

”Jag känner inte för att bli en ... kille”

Om heteronormativitet i ämnet idrott och hälsa

Håkan Larsson, Karin Redelius & Birgitta Fagrell

”I DON’T FEEL LIKE BEING A ... BOY.” ON HETERONORMATIVITY IN PHYSICAL EDUCATION. This article concerns gender, sexuality and heteronormativity in physical education (PE). The aim is to elucidate girls’ and boys’ conditions in relation to the heteronormative culture of the school subject. 24 pupils in grade 8 and 9 were interviewed about their view on PE and on girls and boys in PE. A discourse analysis of the interviews was conducted, aiming at pinpointing the discursive rules as to how girls and boys can act as ‘normal’ in PE teaching. The analysis shows how different kinds of activities, notably dance and ball games, subjectify girls and boys in different ways. In order to act as ‘normal’, girls and boys seem to have to conform to a heterosexual matrix. This means that boys might be viewed as queer should they be skilled dancers, and conversely that girls might be viewed as queer should they be skilled ball players. Every attempt to challenge the gender order in PE, must also be an attempt to challenge the heteronormative culture of the school subject.

Keywords: physical education, gender, sexuality, heteronormativity, movement activities, queer theory.

I fokus för den här artikeln står frågor kring kön, sexualitet och normalitet i skolans ämne idrott och hälsa. Könsmönster och flickors och pojkars villkor i detta ämne har i viss utsträckning utforskats i Sverige (Carli 1990, 2003, Lundquist Wanneberg 2004, Lundvall & Meckbach 2003) – och framför allt debatterats i dags- och fackpressen,

Håkan Larsson är docent i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, Avdelningen för idrottspedagogik, Box 34103, 100 26 Stockholm. E-post: hakan.larsson@lhs.se
Karin Redelius är FD i pedagogik vid Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH), Box 5626, 114 86 Stockholm. E-post: karin.redelius@gih.se
Birgitta Fagrell är FD i pedagogik vid Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH), Box 5626, 114 86 Stockholm. E-post: birgitta.fagrell@gih.se

men studier kring sexualitet och normalitet saknas i stort sett. Sedan införandet av *Lgr 80*, den nationella läroplanen för grundskolan från 1981, förordar styrdokumentet samundervisning i ämnet. Styrdokumentet ägnar också uppmärksamhet åt arbete för lika villkor för flickor och pojkar i skolan. I idrott och hälsa har emellertid frågan om lika villkor för flickor och pojkar begränsats till att i huvudsak gälla huruvida könsåtskild undervisning eller samundervisning är att föredra. En följd av detta har blivit att incitamenten saknats för att problematisera såväl föreställningar om flickor och pojkar i idrott och hälsa som organisationen av undervisningen i ämnet (Larsson 2004a, 2004b). Kanske är det ett skäl till att traditionella föreställningar om flickor och pojkar, parallellt med stabila könsmonster, har kunnat leva kvar i undervisningen. Detta gäller i Sverige såväl som i andra länder (Brown 2005, Eklund 1999, van Essen 2003, Hills 2006, Larsson, Fagrell & Redelius 2005). En ansats i forskningsprojektet *Konstruktionen av kön och synen på kroppen i skolans idrottsundervisning* (KIS-projektet) är att problematisera såväl föreställningar om flickor och pojkar i idrott och hälsa som undervisningens innehåll och uppläggning. Syftet med den här artikeln är att belysa flickors och pojkars villkor i idrott och hälsa i grundskolans senare år med särskild fokus på sexualitet och normalitet. Analysen syftar vidare till att pröva hur sexualitetsnormer kan undersökas i ett ämne som präglas av kroppsrörelse. Viktiga frågeställningar är:

- a) Vilka möjliga positioner konstituerar undervisning i idrott och hälsa i de undersökta klasserna i köns- och sexualitets-hänseende?
- b) Vilka antaganden om flickor och pojkar kommer till uttryck när elever berättar om undervisning och hur kan man säga att dessa antaganden också uttrycker sexualitetsnormer?

Idrott och hälsa: populärt ämne med låg legitimitet

I våra försök att förstå konstruktionen av traditionella könsmonster i idrott och hälsa, och förutsättningarna för att förändra dessa, tar vi som utgångspunkt några drag som vi ser som specifika för det ämnet jämfört med andra ämnen i skolan:

- a) *Ämnets popularitet*. Idrott och hälsa är ett mycket populärt ämne; i översiktsstudier rapporterar de flesta elever att de ser positivt på ämnet (Skolverket 2005). Samtidigt finns det ett antal elever som är skeptiskt inställda, och de blir fler under grundskolans senare år. Idrott och hälsa verkar vara ett ämne som väcker känslor. En

- tämligen polariserad bild uppstår, där elever uppfattar idrott och hälsa som antingen bäst eller pest (Redelius 2004).
- b) *Dess relativt låga status som kunskapsämne i skolan.* Ämnet må vara populärt, men många elever uppfattar dess värde i första hand som rekreativt. Därtill har eleverna låga förväntningar på att man i formell mening ska lära sig något (Larsson 2004, Redelius 2004).
 - c) *Dess kopplingar till fritidens idrott.* Ämnet uppfattas som ’an-norlunda’ i förhållande till andra ämnen: man rör sig mycket och man kan påverka innehållet i stor utsträckning. Populariteten är störst bland de elever som också sysslar med idrott på sin fritid och antagligen är det också bland dessa som man återfinner de elever som tycker sig kunna påverka och som upplever kraven som låga (Redelius 2004).
 - d) *Ämnet bygger nästan helt på rörelse.* Detta medför särskilda didaktiska problem med ordning och säkerhet, liksom med en stor visuell exponering av elever i undervisningen, vilket i sin tur gör dem extra utsatta.
 - e) *Lärares betoning på att undervisningen ska vara ’kul’ och ’funka’ eller ’flyta på’.* Lärare i idrott och hälsa lägger stor vikt vid logistik och organisation av undervisning – undervisningen ska ’funka’ (Kårhus 2004, Larsson, Fagrell & Redelius under utgivning, Meckbach 2004).

I spänningsfältet mellan disciplinära och säkerhetsmässiga aspekter av undervisningen å ena sidan och ämnets relativt låga legitimitet å den andra, så uppstår, som vi ser det, en situation som ställer särskilda krav på elevers medgörlighet och lojalitet. Undervisningen ’måste’ upplevas positivt, i synnerhet av dominanta elever – vilka ofta också råkar vara de som sysslar med idrott på fritiden. Undervisningens uppläggning gynnar i stor utsträckning dessa elever, annars skulle den kanske inte ’funka’. Betoningen på *kul* har i det närmaste medfört ett moraliskt krav på att man ska tycka om idrott och hälsa, eller åtminstone att man inte ska sätta käppar i hjulen för undervisningen. Man kan tänka sig att ämnet väcker känslor bland elever just som en konsekvens av dessa krav på att ämnet ska vara ’kul’. Samtidigt finns ett antagande om att idrott och hälsa är till för de elever som *inte* idrottar på sin fritid (vilket understryks av kursplanens betoning på att *alla* barn ska kunna delta på sina villkor [Skolverket 2000a]). 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. För att upprätthålla denna balans har

idrottslärare utvecklat ett antal strategier som å ena sidan handlar om att försäkra sig om de idrottsintresserade elevernas lojalitet och å andra sidan om att disciplinera de icke idrottsintresserade eleverna. Mycket tyder på att lärare vinnlägger sig om att alliera sig med, eller åtminstone inte att göra sig till fiender med, de elever som har stor erfarenhet av idrott på fritiden. Möjligen är det omfattande bruket av lagbollspel i undervisningen bland annat ett uttryck för detta (Larsson 2004a, 2004b, Larsson, Fagrell & Redelius 2005).

