MARIE LARNEBY

VI OCH DE ANDRA

Om idrott, genus och normer på en
idrottsprofilerad högstadieskola

VI OCH DE ANDRA

Malmö Studies in Sport Sciences Vol. 36

© Copyright Marie Larneby, 2020

Illustratör: Dina Winter

ISBN 978-91-7877-067-0 (tryckt)

ISBN 978-91-7877-068-7 (pdf)

ISSN 1652-3180

Tryck: Holmbergs, Malmö, 2020

MARIE LARNEBY

VI OCH DE ANDRA

Om idrott, genus och normer på en idrottsprofilerad
högstadieskola

Malmö universitet, 2020
Fakulteten för lärande och samhälle
Idrottsvetenskap

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mau.se

Till Leia och Casper

INNEHÅLL

FÖRORD.....	13
1. INLEDNING	17
Skola och idrottsutövning	18
Idrottsutövning som en betydelsefull aktivitet.....	19
Mötet mellan skola och idrott: möjligheter och implikationer ...	21
Syfte och frågeställningar.....	24
Avgränsningar.....	24
Begrepp.....	25
Disposition	26
2. BAKGRUND	28
Idrott och studier.....	28
Idrottens etablerade plats i skolan	31
Tuffare spel och marginalisering: ett genusperspektiv	34
Talangidentifikation och talangutveckling	35
School sport – en internationell överblick.....	37
En idrottsprofilerad högstadieskola	40
3. TEORETISKT RAMVERK	41
Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv	41
Genus som social institution	43
Genus som process och stratifieringssystem	44
Andrafrigeringsprocessen	47
Konstruktionen av de(n) Andra	47
Rumsliga inkräktare	48
Inkluderande maskulinitet.....	51
Begreppen kön och genus	54
Idrottens separationslogik	55
Idrottslogiker och idrottsfostran.....	56
Normer	59
Problematisering av teorier	61

4. TIDIGARE FORSKNING	63
Tjejer och killar i skolan	63
Olika idrottsutövare	66
Kapabla, presterande, osäkra och strategiska idrottande kvinnor	69
Presterande, starka, självklara och (hetero)sexuella idrottande män	73
Villkor, förutsättningar och (o)jämsliddhet	77
Könsintegrerade idrottssammanhang.....	78
Studiens kunskapsbidrag.....	83
5. MATERIAL OCH METOD	84
Malmö Youth Sport Study	84
Urval.....	85
Innebandy, tennis, fotboll och idrott och hälsa	85
Skapandet av det empiriska materialet.....	87
Etnografisk ansats	90
Att närma sig fältet	91
Att ge unga en röst.....	99
Analysprocessen	101
Etiska överväganden	104
Forskaren, läraren och idrottsutövaren	108
Framställningssätt.....	109
PÅ TOPPSKOLAN	111
6. IDROTTEEN TAR PLATS	112
Ungarna är så mycket idrott!	113
Ett frivilligt val blir en del av skoldagen.....	113
Eleverna och den idrottsrelaterade undervisningen	120
Balansen mellan studier och idrott.....	128
Viljan att bli och att vara bäst	130
"Alia är stjärnor"	138
Den önskvärda normen och avigsidorna.....	143
När likheten inte längre är så lik.....	145
När det självklara grulmas.....	145
Från elitidrott till ingen idrott.....	151
När det förväntade omförhandlas	155
Idrotten tar makten	157
7. DEN TVINGANDE OLIKHETEN	159

Tjejer hit, killar dit	160
Den naturliga åtskillnaden.....	163
... och den självklara rangordningen.....	174
Killar är bättre än tjejer.....	178
Duktiga tjejer och tuffa idrottskillar	186
Motsatta konstruktioner – för att bevara olikheten?	192
Det skaver i (genus)normen.....	193
Att idrotta som en kille	193
Kramiga killar	198
Killiga och tjejiga tjejer	202
Killar "är" och tjejer "gör"	205
8. IDROTTERNAS OLIKA RUM	208
Innebandy.....	210
Spelet.....	211
Lära av varandra... eller?.....	212
"En duktig innebandyspelare har väl inget kön?"	222
På vems innebandyplan?	225
Att ta plats.....	229
Tennis	232
På tennisbanan.....	233
Vid ett vägsäl – att satsa eller inte	235
Vi jämför oss inte med varandra.....	239
Hårda slag från baslinjen.....	243
En (prestations)feminiserad tennisarena	249
Fotboll: killar	251
Inpinkade revir och luftslott	253
Mot en högre nivå	259
Det självklara (herr)fotbollsrummet.....	263
Fotbollen står över allt	267
Fotboll: tjejer	271
"De är ju alla elitsspelare"	272
Hets, respekt och (sociala) gränsdragningar	276
Drömmar om framtiden	280
Den fotbollsspelande tjejen – en bred men begränsad repertoar.....	285
Ett genuspräglat och delat fotbollsrum	296
Normer, gränser och begränsningar	299
Den önskvärda normen, konkurrens och logiker.....	299

Normen, killarna och tjejerna	300
Prestation, tävling och separation.....	303
9. VI OCH DE ANDRA	304
Från nära fältarbete till distanserat resultat.....	305
Reflektion kring metodologiska val.....	306
Prestations- och tävlingslogiken	307
Genusnormen killar är bättre än tjejer.....	309
Att idrotta som en kille	311
Maskulina normer och genusmönster	312
Vi och de Andra – några relationer	314
Idrotten i centrum.....	316
Idrottsprofilerad utbildning – med vilket syfte?.....	318
Det (för)väntade och oväntade	320
Vidare forskning	322
SUMMARY.....	324
Background	324
Methodology.....	325
Theoretical framework	327
Analysis.....	329
Sport's place and space	329
The enforced difference.....	332
Various sport spaces.....	335
We and the Others	345
REFERENSER.....	347
BILAGA.....	359

FÖRORD

En forskarutbildning är ingen väg en doktorand vandrar själv. Jag är skyldig många personer flerfaldiga tack för stöd, handledning, undervisning, kommentarer på mina texter, glada skratt i goda och i svåra stunder, kollegial samvaro men framförallt ett intresse och omtanke från familj, vänner och kollegor under de här sju åren. Var vore jag nu utan alla er?

Tack till elever och personal på Toppskolan som låtit mig följa med i er skolvardag, utan er hade denna studie inte kunnat genomföras.

Tack till fakulteten Lärande och samhälle, Malmö universitet, för finansieringen av forskarutbildningen och således denna doktorsavhandling. Ett stort tack till Catarina Christiansson, vår forskningsadministratör, som outtröttligt svarar på frågor om allt. Därtill har du alltid ett vänligt och peppande ord över. Tack!

Tack till mina handledare Susanna Hedenborg och Karin Book. Era kompetenser från olika forskningsområden har kompletterat mina önskemål och utmaningar på bästa sätt. Tack framförallt för att ni har trott på mig och den självständighet ni har låtit mig ta. Det har gjort mig till en mer reflekterande forskare. Många är de stunder vi har bytt några ord över tekokarens puttrande minuter i fikarummet, i korridoren på väg någonstans, på konferenser i Barcelona, Amsterdam och Stockholm, och som har löst stora svåra knutar. Icke att förglömma alla era läsningar och kloka kommentarer av små som stora utkast. Och tack för den omsorg ni visat om mig som person, Marie bortom doktoranden.

Tack Kutte Jönsson, som under mitt sista år blivit en betydelsefull stöttning i teoretiska såväl som i övergripande avhandlingsfrågor.

Tack till Karin Grahn, Göteborgs universitet, som granskade mitt manus under slutseminariet. Din läsning, dina kommentarer och vårt samtal gav en betydelsefull skjuts framåt i slutskrivandet.

Tack till Lars Lagergren. Du såg mig och fick mig att inse att jag skulle kunna bidra till den idrottsvetenskapliga forskningen. Tack för att du uppmuntrade mig till att söka forskarutbildningen! Genom att alltid utmana mig får du mig att gå framåt trots motvind. Därtill ett extra stort tack för läsningen av manus till slutseminariet. Dina kommentarer var oerhört värdefulla.

Tack Torbjörn Andersson, för att du alltid undrar hur det går med mitt skrivande och intresserar dig för hur jag försöker förstå maskuliniteter och femininiteter i idrottens värld. Tack för läsningen och givande kommentarer till mitt manus till slutseminariet, speciellt om lagidrottens snåriga genuskonstruktioner.

Tack till forskarkollegorna i Malmö Youth Sport Study, som under flera år har följts åt mot samma mål. Resan är inte slut!

Tack till Torun Mattsson och Kristian Sjøvik. Kristian, du var prefekt under min första tid på IDV. Tack för att du alltid har trott på mig och min studie, och alltid frågat hur det är med mig över morgonkaffet i fikarummet. Torun, som har varit min prefekt de senare åren under min doktorandtid. Du var min lärare under min idrottslärarutbildning, sedan doktorandkollega och nu min prefekt. Tack för allt du har lärt mig, kommenterat och stöttat mig i och igenom.

Tack till tidigare och nuvarande kollegor på institutionen för Idrottsvetenskap. Det är alltid kul att gå till jobbet och få dela stora som små glädjeämnen och hinder tillsammans. Tack för all stöttning mot mitt mål och för den kollegiala gemenskapen i IDVs dagliga arbete. Tack Annika Larsson för att du tog hand om mig när jag gjorde mina första månader som forskarassistent, och den vänskap du ännu ger.

Tack till ALLA doktorander på IDV som jag har haft förmånen att vara forskarstuderande tillsammans med, vissa av er en kortare tid, flera av er under en längre tid. Annika Ahlberg, Jens Alm, Jyri Backman, Stefan Bexell, Daniel Bjärsholm, Auerelien Daudi, Anna Fabri, Niklas Hafen, Maria Howding, Anna Maria Jennerheim Hellborg, Alexander Jansson, Kalle Jonasson, Joakim Ingrell, Isak Lidström, Matilda Lindberg, Sepand Mashregghi, Torun Mattsson, Mattias Melkersson, Anette Nord, Marit Stub Nybelius, Inga Oliy-

nik, Aage Radman, Julia Rönnbäck, Sofia Sebelius, Camilla Strömberg, Emelie Wiklund och Joakim Åkesson. Tack för alla (många!) seminarier och gemensamt lärande kring vetenskap, forskning och forskaren, alla (många!) samtal i doktorandrummet/n (det har ju varit några flyttar inom bygget), alla skratt och även några gråt tillsammans. Det är ovärderliga stunder jag bär med mig. Här vill jag särskilt tacka tre av er. Tack Anna Maria Jennerheim Hellborg. Vi har gått igenom forskarutbildningen parallellt. Du har alltid lyssnat på mig och mina glädjeämnen och vedermödor i forskningen såväl som i livet. Hur stod du ut? På vägen har vi blivit vänner, vilket jag uppskattar. För allt detta ska du ha ett stort, hjärtligt tack. Tack Joakim Ingrell. Vi har följts åt som doktorander i samma forskningsprojekt, och att dela metodologiska och forskningsetiska problem har varit betydelsefullt. Än mer betydelsefullt har det varit att gå igenom liknande omvälvande skeenden i livet parallellt. Du har alltid stöttat och trott på mig, vilket jag har behövt mer än du anar. Jag är glad att vi har blivit vänner. Varmt tack för allt! Sepand Mashreghi, thanks for always listening and supporting me. I appreciate our critical talks and the insights you give. Thanks for reading and commenting! And thank you for being my friend.

Under åren som doktorand har jag träffat doktorander från andra lärosäten och länder. Här vill jag framförallt tacka Gabriella Torell Palmquist, Anne Tjønndal, Verena Lenneis och Susanne Johansson. Ni har berikat min forskarutbildning med andra perspektiv och erfarenheter, än de jag har med från Malmö universitet. Vi har gått kurser ihop och deltagit på många konferenser tillsammans, och alltid fört lärorika samtal om våra respektive studier. Jag ser fram emot framtida kollegiala samarbeten och fortsatt vänskap!

Tack till familj, släkt och vänner! Jag har försummat och försakat er mellan husköp, familjebildning och avhandlingsskrivande. Ändå är ni där för mig. Nu kommer en tid när jag ska vara där för er! Tack till mor, far och systrar, som jag älskar er! Mina föräldrar, Ingalill och Rikard, otaliga hjärtliga tack, för allt stöd. Ni har ALLTID trott på mig och lärt mig att jag ska göra mitt bästa. Det har jag försökt att göra även med denna avhandling. Jag hoppas att jag gör er stolt. Tack Nina, storasyster, som lyfter mig när jag har det tungt och tror på mig ändå. Som ser mig när jag inte riktigt vill se mig

själv. Jag uppskattar dig så mycket! Tack Anna, tvillingsyster, jag har inte ord nog för att beskriva min tacksamhet för ditt stöd, din omsorg, din omtanke, din närhet trots att halva landet ligger mellan oss. Du är alltid nära och du har oförtjänt varit den som fått höra om mina djupaste dalar och högsta berg. Tack för läsning i slutskedet. Systrar, nu kommer vår tid för några sköna svängar ihop i Åre eller Wagrain, eller hur?

Tack till min släkt, min ”gamla” som varit med mig hela livet såväl som den ”nya” jag fått de senaste sex åren. Ni undrar alltid hur det går, och om jag inte ska vara klar snart... Nu är jag det! Här ett särskilt tack till min svägerska Caroline, för värme och vänskap.

Tack till mina vänner, särskilt Anna S, Caroline S, Josse, Sofi, Trine, Marianne, Emma, Sara, Sandra, Jonna och Ulric, och Helena. Jag har försummat er, ändå är ni där för mig med uppmuntran och intresse för vad jag gör. Men framförallt är ni där med omsorg för den jag är. Jag är evigt tacksam! Nu ska vi umgås lite mer!

Sist men inte minst, tack till min egen lilla familj. När jag gick in i forskarutbildningen levde jag ensam. När jag går ur den lever jag min dröm. Tack till Torbjörn, min livskamrat. Du är min klippa. Din tro på mig har varit orubblig sedan första dagen vi träffades. Det är tur att du är intresserad av idrott! Och tack för läsningen på sluttampen. Tack för alla dagar vi har haft, och alla dagar vi ska ha. Och våra barn. Tack till Leia och Casper. Den lycka jag upplever varje dag med er – med mödor och skratt – har hjälpt i stunder när jag inte längre vill doktorera och i stunder där livet måste vara och alltid är mer än en doktorsavhandling. Ni är vinden i mina segel. Torbjörn, Leia och Casper, jag älskar er mer än ni någonsin förstår. Nu är jag helt och hållen er.

Marie Larneby
Staffanstorp, april 2020

1. INLEDNING

Iris: När vi skulle söka hit, då var det verkligen, då kände jag att ”jamen jag tycker fotboll är så himla roligt, jag vill verkligen satsa på det och göra det varje dag, tänk att få göra det man älskar varje dag.”¹

Marcus: Man tänker inte på det när man spelar, att man säger ”kom igen grabbar!” På något sätt känns det som när man spelar med en massa killar för att man är så van vid det, man glömmer bort att man faktiskt tränar med tjejer, faktiskt. Men Alice har fått rätta mig, ”men hallå, *tjejer...*!”²

Under tre läsår följer jag en årskull elever som studerar på en idrotts-profilerad högstadieskola, framöver kallad Toppskolan. De har sökt sig hit för att kombinera studier med sin idrottsutövning, som de även engagerar sig i på fritiden i idrottsföreningar. Toppskolans elever undervisas i sin valda idrott fyra dagar i veckan på schemalagd skoltid.³ Det möjliggörs genom att eleverna väljer idrott som tillval.⁴

I det första citatet betonar Iris hur kul det skulle bli att spela fotboll varje dag och att hon ville satsa på en fotbollskarriär. När jag intervjuade henne i mitten av årskurs 9 hade hon bestämt sig för att sluta spela fotboll och att inte välja idrottsgymnasium. I det andra citatet reflekterar Marcus kring skolans könsintegrerade innebandyundervisning. När han började på Toppskolan var han inte bekväm med att spela med tjejer, men har kommit att se dem som jämbördiga och duktiga innebandyspelare.

Citaten är exempel på uppfattningar och erfarenheter som visar sig i elevernas beteenden, handlingar, tal med varandra och tal om

¹ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

² Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

³ I bakgrundskapetlet förklaras hur tillvalen elevens val och skolans val i grundskolan organiseras och syftet med dessa val mer ingående.

⁴ Skolverket, 2019a.

varandra. Avhandlingen har en etnografisk ansats, vilket innebär att en grupp eller kultur studeras för att förstå hur andra människor tänker, agerar och interagerar.⁵ Ett nyckelelement inom etnografisk forskning är täta beskrivningar. En tät beskrivning är illustrerandet av hur handlingar och interaktioner får mening när de sker i det studerade sammanhanget. Forskaren illustrerar detta genom att visa detaljer ur och komplexiteten i det empiriska materialet.⁶ I föreliggande avhandling återges elevers och lärares, idrottstränares och rektors röster och handlingar genom täta beskrivningar av den vardagliga verksamheten på Toppskolan.

