta synsätt ger könssegregering upphov till myter om det motsatta könet och att stereotypa könsbeteenden utvecklas (Larsson m.fl. 2002).

Frågan om vilken undervisningsform som bidrar till en jämställd skola har varit föremål för diskussion över lång tid. Skolan som könsintegrerad verksamhet har emellertid en kort historia. Först under 1800-talets mitt började gemensam undervisning för pojkar och flickor att bedrivas, om än i begränsad omfattning. Dock betraktades könsuppdelning i fysisk aktivitet av olika slag ända fram till 1960-talet som en handfast och odiskutabel grundregel (Larsson, 2002). Idag är situationen en annan. Könsintegrerad idrottsundervisning ses som ett led i en strävan efter att uppnå lika villkor mellan könen. Det är en vacker målsättning, men hur förhåller sig saker och ting i realiteten?

Snart är en tre och ett halvt år lång lärarutbildning till ända. Den högskoleförlagda delen av utbildningen har saknat inslag av diskussion kring svårigheter och förtjänster med könsintegrerad respektive könssegregerad undervisning i ämnet idrott och hälsa. Av den anledningen fann jag det angeläget att fördjupa mig i diskussionen som under lång tid pågått i det offentliga rummet. Dessutom ingår det i lärarens yrkesuppdrag att ta i beaktande rådande könsnormer och organisera undervisning med hänsyn därtill. På vad sätt kan jag i egenskap av

---

<sup>3</sup> Avser en individs självdefinierade kön. Den subjektiva upplevelsen av att tillhöra ett kön påverkas av normer och värden i omgivningen (Svaleryd, 2002).

lärare bidra till att skapa en undervisningsmiljö i vilken pojkar och flickor har samma möjligheter till lärande och utveckling? I föreliggande uppsats belyses förekomsten av könsmönster, utifrån en jämförelse mellan könsintegrerad och könssegregerad idrottsundervisning. Iklätt andra ord och för att anknyta till uppsatsens titel syftar studien till att problematisera huruvida förekomsten av könsmönster är en orsak till eller en verkan av könssegregering.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utforska förekomsten könsmonster i ämnet idrott och hälsa. Detta görs utifrån en jämförelse mellan könsintegrerad och könssegregerad undervisning. Med andra ord undersöks betydelsen av det motsatta könets närvaro och frånvaro för hur pojkar och flickor handlar och deras inbördes relationer. För att reda ut ovanstående, ämnar jag besvara följande frågeställningar:

1. Kan könsmonster kan utläsas?
2. I sådana fall, påverkas förekomsten av könsmonster beroende på:
  - a) Vilken undervisningsform som bedrivs?
  - b) Vilken aktivitet som utövas?
3. Vilka för- och/eller nackdelar upplever elever att:
  - a) Könsintegrerad undervisning är förenad med?
  - b) Könssegregerad undervisning är förenad med?

## Historisk bakgrund

Historiska händelser påverkar vår samtid. Jag anser mot den bakgrunden att det är väsentligt att redogöra för idrottsämnets införande i den svenska skolans verksamhet. Av samma skäl menar jag att det är betydelsefullt att skildra könsintegrerad och könssegregerad undervisning ur ett historiskt perspektiv. Nedan följer även en historisk exposé över de fyra kursplaner som funnits i ämnet sedan grundskolans införande år 1962, med fokus på undervisningen för pojkar och flickor. Sammanställningen baseras på en tolkning av Larsson (2002), och speglar förändringar i inställningen till respektive undervisningsform över tid.

## Ämnet idrott och hälsa

Grunden för införandet av skolgymnastik, som ämnet inledningsvis betecknades, lades i Sverige under 1800-talets första hälft. Det pågick då diskussioner om kroppsövningar i skolans regi såväl i Sverige som utomlands, med inspiration hämtad från den engelske filosofen John Locke och den franske filosofen Jean Jacques Rousseau, vilka båda poängterade vikten av fysisk aktivitet (Annerstedt, 2001).

Följande samhällseliga faktorer bidrog till att skolgymnastiken infördes. Under tidigt 1800-tal inrättades en gymnastiklärarutbildning, vilken syftade till att förmedla kunskaper och färdigheter inom ämnet. Därtill ägde en rad skolreformer rum under 1800-talet. Bland reformerna ingick införandet av allmän folkskola år 1842. I denna ingick sedan tidigare skolgymnastik. Införandet medförde att alla medborgare fick tillgång till utbildning. Något som också var av betydelse för införandet av skolgymnastik, var 1807 och 1820 års skolordningar för läroverken, i vilka det stadgas att fysisk aktivitet skall ingå i undervisningen (Sandahl, 2005).

Införandet av skolgymnastik i Sverige var emellertid en långsam process, trots ovan beskrivna händelser. Bidragande orsaker var framförallt följande. Såväl från allmänhetens sida som från officiellt håll var intresset tämligen svagt. Ämnet ansågs vara oviktigt i jämförelse med "läsämnen" i skolan. En otillfredsställande ekonomi samt begränsade materiella förutsättningar var också anledningar. Till saken hör även att Linggymnastik var det gymnastiksystem som var vanligast förekommande i Sverige vid denna tidpunkt. Linggymnastiken utformades av gymnastikpedagogen Per Henrik Ling och består av systematiskt kombinerade kroppsövningar, med inslag av militärexercis. Gymnastik var en sysselsättning som länge var avsedd främst för soldater (Sandahl, 2005).

Under 1800-talets andra hälft fick skolgymnastiken emellertid fast förankring i Sverige. Orsaken var i främsta rummet politisk-nationalistisk. Man ville att befolkningen skulle "byggas upp", med ändamålet att höja landets försvarsberedskap. Vidare infördes år 1812 värnplikt, varefter skolgymnastik betraktades som en möjlighet för pojkar att förbereda sig inför värnpliktstjänstgöring. Syftet bestod även i att förbättra hälsotillståndet hos befolkningen. Fysisk aktivitet, skulle i kombination med en näringsriktig kost, göra ungdomar



motståndskraftiga mot sjukdomar. Ytterligare ett skäl var en förhoppning om att förbättra medborgarens intellektuella inläring, det vill säga förmåga att tillägna sig kunskap. Mot den bakgrunden ansågs det vara betydelsefullt att avsätta mindre tid för teoretiska studier och vidga utrymmet för praktiska ämnen, däribland skolgymnastik. Sysselsättningen var emellertid avsedd för pojkar i första hand. Först år 1868 betonades vikten av att också flickor ägnade sig åt gymnastiska övningar inom ramen för skolans verksamhet. Det hade sin orsak i en ökad sjukprocent bland dem (Annerstedt, 2001).

Det var Linggymnastiken som fram till 1900-talets första hälft dominerade gymnastikundervisningen i skolan. Efter ett tag tonades dock dess militära drag ned och utbudet av aktiviteter utvidgades. Då tillkom bland annat lek och idrott, vilket bidrog till att ämnet på sikt döptes om till idrott (Annerstedt, 2001). Ämnet utformades med inspiration hämtad från den engelska sporten, i vilken lagspel utgör en central del (Larsson, 2005). Att idrottsaktiviteter ägnades stor uppmärksamhet under 1900-talets första decennier, hade bland annat sin orsak i att Skolidrottsförbundet bildades. Ett större utbud av aktiviteter tillgängliggjordes därigenom med följderna att skolelever hade möjlighet att prova på fler idrottsgrenar jämfört med tidigare (Annerstedt, 2001). Idrottsämnet utgjordes till stora delar av aktiviteter med inriktning mot styrka och motorik. Av den anledningen utarbetades ett alternativt undervisningsinnehåll för flickor, med tonvikt på rytmik och smidighet. Rytmisk gymnastik är ett exempel på en sådan aktivitet (Sandahl, 2005:25).

Numera heter ämnet idrott och hälsa och syftar förutom att befrämja elevernas fysiska utveckling, också till att förmedla vikten av en hälsosam livsstil. Vidare skall undervisningen utformas på ett sådant sätt att alla elever, oberoende av fysiska förutsättningar, skall kunna delta (Utbildningsdepartementet, 1994). Utbudet av aktiviteter har expanderat enormt med tiden, vilket bland annat innebär att gymnastikövningar inte längre dominerar undervisningen vad gäller tidstilldelning. Till förändringarna hör också att pojkar och flickor vanligen undervisas tillsammans, med anledning av riktlinjer angivna av staten under 1980-talet. (Larsson, 2005: 221).

## **Könsintegrerad och könssegregerad undervisning**

Skolans undervisning var under en stor del av 1800-talet förbehållen pojkar. Huruvida könen skulle undervisas gemensamt, var således en fråga som sällan diskuterades. De skäl som sades tala för könssegregerad undervisning var emellertid följande. Kvinnor och män förväntades ägna sig åt olika uppgifter i samhället, varför det ansågs rimligt att de också undervisades i skilda skolor. På så vis kunde innehållet i undervisningen utformas köns specifikt. Moraliska skäl lyftes också fram som en anledning. Att pojkar och flickor undervisades åtskilda från varandra under tonåren ansågs vara särskilt viktigt. Skillnader mellan könen i termer av biologiska aspekter var ytterligare ett argument som anfördes. Exempelvis lyftes intelligensskillnad mellan pojkar och flickor fram som en anledning. Flickor antogs vara inkapabla att studera i samma takt som pojkar. Det befarades även att närvaron av det motsatta könet skulle inverka negativt på flickors hälsa, som en följd av överansträngning. (Larsson, 2002:104-105).

Genom införandet av allmän folkskola berättigades flickor tillträde till skolundervisningen, men det dröjde ett halvt sekel innan de till fullo integrerats. Dessutom användes olika arbetsformer beroende på elevernas könstillhörighet. En följd av att den allmänna folkskolan inrättades, var att könsintegrerad undervisning började bedrivas i större omfattning (Broman, Tallberg, 2002:120–121). Förändringen väckte upprörda reaktioner från flera håll. Följande uttalande gjordes av biskopen och högerriksdagsmannen Olof Bergquist under sent 1800-tal:

Jag undrar om det inte vore lika så gott att kläda pojkarna i kjolar från början, ty jag fruktar, att det kommer att gå så, att "kjolarna" blir de som komma att till största delen befolka våra realskolor och gymnasier. (Broman, Tallberg, 2002:126)

Ekonomiska faktorer var ett skäl till föregående. Elevantalet ökade markant, varför det ansågs vara för kostsamt att bedriva skilda skolor för pojkar och flickor. Könsåskild undervisning i skolgymnastiken var emellertid vanligast ända fram till 1970-talet. Därefter kom könsintegrerad undervisning att betraktas som ett medel för att befrämja jämställdhet. Till grund låg resonemanget att skolan skall verka för att utjämna könsroller och att könssegregerad skolidrott förstärker könsstereotypa föreställningar om pojkar och flickor (Larsson, 2002).

## Styrdokument

I Lgr 62:s kursplan står det att pojkar och flickor bör undervisas i åtskilda grupper från och med årskurs 5. Några skäl anges dock inte. Vad beträffar undervisningens innehåll och form står det att läsa att pojkar skall utöva kroppsövningar med fokus på styrka, spänst och stilkänsla, medan flickor skall ägna sig åt övningar av estetisk karaktär. Anvisningar om undervisning för pojkar respektive flickor berörs i citatet nedan:

Från och med årskurs 5 bör gymnastiken för flickorna få en mera estetisk prägel. Även pojkgyrnastiken skall utmärkas av ett rytmiskt och harmoniskt rörelsesätt. Pojkarnas fristående gymnastik kan lämna något större plats åt redskapsövningar, som skall inriktas på teknisk grundskolning och utpröva styrka, spänst och stilkänsla (Skolöverstyrelsen, 1962:344).

Det som står att läsa om pojkar och flickor i Lgr 69:s kursplan, överensstämmer i mångt och mycket med det som står att läsa i Lgr 62:s kursplan. Bland annat står det att "undervisningen skall inriktas på en till stadier och kön anpassad metodisk utveckling av styrka och uthållighet" (Skolöverstyrelsen, 1969:167).

