

Larneby, M. (2023). När kön spelar roll: Om kön, idrottslogiker och inkludering på idrottsprofilerad utbildning. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 149–167). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230108>

## Kapittel 8

# När kön spelar roll

## *Om kön, idrottslogiker och inkludering på idrottsprofilerad utbildning*

Marie Larneby

### Jag ska bli bäst!

*Jag ska bli bäst!* Så sa innebandyspelaren Alice, 14 år, när jag intervjuade henne. Då gick hon på en idrottsprofilerad högstadieskola i Sverige där hon undervisades i innebandy fyra gånger i veckan, tränade i sin idrottsförening två–tre kvällar i veckan, och spelade en–två matcher på helgen. Alice ville gå på en idrottsprofilerad skola för att satsa på sin idrott, för att bli den första tjejen i Sverige som kan ha innebandy som sin inkomstkälla. Innebandykillarna som Alice undervisades med på skolan sa att hon «spelade som en kille». Det fångade min uppmärksamhet: vad innebar det? Efter att ha träffat

Alice vid flera tillfällen och observerat innebandygruppen och andra idrottsgrupper på skolan under tre år, blev det tydligt att kön och idrottslogiker hade betydelse. För Alice betydde det något att vara *tjej*, att vilja bli *bäst*, att vara *stolt över att spela som en kille* och höra till de bästa. Alice är ett betydande exempel på hur och varför kön, idrottslogiker och inkludering är tätt sammanvävda. Om detta handlar följande kapitel.

## Skolan som en plats för idrottsutveckling

För att beskriva och diskutera hur kön, idrottslogiker och inkludering verkar i en skolvardag där idrotten är central behöver vi förstå vad idrottsprofilerad utbildning är. I Sverige, Norge och Danmark är det populärt för elever att välja, och för skolor att erbjuda, *idrott som ett tillval* som en del av grund- och gymnasieutbildningen (Bjørndal & Gjesdal, 2020, s. 375; Larneby, 2020, s. 122–133; Nielsen mfl., 2020, s. 3–4). I Sverige organiseras det något olika beroende på skolår och skola. I skolår 7–9 organiserar den enskilda skolan undervisningen av idrott som tillval och det kan därför se olika ut (Skolverket, 2021a). På en skola kan det innebära en lektion extra fysisk aktivitet i veckan, men en annan skola kan ge flera lektioner i en vald idrott med tränare från föreningsidrotten. I svenskt gymnasium är idrott som tillval främst ett etablerat dual-career system, med antagningskrav och elitidrottsinriktad undervisning (Stambulova mfl., 2015, s. 4). För det här kapitlet används de svenska begreppen *idrottsprofil* och *idrottsprofilerad utbildning*. Kapitlet behandlar främst forskning om skolor som organiserar idrottsutbildning där eleven väljer en (1) idrott. Även om kapitlets empiriska exempel är svenska, finns stora likheter med idrottsutbildning i Norge och Danmark.

Idrottsprofilerad utbildning beskrivs som en betydelsefull del av idrottens talangutveckling som möjliggör att elever kan investera i sin idrott och få en akademisk utbildning (dual career) (Riksidrottsförbundet, 2019; Team Danmark, 2021). Skolor samarbetar ofta med lokala idrottsföreningar. Vem är då idrottsselev? Enligt Ferry och Lund (2016, s. 9) attraherar svenska idrottsgymnasier främst «native-born, middle-class boys». Något fler killar än tjejer, cirka 60 procent, är idrottsselever i Sveriges grund- och gymnasieskolor (Eliasson mfl., 2012, s. 12; Larneby, 2020, s. 120; Uebel, personlig kommunikation 9 september 2021). År 2020 var motsvarande fördelning

i Norge 56 procent killar och 44 procent tjejer (Bufdir, 2021). Den typiska idrottsevenen i Skandinavien är etablerad i en idrottsförening och bedriver tävlingsidrott. Idrottsevener har ofta tidigt socialiserats in i ett idrottssammanhang där prestation och tävling uppfattas som självklart och naturligt (Larneby, 2020, s. 138–140; Sisjord & Sørensen, 2018, s. 123; Skrubbeltrang, 2018a, s. 71; Trondman, 2011, s. 53).

Kårhus (2017, s. 21) har studerat elitidrott i norsk gymnasieskola och menar att mäktiga elitidrottsaktörer som står utanför utbildningssystemet har fått en stor påverkan på grundläggande principer och det pedagogiska innehållet vad gäller den elitidrottsliga pedagogiska diskursen. Enligt Kårhus är det problematiskt när idrotten får ett så stort inflytande på ett ämne i skolan. Liknande resultat visar Hedberg (2014, s. 13–15) om svenska riksidrottsgymnasier. Det finns en spänning mellan skolans och idrottens olika regulativa villkor. Hedberg (2014, s. 157–159) menar att idrotten sätter agendan på undervisningen och att skolans styrdokument får en underordnad roll. I en forskningsstudie om danska idrottsklasser visar Skrubbeltrang mfl. (2016, s. 385) att det är svårt för många idrottsevener att vara duktiga i både idrott och de akademiska studierna. När relationen mellan elitidrott och utbildning blir asymmetrisk blir idén om hybridutbildning kontraproduktiv. I skolan som Larneby (2020, s. 118) studerade fanns en spänning mellan viljan att erbjuda unga duktiga idrottsutövare kombinationen idrott och skola, och oron för risken att släcka morgondagens stjärnor.