För att närma mig det fält som studeras presenterar jag i detta kapitel det större sammanhang inom vilket den studerade idrottsprofilerade högstadieskolan verkar. Därefter presenteras avhandlingens syftes- och problemformulering. Kapitlet avslutas med en genomgång av övergripande begrepp som används i avhandlingen, och en disposition för kommande kapitel.⁷

Skola och idrottsutövning

Idrottsprofilerad utbildning på grundskolan är ofta ett samarbete mellan skola och föreningsidrott.⁸ Skolan och föreningsidrotten utgör två samhälleliga verksamheter i Sverige där majoriteten av svenska barn och ungdomar tillbringar delar av sin uppväxttid.⁹ Dessa två verksamheter kan således förstås som betydelsefulla och omfattande institutioner som utbildar, socialiserar och utvecklar samhällsmedborgare.

Grundskolan är obligatorisk och idrottsutövningen på fritiden är frivillig. En gemensam nämnare är att båda har en koppling till den svenska staten och har därmed, om än på olika vis, statliga uppdrag. Skolan har i uppdrag att utbilda och fostra demokratiska samhällsmedborgare. Skolans verksamhet är reglerad genom skollagen och

⁵ Aspers, 2013, s. 13–14, 21; Ehn & Löfgren, 2012, s. 7.

⁶ Geertz, 1993, s. 9–10; Tracy, 2010, s. 840, 843–844.

⁷ Jag använder de versioner av Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2016) och idrottsrörelsens idéprogram *Idrotten vill* (Riksidrottsförbundet, 2015) som var gällande under fältarbetet, vilka båda har uppdaterats efter att fältarbetet var slut.

⁸ Eliasson m.fl., 2012, s. 8, 16.

⁹ Riksidrottsförbundet, 2018, s. 7. Under åren 2016–2017 tränade nästan 70 procent av alla 12–18-åringar i en idrottsförening; SFS 2010: 800, 2010, 7 kap § 4.

styrdokument som läroplan och kursplaner.¹⁰ Idrotten som organiseras inom Riksidrottsförbundet har ett statligt ekonomiskt stöd som ska nyttjas för barns och ungas idrottsaktiviteter, inte minst ur ett folkhälso- och ett barnperspektiv, men även för fysisk, social, psykisk och kulturell utveckling.¹¹

Idrottsutövning som en betydelsefull aktivitet

För denna avhandling är det idrottsutövningen som tillval i skolan som är i fokus. Då den studerade skolan har ett nära samarbete med idrottsföreningar,¹² är det relevant att vända blicken mot idrottsutövning på fritiden för att uppmärksamma grundläggande principer och logiker.

På Riksidrottsförbundets hemsida framgår att ”idrotten är en viktig del av livet för många barn och ungdomar. Närmare 90 procent av alla barn och ungdomar i Sverige har någon gång under sin uppväxt varit med i en idrottsförening.”¹³ Forskning och rapporter som har undersökt barn och unga som idrottar, eller har idrottat, i traditionell föreningsidrott visar att majoriteten av dem uppskattar idrottens värden och logiker, de tycker om att träna och tävla oavsett om det är bredd- eller elitinriktning. För flera av dem har idrottsutövningen en stor och betydelsefull plats i livet.¹⁴ Faktorer som får unga att fortsätta idrotta är bland annat att kunna välja nivå på idrotten, hur ofta det ska ske, att det är möjligt att vara aktiv i flera idrotter samtidigt och att det ska vara möjligt att byta idrott och vara nybörjare igen. Om något av ovanstående inte är möjligt, finns en risk att unga istället väljer att sluta idrotta.¹⁵ Det är i sammanhanget värt att nämna att idén om idrott för alla, som skrivs fram i Riksidrottsförbundets idéprogram, inte alltid upplevs vara för alla, vilket Riksidrottsförbundet är medvetna om. Det kan resultera i att barn och unga inte börjar, eller att de slutar.¹⁶ Alternativa sätt att idrotta i föreningsidrottens regi eller stöd kan vara det som kallas

¹⁰ SFS 2010: 800, 2010, 7 kap § 4; Skolverket, 2016.

¹¹ Norberg, 2004, s. 451–453; Norberg, 2013, s. 10.

¹² Intervju rektor.

¹³ Riksidrottsförbundet, 2019.

¹⁴ Se bl.a. Thedin Jakobsson, 2015, s. 74–76; Hedenborg & Larneby, 2016, s. 20.

¹⁵ Hedenborg & Larneby, 2016, s. 20.

¹⁶ Norberg, 2013, s. 11–13.

”idrottsskolor”, som bland annat studerats av Carlman. Här avses en idrottsaktivitet med ursprung i föreningsidrotten, som innebär ett prova-på-upplägg, för att få barn och unga intresserade av idrott och gärna gå med i en idrottsförening. Det är ett sätt för idrottsrörelsen att behålla sin attraktionskraft.¹⁷ Resultat från Carlmans forskning visar att idrottsskolor inte har samma nivå av prestation, tävling eller konkurrens som i föreningar, men att det i de studerade idrotts-skolorna fanns i bakgrunden.¹⁸ Genom analysen framkommer vilken central plats prestation, hög träningsnärvaro, tävling och konkurrens har inom idrotten, och hur svårt det är att helt bortse från detta även när ambitionen är att aktivt reducera det.¹⁹

Barn och unga socialiseras inom idrottens normer och värden, vilka är kopplade till demokratiska samhälleliga värden såväl som till idrottens egna logiker och principer. I Statens offentliga utredning om stöd till idrotten sammanfattas detta som två perspektiv på den organiserade idrotten: föreningsfostran och tävlingsfostran. *Föreningsfostran* lyfter demokratiska samhälleliga värden och principer som öppenhet, delaktighet och jämlikhet. *Tävlingsfostran* omfattar tävlingsidrottens interna logik som grenspecifik utbildning och hur tävling ska hanteras. Här åsyftas all tävling och inte enbart på vuxen eller elitnivå.²⁰

Därtill bör separationslogiken nämnas som en grundläggande utformning av den organiserade idrotten. Separationslogiken innebär att män och kvinnor, pojkar och flickor, tävlar separat. Riksidrottsförbundets argument för separerad tävlingsverksamhet inom många idrotter baseras på att det är olika fysiska förutsättningar för män och kvinnor. Därtill ska flickors och pojkars, kvinnors och mäns idrottsutövning värderas lika och prioriteras på ett likvärdigt sätt.²¹ Jag återkommer till separationslogiken i relation till en diskussion om idrott, kön och genus i kapitel tre om det teoretiska ramverket.

¹⁷ Carlman, 2015, s. 17–19.

¹⁸ Carlman, 2015, s. 43, 45–46, 64–65.

¹⁹ Carlman, 2015, s. 46, 65–66.

²⁰ SOU 2008:59, 2008, s. 192.

²¹ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 14–15. Det är av vikt att betona att fältarbetet för avhandlingen genomfördes när ovan stående formulering angavs i Riksidrottsförbundets idéprogram *Idrotten vill*, vilket idrottstränare då hade som stöd i sitt uppdrag som ledare i idrottsrörelsen. I det uppdaterade idéprogrammet, antaget av RF-stämman 2019 finns inte denna formulering kvar. Istället anges att ”alla oavsett kön och ålder ska ges förutsättningar att träna och tävla tillsammans.” i Riksidrottsförbundet, 2019, s. 15.

Mötet mellan skola och idrott: möjligheter och implikationer

Idrottsprofilerad utbildning är ett populärt utbildningskoncept. Det appellerar särskilt till de barn och unga som tycker om att vara idrottsligt aktiva och som är, eller har varit, delaktiga i idrotten.²² Peterson förklarar att mötet som sker mellan skola och idrott inom ramen för skoldagens verksamhet är sociala fält som korsas. Idrotten går in i skolan och skolan går in i idrotten.²³

Idrott som vägledare för undervisningens innehåll

Hedbergs forskning om tränare vid Riksidrottsgymnasier (RIG) visar att idrotten går in i skolan. På de studerade RIG-skolorna sätter idrottens praxis och undervisningsinnehåll agendan. Det omvända, att skolans praxis skulle sätta agendan för idrotten, sker enligt Hedberg inte i tillräckligt utsträckning.²⁴ I sin forskning om idrottsprofilerad utbildning menar Ferry att idrottsrörelsens eget utrymme i skolan och idrottselevs erfarenhet av idrottsrörelsen ”kan leda till problem i förhållande till de normer och ideologier som råder inom idrotten och som inte är önskvärda inom skolan.”²⁵ Vidare hävdar Ferry att det föreligger en risk om normer inte utmanas inom ramen för idrottsprofilerad utbildning, utan snarare att de stärks.

Vilka normer och ideologier relaterade till idrott som kan finnas på en grundskola med idrottsprofil, och huruvida de leder till problem, utmanas eller stärks, är en kunskapslucka i den svenska idrottsvetenskapliga forskningen. Huruvida normer och ideologier relaterade till idrott kan bidra till positiva såväl som negativa implikationer för skolverksamheten är inte heller vidare studerat. Föreliggande avhandling avser att bidra till denna kunskapslucka genom att studera hur idrottsliga logiker och normer verkar på den studerade högstadieskolan.

Könsmönster och genus som potentiella problem

En annan implikation av idrottsprofilerad utbildning som Ferry nämner är att maskulinitet är en norm (i idrotten) som potentiellt

²² Eliasson m.fl., 2012, s. 16, 21; Ferry m.fl., 2013, s. 812.

²³ Peterson, 2007, s. 8.

²⁴ Hedberg, 2014, s. 161.

²⁵ Ferry, 2014a, s. 80.

kan leda till problem i skolan.²⁶ Vad maskulinitet innebär framgår inte i Ferrys forskning, inte heller hur en idrottsrelaterad maskulinitet kan bli problematisk i en skolkontext. De få studier som har genomförts om idrottsprofilerad utbildning med genusperspektiv har genomförts på uppdrag av Riksidrottsförbundet. Studierna visar att det är vanligt förekommande med fler killar än tjejer inom idrottsprofilen och att tjejer förväntas anamma killars sätt att agera och sätt att idrotta.²⁷ I en av studierna uppger några skolledare att det är positivt att fotbollsskillarnas machokultur dämpas genom att de tränar med tjejer i skolan, vilket ska ses som något positivt i kontrast till maskulinitet som en potentiellt problematisk norm.²⁸ Vad machokultur avser framgår inte i studien, inte heller om maskulinitet kan vara något positivt.

Frågan som uppstår är varför (idrottsrelaterad) maskulinitet anses kunna bli problematisk när idrotten blir en del av skolan. Ett enkelt svar är att kön och genus påverkar oss i våra dagliga interaktioner och är svårt att bortse från.²⁹ Ett annat svar är att både skolan och idrotten formulerar att könsmönster och genus är frågor som de aktivt arbetar med för att motverka problem, vilket indikerar en medvetenhet om problem som finns eller kan finnas.

Låt mig börja i skolan. Grundskolans styrdokument, läroplanen för grundskolan Lgr 11, anger att skolan ska ge elever utrymme att prova och utveckla förmågor och intresse utan begränsningar utifrån kön. Det formuleras att:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt.³⁰

²⁶ Ferry, 2014a, s. 80.

²⁷ Eliasson m.fl., 2012, s. 27–28; Uebel, 2006, s. 69–70, 74.

²⁸ Eliasson m.fl., 2012, s. 27–28.

²⁹ Lorber, 1994, s. 2–5.

³⁰ Skolverket, 2016, s. 8. Avsnittet som detta citat har hämtats ur har reviderats inför en ny version av Lgr 11, se Skolverket, 2019c, s. 6. Revideringen förtydligade skolans uppdrag att främja jämställdhet och motverka könsmönster som kan begränsa eleverna. Med undantag av några omformuleringar är innebörden densamma som citatet ovan.

Det framgår inte vad som avses med vad som är kvinnligt och manligt, eller om det är skillnad mellan hur pojkar och flickor bemöts i skolan. Formuleringen indikerar emellertid att det förekommer skillnader i bemötandet och bedömning av pojkar och flickor i skolan baserat på kön, att krav och förväntningar är relaterade till könstillhörighet, och att detta kan vara problematiskt.

På Riksidrottsförbundets hemsida om jämställdhet framgår följande:

Idrottsrörelsen startades av män, för män och präglas fortfarande mycket av manliga normer och maktstrukturer.³¹

Liksom det saknas en beskrivning av vad manligt och kvinnligt är i läroplanens formulering, beskriver inte Riksidrottsförbundet vad ”manliga normer” i idrott betyder. Det tycks vara underförstått, precis som inte heller Ferry preciserar hur och varför maskulinitet kan bli ett problem. Vidare beskriver Riksidrottsförbundet att kvinnors och flickors deltagande i idrottsrörelsen har ökat, resurserna mellan mäns och kvinnors idrottsutövning fördelas bättre och kvinnor har representation i beslutande organ.³² Hur manliga normer påverkar män och pojkar beskrivs inte, utan vad som är problematiskt ställs i denna formulering i relation till att flickor och kvinnor påverkas av manliga normer och maktstrukturer.

Som det framgår i skolans, Riksidrottsförbundets och Ferrys skrivningar ovan kan kön och genus bli problematiskt. Det framgår inte explicit varför eller hur. Potentiella problem har emellertid med mer än manliga normer och maktstrukturer från *idrotten* att göra, då skolan som en social plats är en del av samhälleliga konstruktioner av genus.³³ Vad som sker i mötet mellan skola och idrott i idrottsprofilerad utbildning, ur ett genusperspektiv, är en kunskapslucka inom forskningen.³⁴ Denna avhandling avser att bidra till

³¹ Riksidrottsförbundet, 2020a.

³² Riksidrottsförbundet, 2020a.

³³ Se bland andra Holm, 2008, s. 109, 137; Lorber, 1994, s. 2–5; Zimmermann, 2018, s. 127–130, 165; Öqvist, 2009, s. 111, 136, 146, 166.

³⁴ Det ska i sammanhanget betonas att det finns mycket forskning om ämnet idrott och hälsa ur ett genusperspektiv, varav en del av denna redogörs för i kapitlet om tidigare forskning.

denna lucka genom att studera vilka genusnormer som manifesteras, hur det sker i den vardagliga verksamheten och vilka konsekvenser det har när idrotten blir en del av utbildningssystemet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att beskriva och problematisera normativa mönster relaterade till idrott och genus på en idrottsprofilerad högstadieskola samt att diskutera vilka konsekvenser normativa mönster får för elever på en idrottsprofilerad högstadi utbildning.

Frågeställningar för avhandlingen är:

1. Vilka normativa mönster relaterade till idrott och genus finns och hur tar sig dessa uttryck inom den idrottsprofilerade högstadieskolans olika idrottsliga rum?
2. Hur konstrueras normativa mönster och varför? Förekommer motstånd och hur gestaltar sig avvikelser?
3. Vilka konsekvenser får olika normativa mönster för eleverna i den vardagliga idrottsverksamheten?

Avgränsningar

För att svara på syftet har jag valt att observera skolans verksamhet samt att intervjua elever och personal. Jag har däremot valt bort att följa eleverna utanför skolan, exempelvis i deras idrottsutövning på fritiden, dels för att studien fokuserar på idrottsprofilerad utbildning som sker i skolan, dels för att tiden inte skulle räcka till. En del av elevernas erfarenheter från fritiden framkommer i intervjuerna.

En annan avgränsning är att inga vårdnadshavare kommer till tals, med argumentet att jag vill fokusera på de personer som är i skolans verksamhet. Att vårdnadshavare och andra vuxna har betydelse för eleverna skymtar i intervjuerna.

Därtill gör jag ingen jämförelse mellan den studerade skolan och andra skolor. Detta hade varit av betydelse, men tiden skulle inte räcka till om jag samtidigt skulle skapa det omfattande empiriska material som föreliggande avhandlings syfte kräver för att besvara.

Ytterligare en avgränsning är att jag inte studerar alla idrotter som eleverna kan välja på skolan, vilket jag resonerar kring i kapitel 5

om material och metod. Jag har valt att följa, observera och intervjua elever i några idrotter under längre perioder för att kunna skapa en adekvat mängd empiri som ger underlag för att beskriva och problematisera normer relaterade till idrott och genus.

För avhandlingen använder jag ett genusteoretiskt ramverk i symbios med idrottsrelaterade logiker. Andra sociala kategorier som klass, etnicitet, generation eller funktionalitet studerar jag inte, vilket är ett aktivt val och således en avgränsning. Det hade varit relevant att göra en intersektionell analys, framförallt av klass och genus, vilket får bli föremål för kommande forskning.

Begrepp

Nedan redogörs kort för centrala begrepp i avhandlingen.

En *norm* är en uppsättning uttalade och outtalade regler för vad som är förväntat och/eller accepterat bland en grupp människor eller i ett samhälle.³⁵

För denna avhandling använder jag termerna *könstillhörighet* och *binärt kön* när jag avser kategoriseringen av pojkar/killar/män och flickor/tjejer/kvinnor som olika grupper. I övrigt använder jag begreppet *genus*, och hänvisar då till en social konstruktion av binärt kön och könstillhörighet som man eller kvinna.