Larsson understryker att formuleringar om pojkars och flickors undervisning förekommer sparsamt i Lgr 80:s kursplan. Dock betonas gemensam undervisning i idrott för könen. Bland annat finns följande anvisningar om undervisningens innehåll med: "Redan från lågstadiet skall pojkar och flickor vänja sig vid att öva och spela tillsammans i lag" (Skolöverstyrelsen, 1980:92). Motivet som anges är att invanda könsroller på så vis skall upphävas. Att pojkar och flickor diskuteras i anslutning till bollspel förmodar Larsson har sin orsak i att det är en aktivitet som historiskt sett har förknippats med manlighet (2002:111).

I Lpo 94:s kursplan har det tidigare varit skrivet att undervisningen skall utformas med hänsyn till könsskillnader mellan pojkar och flickor. Stycket ströks emellertid vid kursplansrevideringen år 2000 (Larsson, 2002:112). Numera står det istället att skolan aktivt och medvetet skall:

(...) främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Läraryrket, 2006:10).

## **Teoretisk inramning: Genus**

Studien tar sin utgångspunkt i ett genusteoretiskt perspektiv<sup>4</sup>, vilket vilar på antagandet att vi tolkar världen genom tankekonstruktioner. Med det menas föreställningar om verkligheten. Synen på vad som är normalt eller avvikande i olika situationer och sammanhang varierar enligt detta synsätt beroende på kulturella och sociala faktorer. Också könspräglade innebörder betraktas ur ett genusteoretiskt perspektiv som frambringade av människor. Det innebär att egenskaper och beteendemönster tillskrivs individer på basis av deras könstillhörighet.

Utifrån grundantagandet att normer och värden är kulturellt och socialt konstruerade och därför också föränderliga över tid och rum, är det intressant att studera hur innebörder av kön skapas i möten mellan människor och i sociala handlingar. Mot den bakgrunden skall relationen mellan pojkar och flickor problematiseras: Spelar det motsatta könets närvaro och frånvaro någon roll för hur pojkar och flickor handlar i undervisningen i ämnet idrott och hälsa?

### **Konstruktion av genus**

Enligt idrotts- och genusforskaren Birgitta Fagrell (2005:167) är det en önskan om att känna tillhörighet och få erkännande som driver människor till att inordna sig i norm- och värderingssystem. Med utgångspunkt däri formas uppfattningar om normalitet och abnormitet. Föreställningar om hur män och kvinnor skall uppträda som sociala varelser är med andra ord konstruktioner i betydelsen att de skapas av människor. Mot bakgrund av föregående förebyggts könsöverskridanden. Det innebär att den person som väljer att bortse från sociala koder knutna till hans eller hennes kön bemöts av hån och nedlåtande attityder.

Genusforskaren Yvonne Hirdman (2007) har myntat begreppet ”genuskontrakt”, vilket avser föreställningar om hur män och kvinnor skall vara mot varandra. Dessa genuskontrakt, vilka reglerar relationen mellan könen, sätter ramar för möjliga handlingsmönster. Det innebär bland annat att män och kvinnor klär sig i olika kläder och uttrycker sig på olika sätt. Enligt Hirdman äger en konstruktion av föreställningar om det manliga och det kvinnliga rum inom ramen för en så kallad könsordning. Detta är ett regelsystem vilket inbegriper sociala koder för maskulinitet och femininitet. Män och kvinnor är tvungna att bringa klarhet i vilka koder som gäller för manligt och kvinnligt för att de skall veta hur de skall förhålla sig till varandra. Andemeningen är att en pojke utforskar vad det vill säga att vara man, liksom en flicka undersöker innebörden av att vara kvinna. Hirdman framhåller att det därför förefaller nödvändigt att skilja mellan exempelvis ”kvinnosysslor” och ”manssysslor” och mellan

---

<sup>4</sup> Genus är ett ord med latinskt ursprung. Exempel på översättningar är släkte, sort och kön. Ur detta perspektiv betraktas inte biologiska faktorer som avgörande för uppkomsten av könsskillnader (Hirdman, 2007).

”kvinnoïdrotter” och ”mansïdrotter”. Konsekvensen är att manligt och kvinnligt ofta ses som varandras motsatser. Vidare pekar forskaren på att det är mannen som utgör normen för det allmängiltiga. Följden är att kvinnor och kvinnlighet följaktligen underordnas mannen och det manliga. Isärhållning och hierarki är de två grundläggande principer som könsordningen består av.

I likhet med Hirdman, är även den australienska sociologen Raewyn Connell (2009) av åsikten att människor är konstruktörer av sig själva som maskulina eller feminina. Skapandet äger enligt Connell rum på olika arenor och i olika sammanhang. Genus kan således likställas med en regim som styr hur människor handlar. Genusregimen bidrar till att män och kvinnor handlar i enlighet med könsbaserade förväntningar hos omgivningen. Annorlunda uttryckt uppstår könsroller. Det framhålls emellertid att synen på vad som är normalt är kontextuellt bunden, varför normalitet och avvikelse definieras olika beroende på rådande omständigheter. Iklätt andra ord finns det en kontextuell rörlighet.

Genusforskaren Kajsa Svaleryd (2002) menar att det i skolan pågår en genussocialiserande process, vilken ger upphov till att pojkar och flickor fostras till varelser med olika uppgifter och roller. Resultatet är att vissa intressen, färger och så vidare knyts till rollen som pojke, medan andra knyts till rollen som flicka. I skapandet av en könsidentitet förefaller det mot den bakgrunden nödvändigt att ta avstånd från sådant som uppfattas vara representativt för det motsatta könet. Forskaren påpekar att processen verkar begränsande för individens självupplevda handlingsmöjligheter.

Genom en observationsstudie av högstadiel elever undersöktes hur föreställningar om manligt och kvinnligt återskapas i sociala sammanhang. Resultatet tyder på att kroppen fungerar som en markör för kön i betydelsen att kroppsspråk används för att signalera könstillhörighet. Detta kom till uttryck i könsspecifika rörelsemönster hos eleverna ifråga:

När Pontus lät fötterna ligga kvar på bänken och när Åsa sköt fram ena axeln och vände sig bort från undervisningen, då agerade de naturligtvis i egna syften, de använde sina kroppar som verktyg för att säga något, för att göra något, men i de sammanhang de ingick hände det också andra saker med kropparna. De fick betydelser (Lundgren, 2000:82).

Konstruktionen av genus påverkar vår världsbild, men fortgår detta till trots obemärkt. Könsordningens existens varseblivs först då en man eller kvinna överträder gränserna för vad som uppfattas som normalt för respektive kön. Då uppenbarar sig de ramar för acceptabelt beteende som män och kvinnor har att förhålla sig till. Att dessa så kallade manlighets- och kvinnlighetskoder efterföljs övervakas av såväl män som kvinnor för att stabilitet och trygghet skall råda i tillvaron. Gränsöverskridanden följs av bestraffningar, det vill säga hån, förlöjligande och utfrysning ur gemenskapen (Fagrell, 2005:168; Hirdman, 2007).

### **Idrott som genusregim**

Som tidigare nämnts, fungerar genus som en verkställande kraft genom vilken skillnader mellan manligt och kvinnligt hålls levande. Det betyder att män och kvinnor verkställer genus

i handling. Ett exempel på en arena där genus realiseras i handling är idrotten. Denna genusregim påverkar synen på manligt och kvinnligt i relation till kroppsövningar.

Idrottsforskarna Lars- Magnus Engström och Karin Redelius (2005:273–276) applicerar Hirdmans genuskontrakt på idrottens bakomliggande logik. Forskarna lyfter fram att könsordningen däri vilar på isärhållning och hierarki. För det första hålls män och kvinnor åtskilda i idrottsrelaterade sammanhang, vilket motiveras av att skillnader i prestationsförmåga föreligger dem emellan. Engström m.fl. menar att könsordningen på detta sätt bevaras, eftersom deltagarna socialiseras in i en uppfattning om att det är betydelsefullt att skilja män och kvinnor åt. För det andra är tävling den bärande idén i verksamheten, vilket innebär att deltagarna positionerar sig i förhållande till varandra. ”Den högpresterande kroppen”, vilken ofta likställs med en manlig snarare än en kvinnlig kropp, utgör med andra ord normen för vilken nivå som är eftersträvansvärd. Forskarna understryker att tävlingsidrotten i huvudsak utformats av och för män, varför dygder däri, som exempelvis att anta en utmaning och utsätta sig för fysisk och psykisk påfrestning, kommit att uppfattas som typiskt manliga. Därtill lyfts fram att individers inställning till och utövande av idrott, påverkas av föreställningar om verksamhetens innehåll och mening.

Idrotts- och genusforskaren Håkan Larsson (2001) är av en liknande åsikt, och betonar att den organiserade tävlingsidrotten åtminstone historiskt sett varit en manlig domän. Av den anledningen har idrott och manlighet kommit att betraktas som tätt förbundna. En annan konsekvens av rangordningsprincipen menar han är att den manliga kroppen ses som stark i jämförelse med den kvinnliga som betraktas som passiv och fysiskt ömtålig.

Idrotten är organiserad utifrån samhällets normer och således också föreställningar om innebörder av kön. Dessa påverkar barns uppfattning om vad en manlig respektive en kvinnlig idrottare är, liksom deras förhållningsätt till fysiska aktiviteter av olika slag. Detta har bland annat framkommit av forskning som Fagrell (2000) bedrivit. Forskaren drar, med utgångspunkt i sina forskningsresultat, slutsatsen att aktiviteter har olika grad av koppling till genus, det vill säga att de är mer eller mindre könspräglade.

## Tidigare forskning

Huruvida könsintegrerad och/ eller könssegregerad undervisning bidrar till att skapa samma möjligheter för pojkar och flickor, råder det delade meningar om. Nedan redogör jag för ett urval av de åsikter som framträtt i debatten. Vidare belyses vilka faktorer som av elever upplevs tala för och emot respektive undervisningsform. Till sist följer en presentation av hur könsmonster i skolan kommer till uttryck samt en redogörelse för könstillhörighetens betydelse i utövandet av fysisk aktivitet.

### Förespråkare av könsintegrerad undervisning

Utifrån ett perspektiv som benämns bildningsperspektivet/det sociala perspektivet betraktas olikheter mellan pojkar och flickor som en tillgång i skolans verksamhet. Gemensam undervisning för könen ses vidare som ett sätt att träna elever i hänsynstagande gentemot varandras olikheter (Larsson, 2002:116).

Ett annat angreppssätt är enligt Larsson, Fagrell och Redelius (2005) att analysera olikheter mellan könen utifrån det undervisningssammanhang inom vilket skillnaderna kommer till uttryck. Närmare bestämt skall undervisningens innehåll och arbetsformer problematiseras, något de menar spelar roll för hur pojkar och flickor upplever sin undervisningssituation och sina handlingsmöjligheter däri. Könssegregering är enligt deras åsikt inte rätt tillvägagångssätt om ändamålet är att utjämna könsskillnader, eftersom föreställningar om pojkar och flickor som två homogena grupper på så vis förstärks. Forskarna ifrågasätter därtill en allmänt rådande uppfattning om att ”pojkar är duktigare i idrott än flickor” och framhåller att det sannolikt beror på att undervisningen i högre grad gagnar pojkar än flickor, varför de följaktligen framstår som duktigare.

Könsbaserad indelning av elever legitimeras enligt Larsson och Redelius (2004) av antagandet att det finns könsspecifika förmågor och intressen. Hur en elev förhåller sig till ämnet och uppträder i samband med idrottsundervisning, bör emellertid inte betraktas mot bakgrund av hans eller hennes kön utan istället ses som ett resultat av elevens tidigare upplevelser av fysisk aktivitet. Larsson (2004) anser inte att könssegregering är ett sätt att befrämja jämställdhet, vilket tydligt framgår av citatet nedan:

Mer krasst uttryckt kan man säga att benägenheten att dela upp flickor och pojkar tvärtom är ett enkelt sätt att slippa bearbeta frågan om en jämställd gemensam verksamhet för flickor och pojkar. Man accepterar pojkars benägenhet att dominera respektive flickors sätt att underordna sig som naturliga beteenden (223).

