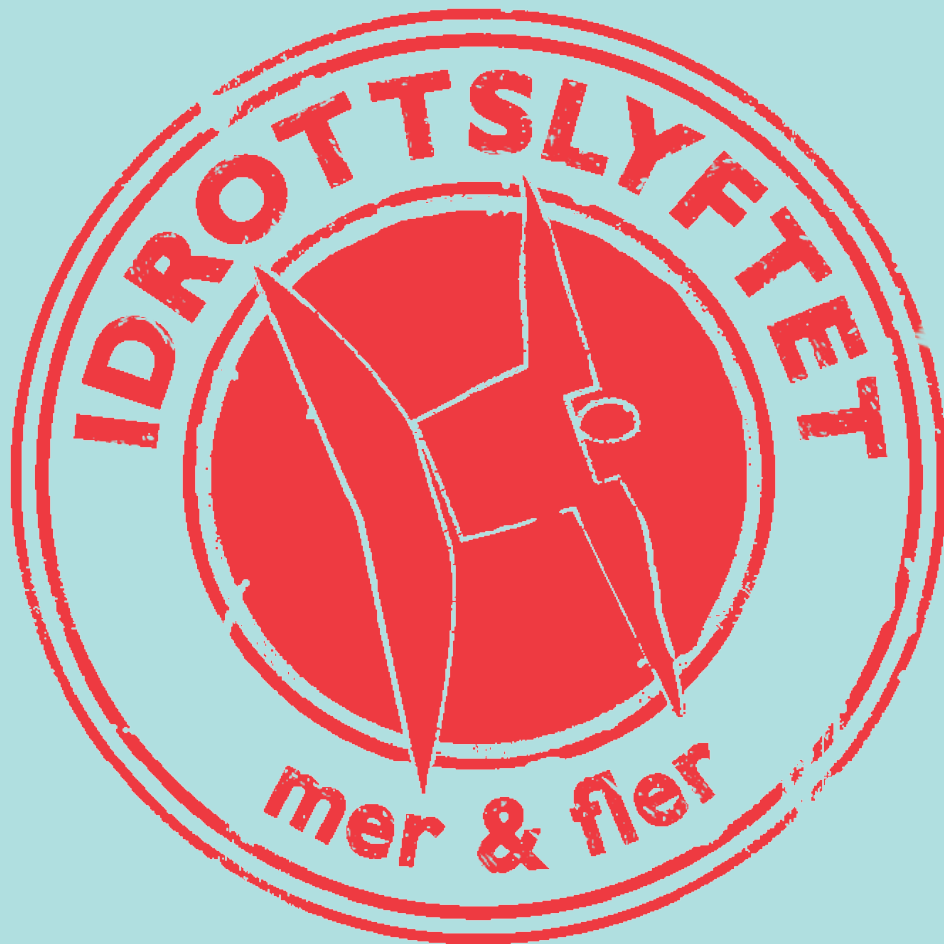




Barndom och genus i Idrottslyftsprojekt på skoltid



Information om Idrottslyftets utvärderings- och forskningsinsatser

Genom regeringens satsning, kallad ”Idrottslyftet”, fick den svenska idrottsrörelsen under perioden 2007 – 2011 möjlighet att genomföra den hittills största satsningen någonsin för att utveckla barn- och ungdomsidrotten. Idrottsrörelsen har sammanlagt fått två miljarder kronor för att öppna dörrarna till idrotten för fler barn och ungdomar och utveckla verksamheten, så att de väljer att idrotta längre upp i åldrarna. Arbetet skulle utgå från ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv och genomsyras av riktlinjerna i ”Idrotten vill”.

Självklart är det viktigt att en satsning av denna storleksordning följs upp och utvärderas. Riksidrottsstyrelsen tog därför i ett tidigt skede beslut om en forsknings- och utvärderingsplan, som bestod av följande tre delar:

1. Redovisningar och rapporter

Samtliga specialidrottsförbund, distriktsidrottsförbund och SISU-distrikt har varje år fått lämna in statistiska uppgifter samt en beskrivning av sitt arbete kring Idrottslyftet till RF. Dessa uppgifter har därefter sammanställts av RF och mynnat ut i en rapport som årligen skickats in till regeringen. Dessa rapporter finns att ta del av på följande länk: www.svenskidrott.se/Ekonomisktstod/Idrottslyftet/

2. Extern utvärdering

Syftet med den externa utvärderingen har varit att på ett så objektiva sätt som möjligt beskriva och diskutera hur idrottsrörelsen uppnått Idrottslyftets mål och syften. Den har pågått löpande under stora delar av satsningen och tagit sin utgångspunkt i förbundens egna mål och strategier och vilka genomslag dessa fått på föreningsnivå. Detta för att bland annat få fram en generell bild av vad valda strategier och metoder resulterat i. Dessa erfarenheter är viktiga att ha med i det fortsatta utvecklingsarbetet.

För att genomföra den externa utvärderingen har RF anlitat sex lärosäten samt två konsultföretag, varav det ena gjort en överläsning av samtliga sju utvärderingar för att finna gemensamma slutsatser.

3. Forskning om barn- och ungdomsidrott

RF och tillhörande förbund har genom en rad tidigare forsknings- och utvärderingsprojekt ökat sin kunskap om hur idrottsverksamheten fungerar. Ytterligare kunskap om idrottens betydelse för både individer och samhälle, som bygger på en väl dokumenterad bild av verkligheten, är viktig.

Som ett led i denna strävan utlyste RF i samarbete med CIF under våren 2009 forskningsmedel till vetenskapliga studier, som skulle ta sin utgångspunkt i frågeställningar med anknytning till idédokumentet ”Idrotten vill” eller till Idrottslyftets mål och syften. 12 forskningsprojekt beviljades medel.

Alla färdiga rapporter presenteras på <http://www.rf.se/Undermeny/Forskning/Idrottslyftet/>. För att det ska synas att rapporterna ingår i Idrottslyftets utvärderings- och forskningsserie har RF valt en enhetlig layout. Några innehållsmässiga och språkliga justeringar har dock inte gjorts, utan detta ansvar har överlämnats till respektive rapportförfattare.

Med förhoppning om att dessa rapporter bidrar till eftertanke och utveckling av er verksamhet!

Birgitta Ljung
Generalsekreterare
Riksidrottsförbundet

Innehåll

Sammanfattning	5
Inledning	6
Syfte och frågeställningar.....	7
Rapportens struktur.....	7
Bakgrund.....	7
Tidigare forskning om Handslaget och Idrottslyftet.....	8
Teoretisk referensram.....	9
Utgångspunkter för forskning om barndomsdiskurser.....	9
Utgångspunkter för forskning om genus.....	11
Projektets upplägg och metod	12
Urval och de två praktikerna.....	12
Tillvägagångssätt.....	13
Etiska överväganden.....	13
Analys.....	13
Idrottslyftet med rörelseinriktning	14
Bakgrund till Idrottslyftet på skolan.....	14
Nedslag i verksamheten – Inkludering/exkludering.....	15
Nedslag i verksamheten – Tävlan eller lek.....	20
Nedslag i verksamheten – Kroppslighet.....	22
Sammanfattande diskussion – Idrottslyft med rörelseinriktning.....	30
Idrottslyftet som fotboll i skolan	33
Bakgrund till Idrottslyftet på skolan.....	33
Nedslag i verksamheten – Förhandlingar och utmaningar.....	34
Nedslag i verksamheten – Att "göras" till flicka och pojke via språket.....	35
Nedslag i verksamheten – Gruppindelningar och rumsliga placeringar.....	38
Nedslag i verksamheten – Barnens interaktion.....	41
Sammanfattande diskussion – Diskurser som reproduceras eller förhandlas i Fotbollsprojektet.....	44
Summerande punkter	45
Referenser	46
Bilaga I: Förkortningar.....	49

Sammanfattning

Denna rapport handlar om Idrottslyftsprojekt som sker i samverkan mellan skola och förening. Vi har följt ett friskvårdsprojekt och ett fotbollsprojekt i två grundskolor. Båda projekten organiseras av fotbollsklubbar. Vi har följt barnens aktiviteter både genom att observera dem, videofilma samt göra intervjuer.

Syftet med undersökningen har varit att beskriva ett friskvårdsprojekt och ett fotbollsprojekt som bedrivs med medel från Idrottslyftet på skoltid i två grundskolor och analysera vilka diskurser kring barndom och kön som skapas genom de aktiviteter som genomförs i projekten.

För att ta reda på detta har vi gjort en etnografisk undersökning, som har analyserats med kritisk diskursanalys. Detta innebär att vi har analyserat hur olika föreställningar om barn, barndom och kön uttrycks eller skapas i verksamheterna genom språk, kroppsspråk och materiella ting samt hur detta görs inom ramen för den observerade aktiviteten. Varje projekt redovisas var för sig, det ena med fokus på barn och barndomsdiskurser och det andra med fokus på diskurser om kön. Därefter lyfter vi fram några gemensamma punkter från de båda projekten.

Resultatet från den första fallstudien visar att ledaren arbetade medvetet med alla barns rätt att vara med i aktiviteterna. Många lekar hade inslag av samarbetsövningar och barnen visade ofta glädje när de rörde sig. Verksamheten tycktes således ge många barn ”glädje och gemenskap”, vilket ingår i idrottens värdegrund. Observationerna visade dock att Idrottslyftet ibland kunde väcka helt andra känslor hos enskilda barn, främst när de blev utslagna ur leken på grund av reglerna. En paradox var nämligen att trots att ledaren strävade efter att inkludera alla så ingick utslagningsmoment i flera lekar. Frågan om det handlade om tävlan eller lek var ett återkommande samtalsämne mellan eleverna och ledaren. Det fanns tillfällen då tävlingsinslag var frånvarande, diskursen om ”det aktiva, rörliga, fritt lekande barnet” kom att dominera och ett slags kroppslig, etisk reflektion i handling verkade styra beteendet istället för förutbestämda

lekregler. Men ofta tycktes barnen uppfatta till exempel två led i en stafett som två tävlande lag.

Observationerna visade vidare att motstridiga diskurser förekom. När ledaren använde en icke auktoritär kompisstil skapades förhållandevis jämlika relationer mellan barn och vuxen. Men vid varje tillfälle då lektionerna pågick reproducerades dock även diskursen om ”det tysta, lydiga barnet” i situationer då ledaren ville ha tystnad och ordning, det vill säga frigjorda och lydiga barn skapades omväxlande.

Resultatet från den andra fallstudien visar att Idrottslyftet har en potential att skapa en väl fungerande samträning av flickor och pojkar som kan ge barnen nya erfarenheter där könskillnader inte förstärks. Barn med olika fotbollserfarenhet, samt flickor och pojkar som spelar ihop skapar en kontext som möjliggör nya erfarenheter av fotboll och kön. Samtidigt fanns situationer då könskillnader mellan barnen uppmärksammades vilket ibland ledde till så kallat gränsarbete, det vill säga att barnen tydligt positionerade sig som flicka/pojke och gränserna mellan dem upprätthölls. Ett sådant exempel är när gruppindelningar synliggjorde flickor och pojkar som två grupper. Andra exempel på när barnens kön synliggjordes var när ledaren (eller barnen själva) benämnde barnen som ”flickor och pojkar”, vid tillsägelser (framför allt av pojkar) samt vid instruktioner och beröm (framför allt av flickor), och slutligen när ledaren ställde frågor till barnen. Dessa olika situationer skapade flickigt och pojkgigt på olika sätt. Även barnen själva bidrog till att skapa flickigt och pojkgigt genom sina ageranden och interaktion. Men det fanns också många likheter mellan barnen och tillfällena när de framförallt positionerades som fotbollsspelare inte flickor och pojkar som spelar fotboll.

Några gemensamma punkter som vi uppmärksammat är att även om projekten ibland återskapade redan etablerade diskurser så öppnade samverkanskontexten upp för något nytt, med andra ord fanns tillfällena när idéer om barn, barndom och kön förhandlades.

Vi har också sett att projekten har potential för barn att lära nya saker, men att denna potential inte nyttjas fullt ut. Exempelvis fanns ett ganska litet fokus på vad eleverna lärde sig i friskvårdsprojektet trots att detta skulle kunna bidra till lärande om till exempel kropp, hälsa och rörelse. I fotbollsprojektet fanns istället ett ganska snävt fokus på fotbollskunskap, vilket också skulle kunna vidgas samt ge barnen fler här och nu-upplevelser. Ett annat lärande som skulle kunna inkluderas tydligare är genusfrågor och jämställdhet samt utvecklandet av pedagogiska arbetsätt som kan gynna jämställdhet och bryta traditionella könsmonster.

I projekten fick barnen möjlighet att vara rörliga på platser där de aktiviteter som vi har observerat normalt sett inte skulle ha ägt rum. Detta var speciellt tydligt i friskvårdsprojektet där lekplatsen (inte skolgården) vid ett tillfälle erbjöd en annan miljö än barnen vanligtvis får under lektionstid. Projektet möjliggjorde också andra sätt att vara "skolbarn" på, än vad den vanliga skolundervisningen kan tänkas erbjuda.

Slutligen kan vi konstatera att Idrottslyftet som namn och meningsbärare inte gjort något större intryck hos varken barnen eller ledarna. Även om aktiviteterna i sig många gånger visade sig vara uppskattade så kan Idrottslyftet som koncept ses som en "misslyckad branding". Här finns potential att utveckla Idrottslyftet som något som skapar gemenskap och mening inte bara i det egna projektet utan som en större helhet där barn i samma ålder känner att de tillhör något som är landsomfattande och meningsfullt.

Inledning

Idrotten är en viktig arena för lärande och socialisation. De fyra hörnstenarna i idrottens värdegrund är glädje och gemenskap, demokrati och delaktighet, rent spel och allas rätt att vara med (RF, 2009). Om barn upplever att dessa värden genomsyrar idrottsaktiviteter som de är med i förväntas barn- och ungdomsidrotten i bästa fall kunna leda till ett livslångt idrottsintresse, men framförallt har den stor betydelse i många barns dagliga liv (jfr Idrotten vill, RF, 2009, s. 13). Idrotten bidrar till att skapa upplevelser och erfarenheter av vad det innebär att vara barn. Genom verksamheten förmedlas normer kring till exempel vad man i olika åldrar eller utifrån kön förväntas klara av att utföra med kroppen, vad man har rätt till respektive inte tillåts göra i en idrottshall och hur man bör fungera socialt som god kamrat. Kategorisering utifrån ålder samverkar också med andra kategorier (De los Reyes & Martinsson, 2005; Krekula, Närvänen & Näsman, 2005). Förväntningar som är kopplade till exempelvis socioekonomisk bakgrund, etnicitet och i hög grad till kön är sammanvävda med normerna kring hur man ska bete sig som barn (Alanen, 1992). Idrotten bidrar också till barns erfarenheter och förståelser av kön. Deras skapande av genusidentiteter möjliggörs och begränsas av de sociala praktiker som de deltar i (Connell, 2003; Paechter, 2007). Idrotten fungerar som en sådan praktik.

I detta forskningsprojekt har Idrottslyfts-satsningar som riktar sig till elever till och med skolår 6 och som bedrivs på skoltid studerats. Utvärderingar av Handslaget har visat att denna typ av projekt ofta har varit uppskattade, men inte helt okomplicerade (Engström, 2008). Skolan och idrottsrörelsen kan ses som två sociala fält där mening och lärande skapas. I dessa fält har liknande, men också till viss del skilda, värderingar, begreppsliga referensramar och undervisningspraktiker etablerats. Inom fälten finns olika sociala praktiker; mer eller mindre stabila former av sociala aktiviteter. Samarbetet mellan skola och klubbar inom Idrottslyftet gör att meningar och praktiker från dessa båda fält möts (jfr Peterson, 2007). Inom sociala praktiker produceras olika aspekter av det sociala livet så som sociala relationer, identiteter och kulturella värden

(Fairclough, 2001b). När skolans och idrottsrörelsens fält korsas ger det upphov till nya sociala praktiker. Resultatet blir lärande situerat i en ny samverkanskontext. Redan etablerade föreställningar förs in i den nya verksamheten. Men samtidigt möjliggör mötet mellan de två fälten även en ny praktik som kan skapa nya, och kanske till och med utmanade, föreställningar om barn/barndom och kön.

Syfte och frågeställningar

Projektets syfte är att beskriva ett friskvårdsprojekt och ett fotbollsprojekt som bedrivs med medel från Idrottslyftet på skoltid i två grundskolor och analysera vilka diskurser kring barndom och kön som skapas genom de aktiviteter som genomförs i projekten.

En diskurs kan enklast förstås som ett komplex av påståenden (yttranden och meningar) om något; ett specifikt sätt att förstå och tala om en vis sak (jfr Winther-Jørgensen & Phillips, 2002). Vilka specifika synsätt på barndom och kön som görs i verksamheten kommer således att analyseras. Utöver detta ingår i diskursanalysen att undersöka vilka sätt som används för att slå fast att det som påstås är det rätta, riktiga och "sanna" (jfr Mills, 1997).

Undersökningen söker svar på följande frågeställningar:

- Vilka olika diskurser om barndom och kön används i och skapas/omskapas genom de aktiviteter som genomförs?
- Genom vilka diskursiva praktiker etableras diskurser om barndom och kön som giltiga "sanningar" inom verksamheterna?

I denna rapport fokuserar vi främst på själva aktiviteterna. Tankarna bakom projekten samt ledarens, rektorns och barnens syn på verksamheten har också undersökts, men presenteras i en separat artikel.

Rapportens struktur

Rapporten inleds med en beskrivning av forskningens problemområde med fokus på barn/

barndom och genus i Idrottslyftsprojekt på skoltid. Därefter beskrivs den teoretiska referensramen och metoden. Den första resultatdelen handlar om diskurser kring barn och barndom i tre skolklasser som har friskvårdsaktiviteter på skoltid. Rapportens andra resultatdel handlar om diskurser kring kön i två klasser som har fotbollsverksamhet på skoltid. Resultatdelarna kan läsas var för sig eller gemensamt. Rapporten avrundas med några gemensamma punkter som summerar de båda projekten.

Bakgrund

Ett syfte med Idrottslyftet är att locka barn/ungdomar till fysisk aktivitet och framför allt att få dem att röra på sig längre upp i åldrarna. I relation till detta står en marknad av olika utbud som också konkurrerar om barnens tid och intresse (Brembeck & Johansson, 1997; se även Tebelius, 2012). Kampen om barnens intresse tycks öka allt mer. I relation till detta bör man försöka förstå i hur hög grad idrottsaktiviteterna tillmötesgår barns egna synsätt på vad som är viktigt i dagens mångfasetterade barndom, för att fortsättningsvis kunna utveckla breddidrottsaktiviteter i Idrottslyftets anda som känns angelägna för barn. En annan tanke är att ge alternativ till de genusstrukturer som erbjuds barn till exempel genom leksaker, kläder och olika aktiviteter. I marknadens utbud erbjuds fortfarande flickor och pojkar, för det mesta, skilda produkter (t ex Lignell & Lindholm, 2009; Nelson, 2006) och de ägnar sig åt olika fritidssysselsättningar (SCB, 2009). Även om nästan lika många flickor och pojkar idrottar (SCB, 2009; RF, 2012) så görs detta för det mesta i könsåtskilda praktiker; flickor och pojkar tränar, och framför allt tävlar var för sig. Det är viktigt att undersöka hur verksamheter inom Idrottslyftet förhåller sig till detta särartstänkande och förstå mer om hur idrottsaktiviteter, för pojkar och flickor tillsammans, kan göras till attraktiva alternativ till marknadens och även idrottens könssegregerande tendenser. Här är det av vikt att både ha idrottsrörelsens syn på barn, genus och jämställdhet, till exempel genom "Idrotten vill" och "Idrottens jämställdhetsplan" i åtanke, samtidigt som man måste se till att skolans verksamhet lyder under läroplanen (under tidpunkten för studien, Lpo 94,

Skolverket, 2006). Här står det bland annat att skolan ska motverka traditionella könsmönster.

Idrottslyftet är ett initiativ taget av vuxna och de verksamheter som undersöks i föreliggande projekt drivs av vuxna på skolorna. En ingång i projektet är alltså vuxnas synsätt och handlande. Konstruktivistisk barndomsforskning (James m fl, 1998) visar dock att inom barngrupper sker meningsskapande där specifika synsätt på vuxenvärldens företeelser kan växa fram (Sparrman, 2002; Berggren Torell, 2005). Trots detta har exempelvis få utvärderingar av Handslaget lyft fram barns egna upplevelser (Engström, 2008). En viktig ingång i projektet är därför att lyfta fram barnens egna handlingar för att se hur diskurser från vuxenvärlden bearbetas bland dem.

Tidigare forskning om Handslaget och Idrottslyftet

Samverkan mellan skola och föreningsidrott har enligt Petersson (2007) skett i olika satsningar sedan 1999, senast i form av Handslaget och nu Idrottslyftet. I det senare har mertalet av satsningarna (74 %) skett inom grundskolans årskurs 4-6 (Wolf-Watz, Törner & Ovdahl, 2012).

Tidigare forskning om Handslagets skolsamverkan visar att aktiviteterna ofta varit uppskattade både från skolans håll och bland eleverna (Ericsson, 2007; Fagrell & Gustavsson, 2007, Hannula, Hinic & Johnsson, 2007). Men det finns även en problematik i samverkan, något som Petersson (2007) lyfter i sin rapport "När fälten korsas". Petersson genomförde en utvärdering av Handslagssatsningar på skoltid i Malmö, med syfte att undersöka vad som händer när verksamhet från ett socialt fält (idrotten) överförs till ett annat (skolan). Petersson menar att skola och idrott är konstituerade på olika sätt och därmed kan ses som två fält som korsas. Även om skola och idrottsrörelse till viss del liknar varandra, genom sina fostrande och utbildande roller, så ses deras olika utgångspunkter som en potentiell problematik när de samverkar. Peterssons resultat visar att aktiviteterna som genomfördes i skolan visserligen hade anpassats för

att tillmötesgå den bredd av elever som finns i skolan, men det var ändå föreningsidrottens logik och organisering som hade överförts till skolan. Verksamheten motsvarade ofta en förenings nybörjarverksamhet och få nya pedagogiska arbetssätt utvecklades i skolans och föreningens samverkan. Petersson menar att Handslagets skolsamverkansprojekt knappast har lockat fler till att börja inom föreningsidrotten. Han är också kritisk till att förstärka föreningsidrottens inslag i skolan. I motsats till Petersson framkommer en mer positiv bild i Hannulas m fl (2007) intervjuer med skol- och föreningsrepresentanter (ansvariga inom respektive verksamhet) inom Hallandsidrotten. 50 procent av föreningsrepresentanterna menade att aktiviteterna bidrog till att fler barn/ungdomar rekryterades till föreningsidrotten. Ericsson (2007) menar liksom Petersson (2007) att nya pedagogiska arbetssätt sällan har framtagits för att möta den nya verksamheten inom ramen för Handslaget och att ledarna som lett skolsamverkansprojekt sällan har haft en specifik utbildning för att leda aktiviteterna i skolan.

Utvärderingen av Idrottslyftets skolsamverkansprojekt visar liknande resultat som Handslaget, det vill säga att en ökad rekrytering av icke föreningsaktiva barn och ungdomar inte kunnat påvisas (Wolf-Watz, m fl, 2012). I motsats till Petersson (2007) menar dock Wolf-Watz m fl (2012) att Idrottslyftets skolsamverkan har bidragit till nya former av idrottande än det som föreningsidrotten och Idrott och hälsa-ämnet har att erbjuda. Denna slutsats tycks främst handla om att aktiviteterna bedrivs utan större tävlingsinslag och under lättsamma former. Samtidigt menar Wolf-Watz m fl att skolsamverkan mer handlat om att erbjuda en större kunskap om föreningens verksamhet än om att utveckla densamma.