Här finns det dock skäl att nyansera framställningen. De elever vars lojalitet och medgörlighet lärare måste vinnlägga sig om, de elever som 'måste' vara positivt inställda till ämnet, är ofta pojkar. Och de aktiviteter som dominerar undervisningen, som lagbollspel, uppfattas ofta som maskulina, det vill säga de präglas av tävling, ett instrumentellt förhållningssätt till med- och motspelare och ett visst mått av aggressivitet, vilket sammantaget medför att kroppen tenderar att bli ett redskap i spelet. Fysisk förmåga, initiativtagande och ett mer instrumentellt förhållningssätt såväl till sig själv (och sin kropp) som till andra elever premieras i undervisningen i förhållande till koordinativ förmåga, estetiskt uttryck och ett kommunikativt förhållningssätt (Larsson, Fagrell & Redelius 2005). Samtidigt måste man ta denna framställning med en nypa salt. Det är ingalunda så att majoriteten av flickorna ser med skepsis på bollspel. Tvärtom är bollspel ett vanligt önskemål även bland flickor (Redelius 2004). Däremot bör man ha i åtanke att medan i princip alla bollspel utövas könsåskilt inom föreningsidrotten, så förväntas flickor och pojkar i de flesta skolor i undervisningen i idrott och hälsa spela boll tillsammans.

Att lära kön: genus och heteronormativitet

Kraven på positiva, medgörliga och lojala elever medför konsekvenser för vad eleverna lär sig om sig själva som fysiskt aktiva personer och elever. Framför allt handlar det om i vilken utsträckning man som elev lär sig att rörelseaktiviteter är 'något för mig' eller ej, och *vilka* aktiviteter som i så fall är något för mig. Detta lärande handlar vidare om på vilka sätt man som elev lär sig inordna sig under eller utmana de föreställningar om flickor och pojkar som präglar undervisningen. När det gäller huruvida rörelseaktiviteter är 'något för mig', så stipulerar den nationella kursplanen i idrott och hälsa att undervisningen ska bestå av "idrott, lek och allsidiga rörelser utformade så att alla oavsett fysiska eller andra förutsättningar ska kunna delta, erhålla upplevelser och erfarenheter samt utvecklas på sina egna villkor" (Skolverket 2000a). I kursplanen nämns inget specifikt om flickors och pojkars

villkor, men läroplanens allmänna målsättning att skolan har ett ansvar att ”motverka traditionella könsmönster” (Skolverket 2000b) gäller även för idrott och hälsa. Idrottslärare är inte omedvetna om pojkars dominans, men den verkar inte uppfattas som något stort problem. Till en del hänger detta samman med en benägenhet att se pojkar som ’av naturen’ mer lämpade för fysisk aktivitet och i synnerhet för mer fysiskt ansträngande aktiviteter. Till en del hänger det också samman med att lärare saknar redskap för att problematisera varför en del elever ’inte vill’. Eftersom lärare dessutom uppfattar att de elever som ’inte vill’ är särskilt utsatta för kamraternas blickar och kommentarer – särskilt flickor – så utvecklas istället strategier där man måste ’ta hänsyn’ till dem (Larsson, Fagrell & Redelius kommande).

I KIS-projektet har vår utgångspunkt varit att de praktiker, normer och föreställningar som konstituerar undervisningen i idrott och hälsa bidrar till *skapandet* av de flickor och pojkar vi ’upptäcker’ i studier av ämnet. I undervisningen lär sig flickor och pojkar vad det innebär att vara flicka eller pojke i ämnet. I allmänna ordalag hämtar en sådan ansats näring ur feministisk poststrukturalistisk teoribildning. Utifrån en sådan position ser vi situationen i idrott och hälsa som ett uttryck för den *genusordning* som präglar undervisningen. Särskilda föreställningar om idrottande flickor och pojkar – flickor som mer socialt och estetiskt inriktade i sitt idrottande, pojkar som mer instrumentellt och prestationsmässigt inriktade (Larsson 2001) – utgör det raster genom vilket flickors och pojkars handlingar tolkas och förstås av lärarna. Enligt den amerikanska filosofen Judith Butler lever och verkar människor inom ramen för en *heterosexuell matris* som innebär att flickors och pojkars, kvinnors och mäns handlingar blir begripliga utifrån ett antagande om heterosexualitet (Butler 1990, 1993). Dominerande föreställningar om flickor och pojkar, vilka kommer till uttryck dels i det vardagliga talet om ’flickorna och pojkarna’, dels i tolkningen av flickors och pojkars sätt att vara till exempel i gymnastiksalen – och som konstituerar flickors och pojkars möjliga positioner där – handlar inte om flickor och pojkar i allmänhet. De handlar om *straighta*, det vill säga heterosexuella, flickor och pojkar.

De handlingar som avses är inte bara sådana som i enkel mening har med sex att göra. I princip kan vilka handlingar som helst ’laddas’ med en potential att uppfattas som kopplade om inte till sex, så åtminstone till en sexuell identitet. Då flickor och pojkar genomför rörelseaktiviteter begripliggörs deras rörelser i förhållande till normer och föreställningar som förutsätter heterosexualitet. Inom queerteoretisk forskning kallas detta för *heteronormativitet*, det vill säga antagandet att alla är heterosexuella tills motsatsen är bevisad (Ambjörnsson 2006, Kulick 2003, 2005, Rosenberg 2002). Heteronormativitet är inte sy-

nonymt med heterosexuallitet, utan bör förstås som *heterosexualitet i förväntad form* (Rosenberg 2002). Förutom att bli sexuellt attraherad av 'det motsatta könet' handlar det om förväntningar på vem som ska förföras av vem, vem som är aktiv och vem som är passiv i det erotiska spelet, att 'önskvärd' sexualitet alltid genomförs inom ramen för ett romantiskt förhållande och så vidare (Ambjörnsson 2006).

I kondenserad form skulle man, med utgångspunkt i en sådan queerteori, kunna säga att heteronormativiteten är det som upprätthåller genusordningen. Det handlar då å ena sidan om heteronormativitet, det vill säga svårigheten att inte se på och tolka flickors och pojkars handlingar utifrån ett antagande om heterosexuallitet, och å andra sidan om *normalisering*, det vill säga starka mekanismer som prioriterar 'det normala' och som skapar incitament för eleverna att handla så som det också förväntas av dem som heterosexuella subjekt. Normalisering kommer också till uttryck som en oro över att inte verka 'normal', en oro som grundas i andra människors upprördhet eller förlöjliganden då man inte verkar riktigt 'normal'. I undervisningen i idrott och hälsa finns många tillfällen till normalisering av kroppen, vilket kanske är särdeles betydelsefullt eftersom kropp, kön och sexualitet framstår som grunden för människors identitetsskapande i dagens moderna samhälle (Shilling 2003, Nilsson 1998).