Det är enligt pedagogikforskarna Suzanne Lundvall och Jane Meckbach (2004) förenat med en risk att fokusera jämställdhetsarbetet i skolan alltför starkt på särtänkande. Möjligheten finns att en medveten könssegregering ger upphov till föreställningar om att pojkar och flickor av naturen är olika varandra. De menar att förfaringsättet kan bidra till att variationerna inom könen minskar och att elevernas självupplevda handlingsutrymme inskränks.

## **Förespråkare av könssegregerad undervisning**

Ur ett så kallat fysiologiskt perspektiv betraktas idrott och hälsa som ett tränings- och övningsämne. Enligt synsättet är skillnader i prestationsförmåga mellan könen ett argument som talar för könssegregerad undervisning. Idrottsforskaren Per-Olof Åstrand är ett exempel på en person som är av uppfattningen att pojkar skall hållas åtskilda av nyssnämnd anledning. Han menar att undervisningen i annat fall blir lidande (Larsson, 2002:116).

Pedagogik- och genusforskaren Barbro Carli (1994) har bedrivit forskning av flickors möjligheter och vardagsbetingelser i ämnet idrott och hälsa. Resultaten tyder på att den med tiden utbredda tillämpningen av könsintegrerad undervisning, fått ett flertal negativa konsekvenser som följd. I intervjuutdraget nedan klargör hon sina tankar med följande ord:

- Samidrott blir pojkidrott med deltagande flickor och vikande tillgång på kvinnliga lärare, säger Barbro Carli. SÖ:s förhoppningar har enbart gett till resultat att flickorna lärt sig att ta hänsyn till pojkarna och deras intressen och att pojkarna är bättre.
- *Vad är det då som händer konkret i samundervisningen?*
- Pojkarna får ta makten i valet av aktiviteter. Många lärare ger efter för att få verksamheten att flyta. (Larsson, 2002:115).

Forskningen tyder på att en konsekvens är att undervisningen, såväl till arbetsform som till innehåll, förändrats till fördel för pojkar och deras intresseområden. Carli pekar till exempel på att en stor del av undervisningstiden upptas av tävlingsinriktade aktiviteter medan dans och lek utgör en marginell del. Orsaken förmodas vara att flickor har svårt att hävda sig gentemot pojkar och följaktligen upplever sig tvingade att ge vika för deras viljor och önskemål. För det andra tyder forskningen på att flickor bedöms enligt den rådande manliga normen och följaktligen betraktas som "sämre kopior" i jämförelse med "originalet". En annan nackdel som Carli pekar på är att kvinnodominerade aktiviteter, exempelvis motionsgymnastik, förändras för att i högre grad passa manliga deltagare, medan kvinnor tvärtemot tvingas rätta sig efter normer och regler i mansdominerade aktiviteter, däribland tävlingsidrotter. (1994:150–151).

## **Elevsynpunkter på könsintegrerad respektive könssegregerad undervisning**

Eklund (1999:114) har på basis av tidigare forskning sammanställt vilka faktorer som elever anser talar för och emot könsintegrerad undervisning. Enligt båda könen är fördelar med könsintegrerad undervisning att ett större utbud av aktiviteter tillgängliggörs samt att fördomar om det motsatta könet minskar. Nackdelar som framhålls är skillnader i prestationsförmåga mellan pojkar och flickor och hämningar till följd av rädsla för att skämma ut sig. Utifrån sammanställningen kan utläsas att flickor, utöver de ovan nämnda faktorerna, även anser att fördelar med könsblandad undervisning är möjligheten att lära sig behärska ett större antal aktiviteter och att samma krav i högre grad ställs på elever oberoende av könstillhörighet. Nackdelar som lyfts fram är emellertid att pojkar är hårdhänta och att utbudet av idrottsgrenar inskränks. De faktorer som enligt pojkar talar emot könsintegrerad undervisning är att de inte kan "ge ut för fullt", vilket främst anses vara fallet i bollspel.



I syfte att ta reda på vilka tankar elever i årskurs fem har kring ämnet idrott och hälsa, genomfördes en enkät- och intervjuundersökning. Av resultaten framgår att 52 % av de 134 elever som besvarade enkäten, anser att könsintegrerad undervisning är att föredra framför könssegregerad. 22 % anser emellertid att pojkar och flickor alltid skall undervisas åtskilt. Nedan följer ett utdrag ur en av de 43 intervjuer som genomfördes. Flickan som intervjuades redogjorde för sina tankar kring könssegregerad undervisning:

- ... ni har gymna var för sig killar och tjejer. Vad tycker du om det?
- Det är bra.
- ... varför tycker du att det är bra?
- Man behöver inte visa för killar, för det kan va pinsamt om man gör fel.
- Okej, tror du att det är mer pinsamt och visa för killarna än för tjejerna?
- Ja ...
- Vilken gymna tycker du bäst om?
- Killarnas.
- Varför det?
- Jo, man gör mer sporter som är kul, som man aldrig har kört.  
(Larsson, 2004:139)

I en undersökning tillfrågades elever om sina åsikter kring könsintegrerad undervisning. Av resultatet framkommer att de som uppskattar ämnet, vanligen ställer sig positiva till könsintegrerad undervisning. De som säger sig ogilla ämnet, föredrar i regel könsuppdelad undervisning. Mönstret är i synnerhet framträdande bland flickorna. Bland dessa är det endast 32 % som säger sig föredra undervisning tillsammans med pojkar (Redelius, 2004:167).

Av forskning som bedrivits i ett liknande syfte framkommer att flickor som är positivt inställda till undervisning tillsammans med pojkar, i regel värderar vinnandet högt. Motsatsen gäller emellertid flickor som anser det vara mindre betydelsefullt, varav flera dessutom ställer sig negativa till undervisning tillsammans med pojkar. Bland de pojkar som är negativa till könsblandad undervisning, fästs vanligen stor vikt vid att vinna (Annerstedt, Johansson & Malmqvist, 1991).

I en studie av hur barn tolkar manligt och kvinnligt, ombads sjuåringar att beskriva idrottsrelaterade bilder. Resultaten tyder på att barn vanligen sätter ett likhetstecken mellan idrott och tävling. Könssegregerad undervisning anses mot den bakgrunden vara naturligt. Lek upplevs däremot vara en aktivitet fri från tävlingsmoment, varför pojkar och flickor kan vara tillsammans. Graden av konkurrens betraktas sålunda som en faktor av avgörande betydelse för huruvida pojkar och flickor skall undervisas tillsammans eller åtskilt (Fagrell, 2000).

## **Könsmönster i skolan**

I en rapport utgiven av Skolverket (1994) står det att läsa att två förhållningssätt till skolans verksamhet kan utskönjas bland skolelever. Det ena förhållningssättet innebär att klassrummet betraktas som en tävlingsarena. Eleven uppfattar följaktligen sig själv som konkurrensinriktad. Det andra förhållningssättet innebär att klassrummet uppfattas som en arena för samarbete, med konsekvensen att eleven intar en ansvarstagande roll. Det förra

förhållningssättet påstås vara vanligast hos pojkar, medan det senare uppges vara vanligast hos flickor. Det står även skrivet att konkurrensbetonad undervisning missgynnar flickor i högre grad än pojkar, medan undervisning som till stora delar utgörs av samarbetsmoment missgynnar pojkars kunskapsbehållning i högre grad än flickors.

I rapporten betonas även att pojkar och flickor i mångt och mycket bär med sig olika erfarenheter till skolan, varför könsens undervisningssituation i flera avseenden skiljer sig åt. Pojkar uppmuntras av människor i omgivningen till att bli individualister. Vidare tränar de i sina lekar grovmotorik och ledarskap, i motsats till flickor som i huvudsak tränar finmotorik och känslighet. Det lyfts även fram att flickor inte kommer till tals i samma utsträckning som pojkar och att deras synpunkter inte heller ägnas lika stor uppmärksamhet. Ett skäl som anges är att pojkar vant sig vid att stå i centrum, med konsekvensen att flickor många gånger intar en avvaktande åskådarroll.

Könsmönster i skolan diskuteras även av Svaleryd (2002). Forskaren pekar på att pojkar som regel umgås i stora grupper. I dessa finns det hierarkier vilka bygger på överordnade och underordnade positioner. Genom inordning tränar pojkar sig i jag- känsla och självständighetsförmåga. Till saken hör också att de ofta ägnar sig åt fysisk aktivitet med inslag av tävling. Vidare framhålls att flickor lägger stor vikt vid att känna likhet med individer i omgivningen. De tränar i sina relationer med andra människor anpassningsförmåga, hänsynstagande och lyhördhet. Svaleryd framhåller att flickor sällan uppfattar sig själva som individer oberoende av en grupp.

På liknande sätt beskriver författarna Johanna Graf, Anne-Marie Helmadotter och Susanna Ruben (1991) hur pojkar och flickor uppträder i skolan. Flickor leker som regel i grupper om cirka fyra deltagare. Eftersom vänskap värderas högt, är det inte sällsynt att regler underställs relationerna dem emellan. Därtill intar de många gånger en uppfostrande roll. Pojkar umgås ofta i stora grupper och fäster stor betydelse vid att regler efterföljs. De bygger i sina lekar hierarkier och eftersträvar att differentiera sig från varandra, vilket möjligen förklarar deras tävlingsiver. Graf m.fl. framhåller att pojkar, i skapandet av en manlig könsidentitet, många gånger strävar efter att skilja ut sig från det kvinnliga eftersom det ”är svårare att vara feminin pojke än pojkaktig flicka” (31). Det kommer exempelvis till uttryck genom ett regelbrytande beteende.

Forskning visar att pojkar i högre grad än flickor syns och hörs i klassrummet. Vidare framgår det att flickor oftare än pojkar strävar efter att anpassa sig efter regler och normer i skolan. Pedagogikforskaren Ann-Sofie Holm (2009) pekar emellertid på att modern forskning åskådliggör att könsskillnaderna utjämnats något, vilket visar sig genom att flickor numera är mer utåtriktade och frimodiga än tidigare.

Ett flertal forskare diskuterar hur könsmönster manifesterar sig i samband med idrottsundervisning. Larsson (2005) framhåller att elever har en benägenhet att självmant dela in sig i pojk- och flickgrupper. Han anser därför att könsintegrerad undervisning är att betrakta som obefintlig. Vidare framhåller Larsson att han registrerat skillnader i pojkar och

flickor rör sig i undervisningen. Pojkar tenderar att befinna sig i centrala delar av gymnastiksalen, medan det motsatta gäller flickor. Könnspecifika rörelsemönster uppmärksammades även i en annan undersökning. Syftet var att ta reda på i vilken utsträckning elever i årskurs sex, nio och andra året på gymnasiet deltar i undervisningen. Av resultatet framgår att flickor rör sig betydligt mindre än pojkar under lektionstid. Särskilt framträdande är mönstret bland flickor i årskurs 9, av vilka drygt var fjärde person uppger att de är föga aktiva (Eriksson, Gustavsson, Johansson, Mustell, Quennerstedt, Rudsberg, Sundberg m.fl., 2003).

## **Könstillhörighet och aktivitet**

Enligt idrottsforskaren Björn Sandahl (2004) har den frivilliga föreningsidrotten påverkat utformningen av skolundervisningen. Stöd till sitt antagande hämtar Sandahl i statistik, vilken visar att idrottsgrenar som är populära inom den organiserade fritidsverksamheten också utgör en stor andel av undervisningens innehåll. Vidare betonar forskaren att de elever som är aktiva inom idrottsrörelsen, tar med sig sina erfarenheter av fysisk aktivitet in i undervisningen och följaktligen har inflytande över dess utformning. Enligt Larsson (2005) har föreningsidrottens inflytande haft betydelse för pojkars och flickors villkor i ämnet. Eftersom det historiskt sett främst varit pojkar som haft medlemskap i föreningsidrotten, har de i högre grad erfarenhet av de aktiviteter som dominerar undervisningen i skolan.