I utvärderingen av specialidrottsförbundens Idrottslyftssatsningar inom badminton, bordtennis, fotboll och volleyboll undersökte Kempe-Bergman, Larsson och Redelius (2012) bland annat projektens förhållningssätt till riktlinjerna att "allt arbete ska utgå ifrån ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv". Jämställdhet tolkas på två övergripande sätt;

dels som en enkönad fråga, med andra ord som en kvinnofråga, dels som en kvantitativ fråga som till exempel könsfördelning, fördelning av resurser, representation bland ledare i olika organ, fördelning av träningstider respektive materiella resurser. I det första fallet visar det sig bland annat genom speciella satsningar på flickors idrottande, något som också visade sig i Handslagets utvärdering (Svender & Larsson, 2007). Enligt Kempe-Bergman m fl (2012) verkar flicksatsningarna ”inte mana till eftertanke kring mäns och kvinnors villkor inom den egna idrotten” (s. 49). Författarna tolkar detta som ett uttryck för att det snarast är flickorna som ses som ”problemet” och inte den egna idrottens utformning, ett antagande som även visats i tidigare forskning (Grahn, 2008; Svender och Larsson, 2007).

Teoretisk referensram

Projektets teoretiska utgångspunkt är att upplevelser och erfarenheter formas diskursivt. Baserat på den kritiska diskursanalysens synsätt utgår vi från att barn (liksom vuxna) visserligen påverkas av strukturer och redan etablerade ”sanningar”, men att varje individ själv är aktiv i processen att skapa mening i världen (Fairclough, 1992). För att förstå sig själv i relation till omvärlden och tala om sina identiteter som barn/flicka/pojke använder man sig av de språkliga representationer (i vid mening, inklusive kroppsspråk, materiell och visuell kommunikation) som cirkulerar i sammanhang där man befinner sig. Människor både inordnar sig under och försöker omvandla de maktpraktiker som finns där, till exempel regler för vem som har rätt att yttra sig i olika sammanhang. Både barn och vuxna förhåller sig således till såväl diskurs i form av kunskapssystem – systematisk grupperade påståenden som etablerar vilka synsätt som ska råda på en viss företeelse – som till diskurs som praktiker (Fairclough, 2001).

Diskurser verkar upprätthållande eller förändrande (Fairclough & Wodak, 2000/1997). De utmanövrerar eller förstärker varandra (som helheter) men framförallt sker förskjutningar av deras innehåll genom att inslag från olika diskurser blandas samman. Diskurser lånar genre, stil eller delar av innehåll från varandra

(Fairclough, 1992; 2003). Det är sådant skapande/omskapande av diskurser som fokuseras i projektet.

Tal och skriftspråk är en viktig del i diskursanalys, men diskursiva påståenden uttrycks inte bara genom ord. De materialiseras också i rums, idrottsredskaps eller kläders utformningar, som begränsar och möjliggör människors handlingar på olika sätt. Materiella aspekter måste därför beaktas. Detsamma gäller det situationella. Normerna som diskurser verkar för att slå fast till exempel hur barn eller flickor respektive pojkar ska bete sig, sätts alltid på spel genom människors handlingar i konkreta situationer. I varje situation kan ”sanningarna” som en diskurs verkar för att slå fast alltid utmanas genom människors handlingar. Därför gäller det inte bara att studera hur människor talar, utan även att analysera vad som sker kroppsligt/materiellt i specifika situationer. Därför valdes en kombination av intervjuer och observationer som metod (se Metod nedan).

Utgångspunkter för forskning om barndomsdiskurser

Den grundläggande utgångspunkten inom forskning om barndomsdiskurser är att barndomen är en konstruktion. Kriterierna som ska gälla för att någon ska kategoriseras som barn respektive som vuxen är inte självklara, utan de skiftar mellan olika tider. Likaså varierar föreställningarna om vad det innebär att vara barn och om hur en god barndom ska vara beskaffad mellan olika tider och mellan olika sociala grupper.

Lagar och politik slår visserligen fast rättigheter och skyldigheter som individer ska ha i olika åldrar och institutionalisering av barndomen från samhällets sida sker också genom att barn placeras fysiskt i vissa byggnader eller områden tänkta för dem – till exempel skolor och lekplatser (James & James, 2004, s. 35). Exempelvis har det beslutats på macro-nivå att ett projekt som Idrottslyftet ska riktas just till personer i en viss ålder som benämns barn/ungdomar. Men grundläggande insikter som den så kallade ”nya” konstruktivistiska barndomsforskningen bygger på är att sociala

strukturer och institutionerna de skapas genom inte är helt fasta, bestämmande faktorer. De måste betraktas som flytande sociala kontexter där meningar om olika företeelser ständigt omförhandlas och förändras (James & James, 2004, s. 40-41). Betydelserna och effekterna av strukturella beslut på macronivå blir således inte begripliga förrän ”barnet” också görs i vardagslivets mikrokontexter (jfr James & James, 2004, s. 42). Förståelsen av att ”jag är ett barn” och ”jag kan och får lov att bete mig såhär eftersom jag är ett barn” växer fram genom interaktioner och förhandlingar, både mellan vuxna och barn och mellan olika barn, om vad det innebär just att vara barn i det sammanhang där man befinner sig.

Detta synsätt går väl ihop med en diskursanalytisk ansats. Inom en viss social kontext, till exempel inom skolans värld, möts till exempel flera olika diskurser om hur man ska vara som barn och hur relationer mellan barn och vuxna bör vara ordnade. Som tidigare påpekats är den kritiska diskursanalysens synsätt att människor är aktivt meningsskapande. Under sina omförhandlingar av meningar kan både barn och vuxna använda sig (strategiskt) av olika diskurser för att lägga fram hur man ser på situationen. Diskurserna anger också olika identitetspositioner. Genom att inta en viss identitetsposition framställer man vem man själv är. Som exempel kan ett barn inta en position som lydigt eller som busigt och ledaren en position som auktoritär beslutsfattare eller som kompis.

Enligt barndomssociologerna James & James (2004) finns det inom dagens barndomsforskning många empiriska, väl dokumenterade, bevis för att olika sätt att se på barndomen utvecklas och växer fram, det vill säga det är relevant att se barndomen just som en konstruktion med varierande innehåll. Men frågor kring exakt vad som händer när barndom skapas på särskilda platser och varför förändring sker vid vissa särskilda historiska ögonblick återstår att forska kring.

Forskningen om barndomdiskurser inom det här projektet har därför för avsikt att diskutera hur barndom skapas inom den mikrokontext som Idrottslyftsaktiviteter med rörelseinrikt-

ning utgör. Enligt en barndomdiskurs i dag har barn framför allt rätt till en oskuldsfull barndom, fri från vuxenvärldens problem: ”Barn ska få vara barn”. Bland annat genom vuxnas val av lämpliga aktiviteter för dem och genom regleringar av deras konsumtion ska barn slippa uppleva ”barndomens död”, som vissa vuxna befarar kan inträffa när företeelser från vuxenvärlden (som till exempel datoranvändning, mobiltelefoner, klädmode med mera) når allt fler barn (Buckingham 2000). En historisk diskurs om ”det lekande aktiva barnet”, som ska lämnas i fred i sin lekvärld för att lära på ett naturligt sätt genom leken, kan ses som kopplad till synsättet att barn bör ges en oskuldsfull barndom (Berggren Torell, 2007).

En motstridig diskurs är den om ”det kompetenta barnet”. Den slår fast att barn är aktiva meningsskapare som bearbetar företeelser från vuxenvärlden på sina egna sätt, kunniga och ansvarsfulla nog att ha inflytande och bestämma en hel del redan som små. En viktig historisk förändring av synsätt på barn, som förebådade diskursen om det kompetenta barnet, skedde redan under första hälften av 1900-talet. Då ersattes en diskurs om tysta lydiga (i vissa samhällsklasser också arbetssamma) barn mer och mer med en diskurs om barns rätt att vara glada och nöjda (Brembeck, 2001). Till detta kopplades också rätten att uttrycka sina önskningar, bli lyssnande till och tagna på allvar. Under efterkrigstiden slog friare uppfostran med mer av dialog och mindre av auktoritärt bestämmande från den vuxnes sida igenom som idé om hur föräldrar skulle interagera med sina barn (Berggren Torell, 2007).

De ibland hetsiga debatterna mellan de båda dominerande synsätten det oskuldsfulla och det kompetenta barnet (jfr Berggren Torell, 2005) kan ses som utslag av att allt fler möten sker mellan meningar med förankringar i skilda sociala kontexter. Stat, marknad, vardagsliv och rörelser kan ses som fyra huvudsakliga sociala kontexter för betydelseskopande i samhället (Hannerz, 1992). I dag är meningar från skilda kontexter än mer sammanblandade än tidigare. Gränsen mellan marknad och idrottsrörelse har rämnat på så sätt att idrottsföreningar allt mer verkar på den globala marknaden (Horne,

2006; Horne et al., 1999; Morrow, 2003). Man tänker kanske inte lika ofta på att föreningars aktiviteter i skolan kan ses som exempel på samma gränsupplösning; nämligen på hur gränsen mellan stat och rörelser, i form av skola och idrottsföreningar, luckras upp.

Formande och omformande av diskurser om barn och barndom görs idag i en tid då marknaden har allt större inflytande på barns vardagsliv. Många barn tar till exempel till sig bilder av idrott och rörelse genom vardagligt TV-tittande. Dels stora idrottstävlingar, dels program med tävlingsmoment som kan sägas vara ”låtsas-sport” (på eng ”artifice sport”, Smart, 2005), till exempel Gladiatoreorna, Wipeout eller Let’s dance kan vara favoritprogram. I barns liv har det prestations- och tävlingsinriktade synsättet på idrott som förstärks av media tidigare mött skolämnet Idrott och hälsa värden till exempel att gott kamratskap och samarbete ska råda under idrottsutövning och att rörelse är viktigt för välbefinnandet. Idrottslyftsverksamhet på skolorna gör nu att idrottsklubbar synsätt på hur man ska vara som ”idrottande barn” tillkommer.

Utgångspunkter för forskning om genus

Det genusteoretiska ramverket tar sin utgångspunkt i att kön ses som historiskt, kulturellt och socialt skapat, fortsättningsvis beskrivet med termen genus. Framförallt är utgångspunkten att genus skapas i sociala relationer (Connell, 2003; Paechter, 2007; Thorne, 1990). Genus ordnas i mönster baserade på maktrelationer mellan kvinnor och män och föreställningar om femininitet och maskulinitet (Connell, 2003).

Forskningen visar att genus inom idrotten generellt sett skapas utifrån en särartsprincip och att idrottsrörelsen, idrottsutövare och ledare skapar könsskillnader (Coakley & Pike, 2009). Men det finns också utmaningar av genusordningen genom att individuella genusidentiteter till viss del töjer eller utmanar ordningen (Andreasson, 2007; Fasting, et al., 2004; Larsson, 2001; Ross & Shiner, 2008). Men möjligheterna till att utmana genusordningen ligger inte bara hos individerna själva utan även i sociala relationer i olika kontexter (Connell, 2003). Här får före-

ställningar om kön och hur dessa förmedlas genom olika praktiker betydelse genom det som sägs (i tal och skrift), handlingar, kroppsrörelser med mera.

Isärhållningen mellan kvinnor och män är enligt Thorne (1990) bara en del av organiseringen och symboliken. Hur kategorierna kvinna respektive man får mening är föränderligt och dess innehåll varierar. Individer förhåller sig till genusordningen på olika sätt och skapar genus i sitt dagliga handlande. Med andra ord skapas femininiteter och maskuliniteter¹ med olika innehåll, i olika sammanhang (Connell, 2003; Paechter, 2007; 2010; Thorne, 1990). Thorne (1990) menar att en analys av genus istället för att fokusera på könsskillnader bör lägga tonvikten på variationen i hur genus organiseras samt dess symboliska mening. Olikheter kan få olika innebörd i termer av förekomst, betydelse och mening beroende på kontexten. I olika kontexter kan olikheter både upprätthållas, skapas, minskas eller utmanas. Thornes (1986; 1990) forskning inom skolan visar hur barn/ungdomar själva skapar och upprätthåller genusmönster, som att umgås i flick- respektive pojkggrupper. Men forskningen visar också att det sker en hel del interaktion som inte förstärker dessa mönster. Utifrån Thornes (1990) resonemang är en utgångspunkt i rapporten att barns genusrelationer bör analyseras både i situationer där kön/könsskillnader synliggörs (symbolisk och organisatoriskt) och i situationer när kön har mindre/ingen betydelse. Genom att även fokusera på sammanhang där flickigt/pojktigt är uttryckt kan genusrelationer studeras som inte bara upprätthåller att flickor och pojkar agerar som två olika grupper utan även utmanar dikotomin. En analys av olika sociala relationer inkluderar även maktrelationer (Connell, 2003).

Undersökningen tar sin utgångspunkt i att olika kontexter och sociala relationer bidrar till att skapa olika möjligheter för barn att uttrycka flickigt och pojktigt på. De skapar också olika möjligheter till att överskrida könsgränser eller varierande sätt att ”vara” flicka eller pojke på. Thorne (1986) har i

¹ I rapporten används uttrycket flickigt och pojktigt när vi skriver om barns femininiteter och maskuliniteter.

sin forskning pekat på fyra typer av sociala relationer mellan pojkar och flickor: Upprätthållande av könsgränser ("Border work activities"), gränsbrytande, interaktion med inslag av heterosexuell mening samt avslappnade relationer mellan flickor och pojkar. "Border work activities" eller gränсарbete (enligt Hellman, 2010) är när flickor och pojkar som ingår i gemensamma grupper, upprätthåller gränserna mellan sig, vilket inkluderar båda ojämlika förhållanden mellan flick- och pojkgrupperna och hierarkiska ordningar inom respektive grupp. Men gränserna utmanas även genom att de korsas av barnen. Enligt Thorne (1986, 1990) handlar dessa gränsbrytningar om att inkluderas i en grupp av "det andra könet" och att accepteras i denna.

En annan relation är när interaktioner sker med inslag av heterosexuell mening. Ett exempel är hur barnen via språket inordnas i en heterosexuell ordning, där romantiska och heterosexuella meningar skapas mellan barnen, både av dem själva och av vuxna. Thorne (1990) menar att denna typ av interaktion försvårar gränsbrytningar. Forskning av Larsson m fl (2005; 2007) har visat hur en sådan heterosexuell ordning är en del av den praktik som de undersökta eleverna mötte inom ramen för undervisningen i idrott och hälsa.

I olika sammanhang ingår flickor och pojkar i blandade grupper utan att kön får ett betydande uttryck. Sådana exempel kan enligt Thorne (1986) vara när barn samarbetar kring en uppgift, när de umgås i mindre grupper (till exempel utanför skolan), när barnen själva inte formerat grupperna, när grupperingar sker på annan basis än kön så som intresse, eller mer slumpmässiga aspekter. Stieblings (1999) forskning på fotbollsprojekt med gemensam träning av flickor och pojkar har visat att när ledarna skapade könsintegrerade grupper så möjliggjorde det för barnen att umgås på ett avslappnat sätt. När de vuxna arrangerade aktiviteter med en inbyggd könssegrering (till exempel indelningar med flick- och pojkled) så förstärktes barnens upprätthållande av könsgränserna.

Det sammanhang som barnen befinner sig i har betydelse för hur genus uttrycks. En aspekt är

de rum som barnen befinner sig i (Hellman, 2010). Ett mindre rum som till exempel ett lekutrymme, eller det egna rummet i hemmet skapar andra möjligheter än ett öppet utrymme så som en fotbollsplan eller en gymnastiksal. Synligheten i ett rum som idrottshallen skapar en normerande blick vilket gör att vissa sätt att uttrycka flickigt och pojkigt ses som mer normala än andra. Markula & Pringle (2006) beskriver utifrån Foucault teori hur andras blickar skapar en reglering av det egna sättet att vara. Blicken skapas utifrån rådande kunskapsystem och maktrelationer och skapar normer som möjliggör att betrakta och bli betraktad. Den normerande blicken föreskriver homogenitet inom grupperna, med andra ord att flickor ska vara som flickor och pojkar som pojkar. Detta försvårar de gränsbrytningar som Thorn (1990) beskriver. Fotbollsplanen och idrottshallen skapar ett rum där andras blickar (de andra barnens och ledarens) skapar ett större eller mindre utrymme för olika former av genus. Individer skapar även sig själva utifrån det normerande synsättet och reglerar sina egna kroppar utifrån rådande normer (Whitehead, 2002). Detta innebär enligt Whitehead att olika kroppar kommer att värderas olika vilket också skapar olika förväntningar på hur flickor och pojkar bör vara.

Projektets upplägg och metod

Undersökningen bygger på en kombination av etnografi och kritisk diskursanalys. Vi har utgått från att etnografi är en forskningsinriktning som syftar till att förstå människors aktiviteter och sociala meningsskapande inom ramen för ett visst fält.

Urval och de två praktikerna

Undersökningen inkluderar Idrottslyftsprojekt av två typer, som bedrivs i skolan på skoltid. Den ena typen består av fysisk aktivitet och rörelse för alla elever i en eller ofta flera årskurser på skolan. Den andra typen innebär att barnen själva kan välja att delta i en idrott som bedrivs i skolan med en idrottsledare.

Skola 1: är en kommunal F-5 skola som ligger i en storstad där alla elever i årskurserna 3-5 har Idrottslyftsverksamhet med inriktning rörelse,

på schemat beskrivet som Friskvård, en gång i veckan.

Skola 2: är en kommunal F-6 skola som ligger i en medelstor stad, i vilken barnen i årskurs 5 och 6 erbjuds att spela fotboll med en fotbollstränare en gång varannan vecka.

Båda projekten arrangeras av en fotbollsförening. Valet av att studera Idrottslyftsprojekt i skolan som arrangeras av fotbollsklubbar grundas på att fotboll är den största idrotten bland svenska ungdomar (www.rf.se). Åldersgruppen 6-12 år var också de som deltog mest i skolsamverkansprojekt under första och andra året (RF, u.å., rapport från år 1 & 2).

Tillvägagångssätt

På skola 1 gjordes observationer under 11 skoldagar under en period från mitten av oktober 2010 till början av februari 2011. Filmat material finns från nio av dessa tillfällen. Varje skoldag då observationer gjordes följdes lektioner med åk 3, åk 4 och åk 5, med undantag för tre tillfällen då intervjuer gjordes en del av tiden.

I Skola 2 gjordes observationer under hösten 2010 och våren 2011. Totalt observerades 10 tillfällen. Filmat material finns från sex tillfällen (två i årskurs 5 och fyra i årskurs 6). Utöver detta har två skolbesök gjorts innan observationerna började (ett i varje årskurs) för att träffa barnen och informera om projektet, samt ytterligare två tillfällen i slutet av projektet då gruppintervjuer genomfördes. Ytterligare aktivitetspass var inplanerade men föll bort av olika anledningar på grund av annan verksamhet i skolan. Fotbollsaktiviteterna byttes också ut mot teoripass vid några tillfällen eftersom det var mycket snö och svårigheter med att spela utomhus. Ett teoripass besöktes, men utslöts då det visade sig att även andra barn ifrån klassen deltog (dessa hade inte fyllt i medgivandeblankett). Sex gruppintervjuer genomfördes i vilka samtliga barn som deltog i FP intervjuades (frånsett en flicka som var sjuk).

Under perioden för observationerna har fältanteckningar förts i båda projekten. Aktiviteter har videofilmats. Intervjuer med rektor, ledare och barn har spelats in och transkriberats.

Etiska överväganden

I undersökningen har vi utgått ifrån Vetenskapsrådets riktlinjer för etiska principer i form av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Innan studien påbörjades fick alla barn muntlig samt skriftlig information om projektet. Både barn och föräldrar fick fylla i en blankett om samtycke till studien. Deltagande observation är en metod som kräver ett reflexivt förhållningssätt till etiska riktlinjer under projektets gång. I nära möten med människor uppstår alltid etiska frågor att ta ställning till. Ett exempel på detta är att vi varit lyhörda för barnens signaler, när det till exempel gäller att närma sig dem med en videokamera eller i intervju. Även om föräldern och barnet själv har tagit beslutet att barnet får filmas så har vi inte filmat om barnet själv sade eller gjorde något som tydde på att det var besvärat av att vi studerade det. Vi har fortlöpande under studiens gång förklarat för barnen vad vi gör och erbjudit barnen möjligheten till att till exempel ställa frågor om vad vi antecknat eller filmat.

Analys

Text, i betydelsen tecken som är medel i kommunikation där meningar kring genus, barn och barndom skapas, har analyserats utifrån ordval, kroppsspråk/gester. För att genomföra en diskursanalys har fältanteckningar lästs och videoinspelningar har studerats, samtidigt som viktiga aspekter har strukits under och noteringar om innehållet har gjorts. I detta skede i analysen började de första tematiseringarna att ta form (Hammersley och Atkinson, 2007). Efter att ha organiserat data på detta sätt var nästa steg att utifrån dessa "lösa" teman, urskilja aktiviteter som har betydelse för skapandet av genus/barn/barndom. Vissa ageranden från barnen/ledaren kan ses som särskilt viktiga inom den sociala praktik som skapar barndomsdiskurser och genus. Dessa ageranden har lyfts fram i analysen (Fairclough, 2001/2003).

I analysen eftersöks inte bara återkommande diskursiva uttryck utan analysen görs också i syfte att finna "luckor" i den diskursiva praktiken. Detta innebär att vi även söker efter förhandlingar eller konflikt i materialet

där utmanade diskurser, nya diskurser och förändrade diskurser kommer till uttryck (Fairclough, 2010). Slutligen sätts resultatet in i sitt sammanhang i form av Idrottslyftet och den nya samverkanskontexten. Här får genus- och barndomsteorier betydelse för att diskutera resultatet i ett vidare perspektiv.

I resultatet presenteras citat från intervjuer och utdrag från fältanteckningar och videoinspelningar. Fiktiva namn eller nummer (P[ojke]1/F[flicka]3) används i resultatet. Citat är tagna från ordagrann transkribering, men har när så varit nödvändigt justerats för läsbarheten (till exempel har upprepningar, ljud så som mm, hmm, ee, tagits bort för en läsvänligare text).

Idrottslyftet med rörelseinriktning

Bakgrund till Idrottslyftet på skolan

I den här delen av rapporten presenteras resultat från fältarbete under Idrottslyftsverksamhet med inriktning rörelse i årskurserna 3 - 5 på en kommunal F-5 skola som ligger i en stad. Inklusivt en extra klass i åk 6 fanns sammanlagt 350 elever på skolan. I texten används hädanefter beteckningen FK [Fotbollsklubben] när det handlar om Idrottslyftsverksamheten på denna skola. Ledaren som ansvarade för lektionerna kallas här L [Ledaren].

Om skolan och dess upptagningsområden

Enligt rektorn kom skolans elever dels från ett villaområde med välbeställda, välutbildade föräldrar och dels från vad som enligt hans uppfattning var ”mer som ett ordinärt område”, där man bodde i lägenhet. Rektorn karakteriserade det senare som ett invandrartätt område, med fler ensamstående föräldrar och stor omsättning på folk. Han nämnde också att det området hade ett markant ökat ohälsotal de tre senaste åren innan fältarbetet gjordes. Att arbeta med hälsofrämjande aktiviteter i skolan såg han därför som mycket viktigt. Rektorn hade inte uppfattningen att eleverna på hans skola idrottade mer än barn i andra områden. Men flera idrottsföreningar

har verksamhet i området. Eleverna nämnde att de höll på med handboll, basket, klättring, rodd, friidrott, tennis, dans, break-dance, skidträning, konståkning, skridskoåkning, simning och karate som fritidsaktiviteter. Flera av dem hade två eller flera aktiviteter varje vecka. Man kan konstatera att dessa barn därmed hade erfarenhet av hur fysiska aktiviteter för barn kan vara utplagda utanför skolan. Enligt rektorn var tanken att dra med eleverna i föreningsverksamhet utanför skolan. Han sade:

Vi väcker ju ett intresse här och vad vi tror i alla fall så blir det ringar på vattnet. [...] Men jag kan inte vederlägga att tack vare att dom har det här har dom en aktivitet på kvällen. Det kan vi inte säga att så är det. – Ni har aldrig undersökt det? – Nej det har vi inte gjort.