## Kön och idrottsprofilerad utbildning

Innan jag presenterar resultat från forskningsstudier om kön och idrottsprofilerad utbildning beskrivs kort vad kön och maskulinitetsnormer betyder i det här kapitlet. Med *kön* avses dels den biologiska binära uppfattningen av kön (man–kvinna), dels konstruktioner av kön, vilket nyanserar vad som anses vara maskulint och feminint och vad som relaterar till olika beteenden och handlingar hos män och kvinnor (Lorber, 1994, s. 15–16). *Maskulinitetsnormer* kan sammanfattas som att det män sagt och gjort över tid i idrott skapar en maskulin norm, som att den naturliga utövaren är en man som ska vara stark, tuff, muskulös, tävlingsinriktad och överlägsen kvinnor (Matthews & Channon, 2019, s. 374). Begreppen behandlas vidare under rubriken *Teoretiska perspektiv*.

Forskning av Uebel (2006, s. 69–70, 74), Eliasson mfl. (2012, s. 27–28) och Larneby (2020, s. 299–303) visar hur kön kan ta sig uttryck på svenska idrottsprofilerade skolor. På dessa skolor rådde en maskulinitetsnorm bland eleverna och det kunde vara tufft för såväl tjejer som killar att leva upp till denna. Ofta var det killars önskemål eller ambitioner som prioriterades i utformningen av idrottsundervisningen, som tjejer fick anpassa sig till. Liknande resultat visar Skrubbeltrang (2018b, s. 10) för danska idrottsklasser, då det var självklart för fotbollskillarna att få «skolträning» på morgonen men inte för fotbollstjejerna. De två tjejerna ansågs inte vara tillräckligt bra för att få träna med killarna även om träningen var inom skolans regi, vilket Skrubbeltrang ifrågasätter.

Syftet med detta kapitel är att beskriva och problematisera hur idrottslogiker och kön kan ta sig uttryck och ha betydelse för inkluderande och exkluderande praktiker på idrottsprofilerad utbildning. Analysen och diskussionen tar teoretiskt och empiriskt utgångspunkt i, och bygger vidare på, min etnografiska studie *Vi och de Andra. Om idrott, genus och normer på en svensk idrottsprofilerad högstadieskola* (Larneby, 2020). Skolan kallas för Toppskolan.

I kapitlet används begreppet *inkludering* främst för att beskriva känsla av tillhörighet. Detta relateras till inkluderande och exkluderande praktiker (Martinsson & Reimers, 2020, s. 12; Puwar, 2004, s. 141). Med inkluderande och exkluderande praktiker menar jag de handlingar (exempelvis ordval och kroppsspråk) som utförs implicit och explicit, och som leder till att en idrottselev upplever att denne i varierande grad hör till, eller inte hör till, sammanhanget på Toppskolan.

## Kön i skola och föreningsidrott

De svenska läroplanerna för grund- och gymnasieskolan<sup>1</sup> framhåller att skolan aktivt och medvetet ska «främja elevernas lika rättigheter och möjligheter, oberoende av könstillhörighet. Skolan har också ett ansvar för att

1 Grundskolan i Sverige omfattar förskoleklass (skolår 0) och skolår 1–9, elevernas ålder är 6 till 16 år. Gymnasieskolan omfattar skolår 10–12, elevernas ålder är 16 till 19 år.

synliggöra och motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling» (Skolverket, 2021b; 2022). Likvärdighet är en central utgångspunkt: «En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika» (Skolverket, 2021b; 2022), men eleverna ska ges möjlighet att mötas, arbeta tillsammans och ha samma möjligheter och lika villkor oberoende av könstillhörighet. Några svenska forskningsstudier om relationer i skolan och undervisning i idrott och hälsa (kropsøving), visar att elever ofta har bestämda uppfattningar om tjejer, killar, femininiteter och maskuliniteter. Dessa uppfattningar har en normerande effekt på elevernas handlingar och beteenden. Samtidigt försöker eleverna utmana könsnormer och stereotyper, bland annat genom att killar visar att de vill studera och tjejer är stolta över att de idrottar (Alsarve mfl., 2017, s. 214–216; Holm, 2008, s. 121, 137; Zimmerman, 2018, s. 127–130).

Historiskt har idrotten setts som en arena av och för män. Enligt Åström (2018, s. 14–16) har svensk organiserad idrott länge varit motvillig att hantera frågan om kön och jämställdhet, även om kvinnor har idrottat i organiserad form i mer än hundra år. McDonagh och Pappano (2008, s. 7–8, 19) menar att könstillhörighet och uppfattningar om kön har stor betydelse på flera plan i den idrottsliga kontexten, bland annat utifrån maktanspråk om *vem* som får idrotta och *hur* män och kvinnor förväntas idrotta. I idrotten sker sakta men successivt en förändring och utmaning av föreställningen om mannen som den naturlige idrottsutövaren. I dag har kvinnor större tillgång till deltagande, men det är alltjämt inte en jämlik fördelning av resurser eller status (Hellborg, 2019, s. 176–179; Persson mfl., 2020, s. 240–241; Åström, 2018, s. 18–19). Maskulinitetskonstruktioner utmanas alltmer i miljöer där en ortodox maskulinitet har dominerat. En ortodox maskulinitet betonar heterosexualitet, motsätter sig «mjukhet» relaterat till femininitet och homosexualitet, och framhäver mäns kroppar som överlägsna kvinnor genom att manifesteras styrka och aggressivitet och är en maskulinitet som länge varit framträdande i idrott (Anderson, 2014, s. 127–128, 219).