Larsson, Fagrell och Redelius (2007) menar att undervisningen i mångt och mycket inbegriper aktiviteter klassade som maskulina, däribland bollsporter. En anledning förmodas vara att lärare eftersträvar att göra pojkar medgörliga. Nedan följer ett utdrag ur en artikel, vilken behandlar denna problematik:

Betoningen på att undervisningen ska vara "kul" och 'flyta på' kan då ses som ett försök att balansera mellan de idrottsintresserade elevernas förväntningar på undervisningen och en strävan efter att göra de icke idrottsintresserade eleverna lite mer medgörliga (115-116).

Forskning som Fagrell (2000) bedrivit tyder på att barn uppfattar vissa aktiviteter som "pojkgiga", exempelvis lagsport, tyngdlyftning och boxning, medan andra kategoriseras som "flickiga", däribland ridning, dans och balett. Fagrell framhåller att "flickiga" aktiviteter inte sällan beskrivs i negativa termer, vilket hon menar är ett uttryck för könsordningens struktur.

## Metod

Inom den vetenskapliga forskningen görs en åtskillnad mellan kvantitativ och kvalitativ metod. Kvantitativ metod är ett arbetssätt, vilket syftar till att inhämta empiriskt kvantifierbara och objektiva data (Løkken & Søbstad, 1995). Min forskningsansats är emellertid kvalitativ. En kvalitativt inriktad forskare är inte i första hand intresserad av att undersöka förekomsten av generella lagbundenheter. Centralt är istället att tolka och förstå människors subjektiva erfarenheter (Stukát, 2005:32). Nedan följer en presentation av de två datainsamlingsmetoder som användes. I kapitlet ingår även en redogörelse för hur jag gått tillväga i genomförandet av studien.

### Observation

Med observation avses iakttagelser, vilka dels görs medvetet, dels i ett på för hand bestämt syfte (Rubenstein & Wesén, 1986:11). Metoden är emellertid inte enhetlig. Enligt Esaiasson m.fl. (2007:345-346) skiljer man som regel mellan rollen som fullständig observatör och rollen som fullständig deltagare. Det ena innebär att forskaren är delaktig i den kontext som utforskas och det andra att observatören är närvarande men utan att ingripa. Jag har intagit rollen som fullständig observatör.

En fördel med observation är enligt Stukát (2005:49) att en företeelse kan studeras i sin naturliga miljö. Han framhåller emellertid att det är ett tidsödande sätt att gå tillväga, då en noga uttänkt metodik krävs. Vidare pekar Stukát på att metoden kan upplevas som begränsande eftersom endast yttre beteenden kan studeras. Det föreligger även en risk för att den person eller grupp som observeras, i vetskap om omständigheterna, inte beter sig på samma sätt som vanligt. Denna aspekt belyses på liknande sätt av Rubenstein m.fl. (1986:19). De pekar på att en forskare inte sällan står i ömsesidig påverkan med studieobjektet. Det får inte sällan till följd att personen ser det han eller hon "vill se". Till saken hör även att observation är en synnerligen subjektiv metod, då observatörens sociala och kulturella bakgrund färgar de tolkningar som görs (skolverket, 2000).

Metoden kan variera vad gäller struktureringsgrad. Som regel skiljer man mellan två varianter; strukturerad och ostrukturerad. Den förra genomförs som regel med utgångspunkt i ett observationsschema, det vill säga att iakttagelser görs utifrån ett urval förutbestämda kriterier. Jag använde mig av observationer av låg struktureringsgrad, vilket innebär att det som hände antecknades fortlöpande (Stukát, 2005:49-50). Tillvägagångssättet är flexibelt, i betydelsen att man inte låser sig fast vid förutbestämda kategorier av beteenden. Samtidigt är det svårt att uppfatta allt som händer och det kan vara förenat med koncentrationssvårigheter att under en längre stund rikta odelad uppmärksamhet mot de händelser som äger rum (Rubenstein m.fl. 1986:15-19) Av den anledningen är det behändigt att inrikta sig på vissa aspekter av beteenden (Løkken m.fl., 1995:51), vilket jag också valde att göra.

## **Intervju**

En intervju kan genomföras i mer eller mindre strukturerade former. Är den till övervägande del strukturerad, ställs frågor utifrån ett så kallat intervjuschema. Frågorna är formulerade på för hand och följer en bestämd ordningsföljd. I det fall intervjun är ostrukturerad, täcks istället en uppsättning teman eller ämnen in. Svartalternativen är sålunda inte förutbestämda. Den förra typen är fördelaktig i flera avseenden. Ett stort antal människor kan intervjuas under kort tid. Därtill är bearbetningen av materialet relativt lättgenomförd, då resultatet kan redovisas i form av statistiska mått, tabeller och diagram. Tillvägagångssättet kan emellertid innebära begränsningar, i det avseendet att det föreligger en risk för att oförutsedda aspekter inte fångas in. Vidare är förfaringssättet tidskrävande, då mycket tid måste läggas på svartalternativens utformning. Mot bakgrund av föregående valde jag att genomföra intervjuer av främst ostrukturerad karaktär. Det innebar att jag hade möjlighet att ställa följdfrågor vid genomförandet (Stukát, 2005:37–40). Jag är emellertid medveten om vilka svårigheter som arbetssättet är förenat med. Annika Lantz (2007:31) pekar på att tillvägagångssättet medför att jämförelser mellan individer är svår genomförda. Även Stukát (39) framhåller att bearbetningen i viss mån är komplicerad, då de resultat som utkristalliseras svårigen låter sig tolkas och jämföras.

Jag tillämpade en intervjuvariant som går under beteckningen samtalsintervju. Med det menas att respondenten resonerar relativt fritt kring ett givet ämne (Esaiasson m.fl., 2007). De situationer då samtalsintervju lämpar sig bäst är:

... där vi (forskarkollektivet) inte har så stora kunskaper eller då vi vill att våra resultat skall säga något om människors livsvärldar, det vill säga den mening som människor ger till olika fenomen (283).

En fördel med samtalsintervju är att den ger goda möjligheter till interaktion mellan intervjuare och respondent. Därtill ökar chansen till att kunna registrera oväntade svar. En avigsida är dock risken för en så kallad ”intervjuareffekt”, vilket avser omedveten eller medveten påverkan från den som intervjuar (Esaiasson m.fl., 2007:283).

Samtalen ägde rum i grupper om fyra personer. Gruppintervju är fördelaktigt av besparingsskäl (2005, Stukát:41). Att de intervjuade får möjlighet att tillsammans reflektera, får dessutom intervjusituationen att i viss mån likna en vanlig social situation (Skolverket, 2000). En nackdel består i det är svårt att styra ett gruppsamtal, vilket många gånger resulterar i att sådant som ligger utanför intervjuens syfte diskuteras. Risken finns också att grupptryck uppstår, med konsekvensen att man får ett slags majoritetssynpunkter. Vanligt är också att de som är tystlåtna, har svårt att komma till tals (Trost, 1993:24).

## **Val av undersökningsgrupp**

Jag hade inga generaliseringsambitioner med studien. Således är inte urvalsgruppen att betrakta som representativ i statistisk mening. Mot bakgrund av det tillämpades en urvalsform som går under beteckningen strategiskt urval. Det betyder att urvalet gjordes på basis av ett antal för mig intressanta karakteristika (2005, Stukát:62). Observationer och intervjuer ägde

rum på en skola där könsintegrerad *och* könssegregerad undervisning bedrivs i ämnet idrott och hälsa. Skolan, med elever i förskoleklass till och med årskurs fem, är belägen i en förort till en större kommun. Större andelen elever är av svenskt ursprung. Studien innefattade en klass i årskurs 3 med 27 elever. Av dem är 12 pojkar och 15 flickor. Observationerna inbegrep alla elever. I intervjuerna deltog 24 elever, varav 10 är pojkar och 14 flickor.

## **Bortfall**

Stukat (2005:64) framhåller att det vanligen görs en åtskillnad mellan externt och internt bortfall. Det förstnämnda syftar på det bortfall som uppstår i samband med urvalet av undersökningsgruppen. Med det andra menas istället bortfall som förekommer då man fått tag i sin undersökningsgrupp. I min studie har bådaddera bortfallen förekommit. Från början var det tänkt att två klasser från två skilda skolor (en med endast könsintegrerad undervisning och en med endast könssegregerad) skulle ingå. Jag lyckades emellertid inte hitta en skola där det senare alternativet var fallet. Att endast en skola ingick i studien, påverkade förmodligen resultatet i flera avseenden. Det förefaller rimligt att elever från skilda skolor i mångt och mycket har olika referensramar. Om betingelserna sett annorlunda ut kan det emellertid tänkas att eleverna bara haft erfarenhet av den ena undervisningsformen, och därför inte kunnat uttala sig om den andra. Internt bortfall förekom i begränsad utsträckning, och orsakades av sjukdom och ovilja till deltagande, av skäl som inte har kommit till min kännedom. Det är möjligt att skälen hade varit av intresse för mig och varit av betydelse för resultatet.

## **Redogörelse av undersökningsförfarande och analysmetod**

### *Observationer*

I förarbetet till observationerna ingick att utforma ett antal temaområden, som alternativ till ett observationsschema. Dessa var som följer:

- a) Rörelser
- b) Kommunikation

Observationerna genomfördes under sex lektioner om 50 minuter vardera. Av dem ägde fyra rum i samband med könssegregerad undervisning och de övriga två i könsintegrerad. Två aktiviteter utövades under lektionerna; dels fotboll, dels redskapsgymnastik (balansera på bom, hänga i ringar, stå på händer, hjula med mera). Valet av aktiviteter har sin orsak i följande. Forskning visar att aktiviteter i olika utsträckning är manligt (den förstnämnda) eller kvinnligt (den andra) könsmärkta (Fagrell, 2000).

Vid genomförandet valdes en plats ut där jag kunde sitta relativt ostörd, och varifrån jag hade god sikt över lokalen. Därefter fördes kontinuerliga anteckningar över sådant som jag fann relevant för studiens syfte. Till min hjälp använde jag ett kollegieblock. Omständigheterna krävde att jag antecknade med hög hastighet. Av den anledningen utformade jag ett så kallat kodningssystem, med vars hjälp ord kunde förkortas. Slutligen tolkade jag observationen, det vill säga att det som beskrivits analyserades. På datainsamlingen följde att fältanteckningarna

renskrevs. Därefter plockades huvuddragen i det som nedtecknats ut för att få överblick. På detta sätt kunde mönster i innehållet urskiljas (Løkken m.fl., 1995).

### *Intervjuer*

Intervjuer genomfördes i syfte att komplettera observationsmaterialet. Ändamålet var att ta reda på elevernas intentioner med sina handlingar. Förberedelserna bestod i att utarbeta frågeområden. Dessa var som följer:

- a) Allmänna tankar om undervisningen i ämnet idrott och hälsa (fördelar och/eller nackdelar).
- b) Förhållningssätt till könsintegrerad - och könssegregerad undervisning (nackdelar och/eller fördelar).

Sex tillfällen ägnades åt att genomföra intervjuer. Eleverna delades till att börja med in i könsåtskilda grupper om fyra elever, för att inbördes påverkan mellan könen skulle vara så liten som möjligt. Varje intervju pågick i cirka 20 minuter. Svaren registrerades med hjälp av diktafon och nyckelordsanteckningar. Innehåll av vikt för undersökningens syfte transkriberades. För att få överblick över intervjumaterialet, användes en teknik som Trost ger exempel på (78). Tekniken går ut på att en personlig tabell utformas. Uppgifter om de intervjuade skrivs in samt en kortfattad sammanställning av de uppfattningar som kommit till uttryck.