I en av gruppintervjuerna med barnen hördes ett unisont ja från alla eleverna när jag frågade om de började med fritidsaktiviteterna innan de började ha Idrottslyftet i skolan – Jag började i dans när jag var fem år! sade till exempel en flicka (I4F4). För barnen just i den gruppen hade alltså inte Idrottslyftet inneburit att de hade börjat med nya idrottsaktiviteter på fritiden. L gav dock exempel på elever som hade kommit igång med sportande eller dans för de hade tyckt att något de provat på under Idrottslyftet var så kul att de ville fortsätta med det även på fritiden.

Tradition av utökad fysisk aktivitet på skolan

Fotbollsklubben som bedrev Idrottslyftet på skoltid hade arbetat länge med verksamhet på skolor. Idrottslyftet på skolan där fältarbetet gjordes var en fortsättning på både tidigare lektioner med fysisk aktivitet bedrivna av klubben och profilskoleverksamhet med hälsotema, där skolan och klubben samarbetade. Profilskoleverksamheten, som bedrevs delvis med medel från Handslaget, startade höstterminen 2006; en rörelseprofil för åk 3 - 5 och en fotbollsprofil för åk 6 - 9. Aktiviteter kring både kost och rörelse ingick och arbete gjordes även med psykosociala aspekter av hälsa, i form av att man satsade på rastverksamhet,

inrättade kamratstödjare, hade faddersystem och arbete över arbetslagsgränserna.

Medel från Idrottslyftet har använts till att upprätthålla en god tradition av utökad rörelse och fysisk aktivitet för eleverna på skolan. Idrottslyftsmedlen har bidragit till medvetet arbete för att säkra kvaliteten i verksamheten. Ett inslag i detta har varit att L har anställts av fotbollsklubben. Han har fullt fokus på arbete med barn genom heltidsarbete som ledare i klubbens barnverksamhet, dels på skolor, dels som tränare.

Idrottslyftet – vad är det?

Inledningsvis kallade jag lektionstimmarna då jag gjorde observationer för Idrottslyftet. Varken lärare eller elever på skolan använde dock den benämningen. – Men... är detta idrott? undrade till exempel en pojke förvånad när jag gjorde en av gruppintervjuerna med elever (I3P2). På schemat stod friskvård. Men ingen sade friskvård heller. Verksamheten kallades istället för fotbollsklubbens namn.

Precis som elever och personal kallade L Idrottslyftet på skolan för fotbollsklubbens namn (FK). Han berättade att när han hade blivit tillfrågad om han ville arbeta med verksamheten hade han, av den ansvarige i fotbollsklubben som anställde honom, fått veta att det skulle handla om friskvård. Att arbetet var en del av Idrottslyftet nämndes inte vid det tillfället. L mindes dock att det stod klart för honom efter samtalet att det var en extra idrottslektion som han fick planera och genomföra. Dessutom hade han fått veta att tanken var att FK gärna ska bidra till att barn fortsätter sporta på fritiden. Därför fanns medel som räckte till att betala representanter från etablerade idrottsklubbar, någon eller ett par gånger per termin, så att de kunde komma till skolan och hålla veckans FK-lektioner.

Nedslag i verksamheten – Inkludering/exkludering

Exkluderande och inkluderande barn

L:s uttalade ambition var att inkludera alla barn i verksamheten. Han underströk flera gånger vikten av att alla barn får vara med. Bland annat sade han: – När jag gör lekarna får alla vara med. Men det är just... När dom har raster kanske inte alla får vara med. Han tycktes vara övertygad om att ifall barnen upplevde att alla fick vara med på Idrottslyftets aktiviteter organiserade av en vuxen, då skulle principen om allas deltagande kunna ta plats i barnens normsystem så att de skulle göra likadant när de lekte själva. Jag frågade tyvärr inte L om han hade sett att det fungerade på det sättet. Däremot fick jag se exempel på att inte alla fick vara med: En dag innan FK-lektionen hade startat, medan eleverna i en klass höll på att samlas, satte några flickor själva igång en lek istället för att bara stå och vänta. Fler och fler elever anslöt till den leken, men när en grupp killar började springa runt och försökte vara med då skrek någon av tjejerna åt dem: – Ni vet inte hur man gör. Ni får inte vara med! Flickorna hade inte alls några planer på att inkludera alla genom att lära ut reglerna. Det blev dock ingen konflikt kring detta eftersom den ordinarie lektionen strax började och all ordväxling mellan barnen tog slut (O110209).

Något som hängde samman med inkludering i FK-verksamheten var att alla elever hade förstått vad de förväntades göra och att alla hade begripit olika lekars regler. Genomgångarna L gjorde när eleverna samlades, dels i början av varje lektion och dels under lektionerna innan varje ny aktivitet satte igång, var alltså viktiga tillfällen. Jag lade flera gånger märke till att L ville försäkra sig om att alla hade förstått. Han sade saker som: – Hänger ni med? – Förstår alla? – Några frågor? Hans frågor till elevgruppen öppnade ofta upp för dialog med någon enskild elev som faktiskt undrade saker eller ville ha förtydliganden av reglerna. För det mesta hade klasskamraterna då stort tålamod och lyssnade på vad som sades.

Jag tittade efter tecken på att barnen själva ansträngde sig för att inkludera alla medan FK-aktiviteter pågick. Men bara vid ett till-

fälle kunde jag tydligt lägga märke till att en elev handlade på ett sätt som tydde på att hon tänkte över hur alla skulle kunna inkluderas i leken. Det var när en klass i åk 5 lekte parjage, vilket går ut på att ett barn jagar ett annat medan alla andra står utspridda i en ring och håller varandra i armkrok två och två. I samma ögonblick som den jagade griper tag i armen på en person i något av de stillastående paren blir han eller hon skyddad från att bli tagen och samtidigt blir den andra personen i paret lösgjord och är den som ska jagas. En flicka, som blev lösgjord från sitt par för att bli jagad, sade då högt: – Ää...Vem har inte varit!? – Jag! – Jag har bara varit en gång, svarade ett par elever då (O110209). Genom att springa fram och lösgöra just eleven som inte hade "varit" tidigare under lekens gång visade hon att hon hade tagit till sig den demokratiska tanken att alla ska få vara med på likvärdigt sätt i aktiviteten.

Delta för att man själv vill det

När L gav exempel på hur han jobbade framgick att ambitionen inte bara var att barnen skulle tillåta varandra att vara med, utan det handlade om att få varje barn att delta för att hon eller han själv ville vara med. När det gällde problemet att barn ibland inte ville delta tänkte L framförallt på hur han skulle kunna påverka enskilda barns inställning. L talade om att vissa dagar är det ju "någon unge" som har en dålig dag. Detta hade han dock en strategi för att hantera: – Jag brukar ofta komma tio minuter tidigare och bara vara på skolgården, så brukar dom komma fram till mig och bara snacka ut lite, berättade han.

När jag frågade – Har du stött på några barn som absolut inte vill vara med överhuvudtaget? nämnde L först en flicka som inte kunde springa och som han jobbade med att uppmuntra. Därefter berättade han om ytterligare en flicka som inte alls ville vara med i början. – Hon kan ju springa hur som helst. Det var bara att hon inte ville. I det fallet pratade L med flickan för att förstå vad problemet var:

Så kom vi fram till att hon kanske skulle vara med bara tio minuter, en kvart och sen så tjugo, och nu är hon med på hela lektionen.

Det var inte hennes grej att springa och hoppa och skutta och sånt där. Men nu tycker hon det. Jag kan också tillägga att hon brukade ha ont. Varje gång. 'Jag har ont här, huvudvärk där...' Men nu har hon inte det där mer.

För att få veta hur L tänkte kring inkludering av barn med så kallade "särskilda behov" frågade jag om han hade fått veta vilka barn i klasserna som hade speciella behov. – Ja, det får jag alltid veta, svarade han. – Så du vet hur man ska göra om nån får ett raseriutbrott eller nånting? undrade jag och L svarade: – Ja, ungefär ja. Jag frågade vidare om han gör någon skillnad mellan de barnen och andra när de gäller vad de ska göra. På det svarade L: – Ja, alltså om du menar att dom är lite extra jobbiga så är det ingen skillnad. Då tycker jag att det ska va' lika för alla. L säger att medvetet har han varit "övertydlig" från början med att förklara vad som gäller, så alla vet reglerna för hur lektionerna ska fungera, och han märker inte av att elever har koncentrationssvårigheter eller problem med impuls-kontroll när de leker. Det kan möjligen bero på att uteleken i sig är ett tillfälle när det är mer tillåtet att följa sina impulser, åtminstone sina impulser att röra sig på olika sätt och att göra olika ljud, än vad det är i klassrummet. Där- emot framgick att L tar extra hänsyn till barn med kroppsliga funktionsnedsättningar:

Men det ska inte märkas [...]. Jag har till exempel en kille nu som har problem med handen. Är det så att jag säger att dom ska jobba med höger hand, så brukar jag bara viska till honom: du jobbar med vänster hand bara. Men dom andra behöver inte höra det.

Inkludering var en ständigt återkommande fråga de veckor observationerna pågick. L kämpade vid olika tillfällen under pågående aktiviteter för att nå ambitionen att inkludera alla. Men inslag i aktiviteterna hämtades från idrottens tävlingsinriktade värld. Vissa lekar rymde till exempel tillfällen då barn slogs ut. Därför kom det emellanåt också att handla om exkludering. Här följer nu ett avsnitt, baserat främst på observationsanteckningar och filmat material, som ger några exempel på hur inkludering / exkludering skedde under Idrottslyftsverksamheten.

Krav på att ge sig in i leken

Vid ett tillfälle leker barnen isjage, det vill säga de springer omkring på skolgården och en ”är”. Den som ”är” jagar de andra och ska ta dem genom att röra vid dem. Den som blir tagen steltnar omedelbart till is vid beröringen; stannar och står helt stilla, i den pose han eller hon hade just i det ögonblicket. De elever som fortfarande rör sig fritt kan sedan befria de stillastående, tagna, genom att röra vi dem (F101013).

L ser plötsligt att ett barn har satt sig på marken och han går då fram och frågar: – Är du inte med? Jag uppfattar det som att killen, som en ursäktande förklaring till varför han har tröttnat på att vara med, mumlar att han inte blir tagen. L godtar dock inte det utan säger: – Då får du vara där dom är! (O101013) Man kan tolka L:s kommentar som några välmående ord tänkta att bidra till inkludering, genom att de förmodligen hjälper pojken att förstå var på skolgården han bör befinna sig i relation till de andra barnen för att han ska vara en av dem som överhuvudtaget är intressanta för den som jagar att ”ta”. Det fungerar inte att tro att den som jagar ska komma springande särskilt långt för att jaga en, utan till isjages karaktär hör snabba utfall på ganska nära håll, både från den jagandes sida för att lura dem som springer runt och från de ”frias” sida för att lyckas befria någon utan att själva bli tagna. Men samtidigt som L:s ord innebär råd om hur pojken ska göra för att ha en chans att bli tagen så är hans ton uppfordrande. När han säger ”du får” har det därför karaktären av ”du ska”. Därmed slår L fast att det finns ett krav på var och en att själv aktivt ge sig in i leken – i det här fallet på så sätt att man själv måste testa vilket fysiskt avstånd det kan vara lämpligt att ha till de andra barnen när man springer omkring. ”Du” som befinner dej utanför gruppen (utanför en samling barn som sammanfattande kan benämnas ”dom”) du måste själv ta dej in i gemenskapen är budskapet i det L säger.

Gruppens ansvar att inkludera alla

Som förra stycket visade på tycktes L främst vilja inkludera alla genom att enskilda barn påverkades att ändra beteende och inställning,

så att de utan motvilja gav sig in i en redan färdigutformad aktivitet. Men då och då märktes också en ansats hos L att vilja ändra på vad den redan aktiva gruppen av barn gjorde så att gruppen skulle ta till sig alla närvarande. Det handlade dels om att uppmärksamma gruppen på barn som befann sig i periferin, dels om att ta upp en diskussion om att eventuellt ändra på spelreglerna för en aktivitet så att alla kunde känna sig nöjda med att delta i den. Ett exempel på det förstnämnda såg jag vid ett tillfälle då en klass spelade fotboll. Då jobbade L inkluderande på så sätt att han visade gruppen av barn på alternativet att de kunde passa till ett par tjejer som sällan fick bollen. Med andra ord tycktes han vilja få gruppen att uppmärksamma att de höll ett par barn utanför aktiviteten. –Katinka finns också! Rosanna finns också! ropade L (O101013). Min omedelbara tanke var att det här försöket att få barnen att inkludera alla samtidigt var utpekande för flickorna vars namn L ropade. Jag kände att jag inte ville bidra till utpekandet genom att gå fram och prata med just dem, utan jag höll mig vid planens kant i min vanliga observatörsroll. Därför vet jag inte hur det kändes för flickorna att bli särskilt uppmärksammade av L.

Ett tillfälle när en diskussion om spelreglerna togs upp var när pojkarna i en klass hade skickats iväg till den färdiguppritade King-rutan på skolgården för att leka där så att flickorna fick fotbollsplanen för sig själva. En pojke kom då snart tillbaka till L och var ledsen. Det visade sig att han ville att man skulle spela Handking, det vill säga slå bollen mot varandra med händerna istället för att sparka den med fötterna (O101013). L följde med den ledsne killen bort till pojkgruppen. Där frågade han högt hela gruppen hur många som ville ha Hand- respektive Fotking och när han fick klart för sig att det var flest röster för att man skulle sparka med fötterna då bestämde L att det skulle vara Fotking den här gången.

Det kan ses som ett demokratiskt beslut att alla har fått säga sitt medan de andra har lyssnat, att man sedan har röstat och att majoritetens åsikt följs. L försökte som jag tolkar det verkligen lära ut en metod för att fatta demokratiska beslut. Men diskussionen gick väldigt snabbt. En elev lade fram förslaget att den

som blev kung i leken skulle bestämma efter hand. Eftersom leken går ut på att kungen byts ut emellanåt så skulle det då kunna skifta under spelets gång mellan hand- och fotking. L lyssnade till det förslaget, men det fick inte status som ett alternativ likvärdigt de två andra vid röstningen, så eleverna kunde inte rösta för det.

Efteråt när vi stod och tittade på barnen såg jag att pojken som ville ha Handking hade svårt att träffa bollen. Det såg ut som att hans motorik i ben och fötter inte var lika utvecklad som de andra barnens. Inte konstigt att han hellre hade velat jobba med händerna i leken, tänkte jag. Jag märkte också att L inte var helt nöjd. Han började prata med mig om att två killar i den här klassen lätt blir utanför. De orkar inte springa. Vad gör man med dem? undrade L bekymrat (O101013). Här hade han ju, som jag tolkade det, försökt att få gruppmedlemmarna att ändra sig, lyssna till varandra och självmant välja att inkludera alla, genom att ändra lekens spelregler. Men förmodligen hade eleverna inte tolkat händelsen som ett tillfälle då frågan om inkludering/exkludering var på tapeten. För av hänsyn till den ledsne pojken, vars klagomål var anledning till diskussionen om hur leken skulle gå till, hade L ju trots allt inte explicit kunnat föra fram det jag som utifrånstående vuxen kunde se, nämligen att Handking troligen skulle passa de två som lätt blev utanför bättre än Fotking. Att kroppsliga olikheter skulle kunna vara en grundförutsättning som borde tas hänsyn till eller tänkas in då man fattar demokratiska beslut om hur lekarna ska utformas är inte lätt att förmedla till barn utan att någon känner sig utpekad som annorlunda. Det togs alltså inte upp med barnen vid det här tillfället och inte någon annan gång heller då jag observerade verksamheten. Att tankarna på hur han skulle hantera kroppsliga olikheter var aktuella gång på gång för L fick jag dock fler exempel på, till exempel när han pratade om aktiviteten Doppboll, där den som har bollen ska doppa den i marken innan hon eller han kastar den mot någon som blir ”tagen” då man träffas av den. Tiden det tar att doppa bollen i marken gör att även elever som rör sig långsamt har möjlighet att ta sig undan från den som kastar, berättade L då.

Skador – inget allvarligt!

Andra tillfällen då L jobbade för att inkludera barn var när någon hade ont eller skadade sig under pågående aktivitet. L ville då att man skulle delta igen så fort som möjligt efter att man hade gjort sig illa. När en klass spelade fotboll fick en pojke bollen rakt upp i huvudet och trillade ner på marken. L gick raskt dit och bad pojken titta på honom. Han kollade även om pojken kunde följa ett finger med blicken, för att försäkra sig om att han inte hade fått hjärnskakning. Killen fick sedan sitta ner på marken i L:s närhet och vila ett tag, lutad mot nätstängslet som är runt planen. L klappade honom på axeln och sade – Det kommer att gå över strax, så farligt var det inte. Pojken kom snabbt in i spelet igen. Även en annan pojke, som vid samma tillfälle trampade snett, fick ont i foten och började gråta, kom fort med i leken igen efter att L hade tagit honom åt sidan och sagt några ord till honom. Pojken stod kvar vid planens kant ett tag, men efter en kort stund deltog han igen (O101013).

En annan gång började en pojke gråta lite när han sträckte sig. L sade då till honom att det inte var så farligt och föreslog att killen skulle stretcha, men det ville han inte göra. L försökte inte övertala honom att göra det utan accepterade pojkens nej. Han sade istället till honom att det skulle gå över även om pojken bara satt stilla ett tag. Till mig sade L att de är för unga för att verkligen kunna sträcka sig, så det är inte så farligt. Efter en liten stund var pojken med igen (O101201). L:s inställning var att det hör till att vara barn att man skadar sig ofta, men det är sällan det är riktigt allvarligt (O101013).

Liknande episoder med småskador som L inte tog så allvarligt på inträffade då och då. Med sitt sätt att agera mot barnen visade L flera gånger att han inte accepterade att en skada blev en anledning att dra sig ur leken för resten av lektionen. L bidrog oftast med en lösning på hur barnen kunde göra föra att vara med. Vid ett tillfälle då barnen skulle hoppa på höger ben kom till exempel en pojke till L och sade att han inte kunde göra det eftersom han hade sträckt sig: – Du kör på vänster då! sade L genast (O101208). En annan gång visade en flicka att hon hade ett plåster på handen.

L inspekterade handen, frågade om hon hade mycket ont och lät henne sedan ”kolla match” ett tag. Men snart uppmanade han henne att springa en bit istället, för i fotboll kan man riskera att någon skjuter bollen mot ens hand, men det händer ju inte om man joggar vid sidan av planen. När flickan var tillbaka från sin springtur frågade L henne än en gång hur ont det gjorde och sade att hon kanske kunde vara med igen. Hon gav sig då in i den gemensamma leken, som under tiden hade bytts ut till Doppboll (O101013). Utan L:s aktiva övertalning hade hon förmodligen inte varit med igen, för även att få en boll kastad (som det är frågan om i Doppboll) på en skadad hand gör ont.

Ledaren ensam hjälp åt skadade barn

En gång när barnen spelade fotboll trillade en pojke och tog sig åt magen. L sprang dit, drog hans armar uppåt och strök honom längs sidorna. Jag tolkade det som att pojken hade tappat luften. Samtidigt skrek L bara – Fortsätt! Fortsätt! till de andra eleverna. Han ville att de skulle spela vidare och inte bry sig om killen som hade råkat illa ut (O101110). I intervjun med L tog jag upp frågan :

Hur är det då när nån blir skadad? – Då har jag sagt att det är bara jag som tar hand om den personen. Så dom andra får alltid gå bort därifrån. Det har funkat helt bra, helt okej faktiskt, [...]. Första gången jag träffade dom så var det så att jag sade det till dom: när nån person skadar sig, visst kan du be om ursäkt och kolla. Men sen vill jag att ni går bort därifrån. Jag tar hand om den personen.

I ett par av intervjuerna med barnen kom det dock fram att detta som L tyckte fungerade bra var något elever reagerade på: –Det är en grej...när man liksom... när nån har sl’tt sig ja då får man inte komma och liksom hjälpa den, sade en flicka. Hon berättade att även under en lek som pantgömmen, där andra elever kan finnas närmre till hands, ska man säga till L direkt om något händer: – Och man ska inte ens undra vad som har hänt eller nånting [undra om någon annan har skadat sig, min anm]. En annan tjej hakade på: – Jag tycker

det är dåligt att ja, han säger - man vill typ hjälpa till när nån har jätteont - han bara: nej, nej! Jag sköter detta! – Ja, typ att alltså man kan säga att han kommer i onödan ibland. Alltså det är ju så att man kan försöka själv. Dom flesta skolor har typ försök själv innan du säger till fröken, förklarar en pojke (I5F1, F2 och P1).

En flicka i en annan intervjugrupp berättade att hon hade slagit sig ”väldigt många gånger”: – Men då får inte mina kompisar i klassen gå fram till mig och fråga hur det gick eller så. Om man kommer dit då blir han jättesur på oss (I4F). Hon önskade att kompisar skulle få hjälpa varandra. Ingen förde dock fram den åsikten till L under tiden då jag gjorde observationer, men när jag frågade om eleverna hade sagt det till L fick jag svaret: – Ja. Men då säger han bara att han ska göra det (I4F). Så förmodligen var frågan redan genomdiskuterad innan mitt fältarbete började. Hur som helst: under tiden då jag var med på lektionerna var det L som bestämde och hans beslut var att eleverna inte skulle trösta varandra.

En enda gång under observationerna upplevde jag hur en elev klagade öppet på hur L hade agerat när det gällde en skada. Vid det tillfället satte sig en flicka ner mitt på skolgården efter att hon hade sprungit två varv på det som kallades ”skolslingan”, en runda som man då och då sprang kring skolgården. Hon drog av sig sin stövel och strumpa fast det var en kall vinterdag och sade till L att hon hade ju sagt till honom att hon hade ont i foten och nu när hon hade sprungit då hade hon ”jätteont”. I sin iver att få alla att delta hade L i början av aktiviteten haft en auktoritär stil. Kanske han inte ens hade hört att flickan hade ont innan de började springa? Eller hade han bortsett från flickans invändning mot att delta? Vilket av de alternativen som är troligast kan källmaterialet inte ge ledtrådar till. Men nu när hon hade gjort som han ville, men ändå yppade sitt missnöje genom sin sittande protest som gav vissa associationer till icke-vålds protestaktioner, bemötte L hur som helst flickan med en dialogisk, närmast kamratlig stil. Det vill säga genom att lyssna uppmärksamt tycktes han vara beredd att försöka sätta sig in i hur hon kände och vad hon ville. Han tittade på hennes

avklädda fot, men rörde den inte. När det materiella ”beviset” – den onda foten – hölls fram för honom såg L besvårad ut. Flickan ville att han skulle säga förlåt för att han hade krävt att hon skulle springa, och det gjorde han, två gånger till och med för flickan tyckte först att han sade det för lättvindigt. Det måste nå fram till henne att han verkligen menade vad han sade. Hon godkände hans andra förlåt. Jag tolkade in ömsesidig respektfullhet i den situationen eftersom jag uppfattade att L verkligen var uppriktigt ångerfull över att han inte hade lyssnat mer noga på vad hon sade i början av lektionen. Flickan fick ta det mycket lugnt den lilla stund som återstod av lektionen.

Nedslag i verksamheten – Tävlan eller lek

Beredd på att åka ut

En paradox var att trots att L både sade att han ville inkludera alla och som vi har sett handlade för att leva upp till detta så ingick utslagningmoment i flera lekar. Alla skulle inkluderas i början av varje lek, men sedan måste eleverna många gånger vara beredda på att åka ut. Ibland fick alltså färre och färre barn vara med efter hand som en lek fortskred.