När termen *idrott* används i föreliggande avhandling åsyftas föreningsidrott som är organiserad inom Riksidrottsförbundet. Argumentet för denna avgränsning är att idrottsföreningarna som skolan samarbetar med är anslutna till Riksidrottsförbundet. Därtill är eleverna idrottsligt aktiva i liknande (eller samma) föreningar på fritiden. Ytterligare ett argument för avgränsningen är att Riksidrottsförbundets organiserade föreningsidrott är så pass etablerad, omfattande och utbredd att det är denna form av idrott som många personer i Sverige har erfarenhet av.

Med *den vardagliga verksamheten* avses de aktiviteter som sker inom ramen för den studerade skolan och skoldagen. Det är all undervisning, alla raster och alla kommunikationer som sker mellan elever samt mellan elever och personal.

³⁵ Brennan m.fl., s. 3–4.

Skolans idrottsliga rum är de olika idrotter och idrottsliga sammanhang som skolan tillhandahåller. Jag är inspirerad av hur Nirmal Puwar diskuterar det engelska begreppet *space* vilket jag preciserar framöver i kapitlet *Teoretiskt ramverk*.³⁶ Med begreppet *rum* avses i avhandlingen den fysiska platsen, som exempelvis tennisbanan och tennishallen, och det som sker inom denna plats med utgångspunkt i uttalade och outtalade regler och normer gällande idrottsligt och personligt beteende, handlingar och förhållningssätt.

Genomgående i avhandlingen använder jag konsekvent termerna *eleverna*, *tjejer* och *killar* när jag talar om eleverna. De omtalar sig själva som just tjejer och killar. Genom att omtala dem så använder jag deras språk. När jag refererar till och diskuterar studier och andra texter som skriver pojkar, flickor, män och kvinnor, använder jag deras termer. Detsamma gäller *femininiteter* och *maskuliniteter*, vilka är de termer jag använder mig av i mina diskussioner och analyser om genus. När manligt, kvinnligt, tjejigt och killigt används av elever och personal, eller i studier och andra texter, är det de termerna jag använder.

Disposition

Avhandlingen består av nio kapitel. Efter denna inledning följer avhandlingens andra kapitel som tecknar en bakgrund över idrottsprofilerad utbildning i Sverige baserad på forskning i området. Jag ger dessutom en kort beskrivning av den studerade högstadieskolan.

Avhandlingens tredje kapitel redogör för teorier och perspektiv relaterat till kön, genus och andrafieringsprocessen samt hur begreppen prestationslogik, tävlingslogik, tävlingsfostran och föreningsfostran används som analytiska verktyg.

I kapitel fyra presenteras tidigare forskning som är relevant för att besvara syftet och frågeställningarna. Den första delen av kapitlet redogör för studier om kön och genus i skolmiljöer, den andra delen fokuserar på idrott, kön och genus.

I det femte kapitlet presenterar och diskuterar jag urval, insamlingsmetoder och material, analysmodell och etiska överväganden samt motiverar olika val jag har gjort under studiens gång.

³⁶ Puwar, 2004.

Avhandlingens sjätte kapitel, *Idrotten tar plats*, är det första av tre analyskapitel. Det ger en tät beskrivning av den vardagliga idrottsrelaterade verksamheten på den studerade skolan, hur idrottsprofilen är utformad samt vilka möjligheter och problem som kan finnas med en idrottsprofil. Kapitlet beskriver normativa idrottsliga mönster och avvikelser från dessa.

Det sjunde kapitlet, *Den tvingande olikheten*, beskriver och analyserar hur elever och personal konstruerar genus samt hur elever gör skillnad och rangordnar varandra i relation till idrott. Kapitlet redogör för genusnormer och hur olika typer av motstånd mot dessa framställs.

Kapitel åtta, *Idrotternas olika rum*, fördjupar analyserna från de två föregående analyskapitlen. Undervisningsgrupperna för innebandy, tennis, fotboll killar och fotboll tjejer redogörs för närmre. Kapitlet avslutas med en övergripande diskussion av likheter och skillnader mellan de olika idrottsliga rummen.

Avhandlingens nionde kapitel, *Vi och de Andra*, lyfter centrala resultat från analyskapitlen. Kapitlet visar på nyanserna och komplexiteten angående idrott och genus och hur detta tar sig uttryck inom konceptet idrottsprofilerad utbildning. Här förs även en metoddiskussion. Därefter resonerar jag kring syftet med idrottsprofilerad utbildning på grundskolenivå utifrån de anvisningar Skolverket ger och i jämförelse med idrott som tillval på gymnasieskolan. Slutligen anger jag förslag på behov av vidare forskning inom fältet.

Avhandlingen avslutas med en engelsk sammanfattning.

2. BAKGRUND

Föreliggande kapitel beskriver utvecklingen och etableringen av idrott som tillval i skolan (idrottsprofilerad utbildning) i Sverige på gymnasial nivå och grundskolenivå. Jag redogör för hur utbildningskonceptet startade och hur det ser ut i dagens skolverksamhet. I relation till svensk utformning av idrott som tillval och profil presenteras hur andra länder organiserar kombinationen av studier och idrott. Vidare redogör jag för talangidentifiering och talangutveckling inom idrott och i relation till skolan. Kapitlet avslutas med en presentation av den högstadieskola som studeras för avhandlingen med syftet att beskriva hur idrottsprofilen är utformad där.

Idrott och studier

Att kombinera studier med idrottsutövning har varit möjligt i Sverige sedan början av 1970-talet. Från början var utbildningskonceptet förbehållet få talangfulla elitsatsande ungdomar på gymnasial nivå. Idag finns det möjlighet att kombinera studier och idrott på olika idrottsliga nivåer i grundskolan och gymnasiet.

Kombinationen av idrott och studier kan övergripande beskrivas som att skolor kan erbjuda och elever kan välja att ha idrott som tillval. Det innebär att ha mer idrottsundervisning utöver det obligatoriska skolämnet idrott och hälsa. Beroende på vilken skola och skolform som erbjuder idrott som tillval kan innehållet i undervisningen variera på ett kontinuum mellan ”rekreation” till ”elitinriktning”, från ett till flera undervisningstillfällen i veckan samt med eller utan samarbete med idrottsrörelsen. På vissa skolor upplevs det som ett ämne bland alla andra, på andra skolor utgör det en profil

på utbildningen. Framöver använder jag både termen idrott som tillval och termen idrottsprofil, men under samlingsnamnet idrottsprofilerad utbildning.

Föreliggande avhandling studerar idrottsprofilerad utbildning på högstadienivå, men som tidigare forskning visar är det inte ovanligt att högstadieskolor väljer att utforma idrottsprofiler som påminner om hur idrottsutbildningen på gymnasienivå är utformad. För att förstå idrottsprofilerad utbildning i ett större sammanhang, är det av vikt att redogöra för både högstadie- och gymnasieskolors utformning av profilen.

Riksidrottsgymnasier och Nationellt godkänd idrottsutbildning

Under 1970-talet etablerades Riksidrottsgymnasier (RIG) och skolämnet specialidrott infördes för elever som var antagna vid RIG.¹ Syftet är att utbilda unga idrottsutövare mot elitnivå och samtidigt skapa förutsättningar för att tillgodogöra sig en gymnasieutbildning. Riksidrottsförbundet beslutar vilka skolor och vilka idrotter som kan utgöra en RIG-verksamhet. Specialidrottsförbunden följer upp och utvecklar verksamheten.² Sedan 2011 erbjuds även idrottsprofilerad gymnasieutbildning på Nationellt godkänd idrottsutbildning (NIU), som liksom RIG är godkända och certifierade av specialidrottsförbund och Skolverket.³ Vid antagningen bedöms eleverna bland annat på idrottsspecifika kunskaper och färdigheter, idrottspsykologiska färdigheter och förutsättningar och sociala färdigheter samt studieambition. Utifrån detta bedöms elevens framtida utvecklingspotential.⁴ RIG har riksrekrytering och NIU har lokal och regional antagning. En annan skillnad är att Riksidrottsförbundet fördelar ett statsbidrag till huvudmännen för RIG, men har inget formellt uppdrag avseende NIU.

Ämnet specialidrott utgör kärnan för RIG och NIU-verksamheterna och inom ramen för ämnet ligger elevernas idrottsutövning.⁵

¹ Ferry & Olofsson, 2009, s. 7; Lund, 2010, s. 11.

² Riksidrottsförbundet, 2020b.

³ Lund, 2010, s. 46–48; Lund, 2014, s. 251; Riksidrottsförbundet, 2020b. För mer läsning om utvecklingen av idrottsprofilerad utbildning på gymnasienivå, se Ferry, 2014a och Lund, 2010.

⁴ Riksidrottsförbundet, 2020b.

⁵ Hedberg, 2014, s. 16; Skolverket, 2019e, se följande utdrag ur kursplanen för specialidrott: "Ämnet specialidrott möjliggör en hälsosam idrottskarriär och prestationsutveckling

Forskning visar att specialidrott ofta utformas och undervisas av tränare från idrottsföreningar och påminner således starkt om idrottsrörelsens elitidrott för ungdomar.⁶ Enligt Riksidrottsförbundet är det elitinriktade utbildningskonceptet ett viktigt fundament i den svenska idrottsmodellen med syfte att skapa ”vinnare i det långa loppet”.⁷ För elever som vill kombinera idrott med studier, men inte på ett RIG eller NIU, finns den valbara kursen specialisering, som är en del av ämnet idrott och hälsa.⁸

Idrott som tillval på grundskolan

I grundskolan kan idrott erbjudas som tillval. Då nyttjas undervisningstimmarna för *elevens val* och/eller *skolans val*. Elevens val innebär att eleven kan välja ett ämne som skolan erbjuder.⁹ Skolans val innebär en möjlighet för skolan att utöka ett visst ämne eller för att skapa en profil som omfattar samtliga elever på skolan.¹⁰ Syftet med valen är kunskapsbreddning och kunskapsfördjupning i ett ämne.¹¹ Därmed infaller tillvalet idrott under skolämnet idrott och hälsa, och bedömningen ingår i idrott och hälsa.¹²

Till skillnad från gymnasieämnet specialidrott som är nationellt reglerat med egen kursplan och kursen specialisering inom idrott och hälsa, utformar varje grundskola idrottstillvalet samt tillämpar de lagar och bestämmelser som finns i tolkningen av kursplanen för idrott och hälsa.¹³ Studier om grundskolan visar att idrott som tillval utformas på två sätt: som en *bred idrottsprofil* med en mer hälsoorienterad hållning och allsidig karaktär, eller som en *specifik idrottsprofil* där idrottsliga färdigheter utvecklas i en specifik idrott vid

inom en vald idrott. Det behandlar metoder och teorier samt praktiskt utövande av specifik idrott mot elitnivå. Ämnet specialidrott får bara anordnas på idrottsutbildningar vid riksidrottsgymnasium eller nationellt godkända idrottsutbildningar.”

⁶ Ferry, 2016, s. 915; Hedberg, 2014, s. 153–155; Lund, 2010, s. 21. För en mer ingående beskrivning av RIG-verksamheten och ämnet specialidrott, se Hedberg, 2014, s. 11–18, 57–59.

⁷ Riksidrottsförbundet, 2020b.

⁸ Skolverket, 2020.

⁹ Skolverket, 2019a.

¹⁰ Skolverket, 2019b.

¹¹ SFS 2010:800, 2010, Kapitel 10 § 4.

¹² Skolverket, 2019a.

¹³ Mailkonversation med Skolverkets upplysningstjänst, 2020-04-08; Skolverket, 2019a.

flera tillfällen i veckan, ofta med tränare från lokala idrottsföreningar.¹⁴

Från och med årskurs 7 kan grundskolor välja om de vill anta elever på särskilda färdigheter inom ramen för utbildningsprofilen.¹⁵ Skolor med en uttalad idrottsprofilering eller klasser med specifik idrottsinriktning är populära. Eliasson, Ferry och Olofssons kartlägningsstudie från 2009 visar att var fjärde skola erbjöd idrottsprofil och var åttonde elev i årskurserna 7–9 valde att studera någon form av idrott som inriktning på sin utbildning.¹⁶ Enligt Skolverket förs inte register över hur många skolor som har idrottsprofiler för årskurs 7–9,¹⁷ men under avhandlingsarbetet har det genom samtal med skolans personal framkommit att detta är ett utbildningskoncept som fortsätter att utvidgas.

Idrottens etablerade plats i skolan

Redogörelsen för idrottsprofilerad utbildning ovan kan summeras som att Riksidrottsförbundet har ett stort inflytande på RIG och NIU-verksamheterna på gymnasial nivå genom ett etablerat samarbete med specialidrottsförbund och lokala idrottsföreningar. En kartlägningsstudie av grundskolor visar att idrottsprofiler på grundskolenivå ofta har ett samarbete med lokala idrottsföreningar, genom att tränare och/eller ledare involveras i undervisningen.¹⁸

Idrott som tillval framställs som en framgångsfaktor i allmänhet för elevers deltagande i fysisk aktivitet, men även för svensk idrott.¹⁹ Fahlström, Gerrevall, Glemne och Linnér har studerat 328 elitidrottarens äg mot elit och landslag. Nästan 70 procent hade studerat vid ett idrottsgymnasium.²⁰ Studien visar att det var mycket betydelsefullt för utövarna att kunna kombinera studier och idrott på gym-

¹⁴ Eliasson m.fl., 2012, s. 5; Ferry, 2014a, s. 76. Se även Redelius, 2013, s. 27 om framväxande akademier i idrottsföreningar och samarbete med skolor.

¹⁵ Mailkonversation med Skolverkets upplysningstjänst 2018-01-29 och 2018-01-31.

¹⁶ Eliasson m.fl., 2012, s. 8, 16.

¹⁷ Mailkonversation med Skolverkets upplysningstjänst 2020-04-14.

¹⁸ Eliasson m.fl., 2012, s. 16.

¹⁹ Riksidrottsförbundet, 2020b; Fahlström m.fl., 2015, s. 54, 62.

²⁰ Fahlström m.fl., 2015, s. 50.

nasienivå för att förstärka träningsmöjligheterna, framförallt för lagidrotter och olika skididrotter.²¹ Förutom idrottsgymnasiets betydelse framgår det att ”den idrottsprofilerade utbildningen har inom vissa idrotter erbjudit en betydelsefull möjlighet redan under de senare åren av grundskolan.”²² En tredjedel av deltagarna hade använt elevens eller skolans val för att kunna satsa på sin idrott mot slutet av grundskolan. Framöver redovisas forskning som problematiserar idrottens etablerade plats i det svenska utbildningssystemet.

I avhandlingens inledningskapitel har Ferrys forskning om idrottsprofilerad utbildning redogjorts för till viss del. Implikationerna han redovisar är som redan nämnts relevanta som utgångspunkt för föreliggande avhandling, men de är inte Ferrys huvudresultat. I sin avhandling *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola* studerar Ferry framväxten och utformningen av idrottsprofilerad utbildning med Pierre Bourdieus teori och nyckelbegrepp fält, kapital och habitus som analytiskt ramverk.²³ Ferry visar hur skolan har utvecklats till en viktig producent inom idrottsfältet, där idrottsrörelsens verksamhet sker inom ramen för undervisningen, i synnerhet på RIG och NIU.²⁴ Förutom att skolan är en betydelsefull plats för idrottens verksamhet, har idrotten blivit viktig för många skolor som ett medel för att locka och rekrytera elever.²⁵ Skolor lockar till sig elever genom att erbjuda idrotter som är populära i fritidens idrottsutövning.²⁶ Av de skolor och elever som Ferrys har studerat framkommer att de som söker sig till idrottsprofiler är fler pojkar än flickor, det är färre elever med utländsk bakgrund och att fler elever har föräldrar med högskoleutbildning, än elever i gymnasieskolan generellt. Ferry menar att idrottsprofilerad utbildning således främst tilltalar ”den välutbildade medelklassens specifika dispositioner”.²⁷ Ferry tolkar att detta kulturella kapital är ett värde för skolan: det är viktigt att rekrytera högpresterande elever med rätt bakgrund.²⁸

²¹ Fahlström m.fl., 2015, s. 50, 62.

²² Fahlström m.fl., 2015, s. 62.

²³ Ferry, 2014a, s. 19.

²⁴ Ferry, 2014a, s. 81.

²⁵ Ferry, 2014a, s. 75.

²⁶ Ferry, 2014a, s. 76.

²⁷ Ferry, 2014a, s. 77. Detta resultat samstämmer med Skrubbeltrangs avhandling om idrottsklasser i Danmark, 2018a, s. 82–85.

²⁸ Ferry, 2014a, s. 76–78.