### **Diskussion om studiens tillförlitlighet**

Huruvida en undersökning är av god kvalitet eller inte, bedöms i vetenskapliga sammanhang utifrån tre kriterier; reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Den första bedömningsgrunden gäller undersökningens tillförlitlighet. En undersökning av god kvalitet skall kunna genomföras upprepade gånger, med följderna att samma resultat åstadkoms. Med andra ord uttryckt handlar reliabilitet om med vilken precision det mätinstrument som ligger till grund för undersökningen är utformat. I en kvalitativ undersökning är det dock forskaren som är mätinstrumentet, varför de slutsatser som dras är att betrakta som subjektiva (Stukát, 2005). Jag är medveten om att jag genom min förförståelse, har påverkat vilka data som har valts ut. Därtill är jag medveten om att min sociala och kulturella bakgrund färgat bearbetningen av datamaterialet. Mot den bakgrunden förefaller det rimligt att en forskare, med en annan förförståelse än jag, inte hade dragit samma slutsatser. Det bör dock tilläggas att min avsikt i främsta rummet var att utforska ett begränsat antal individer, med fokus på deras handlings- och förhållningssätt. Om undersökningen hade genomförts under mer kontrollerade betingelser, är det möjligt att information av betydelse för undersökningens resultat inte hade fångats in.

Validitet är den andra bedömningsgrunden och är ett mått på i vilken utsträckning mätinstrumentet uppfyller sitt syfte (Stukát, 2005). Med ändamålet att åstadkomma hög validitet, gick jag tillväga på följande vis. Jag tillämpade två metoder vid insamling av data, observation och intervju. Därigenom kunde mitt problemområde undersökas på två sätt och jag kunde till dels fånga diskrepansen mellan vad som sades i samband med intervjuer och

vad som i realiteten gjordes. Studiens syfte bestod i att utreda huruvida förekomsten könsmonster påverkas av vilken undervisningsform som bedrivs. Jag är medveten om att flera innebörder kan läggas in i begreppet "könsmonster", varför ett mätinstrument som avser att mäta denna företeelse svårligen låter sig utarbetas. För att undvika vilseledning, har emellertid en förklaring getts av vad *jag* avser med begreppet (se fotnot i inledning). Vidare inser jag det vanskeliga i att dela in individer i två grupper på basis av deras könstillhörighet. Det föreligger då en risk för att skillnader inom grupperna suddas ut. Jag har emellertid hämtat stöd i undersökningsresultat, av vilka det framgår att könsskillnader, endera de har sin grund i biologiska eller sociokulturella faktorer, i viss mån existerar (Graf m.fl., 1991; Svaleryd, 2002 m.fl.).

Den tredje bedömningsgrunden, utifrån vilken en undersöknings kvalitet värderas, går under beteckningen generaliserbarhet. Generaliserbarhet kan översättas till vem eller vilka resultaten gäller. Då undersökningen endast inbegrep elever i en klass, är resultatet inte att betrakta som generaliserbart. Stukát (2005:129) betonar att en lösning, i det fall en undersökning har svag generaliserbarhet, är att beskriva sitt fall och sätta det i relation till liknande situationer. Då bedöms istället undersökningens relaterbarhet. Därigenom ökar möjligheten för andra att göra jämförelser. På grund av det ingår i redogörelsen för val av undersökningsgrupp också en beskrivning av omkringliggande omständigheter.

## **Etiska överväganden**

Vid en undersökning, skall forskningsetiska riktlinjer följas. För att veta hur jag skulle gå till väga, tog jag hjälp av det Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (Vetenskapsrådet, 2002). Av dem anges följande forskningsetiska principer:

1. Informationskravet: Deltagaren skall informeras om syftet med undersökningen, likaledes under vilka villkor han eller hon deltar. Berörda lärare och elever underättades i ett tidigt skede om ändamålet med undersökningen. Jag talade även om vem jag är samt redogjorde för min institutionsanknytning.
2. Samtyckeskravet: Samtycke från inblandad part fodras innan undersökningen tar vid. I det fall han eller hon är under 15 år, skall samtycke även inhämtas från vårdnadshavare. Av den anledningen erhöll berörda föräldrar information om studiens syfte. Endast de elever, vars föräldrar gett sitt godkännande, medverkade.
3. Konfidentielltkravet: Uppgifter om deltagaren är konfidentiella och skall inte delges obehöriga. Av detta skäl lagrades och avrapporterades personuppgifter på ett sådant sätt att de inte kan härledas till enskilda människor.
4. Nyttjandekravet: Det är inte tillåtet att uppgifter om deltagaren används i andra syften än för forskningsändamål. Mot den bakgrunden skall de datamaterial som insamlades inte användas för icke-vetenskapliga syften.



## **Resultatredovisning**

Nedan följer till att börja med en presentation av de observationer som genomfördes. Därefter redogör jag för de synpunkter som är mest framträdande i intervjumaterialet. För att läsaren skall kunna dra egna slutsatser, har jag lagt fram datamaterialet sakligt i betydelsen att värderande kommentarer utelämnats.

### **Observationer**

#### **Könsintegrerad undervisning i fotboll**

Under lektionen var 12 pojkar och 15 flickor närvarande. En manlig lärare var tillstädes.

Inledningsvis delade eleverna in sig i pojk- och flickgrupper. Flickorna delade in sig i mindre grupper som förblev konstanta i den mån det var möjligt (beakta att de spelade fotboll i lag). Pojkarna delade in sig i grupper som upplöstes snabbt. Det var vanligast att de gick runt i salen en och en. Många flickor hjälptes åt med att hämta bollar och mål. De flesta av pojkarna ägnade sig åt smågruppsaktiviteter.

Klassen delades på initiativ av läraren in i könblandade grupper, varpå diskussioner uppstod. En pojke gav synpunkter på att en annan pojke hamnade i grupp med fyra flickor: ”Åh, du hamnade med fyra tjejer!”. I sitt spel, var pojkarna både offensiva och individuella. Oftast figurerade de i mitten av gymnastiksalen. De flesta flickor höll sig på samma ställe under en längre tid och ofta utefter väggkanterna. Många var defensiva i sitt spel och passade som oftast bollen vidare då de fick den tillskjuten sig. Även om förekomsten av smågruppsaktiviteter överlag var tämligen sparsam, hände det ibland att några flickor drog sig undan och ägnade sig åt annat. Pojkarna, med några få undantag, var synnerligen fokuserade. Ofta uttrycktes känslor och åsikter i form av högljudda kommentarer. Det hände sällan att en flicka gjorde det.

#### **Könsintegrerad undervisning i redskapsgymnastik**

Under lektionen närvarade 12 pojkar och 15 flickor. En manlig lärare hade uppsikt över klassen.

Klassen delade in sig i pojk- och flickgrupper. Flickorna förflyttade sig i mindre grupper och pojkarna vanligen självständigt. Flertalet flickor hjälptes åt med att ta fram redskap. De skojade mycket med varandra. Ett stort antal pojkar rörde sig fram och tillbaka mellan gymnastiksalen och omklädningsrummet. Varje elev fick varsin lista, med övningar av olika svårighetsgrad nedskrivna. På den skulle de fylla i vilka övningar som de klarade av. Pojkarna skojade mycket med varandra och gestikulerade ivrigt. Ibland hände det att en pojke tog sig an en uppgift som han inte klarade av, vilket ofta följdes av skämtsamma kommentarer. Få pojkar antecknade vilka övningar som de lyckades med. Det gjorde däremot flickorna. De lade även tid på att instruera och ge varandra feedback.

Pojkarna ägnade sig åt ett fåtal övningar, vanligen de som inbegrep redskap. Det var även vanligt att de tävlade mot varandra. Flickorna ägnade sig mestadels åt övningar som att hjula, stå på händer och balansera på bom. Flickorna gav ibland pojkarna menande blickar och uppfostrande kommentarer. En flicka sade följande till en pojke, då han gav sig i kast med att försöka hjula: ”Men du kan ju inte (skrattar). Du får väl göra något annat då!”.

### **Könssegregerad undervisning i fotboll**

#### ***Pojkar***

Under lektionen närvarade 12 elever och en kvinnlig lärare hade uppsikt över klassen.

Pojkarna delade in sig i grupper innan lektionen började. Grupperna återskapades då tillfälle gavs. I början av lektionen hjälptes ett stort antal pojkar till med att ta fram bollar och mål. Eleverna delades därefter in i grupper. Då pojkarna spelade fotboll, var många hårdhänta. Det hände att mindre gräl uppstod. Pojkarna spelade väldigt offensivt och högljudda kommentarer fälldes titt som tätt. De passade till varandra regelbundet inom laget. Det fanns dock en grupp pojkar som utmärkte sig. De var avvaktande i sin framtoning och endast verksamma på en begränsad yta. Sällan tog de initiativ till att försöka föra bollen i riktning mot mål. Då de blev tillpassade bollen, sköt de ofta vidare den till en klasskamrat.

#### ***Flickor***

Under lektionen närvarade 14 flickor och en kvinnlig lärare var tillstädes.

Flickorna förflyttade sig oftast en och en, även om det ibland hände att grupperingar uppstod. I början av lektionen hjälptes några få elever åt med att ta fram bollar och mål. Därefter delades de in i grupper. Då de spelade fotboll, var det vanligt att bollen först passades runt i hela laget innan initiativ togs till att skjuta mot mål. En majoritet av flickorna försökte ta bollen ifrån sina motspelare vid upprepade tillfällen. Det hände ibland att en flicka bad att få bollen tillskjuten sig. Uppmuntrande kommentarer fälldes ibland av spelare inom det egna laget. Två flickor var jämfört med övriga offensiva i sitt spel och sprang många gånger i hög hastighet mot mål utan att skjuta bollen vidare till sina lagkamrater. Agerandet ifrågasattes och möttes av kritik från flera i elevgruppen. En flicka utbrast till exempel följande: ”men alltså, du kan ju inte bara spela själv. Vi är ju flera i laget!”.

### **Könssegregerad undervisning i redskapsgymnastik**

#### ***Pojkar***

Under lektionen närvarade 15 elever samt en manlig lärare.

Pojkarna förflyttade sig oftast enskilt. I början av lektionen hjälptes några få pojkar åt med att ta fram redskap. I början av lektionen undrade en pojke ”om de inte kunde få spela fotboll istället”, varpå läraren svarade ”om ni sköter er bra nu, kan ni få spela pingis sen”. Pojkarna skojade med varandra. Deras rörelser var vidlyftiga och gångstilen släpande

Några pojkar stod och konverserade med varandra i omklädningsrummet. Endast ett fåtal intresserade sig för att dokumentera vilka övningar som de klarade av. Många elever genomförde ett begränsat antal, ofta redskapskrävande övningar, om och om igen. Tävlan förekom ibland. Tre pojkar ägnade en stor del av lektionen åt att stå på händer och göra kullerbyttor. Ingen i elevgruppen sysselsatte sig med övningar som spagat och att hjula. I slutet av lektionen, sade en elev följande till läraren: ”Det här är så tråkigt”. När läraren bad eleven att förklara varför, svarade han: ”Det bara är så, ska inte saker i skolan vara roliga?”.

### ***Flickor***

Under lektionen närvarade 11 elever och en manlig lärare.

De flesta elever ägnade sig åt den aktivitet som läraren sökte fokusera. Oftast förflyttade de sig en och en. Ett par, tre stycken flickor hjälptes åt med att hämta redskap. Läraren kom med tillsägelser. Det verkade dock som att få registrerade det och istället ägnade sig åt privata samtal. Ljudvolymen i lokalen var relativt hög.

Flertalet flickor provade på ett stort antal övningar. Några flickor gav synpunkter på varandras prestationer och tävlan förekom, om än ganska sällan. Två flickor gick omkring i gymnastiksalen och iakttog övriga elever. En av flickorna vände sig mot mig vid ett tillfälle och sade med ett ironiskt tonläge: ”Visst är vi en duktig grupp, en tjejig grupp?”.