Vid ett tillfälle såg jag att gråten höll på att bryta fram i ögonen på en pojke som åkte ut. När jag tittade frågande på honom berättade han: – Kepsen ramlade ner så jag var tvungen att springa tillbaka. Han pekade på sin baseball-keps som var lite för stor och därför satt väldigt löst på hans huvud. Att lägga tid på att springa och hämta sin tappade keps var förödande i Hav, land och skog som barnen lekte. Det gällde att inte bli sista person som kom fram till en viss plats (det ställe som i leken kallades hav, land eller skog), för då åkte man ut. Det var alltså en lek där ett tävlingsmoment kom in.

– Kanske det är lika bra att vila lite i slutet, försökte jag trösta killen, men han blev bara irriterad: – Varför säger du så? frågade han. – Jo, man får väl försöka se det som händer lite positivt, försökte jag. – Men jag vill ju inte vila. Jag vill vara med! Då är det ju inte positivt! nästan skrek killen då åt mig som

svar. Jag kände mig inte nöjd med att jag inte hade försökt bekräfta hans känsla utan på vanligt vuxenmanér istället hade försökt lära pojken ett annat sätt att se på det som hade hänt (O101110). Den lilla episoden gjorde i alla fall att jag fick insikt i hur känslomässigt svårt en av eleverna tyckte det var att åka ut. Förmodligen hade han trott att han skulle få vara med en omgång till eftersom anledningen till att han kom sist var att han sprang tillbaka en bit efter sin tappade keps. För pojken tillhörde inte ett missöde som hade med klädseln att göra leken i sig, utan borde vara något som berättigade till ett kort avbrott. L som dömde honom som sist hade däremot uppfattningen att allt som hände medan man sprang ingick i leken.

Tävlande barn

Eftersom tävling och att vinna respektive förlora tillhör idrotten så som den utövas utanför skolan, undrade jag hur man hanterar tävlingsmomentet när idrotten tar plats i skolan. Jag frågade därför L: – Finns det plats för tävling inom Idrottslyftet? Han svarade:

Äm. Jag har själv betonat tydligt att mina lektioner då vill jag inte ha nån tävling, tävlingar. [...] Det ska va' roligt och ingen ska behöva bli ledsen för att dom inte är lika snabba som den andre personen, eller nåt sånt där. Det tycker jag inte. Inte i den åldern jag håller på med i alla fall. Men kanske när dom blir äldre. Då kanske.

– Det tycker du att det skulle vara okej? Lite tävling? frågade jag för att få L:s inställning till tävlande mer klargjord. – Ja, litegrann. Men inte för mycket, svarade han då och småskrattade.

Jag uppfattade en motsättning mellan vad L sade och vad han gjorde. Han nämnde ju i intervjun att han inte ville ha tävling på sina lektioner men ändå ingick lekar med utslagning i FK-verksamheten. L tycktes se det som tävling när eleverna kämpade för att komma först eller för att nå en god placering i en rangordning utifrån snabbhet, medan han inte lika tydligt uppfattade strävan efter att undvika att bli sist som tävling. Detta kan bero på att han hade hämtat sitt synsätt från idrotten, där just

att komma först och vinna ses som det centrala i tävlandet.

Att vilja vinna är inte tabu för barnen själva utan fältarbetet gav flera exempel på att det betyder glädje om man uppfattar att man vinner. I en intervju säger till exempel en flicka som svar på min fråga om vad som är roligast under FK: – Fotboll. När jag ber henne berätta varför hon tycker det är roligast säger hon direkt: – Ja, det är kul att vinna (I3F1). Vid ett tillfälle då jag gjorde observationer och filmade skrek en tjej till mig: – Kameran! Kameran! Jag vann! Hon hade lyckats hålla balansen längst då man i par om två och två gjorde en övning som gällde att få den andre ur balans. Barnen står med ansiktena mot varandra, höger fot mot höger fot och håller i varandras motsatta arm. Man får dra i varandra bara med armen, det vill säga föra varandras hand/arm åt sidan eller framåt för att rubba den andres balans och få honom eller henne att flytta på högerfoten. Den som gör det först förlorar. Flickan som kallade på mig hade just, som en i det sista verksamma paret i den här aktiviteten, klarat att få en pojke i klassen ur balans och uppfattade det därför som att hon hade vunnit tävlingen. Hon ville att jag skulle komma med kameran och filma henne: vinnaren! (O110112).

Fuskande barn?

I alla lekar, även då man inte tävlar mot någon, kan det finnas inslag av att barn ”tänjer på reglerna” eller snarare i handling försöker göra så små avsteg från reglerna att det inte ska märkas. Jag tolkar det som försök att anpassa leken till ens egna kroppsliga förutsättningar; något barnen gör för att få bättre kontroll över lekens händelseförlopp. Det var till exempel intressant att se hur ett par pojkar tog initiativ till att ändra på stafetten efter att två andra pojkar hade sprungit ihop och den ena hade skadat sig. L hade sagt att leken gick ut på att man skulle kramas och springa samtidigt, det vill säga hålla i en kompis överkropp som i en kram samtidigt som benen sprang sidledes framåt. Ett par pojkar började istället springa bredvid varandra medan de höll ena handen på varandras axlar. På så sätt kunde de springa framåt istället för sidledes och de

kunde ha blicken riktad framåt så att de kunde se att ingen var i vägen där de skulle springa (O101027). L lät dem hållas utan att påpeka att de inte gjorde så som han hade förklarat att de skulle göra. Att pojkarna i det springande paret samarbetade tycktes vara viktigare för L än att de exakt följde de regler han hade satt upp för hur leken skulle gå till.

När eleverna uppfattade det som tävling kunde små personliga anpassningar av leken som gjordes dock leda till diskussioner om fusk. Vad L definierade som fusk varierade dock och diskuterades från fall till fall. L talade om fusk när han såg att några elever lade upp gymnastikbandet som användes i en stafett (se det följande avsnittet Stafett – samarbete eller tävling?) över skaftet på kängan, vilket gjorde att det lättare höll sig kvar på benet. Men vid ett annat tillfälle såg han inte en förstärkning av möjligheterna att lyckas som en elev gjorde med hjälp av ändrad klädsel som fusk: När man ska byta partner i balansövningen som görs på den isiga skolgården skriker en elev till en annan: – Petter, du och jag! Han menar att den här gången vill han göra övningen tillsammans med Petter. Ett annat barn varnar honom då genom att högt säga: – Möter man Petter förlorar man, han har värsta supergreppet! Petter har nämligen frågat L om man får ta på sig broddar och det fick han. L uppfattade tydligen inte det som en konkurrensfördel för Petter utan uppmuntrade istället hans uppfinningsrikedom. Däremot uppmärksammar L att någon är oschysst genom att använda för stor del av kroppen i kontaktytan med sin ”par-kompis”, så han säger: - Inte knäna! Bort med dom! (O110112)

Stafett – samarbete eller tävling?

Vid ett tillfälle blir det L kallar en samarbetsövning en tävling för barnen, trots att han noga påpekar innan de sätter igång att de ska ta det lugnt och att det inte är någon tävling. När det gäller om något ska uppfattas som tävling eller ej väger L:s muntliga förmaningar om att barnen inte ska uppfatta leken som tävling nämligen lätt, medan lekens faktiska upplägg och L:s instruktioner om hur barnen ska dela upp sig och var de ska stå innan leken startar tycks vara det som formar deras synsätt på vad det går ut på.

I en samarbetsövning ska barnen gå framåt två och två, runda en kon och sen gå tillbaka till utgångspunkten, med ett och samma oelastiska ”gymnastikband” runt varsitt ben i ankelhöjd. Det gäller alltså för de två som går tillsammans att hitta ett avstånd mellan benen och en rytm som gör att bandet inte trillar ner på någons fot och åker av. L delar in barnen i två grupper, med pojkar och flickor blandat, så att de får gå med varandra. Jag vet inte om ordet ”lag” nämns, men av barnens beteende att döma uppfattar de grupperna som lag som ska tävla mot varandra om att bli först färdiga med övningen. Leken sker på en isig yta på skolgården. En flicka trillar och slår sig när hon skyndar sig. På grund av att flickan ramlade pratar L i slutet av lektionen än en gång med eleverna om att det inte var en tävling: –Sade jag att det var nån tävling? [...] Jag sade att alla skulle ta det lugnt och samarbeta. Så varför tävlade ni då? (F110126). Jag uppfattar dock inte att han får igång någon riktig dialog med barnen om detta (O110126).

Barnens tävlingsiver visade sig också en annan gång när det var stafett. Fast det inte skulle vara tävling var det då vissa barn som skrikande hejade på lagkamraterna och det blev jubel i ett av lagen när deras sista person kom i mål före det andra lagets sista deltagare. Elever sade spontant något om vem som vann. Då reagerade L: – Sade jag nåt om att det var tävling? Har jag sagt det? frågade han retoriskt, med bestämt tonfall (O101027). Med auktoritär stil försökte han slå fast att det han hade sagt om att det inte var tävling var det som gällde, även om det ju egentligen var för sent att påverka barnens synsätt den här gången.

När L senare förklarade för mig hur han hade tänkt då han skapade grupperna i den genomförda stafetten framgick det dock att även om han reagerade när barn pratade om att någon vann, så hade han i själva verket utgått från att barnen skulle göra stafetten till tävling. Han berättade nämligen att först i ledet hade han ställt dem han trodde aldrig skulle blivit valda om eleverna själva hade fått välja lag – det vill säga de som han utifrån tidigare erfarenheter visste inte var så bra på att springa och hoppa, vilket det gick ut på den här gången. De snabba hade han placerat sist. Tanken var

att de snabba i slutet skulle kunna hämta in vad de mer långsamma hade förlorat. Jag tolkade det som att L visste att det skulle ha setts som mer negativt bland barnen om en långsam person blev långt efter, än om en person som alla kunde se var snabb gjorde sitt bästa för att spurta och ändå ”förlorade” (O101027).

Nedslag i verksamheten – Kroppslighet

Capoeira – Med kroppsligt uttryck i fokus

Vid ett observationstillfälle är aktiviteten capoeira. Det är en av några få gånger per år då eleverna ska få prova på olika aktiviteter, som i bästa fall kan fånga deras intresse så att de vill fotsätta med dem på fritiden. Verksamheten leds då av en ledare från en capoeira-klubb. Hon har nyligen kommit från Brasilien. Eftersom hon inte talar flytande svenska kombinerar hon korta meningar med tydligt genomförande och repetition av olika rörelser som hon vill att barnen ska göra. L har denna gång en tillbakadragen roll som biträdande ledare. Emellanåt stödjer han capoeira-ledaren genom att, med mer ordrika meningar, förklara ytterligare en gång för barnen vad de förväntas göra. Dessutom påtar han sig rollen att motverka att konflikter uppstår mellan barn, särskilt när de rör sig på en begränsad yta. Capoeira-ledaren, som inte känner barnen så som L gör, kan koncentrera sig fullt ut på att lära ut rörelserna till de enskilda barnen medan L har överblick över vad som händer i barngruppen.

Capoeira är en kampsport som bygger på dans och rörelser till rytmisk musik. Den går ut på att två opponenter gör överraskande utfall med benen för att få in träffar på varandras kroppar, samtidigt som de båda rör sig hela tiden för att undvika att bli träffade av den andres sparkar (Downey, 2005). Så capoeira ”på riktigt” är tävling. Men ledaren får tydligt fram till barnen att det hon ska ta upp är grundläggande rörelser i sporten, inte hur själva kampen går till. Så den här gången handlar det inte om tävling för barnen, inget tal om fusk uppstår utan vars och ens kroppsliga uttryck hamnar i fokus.

Ute på skolgården är det halt och kallt och man kan inte utföra capoeirans rörelser maximalt med ytterkläder på, så åk 3 har capoeira i gymnastiksalen och de andra klasserna får vara i ett betydligt mindre klassrum, där bänkarna ställs invid väggarna med stolarna ovanpå, för att ge fri golvyta. När åk 4 ska ha capoeira i det lilla klassrummet säger L att man behöver bara använda fötterna, man behöver inte prata med varandra. Jag tolkar det som att L just den här gången när han själv har en mer tillbakadragen roll ser risken att barnen ska prata med varandra så mycket att de inte är uppmärksamma på aktivitetens ledare. Dessutom skulle ljudnivån bli otrevligt hög med prat utöver musiken som hör till övningen.

L ser bestämd ut när han sedan talar om konsekvenser av otillåtet beteende. – Är det så att du inte sköter dej åker du ut, säger han och använder därmed en auktoritär stil. Genom ordet du riktar han sitt tilltal till varje enskilt barn; han gör den fostrande diskursen personlig. Han understryker det personliga än mer genom att dessutom påpeka att man kan inte skylla på kompiserna heller, utan var och en har ansvar för vad man gör. När aktiviteten sätter igång ger capoeira-ledaren instruktioner om hur rörelserna ska utföras, medan L ger korta instruktioner om hur man ska förhålla sig till rummet eller till varandra och om ljudnivån. Några beteendereglerande påpekanden han gör vid olika tillfällen den här dagen utifrån sin position som ”biträdande ledare” är t ex: – Mitt emot varandra! – Fel håll, fel håll! – Backa. – Inte så långt – korta steg! – Var tysta! – Ni behöver inte göra några ljud. – Behövs det pratas? Det sistnämnda är en retoriska fråga som L själv svarar på, högt och med lite irritation i rösten: – Nej, inte nånting! (O101201)

Känslor och känslor som väcks

Ledaren förklarar, huvudsakligen genom att peka, vilka muskler man använder och övar upp. Till exempel visar hon på överarmsmuskeln, ryggmuskeln, lårmuskeln. När de har capoeira rör sig barnen på nya sätt men uttrycker också att det finns gränser för vad de mäktar med. Det både känns och det väcker känslor. Vissa säger – Aj, aj, aj, när rörelser som innebär att sträcka upp armarna

bakåt görs. – Jag kommer inte att komma upp ur sängen i morgon, säger en pojke och mer jämmer hörs från andra barn. Men andra stunder blir det mycket glatt fnitter och skratt. Några barn andas ansträngt efter några rörelser och fnittrar samtidigt (O101201).

Både pojkar och flickor skrattar när de inte klarar av rörelserna. Men jag tolkar det emellanåt också som att barnen verkligen känner sig glada när de rör sig framåt över golvet med stora, väl uttagna kroppsörelser som de vanligtvis inte använder. Här får de utnyttja hela sin kropp, röra alla muskler och de hamnar i kroppsliga positioner som de kan få nya perspektiv på omvärlden utifrån (F101201). Det är till exempel mycket skratt när alla ska sitta på huk och hoppa framåt och när man ska stå bredbent och vifta på ändan upp och ner, det vill säga när det är ett lyft inbyggt i själva rörelsen; hela kroppen eller någon del av den ändrar läge från lågt läge mot högre (O101201).

Capoeirans kamp sker inom ringen (rhodan) och även om ingen kamp sker här i skolmiljön så bygger ledaren vid stillastående övningar på cirkelformationen; hon står i mitten och barnen runt henne i en ring. När rörelserna innehåller förflyttning framåt låter hon istället barnen ställa sig i två led och sedan rör de sig fram över golvet, en och en eller i vissa samarbetsövningar två och två. Den här gången uppfattar barnen inte leden som två lag, kanske just för att det blir uppenbart att aktiviteten går ut på att man ska röra sig så gott man kan precis som när man stod stilla i ringen, men man måste helt enkelt formera sig annorlunda när rörelsen är framåtriktad.

Ledaren utför varje rörelse först och säger några få ord om vad barnen ska tänka på när de gör just den rörelse hon visar. Eleverna imiterar hennes kroppsörelser så gott de kan. När barnen ska lära en ny rörelse säger L då och då: – Lyssna först! och Titta först! Och de flesta gör verkligen så; de lyssnar och tittar hur hon gör. Några barn börjar dock göra rörelser med sina egna kroppar direkt samtidigt som ledaren visar rörelsen. När åk 3 står i cirkeln och ska göra rörelser är det ett par pojkar som vänder sig om och står på samma håll som

ledaren, så de får vända huvudet bakåt för att titta efter hur hon gör. Å andra sidan kan de göra precis som hon gör med kroppen. De slipper tänka på att göra rörelserna spegelvända, vilket de ju hade behövt göra om de hade sett henne framifrån. Vissa andra barn som står framför ledaren lyfter till exempel sin högerarm när ledaren lyfter sin vänstra och hon säger till dem då. Vilket som är vänster och höger är inte lätt. Det blir lättare när hon rör sig före barnen över klassrummets golv en stund senare (O101201).

Personlig kroppslighet – kroppar som subjekt och som objekt att visa upp

Michael Polanyi, vars texter man på svenska länge beskrev som att de handlar om ”tyst kunskap”, tar upp underförstått personligt kunnande (Polanyi, 1958). Just hur personligt det kroppsliga kunnandet är kunde man se när barnen hade capoeira. Både det personliga i sättet att lära som nyligen beskrevs (genom direkt imitation med kroppen eller genom att iakttä, lyssna och först därefter utföra) och olika kroppars personliga rörelsescheman märktes. Barnen hade olika intensiteter i rörelserna, de sträckte armar och ben varierande långt ut i rummet, rytmkänslan skilde sig åt, liksom hur distinkta respektive flytande/mjuka rörelserna var (F101201). Eftersom det bara var övning och ingen tävling ägde rum så var alla kroppars uttrycksätt långa stunder likvärdiga. Rörelserna hade inget yttre syfte. Sparken man gjorde hade till exempel inte funktionen att träffa en motståndare, den skulle bara träffa luften. Sätten att utföra en rörelse behövde därför inte värderas annat än utifrån varje elevs känsla av om det var skönt att göra rörelsen på det viset eller ej. L förklarade efteråt att han hade bett ledaren göra rörelser som var så lätta att alla barn skulle klara av dem. Så varken skicklighet eller snabbhet var relevanta kategorier som behövde finnas med i deltagarnas tankar. Den här gången skapade Idrottslyftet helt enkelt bara kroppsligt uttrycksfulla barn-subjekt – barn som för mig som utomstående observatör under långa stunder föreföll ”vara ett med sina rörelser” utan att jämföra sig med andra.

Men även om ingen tävlingsdiskurs märktes så slog trots allt en diskurs om att kroppar i rörelse också är något att visa upp igenom vid några tillfällen den här gången och den skapade genast små skillnader mellan barnen; de som vågade visa upp sig och de som inte gjorde det. Ett sådant tillfälle var när golvet plötsligt blev en scen för en kille som kom efter alla de andra. Han rörde sig med nästan lite överdrivna, men samtidigt kontrollerade kropps-rörelser, som en parodi på hur ledaren hade utfört samma sak. Andra elever skrattade när han plötsligt var ensam på golvet och visade upp sig. Han tycktes inte ta det hårt att andra skrattade åt honom, utan det verkade helt okej, ”det bjöd han på”, ja, han kanske till och med njöt av att stå i centrum ett tag (O101201).

När det blir dags att hjula fram över golvet ser jag hur en flicka skiner upp och hjular jättefint när de väl sätter igång. När barnen har gjort andra rörelser har hon prövat sig fram, men när det gäller just att hjula kan hon utföra rörelserna direkt utan att prova ut hur man ska göra (O101201, F101201). Senare får jag veta att den här flickan går i gymnastik på fritiden. Hon är inte ensam bland flickorna om att kunna hjula med sträckt kropp och full fart och kraft direkt. Det hör till ”gymnastikflickans” kompetens att kunna hjula och just den här gången när man har capoeira räknas det kunnandet som positivt. L berömmar flickorna när de hjular fint genom att säga – Bra! Vid ett tillfälle säger han detsamma till en pojke som också hjular med sträckt kropp (O101201).

När det gäller pojkar försöker L annars vid ett tillfälle anknyta det man gör på lektionen till sporten han vet att flera av killarna sysslar med, för att några pojkar i åk 3 ska förstå hur man ska göra. Han tar nämligen in fotbollstermer och talar om volleysving och överstegsfint för att förklara capoeirans benrörelser, då man ska kasta benen inåt eller ut åt sidorna.

Lekande barn i samspel med miljön

Som tidigare påpekats tycktes rörelserna barnen gjorde under capoeiran inte ha några yttre syften, utom några gånger då det började likna uppvisning. I den enkla träningsstappning av capoeira som utövades på FK-lektionen verkade det viktiga vara att lära känna sin egen kropps möjligheter att sträcka ut sig i rummet. Eleverna rörde sig fram över golvet en och en, efter varandra, som om de befann sig i varsitt tomrum av luft.

Andra gånger betydde dock miljön runt-omkring mycket för barnens kroppslighet; barnkroppar och materiella ting möttes och samspelade. En höstdag mitt under åk 5:s organiserade jage-lek på skolgården kom en kraftig vindpust och en hel del löv föll plötsligt från träden som stod där. Då skrek några elever: – Jaga löv! Jaga löv! och de började springa runt för att kunna fånga löven som virvlade runt i luften, innan de nådde marken. Den bestämda leken byttes alltså hastigt ut mot en annan aktivitet när saker i miljön ”trängde sig på”. Bytet av aktivitet förstärktes diskursivt av barnens rop, för jag tolkade det som att ropen inte bara markerade att de själva nu började jaga löv utan att orden var en uppmaning till alla andra barn att också göra det. L sade ingenting om tilltaget, kanske för att den spontana jaga löv-aktiviteten var minst lika fylld av rörelse som den jage-lek som man egentligen höll på med? När väl löven hade lagt sig på marken återgick barnen som hade deltagit till den vanliga jage-leken igen (O101013).

Ett observationstillfälle då det blev ännu tydligare att det var genom kontakter mellan barnens kroppar, ”naturelement” och ting i miljön runtomkring som det avgjordes vilka rörelser som uppstod, var då vi en dag lämnade skolgården och L tog barnen i åk 3 på en promenad till en lekplats i närheten (O110119). Framförallt var isen det element som elevernas aktiviteter på olika sätt utgick ifrån. Under den kalla vintern och vårvintern då fältarbetet gjordes var den ständigt närvarande.

Full aktivitet på lekplatsen

Tillfället när jag tänkte mycket på möten mellan barnkroppar och ting i miljön var en dag då det var isigt på hela skolgården. Stora delar av den var som en blank men ojämn skridskobana. Bara ett litet område var grusat och det fanns två grusade gångar att gå på. Medan de väntade på att L skulle komma åkte vissa barn kana på ett ställe där det var en liten minimal backe. De åkte på bara byxbaken eller slängde de sig ner med hela kroppen mot det hala underlaget. Vissa rörde sig ungefär som sälar; de åkte på magen med huvudet först, lyft så högt det gick. Andra, som valde att komma med huvudet sist ner, åkte mer eller mindre på sidan och slängde sig med fötterna först.

När L kom sade han direkt att i dag skulle FK vara på en lekplats en bit bort eftersom det var för halt på skolgården. – Det är fri lek på lekplatsen som gäller, men alla ska vara med – och ni får leka jage, sade L redan när vi stod samlade innan vi tågade ut från skolgården, som om han visste av erfarenhet att när vi väl hade kommit fram skulle barnen rusa fram mot lekredskapen och knappast lyssna på vad han sade. Jag vet inte om han påpekade att alla skulle vara med för att var och en skulle veta att man inte kunde låta bli att leka eller som en uppmaning att släppa in alla i leken (O110119). Genom kombinationen av benämningen fri lek och lekplatsen som miljö (istället för skolgården) reproducerades en diskurs om lekande, aktiva barn som meddetsamma fick effekten att de flesta eleverna närmade sig miljön beredda att inta den aktivt, undersökande med sina springande, hoppande, tänjande, rörliga kroppar.

När vi kom till lekplatsen var där också is på marken och en sandlåda som var fylld med vatten låg under ett istäcke. Isen var mestadels tjock och kompakt, men ställen där isen var tunnare inbjöd till aktivitet. En pojke hittade direkt ett sånt ställe där den materiella omgivningen gick att förändra genom arbete med kroppen. Han sade: – Detta är det första jag ska göra! samtidigt som han gick fram till en vattenpöl som hade en tunn istäcke och stampade med foten så att isen krasade sönder (O110119).