Idrottsrörelsens eget utrymme i skolan och idrottselevers habitus och kulturella kapital är således starkt. En slutsats för avhandlingen är att idrotten behöver anpassa sig efter skolans värdegrund för att inte ha för stor makt över verksamheten, samtidigt som den inte kan förändras för mycket då idrottsprofilerna varken skulle matcha skolan eller idrottsrörelsen.²⁹

Även Hedbergs forskning har lyfts i inledningskapitlet. I sin avhandling *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag* studerar Hedberg tränare vid RIG-verksamheten. Genom nyinstitutionell teori och praxisgemenskap som perspektiv är syftet att förstå tränares handlande mot bakgrund av de villkor som styr och formar verksamheten. Skolan och idrotten beskrivs som institutioner med olika regulativa villkor: skolan har skollagen och styrdokument samt formell lärarutbildning; idrotten är självständig med en medlemsorganisation (Riksidrottsförbundet), dokumentet *Idrotten vill* innehåller idrottens idé, samt att det saknas nationella krav om utbildningsnivå.³⁰ Genom arbetet på RIG befinner sig tränarna i ett spänningsfält mellan dessa institutioner, där Skolverket, Riksidrottsförbundet, kommunen och den enskilda skolan driver verksamheten.³¹ Hedbergs huvudresultat är att idrotten sätter agendan för verksamheten. Tränarna har en samsyn om vad verksamheten ska innehålla, som är förankrad i idrotten, inom vilken de har hög kompetens. Analysen visar att skolans styrdokument verkar ha en underordnad roll. En majoritet av tränarna i studien svarar inte upp mot skolans krav på utbildningsnivå som specialidrottslärare. Problemet är att tränarna förväntas genomföra en legitimerad lärares uppgifter, bland annat att sätta betyg i ämnet specialidrott. De behöver den kompetens som krävs för att förhålla sig till skolans styrdokument och arbete.³² Hedberg menar att RIG som institution kan få en hotad legitimitet om villkoren mellan de skilda institutionerna, skolan och idrotten, inte står i samklang med varandra.³³

²⁹ Ferry, 2014a, s. 80–81.

³⁰ Hedberg, 2014, s. 13–15.

³¹ Hedberg, 2014, s. 15, 19.

³² Hedberg, 2014, s. 157–159.

³³ Hedberg, 2014, s. 161.

Tuffare spel och marginalisering: ett genusperspektiv

Kartläggningsstudier över idrottsprofilerade utbildningar på högsta-
die- och gymnasienivå, publicerade 2012 respektive 2009, visar att
könsfördelningen bland eleverna är skev. Av eleverna som studerade
vid en idrottsprofil i årskurserna 7–9 var 35 procent tjejer och 65
procent killar.³⁴ På idrottsgymnasierna var fördelningen bland id-
rottselever 40 procent tjejer och 60 procent killar.³⁵ Eliasson m.fl.
påpekar att en skev fördelning med fler killar än tjejer kan leda till
att det sätts en maskulin norm för undervisningen i idrottsprofilen.³⁶

Uebels studie om vad flickor och pojkar värdesätter i RIG-verk-
samheten, som är genomförd på uppdrag av Riksidrottsförbundet,
visar att eleverna värderar tävlingslogiken lika högt oavsett kön. Ue-
bel menar att det däremot är tydligt att tävlingslogiken representerar
traditionellt maskulina egenskaper bland eleverna. Exempel på detta
är att underkasta sig träning, vara rationell och att uppskatta kon-
kurrens. Vidare framkommer att flickorna fick anpassa eller ändra
sig om träningen behövde ändras, men inte pojkarna. Istället betrak-
tades pojkarnas träningsrutiner som den ”normala” träningen och
ses som en del av genusordningen som råder inom RIG.³⁷

Ferry och Olofssons studie om ämnet specialidrott i gymnasiesko-
lan visar att i mer än hälften av fallen genomfördes färdighetsträ-
ningen med killar och tjejer i skilda träningsgrupper, men argument
för detta anges inte.³⁸ Vidare visar Eliasson m.fl. att det finns grund-
skolor som aktivt skapar separata undervisningsgrupper för tjejer
och killar, vilket står i kontrast till övrig undervisning. Samtidigt
framkommer det att flera skolledare i grundskolan ansåg det vara
problematiskt att samla killar i egna grupper, då de menade att det
främjade en machokultur.³⁹ I samma studie granskas fyra fotbolls-
profilerade grundskolor, vars mål var att undervisa tjejer och killar
tillsammans. Skolledarnas och elevernas uppfattning var att tjejer
generellt gynnades av att spela med killar, med argumentet att tjejer

³⁴ Eliasson m.fl., 2012, s. 14.

³⁵ Ferry & Olofsson, 2009, s. 16.

³⁶ Eliasson m.fl., 2012, s. 30–31.

³⁷ Uebel, 2006, s. 69–70, 74.

³⁸ Ferry & Olofsson, 2009, s. 35. Det ska understrykas att studien gjordes före läro-
plansreformen 2011 då ämnet specialidrott inte endast var förbehållet elitsatsande elever
på RIG.

³⁹ Eliasson m.fl., 2012, s. 17–18.

då fick hårdare motstånd. Dessutom reducerade den integrerade undervisningen killars machoattityd och tjejerna blev tuffare spelare. Emellertid slutade ett antal tjejer delta i profilen på grund av det hårdare spelet.⁴⁰

Skrubbeltrangs forskning om danska idrottsklasser på högstadenivå beskriver hur kön blir en marginaliserande faktor för tjejer och en förstärkande faktor för killar (som deltar i dominerande idrotter). De få fotbollsspelande tjejerna fick inte delta i skolans fotbollsträning för killar, eftersom tjejerna antogs vara sämre än killarna. Istället hade fotbollstjejerna allmän fysisk träning som en del av sin idrottsinriktning. Detta ledde till att tjejer kände sig marginaliserade och inte upplevde att idrottsklassens syfte gällde på lika premisser för alla elever.⁴¹

Sammantaget pekar de här studierna på en gemensam problematik att en machokultur kan uppstå om det samlas för många killar i samma klass och att det är tjejer som får anpassa sig efter killar. I sammanhanget ska det nämnas att könsintegrerad träning i viss mån visade sig gynna killar genom att machokulturen dämpades och tjejer fick tuffare motstånd och utvecklades idrottsligt. Trots de olika empiriska underlagen indikerar studierna att dessa köns- och genusmönster sannolikt kan finnas på andra skolor med idrottsprofil.

Talangidentifikation och talangutveckling

Idrottsprofilerad utbildning på gymnasial nivå har som syfte att utveckla talangfulla idrottande ungdomar. Som nämnts ovan kan en specifik idrottsprofil på grundskolan ha som syfte att utveckla idrottsliga färdigheter i en idrott, beroende på vad den enskilda skolan anger att syftet är. Den idrottsprofilerade grundskola som har en elitnivå med ambitionen att utveckla idrottsutövare i samarbete med idrottsföreningar, kan då sägas vara en del av den svenska idrottens talangidentifikation och talangutveckling, precis som RIG är en betydelsefull del av den svenska idrottsmodellen.

⁴⁰ Eliasson m.fl., 2012, s. 27–28.

⁴¹ Skrubbeltrang, 2018b, s. 10. Skrubbeltrangs resultat är samstämmigt med en irländsk studie om tre skolor där en maskulin norm sätter agendan för utformning och undervisning av idrottsprofilerad undervisning, vilket marginaliserar tjejer, se McSharry, 2017, s. 348–350.

Begreppet *talang* är omdebatterat om huruvida vi kan tala om att talang är något som är medfött eller om det är något som utvecklas.⁴² Oavsett är talang inom idrott något som anses kunna bli identifierat och utvecklat inom ramen för RIG och NIU.⁴³ Kilger har forskat om talang och selektering inom svensk ungdomsidrott och studerat policydokument och utbildningsmaterial för tränare, samt genomfört intervjuer med tränare och fotbollsskillar med ett diskursanalytiskt ramverk. Ett resultat är att talang är något som anses existera och att den kan identifieras genom observation eller testning. I relation till detta ges (identifierat) talangfulla individer möjlighet till förutsättningar och resurser mot en idrottslig framgång som vuxna. Vidare menar Kilger att berättelsen om den svenska idrottsmodellen – att den är omfattande, att den bidrar till folkhälsan och demokratisk fostran, och att den är sammanhållen – återkommande legitimerar idrottens rätt att selektera utövare.⁴⁴

Idén med talangidentifiering är som termen lyder, att identifiera och välja ut de ungdomar som anses vara mest lovande i relation till andra för talangutveckling. Vidare innebär talangutveckling stöd för de selekterade idrottsutövarna i träning och tävling, precis som Kilger funnit i sin forskning. Elitidrottsskolor är ett sätt att identifiera och utveckla talang. Enligt Güllich och Cogley ingår bland annat högprofilerad träning, träningsfaciliteter och utbildning i talangutveckling, vilket idrottsskolor kan erbjuda. Vidare är *tid* för träning en viktig del för framgångsrik talangutveckling, dels för att en tidig talangidentifiering är relaterat till utveckling, dels för att tid krävs för mycket träning.⁴⁵ Samtidigt visar en longitudinell studie om stödprogram för idrottare i Tyskland att ju tidigare en utövare identifieras som talang och utvecklas som sådan, desto tidigare slutar de sin utövning.⁴⁶ I sammanhanget är det även relevant att nämna att IOK (internationella olympiska kommittén) i ett konsensusuttalande är kritiska mot tidig specialisering. De menar att unga idrottsutövare

⁴² Ward m.fl., 2017, s. 19, 28.

⁴³ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 15.

⁴⁴ Kilger, 2017, s. 92–93, 109, 111, 112.

⁴⁵ Güllich & Cogley, 2017, s. 80–83.

⁴⁶ Güllich & Emrich, 2012, s. 254. I studien var idrottsutövarnas ålder i genomsnitt 15.5 år när de blev antagna till stödprogrammet (+/- 2.3 år).

bör undvika tidig specialisering och idrotta varierat, då detta ökar möjligheten att hitta den idrott som de kommer att tycka om.⁴⁷

Eftersom RIG och NIU baserar antagningen bland annat på idrottsliga färdigheter och tävlingsresultat, med kriterier som är konkretiserade av respektive specialidrottsförbund, menar Fahlström m.fl. att för många idrotter ”avgörs i princip möjligheterna till en karriär som elitidrottare i samband med antagningen till gymnasieskolan, när individen är 15–16 år gammal.”⁴⁸ Det krävs även att betygen är tillräckliga för att ha behörighet. Om du inte blir antagen, kan vägen till en framtida karriär och framgång inom idrott bli mer komplicerad eller, som det formuleras i studien, till och med stängd. Fahlström m.fl. menar att det finns behov att studera urvalsprocessen till RIG och NIU, med argumentet att det är problematiskt att bedöma en individs utvecklingspotential i tonåren.⁴⁹

School sport – en internationell överblick

Att kombinera idrott med studier är vanligt förekommande internationellt sett och historiskt är det i public schools i många länder som idrottsutövningen haft sin naturliga hemvist och utveckling. Benämningen ”school sport” syftar till idrottsutövning/utveckling på skoltid som inte är ämnet idrott och hälsa. Det används som ett samlingsnamn, men utformningen skiljer sig mellan olika länder.

Regeringar världen över spenderar enorma summor på finansiellt stöd till elitidrottsutövare för att nå internationella framgångar. Förutom den idrottsliga framgången i sig, finns förhoppningar om att det leder till nationens prestige och erkännande i ett internationellt sammanhang.⁵⁰ Att under skolorna kunna kombinera idrott och studier betraktas således som ett viktigt led för framtida idrottsliga (inter)nationella framgångar. EU-kommissionen har upprättat riktlinjer för idrottsutövares dubbla karriärer. Syftet med riktlinjerna är att medvetandegöra vad en dubbel karriär innebär för idrottsutövarna,

⁴⁷ Bergeron m.fl., 2016, s. 845.

⁴⁸ Fahlström m.fl., 2015, s. 63.

⁴⁹ Fahlström m.fl., 2015, s. 64.

⁵⁰ Houlihan & Green, 2007, s. 2.

men även att inspirera beslutsfattare i medlemsstaterna att skapa en bra miljö för idrottsutövare.⁵¹

I Danmark har kombinationen av elitidrott och studier på gymnasienivå erbjudits sedan 1980-talet i samarbete med Team Danmark (den danska elitidrottsorganisationen).⁵² Som ytterligare ett led i framtagandet av elitidrottsutövare utformade den danska regeringen och Team Danmark 2008 ett utbildningsprogram för årskurserna 7–9. Programmet förklaras vara ett centralt element för talangutvecklingsarbetet i Danmark.⁵³ Forskning om danska idrottsklasser visar hur idrottsprofilerad utbildning är en hybrid av elitidrott och skola som producerar en speciell typ av elev som ska utvecklas inom dubbla spår: idrott och skola. Det leder till att eleven har ambitiösa mål inom båda spåren, men att de ofta måste välja att bli bra inom det ena eller det andra. Ett resultat är att hybriden elitidrott och skola hotas när eleven prioriterar antingen skolan eller idrotten.⁵⁴

I Norge erbjuder både kommunala och privata skolor elitidrottsprofilerad utbildning på grundskolenivå och gymnasial nivå.⁵⁵ Norges Toppidrettsgymnas och Wang Toppidrett är ledande privata skolor som har ett starkt samarbete med den norska elitidrotten.⁵⁶ Augestad och Bergsgard som har studerat utbildningskonceptet menar att syftet med utbildningen är att idrottseleverna ska lära sig en livsstil som är av största vikt för att vinna medaljer i internationella mästerskap. De lär sig att identiteten som idrottsutövare utvecklas genom interaktion med andra idrottsstudenter som har samma ambitioner. På så vis anser norska idrottsskolor att de utgör rätt miljö för utvecklingen mot elitidrottare.⁵⁷ Att detta inte alltid blir resultatet visar Sisjord och Sørensen i sin studie om elevers förväntningar på studier och idrottsutövning. De har studerat en norsk gymnasieskola med alpin skidåkning.⁵⁸ För en majoritet av eleverna minskade deras förväntningar på att bli framgångsrika under de tre läsåren,

⁵¹ European Commission, 2013, s. 2.

⁵² Nielsen m.fl., 2017, s. 10.

⁵³ Nielsen m.fl., 2017, s. 8, 10–12.

⁵⁴ Skrubbeltrang m.fl., 2016, s. 385–386.

⁵⁵ Kristiansen & Houlihan, 2017, s. 451.

⁵⁶ Norges Toppidrettsgymnas, 2019; Wang, 2019.

⁵⁷ Augestad & Bergsgard, 2007, s. 201.

⁵⁸ Sisjord & Sørensen, 2018, s. 119.

liksom det för flera elever blev en minskad förväntan i skolresultat. Sisjord och Sørensen menar att det berodde på att de olika kapital som krävdes för att lyckas i skidåkningen minskade under åren. Bland annat spelade skador och sjukdomar stor roll, men även att insikten i hur svårt det var att lyckas ökade ju äldre de blev, vilket ledde till lägre förväntningar än vad de hade när de började första året på gymnasiet.⁵⁹

I USA är idrottsutövning en integrerad del av skolans verksamhet och formar basen i den amerikanska idrottsmodellen. Den skolbaserade idrottsmodellen är det främsta sättet för idrottsutövare att bli idrottsstudenter vid universitet, då USA inte har en idrottsmodell med basen i idrottsföreningar. Långt ifrån alla idrotter har emellertid det skolbaserade systemet som sin främsta väg till elitidrottsliga framgångar.⁶⁰

I Kina är idrottsskolor på lokala, stads- och provinsiella nivåer en viktig väg för identifiering och utveckling av talangfulla barn. De skickas till idrottsskolor mellan sex till nio års ålder. De mest talangfulla eleverna fortsätter att träna med utökad omfattning och placeras på idrottsskolor med inriktning mot professionell idrottsutövning. Selektionssystemet beskrivs som ”brutalt”, endast 5 procent av de som antas till idrottsskolorna når toppen, men är kärnan av landets stöd för elitidrottssystemet.⁶¹

Dessa exempel är valda för att visa hur idrottsprofilerad utbildning kan vara utformad och likheten i att det framhålls som viktigt att satsa på sin idrott i kombination med studier. Olika länder kan ha olika utformning och nivå på idrottsskolor och i denna redogörelse valde jag fokus på de skandinaviska länderna, med USA och Kina som kontraster. Norge och Danmark har en liknande idrottsmodell som Sverige med tävlingsidrott organiserad på fritiden. Som studierna visar är Norge, Danmark och Sverige på väg mot en idrottsmodell som mer och mer påminner om länder som har tävlingsidrott (eller utveckling av tävlingsidrottare) inom ramen för skolans verksamhet.

⁵⁹ Sisjord & Sørensen, 2018, s. 130.

⁶⁰ Sparvero m.fl., 2007, s. 248–251.

⁶¹ Hong, 2007, s. 40–41.

En idrottsprofilerad högstadieskola

I relation till den bakgrund som har presenterats om idrottsprofilerad utbildning innehåller följande avsnitt en kort beskrivning av den studerade skolan. Beskrivningen baseras främst på intervjun med skolans rektor.⁶²

Toppskolan är en kommunal högstadieskola och syftet med utbildningsprofilen är att elever ska kunna kombinera idrott och studier för att nå gymnasiebehörighet. Toppskolan är en renodlad idrottsprofilerad utbildning på så vis att undervisningstimmarna för *skolans val* och *elevens val*, samt en del av timmarna från skolämnet idrott och hälsa, nyttjas för att undervisa idrott som tillval. Samtliga elever är idrottselever och de blir antagna främst på idrottsliga färdigheter i en vald idrott som de specialiseras inom. Den idrottsprofilerade undervisningen möjliggörs genom skolans samarbete med lokala idrottsföreningar. Toppskolan har en specifik idrottsprofil. I det första empiriska kapitlet *Idrotten tar plats* redogörs mer detaljerat för Toppskolans vardagliga verksamhet.