## Teoretiska perspektiv

Kapitlet har en socialkonstruktivistisk utgångspunkt. Det innebär att förstå verkligheten som socialt konstruerad, att det som uppfattas som naturligt här och nu inte behöver vara så överallt eller i alla tider. Genom att synliggöra konstruktioner som tas för givna kan de ifrågasättas och förändras (Holm Ingemann, 2016, s. 104–114). Könsperspektivet samt idrottslogikerna prestation, rangordning och tävling användes i en abduktiv ansats i Larneby (2020). *Inkludering* är ett nytt analysverktyg för det här kapitlet. Analysen har ett intersektionellt inslag där kön, idrottslogiker och inkludering ses som tätt sammanvävda, vilket bidrar till att synliggöra över- och underordning mellan idrottslevarna.

### Kön, rum och andrafieringsprocessen

Teorier och perspektiv om kön är grunden till en teoridriven analys. *Kön* förstås som en social konstruktion och är nära relaterat till makt, maktordningar och normer. Uppfattningar om kön och vad som är manligt och kvinnligt är föränderligt över tid och rum (Holm Ingemann, 2016, s. 108–110; Lorber, 1994, s. 15–16). *Stratifiering* av män och kvinnor – i betydelsen att (rang)ordna eller dela in – är centralt i konstruktionen av kön (Lorber, 1994, s. 33). Med inspiration från Puwar (2004, s. 141) förstås och används *rum* som viktigt för konstruktioner av kön, i betydelsen att rum är ett sammanhang med en historia, traditioner och villkor för att delta och känna sig accepterad. Det idrottsliga rummet är därmed mer än idrottsanläggningarnas fysiska rum. Vidare är kön är länkat till en *andrafieringsprocess*. Individer som anser sig ha normpositionen – till exempel på en skola – konstruerar individerna eller individen som avvikande om de/n inte anses leva upp till normen. De/n görs till de/n Andra. Detta kan leda till exkludering, och Pickering (2001, s. 51) och Puwar (2004, s. 121, 148) menar att det handlar om grader av tillhörighet i relation till normen. *Normer* är uttalade och outtalade regler för vad som är förväntat och accepterat. Normer är föränderliga över tid och i rum och påbjuder det beteende som är gångbart i gemenskapen. Normer verkar därmed som ett maktredskap. Samtidigt finns det alltid möjlighet att göra motstånd (Foucault, 1987, s. 227; 1997, s. 49–50). Att andrafiera är en ständig process som individer i normpositionen behöver upp-

rätthålla för att bevara maktordningen: att skydda det «Vi» och den norm som de ingår i som är överordnat de/n Andra.

## Idrottslogiker

Idrottslogiker är ett analytiskt perspektiv då logiker var framträdande i det empiriska materialet (Larneby, 2020). Engström (2010, s. 50–57) menar, baserat på individers «smak», att det finns olika logiker som påverkar individers val av idrott, motionsvanor och friluftaktiviteter. *Prestationslogiken* handlar om att vara kompetent inför sig själv och/eller inför andra. Att vinna är särskilt viktigt. Att konkurrera och nå ett mål är drivande i prestationen. En av prestationslogikens underlogiker är *tävling*, som kan sammanfattas som att individen tränar för att prestera, det handlar om kamp och konkurrens, att vinna eller förlora. I tävlingslogiken är rangordning central, att kunna rangordna sig själv i förhållande till andra. Därför är jämförelse utefter (gemensamt) uppsatta kriterier viktiga. Relationen till vad andra individer presterar är en förutsättning för att kunna tävla och rangordna, vilket är centrala drag i tävlingsidrott. Logikerna bidrar till att förklara hur idrottselever förhåller sig till varandra och till idrotten.

## Inkludering

I kapitlet används inkludering främst för att beskriva känslan av *tillhörighet* och hur det känns att *inte höra till* en grupp, även när individen formellt är inkluderad. Det är nära kopplat till normer och värderingar (Martinsson & Reimers, 2020, s. 12; Martinsson, 2020, s. 130–131). Tolkningen utgår från individens upplevelse: när en individ känner tillhörighet i ett sammanhang gör kanske inte en annan individ det, trots att de har samma förutsättningar. För det här kapitlet handlar det om verkningfulla normer som på ett subtilt sätt leder till inkludering eller exkludering. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv förstår jag inkludering och tillhörighet som rörligt och föränderligt, att det är relaterat till en känsla av att höra till eller inte, och som är beroende av de rum och villkor som konstituerar idrottsprofilerad utbildning.

## Metod och material

Kapitlet utvecklar analysen av Larneby (2020, s. 24). Syftet med den forskningsstudien var att beskriva och problematisera normativa mönster relaterade till idrott och kön på en idrottsprofilerad högstadieskola, samt vilka konsekvenser dessa får för eleverna. Studien är kvalitativ med en etnografisk ansats, med avsikten att vara nära vardagliga händelser och att fokusera på idrottseleverna (Aspers, 2013, s. 37). Under skolåren 7–9 följde jag skolans undervisning genom observationer (132 observationstillfällen), med ett särskilt fokus på idrotterna innebandy, tennis, fotboll och skolämnet idrott och hälsa. 29 idrottselever, rektorn, två lärare i idrott och hälsa samt fyra idrottsprofiltränare intervjuades. Det empiriska materialet analyserades tematiskt (Braun & Clarke, 2006, s. 79). En central del av fältarbetet var att fokusera idrottselevernas röster och få syn på deras handlingar, samt att låta dessa få stor plats i analysen (Larneby, 2020, kapitel 5).