Några andra barn rusade mot en lek-grävskopa av plåt som stod i sandlådan och isen i sandlådan gick mer och mer sönder när eleverna trampade där, vilket avslöjade att det fanns fem till tio centimeter vatten under istäcket. En pojke satte sig upp på grävskopan och började dra i spakarna. Några andra hittade träpinnar som de sade hade varit en stol. De började banka och hugga med träpinnarna mot isen i området kring grävskopan. Det var hårt jobb där kroppens rörelser hade en intention/ett yttre syfte: målet var att banka loss och kunna ta upp ännu fler träbitar som låg under isen. Barnen fortsatte fast det stänkte kallt vatten och skvätte isbitar upp i luften, men de hoppade åt sidan så gott det gick och tittade bort för att inte få vatten i ansiktet (F20110119). Jag hade kameran framme men pojken på grävskopan sade uttryckligen till mig: – Du får inte filma mej! Jag frågade om det var för att grävskopan är en leksak för mindre barn och han sade skrattande att ja, det var därför (O110119). Att låta sig ”skrivas in” i diskursen om lekande, aktiva barn hör till en viss ålder, just när man fortfarande är beredd att se sig själv som lekande barn. Så som elev i åk 3 var det tydligt känsligt att bete sig för barnligt. Även om han lekte med grävskopan ville pojken uppenbarligen inte att några bildbevis på hans överskridande av åldersnormen skulle finnas kvar.

Etiskt handlande barn i den fria leken

På lekplatsen såg jag stampande, bankande, snurrande, knuffande, klättrande, hoppande barn. Jag såg barn som utmanade ödet att bli blöta genom att leka på sandlådekanten som var gränsen mellan torr (men isig) mark och det våta i sandlådan (F20110119). En flicka och en pojke kämpade med varandra om vem som kunde hålla sig kvar där, de jagade varandra och puttade till varandra för att få den andre ur balans. Till skillnad från balansövningarna som gjordes på skolgården, där det som hände bara var att fotens läge ruckades, så kunde det man gjorde med kroppen här på lekplatsen få allvarigare konsekvenser: ”kompisen” kunde trilla i, bli våt och kall och i värsta fall slå sig. Flickan halkade vid ett tillfälle och var mycket nära att bli blöt. Men ingen fick ner den andre i vattnet. Pojken och flickan verkade vara

jämnstarka. Eller kanske gav den som försökte trycka ner den andre efter lite, för det vore obehagligt om någon verkligen trillade i? (O110119). Det tycktes som att här i den fria leken skapades plötsligt ett barn som inte styrdes av regler om hur man skulle göra, så som man ofta gjorde i de organiserade lekarna som FK brukade innebära på skolgården, utan här konstruerades ett barn som behövde aktivera sitt omdöme och sina känslor för vad som var rätt och fel eller ett bra respektive dåligt handlande; ett etiskt handlande barn (jfr Johansson & Johansson, 2003).

Lekredskapens betydelser

Men om leken inte var styrd av regler så bidrog istället lekplatsmiljön till att styra in barnens aktiviteter i vissa banor. Lekredskapen tycktes fungera som magneter som drog till sig barnen. De möjliggjorde rörelser som barnen inte brukar göra i vanlig rumsmiljö inomhus och på så sätt var de med och skapade ett aktivt, rörligt barn som kunde uppleva olika kroppsliga sensationer. Det fanns till exempel en snurrstång med sittbräda som var upptagen hela lektionen. Den något lutande stängen satt fast, dels upptill i en klätterställnings ena hörn, dels nertill i marken. Den som satt på sittbrädan behövde oftast hjälp att bli puttad runt av en kompis om det skulle gå riktigt fort att snurra (F20110119). Bara några få barn klarade av att snurra utan hjälp. Det viktiga för den som snurrade var att hålla i sig så han/hon inte föll av brädan. Om barnen klarade det eller ej berodde både på hur de greppade stängen och på hur de lutade kroppen. Alla klarade inte lika bra av att hålla sig kvar. Den som trillade av fick inte chansen att komma upp på brädan igen direkt, utan fick vänta på sin tur tills de andra som stod i kö hade fått sitta upp på brädan och snurra ett tag och där efter trillat av, en efter en.

Ja, lekredskapen fungerade diskursivt genom att de inte bara möjliggjorde utan faktiskt inbjöd till vissa rörelser och inte andra och de bidrog till att skapa skillnader mellan barnen, eftersom vissa klarade av att utföra de rörelserna bättre än andra. På så sätt gav de effekter på de sociala relationerna mellan barnen. Att barnen själva då och då införde moment där

förmågor skulle testas bidrog till att skillnader mellan olika barns sätt att hantera sin kropp i relation till redskapen och till kontexten som barngruppen utgjorde förstärktes och blev än mer uppenbara. Jag såg till exempel ett gäng pojkar klättra upp i klätterställningen och en av dem sade att de skulle se om alla på mindre än tio sekunder kunde ta sig till ”trästockarna”. Stockarna fanns i sandlådan runt klätterställningen där de stod nedstuckna i sanden som pålar, med sina platta, runda kortsidor uppåt. De hade olika höjder och var placerade på ett avstånd som inbjöd barnen att hoppa emellan dem, balanserande på ett ben när de skulle inta någon av de minsta runda ytorna. En pojke räknade ner högt: – Tio, nio... Sen tog han sig ner från klätterställningen först av dem alla. När han och en annan pojke hade räddat sig upp på stockarna räknade de sedan ner tillsammans från åtta till noll. De ökade tempot i räkningen som om de med vilje ville se till att de övriga pojkarna inte skulle hinna ta sig dit (F20110119). Det gällde att ta sig ner från klätterställningens övre platta genom att kana ner för en stång och det var is under den så man fick ta det lite försiktigt. – Jag klarade det! ropade en kille glatt, med blicken fäst på stocken han just var i färd med att hoppa upp på. Även om han var den allra siste att ta sig upp på en stock så uppfattade han det som att han klarade det. Men när han lyfte blicken sade han snabbt: – Fast det var fel stockar!!! Han tittade på mej och smålog lite snett som för att säga ungefär att det var ju typiskt att han hade hoppat upp på stockar på en sida av klätterställningen där ingen annan var. Alla de andra pojkarna stod uppflugna på stockarna på klätterställningens motsatta sida (O110119). Han hade förmodligen varit så upptagen av att klara av lekens kroppsliga moment att han inte hade lagt märke till i vilken riktning de andra begav sig.

Populärkulturreferenser invädda i leken

På lekplatsen skrev eleverna genom sina beteenden in sig själva i en åldersskapande diskurs om ”barn som småbarn”. De svarade upp till positionen ”aktivt, lekande småbarn” som erbjöds dem materiellt; det vill säga de lät lekredskap och annat i miljön leda dem att röra sig så som de förmodligen hade rört sig

på lekplatser många, många gånger förut, när de var yngre. Andra gånger såg jag istället hur elevernas kroppsspråk verkade mer ”vuxet” eller åtminstone ”ungdomligt”. Det var främst vid lek på fotbollsplanen invid skolan då man hade ”spegel-jage”. Spegel-jage går ut på att en springer runt och försöker ”ta” de andra. Den som blir tagen ska blixtn snabbt frysa sin kroppsställning och vem som helst kan sedan befria en som är tagen genom att ställa sig mittemot den personen och inta en position som är spegelvänd mot den frusna kroppsställningen. Vid de tillfällena syntes plötsligt mer stiliserade rörelsemönster, som inte gick ut på att arbeta med kroppen mot olika mål utan som tycktes inriktade på att man skulle föreställa någon annan; stereotypa poser från ”vuxenvärlden” verkade dyka upp. Min tolkning av detta är att barnen vid de tillfällena hämtade rörelsemönster från populärkulturens visuella världar.

Att barn använder sådant de har tagit till sig genom media i sin lek är välbekant (Sparrman, 2002; Marsh, 2000, med referens till Hilton, 1996). En berättelse hämtad från barnens ”mediascape” (Appadurai, 1990) kan användas som övergripande tema för leken eller så görs då och då under lekens gång referenser till filmer, dataspel, TV-program eller musikvideos. Många barn har till exempel via TV eller internet sett många olika artisters framträdanden och har lagt märke till deras danssteg, gester och ögonkast. Just när man lekte spegel-jage tolkade jag det som att leken under FK blev ett frirum där man kunde testa att röra sin egen kropp på liknande sätt – och kanske drömma sig själv in i rocksångar- eller popstjärnerollen? Stämningen blev mer uppsluppen än i isjage, vars regler ju var snarlika, men där det räckte att röra vid en tagen för att befria henne eller honom. Barnen gjorde en del kroppsrörelser som jag uppfattade som utmanande. Jag uppfattade det som att barnen under spegel-jage såg varandra mer i ögonen än under andra former av jage, kanske för att de ville trigga den som skulle befria en att också inta en kroppsställning som i många andra situationer i skolan inte skulle tillåts; som att man inbjöd varandra att testa ett mer ”vuxet” kroppsspråk. Barnen i åk 3 passade visserligen på att göra en massa skutt och hopp

mellan de gånger då de blev tagna, men precis i ögonblicket då den som ”tog” rörde vid dem passade de på att twista till sin kroppsställning lite, så att den ofta blev mer poserande. Någon började sjunga en hitlåt och rörde sig som en popstjärna på en scen, ganska bredbent med dansande steg. Jag tyckte mig också se en rocksångare som gled ner bredbent på knä och hade en fiktiv mikrofon som han rörde fram och tillbaka framför munnen. Kompisen som befriade honom gjorde förstås likadant. En pojke nynnade ”I believe I can fly!” och så kastade han sig med sidan av kroppen före in i stängslet som omgärdade fotbollsplanen. Någon daskade sig själv på ändan, som en sångare eller sångerska kan göra för att markera takten. En elev räckte ut tungan och andra gjorde grimaser. Plötsligt kom alltså ansiktsuttryck in som en del av den kroppslighet som användes i den härmande leken. Armarna användes av några barn för olika ”mannekängposer”, det vill säga poser av det slag man kan se i modedefotografier där överkroppen intar en annan vinkel än underkroppen och armarnas ställning förstärker idén om att rörelse förekommer även om det är en stillbild. Det var både flickor och pojkar som gjorde detta. En flicka ställde sig som om hon hade en cigarett mellan fingrarna. Flera pojkar använde gruset som var i utkanten av planen som underlag när de gjorde fiktiva glidtrackningar (O101013).

Skiftande ledarstilar

Barnen gjordes till barn på olika sätt – ”frigjorda” respektive ”underdåniga” – genom hur ledaren bemötte dem; vad han tillät respektive förbjöd dem att göra. Ledaren hade ett register av olika stilar som han bemötte barnen med. Han skiftade framförallt mellan tre olika stilar: en auktoritär stil, en dialogisk stil och en kompisstil. Antalet närvarande barn verkade till viss del bestämma hur han gjorde. Då och då under aktiviteterna, när bara en mindre barngrupp var närvarande, hade L många gånger en kompisstil. I sådana situationer, när L agerade busig kompis, tolkade jag det som att barnen rådde nästan lika mycket som L över vad som skedde. När det var en hel klass närvarande använde han oftare en mer kommanderande stil. Då tycktes han vara inriktad

på att upprätthålla kontrollen och se till att inte olika grupperingar bland eleverna hamnade i konflikter med varandra. Det var för det mesta L som delade in eleverna i lag och det var han som bestämde vem som skulle ”ta” i olika lekar. Till den auktoritära stilen hörde också hans vissling när man skulle byta person som skulle ”ta” (O101013). En ”resonerande och dialogskapande ledarstil” uppfattade jag till exempel när han tog in förslag från barnen på vad de kunde föreställa i en stafett där de skulle röra sig som olika djur eller fordon (O101027). Men trots att L försökte skapa dialog tycktes barnen ändå se honom som en auktoritet. Här följer nu avslutningsvis några exempel på L:s skiftande stilar och vad de betydde för vilket barn som gjordes.

Ljudliga, busiga barn och ledare med kompisstil

Många gånger handlade påpekanden från L:s sida om att barnen inte fick lov att vara ljudliga. Men vid några tillfällen upprätthöll L sin auktoritet fast han istället visade en tillåtande attityd till ljud. Vid ett tillfälle under stafetten sade L till exempel att barnen skulle vara en apa. –Hur gör en apa? frågade han barnen. De började alla göra på ett snarlikt sätt, med en hoppande stil och rätt löst hängande armar tog de sig framåt, samtidigt som de gjorde något slags nästan stönande ljud. –Jag ska vara vrålapa! sade då en pojke plötsligt och tittade glatt och finurligt på mig. För honom låg det uppenbarligen en lockelse i att låta högt, men när en flicka hörde vad pojken tänkte föreställa frågade hon lite indignerat L: – Får man vara vrålapa? Hon ville ha bekräftat av L att man just den här gången riskerade bryta mot normerna för hur högt man fick skrika på skolan. L hade avgörandet i sin hand om vad barnen var tvungna att göra och vad de inte behövde göra. Och det verkade alltså som att många barn accepterade det. Den här gången fick barnen vara apa hur de än ville vara det; det var tillåtet även att vara vrålapa.

En annan gång (F101208) var dagens sista aktivitet gömme. I slutet av lektionen visslade L och skrek tre gånger, vänd åt olika håll, för att kalla till sig de barn som fortfarande var gömda på olika ställen på skolgården: – Fritt

fram! Omedelbart därefter började några flickor härma (och därmed hjälpa?) L och skrek högt alla på en gång: – Fritt fram! En av dem skrek starkare än de andra och skiftade tonläge. Hon gick upp och ner litegrann, som om hon sjöng en skala: – Fritt fra-a-a-am! Därefter hörde man en ensam pojkröst som också skrek: – Fritt fram! med full kraft och sen en lite svagare flickröst med samma budskap ytterligare en gång. Pojken skrek sen en gång till för full hals och även han lekte med rösten genom att ändra tonläge och dra ut på vissa ljud: – Fritt fra-a-aa-am! Precis när han tystnat hördes ytterligare en skrikande barnröst.

Tydligt tyckte L vid det laget att det var nog med ljud, för han sade: – Det är bra. Dom vet om det. Men ända till dess hade han låtit barnen hållas. Och det han sade var inte heller då ett förbud, utan en lugn förklaring av att det enligt hans mening var så att skrikandet hade fyllt sin funktion; alla de gömda borde ha hört att de kunde komma fram. Ett barn gav ändå hals en gång till och då upprepade L: – Det är bra nu! Pojken som nu tog plats i ringen där flickorna sedan tidigare stod sade att han hoppades att de som gömde sig hörde hans skrik. – Det hoppas jag med! instämde L. En flicka ville också hjälpa till: – Jag kan skrika så de hör. – Nej, nej, nej, nej... sade L då. Flickan som hade skrikit högst och mest utdraget och som jag tolkade det hade njutit av att få frigöra sina röstresurser sade plötsligt: – Fröknarna säger alltid, när man är inne och skriker så säger dom, ”gå ut och skrik” och när man är ute så säger dom ”man får inte skrika så högt här ute”. – Men jag är ingen fröken, så jag har inte sagt nåt! sade L. Med detta tycktes temat skrikande åtminstone tillfälligt vara över som det interaktionen mellan L och barnen handlade om.

Efter detta vände sig pojken till L och började prata med honom om en detalj på hans jacka; en lodrat dragkedja som satt infälld i brösthöjd och stängde en liten ficka: – Å, cool dragkedja! Man drar ner den så. Efter att pojken hade fäst uppmärksamheten på dragkedjan intresserade sig även två flickor för den. De började fingra på dragkedjan och den ena drog ner den. L lät dem först hållas. Men när

en flicka verkade ha problem med att få upp dragkedjan helt igen tog L dit sin hand och stängde till fickan, så flickan som hade dragit ner och sen upp dragkedjan en bit fick släppa taget om dragkedjekläppen.

Jag hade någon gång tidigare sett hur L gick in i en lekfullt busig position och till exempel löste upp barnens skosnören och de försökte göra detsamma med hans (O110209). När flickan nu såg arg ut och demonstrativt lade armarna i kors samtidigt som hon sade till L: – Du rotar i mina fickor så! och L svarade: – Inte. I dag... har jag inte gjort det! då förstod jag att L och barnen också brukade skoja med varandra genom att dra ner blixtlåsen till varandras fickor. Den andra flickan tycktes vilja understryka barnens rätt att busa med L på det sättet, för hon drog ner dragkedjan igen och sade: – Du har nånting där! Hon försökte se vad ledaren hade i fickan. – En lapp! sade hon. – Nehej, sade L leende upprepade gånger, tog sedan dit sin hand och stängde fickan. Då stack flickan hastigt ner handen i en annan ficka på hans jacka. Men det blev ingen reaktion på det tilltaget från L. När det gällde att barnen höll på med hans fickor sade alltså L inte ifrån på ett auktoritärt sätt att barnen inte fick göra det, men med sina nehej och med handens rörelse markerade han ändå på ett mildt sätt när det var nog.

Samtidigt som ett par barn än en gång skrek – Fritt fram! till sina fortfarande gömda kompisar kastade sig plötsligt flickan som hade verkat arg för att hon inte fick hålla på med dragkedjan ner på snön och lade sina armar runt ledarens ben: – Jag har dej! sade hon. Jag tolkade det som att ömsesidig respekt kom fram i den här situationen. Respekt från ledarens sida för han tillät henne att behandla honom så, utan att han försökte röra benen för att stöta undan henne. Respekt från hennes sida eftersom hon höll om hans anklar utan att dra till, för då skulle han trilla på snön.

Flickans tilltag aktiverade vad som verkade vara en omsorgsfull vuxendiskurs hos ledaren: – Har du mej? – Ja. – Du får ställa dej upp då. Är det inte kallt där? – Nej. Med hjälp av det han sade hamnade ledaren tydligt i en vuxenposition, fast utan att vara auktoritär

och förbjuda flickan att hålla om honom. Hon släppte plötsligt självmant taget, efter att L, mest på skoj, hade föreslagit att de som var där med honom just då skulle gömma sig för de andra. – Jo, det ska vi, det bestämmer jag! sade hon samtidigt som hon reste sig och hoppade upp från marken. Men plötsligt hade tiden gått medan L och de närvarande barnen hade skojarat och alla de gömda hade kommit fram. Då var det dags för avslutningen.

Även om tillfällena då barn fick vara ljudliga medan verksamheten pågick var lättträknade tilläts alla barn att vara skrikande, fast de befann sig i skolmiljön, när varje FK lektion skulle avslutas. Man genomförde en ritual som hade en specifik form och bröt mot skolvårdagens normer. Detta avslutande gemensamhetskapande inslag, då ett sista gemensamt skrik tog vid var hämtat från idrottens praktik. Man kan till exempel ofta se spelare i lagsporter samlas i ring inför en ny halvlek eller efter en time-out, göra någon armrörelse och skrika något. Under FK gick det till så att alla – både L och eleverna – samlades i en ring, sträckte in ena armen och lade händerna på varandras händer. Samtidigt som alla höjde armen skrek man ett ord som vanligtvis L har bestämt. Ledarens hand var underst, så det var han som tryckte sin hand uppåt och på så sätt markerade när skriket skulle komma. Ofta skrek man namnet på den klubb som höll i Idrottslyftet på skolan. Enskilda elever gav andra gånger förslag på vad de tyckte borde skrikas och L snappade ibland upp och byggde vidare på något sådant förslag. Men oftast hade han bestämt vad som skulle skrikas innan någon elev gav förslag. Denna gång sade han: – Idag säger vi capoeira. Och det ska låta högt nu! (O101208) Skriken markerade ett klart slut på dagens FK-aktiviteter. När de höga skriken tystnade och barnen varje vecka skingrades efter ritualen, då återinträdde de i skolans "ordinarie" värld, med de regler som alltid gällde där.

Sammanfattande diskussion – Idrottslyft med rörelseinriktning

Motstridiga diskurser – både lydiga och frigjorda barn

Observationer av verksamheten visade att även om det skapades förhållandevis jämlika relationer mellan barn och vuxen när L använde en icke auktoritär kompisstil, så reproducerades diskursen om "det tysta, lydiga barnet" tidvis vid varje tillfälle då FK pågick. Ofta verkade barn självmant skriva in sig i den diskursen, genom att till exempel fråga L hur de fick lov att bete sig i olika situationer istället för att agera som de ville och testa var gränserna gick. Genom L:s då och då återkommande kompisstil är det möjligt att eleverna emellanåt kan ha upplevt Idrottslyftet som ett frirum från vuxenauktoritet.

Textens sista empiriska exempel har visat hur ledarens sätt att bemöta barnen – hans stil – tycktes vara beroende av situationen. I gömme tilläts vanligtvis ett barn skrika. Den som ska leta reda på de andra ropar namnet när någon blir upptäckt. Men genom FK blev flera skolbarn barn som fick låta högt och höras långt, utan att någon stoppade dem – just vid det tillfället då de hjälpte L att skrika fram sina klasskamrater, men bara just då. Det återkommande agerande som fanns med och konstruerade frigjorda och lite retsamt skojande barn i den situationen var att L framställde sig själv som annat än lärare; mer som barnens kompis. Ledarens kompisstil uttrycktes med kroppen och även genom det han sade i ord. Han påpekade ju särskilt att han inte var en fröken och gjorde därmed sig själv just den gången till något annat än representant för skolans ljudreglerande diskurs. Han hade inte ensamrätt just den gången på att driva händelserna framåt, utan barnen tilläts härma hans skrikande. Barnen fick dessutom röra hans kläder, undersöka och dra i hans blixtlås och en flicka tilläts att hålla sina armar runt L:s ben.

Den aktivitet inom vilken detta specifika sätt att vara frigjorda barn gjordes var alltså den pågående leken "gömme", men det var när lektionstiden drog mot sitt slut och det var dags att samla alla elever. Så märk väl att rätten att skrika och att busa med L inte gällde

alla barn, utan en mindre barngrupp, närmre bestämt fyra flickor och en pojke. Jag uppfattade vid det tillfället L:s tillåtande, milda och icke-auktoritära stil som möjlig just för att det var en situation då inte hela klassen var samlad. När barnen var utspridda i leken fanns utrymme för ett mindre antal barn och ledaren att ha en kompisrelation en liten stund. Barnen var så få att de hann ha ett ömsesidigt utbyte. De var också så få att L inte har några problem att återupprätta en vuxen position när han ville göra det.

Verksamhet som väcker känslor

Cirkelresonemanget att rörelse ger glada barn och att glada barn uppträder som barn i rörelse tycktes underbygga utformningen av den här skolans Idrottslyftsverksamhet. Av de fyra hörnstenarna i idrottens värdegrund (RF, 2009) visade observationerna tydligt att verksamheten ofta och för många barn levde upp till "glädje och gemenskap". Många lekar hade inslag av samarbetsövningar och för en utomstående observatör såg det verkligen ut som att barnen ofta visade glädje när de rörde sig. Observationerna visade dock även, som vi sett i avsnittet om Inkludering/Exkludering att Idrottslyftet ibland kunde väcka helt andra känslor hos enskilda barn, så som frustration och uppgivenhet när de åkte ut ur leken. Även skador och L:s sätt att hantera skadade elever väckte känslor hos barnen.