⁶² Intervju rektor.

3. TEORETISKT RAMVERK

Avhandlingens teoretiska ramverk består av perspektiv som bidrar till att synliggöra, beskriva och analysera normativa mönster relaterade till idrott i den studerade skolans vardagliga verksamhet. Föreliggande kapitel är disponerat på så vis att jag inleder med att avhandlingen tar avstamp i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Sedan presenterar och resonerar jag kring det genusteoretiska ramverket som består av *genus som social institution* av Judith Lorber, *andrafieringsprocessen* genom Michael Pickerings och Nirmal Puwars olika perspektiv, samt Eric Andersons teori om *inkluderande maskulinitet*. I relation till dessa perspektiv redogörs för hur begreppen *kön* och *genus* används i avhandlingen. Därefter följer en presentation av och diskussion om de idrottsrelaterade begreppen *prestationslogik*, *tävlingslogik*, *föreningsfostran* och *tävlingsfostran* och hur jag använder dem som analytiska verktyg, följt av hur jag använder begreppet *norm*. Slutligen för jag en kritisk diskussion kring det teoretiska ramverkets förtjänster och problem i relation till avhandlingens syfte.

Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Centralt är att verkligheten är social konstruerad.¹ Närmare bestämt handlar det om att det som uppfattas som naturligt och självklart kan vara så här och nu, men inte behöver vara så överallt eller i alla tider.² Vidare innebär det att genom analys granska och ifrågasätta konstruktioner om verkligheten, som kan uppfattas som ”sanna”, genom att synliggöra hur dessa konstruktioner går till, avslöja och förändra dem.³ ”Genom sociala förhandlingsprocesser kan

¹ Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 81.

² Holm Ingemann, 2016, s. 104.

³ Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 81; Holm Ingemann, 2016, s. 108.

den samhälleliga verkligheten omtolkas och därmed omskapas.”⁴ I en sådan process används dekonstruktion, där tolkningar bryts ned, och som genom rekonstruktion sätts samman till en ny verklighet.⁵

För avhandlingen betraktas idrottsprofilerad utbildning som ett socialt och kulturellt fenomen där skola och idrott möts. I sin forskning om tränare på Riksidrottsgymnasier och deras villkor för handlande betraktar Hedberg skola, idrott och Riksidrottsgymnasium som institutioner.⁶ Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv betraktas institutioner som konstruerade, där vissa handlingar förväntas utföras av vissa aktörer. Efterhand börjar institutioner, som skapats av människor, att uppfattas som något externt, objektivt och givet.⁷

Flera av studierna som presenterats i föregående kapitel förklarar idrottsprofilerad utbildning som två fält, skola och idrott, som korsas eller går in i varandra. Fälten antas stå för vissa värden som ofta tas för givna.⁸ På den studerade högstadieskolan är elever, lärare, tränare och rektor centrala aktörer. Deras uppfattningar och handlingar är betydelsefulla att studera, förstå och analysera för att skapa en bredare förståelse och kunskap om normer kopplade till idrott och genus på en idrottsprofilerad högstadieskola.

Kön och genus som sociala konstruktioner

Med denna utgångspunkt uppfattas kön och genus som socialt konstruerade och inte som en bestämd, fast och fixerad identitet eller specifika egenskaper. Det är något som ständigt måste göras och upprätthållas. Förenklat brukar en individs kön förklaras med utgångspunkt i en binär ordning av kvinna–man: är du född med manliga könsorgan betecknas du vara en man, är du född med kvinnliga könsorgan betecknas du vara en kvinna. Detta kallas även *det biologiska könet*. Genus, *det sociala könet*, är förenklat vad en människa gör eller blir genom sociala interaktioner, gester, kroppsspråk, kläder, frisyra och andra attribut. Genuskonstruktioner kan vara gångbara i en tid och i ett socialt och kulturellt sammanhang, men

⁴ Holm Ingemann, 2016, s. 114.

⁵ Holm Ingemann, 2016, s. 114.

⁶ Hedberg, 2014, s. 13–19.

⁷ Alvesson & Skoldberg, 2008 s. 86.

⁸ Se bakgrundskapitlet.

inte i en annan tid eller i ett annat socialt och kulturellt sammanhang. Centralt är även att det sker ett ständigt görande av genus, det är inte fast och fixerat utan föränderligt.⁹

Det finns olika riktningar inom socialkonstruktivismen som är mer eller mindre radikala. Denna avhandling utgår från en mindre radikal socialkonstruktivism, som tar hänsyn till att exempelvis kroppen kan och ibland bör uppfattas som absolut och objektiv.¹⁰ Begreppshantering kring kön och genus för avhandlingen tar hänsyn till detta, vilket jag redogör för efter genomgången av teorierna.

Genus som social institution

Teorin om genus som social institution är det grundläggande genusperspektivet för analysen av det empiriska materialet. Teorin syftar till att synliggöra och problematisera normativa mönster i relation till idrott.

Teorin tar utgångspunkt i att genus är en övergripande samhällskategori som organiserar nästan alla områden av det sociala livet som familjen, arbetet, staten, sexualiteten, språket och kulturen. Enligt Lorber visar detta att genus verkar som en social institution och strukturerar varje aspekt av våra liv. Som social institution föregår genus individens interaktioner och aktioner, även om Lorber menar att genus konstrueras och upprätthålls genom personliga identiteter och sociala interaktioner. Därmed blir genus ett system av social stratifiering, som rangordnar individer baserat på könstillhörighet.¹¹ Teorin förklarar hur genus, trots att det är en social konstruktion och som ständigt görs, har blivit så normaliserat och institutionaliserat att det uppfattas som en biologiskt betingad, fast, fixerad och

⁹ Se bl.a. de Beauvoir, 1949/2013, s. 325; Butler, 2007, s. 67, 77, 214, 218–220, 226–227 som menar att genus är performativt och verkar inom en heterosexuell matris. En begriplig identitet är inte fast utan görs genom upprepning och fungerar utifrån de regler som bestämmer vad som möjliggör och begränsar identiteten; Connell, 1995, s. 109, 111, 114, 267, menar att genus organiserar vår sociala praktik, och att maskulinitet och femininitet alltid är motsägelsefulla, splittrade och beroende av relationer. Vidare menar Connell att män i regel är privilegierade framför kvinnor i en global genusordning och att det inom gruppen män, för en specifik kultur, konstrueras en hegemonisk maskulinitet som anses vara den rådande; Hirdman, 2001, s. 12–14. Se även Holm Ingemann, 2016, s. 108–110, om social konstruktion av kön.

¹⁰ Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 98–102; Holm Ingemann, 2016, s. 104–107.

¹¹ Lorber, 1994, s. 2–5.

oföränderlig struktur.¹² Det är av vikt att understryka att Lorber resonerar kring hur genus verkar på ett övergripande institutionellt plan och hur genus verkar normerande på gruppnivå.

Genus som process och stratifieringssystem

Två centrala begrepp i Lorbers teori är genus som process och genus som stratifieringssystem. Genus som institution skiljer gruppen män och kvinnor åt och rangordnar dem i relation till varandra med utgångspunkt i binärt kön. På så vis är genus en *process* med syfte att skapa sociala skillnader som konstruerar och definierar män och kvinnor. Effekten av åtskillnad på gruppnivå är däremot att det ofta sker åtskillnad på individnivå. Eftersom vi lär och gör vad som förväntas av oss, bidrar vi som individer och grupp till upprätthållandet av genusordningen.¹³

Lorber har inte problem med att män och kvinnor i vissa avseenden är olika, det går att vara olika och samtidigt vara jämställda. Det är emellertid problematiskt när reella skillnader mellan män och kvinnor konstrueras att vara större än de är.¹⁴ Lorber menar att detta resulterar i ett *stratifieringssystem* som rangordnar män över kvinnor inom samma ras (race) och klass:

In a gender-stratified society, what men do is usually valued more highly than what women do because men do it, even when their activities are very similar or the same.¹⁵

Genusprocessen som skapar skillnader mellan män och kvinnor och systemet av stratifiering genomsyrar samhällets alla beståndsdelar.¹⁶ En konsekvens av stratifieringssystemet är att kvinnor ständigt måste bevisa att de är effektiva och trovärdiga och ”must bend over

¹² Lorber, 1994, s. 6, 13.

¹³ Lorber, 1994, s. 31–33.

¹⁴ Lorber, 1994, s. 38.

¹⁵ Lorber, 1994, s. 33.

¹⁶ Lorber, 1994, s. 35.

backwards to prove not only their competence but their trustworthiness.”¹⁷ På motsvarande sätt måste män upprätthålla den normativa position som samhällets genusstruktur förväntar av dem.¹⁸

Genusstatus, differentiering och genusgränser

Genusstatus är det socialt erkända genus i ett samhälle. Det är de normer och förväntningar som uttrycks genom vårt beteende, vårt språk och våra emotioner.¹⁹ Som social institution ställer genus krav på att en persons genusstatus ska vara tydligt särskiljande och ordnad i man eller kvinna. Det spelar nämligen ingen roll vad kvinnor och män egentligen gör, inte heller om de gör exakt samma sak. Det som har betydelse, enligt Lorber, är att det som görs uppfattas som olika.²⁰ På detta vis förstärks genuskillnader, identiteter och mäns och kvinnors sätt att tänka och agera utifrån givna genusstatus.²¹ Detta är en central del i teorin som Lorber benämner som differentiering.

En paradox med genus är att även om män och kvinnor konstrueras som olika genom differentiering, är det möjligt att ändra genusstatus. Det beror på att genuskillnader är socialt konstruerade och att män och kvinnor känner till varandras manuskript av möjliga genusattribut. Med andra ord kan kvinnor anta maskulina attribut och män kan anta feminina attribut. Att män i många avseenden värderas högre än kvinnor bidrar till att kvinnor sneglar mot och antar mäns socialt konstruerade egenskaper för att bli mer jämställda, vilket enligt Lorber leder till överskridande av genusgränserna. Trots denna möjliga gränsöverskridning måste genusgränserna vara starka nog för att upprätthållas, annars kommer hela den genuspräglade sociala ordningen att rämna.²² Genus verkar således som ett maktredskap för att skilja individer åt.²³

¹⁷ Lorber, 1994, s. 230.

¹⁸ Lorber, 1994, s. 14, 18. Se även Connell, 1995.

¹⁹ Lorber, 1994, s. 30.

²⁰ Lorber, 1994, s. 5, 26.

²¹ Lorber, 1994, s. 35.

²² Lorber, 1994, s. 27.

²³ Lorber, 1994, s. 5.

Genus maktordning

Kvinnor och män är inte homogena grupper och alla män är inte överordnade alla kvinnor, men teorin om genus som social institution visar att underordning av gruppen kvinnor är en inneboende del av den moderna sociala ordningen.²⁴ Det är en maktordning som bygger på strukturer av uppfattningar om män och kvinnor dels som biologiskt olika, dels som socialt olika, där mäns egenskaper och förmågor värderas högre.

Jag vill betona att jag uppfattar och använder teorin om genus som social institution som lika tvingande för *alla* individer i samhället, för kvinnor såväl som för män. Teorin hävdar att ingen undslipper genusprocessen, normerna och maktordningen. Att upprätthålla den normativa genusstatus du förväntas (och i många fall vill) tillhöra är ett ständigt görande, även för de individer som ingår i och är privilegierade av normen. Detta görande kräver inte sällan ansträngningar. Likväl är det ett ständigt görande att utmana normen. De individuella erfarenheterna och upplevelserna av könstillhörighet och genus är således mycket viktiga att ta i beaktande.

Tröga strukturer

Det är på sin plats att betona att Lorbers teori publicerades för över 25 år sedan, och att teorin tar utgångspunkt i många exempel från USA och framförallt arbets- och näringslivet där. Det ska även poängteras att Lorber främst hänvisar till det västerländska samhället. Flera av exemplen stämmer i liten utsträckning överens med samhället som vi känner det idag, ett exempel är föräldraförsäkringen i Sverige som möjliggör en jämställd fördelning av föräldradagar med ersättning.

Trots det anser jag att teorins centrala drag om genus som process och stratifieringssystem, genusstatus, differentiering och genusgränser är användbara som analysverktyg för studier om den samtida organiserade idrotten och idrottsundervisning i skolan. Den organiserade idrotten är en av få organisationer som aktivt separerar män och kvinnor genom separationslogiken, vilken ständigt påminner om skillnader snarare än om att peka mot likheter. Därmed inte sagt

²⁴ Lorber, 1994, s. 293.

att män och kvinnor alltid (eller alls) bör träna och/eller tävla tillsammans, men om utgångspunkten är att separeras blir konsekvensen att aktivt konstruera skillnad. Därmed provas Lorbers teori för att analysera övergripande normer relaterade till idrott och genus på den studerade högstadieskolan.

Andrafieringsprocessen

Teorin om genus som social institution framhäver en social ordning av män och kvinnor baserat på binärt kön, där män och vad män gör blir normerande och kvinnor avvikande. En form av stratifiering – att rangordna – är att konstruera dem eller den som uppfattas som avvikande. Lorber resonerar kring detta, men jag kompletterar teorin om genus som social institution och hur genus fungerar normerande och ordnande med perspektiv om andrafieringsprocessen. Michael Pickerings redogörelse om konstruktionen av den Andra är i det följande en ingång till Nirmal Puwars resonemang kring vad som sker när de Andra tar sig in – inkräktar – i rum som anses tillhöra bärarna av normen.²⁵

Konstruktionen av de(n) Andra

Enligt Pickering är konceptet om de Andra och den Andra nära relaterat till stereotypisering. Detta innebär att en grupp, Vi, utmärker och definierar en person eller grupp, de/den Andra (framöver benämnt som de Andra om inte enskilda individer åsyftas). Detta utmärkande av de Andra, andrafieringsprocessen, görs i reducerande termer till gagn för det Vi som andrafierar. Därmed står detta Vi alltid i ett behov av de Andra för att själv uppnå definitionen av idealet.²⁶ Det är de som andrafierar som antyder att de måste bibehålla eller stärka sin normativa position. Konstruktionen av de Andra bidrar till att reproducera och befästa normer.²⁷ Den är endast effektiv om det sker en ständig upprepning av värdering av skillnader, som konstrueras som avvikelser.

²⁵ Pickering, 2001; Puwar, 2004.

²⁶ Pickering, 2001, s. 47.

²⁷ Pickering, 2001, s. 72.

Typiska konstruktioner av de Andra görs utifrån etnicitet, genus, sexualitet och funktionalitet, där de Andra historiskt har konstruerats som avvikande i relation till vita, män och den heterosexuella funktionsfullkomliga kroppen.²⁸ Åtskillnaden resulterar i maktrelationer mellan Vi och de Andra, med syfte att avvärja ett upplevt hot mot den normala ordningen.²⁹ Konstruktionen av de Andra är emellertid inget som behöver upplevas som ett direkt, öppet och tydligt görande. Pickering menar att det snarare är inbyggt i relationerna mellan individer och strukturer och att det inte sällan är en historisk produkt.³⁰

Rumsliga inkräktare

Nirmal Puwars redogörelse för och diskussion om *space invaders* – vilket jag översätter till rumsliga inkräktare – är ett konkret och reellt empiriskt exempel på hur andrafieringsprocessen verkar i praktiken för kvinnor och etniska minoriteter. Puwars engelska begrepp *space* syftar inte främst till en plats eller ett rum med tydligt synliga gränser. Det betecknar snarare en plats med osynliga, suddiga eller outtalade för givet tagna gränser.³¹ Det kan vara ett företag, en organisation, idrotten som fenomen, likväl som en enskild idrottsförening. Jag väljer att översätta *space* till termen *rum*.

Genuspräglade kroppar

Puwars diskussion om rumsliga inkräktare som en andrafieringsprocess grundar sig i att specifika rum är starkt associerade med specifika kroppar. Puwar hänvisar till det brittiska parlamentet som ett exempel på ett rum som tidigare har associerats med vita män, och att kvinnor och etniska minoriteter tidigare uppfattades och behandlades som avvikande. Det handlar om att kroppar som uppfattas befinna sig på fel plats – exempelvis i en institution, i en organisation eller i ett företag – andrafieras av normbärarna genom att konstrueras som rumsliga inkräktare även om de har rätt att vistas där.³²

²⁸ Pickering, 2001, s. 72.

²⁹ Pickering, 2001, s. 49.

³⁰ Pickering, 2001, s. 51.

³¹ Puwar, 2004.

³² Puwar, 2004, s. 141.