Forskningsprojektet är etikgranskat och följer Vetenskapsrådets (2017) principer om god forskningssed. Framför allt är det viktigt att hantera idrottselevernas samtycke omsorgsfullt. Det är betydelsefullt att de får komma till tals, samtidigt ska vi minnas den maktaspekt som föreligger mellan mig som vuxen forskare och dem som barn (Thomsson, 2010, s. 141–142), och maktaspekten att Toppskolans personal var vuxna som gärna ville att eleverna skulle ställa upp i forskningsstudien.

För det här kapitlet har en re-analys genomförts. Re-analys innebär att forskaren ser nya resultat genom exempelvis ett nytt teoretiskt perspektiv (Wästerfors mfl., 2014, s. 468–469). I re-analysen har jag läst det empiriska materialet med aspekter av inkludering som ett drivande analysperspektiv. Normer relaterade till tillhörighet fanns i idrottselevernas berättelser och behandlades som *andrafieringsprocesser* i Larneby (2020). I kommande analys belyses och problematiseras dessa processer som inkluderande och exkluderande praktiker.

## Vi och de Andra

I följande avsnitt analyseras hur idrottslogiker och kön verkar och påverkar varandra, samt hur de leder till inkluderande och exkluderande prakti-



ker. Toppskolan och idrottseleverna som tar plats i analysen är att betrakta som exempel och inte heltäckande upplevelser. En viktig utgångspunkt i förståelsen för idrottselevernas sammanhang, och förhållandevis unikt med Toppskolan, var att antagning till skolan främst gjordes baserat på elevernas idrottsliga färdigheter i konkurrens med andra sökande. En sådan selektionsprocess i samarbete mellan skola och idrottsföreningar är inte vanligt på grundskolor i Sverige, men vanligt på gymnasieskolor (Lund & Liljeholm, 2012, s. 8). Selektionsprocesser förekommer även för danska idrottsklasser i skolår 7–9 (Skrubbeltrang, 2018a, s. 69–73). Redan när idrottseleverna blev antagna till Toppskolan hade de fått visa sina idrottsliga färdigheter och selekterats inom ramen för en prestationslogik (jfr Engström, 2010, s. 50–51). Nedan följer två avsnitt som analyserar hur idrottslogiker och kön tar sig uttryck på Toppskolan.

## Alla idrottselever är stjärnor

Idrottseleverna tyckte om att gå på Toppskolan och idrott var en stor del av deras liv när de 12–13 år gamla började i skolår 7. De undervisades i sin valda idrott fyra gånger i veckan av tränare från den lokala (elit)föreningsidrotten.<sup>2</sup> Dessutom var majoriteten av dem fritidsaktiva i samma (elit)idrottsföreningar. Rektorn sa att alla idrottselever såg sig som stjärnor, som duktiga.

Fotbollseleven Joakim tyckte det var kul att spela fotboll varje dag på Toppskolan, men att «man måste gå på den här skolan för att spela i fotbollsföreningens lag, nästan.» Här framkom en uppfattning att spel i fotbollsföreningen och att vara idrottselev på Toppskolan var avhängiga varandra. Detta upplevde även tenniselever som hade sin tennisklubbstränare som skoltränare. Å ena sidan var idrottseleverna trygga i den socialisering de kände till från idrottsföreningarna genom att vara nära idrotten i sin skolvardag. Å andra sidan blev gränsen mellan idrotten på fritiden och skolans idrottsundervisning otydlig.

2 På Toppskolan kunde eleverna, under den period jag studerade skolan, välja idrotterna badminton, basket, fotboll, innebandy, ishockey, konståkning, simning, simhopp och tennis. För varje idrott fanns ett bestämt antal platser, t.ex. var fotboll för killar störst med 20–22 platser och konståkning en av de mindre idrotterna med cirka 3 platser. Hur platserna fördelades mellan de tre klasserna om cirka 80 elever berodde på antalet sökande i varje idrott.

Ett exempel på otydliga gränser mellan fritid och Toppskolan var ett efterfrågat tävlingsmoment. Innebandyeleven Stina berättade att «jag brukar tävla med någon, vi är rätt så tävlingsinriktade. Då gäller det alltid att vara bättre än honom ... Det är uttalat!» Prestations- och tävlingslogikerna (Engström, 2010, s. 50–51) var tydligt framträdande. Att vara antagen på Toppskolan, att vara del av idrottens socialisering och att ha liknande förväntningar tolkar jag som en särskild gemenskap, trygghet och tillhörighet. Att träna, prestera och jämföra sig med varandra var kul, viktigt och självklart.

Att vilja prestera och jämföra sig ökade emellertid ett behov av att skilja sig åt. En lärare berättade att «behovet att vara bäst bottnar i lagidrottens förståelse av att jämföra sig med andra och att ta plats», och menade att lagidrottslever oftare hade ett fokus på vad andra gjorde än på sig själva. Individuella idrottare visade inte det lika tydligt. Därtill menade innebandytränaren att jämförelse, hierarkisering och rangordning hade en stor plats i vardagen på Toppskolan, och att de duktiga idrottseleverna hade högst status. Tävlingslogiken bidrog här till att skapa en hierarki bland idrottseleverna. Jag observerade situationer där rangordning ledde till marginaliserande värderingar av skillnader, framför allt med utgångspunkt i idrottstillhörighet. Det tycktes vara viktigt för flera idrottselever att positionera sig i förhållande till dem som tillhörde andra idrotter och att då rangordna sig. Speciellt många lagidrottande killar hade behov av att hävda sig. Enligt Pickering (2001, s. 47–49, 72) handlar detta om en form av andrafiering. Den som anser sig ha normpositionen behöver söka eller skapa skillnader för att kunna värdera och rangordna. (Herr) fotboll var den idrott som rangordnades högt, framför allt av fotbollskillarna själva, men den gavs även hög status av flera andra idrottselever.