Heteronormativitet är ett sällsynt tema i idrottspedagogisk forskning. Några studier har tagit utgångspunkt i hur icke-heterosexuella personer upplever den heteronormativa idrottskulturen (Clarke 2002, Sykes 2001, 2004). Dessa studier belyser också ofta tydliga uttryck för homofobi. Däremot är studier kring de subtiliteter som grundlägger heteronormativiteten, och som gör den svår att problematisera, svåra att finna. Delvis berör Helle Rønholt problematiken för pojkar att konstrueras som en 'fjolla' i en studie kring idrott och hälsas 'dolda läroplan' (Rønholt 2002). Vår strävan i denna artikel är att belysa flickors och pojkars villkor i idrott och hälsa med särskild fokus på sexualitet och normalitet – eller heteronormativitet. Detta kan självfallet inte handla om att undersöka vad eleverna säger om heteronormativitet eftersom heteronormativiteten, liksom andra former av maktutövning, när den fungerar 'som bäst', inte uppfattas som maktutövning utan som självklarheter (Butler 1997). Istället måste man gå tillväga på andra sätt. Ibland ger sig heteronormativiteten tillkänna som homofobi eller antaganden om att vissa beteenden är 'böjiga' eller 'fjolliga', men vår strävan i den kommande analysen är att peka på andra uttrycksformer som kan tolkas som tecken på heteronormativitet. I förlängningen syftar en sådan ansats till att göra det möjligt att reflektera över undervisning i idrott och hälsa för att utmana rådande genusordning, eller för att tala med läroplanen, "motverka traditionella könsmonster"

– utan att hemfalla till jämställdhetsdiskurser som ibland kan vara påtagligt heteronormativa (Ambjörnsson 2006).

Eleverna och intervjuerna

Vi har besökt fyra klasser i fyra olika skolor. Skolorna är alla belägna i stockholmstrakten, två i innerstaden och två i olika förorter. De har olika socioekonomisk prägel och etnisk sammansättning. Syftet med urvalet var inte att de olika skolorna skulle representera någon särskild kategori, utan blott att säkerställa större variation i urvalet. De fyra klasserna, en i skolår 8 och tre i år 9, besöktes var och en vid minst sex tillfällen. Vi strävade efter att besöka klasserna i samband med *olika* typer av undervisning. Vid varje besök förde vi noggranna anteckningar över vad som skedde strax före, under och strax efter undervisningen. Själva lektionerna videofilmades också. Lärarna, vilka var fem stycken eftersom en klass hade könsåtskild undervisning med en kvinnlig lärare för flickorna och en manlig för pojkarna, intervjuades vid tillfällen skilda från besöken.¹

I fokus för denna artikel står de intervjuer vi genomförde med sex elever i varje klass. Varje elev, hälften flickor och hälften pojkar – tillsammans 24 stycken, intervjuades vid tre tillfällen. Sammanlagt genomfördes alltså 72 intervjuer vilka var och en tog mellan 45 minuter och 1,5 timme. Eleverna valdes ut slumpmässigt inför det första besöket på basis av klasslistorna. Samtliga elever hade fått ett brev med information om studien med hem till målsman. En elev avböjde deltagande i studien. Med denna elev kom vi överens om att inte videofilma lektioner som hon deltog i.

Intervjuerna kretsade kring några olika teman: elevernas sociala situation i stort respektive i skolan, deras idrottsvanor och idrottsintressen, deras syn på ämnet idrott och hälsa (innehåll och undervisningsformer, mål och kunskapsfokus samt bedömning och betygsättning), deras syn på flickors och pojkars villkor såväl i undervisningen i ämnet som i samband med densamma (känslan på vägen till och från lektionen, situationen i omklädningsrummet m m.) samt deras syn på kropp och kroppslighet. Den första intervjun blev i regel något längre eftersom den avtäckte ett större frågeområde. I gengäld blev de två sista, i synnerhet den allra sista, ofta innehållsmässigt djupare helt enkelt eftersom intervjuare och intervjuperson vid det tredje tillfället hade etablerat en något mer förtroelig relation.

Samtliga intervjuer bandades och transkriberades ordagrant. I ett första steg organiserades materialet i de frågeteman som intervjuerna genomfördes utifrån. I ett andra steg genomfördes en diskursanalys, där

samtalet som helhet – intervjuarens frågor och kommentarer tillsammans med intervjupersonernas svar och eventuella motfrågor – låg till grund. Särskilt intresse riktades då mot de språkliga regelbundenheter som på något sätt pekade ut normer och föreställningar kring kön och sexualitet.² Vi vill uppmärksamma läsaren på ett metodproblem som är förknippat med analyser av sexualitet och heteronormativitet: Det är svårt att komma åt de mer subtila mekanismerna utan att ställa frågor som på något sätt leder in intervjupersonerna i problemområdet. Många studier kan ge uttryck för en mer oförblommerad sexism eller homofobi i samhället, sådant ger sig ibland till känna utan att man frågar om det. Däremot har heteronormativitet en benägenhet att 'maskera sig själv' till självklarheter som man inte spontant reflekterar över. Vår förhoppning är att vi, genom bruket av citat, kan åskådliggöra vårt tillvägagångssätt.

I den analys som följer kommer vi att börja med att belysa hur eleverna resonerar när de mer uttryckligen får frågor kring förekomsten av ett sexuellt spel under lektionerna i idrott och hälsa, hur de ser på relationen mellan att vara den som ser och den som blir sedd i ett ämne som präglas av rörelse och kroppslighet – inte minst i relation till sådant som hur man kan vara klädd och vad det innebär att vara (eller inte vara) muskulös. Så småningom övergår vår framställning till frågor kring olika rörelseformer och aktiviteter, där analysen är inriktad mot att undersöka vad man kan göra och inte göra som elev under olika rörelseaktiviteter, utan att det verkar provocerande, utmanande eller konstigt – eller med våra ord: utan att verka *queer*.

”Det är på skoj – men jag bryr mig inte”

För vår del kändes det betydelsefullt att inte hasta fram till frågorna om synen på kön och sexualitet. Först fick eleverna berätta om sig själva och om sin syn på idrott och hälsa i största allmänhet. Med många elever var det först i den andra eller tredje intervjun som vi kom in på de frågor som denna artikel kretsar kring, allt för att eleverna inte skulle uppfatta frågorna som konstiga eller tillspetsade. Så småningom kunde vi emellertid, på ett 'naturligt' sätt, ringa in det område som har med kön och sexualitet att göra. Det intressanta i den framställningen är inte först och främst om eleverna 'nappade' på våra försök att få dem att uttala sig om förekomsten av ett 'sexuellt spel'. Det viktiga i sammanhanget är snarare *hur* eleverna förhöll sig till frågorna. En första iakttagelse var att eleverna genomgående ville se på uttryck för ett 'sexuellt spel' som något som är *på skoj*.

- Intervjuare: *Man säger aldrig nå'nting som, ja: Snygg häck eller snygga ben eller så?*
- Pojke, skola 4: *Ibland driver man kanske, skojar så där: Snygg häck där, öh ...*
- Intervjuare: *Okej, hur reagerar dom då?*
- Pojke, skola 4: *Dom bara skrattar eller något, alltså alla är kompisar, så vi är tajta i vår klass ... så att det spelar ingen roll.*
- Intervjuare: *Är det nå'n av tjejerna som säger nå'nting sån't till killarna?*
- Pojke, skola 4: *... Nä ... För det mesta är det killar som brukar säga så.*
- Intervjuare: *Så dom säger inte, liksom: Åh, snygg rumpa eller ... ?*
- Pojke, skola 4: *Nej [fnissar], inte öppet i alla fall.*

Pojken i citatet medger att man kan komma med tillmälen med sexuella undertoner – och det är enligt eleverna bara pojkar som öppet skämtar med flickor, aldrig vice versa. Det är inte alla elever som vittnar om ett sådant sexuellt spel, men de som gör det framhåller alla, såväl flickor som pojkar, att det är pojkar som skämtar med flickor – flickor ”vill inte” skämta med pojkar.