Rum har blivit formade med utgångspunkt i vad som har lämnats utanför dem.³³ Puwar menar inte att alla samhälleliga rum är präglade att tillhöra vissa kroppar, men pekar på att det fortfarande finns rum som är det. Det är inte självklart att mansdominerade rum uppfattas som genuspräglade av individerna som befinner sig där:

The male and masculine nature of spaces is often not visible to men, or indeed to some women. It is commonly assumed that spaces, languages, positions or structures are neutral.³⁴

Kvinnor har tagit och tar sig in i rum som tidigare har varit mäns, likväl har de i flera fall inte en informell rätt att vistas där.³⁵ För att återvända till det brittiska parlamentet är Margaret Thatcher som första kvinna på premiärministerposten ett exempel på att hon hade rätt att vara där, men mötte ständigt motstånd på grund av att hon var kvinna. I sådana fall kan det bli en kollision av vad Puwar benämner som *motsatta skript*, där skript avser maskulinitet och femininitet. I en sådan kollision anses maskulinitet vara det normala skriptet och femininitet det avvikande. Det sker en rumslig och kroppslig kollision.³⁶ Att kvinnor uppmärksammas när de "tar plats" i typiskt mansdominerande rum visar att kvinnor som grupp tidigare har varit explicit exkluderade och att det råder en norm som synliggörs när kvinnor träder in i rummet – och som de uppfattas avvika från. De uppfattas vara på fel plats. Puwar formulerar det på följande vis:

Some bodies are deemed as having the right to belong, while others are marked out as trespassers, who are, in accordance with how both spaces and bodies are imagined (politically, historically and conceptually), circumscribed as being 'out of place'.³⁷

Vidare menar Puwar att kvinnor blir synliga då de avviker från normen, vilket sker när de träder in i ett rum där uppfattningen är att

³³ Puwar, 2004, s. 1.

³⁴ Puwar, 2004, s. 135.

³⁵ Puwar, 2004, s. 1.

³⁶ Puwar, 2004, s. 143–144.

³⁷ Puwar, 2004, s. 8.

män och maskulinitet är norm.³⁸ Denna synlighet kan leda till att ett litet antal kvinnor kan betraktas som ett hot mot den naturliga karaktären i ett rum.³⁹

Ett sådant rum, som vissa kroppar har haft rätt att tillhöra och andra varit utpekade som inkräktare, är idrotten. Historiskt sett har kvinnor länge varit fysiskt aktiva och deltagit i olika idrotter, även på tävlingsnivå. Även om kvinnor har idrottat länge har det inte varit självklart.⁴⁰ Som tidigare nämnts menar Riksidrottsförbundet att idrotten, som startades av män för män, ännu bär spår av manliga normer och maktstrukturer.⁴¹

Från inkräktare till insider

För att kunna (få) vistas i ett rum måste individen i någon utsträckning vara en "insider", att vara en accepterad och initierad deltagare i rummets gemenskap, vilket inte är en lätt position att nå. Puwar menar att individer som är nykomlingar i ett rum snabbt behöver ett godkännande av normbärarna. Den bästa hjälpen kommer inifrån fältet, av så kallade *förespråkare* (advocates), som visar vägen. Ju längre en nykomling är från normen, desto mer hjälp behöver den för att kunna passera gränsen in i rummet.⁴²

Att bli en insider innebär att passa in. Det sker genom social kloning och sociala reproduktioner. Detta inbegriper att anta kroppsspråk, gester, social bakgrund, idéer och åsikter som är normativt gångbara i rummet. Med andra ord krävs ett aktivt görande och närmande av (genus)normen.⁴³ Även om kvinnor kan uppträda utefter en maskulin normativ mall, krävs att femininiteten upprätthålls på rätt nivå. Då bibehålls genusbalansen och kvinnan riskerar inte att etiketteras som avvikande även om maskulina attribut används.

³⁸ Puwar, 2004, s. 57.

³⁹ Puwar, 2004, s. 144.

⁴⁰ Jfr Cahn, 2005, s. 12–17, 30, 81–82; Hargreaves, 1994, s. 1, 30–31, 234.

⁴¹ Riksidrottsförbundet, 2020a.

⁴² Puwar, 2004, s. 121. Enligt Puwar gäller inte detta enbart kvinnor, utan även etniska minoriteter. Då kan en vit kvinna vara normen och en man med annan etnisk bakgrund uppfattas vara/konstrueras som den rumsliga inkräktaren.

⁴³ Puwar, 2004, s. 123.

Paradoxen är att kvinnor ska konstruera och förkroppsliga skillnader och likheter på samma gång för att passa in i rum där män och maskulinitet är norm.⁴⁴

Jag vill här peka på betydelsen av att inte förbise att gruppen män och gruppen kvinnor består av enskilda individer. Det kan uppfattas som nog så enkelt att homogenisera män som en grupp som alltid (och som vill) överordnar sig kvinnor. Det kan även uppfattas som att kvinnor underordnas och inte har en individuell agens. Män i ett (tidigare eller nuvarande) mansdominerat rum, eller ett rum med maskulinitet som norm, förväntas att passa in i normen och de förhåller sig till den på olika sätt, liksom kvinnor gör det. Detta resonemang går i linje med vad Lorber diskuterar kring upprätthållandet av genusstatus och starka genusgränser för att genusordningen inte ska rämna.⁴⁵

För avhandlingen används Puwars resonemang om rumsliga inkräktare, kollisioner av motsatta skript, normbärare och processen att bli insiders för att analysera och problematisera hur olika normativa genusmönster tar sig uttryck i Toppskolans olika idrottsliga rum. Termen *rumslig* används när jag skriver om rumsliga inkräktare eller rumsliga kollisioner, för att hänvisa till det som sker inom det större rum som Toppskolans idrottsrelaterade sammanhang utgör. Ett exempel på sådana större rum är fotbollsundervisningen från det att jag följer eleverna från omklädningsrummet till fotbollsplanen, närvarar under undervisningen och sedan talar med dem på vägen tillbaka till omklädningsrummet. På så vis är rummet flytande och påverkas av de aktörer som befinner sig i rummet och som bidrar till att skapa det.

Inkluderande maskulinitet

Teorin om genus som social institution och andrafieringsprocessen framställer gruppen män som överordnad gruppen kvinnor, även om jag betonar att detta inte behöver gälla på individnivå. För att nyansera gruppen män och maskulinitet krävs ett teoretiskt perspektiv som fokuserar på konstruktioner av maskuliniteter – istället för

⁴⁴ Puwar, 2004, s. 148.

⁴⁵ Lorber, 1994, s. 27.

att fokusera en normativ maskulinitet – som kan bidra till problematisering av män som antagna normbärare och maskulinitet som norm på flera delar av Toppskolans idrottsliga rum.

Eric Andersons teori *inkluderande maskulinitet* är resultatet av hans etnografiska forskning om unga, ofta lagidrottande, män i college- och universitetsmiljöer i USA och Storbritannien. Anderson menar att det har skett en förändring i mäns konstruerande av maskulinitet i dessa miljöer. Det resulterar i att fler och varierande maskuliniteter blir tillgängliga än en dominerande ortodox (hetero)maskulinitet och att de kan samexistera.⁴⁶

Ett kännetecken för inkluderande maskulinitet är att gränserna mellan femininitet och maskulinitet blir diffusa och närmar sig varandra.⁴⁷ Det är mer legitimt för en man att göra saker som traditionellt varit definierade som feminina – som att uppvisa känslor – och att stötta kvinnor som gör uppgifter traditionellt definierade som maskulina.⁴⁸ Ett annat kännetecken är att män visar en förbättrad social attityd om och gentemot kvinnor, med andra ord en reducerad misogyni. Anderson menar att den här förändringen är ett resultat av en lång process som bland annat innefattar ett socialt godkännande av att umgås med kvinnor utan sexuella aspirationer.⁴⁹ Ytterligare ett kännetecken för inkluderande maskulinitet är att män kan visa emotionell och fysisk homosocial närhet till varandra utan att göra anspråk på att vara sexuella. Enligt Anderson kan män i en miljö som präglas av inkluderande maskulinitet kramas och pussas utan att riskera att bli kallade bögar.⁵⁰

Män i Andersons studier säger inte att de uppvisar flera maskuliniteter, men ibland kallar de sig metrosexuella i meningen att de upplever en ökad dynamik och socialt godkännande vad gäller genuskonstruktioner, sexualitet och klädsel. Det finns även män som uppvisar flera maskuliniteter, men som likväl inte genuspräglar sig

⁴⁶ Anderson, 2009, s. 4–9. Ortodox maskulinitet innefattar bland annat, enligt Anderson, en konservativ heterosexuell maskulinitet med homofoba drag, dominans över kvinnor och inom idrotten drag av aggressivitet, våldsamhet och att offra kroppen för kampens skull.

⁴⁷ Anderson, 2009, s. 9.

⁴⁸ Anderson, 2009, s. 101.

⁴⁹ Anderson, 2009, s. 127–128, 132.

⁵⁰ Anderson, 2009, s. 142–146.

själv alls. Detta förhållningssätt till maskuliniteter, som är mer flytande än en ortodox maskulinitet, tycks enligt Anderson vara ett efterlängtat och legitimt sätt för män att associera med femininitet. De behöver inte förklara att de inte är homosexuella, de kan säga att de är metrosexuella.⁵¹

Andersons teori både inkorporerar och utmanar RW Connells teori om hegemonisk maskulinitet. Båda teorierna betonar betydelsen som homofobi har i den sociala produktionen av män. Till skillnad från Connell, som hävdar att det finns *en* dominerande hegemonisk maskulinitet inom en kultur, visar Anderson att *flera* maskuliniteter kan samexistera utan hierarki eller hegemoniskt anspråk. Detta gäller endast om homohysterin är låg.⁵² En anledning till denna förändring i konstruktionen av maskuliniteter är att den kulturella hysterin runt homofobi och homosexuella beteenden (homohysteri), i betydelsen att män inte kunde visa vänskaplig fysisk närhet utan att anklagas för homosexualitet, har tonats ner sedan mitten av 1990-talet. Anderson använder skådespelaren Leonardo DiCaprio som exempel på en ny åtråvärd sexualiserad man (med pojkkäckt utseende och smal kropp) som står i stark kontrast till 1980-talets sexuellt aktade muskulösa män som Sylvester Stallone.⁵³ För idrotten har fotbollsspelaren David Beckhams metrosexuella identitet haft betydelse för uppluckringen av en traditionell ortodox maskulinitet mot ett utrymme för fler maskuliniteter.⁵⁴

För avhandlingen använder jag teorin om inkluderande maskulinitet för att analysera de konstruktioner av maskuliniteter som tar sig uttryck på Toppskolan samt hur elever och personal talar om dessa. Därtill blir teorin ett viktigt analytiskt verktyg för att visa nyanserna i olika genuspräglade beteenden, ageranden och interaktioner i de olika idrottsliga rummen som killar såväl som tjejer manifesterar, konstruerar och utmanar.

⁵¹ Anderson, 2009, s. 99–100.

⁵² Anderson, 2009, s. 99.

⁵³ Anderson, 2009, s. 89–90.

⁵⁴ Anderson, 2009, s. 81, 99–100.

Begreppen kön och genus

Som jag har nämnt i inledningskapitlet använder jag termerna *könstillhörighet* och *binärt kön* när jag avser kategoriseringen av män och kvinnor i olika grupper. I övrigt använder jag begreppet *genus*, och hänvisar då till en social konstruktion av könstillhörighet.⁵⁵ Jag inspireras här av att Lorber använder den engelska termen "sex" (som kan översättas till könstillhörighet på svenska) för att visa att och hur individer kategoriseras utifrån en tanke om binärt kön. En sådan kategorisering i man och kvinna uppfattar jag dels som biologisk för att den tar sin utgångspunkt i kroppens biologi, dels som en social konstruktion. När jag använder begreppet genus, liksom Lorber använder "gender", hänvisar jag till den sociala konstruktionen av en individ som ofta baseras på binärt kön och individens könstillhörighet som man eller kvinna, men som är en socialt konstruerad status som inte behöver vara bunden till man eller kvinna.⁵⁶

Det är i denna begreppsdiskussion viktigt att betona att elever och personal på Toppskolan främst använder begreppet kön när de talar om vad och hur tjejer och killar *är*, vad de *gör*, *hur* de gör det och om vilka *förväntningar* som finns baserat på en binär könsmodell. Det använder ordet kön oavsett om deras resonemang avser könstillhörighet eller en social konstruktion baserad på kön, med andra ord genus. Vad de menar med kön framgår ofta av sammanhanget, men inte alltid. I de fallen gör jag en tolkning som jag resonerar kring med utgångspunkt i genusteorierna. Låt mig visa med ett exempel. När några elever talar om en egenskap som medfödd, något en individ är, och har en föreställning om att egenskapen är präglad av könstillhörighet (kopplat till biologi), så talar andra elever om samma egenskap i termer av att det är något de lär sig eller fostras till och som kunde vara annorlunda (kopplat till socialisering). En sådan egenskap som eleverna resonerar kring är tävlingsinstinkt. Några av dem har en föreställning om att tjejers och killars tävlingsinstinkt skiljer sig åt på grund av könstillhörighet, medan andra menar att tävlingsinstinkt snarare tar sig annorlunda uttryck baserat på vilken idrott du utövar, din personlighet och dina krav på dig själv.

⁵⁵ Det är inte ovanligt att begreppet kön används brett i det svenska språket och att sammanhanget anger om det syftar till det biologiska eller det sociala könet.

⁵⁶ Lorber, 1994, s. 15–16.

Sålades används ordet kön med varierande innebörd av olika individer på Toppskolan. En viktig del av tolkningen och analysen av det empiriska materialet är att vara tydlig med hur jag använder begreppen, samt hur jag tolkar elevernas och personalens användning av kön och genus.

Denna definition av begreppen könstillhörighet, binärt kön och genus är emellertid inte detsamma som att jag drar en tydlig gräns mellan föreställningar om biologi och det som uppfattas vara en socialisering. Analysen av det empiriska materialet visar återkommande att föreställningar om biologi och vad som är socialt överlappar och är avhängiga varandra.

I resonemanget ovan inspireras jag återigen av Lorber, som inte förkastar att det finns en kropp med biologiska och fysiologiska funktioner som i vissa avseenden är olika för män och kvinnor (exempelvis olika reproduktiva funktioner, och att det generellt sker olika utveckling av muskulatur som kan ha påverkan i relativ styrka). Detta är framförallt viktigt att ha i åtanke när det handlar om idrott, där en individs fysiologiska förutsättningar har betydelse för många idrottsliga prestationer (men inte alla) oavsett om det är en man eller kvinna. Att könstillhörighet och genus ofta uppfattas som tätt sammanlänkade och avhängiga varandra är enligt ett socialkonstruktivistiskt perspektiv en effekt av sociala och kulturella konstruktioner av binärt kön.⁵⁷

Idrottens separationslogik

I majoriteten av de idrotter som erbjuds av Riksidrottsförbundet anger könstillhörighet mot vem en individ ska tävla genom *separationslogiken*. I Riksidrottsförbundets idéprogram *Idrotten vill* motiveras separationslogiken utifrån en rättvisaspekt, att män och kvinnor inte ska rangordnas orättvist i förhållande till varandra på grund av olika fysiologiska förutsättningar.⁵⁸ Separationslogiken kan ses som en välvillig princip som pekar på att de som är lika varandra även ska tävla mot varandra – att kvinnor är lika varandra och att män är lika varandra. Ett sådant synsätt värderar prestationerna

⁵⁷ Lorber, 1994, s. 17.

⁵⁸ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 14–15.

inom könstillhörigheten och inte mellan män och kvinnor, eftersom män och kvinnor inte tävlar mot varandra.

Idrottsutövare är emellertid omgärdade av antaganden, föreställningar och förväntningar som är nära kopplade till könstillhörighet.⁵⁹ Med detta i beaktande indikerar motiveringen av separationslogiken att det råder en konsensus inom den organiserade idrotten kring skillnader mellan mäns och kvinnors kroppar som värderas olika. Jag avser inte att säga huruvida separationslogiken i sig är bra eller dålig, utan betonar att den framförs av Riksidrottsförbundet utan någon vidare kommentar, samt att den framstår som en problematisk och självklar logik. McDonagh och Pappano resonerar kring att separationslogiken är en rangordnande princip som i sin åtskillnad värderar mäns idrottande högre än kvinnors och att det framställs som självklart att idrotta separat.⁶⁰

Separationslogiken används inte som ett analytiskt verktyg för avhandlingen, men det är en logik som elever på Toppskolan har ordnats efter i sin idrottsutövning och som de och deras tränare på skolan har mångårig erfarenhet av.

Idrottslogiker och idrottsfostran

För att beskriva och problematisera normativa mönster relaterade till idrott, samt hur dessa mönster verkar på den studerade skolan, använder jag idrottsrelaterade analysverktyg: idrottslogiker och perspektiv på idrottsfostran. Valet av dessa har gjorts i symbios med idrottsrelaterade teman som ständigt har återkommit under fältarbetet: intresse för idrottsutövning, prestation, jämförelse och tävlan.⁶¹

Valet av idrottslogiker och perspektiv på idrottsfostran motiveras med utgångspunkt i tidigare forskning om idrottsprofilerad utbildning i Sverige. Flera studier visar att undervisningsinnehållet i id-

⁵⁹ Kommande kapitel Tidigare forskning redogör mer detaljerat för detta.

⁶⁰ McDonagh & Pappano, 2008, s. 7–8.