Martinsson (2020, s. 115) betonar att ingen kan stå utanför det normativa, vilket förklarar varför hela gruppen idrottselever involverades i jämförelsen. Trots rangordnandet höll idrottseleverna samman som ett Vi: alla älskade idrott, alla var antagna till Toppskolan och det gick inte några andra elever på skolan. En tolkning är att idrottsgemenskapen lade grund för en allmän inkludering, så länge idrottseleverna uppskattade att prestera, jämföra och tävla.

## Att spela som en kille

Ytterligare en faktor påverkade idrottselevernas ordnande i samspel med idrottslogiker och idrottstillhörighet, och det var kön. På Toppskolan dominerade föreställningen att *killar är bättre än tjejer i idrott*. Det liknar hur McDonagh och Pappano (2008) beskriver kön och idrott: «it has been drilled into our heads that female athletes are not as good as male athletes» (s. 3). Nedan beskrivs två exempel på hur kön och idrottslogiker verkade i vardagen: innebandyeleverna och fotbollseleverna.

### *Innebandyeleverna*

På Toppskolan undervisades alla innebandyelever tillsammans, totalt 22 elever. Två tredjedelar var killar. Trots könsnormen «killar är bättre än tjejer» tyckte Alice och Stina att det var lätt att ha en plats i innebandygruppen. Att spela med killar bidrog till att de utvecklades som innebandyspelare. Samtidigt var det svårt eftersom killarna var fler, och det rådde en stämning och inställning att killarna fick sätta agendan för gruppen som jag förstår som inkluderings- och exkluderingspraktiker. Innebandytränaren berättade att «tjejerna måste hela tiden bevisa mycket mer ju, för att få den här acceptansen av killarna.» Att behöva «bevisa mer» var ett uttryck för starka prestations- och tävlingslogiker, där jämförelse blev väldigt tydligt (Engström, 2010, s. 50–51), och «acceptans» förstås här som att inkludera tjejerna. För innebandykillarna Ludvig och Marcus var det inte självklart att undervisas med tjejer, men inställningen förändrades under skolår 8. De lärde sig att uppskatta tjejerna, och Marcus reflekterade så här: «jag ser dem som killar (...) för när man väl tränar och är inne i det tänker jag inte på att jag tränar med tjejer.» Det visar att villkoren för tillhörighet var föränderliga över tid, och att könsintegrerat spel fungerade i Toppskolan men inte hade accepterats i innebandyklubben.

Innebandykillarna uppskattade duktiga tjejer, som förväntades att spela som killar så länge tjejerna inte var bättre än killarna. Detta kan tolkas som en maktordning där killar, och ett maskulint könat sätt att spela innebandy på, var självklart (jfr Puwar, 2004, s. 141–143). Enligt innebandytränaren utgjorde innebandyundervisningen en möjlighet för tjejerna att bli bättre spelare och för killarna att bättre hantera könsstereotyper. Killarna själva menade att tjejer var mindre egoistiska som passade bollen oftare, vilket killar behövde lära sig. Här syntes tendenser till omförhandling av villkoren för

acceptans i gruppen, och utrymme att i viss mån utmana maktordningen (Foucault, 1997, s. 49–50).

Å ena sidan kan det förstås som att könsintegrering i Toppskolans innebandygrupp gav samma möjlighet till lärande oavsett könstillhörighet, i linje med läroplanen (Skolverket, 2022). Innebandygruppen var *formellt* inkluderande. Å andra sidan var innebandygruppen ett idrottsligt rum med maskulina villkor som skulle uppfyllas (av alla spelare) för att accepteras och inkluderas *informellt*. Jag observerade två återkommande situationer som kan förstås som exkluderande praktiker, vilket innebandytjejerna själva berättade om: när bollen systematiskt passades mellan killar även om tjejer var i en bättre position på planen; och killar som suckade högt när de hörde att de skulle spela i lag med en tjej som de inte tyckte var duktig.

Att spela som en kille legitimerade en förväntad färdighetsnivå som gav en *informell tillhörighet* i gruppen och en exkluderande gräns gentemot elever som *inte* spelade som en kille. I stort kände sig tjejerna inkluderade, men på killarnas villkor (som tjejerna hade svårt att utmana). För att använda Puwars (2004, s. 153) ord var innebandytjejerna inkräktare i ett rum som dominerades av killar och ett maskulint spelsätt. Denna maktordning är viktig för tränare i idrottsprofilerade skolor att vara medvetna om. Med utgångspunkt i Foucault (1987, s. 227; 1997, s. 49–50) behöver tränare och lärare aktivt utmana de normer som finns i en gemenskap eftersom normer är föränderliga. Toppskolans könsintegrerade innebandyundervisning var ett steg i denna riktning, men maskulinitetsnormen styrde gruppens och tränarnas villkor.

### *Fotbollseleverna*

Till skillnad från innebandyeleverna undervisades fotbollseleverna separat. Rektorn förklarade att fotbollseleverna var tillräckligt många för att skapa könshomogena grupper. Ändå var fotboll den idrott där tjejer och killar hade mest åsikter och föreställningar om varandra. Fotbollseleverna Magnus och Annelie kommer här till tals. Magnus menade att det var för stora skillnader mellan tjejer och killar för att kunna undervisas tillsammans: «För det första är det fysiken, alltså, jag tror *inte* att de hade klarat det» (att undervisas med killar). Annelie visste att fotbollsskillar inte tyckte att tjejer kunde spela fotboll, och sa frustrerat: «vi är samma människor, det är bara att vi är olika

kön, vi kan göra precis vad killarna kan!» Denna polemik uttrycktes även av fotbollstränarna.