- Intervjuare: *Du tog ju upp det här med [...] vem som dominerar och vem som inte dominerar; ibland kan man ju tala om att det finns ett spel, nå't slags ... kanske inte sexuellt spel, men alltså ändå nå't sån't ... att man tittar eh ... Finns det nån'ting sån't i er klass?*
- Flicka, skola 2: *Alltså dom håller ju på med det ganska mycket, men det är på skojs.*
- Intervjuare: *Dom, vilka är dom?*
- Flicka, skola 2: *Killarna ... eller inte alla killar så klart, men några. Jag känner mig inte liksom ... blottad, eller hotad.*
- Intervjuare: *Nej ... Vad kan dom skoja om då?*
- Flicka, skola 2: *Nej, men dom kan ... dra dåliga skämt [fniss].*
- Intervjuare: *Jaha [fniss], smuskiga skämt eller?*
- Flicka, skola 2: *Ja.*
- Intervjuare: *Okej.*
- Flicka, skola 2: *Ja och hålla på och kittlas ... jag vet inte ... det är inget sexuellt i det.*

- Intervjuare: *Naej, nja, det beror ju på hur man ser det, men alltså ... liksom ... ta på händer?*
- Flicka, skola 2: Ja, det händer, men det är bara på skojs, och sen jag tror inte att någon tar åt sig.
- Intervjuare: *Nej, men är det ingen av tjejerna som ger tillbaka?*
- Flicka, skola 2: Nej.
- Intervjuare: *Inte alls?*
- Flicka, skola 2: Ingen som vill.

Tillmälen med sexuella undertoner ska, enligt eleverna, tolkas som skämt – och det är bara pojkar som öppet skämtar med flickor. Intressant nog markerar flickan i citatet en medvetenhet kring att sexuella tillmälen kan upplevas som hotande: ”jag känner mig inte [...] blotad, eller hotad”, men hon hävdar att hon inte upplever det så. Hur nu än sexuella tillmälen upplevs så märks det att det ’ska’ tolkas som skojs, eller ’på skämt’.

De citerade samtalen ovan utgår från att eleverna är heterosexuella. Med detta menar vi både att intervjun ’flyter på’ så länge det kan antas att frågorna handlar om heterosexualitet, liksom att eleverna talar om heterosexualitet. Likaväl som vi uttryckligen frågade eleverna om förekomsten av ett sexuellt spel, så frågade vi dem om det finns tillfällen då elever gör något som kan uppfattas som ’fjolligt’ eller ’böigt’. Här ska genast medges att vi i analysen av intervjuerna upptäckte att vi inte hade frågat om något som skulle kunna kallas ’lesbiskt’. Å andra sidan finns det knappast några verb som har motsvarande ’kvinnliga’ betydelser som vad ’fjolligt’ eller ’böigt’ syftar på när det gäller män. Snarare skulle man kunna säga att uttrycket ’bitchig tjej’ motsvarar uttrycket ’fjollig kille’. Vi återkommer till detta.

- Intervjuare: *Men det här med tigha kläder, ibland så ... en del ... eller man kan höra ibland att man kan förknippa det med att man är lite böig eller lite fjollig. Har du hört det någon gång?*
- Pojke, skola 2: Ja, men det är väl mest på skämt i så fall.
- Intervjuare: *Du, dom säger ju det här med kläder och sån't där, att man inte kan ha vissa kläder, för killar så kan man ju säga att det ser lite böigt ut. [...]*
- Pojke, skola 1: Nej, just det, eh ... alltså det var inte menat

- liksom ... som om dom verkligen tyckte det [...] alltså, liksom som ett skällsord eller vad man ska säga, men alltså liksom bara på skoj.
- Intervjuare: *Okej, så man kan skämta om det?*
- Pojke, skola 1: Ja.

Tillmälen som ’fjollig’ eller ’böigig’ ska alltså, precis som sexuella tillmälen, ses som ’skämt’. Det andra citatet uttrycker en frånvarande närvaro av ’de homosexuella’, det vill säga samtal om homosexualitet/homosexuella utgår från ett grundantagande om att det inte finns några homosexuella i närheten – eller åtminstone att den man ’skämtar’ om/med inte är homosexuell (Larsson & Rosén 2006). För övrigt var det i stort sett bara när vi frågade om klädsel som elever själva använde uttryck som: ”... alltså det är lite böigt [med tightskläder; vår anm.]” (flicka, skola 1).

Samtidigt som tillmälen med sexuella undertoner, och uttryck som ’fjollig’ eller ’böigig’, ska ses som ’på skoj’, markerar eleverna ibland ett visst allvar kring att vara synlig i idrott och hälsa.

- Intervjuare: *Här [i idrott och hälsa] kan det liksom finnas så'na som sitter på bänken som kollar på en. Funderar du på det?*
- Flicka, skola 1: Nej, jag bryr mig inte.
- Intervjuare: *Nej ... Så man är inte rädd å göra bort sig eller så då?*
- Flicka, skola 1: Nnn ... jo, ibland, men liksom jag brukar inte bry mig om jag gör bort mig. Det är bara å köra.
- Intervjuare: *Är du nöjd med din kropp?*
- Flicka, skola 1: Ja ... eller alltså, jag bryr mig inte.

Båda citaten är hämtade från intervjuer med flickor och det är betecknande. Uttrycket ’jag bryr mig inte’ dyker inte upp hos alla flickor, inte ens hos de flesta, men det dyker endast upp hos flickor. I detta sammanhang verkar ’jag bryr mig inte’ närmast betyda – för att relatera till det översta citatet – något i stil med ’ja, jag märker att de tittar, men jag försöker att inte bry mig om det’.

Om att påkalla uppmärksamhet

Tillmälen som är 'på skoj' och formuleringar som 'jag bryr mig inte' markerar, som vi ser det, tillfällen då gränserna för det tillåtna – gränserna för hur man kan vara och bete sig utan att verka alltför *queer* – närmar sig. En annan liknande markör rör elevernas ben. För flickors del handlar det dels om rakade (eller orakade) ben, dels om kortbyxor; för pojkars del om tigha byxor. Vi börjar med flickorna.

Intervjuare: *Varför vill tjejerna ha långbrallor för det mesta?*

Flicka, skola 1: Jag vet faktiskt inte ... Men det kan väl vá kanske för att man inte har ... rakat sina ben [fniss]. [...]

Intervjuare: *Nej ... är det skämmigt då?*

Flicka, skola 1: Om man inte har ...

Intervjuare: *Om man inte har rakat benen?*

Flicka, skola 1: Ja. [...]

Intervjuare: *Rakar du dina ben?*

Flicka, skola 1: Ja, men jag har inte så mycket så ... [...]

Intervjuare: *Men känns det som ett krav, eller är det liksom bara ... ?*

Flicka, skola 1: Nej, men ...

Intervjuare: *Man gör det bara?*

Flicka, skola 1: Ja, det är inte så att man ... måste.

Intervjuare: *Vi har ju intervjuat flera stycken också och några säger att det här att ... en del tjejer säger att det är mer skämmigt å visa benen ...*

Flicka, skola 3: Ja, det finns ingen som tar på sig shorts på skolan, tjejer alltså.

Intervjuare: *Vad kan det bero på?*

Flicka, skola 3: [fnissar] Skäms ... Eller, ja ...

Intervjuare: *Några har sagt att det är för att man inte har rakat bena ... gör man det? Gör du det?*

Flicka, skola 3: Vad då?

Intervjuare: *Rakar bena?*

Flicka, skola 3: [fnissar] Alltså vaxar?