Jag associerar L:s sätt att reagera lätt på barns skador och hans sätt att bemöta skadade barn med tal om att det inte är så farligt och om att man kan komma igen efter en kort vila med ungdomsfotbollstränarens handlingsmönster. Lugnande ord om att en skada inte är något farligt och en uppmaning om att upp och hoppa igen och spela vidare ingår i pojkfotbollens fostran till att bita ihop och uthärda smärta (jfr Fundberg, 2003, s. 91 och 192). När L förde med sig idrottens sätt att bemöta skador in i Idrottslyftsverksamheten och dessutom bestämde att han själv var den ende som skulle gå fram till elever som hade skadat sig då innebar det att han stängde positionen "det empatiska barnet; det medkännande barnet som tröstar sin kamrat" och istället föreskrev att barnen skulle vara "barnet som inte bryr sig; barnet som sköter sig själv och struntar i

andra". Barndomsforskarna Barbro Johansson och Eva Johansson (2003, s. 64) har i studien "Etiska möten i skolan" beskrivit hur flera lärare de studerade arbetade med etiskt lärande genom att fånga känslofyllda tillfällen i vardagen, då barn kunde uttrycka och förstå sina känslor och samtidigt öva sig i att leva sig in i andras känslor. Mot bakgrund av att den typen av lärsituationer alltså förekommer i skolan i dag uppfattar jag det som att L:s hantering av skador gjorde att en möjlighet att utveckla barns gemenskap och ett barns delaktighet i ett annat barns öde missades. Ett barn som inte fick uttrycka sin empati med andra barn konstruerades vid de tillfällena genom Idrottslyftsverksamheten.

Medvetet men ändå ambivalent arbete med hörnstenarna i idrottens värdegrund

Observationerna har vidare visat att ledaren arbetade med att skapa "glädje och gemenskap" men att verksamheten i viss utsträckning framstod som ambivalent i relation till denna hörnsten i idrottens värdegrund. Det samma kan sägas om arbetet med de tre andra hörnstenarna i värdegrunden – demokrati och delaktighet, rent spel och allas rätt att vara med (RF, 2009).

Som vi sett i avsnittet om inkludering/exkludering framträdde särskilt tydligt att L arbetade medvetet med allas rätt att vara med. Genom dialoger med barnen försökte han se till att verksamheten levde upp till grundförutsättningen för att alla skulle kunna känna sig inkluderade – nämligen att alla förstod lekarernas regler. Det kan dock konstateras att delaktighet från elevernas sida ytterst sällan gällde att vara med och demokratiskt förhandla om eller besluta om regler för enskilda lekar. Istället var det L som bestämde var leken skulle äga rum och som slog fast lekens regler, för att sedan bara förmedla detta till barnen. Rätten att vara med gällde alltså deltagandet i själva leken och ytterst sällan att vara med och fatta beslut om hur leken skulle gå till. Fostran till demokratiskt barn – i betydelsen någon som lyssnar till allas röster och tar ställning till olika förslag om hur man ska göra i olika situationer – förekom, men bara ytterst sällan.

Anmärkningsvärt var också att lekarnas utslagningsmoment bidrog till allas rätt till deltagande i början av varje lek, men inte alltid slutet! Positionen ”barnet som misslyckas och inte får vara med längre” dök upp då och då under Idrottslyftsverksamheten och det var inte en position barnen kunde ”glida förbi” eller förhandla sig ur, utan den tvingades barnen in i på grund av lekens regler och genom L:s och de andra barnens sociala kontroll av att man följde dessa. Att vara med innebar också att acceptera spelregeln att man riskerade att ”åka ut”. Inom idrottens värld, där tävling ständigt ingår, lär sig deltagarna att alla inte kan vara bäst, någon är jumbo. Att uppleva detta och lära sig acceptera det kan sägas fostra ”barnet som lär sig ta både med- och motgångar”. Som en strategi för att hantera tävlandet lär idrotten i gengäld ut att deltagarna kan sträva efter att vara ”barnet som lär sig sätta upp personliga mål, som inte relaterar till de andras prestationer” – åtminstone inte förrän det är dags för tävling. Men när det gällde Idrottslyftet i den tappning jag har observerat så var det inte uppenbart för eleverna vilka lärandemål som fanns att sträva mot. Enligt vad som framkom i intervjuerna hade vissa barn uppfattningen att de inte lärde sig något alls. Deras syn var att de bara gjorde liknande lekar om och om igen. Visserligen kul, men inget de kunde relatera sin egen sociala eller kroppsliga utveckling till på så sätt att de kunde sätta upp mål för sin egen utveckling och vara nöjd med sin egen prestation när de hade klarat något som de ansträngt sig för att göra. För att uttrycka det drastiskt så var barnen istället många gånger utlämnade åt regelverkens ganska diffusa lärsituationer som handlade om samarbete och dess mer svartvita bild av vad man uppnådde – antingen var man en som fick vara med ett tag till eller en som åkte ut.

Fler diskursiva konstruktioner utifrån nedslagen i verksamheten

Jag tolkade det som att L hade ambitionen att skapa ett socialt inriktat barn – både ett barn som självmant skulle vara intresserat av att delta i gemenskap och ett barn som skulle vara tillåtande mot andra barn, som alla skulle släppas in i gruppen. Men bara några gånger

var gruppens ansvar för att få alla att känna sig uppmärksammade och behöva på tapeten. Betydligt oftare framstod ett barn som tog ansvar för sin egen inställning som det främsta idealet – ”ett barn villigt att delta”. Kravet på att barnet frivilligt skulle ge sig in i leken slogs till exempel fast genom L:s sätt att lägga fram att lämpligt beteende var att hålla sig i närheten av de andra barnen, vilket han gjorde med orden ”du får”, sagda i uppfordrande ton så det kunde uppfattas betyda ”du ska”. Det är obligatoriskt att delta eftersom Idrottslyftet är en skolverksamhet. Detta kan ha påverkat barnens vilja att vara med. L berättade bara om ett par fall av elever som hade vägrat delta. En av dem var flickan som först inte accepterade att hon måste delta, men som han pratade sig fram till en lösning med. Ur ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv, som innebär att man ser ett dialektiskt växelspel mellan det materiella och det diskursiva, kan man tolka L:s berättelse som att själva det kroppsliga görandet – det faktum att flickan var med en kort stund några gånger till att börja med och var aktiv med sin kropp – öppnade upp en ny subjektposition för henne; positionen som ”fysiskt aktivt barn”. Innan hon provade på att vara det tycktes hon inte kunna se sig själv och förstå sig själv som ett rörligt (springande, hoppande, skuttande) barn.

Det fanns också tillfällen då tävlingsinslag var frånvarande, diskursen om ”det aktiva, rörliga, fritt lekande barnet” kom att dominera och ett slags kroppslig, etisk ”reflektion i handling” (Schön, 1983) verkade styra beteendet istället för förutbestämda lekregler. Det var exempelvis när observationer gjordes på lekplatsen och under capoeiran när barnen skulle röra sig tillsammans på klassrummets begränsade yta. Då hade inte bara L:s förmaningar om att ge varandra utrymme betydelse utan även barnens eget handlande bidrog till att upprätthålla en god stämning, som till exempel att man väntade en liten stund medan kompiserna framför i ledet gav sig ut på golvet och på så sätt gav svängrum åt varandra. När verksamheten bestod av capoeiraträning då fanns plötsligt ”det lärande barnet” – i form av noveller som genom imitation av de rörelser ”capoeirämästaren” utförde lärde sig att använda sina kroppars förmåga till rörelse på delvis nya

sätt. Kanske fler liknande aktiviteter hade gett barnen en ökad upplevelse av att de faktiskt lärde något under FK?

På lekplatsen gav den materiella miljön och lekredskapen diskursiva effekter. Dels erbjöd exempelvis lekgrävskopan skolbarnen ett tillfälle att omskapa sig själva till ”lekande, aktiva småbarn”; en möjlighet att överskrida åldersdiskursen som innehöll diskursiva påståendena om hur man ska vara som skolbarn, som de vanligtvis levde upp till. Dels skapades skillnad (dominansrelationer) mellan barnen och vissa barns status verkade höjas, genom att de kunde hantera miljös och lekredskapens utmaningar bättre än andra, till exempel när barnen tog sig från klätterställningen till stockarna i sandlådan. De här iakttagelserna av det materiellas inverkan i barns positioneringar och sociala relationer indikerar att det är viktigt att ha rörelseaktiviteter i miljöer även utanför skolans område. Det kan utmana barns kroppslighet och uppfinningsförmåga på olika sätt och kan därmed bidra till en mer allsidig utveckling än vad skolområdets asfalt och grusmiljö kan göra.

Till slut, summa summarum: En del av de sätt att vara barn som skapades genom Idrottslyftsverksamheten låg nära positioner som barn antagligen ofta intar i sin ordinarie skolvardag, till exempel ”barnet som är villigt att delta” och ”det lydiga barnet” – men aktiviteterna öppnade definitivt också upp diskursiva positioner som de sannolikt inte skulle ha upplevt i sin skolvardag på en skola utan särskild rörelseprofil!

Idrottslyftet som fotboll i skolan

Bakgrund till Idrottslyftet på skolan

I den här delen av rapporten presenteras resultat från fältarbete under Idrottslyftsverksamhet med inriktning fotboll. I fotbollsprojektet ingår årskurs fem och sex och projektet görs i samarbete med en fotbollsförening. I det kommande resultatet kommer föreningen att betecknas som FK [fotbollsklubben] och projektet som drivs i skolan som FP [fotbollsprojektet]. Vidare kommer de personer som leder aktiviteten att kallas för ledaren eller L².

Om skolan och dess upptagningsområde

Undersökningen har gjorts i en kommunal F – 6 skola som ligger i tätortens utkant i en medelstor stad. Skolan är liten, med ett par hundra elever. Skolan erbjuder eleverna i årskurs fem och sex att delta i FP. Tidigare har samarbeten funnits med andra föreningar inom ramen för bland annat Handslaget. Idrottslyftsatsningen i form av FP pågår för andra året på skolan.

Inom skolans upptagningsområde bor främst familjer i villaområden och bostadsrätter men även en del hyresrätter. Rektorn uppskattar familjernas bakgrund som mitt i ett spann mellan hög och låg utbildningsbakgrund och hög eller låg invandringsbakgrund (detta är enligt rektorn vad kommunen utgår ifrån i sin fördelning av medel till skolorna). Upptagningsområdet ligger också i det som rektorn kallar för ”FK [föreningens namn]-land”: – Vi bor ju som jag skämtsamt kallar det, vi bor ju i FK-land. FKs verksamhet, planer etcetera är förlagda i skolans närområde och många av barnen är aktiva i föreningen. – Ja men ”FK” är ju stora här, högt i kurs, många som är med i. Jag konstaterar dock att som spelare är det bara pojkar som är aktiva i föreningen då flicklag i denna ålderskategori saknas. Flickorna och en del pojkar spelar i stället i en annan närbelägen förening som har både flick- och pojkverksamhet.

² Under perioden var det fyra ledare som ledde fotbollsträningen, varav två följde gruppen mer regelbundet och två vikarierade vi något enstaka tillfälle.

Fysisk aktivitet och utökad idrott & hälsa

Skolan har inte någon officiellt uttalad profil, men rektorn framhåller hälsa och rörelse som centralt i skolans verksamhet: – Mer idrott och sen är vi noga med det här med minst 20 min rörelse per dag. Utöver detta arrangeras en hälsovecka, skolan arbetar med kost samt har ett extra tillfälle för Idrott och hälsa utöver det som enligt rektorn föreskrivs i den obligatoriska timplanen. Det är vid detta tredje tillfälle som barnen kan välja att varannan vecka spela fotboll (med föräldrarnas godkännande). Skolans inriktning mot rörelse och hälsa förklarar rektorn bland annat med personalens kompetens och intressen och att: – Så känns det rätt och sen så på något sätt ligga i tiden och det här som vi har pratat om med barnfetma och sånt här [ohörbart] så det är nog en del små faktorer som gjorde att det blev så.

Idrottslyftet initierades av föreningen som hade ansökt om Idrottslyftsmedel och sedan tog kontakt med skolan.

Idrottslyftet – vad är det?

Inget av barnen känner igen ordet ”Idrottslyftet”. De beskriver istället att projektet handlar om att spela fotboll. Idrottslyftsprojektet har ett officiellt namn i föreningen och skolan, men barnen säger främst fotboll. När barnen själva berättar vad fotbollsprojektet går ut på så ligger tonvikten vid övningarna. Följande framhåller till exempel barnen i intervju 1 i årskurs 6: – bollkontroll (P2), – passningar och sånt (P3), – finter också (F1), – man spelar ofta på slutet (P2).

Inte heller i rektorns och ledarens beskrivningar av Idrottslyftet framkommer något större fokus på Idrottslyftets idé och vision. Som ett exempel kan nämnas att några diskussioner kring jämställdhet, eller riktlinjer för hur en sådan ska främjas inte tycks förekomma. Det blir upp till den enskilda ledaren att förhålla sig till vad ett jämställdhetsperspektiv skulle kunna vara, eller hur det skulle kunna främjas. Den intervjuade ledaren berättade: – Jag utgår bara från mig själv. Liksom... dom naturliga sakerna som att man ska behandla dom likadant liksom och... inte

särskilja på dom eller dela in dom ... utefter det, ja men... så det är nog efter min egen förmåga.

Samarbetet mellan föreningen och skolan ses som positivt från båda parter, däremot framhålls det inte som att projektet är en del i det större sammanhang som Idrottslyftet som helhet erbjuder. Idrottslyftet blir i intervju-svaren främst en källa till att ansöka om medel för att kunna bedriva föreningens verksamhet i skolan. Ledaren berättar om sin förkunskap om Idrottslyftet: – Det enda jag visste var väl egentligen att man kunde söka pengar för olika projekt liksom och driva, det var egentligen det.

Nedslag i verksamheten – Förhandlingar och utmaningar

I följande resultat presenteras olika sociala och diskursiva praktiker som bidrar till skapandet av genus inom ramen för FP. Till en början presenteras hur förhandlingar och utmaningar kring kön finns med som en del i verksamhetens praktik och i barnens intervjuvar. Därefter presenteras hur genus skapas inom olika aktiviteter och i olika ageranden.

När barnen spelar fotboll så skapas de i första hand som ”neutrala” fotbollsspelare. Inte som flickor och pojkar som spelar fotboll. Samverkanskontexten möjliggör för flickor och pojkar att delta i en aktivitet gemensamt under former där kön oftast inte får betydande uttryck (Thorne, 1986). Thorne menar att detta möjliggörs när barn sammanförs på grund av intresse samt när de samarbetar kring något, vilket sker under lektionerna. Att en vuxen delar in flickor och pojkar i gemensamma grupper kan också bidra till att barnen interagerar utan att känna ett behov av att upprätthålla könsgränser (Thorne, 1986; 1990). Andra tillfällen när könsgränser förstärks beskrivs längre fram.

Ett exempel på när kön inte uttrycks explicit är kläderna. De flesta spelar i fotbollskläder eller fotbollslänkande kläder (shorts och t-shirt) och i och med det så används inte kläderna för att uttrycka flickigt och pojkgigt. Larsson, Redelius och Fagrells (2007) forskning har visat att

kläder används som könsmarkörer och att det finns starka normer kring hur en flicka eller pojke kan/får klä sig under idrottslektionerna. Sådana normer kring kön och klädsel har inte visat sig i den undersökta gruppen. Däremot kan fotbollskläderna ses som en normerande klädsel och som en symbol för en specifik typ av verksamhet (fotboll snarare än skollektion).

I FP är det främst barn som spelar eller har spelat fotboll som deltar. Det finns också barn som inte spelar fotboll på fritiden och barn som har slutat med föreningsfotboll. I intervjuerna framgick att de barn som spelar på fritiden gör detta på olika nivåer. Samverkanskontexten möjliggör med andra ord för barnen att spela tillsammans med både flickor och pojkar samt med barn som har olika erfarenhet av fotboll. Detta kan möjliggöra en vidgad syn på hur man som flicka/pojke spelar fotboll och att det blir en större variation i hur barnen ser på kön i relation till fotboll. Den intervjuade ledaren tar till exempel upp att pojkarna kan erfara hur flickorna är lika bra på fotbollsteknik som dom själva är: –Killarna ser att dom här tjejerna är lika bra som dom, för det är liksom ingen större skillnad på dom där rent tekniskt sett [...].

I intervjuer med barnen framkommer en ganska stereotyp bild av kön när barnen talar om föreningsfotbollen, men en mindre stereotyp bild när de talar om FP. I det första fallet beskriver barnen sin erfarenhet av föreningsidrotten som uppdelad i flick- och pojklag och de ser också detta som det naturliga. De säger att det nog är bäst att flickor och pojkar spelar var för sig. Pojkarna framhåller sig själva som starkare och de menar att spel tillsammans med flickorna kan innebära att de inte vågar ta i för fullt. I intervjuerna frågar jag hur det hade varit om lagen i föreningsfotbollen hade bestått av hälften pojkar och hälften flickor:

Det kanske... Killar då kanske går in för det en aning hårdare till exempel, jag menar när man kommer i närkamp med en tjej, alltså jag menar så. Då kanske man trycker till lite hårdare och då kanske, så, det blir ju så. Så jag tror att det skulle va' bättre att ha tjejlag för sig och pojklag för sig. Tror jag i alla fall. (IIP1Å6)

Men när fotbollen som bedrivs i skolan förs på tal, och det faktum att barnen där spelar tillsammans, då framkommer i stället bilden av att det är bra att spela ihop och att flickorna anses vara duktiga. Samma pojke säger då

Jo men jag tycker att det är bra för då får alla visa vad dom kan egentligen. Och så... vi har ju, tjejerna är också väldigt duktiga tycker jag, men jo jag tycker det är bra att vi blandar. (IIP1Å6).

Skolfotbollen som samverkanskontext kan med andra ord leda till nya erfarenheter och kanske en utmaning av föreställningen om flickor och pojkar och hur de kan eller inte kan spela fotboll. Men det tycks också vara knutet till just fotbollsprojektet i skolan. Samverkanskontexten kan öppna upp för en större mix av diskurser kring kön och fotboll än vad som tycks vara fallet när barnen på fritiden spelar könsseparerat. På fritiden är det också troligt att barnen oftare möter barn som i högre grad har samma kunskap/erfarenhet av fotbollsspel och sällan eller aldrig spelar med barn av annat kön.

Idrottslyftet kan till viss del ses som en social praktik som möjliggör skapande av barn eller spelare i mer könsneutral mening. Den diskursiva praktiken utskiljer i dessa fall inte kön genom språkliga eller materiella uttryck. Men det finns en diskursiv förhandling mellan det neutrala subjektet och det köns specifika. Både i barnens tal om sig själva och varandra inom ramen för FP och i de sociala praktiker som uppstår under själva aktiviteterna skapas och förhandlas genus.

Nedslag i verksamheten – Att ”göras” till flicka och pojke via språket

Det finns tillfällen när barnen synliggörs som flickor och pojkar i det praktiska utförandet av FP. Ett sådant är när ledaren eller barnen själva benämner barnen som ”flicka” och ”pojke”. Oftast händer detta när L instruerar eller ger beröm till barnen. – Kom här killar och tjejer eller – Bra jobbat tjejer och killar.

I de flesta fall är barnen inte aktiva i denna process. Benämningen av ”flickor och pojkar” förekommer oftast när L vill kalla på barnens

uppmärksamhet eller när han berömmar dem. När det könsspecifika språket ”flicka” respektive ”pojke” används förstärks särartsdiskursen och flickor och pojkar görs till två olika grupper (Thorne, 1986). Ledaren har även i och med sitt uppdrag legitimitet att vara den som talar inför gruppen och har i och med detta möjligheten att använda ett visst språkbruk. Detta innebär att ledaren kan göra (eller inte göra) barnen till två särskilda grupper. Hur mycket barnen benämns som flickor och pojkar varierar mellan olika observerade pass och tränare.

Att explicit ge uttryck för att barnen är ”flickor” respektive ”pojkar” bygger på en särartsdiskurs, men det kan också ses i ljuset av den jämställdhetsdiskurs som framförallt växte sig stark under 1990-talet inom Svensk idrott (se Larsson, 2001), då bland annat Idrottens jämställdhetsplan (RF, 1989) gav uttryck för vikten av att beakta köns specifika egenskaper och erfarenheter. Att framhålla att barnen består av både flickor och pojkar, framför allt att synliggöra flickorna, skulle i ljuset av en sådan diskurs ses som ett agerande i jämställdhetens anda.

Men det finns också tillfällen när barnen är de som aktivt använder uttryck som ”tjejer och killar”. Exempelvis hejar pojkarna på varandra när de spelar match. Vid ett matchtillfälle blir det mål för vita laget och barnen jublar. – Såja killar! ropar Elias från bänken, går upp och klappar i händerna. Det är två killar som gemensamt står för målet och Viola finns på planen i samma lag, men är kvar längre upp i planen. Vid ett annat tillfälle i samma match tycks Elias själv upptäcka att han hejar på killarna trots att det finns tjejer i samma lag när han ropar –Bra killar! Och sedan lägger till – ... och tjejer (O110321Å6). Benämningen av flickor och pojkar inom ramen för Idrottslyftets aktivitet kan ses som en diskursiv praktik som reproducerar kön.

Instruktioner och beröm under övningar

I det följande kommer jag att gå närmare in på hur interaktionen mellan ledaren och barnen ser ut när barnen genomför en övning och hur

denna interaktion bidrar till att skapa flickiga och pojkiga positioner. Under övningarna instruerar ledaren ofta i helgrupp och sedan följer en stund när barnen genomför övningen. Ofta görs detta i mindre grupper och består av teknikmoment så som att driva eller passa bollen eller träna olika finter. Medan barnen övar går ledaren runt och tittar på det barnen gör samt ger individuella instruktioner. I de videofilmade sekvenserna finns en tendens att ledaren instruerar och i samband med detta berömmar flickor mer än pojkar. Pojkarna tar således främst emot instruktioner och beröm på gruppnivå och flickorna får både gruppinstruktioner och individuella instruktioner samt individuell beröm. Ledarens stil blir här mer personlig än när instruktioner ges i helgrupp. Uppmuntran följer ofta på instruktion vilket tyder på att ledarna vill vara snälla/vänskapliga i sina tillrättavisanden, ibland skämtsamma. En tolkning av dessa situationer kan göras i ljuset av en diskurs om ”sociala flickor”, vilken bottenar i att flickor skulle behöva mer socialt stöd och uppmuntran för att idrotta. Detta är en diskurs som producerats genom idrottens praktik (Larsson, 2001) och genom läromedel för ungdomstränare i olika idrotter (Grahn, 2008).

Instruktioner och beröm är dock inte avhängigt elevernas kön. Det finns överlappningar; med andra ord pojkar som får individuella instruktioner och beröm samt enstaka flickor som till största delen får gruppinstruktioner. I de observerade/filmade tillfällena finns dock ett mönster som pekar mot att instruktioner och beröm skapar en diskursiv praktik som får betydelse för konstruktionen av flickigt och pojkigt.

Frågor och svar under övning och samling

En pedagogik som L använder sig av är att ställa frågor till barnen vars svar verkar instruerande eller påminner om tidigare instruktioner. Detta förekommer både under övningarna och i samband med samlingar. I frågor-svar-situationen har L auktoriteten att rikta frågorna mot ett visst innehåll som han vill att barnen ska lära sig. Samtidigt möjliggör frågor-svar-situationen att barnen inkluderas och blir aktiva i kunskapskapandet. Barnens svar blir då en del av instruktionen.

Barnen ställs inför en fråga och de agerar genom att aktivt visa att de vill ha ordet; räcker upp handen eller svarar rakt ut. En del barn agerar mer passivt till frågan genom att välja att inte räkna upp handen eller svara.

Ledaren: –Vad är fördelen med att man kommer ner lite så här [visar] än om man står så här [visar]?

Pelle räcker genast upp handen. Ledaren pekar mot honom. Av de andra fyra barnen i bild: tre pojkar och en flicka, räcker ingen annan upp handen. Pelle: –Man får bättre balans

–Mycket bättre balans fyller ledaren i. –Varför är det bra att ha bra balans då? han riktar sin fråga direkt mot Pelle.

Pelle: –Annars tappar du bollen.

Ledaren: –Tappar boll och [ohörbart] stå emot tackling. Du kan förflytta dig lättare också (F110212Å6).