Unga fotbollstjejer är medvetna om att metaberättelsen om damfotboll är underordnad herrfotboll, trots att damfotboll nått ett större erkännande inom fotbollsvärlden (Melkersson, 2017, s. 237; Persson mfl., 2020, s. 241–242). Toppskolans fotbollstjejer (och killar) tog för givet att det var rimligt att hierarkisera herrfotboll över damfotboll. Lagergren och Fundberg (2015, s. 15) menar att det tycks finnas en ovilja mot att fotbollstjejer blir bärare av en manlig norm, vilket visade sig i Magnus skillnadsskapande men som faktiskt motsades av Annelie. Det kan förklara varför fotboll var mer könad än innebandy på Toppskolan. Medan Alice accepterades som en duktig innebandyspelare, accepterades inte duktiga fotbollstjejer på samma sätt av fotbollskillarna. Normen «killar är bättre än tjejer» upprätthölls och förstärktes även av fotbollstjejerna själva, och legitimerade herrfotbollens överordning. En historisk andrafiering av fotbollsspelande kvinnor tog sig tydliga uttryck på Toppskolan.

Kön handlade främst om föreställningar om varandra, men i observationerna noterade jag hur fotbollskillarna tog över den gemensamma fysiska platsen på fotbollsplanerna. Ofta undervisades Toppskolans alla fotbollselever samtidigt, cirka 30 tjejer och 60 killar, på fyra sammanhängande fotbollsplaner.<sup>3</sup> Före varje lektion lekte fotbollskillarna med bollar runt fotbollsmålen. Fotbollstjejerna var sällan där, och jag frågade tjejerna varför. De sa att det var svårt att få tillgång till fotbollsplanerna när killarna var där, trots att plats fanns för alla och att tjejerna hade en egen plan till sin lektion. Det är möjligt att fotbollskillarna inte tänkte på att de *tog plats på* tjejernas fotbollsplan; de gjorde som de alltid brukade eftersom de var normbärare, som maskulinitetsnormen påbjöd (jfr Puwar, 2004, s. 141). Fotbollstjejerna konstruerades som rumsliga inkräktare även om de hade rätt att vara där. Rektorn menade att detta var problematiskt, och uttryckte att «det är ju inte klokt vilken ranking man kan ha! Och är man då den populäre killen i elitfotbollsklubben, då är man nästan av gud utsänd.» Möjligen var fotbollskillarnas marginalisering av fotbollstjejerna en strategi för att försvara sin

3 Tjejerna i skolår 7–9 organiserades som en grupp tillsammans om cirka 30 tjejer, och killarna organiserades som tre grupper baserade på skolår 7, 8 och 9 om cirka 20 killar per grupp.

hegemoniska position och status. Kön spelade uppenbart en stor roll. Ett möjligt hot mot fotbollskillarnas position kan vara att flera av fotbollstjejerna höll en väldigt hög färdighetsnivå och spelade för landslaget för sin ålder. Ett sätt att försvara sin position är att tydligt dra gränser och utöva en exkludering från ett gemensamt sammanhang (Pickering, 2001, s. 49–51). Fotbollskillarna var många och hade hög status.

Toppskolans fotbollstränare var medvetna om den distans som fanns mellan fotbollseleverna och att många (men inte alla) fotbollskillar kunde vara nedvärderande, mot fotbollstjejerna men även mot andra idrottselever. De visste att fotbollskillarna «bredde ut sig» på fotbollsplanerna före lektionerna, men undrade varför fotbollstjejerna inte ville vara med. Här är det värt att fråga sig varför tränarna inte agerade, när de uppmärksammade att det skapades spänningar. Deras icke-agerande följde inte läroplanens formulering om att ge möjlighet för fotbollseleverna att mötas, och att ge eleverna samma möjligheter oberoende av könstillhörighet (Skolverket, 2022). Fotbollstränarnas stöd och närvaro hade kunnat bidra till att tjejerna och killarna hade ett gemensamt fotbollsrum före fotbollslektionerna med rättvis tillgång till fotbollsplanerna, inte bara formellt utan även i praktiken.

## När idrotten får företräde: konkluderande reflektion

Syftet med detta kapitel har varit att beskriva och problematisera hur idrottslogiker och kön kan ta sig uttryck och ha betydelse för inkluderande och exkluderande praktiker på idrottsprofilerad utbildning. På Toppskolan, och i forskningen ovan, framgår att idrottseleverna är formellt inkluderade men att alla inte känner att de helt hör till i alla sammanhang. Enligt Thorjusen (2020, s. 56–61) och Gerdin mfl. (2021, s. 10) har elevers bakgrund en stor betydelse för hur de uppfattar om de är inkluderade eller inte i skolämnet idrott och hälsa. Detta var tydligt på Toppskolans idrottsprofil. Normer och föreställningar om typ av idrott, idrottslig förmåga och kön fungerar som gränsvakter för tillhörighet, och idrotten tycks oftare få företräde före andra värden och förmågor i skolans läroplaner (Hedberg, 2014, s. 157–159; Skolverket, 2021b; 2022). Här syftar jag till att den individuella utvecklingen kommer i skymundan för den kollektiva jämförelsen, även om idrott ska

vara ett undervisningsämne. Tränarna på Toppskolan jämförde inte idrotts eleverna men eleverna jämförde varandra och det fick därmed stor betydelse i praktiken.