Intervjuare: *Ja.*

Flicka, skola 3: Ja.

Intervjuare: *Okej, gör dom flesta tjejer det?*

Flicka, skola 3: Jaa! ... Det är klart.

- Intervjuare: *Skulle du kunna tänka dig å ha kortbrallor ... shorts?*
- Flicka, skola 1: *Jahaa, på sommaren ... men inte nu ... men jag har aldrig haft på mig det, så ...*
- Intervjuare: *Okej, du brukar inte ha det?*
- Flicka, skola 1: *Nej, jag brukar inte ha det ... Jag har inga kortbrallor [fniss].*

I en mer kondenserad form skulle man kunna säga att flickorna ger uttryck för ett förhållande där ’man inte måste raka benen’, men där ’alla flickor gör det ändå’. Detsamma gäller shorts: ’man kan ha shorts’, men ’ingen har det’. Det framstår som viktigt för eleverna att upprätthålla föreställningen om att man kan ’göra vad man vill’ och rakar man benen, så gör man det ’för att man vill’ och ’alla’ vill det – ’man gör det bara’.

För pojknarnas del gäller i stort sett samma resonemang i fråga om tigha byxor. Sådana *kan* man ha, men ”det verkar obekvämt”, som flera av pojkarna uttrycker det. Dessutom så ”lär man ju få höra för det”, som en pojke (skola 2) uttryckte det. Men vad är det egentligen man ’får höra för’?

- Intervjuare: *Det var ju en kille som hade cykelbyxor idag.*
- Flicka, skola 2: *... Vå det?*
- Intervjuare: *Ja, friidrottskillen.*
- Flicka, skola 2: *[namn], jaha.*
- Intervjuare: *Brukar han ha det?*
- Flicka, skola 2: *Ja, men han har alltid det ... men han gillar ju å visa upp sig.*

Här närmar vi oss något betydelsefullt: det *betyder något speciellt* för en pojke att klä sig i tigha byxor – precis som det antagligen betyder något speciellt då en flicka låter bli att raka benen, allra helst om hon också visar upp dem (använder shorts). Naturligtvis ligger det nära till hands att anta att det uppfattas som kvinnligt eller ’böigigt’ när en pojke använder tigha byxor – om man inte, likt pojken som omnämns i citatet ovan, ’rankas’ högt bland eleverna i klassen. Då har man alla tänkbara heterosexuella ’alibin’ och kan leka med symboler nästan hur som helst. På motsvarande sätt ligger det nära till hands att anta att det uppfattas som manligt eller ’bitchigt’ (eller kanske lesbiskt) om flickor visar upp sig i shorts (med orakade ben).

Dansen, initiativet och självförtroendet

Hittills har vi berört kroppen, klädd och oklädd, som yta. Vi rör oss nu mot *rörelsen*. I fokus står då inte rörelsen som neurofysiologiskt objekt, utan som sociokulturell företeelse. Att olika rörelser, eller olika idrottsliga aktiviteter, är förknippade med föreställningar om manlighet och kvinnlighet är bekant sedan länge (jfr Koivula 1999, Fagrell 2000). Men 'föreställning' bör inte förstås endast i den begränsade meningen av mental bild. Snarare handlar det om *förkroppsligade föreställningar* som inte säkert är reflekterade. Subjektivt sett känns en rörelse bra/rätt/meningsfull eller ej, 'det bara är så'. Att vilja och kunna utöva en rörelse – och delta i en rörelseaktivitet – handlar med det synsättet inte bara om ett tekniskt kunnande utan också om att det spontant ska kännas bra/rätt/meningsfullt att delta i den (jfr Swartling Widerström 2005). I princip kan man undersöka alla rörelser ur detta perspektiv. I vårt fall blir frågor om kön och sexualitet särskilt märkbara i samband med rörelseformer som dans och bollspel. Att vi fastnade för dans och bollspel har främst att göra med att köns- och sexualitetsnormer blev tydligare för oss där än i andra rörelseaktiviteter. Naturligtvis finns det en risk för att stereotypa synsätt på kön reproduceras i och med detta urval. Då analysmodellen är ny bestämde vi oss ändå, både i vår analys och för läsbarheten och förståelsen i denna artikel, för att använda oss av tydliga exempel.

Dans är kringgärdad av starka föreställningar om kön och sexualitet. Blott det faktum att elever menar att "det känns mer naturligt att dansa med en tjej än att dansa med en kille" (pojke, skola 1), påtalar dansens starkt heteronormativa prägel. Denna kommer också till uttryck på andra sätt.

Intervjuare: *Hur gick det till [...] parar läraren ihop er, eller får man bjuda upp eller så?*

Flicka, skola 3: Nej, det vá läraren ... han satte ihop.

Intervjuare: *Känns det bra?*

Flicka, skola 3: Ja.

Intervjuare: *Är det bättre så än att man ska para ihop sig själv?*

Flicka, skola 3: Om man parar ihop sig själv, då är det tjejerna som bjuder upp killarna, typ. Eller så är det ingen ... för killarna bjuder inte upp oss ... tjejerna.

Intervjuare: *Det blir lite trevande då?*

Flicka, skola 3: Ja ... Alltså ... [fnissar] när man dansar med nå'n så tror man, så tror dom att man är kär i dom, fast man inte är det ... fast

det handlar inte om det, kärlek ... det är bara dans.

Flera elever påtalar denna koppling mellan dans och ’att man är kär i nå’n’. Viktigt i detta sammanhang är att det framstår som ’farligast’ för pojkarna att ta initiativet. Tar en pojke initiativet ’är han kär’. Ska någon ta initiativet är det flickorna, men bäst fungerar det om läraren parar ihop eleverna. Samtidigt ska man komma ihåg att det för många ’känns naturligt’ att dansa flicka-pojke.

Dans är något som flickor kan: ”tjejer är ju vigare, så är dom bättre på olika rörelser” (pojke, skola 4). Och på motsvarande sätt: ”Killarna har ju ingen koordinationsförmåga [...] dom kan inte hålla takten eller rytmen” (flicka, skola 2). När vi frågade pojkar om hur de såg på dans, så var det några som uttryckligen ogillade det, men en hel del kunde tänka sig att dansa, fast under särskilda förutsättningar.

Det kan vá roligt ibland. Bugg är roligt, för då går det fort och det är så här lite [...] Det ska vá fartigt om det ska vá nå’t (pojke, skola 1).

Jag gillar mer så här typ ... man måste använda typ kroppen så där, för styrka och sán’t där, typ om det hade var’t breakdance eller nå’t sán’t där, då måste man använda styrka (pojke, skola 3).

Uppenbarligen går det lättare för pojkar att dansa om de i dansen får ’plocka med’ element som annars betecknas som manliga: fart, styrka. Eller omvänt, ju större betoning på rytm, koordination och uttryck – och kanske på att det ska vara ’vackert’, desto mer skeptiska verkar pojkarna förhålla sig till dans – och desto svårare får de att göra de rörelser som gestaltas i dansen.

I dans, liksom i många andra rörelseformer som traditionellt betecknas som ’estetiska’, står själva rörelsen (och kroppen) i uppmärksamhetsfokus. Kroppen/rörelsen är såväl subjekt som objekt för uppmärksamheten. Detta skulle kunna beskriva en position där flickor blir lättbegripliga i den meningen att det är ’normala’, det vill säga heterosexuella, flickor som förväntas kunna dansa och vara rytmiska och koordinativa. Ibland beskriver flickor också hur de utgår från den positionen för att närma sig andra positioner, till exempel när det spelas boll.