⁶¹ Se kapitel 5 där jag redogör för hur jag använder mig av tematisk analys för att sortera och ordna det empiriska materialet i mönster och teman.

rottsprofiler, på grundskolor såväl som på gymnasieskolor, i stor utsträckning liknar föreningsidrottens innehåll.⁶² Valet av analysverktygen motiveras därtill med utgångspunkt i Riksidrottsförbundets idéprogram *Idrotten vill*. I idéprogrammet framställs prestation och tävling som centrala principer i idrott, oavsett om det är för att ha roligt, att må bra, att det ska sporra individen eller för att utvecklas som idrottsutövare.⁶³

Prestationslogik och tävlingslogik

Elevernas intresse för idrottsutövning och skäl att söka till en idrottsprofil samt hur detta tar sig konkreta uttryck på skolan är intressant av flera skäl. Dels för att deras subjektiva åsikter och erfarenheter reflekterar en socialisering bland annat från föreningsidrotten, dels för att undersöka om och hur detta bidrar till idrottsrelaterade normer. Därtill är det av betydelse att ta del av personalens åsikter om och erfarenhet av idrottsutövning, för att synliggöra hur detta bidrar till profilens utformning och de normer som omgärdar den.

Idrottspedagogen Lars-Magnus Engström har studerat varför människor väljer att vara fysiskt aktiva och menar att det finns olika logiker som påverkar valet av fysisk aktivitet. Med logik avses individens olika smaker för olika idrotter, motionsvanor och friluftssaktiviteter. En fråga som kan ställas är utifrån vilken logik en människa väljer att utöva sin aktivitet: exempelvis som *prestation* (fotboll som en organiserad tävling i en förening med regler och därmed förväntningar baserat på de reglerna), eller som en *lek* (fotboll utan regler i parken med kompisar).⁶⁴ För analysen av idrottsrelaterade normer använder jag idrottslogiken *prestation*, och en underlogik till denna, tävling och rangordning. Logiken *prestation* handlar om att individen ska vara kompetent, det kan vara inför sig själv och/eller inför andra. Inom ramen för prestationslogiken placerar Engström tävling och rangordning som en underlogik, vilket jag framöver benämner

⁶² Ferry, 2016, s. 915; Hedberg, 2014, s. 153–155; Lund, 2010, s. 21.

⁶³ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 11.

⁶⁴ Engström, 2010, s. 50–51. De andra underlogikerna till *prestation* är utmaning och uttryck. De andra huvudlogikerna, och respektive underlogiker är: *träning* med fysisk träning, rörelse- och koncentrationsträning, och färdighetsträning, samt *upplevelse* med lek och rekreation, rörelse till musik och samvaro med djur, s. 57–72.

tävlingslogik. Tävlingslogiken handlar om att träna för att prestera, om kamp och konkurrens, att vinna och att förlora. Tävling sker för att rangordna, ofta efter fastställda kriterier. När individer själv avgör vad som exempelvis är bra eller dåligt, måste prestationen relateras till vad någon annan gör. Relationen till vad andra presterar är en förutsättning för tävling och rangordning. Engström menar att prestationslogiken – med tävling och rangordning som underlogik – i stort dominerar den svenska föreningsidrotten.⁶⁵

Prestations- och tävlingslogiken synliggör och kan bidra till en problematisering av idrottsundervisningens utformning på den studerade skolan. Dessutom möjliggör det en analys av hur logiken tar sig uttryck inom ramen för utbildning och inte enbart inom föreningsidrotten, där de enligt Engström dominerar.

Föreningsfostran och tävlingsfostran

För analysen av attityder till idrottsutövning, som ligger till grund för beteenden, handlingar och interaktioner på Toppskolan, använder jag mig av perspektiv på idrottsfostran. Det framkommer i Riksidrottsförbundets idéprogram att medlemmarnas delaktighet och inflytande är av mycket stor vikt. Det ska vara roligt att idrotta. Dessutom ska idrottsrörelsen kännetecknas som en verksamhet för alla.⁶⁶ Dessa principer kan sammanfattas som *föreningsfostran*. Prestation och tävling ingår i idrottens *tävlingsfostran*.

Föreningsfostran och tävlingsfostran, som kort har nämnts i inledningskapitlet, är ett teoretiskt begreppspar som har använts bland annat för att analysera statens stöd till idrott i en offentlig utredning.⁶⁷ I utredningen förklarar idrottssociologen Tomas Peterson och idrottshistorikern Johan Norberg dessa två former av fostran inom idrotten som två grundläggande uppdrag. Föreningsfostran har sin grund i samhället och tävlingsfostran har sin grund i idrotten.⁶⁸ *Föreningsfostran* innebär att idrotten ska vara öppen för alla oavsett kön, ålder, socioekonomi och ursprung. Alla ska få vara med, alla ska känna delaktighet, alla ska få möjlighet att utvecklas

⁶⁵ Engström, 2010, s. 53–57.

⁶⁶ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 12.

⁶⁷ SOU 2008:59, 2008, s. 191–192.

⁶⁸ SOU 2008:59, 2008, s. 191.

från egna förutsättningar och egna intressen. Föreningsfostran är ett lärande i demokratiska processer och handlar inte om en utveckling av idrottsliga färdigheter. *Tävlingsfostran* kännetecknas av principer och värderingar för tävlingsidrott, som grenspecifik utbildning och att handskas med tävlandet. En viktig aspekt av tävlingsfostran är att bli jämförd med andra, att vinna eller förlora, att rangordnas. Tävlingsfostran skapar åtskillnad mellan individer, vilket gör att vinnare (och förlorare) kan utses.⁶⁹

Prestations- och tävlingslogiken är en del tävlingsfostran, eller anorlunda formulerat förstår jag logikerna som *ett* sätt att specificera hur tävlingsfostran tar sig konkret uttryck. Prestations- och tävlingslogiken används för att analysera specifika *val* i skolvardagen som *ett* uttryck för tävlingsfostran, exempelvis varför en elev jämför sig med en annan elev under innebandyundervisningen. Tävlingsfostran används för att analysera en övergripande socialisering/fostran som har processats och lärts under många år inom idrotten och som påverkar attityder. Ett uttryck för detta på elevnivå är uppfattningen om vikten av att anstränga sig och att det är viktigt att vinna. Ett uttryck för detta på organisationsnivå är att idrottsprofilen antar elever baserat på selektering. Vidare används föreningsfostran i analysen av socialisering/fostran baserat på tanken om tillgänglighet, inkludering, deltagande och utveckling på elevens egna villkor. Idrottslogikerna och perspektiven på fostran benämns framöver som prestationslogiken, tävlingslogiken, tävlingsfostran och föreningsfostran.

Normer

Som nämnts i inledningskapitlet är en norm en uppsättning uttalade och outtalade regler för vad som är förväntat och/eller accepterat bland en grupp människor eller i ett samhälle.⁷⁰ Normer anger en ordning och en standard, men är inte fixerade för all tid och i alla rum.⁷¹ Normer är oundvikliga och människor lägger inte sällan ner tid, möda och ekonomiska medel för att leva upp till olika normer.⁷²

⁶⁹ SOU 2008:59, 2008, s. 191–193.

⁷⁰ Brennan m.fl., 2013, s. 3–4.

⁷¹ Pickering, 2001, s. 174.

⁷² Brennan m.fl., 2013, s. 1.

Foucault menar att normer påbjuder ett gångbart beteende och gångbara handlingar, men det ska betonas att det alltid finns möjlighet för individen att göra motstånd mot normen.⁷³ Genom ständig upprepning kan individen korrigera sig själv för att anpassa sig till en för givet tagen enhetlighet, men individen kan även bli korrigerad av exempelvis samhället för att passa in i en enhetlighet.⁷⁴ Med andra ord är normal inte något du enkelt är. Pickering menar att kraften som finns i normer och viljan att följa dem beror på och pekar på vad som avviker från normen. Avvikelsen visar hur något är, hur det har varit och hur det alltid kommer att vara.⁷⁵

Enligt Foucault är disciplinering en maktutövning som ska leda till ett normalt – förväntat – beteende.⁷⁶ I vår samtid kan en sådan disciplinering innebära en förväntan om närvaro i skolan eller på idrottsträningen. I skolan betygsätts prestationer och Foucault menar att det skapar en hierarki mellan individer.⁷⁷ Vidare skapar det en differentiering ”som inte gäller handlingarna utan individerna själva, deras natur, deras förutsättningar, deras nivå och deras värde”.⁷⁸ Differentieringen sker i relation till normen, det som är förväntat. Detta visar även Lorber, Pickering, Puwar och Anderson i resonemang kring hur genus och andrafieringsprocessen verkar. En annan typ av differentiering sker i idrotten, i relation till resultat och prestationer, som jag har redogjort för ovan.

Mot bakgrund av detta förstår jag, för avhandlingen, att normer verkar genom en förväntan om att som individ och/eller grupp uppträda i enlighet med det förväntade, att mätas mot det förväntade och därigenom bli bekräftad som en del av normen eller uppmärksammas som en avvikelse från den.

⁷³ Foucault, 1997, s. 49–50; Foucault, 1987, s. 227.

⁷⁴ Foucault, 1987, s. 227.

⁷⁵ Pickering, 2001, s. 177.

⁷⁶ Foucault, 1997, s. 49–50; Foucault, 1987, s. 227.

⁷⁷ Foucault, s. 1987, s. 179, 181.

⁷⁸ Foucault, s. 1987, s. 182.

Problematisering av teorier

För att undersöka normativa mönster relaterat till idrott och genus i den vardagliga verksamheten på en idrottsprofilerad högstadieskola behövs olika teoretiska analysverktyg. Det är inte detsamma som att de olika teorierna och perspektiven är självklart kompatibla, varken i relation till varandra eller i relation till det empiriska materialet. Jag finner emellertid att de har gemensamma ståndpunkter, och att varje teori och perspektiv bidrar med en unik utgångspunkt i en analys av det empiriska materialet, samtidigt som de möjliggör en analys av komplexiteten i materialet.

De idrottsrelaterade analysverktygen är resultat av studier om den svenska idrottskontexten men även en tävlingsidrottskontext. Till sammans med genus- och maktteorier kan perspektiven synliggöra hur prestation, tävling, separationslogiken, genus och makt hör samman i det sammanhang Toppskolan utgör.

Lorber, Anderson och Puwar utgår främst från en anglosaxisk kontext med utgångspunkt i forskning och exempel från USA och/eller Storbritannien. Som det har nämnts ovan gällande Lorber publicerades teorin om genus som social institution i början av 1990-talet. Det kan ifrågasättas hur giltig denna är drygt 25 år senare, samt hur applicerbar den är på en svensk kontext. Forskning om jämställdhet inom idrotten och Riksidrottsförbundets strävan efter ett ännu bättre jämställdhetsarbete (även om det har blivit bättre) visar emellertid att de strukturer som Lorber diskuterar mer eller mindre ännu råder inom idrotten, om än i ny tappning beroende på vilken idrott vi talar om.⁷⁹ På liknande sätt menar jag att Puwars perspektiv om mansdominerande eller maskulint präglade samhälleliga rum kan appliceras på idrotten. Det kan diskuteras hur applicerbar Andersons teori om inkluderande maskulinitet är på yngre pojkar som i denna studie. Anderson menar emellertid att hans forskning inte enbart visar tendenser av en förändrande maskulinitetskonstruktion inom college- eller universitetsidrott, utan att det är en förändring som syns i sammanhang som är helt fristående från varandra. Därmed hävdar jag att det finns goda skäl för att applicera teorin på den

⁷⁹ Jfr CIF, 2018; Riksidrottsförbundet, 2020a; Åström, 2018.

studerade skolan, dels för att det *är* en typ av akademisk idrottsmiljö, dels för att maskulinitetskonstruktioner pågår från tidig barndom. Lorber, Puwar och Anderson anger främst exempel från vuxna sammanhang, men de hänvisar till strukturer som påverkar människor från det att vi föds, bland annat inom utbildning.

4. TIDIGARE FORSKNING

I föreliggande kapitel redogörs för den forskning som avhandlingens empiriska material diskuteras utifrån, tillsammans med de redovisade studierna om idrottsprofilerad utbildning i bakgrundskapitlet. Den forskning som presenteras här utgår från ett genusperspektiv. Eleverna på Toppskolan befinner sig inom två institutioner samtidigt genom den idrottsprofilerade utbildningen, skolan och idrotten. Av den anledningen behandlar detta kapitel forskning om skola såväl som idrott.

Tjejer och killar i skolan

Toppskolan är som vilken annan skola som helst när det gäller att skapa goda förutsättningar för lärande och att följa läroplanens värdegrund och kursplan. Skolan är en plats där barn och unga vistas en stor del av sin tid och är en viktig samhällelig plats. Här sker, liksom i andra samhälleliga institutioner, ett görande av genus.¹ Som jag har nämnt i inledningen är det i läroplanen framskrivet att det finns en medvetenhet kring att genus påverkar lärarnas uppfattning om eleverna, men även hur detta bidrar till att elever formar uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt.² Den forskning som presenteras här visar hur elevers kön påverkar bedömning, krav och förväntningar på dem.

Ett omfattande svenskt forskningsprojekt om skolprestationer som genomförts på nio skolor, med en etnografisk ansats, visar att elevens kön och uppfattningar om kön påverkar hur förenligt det är för en elev att ägna sig åt skolarbete.³ Bärande resultat från projektet visar att det ofta finns en högt värderad maskulinitet som går hand

¹ Jfr Lorber, 1994, s. 2–5.

² Skolverket, 2016.

³ Öhrn & Holm, 2014; Öhrn, 2014, s. 20.

i hand med starkt könade förväntningar på elevernas skolengagemang.⁴ Det är formulerat som att ”flickor förväntas studera, både av lärare och elever, pojkar gör det inte.”⁵ Det innebär emellertid inte att pojkarna är ointresserade av sina studier, men flickor som inte pluggar framstår som avvikande. Bland annat framställer pojkarna sig som mer engagerade i aktiviteter på fritiden än flickor, vilket bär en förväntan om att flickor har mer tid att plugga.⁶ Dessutom sammankopplas begåvning (utan att behöva plugga) med pojkar och några lärare i studien menar att flickors (för) höga ambitioner bör sänkas. Det leder till att en hierarkisk uppdelning i könsordningen reproduceras.⁷

Annan svensk forskning om skola och genus bekräftar det som presenteras ovan, men även att när elever talar om sig själva framträder en mer nyanserad beskrivning som lyfter fram variationer och likheter.⁸ I sin avhandling studerar Holm femininiteter och maskuliniteter på högstadiet genom observationer och intervjuer. Utseende, att vara utåtriktad, vara heterosexuell, ha gott självförtroende, vara sportig, vara utåtriktad och ha framåtanda är popularitetsaspekter som ligger till grund för både ideal femininitet och maskulinitet.⁹ I sin avhandling om pojkar, studier och maskulinitet finner Zimmerman liknande resultat. Det handlar om att balansera mellan maskulinitet och femininitet, pojkar kan vara studieinriktade vilket beskrivs som stereotyp för flickor, och flickor kan vara sportiga vilket beskrivs som stereotyp för pojkar.¹⁰ Därtill visar Öqvist liknande resultat i sin avhandling. Öqvist studerar genuskonstruktioner i årskurs 5, framförallt i korridorerna och på skolgården.¹¹ En slutsats Öqvist drar är att den enkönade kamratgruppen har en central ställning som en genusskapande praktik i skolan.¹² Det är intressant att Holm, Öqvist och Zimmerman har liknande resultat då det är 10 år mellan deras studier. Det indikerar att det inte har ändrats särdeles

⁴ Öhrn, 2014, s. 178, 184.

⁵ Öhrn, 2014, s. 178.

⁶ Holm & Öhrn, 2014, s. 82, 84; Öhrn, 2014, s. 83–84, 178.

⁷ Holm & Öhrn, 2014, s. 96–97.

⁸ Holm, 2008, s. 109; Zimmermann, 2018, s. 127–130.

⁹ Holm, 2008, s. 137.

¹⁰ Zimmerman, 2018, s. 165.

¹¹ Öqvist, 2009, s. 94, 111, 136, 146.

¹² Öqvist, 2009, s. 166.

mycket i pojkars och flickors uppfattningar om genus och att liknande uppfattningar finns i årskurs 5 som i årskurs 9.

I sammanhanget bör Ambjörnssons avhandling nämnas, som studerar hur gymnasietjejer med olika klassbakgrund resonerar kring vad som är normalt och vad som är avvikande i relation till feminitet.¹³ Tjejerna rör sig mellan olika diskurser och kan snabbt skifta ståndpunkt: å ena sidan betonas likhet mellan alla individer och å andra sidan påpekas att de som tjejer ingår i en strukturell underordning och därigenom har sämre möjligheter än killar. Dessutom betonas skillnader mellan mäns och kvinnors kroppar som naturliga och självklara utifrån en heterosexuell diskurs.¹⁴ Från dessa studier byter jag fokus till ämnet idrott och hälsa i skolan.