En rimlig fråga att ställa är varför det blev så viktigt att jämföra, värdera och rangordna för idrottseleverna? Varför blev kön så viktigt? Det behöver inte vara problematiskt med fler killar än tjejer på en idrottsprofilerad skola, eller att de undervisas tillsammans. Separat undervisning kan även vara det mest optimala. Det blir problematiskt när idrotter och färdigheter värderas och könas. Personal behöver uppmärksamma och arbeta med de spänningar som existerar mellan idrotter, tjejer och killar. Thorjussen (2020, s. 69) visar att skolämnet idrott och hälsa är format av majoritetskulturen snarare än av kursplanen. Toppskolans majoritetskultur bestod av duktiga idrottselever, starka idrottslogiker och maskulina värden. Föreställningar om idrott, prestation, rangordning och kön drog gränser mellan idrottselever, flera gånger högljutt och marginaliserande. Detta går på tvärs mot utbildningspolitiska riktlinjer om lika möjligheter (Skolverket, 2021b; 2022). För att undvika liknande attityder och handlingar kan skolor med idrottsprofil behöva organiseras annorlunda. Rektorn på Toppskolan var orolig för att ett idrotts-specialiserat fokus skulle släcka morgondagens idrottsstjärnor i stället för att tända dem, om det blev för stort fokus på *idrott* och vad den står för.

Idrottselevernas värdering av skillnader ledde till gränsdragning för inkludering och exkludering. Det är inte detsamma som att skillnader inte får nämnas, tvärtom. Gerdin mfl. (2021, s. 6) visar att social sammanhållning och inkludering *inte* nås genom att sträva efter likhet i en elevgrupp. Genom skillnader kan en grupp utvecklas och växa tillsammans, och värdera det som de har gemensamt. Det handlar om att tolerera och acceptera skillnader. Läraren behöver känna sina elever, förstå orsakerna bakom exkluderingspraktiker, och möta både dem som exkluderar och dem som blir exkluderade. Jag menar att personal på idrottsprofilerade utbildningar behöver mer kunskap om hur socialiserings-, inkluderings- och exkluderingsprocesser kan bli verktyg för maktordningar när idrott blir en del av utbildningen. Idrottseleverna hanterar inte den nya situation de kommer till på egen hand.

Skolor som organiserar idrottsprofil behöver beakta hur de ska följa uppdraget att aktivt och medvetet främja idrottselevernas lika rättigheter och möjligheter oavsett könstillhörighet, precis som läroplanen stipulerar (Skolverket, 2021b; 2022) och andra skillnader som idrottstillhörighet och

färdighetsnivåer. På de flesta skolor i Sverige som erbjuder idrottsprofil går även elever som väljer andra profiler. Då blir idrottsliga färdigheter och idrottsidentitet inte normen, det blir *en* färdighet, *en* identitet och *en* profil bland många andra färdigheter, identiteter och profiler. Gränsen mellan idrott i skolan och i föreningen kan bli tydligare om inte skolors idrottsprofiler blir en förlängning av idrottsföreningarnas verksamheter. Idrottslogiker och kön ska inte påverka om idrottseleverna känner sig inkluderade eller inte i det gemensamma idrottspräglade sammanhanget – varken i skolan eller i föreningsidrotten. Om elever väljer att gå en idrottsprofilerad utbildning har de rätt till en likvärdig utbildning utifrån sina egna förutsättningar, och inte utifrån föreställningar och förväntningar om kön, prestation och vem som bör vara bäst.



## Referenser

- Alsarve, D., Jakobsson, J. & Helgesson, J. (2017). Idrottsundervisning och maskulinitetens hegemoni. Genus och inflytande i gymnasieskolans ämne «Idrott och hälsa». *Scandinavian sport studies forum*, 8(2017), 197–219.
- Anderson, E. (2014). *21st century jock: Sportingmen and contemporary heterosexualities*. Palegrave Macmillan.
- Aspers, P. (2013). *Etnografiska metoder* (2. utg). Liber.
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2021, 6. oktober). *Utdanningsvalg og kjønn*. Bufdir. [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/kjonnlikestilling/Utdanning\\_og\\_kjonn/Utdanningsvalg/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/kjonnlikestilling/Utdanning_og_kjonn/Utdanningsvalg/)
- Bjørndal, C.T. & Gjesdal, S. (2020). The role of sport school programmes in athlete development in Norwegian handball and football. *European Journal for Sport and Society*, 17(4), 374–396. <https://doi.org/10.1080/16138171.2020.1792131>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Eliasson, I., Ferry, M. & Olofsson, E. (2012). *Dörrarna öppnade för mera. En studie om idrottsprofilerad utbildning i grundskolan*. Umeå universitet.
- Engström, L-M. (2010). *Smak för motion: fysisk aktivitet som livsstil och social markör*. Stockholms universitets förlag.
- Ferry, M. & Lund, S. (2016). Pupils in secondary school sports – Choices based on what?. *Sport, Education and Society*, 23(3), 270–282. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1179181>
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff*. Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1997). *Samhället måste försvaras. Collège de france 1975–1976*. Tankekraft förlag.
- Gerdin, G., Philpot, R., Smith, W., Schenker, K., Moen, K. M., Larsson, L., Linnér, S. & Westlie, K. (2021). Teaching for student and societal wellbeing in HPE – nine pedagogies for social justice. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3(702922), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.702922>
- Hedberg, M. (2014). *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
- Hellborg, A.M. (2019). «Godispengar» eller «överdådig lyx» – Om elitidrott, ekonomi och jämställdhet (Doktorsavhandling). Malmö universitet.
- Holm, Ingemann, J. (2016). *Vetenskapsteori för samhällsvetare*. Gleerups Utbildning.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
- Kårhus, S. (2017). Pedagogization of elite sport in the school system – Vested interests and dominant discourses. *Sport, Education and Society*, 24(1), 13–24. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1292233>
- Lagergren, L. & Fundberg, J. (2015). På väg mot eliten – Vad kan förväntas av kvinnliga idrottare? *Idrottsforum.org*. <https://idrottsforum.org/lagergren-fundberg151125/>