Alltså jag ... jag har inga problem med ... att göra rörelser och sán’t där ... alltså jag ... vad heter det, rumsuppfattning, eller [...] jag har nog bättre ... kroppskontroll när jag kör gympa än när jag kör basket eller nå’t sán’t där ... för då vet jag inte riktigt var jag ska ... springa [fniss]. (flicka, skola 2)

Jag tycker det är lättare med musik [...] jag koncentrerar mig i alla fall bättre [...] för att ibland när jag kör, vad heter det, volleyboll, så när vi tar bollen så, typ ... trycker jag på takten. När jag kastar bollen så är det takten som följer med, det är enda sättet som jag kan få röra mig bättre och koncentrerar mig bättre när jag hör musiken, för när man håller fel takt och ... jag hör på musiken och det är helt fel takt så tappar jag bort mig, så då utnyttjar jag det, musik (flicka, skola 4).

Parallellt med föreställningen om att flickor är duktiga på dans – och också använder den 'flickiga' positionen för att göra rörelser med en helt annan sociokulturell potential (som att spela boll), så finns det ett grundmurat antagande om att pojkar inte kan dansa.

Intervjuare: *Om någon av killarna skulle börja göra så'na där rörelser (danssteg; vår anm.), vad skulle hända då?*

Flicka, skola 2: Nej, jag skulle nog bli lite imponerad faktiskt ... för att eh ... jag tror inte någon alltså ... har den riktiga kapaciteten. För jag tycker verkligen att i den här klassen har alla killar otroligt dålig ... koordination och ... rytmkänsla ... Det är helt ... sjukt [fnissar].

Bollen, tävlingen och självförtroendet

Strukturellt sett påminner bollspel om dans när det gäller kön och normalitet, fast man måste vända på kuttingen: pojkar är duktiga på att spela boll, flickor är det inte.

Intervjuare: *Om man tänker på dagens match i basket, tänker man nå'nting på att det är blandat tjejer och killar i laget?*

Pojke, skola 1: Nej, nej, man springer runt och passar alla. Nej, man tänker inte så mycket på det.

Intervjuare: *Okej ... Tar man, tar du i lika mycket som om det skulle vara bara killar?*

Pojke, skola 1: Ja ... eller jag är försiktigare om det kommer, om jag ska ta en boll av en tjej. Ja, då tar man det lite lugnare.

Intervjuare: *Ja, och det går liksom lite av sig själv det där?*

- Pojke, skola 1: Ja.
 Intervjuare: *Mh ... Men om tjejen skulle ... om tjejen skulle vá bättre än du, skulle du ta i mer då?*
 Pojke, skola 1: Ja, det skulle jag nog. Ja, man gör det om dom är bättre. Då satsar man ju allt.

Pojken i citatet ovan ger uttryck för en grundmurad föreställning om att flickor inte kan spela boll lika bra som pojkar, att man måste ’ta hänsyn till flickor’, en föreställning som antagligen också hänger samman med att många flickor ger uttryck för vad de kallar ett ’dåligt självförtroende’ när de spelar. ’Att ta hänsyn till flickor’ utgör en sorts hämmande välvillighet som vi belyst i annat sammanhang (Larsson, Fagrell & Redelius, under publicering).

- Flicka, skola 2: ... dom (tjejerna; vår anm.) behöver lite mer peppning tror jag.
 Intervjuare: *Ja ... allmänt sett, eller beror det på vad ni gör för nå’nting?*
 Flicka, skola 2: ... Det är både och ... Om vi kör typ handboll ... då kan det ju vá så ... tjejerna är ju lite osäkra mer ... killarna bara springer och ... tacklar [vi fnissar] [...] Intervjuare: *Ja, killarna är lite mer aktiva säger du [...] När du kommer in i salen ... det är ofta killarna som lirar basket eller lirar fotboll eller så där. Har det alltid var’t så?*
 Flicka, skola 2: Jag vet inte.
 Intervjuare: *Varför är det inte några tjejer som håller på med bollar och ...*
 Flicka, skola 2: Jag vet faktiskt inte ... Jag eh ... Nej, jag vet att det brukar vá så, men jag vet faktiskt inte varför ... Jag brukar inte ha nå’n lust å börja bolla.

’Flickor kan inte spela boll’ – ’Flickor har sämre självförtroende i bollspel’ – ’Flickor har ingen lust att spela boll’. Så skulle man krasst kunna sammanfatta de förkroppsligade föreställningar som bildar en, huvudsakligen implicit, utgångspunkt när eleverna uttalar sig om bollspel i idrott och hälsa. Nästa länk handlar om att pojkar ’vill tävla’ och ’spela aggressivt’, något som flickor inte vill: ”alla killar är så himla tävlingsinriktade” (flicka, skola 2); ”dom [pojkar] är så där aggressiva” (flicka, skola 4) – åtminstone enligt flickorna. Men vad säger pojkar själva?

- Intervjuare: *En grej som den här tjejen har sagt, det är att ... Åh, killarna dom är så himla tävlingsinriktade ... Skulle du hålla med om det?*
- Pojke, skola 4: *Inte tä- ... alltså, killar ... alltså vi tävlar mot killar ... mot varandra ... och säger: Åh, du fick sämsta, du är sämst. Skojar alltså, inte allvar, inte ta på allvar ...*
- Intervjuare: *Men tror du att dom tror att det är allvar? Tror tjejerna att det är allvar det där?*
- Pojke, skola 4: *Alltså ... dom kan ju inte tänka vad vi tänker, hur vi tänker typ.*
- Intervjuare: *Tar man liksom med det att man vill tävla och vinna även på gympan?*
- Pojke, skola 4: *Nä, nä ... man gör, man gör bara sitt bästa på gympan.*
- Intervjuare: *Så nu när ni spelade ultimate [ett frisbee-spel] och fotboll här ...*
- Pojke, skola 4: *Hm?*
- Intervjuare: *Nu idag, när ni spelade ultimate och fotboll, hur, hur viktigt är det att liksom räkna mål och ...?*
- Pojke, skola 4: *Men det är inte så viktigt alltså. Det är bara för skojs skull. Man kör alltid, alltså fotboll, det är lek ... lek är lek, man tar inte på allvar, alltså det här är inte VM.*
- Intervjuare: *Nä, men jag tänkte ändå ... håller ni reda på poängen?*
- Pojke, skola 4: *Det är klart! Sen på slutet: hä, hä, vi vann!*

Citaten antyder ett subtilt förhållande där pojkarna resonerar utifrån ett givet antagande om att det finns en kvalitativ skillnad mellan pojkar (vi) och flickor (dom), där 'dom' inte kan veta hur 'vi' tänker. Ett annat subtilt förhållande är relationen mellan 'lek' och 'allvar' i fotbollsspelet: å ena sidan är fotbollen en lek, å andra sidan är det viktigt att vinna. Antagligen måste man befinna sig i en 'pojkgig' position för att vara förtrogen med denna subtilitet. 'Utanför' den 'pojkgiga' positionen ter sig fotbollsspelet möjligen mindre som en lek och mer som allvar. Det är det som de tidigare citerade flickorna uppfattar som tävlingsinriktat och aggressivt. Åtskillnaden mellan 'vi' (pojkar) och 'dom' (flickor) medför också ett förhållande i bollspelet där flickorna, så att säga, 'befinner sig på planen', men de deltar inte riktigt på riktigt, det vill säga de intar inte den 'pojkgiga' positionen.