## **Intervjuer**

### ***Pojkarnas synpunkter***

Av de intervjuade, sade sig alla vara positivt inställda till ämnet idrott och hälsa. Skäl som angavs var till exempel ”att det är roligt”, ”för att man får hålla på med så mycket bollsporter” och ”för att det är en utmaning att tävla”. Alla uppgav emellertid att de föredrar könssegregerad undervisning framför könsintegrerad. Till grund låg bland annat antagandet att pojkar och flickor tycker om att ägna sig åt olika aktiviteter. En pojke framförde följande åsikt:

Tjejerna vill ju inte göra samma som vi, och vi vill inte gör det som de gör. Sen, alltså... de kan ju inte på samma sätt. Jag tror att det har att göra med att tjejerna liksom har bestämt sig. De vill inte. Det är som med en rockstjärna liksom. De bestämmer sig när de är små, för att de vill bli kända liksom. De tränar ju liksom inte.

Av många pojkar betonades vikten av att prestera i termer av att vinna. Ett flertal pojkar var av uppfattningen att flickor inte är kapabla att prestera i samma mån som pojkar, varför de följaktligen borde undervisas åtskilt. Nedan redogör en grupp pojkar för sina tankar kring könsintegrerad undervisning:

- Pojke 1: Alltså, att ha gymna ihop med tjejer... nej, det är dåligt (skrattar). Det är bra när vi inte är tillsammans. För då kan alla göra vad de vill göra. Tjejerna kan hoppa hopprep och hålla på med redskap, lekar och sånt, och killarna kan göra det de vill, typ fotboll. Tjejerna är ju lite klena. De kan ju

- inte vinna så som killar kan. Sen så... ja, det blir liksom inte lika viktigt att vinna då, ihop med tjejerna. Det känns mer på skämt då.”
- *Finns det inget som är bra med att ha gympa ihop med tjejer?*
  - Pojke 1: Eh, nej.
  - Pojke 2: Med tjejer blir det liksom mer lekar. Jag tycker inte att det är kul, alltså, vi har tråkigt då. Eller grejen är, vi gör tråkigare grejer.
  - *Och det är dåligt?*
  - Pojke 2: Ja
  - *Om ni hade haft exakt samma aktiviteter tillsammans med tjejerna som ni har när ni bara är killar, hade det varit okej att vara ihop då?*
  - Pojke 3: Ja, mer sporter och sånt. Det vill jag ha i alla fall. Alltså, med tjejerna har vi oftast tråkiga grejer. Ingen riktig gympa. Lekar och sånt, som man gör på dagis. Sen, de vill liksom inte vinna riktigt, känns det som. De försöker inte som vi gör. Det blir mer... mer på riktigt liksom, när vi är ensamma. Mer (skratt) tävling.
  - Pojke 1: Fast en grej som är bra, det är att man känner sig mycket duktigare. Ah, alltså, det gör man. För de är ju inte så bra som vi. Fast det finns ju tjejer som är bra också. Fast de är ändå lite sämre på sport än killarna.

De flesta var övervägande negativa till att ha undervisning tillsammans med flickor. Då de tillfrågades om fördelar med könsintegrerad undervisning, var merparten avvaktande i sina kommentarer. Av intervjun framkom dock att en fördel är att flickor många gånger tar på sig att utföra sysslor, som de själva ogärna ägnar sig åt. En grupp pojkar konstaterade att den främsta fördelen med könsintegrerad undervisning är som följer:

- Pojke 1: Ah, alltså, det blir jämnare lag.
- *Varför blir det jämnare lag?*
- Pojke 1: Om det är fotboll, jag menar... då är det ju fler killar som går i fotboll, som verkligen lär sig.
- Pojke 2: Det kan till exempel vara så att man spelar fotboll i lag i klassen. Och om de killarna i klassen som är bäst på fotboll spelar i samma lag, då blir det jämnare om en tjej är med i det laget också.
- Pojke 3: Alltså... killar är ju helt överlägsna på det. Och sen, en grej som är bra... det är att tjejer gör sånt som man själv inte vill, typ att stå i mål. När vi spelar fotboll till exempel.

### ***Flickornas synpunkter***

Samtliga flickor sade sig tycka om ämnet idrott och hälsa. En anledning som nämndes var att ”det är roligt”. Flertalet flickor sade sig föredra könsintegrerad undervisning framför könssegregerad. De flesta var av åsikten att flickor kommer bättre överens med varandra i undervisning tillsammans med pojkar. En flicka sade följande med ett skämtsamt tonfall i rösten:

Alltså, vi är bråkiga när vi är ensamma. Tjejer betar sig liksom som bäbisar, alltså... då, när vi är ensamma. När vi är ihop med killarna, då är det mer strängt. Alltså, vi måste vara tysta och sånt. Vi måste lära oss att lyssna mer. När killarna är med... man skärper sig när killarna är med.

En vanligt förekommande åsikt var att undervisningen till arbetsform och innehåll skiljer sig åt, då den är könsintegrerad jämfört med då den är könssegregerad. Många uttryckte åsikten

att undervisningen för pojkar innefattar en stor mängd bollsporter, medan undervisningen för flickor till största delen inbegriper lekar av olika slag. Sådär sade fyra flickor i en intervju:

- Flicka 1: Nej, jag tycker bäst om att ha blandat. För att det mest blir... då får man göra riktiga saker.
- Flicka 2: Ja, man får lära sig riktiga saker. Man får till exempel göra hinderbana.
- Flicka 1: Ja, det är svårare grejer. När vi är bara tjejer, då är det lite mer annorlunda. Det är mest lekar och så. Nästan inga bollgrejer och hinderbana.
- Flicka 3: När killarna är för sig och tjejerna är för sig, då brukar killarna få göra bollsporter. Och vi får göra hopprep och sånt. Killarna har andra grejer, för de gillar inte hopprep och sånt.
- Flicka 1: Man lär sig mer, tycker jag. Annars blir det liksom... ja, det är lite på skoj.
- Flicka 3: När vi bara är tjejer då är det mer lek, och när vi är med killar... ah, det är mer gymna då.

Några nackdelar med könsintegrerad undervisning lyftes sällan fram. De flesta uppgav emellertid att pojkarna är hårdhänta, många gånger dominanta i sitt beteende och har svårt för att lyssna på tillsägelser från läraren. En flicka var exempelvis av följande uppfattning:

Jag vill inte stå i mål då, när vi har fotboll och sånt. Killarna bombar jätte hårt. De är skitbra på det. Men, ah, de håller ju på med sånt på fritiden. Och en gång hade vi hinderbana. Då hamnade jag med två killar. Och så var det en matta som man kunde brottas och göra kullerbyttor på. Men de ville ju mest brottas. Vi bestämde att jag skulle göra kullerbyttor i två minuter. Sen fick de brottas, och då var jag domare. De bestämde och så. Killarna bestämmer mycket. Ibland är det lite jobbigt, för då måste vi... alltså, tjejerna måste göra som killarna vill.

Ett övervägande antal av de flickor som intervjuades, påpekade att de är rädda för att framstå som klumpiga i undervisning tillsammans med pojkar, vilket intervjuutdraget nedan kan sägas illustrera:

- Flicka 1: Jag tycker att det är lite pinsamt att ha gymna med killarna. Man vill liksom inte klanta sig (skrattar).
- *Varför vill man inte klanta sig när man är tillsammans med killar?*
- Flicka 2: Nej, alltså. De skrattar och så. De skrattar när vi gör fel.
- Flicka 1: Ja, fast vi skrattar mer. Vi skrattar nog till och med mer. Vi är ju flamsiga mycket.
- Flicka 3: (Skrattar) Fast lite pinsamt är det ju ändå liksom. Med tjejer är det bara på skämt. Då känner man sig... Med killarna är det mer allvar, då vill man inte göra bort sig.

## **Analys**

Syftet med undersökningen bestod i att studera förekomsten av könsmonster i en klass utifrån en jämförelse mellan könsintegrerad och könssegregerad idrottsundervisning. Vilken aktivitet som utövades vägdes också in i tolkningen av datamaterialet. Nedan följer en presentation av vad resultatet pekar mot i relation till tidigare forskning.

## **Fotboll**

### *Pojkar*

Pojkarna förflyttade sig som regel en och en i könsintegrerad undervisning. Åtskilda från flickorna, ägde en indelning av pojkarna i mindre och till konstellationen oförändrade grupper rum både innan aktiviteten påbörjats och efter att den avslutats. En tänkbar anledning är som följer. Omgivningen uppmuntrar pojkar till att tänka och agera självständigt (Svaleryd, 2002). Mot den bakgrunden är det tänkbart att självständighet är en egenskap som upplevs knuten till den manliga könsrollen. Att ta avstånd från karaktärsdrag som vanligen tillskrivs kvinnor, däribland samarbetsförmåga, förefaller emellertid viktigt i sökandet efter en könsidentitet (2002). Det kan tänkas att pojkarna inte på samma sätt upplever ett behov av att ta avstånd från "flickiga" egenskaper i könssegregerad undervisning.

I könssegregerad undervisning var pojkarna i högre grad konkurrensinriktade i sin framtoning. Likaså tilltog samarbetet dem emellan avsevärt. Kroppsspråk användes ofta för att visa känslouttryck. Då en pojke lade mål eller åstadkom något annat till fördel för det egna laget, försökte han ofta påkalla uppmärksamhet genom en utputande bröstborg, en till överdrift rak hållning och genom att spänna sina muskler. Det blev i en sådan situation tydligt att kroppen fungerar som en markör för kön (Lundgren, 2000). Forskning pekar mot att pojkar vanligen använder tävling som ett medel för att differentiera sig från människor i omgivningen. Följden är att hierarkier uppstår inom pojkgruppen (Graf, 1991) Möjligen dämpades den hierarkiska strukturen på grund av flickornas närvaro. Vad som framkom av intervjumaterialet kan sägas stärka antagandet. Flera pojkar framhåller att undervisningen i högre grad är tävlingsbetonad i könsuppdelad klass.

Jag lade märke till att en liten skara pojkar uppvisade ett bristande engagemang i könsuppdelad klass. Samma grupp pojkar var i större utsträckning aktivt deltagande tillsammans med flickorna. Det kan tolkas mot bakgrund av vilka värden som förmedlas inom tävlingsidrotten. "Den högpresterande kroppen" utgör normen för vilken nivå som är eftersträvansvärd. Det betyder att människor positioneras i en hierarkisk ordning utifrån bedömd prestationsnivå. Till saken hör emellertid att det vanligen sätts ett likhetstecken mellan maskulinitet och vad som anses normalt att eftersträva (Engström m.fl., 2005). En förklaring kan vara att pojkarna upplever sig oförmögna att prestera i enlighet med denna norm. Kanske anser de sig framstå i bättre dager tillsammans med flickorna, varför de också agerar annorlunda? (Carli, 1994). Vad en pojke sade under en intervju ger stöd åt min

fundering. Han uttryckte åsikten att en fördel med könsintegrerad undervisning är ”att man känner sig mycket duktigare”.

### *Flickor*

I könsintegrerad undervisning delade flickorna in sig i mindre grupper vilkas sammansättning förblev oförändrad i den mån det var möjligt. Åtskilda från pojkarna förflyttade de sig allt som oftast en och en. Av forskning framkommer att flickor i regel är relationsorienterade. En följd är att de vanligen fäster stor betydelse vid att känna närhet med människor i omgivningen (Svaleryd, 2002). Kanhända att idrottens masklina prägel (Larsson, 2001) inte är lika starkt utpräglad i könssegregerad undervisning, med konsekvensen att de inte upplevde behovet av att ingå i en grupp lika starkt?

I könsintegrerad undervisning uppvisade flickorna i högre grad en hjälpsam attityd än i könssegregerad. Enligt Hirdman (2007) genomsyras dagens samhälle av könsspecifika koder. Det betyder att det finns förväntningar på hur en pojke respektive en flicka skall bete sig. Möjligen upplevs en otvungenhet att följa sociala koder knutna till kön i könsuppdelad undervisning. Min förmodan bekräftas till vis del genom intervjumaterialet. En flicka sade exempelvis att ”man skärper sig ihop med killar”.