De barn som svarar blir också synliga och tillskrivs fotbollskunskap genom att svara rätt på frågorna. I dessa frågor-svar-situationer blir pojkarna oftare synliga genom att de oftare svarar på ledarens frågor. Pojkarna är fler än flickorna vilket naturligtvis har betydelse, men de är också mer aktiva i frågesituationen genom att visa att de vill svara. Detta är tydligare i årskurs sex än i årskurs fem.

Att vara aktiv eller passiv i frågesituationen kan vara ett sätt att uttrycka ett pojkigt eller flickigt sätt att agera på. I pojkarnas fall framstår de som kompetenta fotbollsspelare genom att svara på ledarens frågor. Att inneha fotbollskompetens kan mycket väl ses som ett önskvärt socialt kapital i skolan respektive under fotbollslektionerna (jfr Holms 2008 forskning som pekar på kopplingar mellan att vara bra på idrott och popularitet i skolan). Flickigt uttrycks här mer passivt, genom att flickorna inte aktivt visar att de vill ha ordet eller genom att de väljer att inte svara på ledarens frågor (återigen är detta mer tydligt i årskurs 6).

Vid en lektion ansluter jag mig till gruppen som nu pratar vidare om skillnader mellan att finta bort någon och att dribbla bort någon. Ledaren frågar vem som är bra på att dribbla. Bara pojkar räcker upp handen, och en svarar: –Messi.

Ledaren frågar vidare vem som är bra på att [finta] bort motståndaren. Bara pojkar räcker upp handen. Ledaren frågar då om inte tjejerna har ett exempel, men ingen svarar.

–Jo kom igen nu, säger ledaren. Men alla flickor förblir tysta.

En pojke räcker då upp handen och svarar ”Ronaldinho” (O110307Å6).

Detta är ett exempel på hur gymnasalens rum och det ”rum” som skapas vid samlingen ramar in barnens skapande av flickigt och pojkigt. När barnen sitter samlade runt ledaren (flickor sitter ihop och pojkar sitter ihop) så skapar det en synlighet eller som Hellman (2010) och Markula och Pringel (2008) skriver en normerande blick. Jag tolkar det som att det är lättare att hålla sig inom ramen för det som för tillfället ses som flickigt (inte aktivt svara på frågor) än att gå utanför detta sätt att agera. Det finns dock ett exempel under samma lektion, när en av flickorna, Viola, utmanar barnens gränsarbete och räcker upp handen för att aktivt visa att hon vill svara på frågorna. Ledaren ger då Viola utrymme, vilket visar sig i följande episod:

L frågar åter barnen och först är det pojkarna som räcker upp handen och en pojke svarar. På andra frågan räcker Viola upp handen och svarar.

L startar första övningen. Barnen ska driva bollen runt i salen och tänka på att titta upp och inte krocka med varandra. Ibland stannar L upp övningen och ställer en fråga (typ ”vart ska man titta?”). Vid första frågan räcker några pojkar upp handen och en pojke svarar och vid andra frågan svarar åter Viola.

–Varför ska man överdriva rörelsen? Frågar L. Några pojkar samt Viola räcker upp handen (fortfarande räcker ingen annan flicka upp handen).

Viola svarar återigen och får sedan hjälpa till att visa (O110307Å6)

Viola går från att vara en del av den ”osynliga” flickgruppen till att synas och höras genom att vara den som får svara och visa. En sådan process kan ses som att Viola, samtidigt som hon utmanar barnens gränsarbete, också till-

skrivs fotbollskompetens. Viola är också ett av barnen som utmärker sig som en duktig spelare. Kanske är det en faktor som får betydelse när hon går utanför det traditionella sättet att agera flickigt i detta sammanhang och ikläder sig en mer pojkelig stil. Genom att inneha fotbollskapital har hon förmodligen en ganska stark ställning bland både pojkarna och flickorna under fotbollslektionerna (jfr Holm, 2008). Hills (2007) forskning om flickor i Idrott och hälsa visar bland annat att de flickor som visade sin kompetens under lektionerna ofta var de som hade ett högt fysiskt och socialt kapital.

Tillsägelser

Överlag så använder sig L av få tillsägelser under fotbollslektionerna, men ibland tillrättas barnen i helgrupp: – Nu håller ni fokus, sluta flamsa [...] Killar och tjejer nu slutar ni flamsa! (O101129Å6). När barnen får en tillsägelse på individnivå eller i mindre grupper så är det pojkar som får tillsägelser. – Filip, Filip, inte en gång till! (F110221Å6). I dessa sammanhang övergår ledaren till en mer auktoritär stil och pojkarna blir synliga genom disciplineringen. Att tänja på gränsen för det tillåtna kan vara ett sätt för pojkarna att inta en pojkelig position (jfr Larsson, Fagrell & Redelius, 2005).

I de tre ovan presenterade temana (Instruktion och beröm, Frågor och svar samt Tillsägelser) skapas en diskursiv praktik där flickor och pojkar skapas som olika och positionerar sig själva som olika. Detta kan ses som en process av ord och ageranden som resulterar i att ledaren interagerar med flickor och pojkar på lite olika sätt. Men barnen är också aktiva i att skapa flickigt och pojligt genom den stil som de intar exempelvis i frågor och svar-situationen (aktiv/passiv). Hur barnen aktivt skapar genus återkommer vidare i avsnittet om barns interaktioner nedan.

Nedslag i verksamheten – Gruppindelningar och rumsliga placeringar

Indelning i grupper görs vanligtvis på två sätt: a) ledaren ber barnen själva dela in sig i grupper, b) ledaren bestämmer vem som ska ingå i vilken grupp. Aktiviteten kan vidare sägas bestå av tre typer av indelningar: 1) ledarens gruppindelning till övningar och 2) ledarens

indelning till match samt 3) barnens spontana indelning i grupper och deras rumsliga placering.

Barnens gruppindelningar och rumsliga placering

Ibland överlåter L till barnen att själva dela in sig i grupper när de ska göra övningar. Barnen blir således aktiva och L är delegerande. När barnen delar in sig i grupper så görs det oftast efter mönstret flickor för sig och pojkar för sig.

I barnens diskurs är det främst kompisar som avgör hur de delar in sig i grupperna (enligt intervjuerna). De grupperar sig helt enkelt med den/de personer som de tycker om att vara tillsammans med.

I: Ok, och när ni får välja själva hur tänker ni då?

P2: Ee ja man brukar ju ta kompisar

P1: Dom som man är lite bättre kompis med tar man

I: Ok, så man ställer sig med dom då?

F1: Aa

Pojkarna: Aa (I3Å6)

Barnen uttrycker därmed inget om kön, men sett utifrån barnens utsagor och hur de agerar (observerat/filmad) så blir också kompisskapet könssegregerat. Vid ett tillfälle nämner två flickor att de tycker att barnen grupperar sig i flick- respektive pojkgrupper när de själva får välja: – Det blir ju så att tjejer och tjejer, och om det inte går jämt ut så blir det kanske ändå några tjejer och några killar [...] (F113Å5).

Att flickor och pojkar grupperar sig köns-homogent blir än mer tydligt när barnens spontana indelning i grupper analyseras. Barnen får ibland tillfälle att gruppera sig utan att ledaren specifikt har bett dem göra det. Barnens rumsliga placering är ofta köns-homogen. Detta kan exemplifieras med ett observerat tillfälle strax innan lektionen startade. Två flickor står och pratar med varandra. Efterhand kommer alla fem flickorna ut och står i grupp och pratar med varandra. Klockan är ca 8.10 [den tid som lektionen startar]. Ytterligare några pojkar kommer ut och ansluter till de två pojkarna. Ledaren knackar på

dörren till pojkarnas omklädningsrum, tittar in och manar på pojkarna att bli klara. När pojkarna kommer ut ansluter de till pojkgruppen (O101115Å5).

Det sker också under lektionerna, när barnen till exempel sitter i en ring vid samlingen, när de står i led, stretchar etcetera. Vid ett observationstillfälle i årskurs fem noterar jag exempelvis att pojkarna står gemensamt i en halvcirkel mot ledaren och flickorna står i motsvarande halvcirkel men omkring ledaren (F110331Å5). Detta är mönster som är återkommande i de olika observationerna.

Ledarens gruppindelningar

Vanligtvis fördelar ledaren barnen i grupper. Ledaren blir då den aktiva och intar en mer auktoritär stil, genom att peka och säga –Du ställer dig därvid. Barnen blir i denna indelning passiva, anpassar sig efter det ledaren bestämmer och ifrågasätter sällan ledarens indelning. Barnen delas in i könsblandade grupper när de ska göra övningar.

I intervjuerna framhåller barnen själva både kunskapsnivå och kön som faktorer som de tror att ledaren utgår ifrån, men menar också att det inte spelar så stor roll när det är övning och att indelningen därmed blir mer slumpmässig. Den intervjuade ledaren menade dock att han inte utgick ifrån någon specifik princip så som kön eller kunskapsnivå/erfarenhet. Trots detta visar observationerna att ledarna delar in grupperna så att pojkar och flickor blandas. Uppdelningen kan tolkas som att det finns inslag av både en särartsdiskurs (flickor och pojkar är olika och fördelas därför jämnt) och en jämställdhetsdiskurs (flickor och pojkar fördelas jämnt så att deras olika kunskaper och erfarenheter kan blandas). En av ledarna agerade på ett sätt som ytterligare förstärkte särartsdiskursen, när han vid ett par tillfällen delade in barnen i grupper genom att först placera dem i ett ”flickled” och ett ”pojkledd”: – Ställ er på ett led killar och tjejer som vi brukar. När barnen ställt sig i leden delade han in varannan flicka till lag A och varannan flicka i lag B och sedan på samma sätt med pojkarna (O101015Å5). I denna indelningssituation skapas en diskursiv prak-

tik som ”gör” barnen till flickor och pojkar både språkligt och genom den rumsliga placeringen. Detta sätt att dela in grupper/lag på förekommer inte så ofta under de observerade tillfällena, men tränarens uttalande ”ställ er på led killar och tjejer som vi brukar göra”, vittnar om att detta är ett sätt att gruppera barnen som denne tränare brukar använda sig av. Denna indelningsprincip riskerar att förstärka barnens gränsarbete (Stiebling, 1999).

Ledarens indelningar i lag inför match

När barnen delas in i lag inför match är det alltid ledaren som bestämmer. Barnen säger i intervjuerna att de föredrar ledarens indelning eftersom denna anses vara rättvis. Vanligtvis sker indelningen genom att ledaren delar ut västar, eller säger åt barnen individuellt: –Viola, Henrik ni går till röda laget, Sofia, Philip, ni går till vita laget. Vid något tillfälle sker indelningen mer slumpmässig genom att barnen delas in i lag efter hur de står placerade: vid fönstret respektive vid ribbstolarna.

När ledaren delar in lagen görs detta så att det blir en jämn fördelning av antalet flickor och pojkar. Denna indelning kan å ena sidan ses som att den motverkar barnens egen könshomogena indelningsprincip, genom att flickor och pojkar blandas. Men å andra sidan bidrar också principen om ett jämnt antal flickor i varje lag till att flickgrupperna respektive pojkgrupperna kan bibehållas som små grupper i laget. Att behandla flickor och pojkar som två grupper legitimerar gränsupprätthållande aktiviteter enligt Thorne (1986). Både ledare och barnen reproducerar en särartsdiskurs, där barnen ”blir” flickor och pojkar genom indelningens princip.

Kön tycks tilldelas större betydelse av ledaren vid matchmomentet än vid övningsmomentet sett till själva indelningsprincipen, men den intervjuade tränaren hävdar att inga specifika indelningsgrunder föreligger.

L: Ja, jag tänker väl inte alls, utan jag bara plockar ut dom på måfå egentligen. Så jag har egentligen, jag nivågrupperar dom inte eller någonting. Utan jag bara, jag plockar bara ut dom. Jag väljer alltid ut dom, så dom

får själva inte ställa sig vid konerna utan jag väljer alltid ut var de ska stå någonstans.

I: Mm, finns det någon tanke bakom det?

L: Ja det gör det ju! [...] framför allt är det lätt att någon hamnar utanför om man inte gör det. Kompisarna parar alltid ihop sig ganska så snabbt och är det någon som inte har nån kompis så står hon eller han helt själv och då det är en utsatt situation och då är det mycket lättare för mig att ja, ställa dem precis där de står [...] Annars har jag ingen tanke på tjejer eller killar eller så.

I barnens diskurs är rättvisa det avgörande vid indelningen av lag. Rättvisa inkluderar i detta fall ett lag med blandad fotbollskunskap/erfarenhet. Ledaren anses dela in så rättvisa lag som möjligt och barnen anser själva att en blandning av färdighet i varje lag är avgörande.

I: Hur tror ni då, eller hur tycker ni att ledare A till exempel eller Ledare B delar in er i lag då när ni ska, när ni ska spela match, hur går dom tillväga när de delar in er?

F1: Jag tycker att det är rätt bra så att vissa, som spelar fotboll... att dom är i två olika lag och dom, alltså dom som är väldigt duktiga och sen att dom som är kanske inte så van vid att spela att dom är i splittrade lag också, för då blir det jämt.

I: Ok, så du tycker att ledaren delar upp er litegrann utifrån vad ni kan då?

F1: Ja

I: Eller till exempel hur mycket erfarenhet man har då... av att spela fotboll?

F1: Ja, precis, så att dom som kanske, så att det inte blir så att nybörjarna spelar mot dom som har spelat jättelänge. (I3Å5)

Ibland nämns kön spontant av barnen som en faktor i ledarens indelning. I andra fall blir kön en del i rättviseaspekten när det förs på tal av mig som intervjuare.

I: Mm. Tror ni han... tänker nånting på till exempel hur många tjejer eller killar det är i laget, eftersom ni är lite ojämnt antal?

P1: Ja det tror jag!

P2: Ja det tror jag!

F1: (ohörbart)

P1: Det tror jag också! Han delar upp jämnt,

vi säger att åtta killar och så typ fyra av varje så tror jag att han tänker i alla fall. Försöker göra det så jämt som möjligt (I1Å6).

När kön förs på tal tycks barnen nästan se det som en självklarhet att ett jämnt antal flickor och pojkar är en del i ledarens indelningsgrund –Det tror jag! sägs med emfas. En grupp menade att det inte hade någon betydelse i ledarens indelning, förutom en flicka som menade att ledaren delade flickorna jämnt i lagen. I barnens utsagor förflyttas rättviseaspekten som till en början handlade om jämlikhet till en rättvisa i form av jämställdhet, när frågan om fördelningen av flickor och pojkar tas upp av mig i intervjun. Som indelningsprincip synes jämställdhetsprincipen plötsligt vara tämligen självklar från barnens sida.

En jämn fördelning av flickor och pojkar i varje lag tycks vara en faktor (även om den inte framhålls som så av ledaren i intervjuerna) vid lagindelningar. Observationerna visar dock att fördelningen av barnen inte har en speciellt stor betydelse för hur många flickor respektive pojkar som de facto spelar på planen samtidigt (eftersom några barn sitter på bänken). Fördelningen av flickor och pojkar kan därmed ses som en del i den diskursiva praktiken som förstärker särartsdiskursen, samtidigt som själva indelningsprincipen mest verkar vara symbolisk då den faktiska fördelningen av antalet flickor och pojkar på planen varierar när barnen spelar match.

Nedslag i verksamheten – Barnens interaktion

För det mesta är det en ganska lågmäld atmosfär när barnen har lektion. När barnen spelar match hejar både flickor och pojkar på varandra och ljudvolymen går upp ju längre matchen pågår. Ibland händer mindre olyckor som att någon får bollen på sig, blir knuffad, eller trampad på foten. Både flickor och pojkar visar hänsyn, säger förlåt och visar att de bryr sig om sina kamrater. Under övningar förekommer småprat och skratt, men barnen är ofta tysta och iakttar ledaren när denne talar eller visar. Fniss och skratt är ganska vanligt när barnen övar och då speciellt om det är lite svårt och kroppen inte riktigt behärskar rörelsen. Då tycks skrattet, både åt varandra och åt sig själv, vara en reaktion på kroppens rörelse. Dessa interaktioner kan ses som en del i avslappnade genusrelationer (Thorne, 1986; 1990) där kön inte uttrycks på något specifikt sätt. Observationerna visar också på många likheter mellan flickor och pojkar.

Men interaktionen tar ibland mer genusifierade³ former vilka kan ses som exempel på hur flickor och pojkar skapar flickigt och pojkgigt. Ett sådant exempel är att under övningar kritisera och/eller instruera varandra respektive att agera ursäktande eller nedvärdera sin egen prestation. I det första fallet är det vanligare bland pojkarna att tala om när någon gör fel och att rätta varandra. Detta kan ske i form av instruktioner som i följande exempel: I pojkgruppen instruerar barnen varandra när ledaren tittar på den andra gruppen. – Du ska passa tillbaka! –Oj förlåt (O101129Å6). –Inte så hårt, säger några av pojkarna. (O101126Å5). Det kan också förekomma som ett ifrågasättande, ibland som kritik, till exempel om en annan pojke anses göra något fel. Vid ett observationstillfälle gör en av pojkarna något som inte riktigt liknar indianhopp. –Vad gör du? säger en pojke och nästan samtidigt – Vad gör du Pelle? frågar den andra pojken i gruppen lite skrattande (O110221Å6). –Elis du gjorde fel, säger en av pojkarna (O110307Å6).

Flickigt tycks på motsatt sätt skapas inom ramen för uppmuntran, vilket kan ses i föl-

jande exempel: I pojk/flick-gruppen hör jag flickorna uppmuntra varandra – Bra! säger de när passningarna går fram (O101129Å6). Men en del i det flickiga tycks också vara att säga att det egna utförandet av en övning inte är bra eller att man kommer att misslyckas. I gruppen med tre flickor hör jag då och då uppmunrande ord mellan flickorna: –Bra Ellen! –Jag kan inte, svarar flickan tillbaka (O110221Å6). Vid ett annat tillfälle gör hela gruppen en tävling som går ut på att skjuta bollen i mål, utan att den får ta i marken innan den går in i målet. Barnen står uppställda på en rad och skjuter bollen en och en. När alla har skjutit flyttas raden bakåt för en ny omgång och så vidare. Efter några omgångar åker några barn ut eftersom de inte skjutit direkt i mål. Flickorna som alla är kvar och nu står i rad bredvid varandra, kommenterar:

- Usch vad läskigt.
- Jag kommer missa direkt.
- Nu kommer jag att missa.

Flickorna skjuter i mål, utom en som får en ribbträff som ”tjongar” till i ribban. –Oj! utbrister både ledaren och några barn [som en reaktion på den hårda träffen] (F110331Å5).

Det är sällan som jag noterar att pojkarna nedvärderar sin förmåga. Vid ett tillfälle när barnen gör en koordinationsövning som sedan visas upp en och en för hela gruppen, så uttrycker sig Elias på motsvarande sätt:

- Jag är inte säker, säger Elias när det närmar sig hans tur att visa upp.
- [Lite senare] –Jag är inte ens nära alltså säger Elias som står på tur att göra övningen.
- Jo då, säger L.
- Elias börjar. Han gör det lite tveksamt och pratar sig igenom övningen: –Sån, sen där, den där... Några barn skrattar med. Han gör övningen fram till ledaren och får sedan applåder (F110404Å6).

Elias genomför övningen korrekt, men visar ändå en osäkerhet inför den. I vanliga fall visar denna pojke stor säkerhet när han spelar fotboll, i den här situationen är det dock annorlunda. Kanske är det kopplat till det

³ Genusifiering innebär att något kodas som kvinnlig eller manligt (Hedlin, 2010.)

koordinativa inslaget och förväntningar på att pojkar inte ska vara duktiga på detta. Forskning av Larson m fl (2007) visar exempelvis på ungdomars föreställningar om flickor som mer koordinativa och att pojkar inte kan dansa. Denna typ av föreställningar kan ligga till grund för pojkars osäkerhet i koordinativa övningar.

Ett annat sätt att visa pojkighet på är att göra imponerande saker med bollen (jfr Larsson, m fl, 2005). Vid olika tillfällen noterar jag att pojkar imponerar på varandra genom att jonglera, göra häftiga sparkar och så vidare. Här är det en kombination av kroppsspråket (att behärska avancerade övningar med bollen) och imponerade kommentarer från kamraterna ("Oh!", "Wow!") som skapar ett sätt för vissa pojkar att inta en pojkig position. Vid ett observationstillfälle i årskurs sex sker detta när Elias trixar med bollen, rakt upp i luften (högt) ett par gånger och sedan skjuter mål. – Oh! säger några killarna imponerat. Lite senare under samma lektion gör en pojke en klackspark – Oh Pelle!! utropar någon/några av pojkarna imponerat (O101129Å6).

Ett annat sätt kan vara att göra saker som "sticker ut" och som synliggör. Under en lektion i årskurs 6 gör barnen "Följa John". Patrik är först i ledet och joggar längst långsidan, när han kommer till kortsidan springer han upp mot väggen, han gör det dock vid ett ventilationsgaller eller dylikt och det skraller till, det blir lite fniss i gruppen – Inte jättebra Patrik, säger L. De andra barnen låter bli att göra "övningen" förutom de två sista pojkarna som gör samma sak med ett kaxigt skratt. (L kommenterar inte) (F110404Å6).

Ovanstående exemplifierar flickiga och pojkiga positioneringar, men här finns naturligtvis variationer. Ett exempel är pojkar som inte vill vara synliga. Detta exemplifieras i leken Följa John genom att de inte vill springa längst fram och att de använde sig av konventionella rörelser som inte sticker ut från den vanliga uppvärmningsrutinen.

Från övning till speed dating

Som tidigare nämnts fördelar sig pojkar och flickor ofta könshomogent. Vid ett observerat

tillfälle ändrar ledaren på denna indelning genom att fördela barnen två och två; flicka och pojke. Detta ger upphov till ett aktivitetstillfälle där kön på olika sätt blir synligt och framförallt skapas i termer av heteronormativitet⁴.

Övningen består av en bana som barnen ska genomföra två och två. När ledaren ber barnen ställa upp i ett led, bildar flickor par med varandra och pojkar par med varandra. När alla barn har testat banan en gång ändrar L på indelningen:

- Vi ändrar nu så vi ställer varannan kille varannan tjej i ledet.
- Åhå... åhå, är det någon som utbrister.
- Några fnissar. Barnen ser lite tvekan ut.
- Varannan kille varannan tjej i ledet, upprepar L.

De byter platser och ställer sig varannan tjej varannan kille genom att Viola och Sanna lite motvilligt går och ställer sig mellan de två första pojkarna.

- Johannes ser verkligen ut som en tjej, säger Fredrik.
- Ja jag tycker att jag ser ut som en tjej, svarar Johannes.
- Ok, då kör vi samma sak, var så goda, säger L.

Hannes och Viola står först. Elias puttade lite på Viola för att hon ska gå fram. Hon går lite långsamt (motvilligt) fram.

- Ok, de tar varandras händer och skrattar (F110404Å6).

I denna situation befinner sig barnen i ett rum där de är synliga inför varandra. Deras egenvalda könsmonster bryts samtidigt som L synliggör att barnen består av flickor och pojkar. Exemplet som följer visar på barnens aktiva gränsarbete (jfr Thorn, 1990 & Stiebling, 1999) som en följd av Ls synliggörande av kön.

Under denna sekvens ger barnen uttryck för något, genom att använda både talat språk (Åh...), kroppsspråk, (går motvilligt) läten (fnissande). Någon busvisslar svagt när första paret ställer sig och någon klappar i händerna och skrattar. Vad är det de ger uttryck för? Det tycks vara så att barnen agerar som flickor och pojkar genom att upprätt-

⁴ Heteronormativitet ska i detta sammanhang ses som handlingar som normaliserar heterosexualitet och vilka samtidigt reproducerar en binär uppdelning av könen (Rosenberg, 2005).

hålla ett "vi och dom", med sitt kroppsspråk, fniss etcetera som en reaktion på ledarens ändrade gruppering. Ledaren bryter den "vanliga ordningen" och barnen ger uttryck för detta genom tysta protester som mer tycks vara riktade mot varandra (vi och dom) än mot ledaren. Barnen upprätthåller på så vis sina grupper genom sitt sätt att agera i relation till varandra. (jfr Thorne, 1986). De agerar också inom ramen för ett förväntat flickigt och pojkgigt sätt att vara (jfr normerande blick, Markula & Pringle, 2006).