- Flicka, skola 2: Alla skjuter ju mycket hårdare på en kille ... Dom är mer arga se'n mot varann.
- Intervjuare: *Skjuter killarna hårdare mot andra killar också?*
- Flicka, skola 2: Ja.
- Intervjuare: *Är det rätt tycker du?*
- Flicka, skola 2: Ja, jag skulle inte vilja ha en hård boll i ansiktet.
- Intervjuare: *Men tror du dom vill det?*
- Flicka, skola 2: Nej, men dom är ju med, alltså ... dom som får det är ju liksom med på det. Alltså dom kör ju hårt tillbaka. Tjejerna blir ju typ arga, eller jag skulle bli arg i alla fall, om jag får ont.

Scenariot under en lektion i idrott och hälsa är inte svårt att 'se'. I undervisningen har flickor och pojkar att förhålla sig till de 'regler' som sociala föreställningar om flickor och pojkar och rörelsers sociokulturella potential ställer upp för hur man kan vara och med vilken inställning man kan delta i bollspelet. I den 'flickiga' positionen kan det vara svårt att förhålla sig till pojkars benägenhet att göra allvar till lek och lek till allvar. I den 'flickiga' positionen är det antingen lek eller allvar som gäller. Samtidigt måste man delta, vilket många gånger leder till att flickor deltar lite halvhjärtat – och blir arga om de blir tacklade eller får en hård boll på sig. Flickan i citatet nedan sätter fingret på vad som skulle krävas av en flicka för att kunna delta i det 'riktiga' spelet.

- Intervjuare: *Det syns ju att killarna tar större plats och är mer aktiva, inte minst här nu när det är spökboll alltså ... och precis som du säger [...] dom kastar hårdast och så där [...] Spelar det nå'n roll tycker du, påverkar det positivt eller negativt eller ...?*
- Flicka, skola 2: Nej, alltså, jag tycker inte att det spelar så stor roll ... Ehm ... alltså jag mår ju inte dåligt av det [fniss].
- Intervjuare: *Och du tycker inte att du ... har sämre möjlighet å visa ... din kapacitet för läraren eller så?*
- Flicka, skola 2: Nej, för det kan jag alltid göra ändå, tycker jag ... Alltså ... eh ... Nej, men det tycker jag inte. Alltså, det är inte som att dom ... Om jag skulle verkligen vilja, jag skulle ju

- kunna köra värsta aggressiva spelet och ... bli en kille [fniss] ... men jag har inget behov av det.
- Intervjuare: *Kul uttryck: och bli en kille, hur tänkte du då?* [båda fnissar]
- Flicka, skola 2: Nä, men alltså, kasta hårt ... slänga.

För att delta i det 'riktiga' spelet förutsätts det att en flicka kan tänka sig att 'bli en kille'. Att bli en kille innebär att spela aggressivt och att spela för att vinna. Det verkar inte låta sig göras så enkelt i en undervisning tillsammans med pojkar, men däremot kanske i en undervisning med 'bara' flickor.

- Intervjuare: *Blir det inte så i tjejgruppen (tävling; vår anm)?*
- Flicka, skola 4: Jo, det blev det idag.
- Intervjuare: *Okej, det blev så idag, att man ville hämnas lite?*
- Flicka, skola 4: Ja ... man måste få ut det [fniss] ... Det blev det [...] Ibland när man ser att eh ... en och samma tjej tar hela tiden bollen och det är hon som gör mål, så försöker man bara hela tiden slå ut henne så att hon kommer ut [...] Så försöker man hela tiden få ut dom ... dom bästa och låta dom sämsta vá inne.
- Intervjuare: *Det känns lite bättre å slå ut en som är duktig?*
- Flicka, skola 4: Ja ... det känns det [båda fnissar] ... då försöker man vinna bara.

Utan jämförelsen med pojkar verkar det gå lättare för en flicka att spela aggressivt och vilja vinna. Bollspel är med andra ord inte riktigt jämförbart med dansexemplet eftersom dans trots allt förutsattes ske parvis flicka-pojke. Kanske är detta – som *ett* av alla de konkreta uttrycken för den heteronormativa genusordningen – också ett skäl till att dans förekommer i så mycket mindre utsträckning än lagbollspel. Bollspelandet bidrar till pojkars medgörlighet – flickor får man 'ta hänsyn' till på annat sätt. Pojkar som dansar kan det vara 'synd om'. En del pojkar verkar behöva någon form av belöning (kanske att få spela boll) för att de ska dansa (jfr Rønholt 2002). De flickor och pojkar som inte gillar bollspel verkar inte i samma utsträckning behöva belönas med någon annan aktivitet.

Möjliga (köns)positioner i idrott och hälsa

Utifrån samtalen kring kropp, kläder, dans och bollspel kan vi konstruera några positioner som flickor och pojkar har att inordna sig under eller utmana i undervisningen i idrott och hälsa. För att bli igenkänd som ’normal’, eller *straight*, flicka i idrott och hälsa – *en flickig position* – förutsätts en god koordinativ och rytmisk förmåga, ett bristande självförtroende och en obenägenhet att vilja uppträda aggressivt och tävlingsinriktat i undervisningen (särskilt i samband med bollspel). Pojkar som träder in i denna position uppfattas då lätt som ’fjolliga’ eller ’böjiga’ – om de inte har någon annan statusmarkör som kan fungera som heterosexuellt alibi. För att bli igenkänd som ’normal’, eller *straight*, pojke – *en pojkig position* – förutsätts ett aggressivt och tävlingsinriktat uppträdande förutom i samband med aktiviteter som traditionellt betecknas som ’estetiska’, då det tvärtom handlar om att varken vara aktiv och ta initiativ eller delta alltför entusiastiskt i aktiviteten. Framför allt handlar detta om pojkars relation till andra pojkar. Flickor som träder in i denna position uppfattas lätt som ’bitchiga’ eller ’manhaftiga’ (kanske som flator) – om de inte, på motsvarande sätt, har någon markör som kan fungera som heterosexuellt alibi. Det kan röra sig om en särskilt feminin apparition (se t ex Larsson 2007). I förhållande till flickor möjliggörs också en hänsynstagande position, vilken är starkt knuten till att flickor antas ha sämre fysiska förutsättningar än pojkar för att delta i ansträngande eller tekniskt krävande fysisk aktivitet. Många flickor lär sig, som en konsekvens av detta, att ligga lågt. Dem ska man ’ta hänsyn’ till. Pojkar lär sig tvärtom att ta initiativ. Utom vid dans. Då lär *de* sig ligga lågt – men dansar gör man å andra sidan inte så ofta. Dessa positioner, och den undervisning som skapar dem, uttrycker den heterosexuella matrisen i sin prydno. Så länge elever underordnar sig denna matris flyter undervisningen på, även om det finns elever som begränsas – och begränsar sig – i sitt utövande. Vi menar att dessa positioner i hög utsträckning grundläggs, och kanske också läses fast, i det spänningsfält som vi skisserade inledningsvis: ämnets popularitet relaterat till dess förhållandevis låga status bland skolans ämnen; kopplingarna till tävlingsidrotten och de naturalistiska och essentialistiska diskurser om kön som dominerar där; samt lärares didaktiska överväganden då de försöker iscensätta en undervisning som är ’kul’ och ’flyter på’ utan att, tillsammans med eleverna, problematisera normer för flickor och pojkar som konstituerar undervisningen. Denna situation skapar en god grund för normalisering.