Flertalet flickor var i könsintegrerad undervisning defensiva i sitt spel. Därtill togs det sällan ansats till att göra något av betydelse för aktivitetens fortskridande. Många gånger syntes det som att flickorna intog en försvarsposition och/ eller åskådarroll. I könssegregerad undervisning var de i högre grad initiativtagande. En möjlig orsak är att flickorna inte känner sig nödgade att handla i överensstämmelse med könsbaserade förväntningar i könssegregerad undervisning. Detta kan eventuellt också förstås mot bakgrund av de föreställningar om maskulinitet och femininitet som historiskt sett dominerat idrottslighet. För att en atlet skall betraktas som duglig, bör han eller hon eftersträva särskilda egenskaper och värden. Vad som skall anses normalt att eftertrakta inom idrotten, har emellertid definierats av och med hänsyn till män och deras behov. Konsekvensen är att kvinnokroppen betraktas som fysiskt ömtålig och passiv i jämförelse med den manliga (Engström m.fl., 2005). Det kan tänkas att flickorna inte på samma sätt upplever att de blir bedömda utifrån denna mall i könssegregerad undervisning. I intervjuer berättade flera flickor att de är rädda för att ”skämma ut sig” tillsammans med pojkarna. Av intervjumaterialet framgick även att denna känsla inte upplevs lika starkt i undervisning med bara flickor. Motiveringen var att det ”bara är på skoj då”. Detta kan således sägas understödja mitt antagande.

Det framstod som att det var viktigt att samarbeta oavsett undervisningsform och aktivitet. Det verkade till och med som att det var viktigare att arbeta tillsammans än att tävla. Min iakttagelse överensstämmer således med de undersökningsresultat som Graf m.fl. kommit fram till, vilka visar att relationerna med kamrater prioriteras framför att regler efterföljs (1991). Hur detta kom till uttryck kan illustreras med hjälp av följande exempel. I händelse av att en flicka, oberoende av hjälp från spelare i det egna laget sköt bollen mot mål, påpekades vikten av samarbete högt och ljudligt. Det har möjligen sin orsak i att gemenskapen äventyrades, varför åtgärder vidtogs.

Budskap uttrycktes vanligen i form av kroppsspråk och ordlös kommunikation i könsintegrerad undervisning. I könsuppdelad klass var kontaktsökandet i huvudsak verbalt. Det hände oftare att en flicka bad att få bollen tillpassad sig till exempel. Att också denna skillnad har sin orsak i olika grad av upplevt tvång att uppträda i enlighet med sociala koder förefaller rimligt.

## **Redskapsgymnastik**

### ***Pojkar***

Både i könsintegrerad och könssegregerad undervisning, förflyttade sig pojkarna som regel ensamt. En tolkning är att pojkar sedan födseln fostras till självständighet (Skolverket, 1994). Kanske har förmågan därav kommit att förknippas med manlighet.

Pojkarna framstod som föga engagerade oavsett undervisningsform. Skämtsamma kommentarer fälldes ideligen och med ett avslappnat kroppsspråk tycktes de vilja signalera en attityd av ointresse. Vanligt var också att de befann sig i omklädningsrummet. Fagrell (2000) framhåller att aktiviteter i olika utsträckning är manligt eller kvinnligt könsmärkta. Utifrån sina forskningsresultat kunde hon exempelvis urskönja följande mönster. Barn uppfattar vanligen att "pojliga" aktiviteter är överlägsna "flickiga". Möjligheten finns att pojkarna uppfattade redskapsgymnastik som en "flickig" aktivitet och att behovet att visa ovilja inför den följaktligen var trängande. Stöd till detta antagande finner jag i intervjumaterialet. De flesta markerade tydligt med ord och kroppsspråk att de ogillade "flickiga" aktiviteter. Redskapsgymnastik, hoppa hopprep och lekar uppgavs vara exempel på sådana aktiviteter.

Flertalet pojkar ägnade sig vanligen åt redskapskrävande övningar oavsett om undervisningen var könsintegrerad eller könssegregerad. Ett annat återkommande beteende var att pojkarna konkurrerade mot varandra i övningar som inte var avsedda för tävling. Ofta mynnade de ut i en styrkemätning. Kanske var det ett försök att få en aktivitet som de uppfattade som "flickig" att i högre grad svara mot den gängse manliga normen. När en pojke misslyckades med en övning, skrattade övriga pojkar. Misslyckanden närmast uppmuntrades. Också flickorna riktade uppmärksamhet mot pojkarna vid upprepade tillfällen. Uppmärksamheten tog sig ofta uttryck i form av fnitter och värderande kommentarer. För att upprätthålla trygghet i tillvaron, förebyggs förekomsten av könsöverskridanden (Fagrell, 2005). Kanske var det vad jag bevittnade?

### ***Flickor***

I könsintegrerad undervisning var flickorna i regel indelade i mindre grupper. Åtskilda från pojkarna var det regel snarare än undantag att de förflyttade sig ensamt. En tolkning är att också detta har sin orsak i att idrottens maskulina prägel blir mindre påtaglig då pojkarna är frånvarande, och att de med orsak av detta inte känner samma behov av närhet.

Forskning tyder på att flickor vanligen har ett förhållningssätt till skolan som innebär att klassrummet betraktas som en arena för samarbete, något som får till följd att de uppträder



ansvarstagande (skolverket, 1994). Det hände ofta att flickorna intog rollen som ”hjälpredor” såväl i könsintegrerad undervisning, något som mer sällsynt förekommande i könssegregerad. Detta har eventuellt sin förklaring i att egenskapen hjälpsamhet uppfattas som tätt förbunden med den kvinnliga könsrollen. Det kan tänkas att de upplevde en större frihet att bryta mot könsbaserade förväntningar i könssegregerad undervisning.

Många av flickorna var i könsblandad klass fnittriga. Jag fick känslan av att de, både i ord och handling, försökte förmedla en ointresserad attityd. Varför var flickorna i högre grad koncentrerade i sin framtoning åtskilda från pojkarna? Kanske kan detta förstås mot bakgrund av den rådande könsordningen. Det finns mellan man och kvinna en makthierarki, vilken ger sig till känna i vardagens praktiker. Hierarkin innebär att kvinnan och allt vad som tillskrivs henne underordnas mannen (Hirdman, 2007). När pojkarna inte var närvarande, hände det oftare att flickorna tävlade mot varandra. Det verkade emellertid som att samarbete allt som oftast sattes i första ledet. Kanske är det förenat med svårigheter att ”vinna över” en väninna, eftersom det utgör ett hot mot relationen dem emellan? (Svaleryd, 2002).

Både i frånvaro och närvaro av det motsatta könet, var flickorna orädda i sina handlingar och högljutt konverserande med varandra. Kanske beror också det på att aktiviteter har olika grad av koppling till genus (Fagrell, 2000). Det kan tänkas att flickorna, med anledning av sin könstillhörighet, ansåg det vara av naturen givet att de i högre grad behärskade aktiviteten än pojkarna. Flera flickor gav i intervjuer uttryck för åsikten att pojkar vare sig är skickliga utövare av eller tycker om ”flickiga” aktiviteter. Exempel på sådana sades vara hopprep och redskapsgymnastik.

I könsåtskild undervisning sysselsatte sig flickorna med en större mängd övningar än tillsammans med pojkarna. Märkbart var också att de i könsintegrerad undervisning sällan ägnade sig åt övningar med redskap. Kanske är det oförenligt med bilden av hur en kvinna skall vara att ”ta plats”, men att ramarna för könsöverskridande inte upplevs lika snäva i könssegregerad undervisning. En flicka nämner i en intervju att en nackdel med könsintegrerad undervisning är att ”killarna bestämmer mycket”. Vidare uttrycks åsikten att ”tjejerna måste göra som killarna vill”, vilket kan tolkas som ett tecken på att mitt antagande är korrekt.

## Diskussion

Är det motsatta könets närvaro och frånvaro av betydelse för om och hur könsmönster tar form? Syftet med studien var att utreda frågan närmare. Connell (2009) sammanliknar genus vid en regim, vilken bidrar till att män och kvinnor reproducerar sig själva som maskulina eller feminina. Forskaren pekar emellertid på genusregimernas kontextuella rörlighet. Det betyder att synen på normalitet och avvikelse skiftar beroende på situation och sammanhang. Innebörden är att också de ramar för vilka handlingar som är möjliga för respektive kön är föränderliga. Det framgick tydligt av undersökningsresultaten att genusregimerna är kontextuellt rörliga, eftersom undervisningssituationen spelade roll för hur handlingar konstituerades. I det följande delges och bearbetas nyvunna insikter med utgångspunkt i tidigare forskning.

### Förekomsten av könsmönster

Vid en jämförelse mellan könen framträder en bild av att flickor i högre grad än pojkar påverkas av undervisningsformen. Hur kan detta tolkas? En möjlighet är att använda sig av begreppet genuskontrakt som ett analytiskt verktyg. Med det avses en kulturellt nedärvd överenskommelse mellan könen som styr förhållandet dem emellan. Genuskontraktet har emellertid utformats med utgångspunkt i normer och värden i samhället skapade av män, med påföljden att de erhåller en symbolisk makt (Hirdman, 2007). Kanhända att det är anledningen till att flickorna av allt att döma är mer anpassliga till de omständigheter som råder än pojkarna är.

Föregående kan eventuellt också förstås i ljuset av idrottshistorisk forskning. Idrott som socialt fenomen är en verksamhet huvudsakligen skapad av och för män. Män och kvinnors erfarenheter av och förutsättningar för idrott bör således betraktas mot den bakgrunden. Idrottens maskulina prägel gör att kvinnors idrottsutövande värderas annorlunda än mäns. Möjligheten finns att flickorna är införstådda med dessa förhållanden, varför de följaktligen hämmas i sitt utövande. Kanhända är det som Carli påstår; att flickor i könsintegrerad undervisning bedöms enligt den rådande manliga normen, med påföljden att de betraktas som "sämre kopior" i jämförelse med "originalet" (1994). Detta torde få konsekvenser för flickors självbild och tilltro till den egna förmågan. Det kan hända att flickorna därför betar sig annorlunda i samvaro med det motsatta könet.

Det råder i forskarvärlden oenighet kring vilken undervisningsform som bäst lämpar sig om ändamålet är att utjämna könsskillnader. Larsson m.fl. (2005) framhåller att skillnader mellan könen inte är ett tillräckligt argument för könsbaserad indelning av elever. De menar att ett sådant förfarande kan medföra att sociala praktiker skapas. Istället bör undervisningssammanhanget beaktas; är det något däri som ger upphov till könsskillnader? Av såväl observations- som intervjumaterial framgår att undervisningssammanhanget är av

betydelse för hur eleverna handlar. Kanske är inte könssegregerad undervisning en lösning på problemet, utan istället ett sätt att kringgå det?

Åsikten delas likaledes av Lundvall m.fl. (2004). Forskarna menar att en indelning av elever på basis av deras könstillhörighet är en åtgärd som kan leda till att föreställningar skapas om att pojkar och flickor av naturen är olika varandra. Vidare framhävs att en tänkbar följd är att gränser skapas för hur flickor respektive pojkar får vara och göra. Min iakttagelse är dock att flickor får en mer framträdande roll i könssegregerad undervisning och att de tvärtemot hämmas i sina handlingar i samvaro med det motsatta könet. I intervjuer framkommer därtill att några flickor anser det vara betungande att ha idrottsundervisning i könsblandad klass, på grund av en upplevd känsla av att ha kritiska blickar riktade mot sig. Det förefaller också som att flickorna, i enlighet med Carlis undersökningsresultat, intar en mer hänsynstagande roll och därigenom har svårt att hävda sig gentemot pojkarna (1994). Kanske är det enklare att stimulera elever till att utmana stereotypa handlingar och mönster i könssegregerad klass?