- Larneby, M. (2020). *Vi och de Andra. Om idrott, genus och normer på en idrottsprofilerad högstadieskola* (Doktorsavhandling). Malmö universitet.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. Yale University.
- Lund, S. & Liljeholm, M. (2012). *Nationellt godkända idrottsutbildningar – Certifiering och talangidentifikation*. (FoU-Rapport 2012:4). Riksidrottsförbundet.
- Martinsson, L. (2020). Värdegrunder – Normeras till frigörelse. I: L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Skola i normer* (3. utg, s. 115–150). Gleerups.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2020). Inledning. I: L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Skola i normer* (3. utg, s. 115–150). Gleerups.
- Matthews, C.R. & Channon, A. (2019). The ‘male preserve’ thesis, sporting culture, and men’s power. I: L. Gottzén, U. Mellström & T. Shefer (Red.), *Routledge international handbook of masculinity studies* (s. 373–383). Routledge.
- McDonagh, E. & Pappano, L. (2008). *Playing with the boys. Why separate is not equal in sports*. Oxford University.
- Melkersson, M. (2017). *Identities and images in football. A case study of brands of the organizational settings in the development of Scandinavian women’s club football*. Diss.
- Nielsen, J.C., Skrubbeltrang, L.S., Stilling Olesen, K. & Karen, D. (2020). Cooperation between schools and elite sports. How are schools affected from engaging in athletic talent development? *International Studies in Sociology of Education*, 31(3), 325–346. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1847167>
- Persson, M., Stefansen, K., & Strandbu, Å. (2020). Fotball som kjønnnet mulighetsrom. Hvilken betydning har metafortellingen om kvinnefotball for unge jenters idrettsprosjekt? *Tidsskrift for kjønnsforskning. Idrett, kjønn og ulikhet*, 44(3), 231–245. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-03-05>
- Pickering, M. (2001). *Stereotyping. The politics of representation*. Palgrave.
- Puwar, N. (2004). *Space invaders. Race, gender and bodies out of place*. Berg.
- Riksidrottsförbundet. (2019, 24. juni). *Elitidrott på gymnasiet – RIG och NIU*. Riksidrottsförbundet. <https://www.rf.se/RFarbetarmed/Elitidrott/elitidrottpagymnasiet/>
- Sisjord, M.K., & Sørensen, M. (2018). «I would not be satisfied if I had not given it a try» – The expectations and experiences of students in a high school skiing program. *European Journal for Sport and Society*, 15(2), 118–133. <https://doi.org/10.1080/16138171.2018.1457283>
- Skolverket (2021a, 26. mars). *Anordna elevens val*. Skolverket. Hentet fra: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-grundskoleniva/anordna-elevens-val>
- Skolverket (2021b). *Läroplan för gymnasieskolan*. Skolverket. Hentet fra: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr22. Grundskolan*. Hentet fra: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet--lgr22>

- Skrubbeltrang, L. (2018a). *Reproduction and opportunity in talent development. A sports sociological study of Danish sport classes*. (Doktorsavhandling). Aalborg universitet.
- Skrubbeltrang, L. (2018b). Marginalized gender, marginalized sports – An ethnographic study of SportsClass students' future aspirations in elite sports. *Sport in Society*, 22(12), 1990–2005. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1545760>
- Skrubbeltrang, L., Stilling Olesen, J. & Nielsen, J.C. (2016). How to stay becoming – Living up to the code of conduct in a sports class. *Ethnography and Education*, 11(3), 371–378. <http://doi.org/10.1080/17457823.2015.1109467>
- Stambulova, N.B., Engström, C., Franck, A., Linnér, L. & Lindahl, K. (2015). Searching for an optimal balance – Dual career experiences of Swedish adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21(2015), 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.009>
- Team Danmark (2021, 24. september). *Uddannelse*. Hentet fra: <https://www.teamdanmark.dk/uddannelse/>
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Studentlitteratur.
- Thorjussen, I.M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion – Students' narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective*. (Doktorsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Trondman, M. (2011). *Ettidrottspolitiskt dilemma – Unga, föreningsidrotten och delaktigheten*. Holmbergs.
- Uebel, M. (2006). *Nya perspektiv på riksiddrottsgymnasierna – Vad flickor och pojkar värdesätter i RIG-verksamheten*. (FoU-rapport 2006:4). Riksiddrottsförbundet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forsknings sed*. Vetenskapsrådet.
- Wästerfors, D., Åkerström, M. & Jacobsson, K. (2014). Reanalysis of qualitative data. I: U. Flick (Red.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 467–480). Sage.
- Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
- Åström, G. (2018). Ojämsliddhetens maktordning. I: *Resurser, representation och «riktig» idrott. Om jämställdhet inom idrotten*. TMG Tabergs.