Vi har i resonemanget ovan valt att använda uttrycken ’flickig’ respektive ’pojkig position’. Detta gör vi i ett försök att upplösa den

automatiska kopplingen mellan position och kön. Både vår och andras forskning påtalar att maskulina värden starkt präglar undervisningen i idrott och hälsa (Hills 2006, Larsson & Redelius 2004, Rønholt 2002, Skolverket 2005). Med detta följer en privilegierad ställning för en del pojkar. För att komma i åtnjutande av genusordningens privilegier räcker det dock inte med att vara pojke; man måste vara det på 'rätt' – *straight* – sätt. Detta kommer inte minst till uttryck i dansen, där flickor i stort sett utan vidare kan dansa flicka-flicka, medan att dansa pojke-pojke förutsätter ett upprätthållande arbete för att inte den normativa heterosexualitetens ställning ska hotas. Heteronormativiteten kräver ett upprätthållande arbete. Med detta menas att heteronormativiteten uttrycks i ständigt återkommande utsagor och åtbörder.

Analysen av samtalen kring dans och bollspel visar att de sociala reglerna för elevernas relation till aktiviteten ter sig olika då flickor och pojkar undervisas tillsammans eller var för sig. Dans sker oftast gemensamt – vilket också bidrar att förstärka heteronormativiteten (i synnerhet eftersom de motiv som anges för dans i huvudsak handlar om parbildning). När det gäller bollspel, så sker dessa ibland gemensamt för flickor och pojkar, men det verkar vara vanligt att skilja på könen i det sammanhanget – eller tycka att man borde det. Om nu dessa strategier bidrar till att upprätthålla heteronormativiteten, vad skulle då kunna utmana den? Hypotetiskt – och några få empiriska iakttagelser stödjer denna tes – kan man tänka sig att den heterosexuella matrisen kan utmanas genom att skilja på flickor och pojkar i dans respektive låta dem spela boll tillsammans. Så länge diskussionen om "sam- eller särundervisning" ensidigt förblir en fråga om huruvida man alltid ska skilja på flickor och pojkar eller alltid undervisa dem gemensamt, kommer den att skjuta bredvid mål. Frågan är snarare *när* det är rimligt med samundervisning eller könsåtskild undervisning – och på vilka bevekelsegrunder. Hur kan man överväga bruket av de olika undervisningsformerna för att utmana, inte förstärka, den heteronormativa genusordningen i idrott och hälsa?

Noter

1. Urvalet av skolor och klasser har beskrivits närmare i Larsson, Fagrell & Redelius 2005.
2. För en mer genomgripande diskussion om det diskursbegrepp som används i denna analys, se Larsson 2001, s 22ff samt 39f.

Referenser

- Ambjörnsson, Fanny (2006): *Vad är queer?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Brown, David (2005): An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), s 3–23.
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London & New York: Routledge.
- Butler, Judith (1993): *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of 'Sex'*. London & New York: Routledge.
- Butler, Judith (1997): *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford University Press.
- Carli, Barbro (1990): Idrott tillsammans? På lika villkor? Flickornas situation i skolans idrottsundervisning. I Eva Olofsson & Anita Wester-Wedman, red: *Kvinnorna och idrotten*, s 101–110. Sveriges Riksidrottsförbund, Umeå universitet & JÄMFO, Delegationen för jämställdhetsforskning
- Clarke, Gill (2002): Difference matters: sexuality and physical education. I Dawn Penney, red: *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions*, s 41–56. London & New York: Routledge.
- Eklund, Marita (1999): *Lärarens syn på samundervisning i gymnastik*. Åbo akademis förlag.
- Essen, Mineke van (2003): No issue, No problem? Co-education in Dutch secondary physical education during the twentieth century. *Gender & Education*, 15(1), s 59–75.
- Fagrell, Birgitta (2000): *De små konstruktörerna. Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hills, Larua A (2006): Playing the field(s): an exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender & Education*, 18(5), s 539–556.
- Koivula, Nathalie (1999): *Gender in Sport*. Stockholms universitet.
- Kulick, Don (2003): Queerteori, performativitet och heteronormativitet – några grundläggande begrepp. I Anna-Clara Olsson & Caroline Olsson, red: *I den akademiska garderoben*, s 21–35. Stockholm: Atlas.
- Kulick, Don (2005): Inledning. I Don Kulick, red: *Queersverige*, s 9–22. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kårhus, Svein (2004): Physical education, teacher education and gender discourses – an analysis of Norwegian policy documents

- and curricula. I Per Jörgensen & Niels Vogensen, red: *What's Going on in the Gym? Learning, Teaching and Research in Physical Education*, s 212–221. Odense: University of Southern Denmark.
- Larsson, Håkan (2004a): Skolidrotten befäster traditionell genusordning. *KRUT* nr 113, s 61–78.
- Larsson, Håkan (2004b): Gender in physical education – some theoretical remarks. I Per Jörgensen & Niels Vogensen, red: *What's Going on in the Gym? Learning, Teaching and Research in Physical Education*, s 222–233. Odense: University of Southern Denmark.
- Larsson, Håkan (2004c): Vad lär man sig på gympan? Elevers syn på idrott och hälsa i år 5. I Håkan Larsson & Karin Redelius, red: *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, s 123–148. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, Håkan (2007): (Hetero)sexualiseringen av idrott. Sexighet som ett sätt att 'bejaka sin kvinnliga identitet' i relation till den maskulina idrotten. I *Sexualiseringen av idrottens offentliga rum*, s 36–50. FoU-rapport 2007:2. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Larsson, Håkan; Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin (2005): *Kön-Idrott-Skola*. Publicerad på Internet, www.idrottsforum.org 2005-12-14.
- Larsson, Håkan; Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin (kommande): Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education & Sport Pedagogy*.
- Larsson, Håkan & Redelius, Karin, red: *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, Håkan & Rosén, Maria (2006): *En granskning av hur sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Underlagsrapport till Skolverkets rapport I enlighet med skolans värdegrund. Stockholm: Skolverket.
- Lundquist Wanneberg, Pia (2004): *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919–1962*. Stockholms universitet.
- Lundvall, Suzanne & Meckbach, Jane (2003): *Ett ämne i rörelse. Gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid Gymnastiska Centralinstitutet/Gymnastik- och idrottshögskolan under åren 1944 till 1992*. Stockholm: HLS Förlag.
- Meckbach, Jane (2004): Ett ämne i förändring – eller är allt sig likt? I Håkan Larsson & Karin Redelius, red: *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, s 81–98. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Nilsson, Per (1998): Kroppen och samtiden. Några noteringar kring kropp och identitetsskapande. I Birgitta Fagrell & Per Nilsson, red: *Talet om kroppen*, s 14–41. Stockholm: HLS Förlag.

- Redelius, Karin (2004): Bäst eller pest? Ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. I Håkan Larsson & Karin Redelius, red: *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, s 149–172. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Rosenberg, Tiina (2002): *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.
- Rönholt, Helle (2002): 'It's only the sissies ...': analysis of teaching and learning processes in physical education: a contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society*, 7(1), s 25–36.
- Shilling, Chris (2003): *The Body and Social Theory*. London: Sage
- Skolverket (2000a): *Idrott och hälsa. Nationell kursplan för grundskolan*. www.skolverket.se.
- Skolverket (2000b): *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. www.skolverket.se.
- Skolverket (2005): *Idrott och hälsa. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport till rapport 253*. Stockholm.
- Swartling Widerström, Katarina (2005): *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. Örebro: Örebro Studies in Education 11.
- Sykes, Heather (2001): *Pedagogies and Life Histories of Non-Heterosexual Physical Educators*. Roundtable Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting, Seattle, WA, April 2001.
- Sykes, Heather (2004): Pedagogies of censorship, injury, and masochism: teachers responses to homophobic speech in physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), s 75–99.