Alla barn genomför banan och ledaren stoppar sedan övningen.

–Nu var det ju. Helt plötsligt blev det väldigt stressigt här känner jag, kille och tjej, då blir det så, ska det gå väldigt fort, och så det ni ska tänka på här är också att titta varandra i ögonen, när ni kör, så vi inte tittar här [visar] för då har ni liksom ingen koll (F110404Å6).

Genom att poängtera att det blir stressigt på grund av att barnen gör övningen flicka och pojke explicitgörs flickor och pojkar som två grupper. Ledaren sammankopplar ord som "ska det gå väldigt fort", "stressigt", med att flickor och pojkar håller varandra i händerna och tittar på varandra. Detta kan ses som en normalisering av den obekvämheter som barnen (dock inte alla barn) tycks ge uttryck för. Att känna sig obekvämt när man håller varandra i hand och tittar varandra i ögonen är därmed något som görs till det normala. I det här fallet använder sig L av en vuxen stil när han återger det som han tycker sig se att barnen upplever. Att framhålla att det tycks vara pinsamt att göra övningen tillsammans och titta varandra i ögonen, blir i detta fall ett sätt att normalisera en specifik form av flickigt/pojkgigt. Detta kan exemplifieras genom vissa barns reaktioner när ledaren talar om att titta varandra i ögonen när barnen ska göra övningen. När L pratar står Sofia och Ellen och fnissar lite med varandra, Patrik vänder sig mot Elis och skrattar lite. Övriga står och tittar på ledaren. (F110404Å6). Återigen exemplifierar detta hur vissa barn uttrycker en typ av flickigt och pojkgigt, som motsvarar det som ledaren uttrycker som ett förväntat sätt att vara som flicka och pojke.

Barnen fortsätter övningen och ett par gånger associeras övningens till dans: –Som när man dansar och – dancing, säger några av barnen. Detta är också något som L skämtsamt nämnde när han visade övningen tillsammans med en av eleverna (Elias) innan övningen startade. I den diskursiva praktik som skapas tycks hålla varandra i händerna och titta varandra i ögonen bli synonymt med dans, en aktivitet som har visat sig ha associationer till heteronormativitet i skolans Idrott och hälsa-undervisning (Larsson m fl, 2007). Heteronormativiteten skapas även genom att skämta om övningen:

–Alltså det här är inget Big Brother, säger Fredrik.

Skratt från barnen.

–Känns som speed dating (Fredrik).

Lite skratt.

–Va?, frågar L.

–Det känns som om du tror att det är speed dating (Fredrik)

Ledaren skrattar och säger att då måste de byta så att alla får träffa alla (F110404Å6)

Genom skämtet skapas barnen som heterosexuella subjekt. Här är det Fredrik som intar en ledande stil och leder in samtalet på Speed dating och Big Brother. Genom att L intar en kompisstil (skämtar med) tillåts också rörelseövning "göras om" till speed dating.

I hela denna sekvens reproduceras diskurser om kön som särart och heteronormativitet. Diskurserna skapas av barnen verbalt och genom deras kroppsspråk, samt förstärks av att ledaren normaliserar det obekväma i att hålla i varandra och titta varandra i ögonen som flicka och pojke. Genom att vara tillåtande mot den pojke som leder in samtalet på heteronormativitet och genom att L därefter bidrar till skämtet förstärker han traditionella könsmonster snarare än utmanar dem (vilket möjligen var syftet med övningen).

Sammanfattande diskussion – Diskurser som reproduceras eller förhandlas i Fotbollsprojektet

Diskursiva uttryck i genomförandet av aktiviteterna

I Idrottslyftsaktiviteten finns förhandlingar mellan en likhetsdiskurs och en särartsdiskurs. I första fallet ”görs” barn/spelare utan några associationer till kön. Barnen gör samma saker och kön uttrycks inte i någon större utsträckning. I det andra fallet ”görs” barnen till flickor och pojkar genom språket, interaktionen mellan ledaren och barnen samt i interaktionen barnen emellan.

Den likhet som finns mellan barnen i till exempel klädsel och utförande gör att aktiviteten i många fall, kan tolkas som neutraliserande. I relation till detta kan det alltid diskuteras vad som kan anses vara ”neutralt”. Utgår man ifrån att idrotten generellt och fotbollen specifikt är en maskulinitetsskapande praktik (Markula & Pringle, 2006) så kan man i stället tala om FP som skapare av maskulinitet hos både flickor och pojkar. Likheten i klädsel skulle kunna ses som en maskulinisering av barnen likväl som det faktum att de spelar fotboll vilket brukar ses som en maskulint kodad idrott. Samtidigt är fotbollen den största ”flickidrotten” i Sverige, vilket i sig borde ha betydelse i sammanhanget. Min tolkning är att det som generellt sett uttrycks av barn och ledare både materiellt och symboliskt bär en liten grad av genusifiering. När barnen gör olika övningar i grupper bestående av både flickor och pojkar som delats in av ledaren, möjliggörs det som Thorne (1986) beskriver som avslappnade genusrelationer. I dessa situationer behövs varken genusupprätthållande aktiviteter eller aktivt korsande av könsgänser.

Praktiker som skapar särskillnad och grännsarbete

Men FP kan också ses som en praktik som ibland skapar könsskillnader och som sådana begränsar de aktivitetens möjlighet att behandla de aktiva som barn eller spelare i mer neutral mening. Istället skapas barnen som flickor och pojkar som spelar fotboll. Det senare kan bli problematiskt i förhållande till föreställningar som knyts till kön. Ett synlig-

görande av kön bidrar också till barns grännsarbete (Stiebling, 1999; Thorne, 1986, 1990). När kön synliggörs genom aktiviteterna reproduceras en särartsdiskurs, inom vilken barnen skapas som två separata grupper. Både ledaren och barnen reproducera denna särart i sitt sätt att kommunicera och agera. I de exempel som givits i resultatet ses att kritik används både av ledaren (tillsägelser) och av pojkarna (tillrättavisade) i skapandet av pojkigt, och att uppmuntran används både av ledaren (beröm) och av flickorna (uppmuntrar varandra) i skapandet av flickigt.

Barnen använder själva olika stilar för att skapa pojkigt och flickigt. Det finns både likheter och skillnader i hur flickor och pojkar positionerar sig även om vissa positioner tycks intas mer av flickor och andra av pojkar. Att inta en pojkig position kan till exempel handla om att visa upp sin fotbollskunskap genom att göra trix eller häpnadsväckande övningar. En flickig position tycks istället intas genom att uttrycka låga förväntningar på vad man kan göra med bollen (”jag kommer att missa”), genom att nedvärdera sin prestation och/eller genom att göra sig mindre synlig (jfr Larsson, m fl, 2005). Det är naturligtvis inte alla pojkar och alla flickor som positionerar sig på dessa sätt. Det finns också olika positioner som exempelvis pojkar kan inta. Medan vissa pojkar använder bollen eller sin position i rummet för att visa upp sig så vill andra pojkar tvärt om inte vara synliga. Detta noteras till exempel när barnen förväntas vara synliga som när de ska leda gruppen i ”Följ John”. I den leken väljer vissa pojkar att göra sig mindre synliga.

Ett aktivt upprätthållande av könsgänser (Thorne, 1986) förekommer när den diskursiva praktiken frammanar barnen som två särskiljda grupper. I dessa situationer (till exempel genom språkanvändning, indelning i grupper eller aktiviteter där kön blir synligt) så inordnas barnen i en praktik där det blir av vikt att upprätthålla gränserna mellan ”vi och dom”. Sådana praktiker kan skapa heteronormativitet liksom specifika idéer om kön, såsom hur en flicka eller pojke förväntas vara.

Summerande punkter

Vi avslutar denna rapport med några summerande punkter:

En potentiell utmaning av diskurser:

Resultatet visar att traditionella könsmonster återskapas under Idrottslyftsverksamheten, men att det även finns potential för projekten att verka utmanande. Denna typ av projekt kan möjliggöra för flickor och pojkar att utöva fysisk aktivitet under former där kön har mindre betydelse. Det faktum att barnen spelar fotboll tillsammans i FP och på så sätt utmanar föreningsfotbollens så starka särartsdiskurs kan ses som ett sätt i sig att korsa gränser. Många gånger görs detta på ett sätt som skapar avslappnade genusrelationer. Även Friskvårdsprojektet visar exempel på hur diskurser om barn i skolmiljön utmanades. Barn som under lektionstid kamratligt och med kroppsliga uttryck busade med den vuxne som ledde verksamheten och tillfällen när barnen fick vara ljudliga barn är exempel på detta.

Potential till lärande som inte nyttjas till

fullo: Fältarbetet har gett oss insikt i att Idrottslyftets potential till lärande inte utnyttjades fullt ut. I friskvårdsprojektet hade eleverna ingen tydlig bild av vad de lärde. Rektor och ledare fokuserade på att det skulle vara roligt och hälsosamt, men diskuterade bara i liten utsträckning vad eleverna lärde sig. Det fanns möjligheter till mer lärande om kropp och hälsa och mer kunskap om rörelse. I fotbollsprojektet däremot kunde man se ett stort fokus på ett specifikt lärande (fotbolls-kunskap). Detta kan begränsa andra typer av lärande och riskera ett minskat fokus på barnens här och nu upplevelser. Det finns också behov av mer aktivt, medvetet lärande kring genusfrågor och pedagogiska arbetsätt som kan gynna jämställdhet och att bryta traditionella könsmonster.

Nya miljöer för kroppsliga rörelser: Barnen fick möjlighet att vara kroppsliga/rörliga på platser där annars inte de aktiviteter som vi har observerat skulle ha ägt rum. Inom friskvårdsprojektet var utemiljön på lekplatsen som man promenerade till en sådan plats som annars inte skulle ha ingått inom ramen för skolvardagen. Inom fotbollsprojektet

genomfördes delar av undervisningen i gymnastiksalen, vilket gav nya förutsättningar i förhållande till fotbollsplanens större ytor där fotbollsträningen vanligtvis brukar äga rum.

Idrottslyftet – Misslyckad branding:

Ingen använde benämningen Idrottslyftet för de verksamheter som har observerats. Idrottslyftet var inte ett ”varumärke” som stod för vissa värden eller omedelbart väckte vissa positiva associationer. Barnen hade inte en känsla av att deras lokala skolverksamhet ingick i ett större sammanhang där barn på andra skolor samtidigt gjorde liknande aktiviteter under ett gemensamt namn. När nya landsomfattande satsningar på barns rörelse och idrott görs finns möjligheter att bygga mer på idrotten som gemensamhetsskapande mellan skolor/orter. Genom projekt som Idrottslyftet finns potential att etablera rörelse och att vara aktiv som generationsspecifikt genom att barn inser att detta håller också andra i samma ålder på med. Barn som ingår i olika Idrottslyftsprojekt skulle kunna interagera genom att träffas och/eller använda sociala medier. Exempelvis kan man skapa bloggar/chattar där skolklasser kan ge förslag på lekar eller fotbollsövningar till varandra eller där projektinslag med hälso-tema kan redovisas för andra barn.

För att avsluta kan vi konstatera att projekten reproducerar diskurser så som en särartsdiskurs inom ramen från fotbollsprojektet, eller diskursen om det aktiva lekande barnet inom ramen för friskvårdsprojektet. Idrottens logik och idéer får ibland stort genomslag samtidigt som nya pedagogiska former tycks vara svårare att utveckla inom projekten. Det senare kan ses som ett hinder för att vidga det diskursiva innehållet kring barn, barndom och kön. Men även positiva aspekter kan lyftas fram. Emellanåt öppnar samverkanskontexten upp för något annat/något nytt; resultatet av de båda projekten visar på hur idéer om barn, barndom och kön förhandlas.

Referenser

- Alanen, L. (1992). *Modern childhood?: exploring the "Child question" in sociology*. Jyväskylä: Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Andreasson, J. (2007). *Idrottens kön. Genus, kropp och sexualitet i lagidrottens vardag (Doktorsavhandling, Lund Dissertations in Sociology 73)*. Lund: Sociologiska institutionen.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory Culture Society*, 7 (2), 295-310.
- Berggren Torell, V. (2007). *Folkhemmets barnkläder: diskurser om det klädda barnet under 1920-1950-talen. (Doktorsavhandling)*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Berggren Torell, V. (2005). För ung för string? Kulturella perspektiv *Svensk etnologisk tidskrift*, 4(3), 78-87. Umeå: Föreningen Kulturella perspektiv Umeå Universitet.
- Brembeck, H. (2000). *Synen på barn och barndom hos de tidiga folklivsforskarna I: B. Rogan & B. Gullveig (Red.). Alver Norden og Europa fagtradisjoner i nordisk etnologi og folkloristikk*, Oslo: Novus forlag.
- Brembeck, H. (Red.). (2001). *Det konsumerande barnet: representationer av barn och konsumtion i svensk dags- och veckopress under 1900-talet med utgångspunkt i reklamannonser*. Göteborg: Etnologiska institutionen, Etnologiska fören. i Västsverige.
- Brembeck, H. & Johansson, B. (1997) *The commercialization of childhood. Ethnologia Europea*, 97:1, 15-28.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Cassidy, T., Jones, R. L., & Potrac, P. (2009). *Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice (2nd ed.)*. Abingdon: Routledge.
- Coakley, J. & Pike, E. (2009). *Sports in society. Issues and controversies*. London: McGraw Hill.
- Connell, R. W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos
- De los Reyes, P. & Martinsson, L. (Red.) 2005: *Olikhetens paradigm Intersektionella perspektiv på o(jäm)likhetsskapande* Lund: Studentlitteratur
- Downey, G. (2005). *Learning capoeira: lessons in cunning from an afro-brazilian art* Oxford, New York : Oxford University Press.
- Engström, L-M. (1989). *Idrottsvanor i förändring (Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Rapport 1989:1)*. Stockholm: HLS.
- Engström, L-M. (2008). *Forskning om Handslagets genomförande och resultat - En utvärderande sammanställning (Handslagsrapport)*. Stockholm: RF
- Ericsson, I. (2007) *Hur ser utbildningsbehovet ut bland idrottsledare i skolan? (Handslagsrapport 2007:4)*. Stockholm: RF
- Fagrell, B. (2000). *De små konstruktörerna : flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete (Doktorsavhandling)*. Stockholm: HLS.
- Fagrell, B. & Gustavsson, T. (2007). *Idrottsrörelsens samverkan med skolan inom ramen för Handslaget (Handslagsrapport 2007:6)*. Stockholm: RF
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power. (2. ed.)* Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2001b). *The discourse of New Labour: Critical discourse analysis. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates. Discourse as data. A guide for analysis, (s. 229-266)*. London: SAGE, in association with Open University.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fairclough och Wodak (2000/1997). *Critical discourse analysis. I T. A. Van Dijk (Red.). Discourse studies: a multidisciplinary introduction. Vol. 2* London: SAGE.
- Fasting, K., Pfister, G. & Scraton, S. (2004) *Kampen mot kjønnsstereotypene. En komparativ studie av kvinnelige fotballspilleres oppfattelse av maskulinitet og femininitet*, *Dansk Sociologi*, 15, 41-53.
- Fundberg, J. (2003). *Kom igen, gubbar!: om pojkfotboll och maskuliniteter. (Doktorsavhandling)*. Stockholm: Stockholms Univ.
- Grahn, K. (2008). *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i tränarutbildningen. (Doktors avhandling, Göteborgs studies in educational science 264)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice. (3. ed.)*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia Univ. Press.
- Hannula, R., Hinic, H. & Johnsson, U. (2007). *Idrottens samverkan med skolan i Hallands län. En utvärdering av Hallandsmodellen (Handslagsrapport 2007:10)*. Stockholm: RF
- Hedenborg, S. (2012). *Barnet och det idrottande barnet*. I J. Hvenmark (Red.) *Är idrott nyttigt? En antologi om idrott och samhällsnytta*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Hedlin, M. (2010). *Lilla genushäftet. Om genus och skolans jämställdhetsmål (Rapport från institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, uppdaterad och omarbetad version)*. Hämtad 14-03-03 från http://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Flnu.se%2Fpolopoly_fs%2F1.42661!Lilla%2520genush%25C3%25A4ftet%25202.0%2520pdf.pdf&ei=GMgdU9u_KKs4wTb8YGwBg&usg=AFQjCNFg3ixQlbF08M971oxFfZYgEjDYYg&bvm=bv.62578216,d.bGE
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkheter och normalitet på en förskola (Doktors avhandling, Göteborg studies in education sciences, 299)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hills, L. (2007). *Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences*. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan: en studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9. (Doktors avhandling, Göteborg studies in education sciences, 260)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Horne, J., Tomlinson, A. & Whannel, G. (1999). *Understanding sport: an introduction to the sociological and cultural analysis of sport*. London: E & FN Spon.
- Horne, J. (2006). *Sport in consumer culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- James, A. & James, A.L. (2004). *Constructing childhood: theory, policy, and social practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, B. (2005). *Barn i konsumtionssamhället*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan: värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Liber: Stockholm.
- Johansson, B. & Karlsson, M. (2013). *Att involvera barn i forskning och utveckling*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kempe-Bergman, M., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). Svenska Badmintonförbundet, Svenska Bordtennisförbundet, Svenska Fotbollförbundet och Svenska Volleybollförbundet. (Utvärdering av Idrottslyftet, 2011:4). Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Krekula, C., Närvänen, A-L., & Näsman, E. (2005). *Ålder i intersektionell analys. Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2-3), 81-94.
- Krzyanowski, M. (2011): *Political communication, institutional cultures and linearities of organisational practice: a discourse-ethnographic approach to institutional change in the European Union*, *Critical Discourse Studies*, 8(4), 281-296.
- Larsson, H. (2001). *Iscensättningen av kön i idrott. En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan*. Stockholm: HLS.
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2005). *Kön idrott skola*. http://www.idrottsforum.org/articles/larsson/larsson_fagrell_redelius/larsson_fagrell_redelius051214.html
- Larsson, H, Redelius, K & Fagrell, B. (2007). "Jag känner inte för att bli en...kille" Om heteronormativitet i ämnet idrott och hälsa. *Utbildning och demokrati*, 16(2), 113-138.
- Lignell, M & Lindholm, C (2009). *Twin Dancers – En genusvetenskaplig studie av två leksakskedjors reklamblad (Magisteruppsats)*. Linköping: Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur – ISAK. Linköpings Universitet. Hämtad 14-02-06 från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:223142>.
- Marsh, Jackie (2000). "But I want to fly too!": girls and superhero play in the infant classroom. *Gender and education*. 12(2), 209-220.
- Markula, P. & Pringle, R. (2006). *Foucault, sport and exercise. Power, knowledge and transforming the self*. London, New York: Routledge.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. London: Routledge.
- Morrow, S. (2003). *The people's game?: football, finance and society*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Nelson, A (2006). Leksaker – en könsstereotyp värld, *Förskoletidningen*, 31(1).
- Paechter, C. (2007). *Being boys, being girls. Learning masculinities and femininities*. Berkshire: Open university Press. McGraw-Hill education.
- Peterson, T. (2007). När fälten korsas (Handslagsrapport 2007:18). Stockholm: RF.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press, Chicago.
- RF (2012). *Idrotten I siffror*. Stockholm: Riksidrottsförbundet. Hämtad från http://www.rf.se/ImageVaultFiles/id_38292/cf_394/2012_Idrotten_i_siffror_-_r-tt.PDF
- RF (2009) *Idrotten vill*. Stockholm: Riksidrottsförbundet. Hämtad från http://www.rf.se/ImageVaultFiles/id_33077/cf_394/Idrotten_vill_idrottens_id-program-.PDF
- RF (1989). *Idrottens jämställdhetsplan inför 90-talet, antagen vid riksidrottsmötet 1989*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- RF (u.å.). *Ett år med Idrottslyftet. Rapport om år 1*. Hämtad från http://www.svenskidrott.se/ImageVaultFiles/id_44803/cf_394/Idrottslyftet_rapport_r_1.PDF
- RF (u.å.). *Utvecklingen fortsätter. En rapport om Idrottslyftets andra år*. Hämtad från http://www.svenskidrott.se/ImageVaultFiles/id_44804/cf_394/Idrottslyftet_rapport_r_2.PDF
- Rogers, R. (2004, May). [Interview with Norman Fairclough.] In *Companion Website to R. Rogers (Ed.) An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education (second edition)*. New York: Routledge. Hämtad 12-10-13 från <http://cw.routledge.com/textbooks/9780415874298>
- Rosenberg, T. (2005). Inledning i Butler, J. *Könet brinner!*. Texter i urval av Tiina Rosenberg. Stockholm: Natur och kultur.
- Ross, S.R & Shinew, K.J (2008). Perspectives of Women College Athletes on Sport and Gender. *Sex Roles* 58, 40–57.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>
- Smart, B. (2005). *The sport star: modern sport and the cultural economy of sporting celebrity*. London: SAGE.
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings Univ.
- Statistiska Centralbyrån (2009). *Barns fritid. Levnadsförhållande rapport 1 1 6*. Stockholm: SCB.
- Stiebling, M. T. (1999). Practicing gender in youth sports. *Visual Sociology*, 14(1), 127-144.
- Svender, J. & Larsson, H. (2007). *Som hand i handsken - en satsning på flickors idrott eller på idrottens flickor?* (Handslagsrapport 2007:12). Stockholm: RF.
- Svenskidrott.se. Hämtat 14-03-03 från <http://www.svenskidrott.se/Ekonomisktstod/Idrottslyftet/Prioriteradeomraden/Skolsamverkan/>
- Tebelius, U. (Red.). (2012). *Fritid i senmoderna samhällen*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorne, B. (1986). *Girls and boys together... But mostly apart: Gender arrangements in elementary schools*. I W. W. Hartup & Z. Rubin (Ed.). *Relationships and development*(s. 167-184). London: Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates.
- Thorne, B. (1990). *Children and Gender: Constructions of difference*. I L. Rhode (Ed.) *Theoretical perspectives on sexual difference* (s. 100-113). New York, London: Yale University press.
- Wahl, T. (2007). *Konstruktioner av kroppsfakta - Beskrivningar av barns motorik i medicinska journaler*. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s. 196-224). Malmö: Liber.
- Whitehead, S. M. (2002). *Men and masculinities*. Cambridge: Polity.
- Winter Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolf-Watz, O.,Törner, E. & Ovdahl, S./RAM-BÖLL/ (2012). *Idrottslyftets externa utvärdering. Skolsamverkan och tillgänglighet (Idrottslyftsrapport)*. Stockholm: RF

Bilaga I: Förkortningar

R= rektor

L= ledare

FK= fotbollsklubben

FP= Fotbollsprojektet [ersätter namnet på projektet]

O[datum]: Observation (hämtat från fältanteckningar)

F[datum]: Filminspelning

Pk= personlig kommunikation

I= intervju. Intervjuer med barnen har nummerats, t.ex. I2:(intervju nr 2), P/F: pojke eller flicka, varje barn har fått ett nummer under intervjun t.ex. F2, Å: årskurs, 3-6 står för den årskurs som intervjun gjordes i. T.ex. I1P2Å5 motsvarar pojke nummer fem i första intervjun i årskurs 5.



RIKSIDROTTSFÖRBUNDET

Idrottens Hus, 114 73 Stockholm • Tel: 08-699 60 00 • Fax: 08-699 62 00
E-post: riksidrottsforbundet@rf.se • Hemsida: www.rf.se