Det syntes inte som att flickornas närvaro i någon betydande utsträckning påverkade hur pojkarna agerade. Vilken aktivitet som utövades spelade däremot roll för hur handlingar konstituerades. En tolkning är att situationer och relationer är mer eller mindre genusifierade. Idrottshistorisk forskning visar att det finns ett samband mellan en aktivitets grad av könsbundenhet och förhållningsätt (Fagrell, 2000). Vidare kan utläsas att en allmänt rådande uppfattning länge var att män och kvinnor har olika förutsättningar i fysiskt och psykiskt avseende, varför de följaktligen bör ägna sig åt olika typer av kroppsövningar (Sandahl, 2005). Det kan hända att denna uppfattning i viss mån är kvarvarande och således grundläggs hos pojkar redan i unga år. Det är möjligen förklaringen bakom att de, såväl i ord som i handling, markerade ett ointresse i samband med redskapsgymnastik.

Av intervjumaterialet framkom att flertalet flickor föredrar könsintegrerad undervisning. Det är tänkvärt, eftersom merparten i högre grad var initiativtagande åtskilda från pojkarna. En vanligt förekommande uppfattning bland flickorna var att könsintegrerad undervisning innebär ett bredare och roligare utbud av aktiviteter. Vidare uttrycktes av flera åsikten att undervisningen blir ”på riktigt” tillsammans med pojkarna. Av flera flickor drogs iklätt andra ord en parallell mellan ”riktig idrott” och ”könsblandad idrott”. Min tolkning är att flickorna inte lade någon större vikt vid huruvida pojkarna var närvarande eller frånvarande. Det verkade snarare handla om en missbelåtenhet över olikheter i undervisningens didaktiska innehåll beroende på undervisningens form. Av samma anledning som många flickor föredrog könsintegrerad undervisning, föredrog ett flertal av pojkarna könssegregerad. En pojke sade till exempel följande i en intervju: ”Jag tycker inte att det är kul, alltså, vi har tråkigt då. Eller grejen är, vi gör tråkigare grejer”. Engström m.fl. (2005) lyfter fram att föreställningar om vilken mening och vilket innehåll en verksamhet har, påverkar hur en individ upplever sig själv i relation till den. Att det förhåller sig på det viset är intervjumaterialet ett tydligt bevis på.

Avsikten med undersökningen var att utforska förekomsten av könsmönster. Ett syfte var också att utröna huruvida de förstärks eller försvagas beroende på vilken undervisningsform

som bedrivs. Vilka slutsatser kan dras? Sammanfattningsvis kan sägas att könsmonster befrämjas bland flickor i könsintegrerad undervisning, men avtar väsentligt åtskilt från pojkarna. Undervisningens innehåll tycktes spela en smärre roll. Vad gäller pojkarnas beteenden, kunde jag inte notera några större skillnader vid en jämförelse mellan undervisningsformerna. Däremot tedde det sig som att aktiviteten påverkade huruvida könsmonster befrämjades eller försvagades.

Forskningsresultatet visar att det sociala sammanhanget i mångt och mycket sätter ramarna för vilka roller som pojkar och flickor intar. Jag tror emellertid att det endast är en kortsiktig lösning på och ett sätt att förenkla genusproblematiken att hålla pojkar och flickor åtskilda. Med detta förfaringssätt tror jag att det föreligger en risk att pojkar och flickor, på grund av föreställningar om vilka handlingssätt som är möjliga för respektive kön, lär sig att ”spela upp” könsspecifika beteenden. Dock tror jag att skilda pojk- och flickgrupper ibland kan ge elever möjlighet att öva upp kompetenser som de i annat fall inte törs pröva. Min förmodan är dock att innehållet i undervisningen i mesta möjliga mån skall vara det samma för pojkar och flickor. I annat fall tror jag att en reproducering av genus gynnas, eftersom eleverna då vaggas in i en föreställning om att pojkar och flickor inte kan tillgodogöra sig kunskap på samma sätt.

Det är svårt att en gång för alla fastställa vilken undervisningsform som bäst lämpar sig för det ena eller det andra könet, eftersom det förutsätter att man bortser från egenskaper som inte är knutna till elevernas kön. Det handlar enligt min mening inte bara om att ställa enkönat mot tvåkönat. Måhända är det som Redelius m.fl. framhåller; att könsskillnader snarast är hemmahörande i det sociala mönstret i skolan (2005). Ännu kvarstår frågan som ställdes i det inledande kapitlet: Är de könsmonster som kan utläsas i skolan ett skäl till eller en verkan av könssegrering?

## **Relevans för läraryrket**

Som ett led i en strävan att åstadkomma jämlikhet i skolan, anges i styrdokumentet för förskolan och skolan följande riktlinjer:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter.  
(...) Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Läraryrket, 2006:10).

Eftersom det är läraren som i det vardagliga arbetet analyserar och hanterar könsrelaterade problem, är det viktigt att han eller hon breddar sina kunskaper om relationerna mellan könen och vilka konsekvenser de har för skolmiljön. På samma sätt som en medveten genuspedagogik kan leda till positiva förändringar av könsstrukturer, kan obetänksamhet leda till att könsmonster förstärks. Det är därför betydelsefullt att som lärare tänka i termer av socialt konstruerade kön.

## **Förslag till fortsatt forskning**

I min studie undersöktes på vad sätt det motsatta könets närvaro och frånvaro påverkar pojkars och flickors beteenden och inbördes relationer i samband med idrottsundervisning.

Att studera vilken roll läraren spelar för förekomsten av könsmönster är ett förslag till fortsatt forskning. Det förefaller rimligt att kulturella och sociala förväntningar hos honom eller henne präglar den pedagogiska verksamheten. Det är även sannolikt att läraren i bemötandet och samspelet med sina elever medverkar till att forma deras upplevelse av vad det innebär att vara pojke eller flicka.

## Referenser

- Annerstedt, Claes. (2001). Ämnet idrott och hälsa ur ett historiskt perspektiv. Annerstedt, Claes; Peitersen, Birger & Rønholt, Helle (Red). *Idrottsundervisning – Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare förlag AB.
- Annerstedt, Claes; Johansson, Hans & Malmqvist, Johan. (1991). Elever tycker om samundervisning! *Tidsskrift i gymnastik & idrott*, 5, s. 43-45.
- Broman, Tallberg, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Carli, Barbro. (1994). Vad gör idrotten med flickorna? Några tankar om idrott och hälsa, kropp och självkänsla i ett köns(gender)perspektiv. Patriksson, Göran (Red). *Svebis årsbok: Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning* (s.149-164). Lund: Svebi.
- Connell, Raewyn. (2009). *Om genus* (2.a uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Eklund, Marita. (1999). *Lärarens syn på samundervisning i gymnastik*. Åbo: Åbo akademins förlag.
- Engström, Lars-Magnus & Redelius, Karin. (2005). Pedagogiska perspektiv på idrott. Engström, Lars Magnus & Redelius, Karin (Red). *Pedagogiska perspektiv på idrott* (2:a uppl.). (s. 267 - 287). Stockholm: HLS förlag.
- Eriksson, Charli; Gustavsson, Kjell; Johansson, Therese; Mustell Jan; Quennerstedt, Mikael; Rudsberg, Karin; Sundberg, Marie & Svensson, Lena. (2003). *Skolämnet idrott och hälsa i Sveriges skolor – en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro universitet: Institutionen för idrott och hälsa.
- Esaiasson, Peter; Giljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3:e uppl.). Stockholm: Norstedts juridik.
- Fagrell, Birgitta. (2000.) *De små konstruktörerna*. Stockholm: HLS förlag.
- Fagrell, Brigitta. (2005). Genus – historien om manligt och kvinnligt. Engström, Lars Magnus & Redelius, Karin (Red). *Pedagogiska perspektiv på idrott* (2:a uppl.). (s. 164-185). Stockholm: HLS förlag.
- Graf, Johanna; Helmadotter, Ann-Marie & Ruben, Susanna. (1991). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hirdman, Yvonne. (2007). *Gösta och genusordningen*. Stockholm: Ordfront.
- Holm, Ann-Sofie. (2009). Ungdomars syn på kön – nu och då. Wernersson, Inga (Red). *Genus i förskola och skola – Förändringar i policy, perspektiv och skola* (s. 139-156). Hämtad 2010-12-19, <http://gupea.ub.gu.se>
- Lantz, Annika. (2007). *Intervjumetodik*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Håkan; Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin. (2005). *Kön – Idrott – Skola*. Hämtad 2010-11-25, [www.idrottsforum.org](http://www.idrottsforum.org)

- Larsson, Håkan; Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin. (2007). ”Jag känner inte för att bli en ... kille”- om heteronormativitet i ämnet idrott och hälsa. Hämtad 2010-11-27, [www.oru.se](http://www.oru.se)
- Larsson, Håkan. (2002). Bortom ”sam- och särundervisning” i ämnet idrott och hälsa. Patriksson, Göran (Red). *Svebis årsbok: Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning* (s.101-120). Lund: Svebi.
- Larsson, Håkan. (2001). *Iscensättningen av kön i idrott - en nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan*. Stockholm: HLS förlag.
- Larsson, Håkan & Redelius, Karin. (2004). Några pedagogiska utmaningar i relation till ämnet idrott och hälsa. Larsson, Håkan & Redelius, Karin (Red). *Mellan nytta och nöje – bilder av ämnet idrott och hälsa*. (s. 227-239). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, Håkan. (2005). Synen på manlighet och kvinnlighet i idrott. Engström, Lars Magnus & Redelius, Karin (Red). *Pedagogiska perspektiv på idrott*. (s. 186–206). Stockholm: HLS förlag.
- Larsson, Håkan. (2004). Vad lär man sig på gympan? Larsson, Håkan & Redelius, Karin (Red). *Mellan nytta och nöje – bilder av ämnet idrott och hälsa*. (s. 123-148). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Lundgren, Anna Sofia. (2000). *Tre år i g: perspektiv på kropp och kön i skolan*. Eslöv: Symposion.
- Lundvall, Suzanne & Meckbach, Jane. (2004). ”Fritt och omväxlande!” Larsson, Håkan & Redelius, Karin (Red). *Mellan nytta och nöje – bilder av ämnet idrott och hälsa*. (s. 70-80). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Läraryrket. (2006). *Lärarens handbok* (6:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Løkken, Gunvor & Søbstad, Frode. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Redelius, Karin. (2004). Bäst och pest! Larsson, Håkan & Redelius, Karin (Red) *Mellan nytta och nöje – bilder av ämnet idrott och hälsa*. (s. 149-172). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Rubenstein, Lena & Wesén, Bodil. (1986). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.
- Sandahl, Björn. (2005). *Ett ämne för alla?* Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Sandahl, Björn. (2004). Ett ämne för vem? Idrottsämnet i grundskolan 1962–2002. Larsson, Håkan & Redelius, Karin (Red). *Mellan nytta och nöje – bilder av ämnet idrott och hälsa* (s. 44-69). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Skolverket. (1994). *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor – en kunskapsöversikt om könsskillnader i skolan*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2000). *Att samla in och bearbeta data*. Hämtad: 2010-12-16. <http://www.skolverket.se>
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan* Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Kursplan i gymnastik.

- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. (Lgr 69). Allmän del.* Kursplan i gymnastik.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan (Lgr 80).* Kursplan i idrott.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Svaleryd, Kajsa. (2002). *Genuspedagogik.* Stockholm: Liber.
- Trost, Jan. (1993). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Kursplaner för grundskolan.* Idrott och hälsa.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.* Hämtad: 2010-02-17, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>



## Bilaga: Missiv



### GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hej,

Mitt namn är Anna Einen Bergstrand. Jag är lärarstudent och läser min sista termin på lärarutbildningen. För närvarande genomför jag mitt examensarbete som består i att skriva en uppsats om könsintegrerad och könssegregerad undervisning i ämnet idrott och hälsa. Jag är intresserad av vilka tankar som elever har kring respektive undervisningsform, och ber därför om din tillåtelse att intervjua ditt barn. Det som sägs kommer att spelas in på band, men endast användas för privat bruk. De elever som deltar i intervjun kommer inte att nämnas vid sina riktiga namn i uppsatsen. Intervjun tar uppskattningsvis 20 minuter och genomförs under skoltid.

*Skriv ditt namn nedan om du godkänner att ditt barn deltar i intervjun*

---

**Vänligen, återlämna lappen till klassföreståndaren inom en vecka.**