Idrott och hälsa-undervisningen beskrivs ofta ha maskulina förtecken där traditionella könsmönster inte bara iscensätts av eleverna utan även förväntas av idrottslärarna. Oliyniks etnografiska studie om hur idrottslärare samspelar med elever i årskurs 1 och årskurs 5 visar att hyllningen av maskulina värden är påtaglig redan i årskurs 1.¹⁵ Samtidigt som idrottslärarna strävar efter att behandla eleverna jämställt, upprätthålls traditionella könsmönster. Detta sker genom stereotypa förväntningar på pojkar som fysiskt aktiva och flickor som hjälpsamma och lydiga i ett ständigt, upprepande genusskapande. Det resulterar i att pojkar inte bara har mer makt än flickorna, utan även ges mer makt av lärarna.¹⁶ För gymnasienivå har liknande mönster observerats av Alsarve, Jakobsson och Helgesson. En maskulinitetens hegemoni råder som oftare bekräftas än utmanas av såväl elever som idrottslärare. Befästandet av genus och dominans gestaltas ofta genom triviala handlingar som förstås som självklara för elever och lärare. Det gör det svårt för idrottslärarna att upptäcka när och hur hierarkier skapas genom en hegemonisk maskulinitet.¹⁷

Stereotypa uppfattningar om tjejer och killar tycks vara mindre flexibla i idrott och hälsa-ämnet än i den forskning om feminiteter och maskuliniteter som visats ovan. Därtill kan idrottslärares upp-

¹³ Ambjörnsson, 2003, s. 11–13, 53.

¹⁴ Ambjörnsson, 2003, s. 287.

¹⁵ Oliynik 2014, s. 109.

¹⁶ Oliynik, 2014, s. 70–71, 100–101, 108–109.

¹⁷ Alsarve m.fl., 2017, s. 214–216. Se även Londres, 2010, s. 189, 196.

fattningar om genus spela en betydande roll i idrott och hälsa. Larsson, Fagrell och Redelius som har studerat årskurs 8 och 9 visar att lärares uppfattningar är att pojkar uppskattar idrott mer än flickor, att pojkar är dominerande och att pojkar uppfattas vara mer kapabla än flickor. Det antas att flickor är sämre än pojkar, och även om lärarna är medvetna om att det kan leda till en underordning av flickorna, vet de inte riktigt hur de ska hantera det.¹⁸ En konsekvens är att flickorna behandlas välvilligt, exempelvis att de inte behöver spela fotboll tillsammans med pojkar.¹⁹ En annan studie av Redelius, Fagrell och Larsson, i årskurs 8 och 9, visar att det även förekommer att lärare bedömer elever i idrott och hälsa-ämnet baserat på uppfattningar om hur tjejer respektive killar är. Färdigheter som uppskattas och bedöms högt är traditionellt maskulina egenskaper, vilket kan ge eleverna olika förutsättningar för höga betyg om lärarna ser killar som maskulina och tjejer som feminina.²⁰

Sammanfattningsvis visar redogörelsen av forskningen om tjejer och killar i skolan att det förekommer stereotypa uppfattningar dels om tjejer och killar, dels om femininiteter och maskuliniteter i relation till skolprestationer samt bedömning. Att eleverna kan vara både medskapare till uppfattningarna såväl som de kan nyansera och utmana dem visar att genus inte är något givet utan föränderligt.

Hur ser då detta ut inom idrotten? Redogörelsen startar i studier där både pojkar och flickor, män och kvinnor ingår. Därefter presenteras studier som fokuserar på kvinnor i idrott respektive på män i idrott, för att slutligen redogöra för forskningsläget om idrott som en könsintegrerad praktik.

Olika idrottsutövare

Redan från det att vi är barn lär vi oss och socialiseras in i samhällets normer. Idrotten är inget undantag. Oliyniks resultat ovan om elever i årskurs 1 och 5 samstämmer med Fagrells forskning, som visar hur barn i sjuårsåldern konstruerar kön i relation till kropp, idrott, familj och arbete och hur de konstruerar sin självförståelse i relation

¹⁸ Larsson, Fagrell & Redelius, 2009, s. 9.

¹⁹ Larsson, Fagrell & Redelius, 2009, s. 9, 12.

²⁰ Redelius, Fagrell & Larsson, 2009, s. 257.

till dessa regimer.²¹ Barnen förstår idrotten som en praktik där pojkar är bättre än flickor och barnen utgår från idealtyperna ”den fysiskt starke mannen” och ”den fysiskt svagare kvinnan”.²² Det är med denna föreställning om kön, kropp och idrott som de med stor sannolikhet senare går in i i föreningsidrotten.

Detta mönster går igen i idrottens läromedel, som når ut till och påverkar tränare, ledare och därigenom barn och unga. I sin avhandling genomför Grahn en diskursanalys av idrottens läromedel. Resultatet visar att pojkar och flickor ofta framställs stereotypiskt. Den idrottande och presterande pojken är norm, även om elitidrottss flickan framställs som prestationsorienterad. Generellt framställs idrottande flickor som socialt orienterade.²³ Bilden som framträder är att pojkar och flickor jämförs och särskiljs, med ett resultat att flickor och kvinnor positioneras som annorlunda eller avvikande idrottare, eller specifikt som kvinnliga idrottare i relation till en mans- och maskulin norm.²⁴ Således bidrar läromedlen till att reproducera en genusordning som ordnar män över kvinnor.²⁵ Grahn har studerat läromedel som är tryckta mellan åren 1995 och 2004. Jag vill därmed betona att de stereotypa könsmonster Grahn beskriver och diskuterar kan ha förändrats i nya upplagor av idrottens läromedel.²⁶

Följande studier visar hur barn, ungdomar och vuxna själva ger uttryck för uppfattningar om flickor och pojkar, män och kvinnor i idrotten. Eliassons avhandling om flick- och pojkfotboll i skilda lag visar liknande resultat som studierna ovan. Barnen i studien är 11–12 år. Pojkar ser sig som bättre fotbollsspelare än flickor, något som flickor är medvetna om och försöker motsäga. Flickorna omtalas som mer socialt inriktade än pojkarna.²⁷ Enbart tanken om att träna tillsammans möts med starkt motstånd från både pojkar och flickor och grundar sig i en uppfattning om skillnader, bland annat att pojkar spelar hårdare än flickor.²⁸ Eliasson visar att barnen såväl som

²¹ Fagrell, 2000, s. 13.

²² Fagrell, 2000, s. 150, 165.

²³ Grahn, 2008, s. 190, 192, 195.

²⁴ Grahn, 2008, s. 209.

²⁵ Grahn, 2008, s. 211.

²⁶ Grahn, 2008, s. 232–234.

²⁷ Eliasson, 2009, s. 138.

²⁸ Eliasson, 2009, s. 136, 145.

ledare och föräldrar ofta har bestämda uppfattningar om hur pojkar och flickor är och ska vara i fotboll, där uppfattningar om skillnader dominerar.²⁹ Glädjen över fotbollen, övningarna, viljan att utvecklas och att vinna framförs som likheter, men dessa får inte en framskjuten position då skillnader som att flickor är mer sociala och pojkar som med individualistiska är mer dominerande. En annan väsentlig skillnad som lyfts fram är att flickor passar bollen oftare än killar som är mer individuella och även mer fysiska i sitt spel. Ett viktigt resultat är att pojkarnas fotbollsspel är norm.³⁰

Fagrells och Eliassons studier om yngre barn beskriver uppfattningar som även uttrycks av ungdomar. I sin avhandling om friidrottande ungdomar, visar Larsson att flickors och pojkars syn på varandra som idrottsutövare utgår från traditionella uppfattningar om kön. Flickor beskrivs som socialt inriktade och att de deltar i idrotten på grund av gemenskap, pojkar beskrivs som prestationsinriktade och att de idrottar för att prestera och vinna. I synen på sig själva som idrottsutövare är denna uppfattning inte alls självklar, det kan istället förhålla sig tvärtom.³¹ Att prestera är centralt för flickor såväl som för pojkar, men den presterande kroppen tillskrivs främst pojkar.³² Det ska nämnas att Larssons studie är från 2001 och att uppfattningarna kring genus kan ha ändrats, framförallt som eleverna som ingår i min avhandling är ca 20 år yngre än de ungdomar som Larsson har intervjuat. Studien är likväl betydelsefull då den visar både traditionella uppfattningar om genus och utmaningar mot dessa.

Barn och unga uppvisar således liknande sätt att konstruera sig själva och andra baserat på uppfattningar om kön, vilket även liknar bilden som framkommer i idrottens läromedel. Detta följer med upp i vuxen ålder. Andreasson studerar ett manligt och ett kvinnligt lagidrottskollektiv i sin avhandling med syfte att analysera hur kön, kropp och sexualitet konstrueras inom lagidrotten. Gemensamt för männen och kvinnorna är att de normaliserar en maskulinitetsformation och föringar femininitet i relation till sin idrottsutövning.

²⁹ Eliasson, 2009, s. 145.

³⁰ Eliasson, 2009, s. 146.

³¹ Larsson, 2001, s. 70–71.

³² Larsson, 2001, s. 96.

Samtidigt överskrider de denna normalisering genom tal om jämställdhet, beroende på situation och sammanhang.³³ Andreasson visar att lagidrotten har en maskulin prägel som konkretiseras i vilka skillnader det anses finnas mellan damer och herrar, exempelvis i fråga om lön för sin idrott.³⁴ En konsekvens av detta är att damerna internaliserar och värderar fotbollens manliga normer och ideal i sin kamp efter lika villkor.³⁵ Detta resonerar Lorber och Puwar kring i respektive genusteori som presenterades i föregående kapitel.³⁶

Forskningen som presenterats ovan visar att pojkar och flickor, män och kvinnor, ställs mot varandra istället för att lyfta likheter. Denna bild finns kvar trots att kvinnor länge varit fysiskt aktiva och deltagit i olika idrotter, även på tävlingsnivå.³⁷ I Sverige har kvinnors villkor för deltagande i idrott under åren 1903–1984 studerats av Olofsson. Ett resultat som framkommer är att idrottsrörelsen snarare har varit en mansrörelse än en folkrörelse.³⁸ Olofsson menar att det talas om kvinnlig idrott, men konstaterar att det enbart finns kvinnliga utövare i manlig idrott. Därtill är kvinnor, vid tidpunkten för Olofssons studie, underordnande män genom värderingen av kvinnors idrottsutövning.³⁹

Dagens bild är emellertid mer nyanserad, även om marginalisering av kvinnor ännu sker. Flera exempel visar kvinnors egenmakt, framgång och att de stärker sin plats i den gemensamma idrottsvärlden. Studier om män visar att en maskulin norm råder som pojkar och män måste förhålla sig till, vare sig om de gynnas av den eller om de gör motstånd mot normen. Således vänder jag nu blicken mot forskning som fokuserar på idrottande tjejer och kvinnor, och sedan på killar och män.

Kapabla, presterande, osäkra och strategiska idrottande kvinnor

Enligt Hargreaves måste kvinnor ständigt förhålla sig till att bli jämförda med män i idrotten, dessutom får kvinnor ständigt höra att de

³³ Andreasson, 2007, s. 236–237.

³⁴ Andreasson, 2007, s. 236.

³⁵ Andreasson, 2007, s. 229.

³⁶ Lorber, 1994, s. 27; Puwar, 2004, s. 123, 148.

³⁷ Cahn, 2015, s. 12–17, 81–82; Olofsson, 1989, s. 156.

³⁸ Olofsson, 1989, s. 56.

³⁹ Olofsson, 1989, s. 185, 195.

skillnader som finns mellan män och kvinnor har med en "naturlig" färdighet att göra.⁴⁰ Trots det har kvinnor genom sin idrottsutövning "exploded the myths surrounding female biology",⁴¹ och är aktiva i att omdefiniera föreställningar om kvinnors fysiska förmåga. Kommande studier redogör främst för hur idrottande tjejer och kvinnor förhåller sig till diskurser som de ständigt förhandlar, balanserar och utmanar inom idrotten. Det handlar om att anta en idrottslig norm, som ofta förklaras ha en maskulin genusprägel, samtidigt som det gäller att inte riskera sig som kvinna och att uppträda i enlighet med en normativ femininitet.

Young diskuterar hur flickors och kvinnors kroppar ofta tycks vara begränsade på ett sätt i rörelseaktiviteter som inte män tycks vara. Det beror inte på att det föreligger skillnad i faktiskt styrka mellan män och kvinnor, utan i *hur* de använder kroppen. Istället tenderar kvinnor att visa sig timida, osäkra och tvekan i fysiska aktiviteter, som om de inte litar på att kroppen till fullo kan nyttjas för att nå de kroppsliga målen.⁴² Det ska betonas att Youngs essä är ett sätt att förklara varför tjejer kastar "tjejkast", och menar att det inte gäller alla tjejer. Young poängterar att det handlar om en uppfattning av att krav och förväntningar om en femininitet begränsar kvinnor, exempelvis i sättet att röra sig och att kasta. Essän ger en något nedslående bild av att och hur kvinnor kan uppleva sig begränsade, men är betydelsefull i förståelsen för tjejers och kvinnors idrottsutövning. Framöver visar studier fler och mer varierande bilder av tjejer och kvinnor i idrotten.

Svender studerar hur flickor konstrueras som kapabla, som problematiska, som tonårsflickor och som (o)lika pojkar i föreningsidrottens texter. Som bakgrund mot dessa fyra konstruktioner ligger den normativa femininiteten. Den "kapabla flickan" är självklart tävlingsorienterad som antas vilja stanna kvar i idrotten i kontrast till den "problematiska flickan" som förklaras ha dåligt självförtroende och antas vara en potentiell drop-out. "Tonårsflickan" är omgärdad av utmaningar kopplat till tonåren och som ska vara kvar i idrottsrörelsen för sin egen skull, och är samtidigt den kapabla och

⁴⁰ Hargreaves, 1994, s. 283.

⁴¹ Hargreaves, 1994, s. 284.

⁴² Young, 2005, s. 33–35.

problematiska flickan. "Flickor som (o)lika pojkar" baseras i idrottens tvåkönade praktik och flickor konstrueras som avvikande, eftersom det maskulina inte överensstämmer med en tänkt flickighet.⁴³

I kontrast till Grahns och Svenders forskning om hur tjejer framställs i texter, studerar Rönnbäck genom en etnografisk ansats hur genus konstrueras av basketspelande tjejer i gymnasieåldern. En viktig plats för genusskapande processer är omklädningsrummet som används för att iscensätta likhet. Det är viktigt i den homosociala gemenskapen att framstå som en normal och begriplig basket tjej. Istället är basketplanen en plats där tjejerna kan göra avsteg från det förväntat normativt feminina. Där ska de vara "tuffa", gå in i närkamper och göra hårda pass till varandra. Samtidigt kritiserar de sina egna prestationer. Rönnbäcks analys visar att tjejerna förkroppsligar diskurserna Girl-Power och "den osäkra (idrotts)tjejen" samtidigt och det krävs en balans i att gestalta rätt diskurs, på rätt sätt och på rätt plats. På så vis iscensätter tjejerna en strategisk femininitet.⁴⁴ I en studie om snowboard analyserar Sisjord snowboardtjejer och beskriver dem genom olika typologier av femininiteter: de Snabba tjejerna, Babes och de Osynliga tjejerna. De snabba tjejerna omfattar snowboardåkare med fokus på prestation och som ofta accepteras av killar i backen, Babes är de tjejer som mest hänger runt och är de som "låtsas" vara snowboardåkare, medan den osynliga tjejen är åkaren som håller sig på avstånd från de mer aktiva åkarna.⁴⁵ I studien framgår även att snowboard omgärdas av en uppfattning om att det är killars idrott, och att snowboardtjejer på varierade sätt förhåller sig till detta genom att antingen underordna sig (Babes), de snabba tjejerna använder strategier för att inkluderas och de osynliga blir det genom sitt positionstagande.⁴⁶

Balansen mellan femininitet och maskulinitet

Flertalet internationella studier handlar om hur idrottande kvinnor hanterar och förhandlar balansgången mellan femininitet och idrottens maskulina värden. En studie om kvinnor som spelar amerikansk

⁴³ Svender, 2012, s. 64–85.

⁴⁴ Rönnbäck, 2015, s. 138, 161, 173, 191–192.

⁴⁵ Sisjord, 2009, s. 1306.

⁴⁶ Sisjord, 2009, s. 1312.

fotboll visar att de tar till sig en maskulint definierad idrottsetik genom att spela tufft. De förväntar sig att smärta och skador är en del av spelet, vilket är förväntningar och antaganden som även män i samma idrott har.⁴⁷ Vidare menar Kindlon att ”nya” femininiteter är starkt relaterade till idrott. En sådan femininitet är ”alfaflickan” som har en ”bring it on”-attityd, hon är stark och ofta högpresterande.⁴⁸ Alfaflickan tar framförallt för sig inom idrott eftersom hon har lärt sig att inte bara feminina utan även maskulina attribut är tillåtna och uppmuntras att utföra tidigare typiskt manliga aktiviteter.⁴⁹ Det påminner om kvinnorna ovan i amerikansk fotboll. En annan ”ny” femininitet beskrivs av Heywood. ”Framtidsflickan” är duktig, atletisk, tuff, tävlingsinriktad och aggressiv – men samtidigt attraktiv.⁵⁰ Azzarito reflekterar kring dessa två nya femininiteter och menar att idrott är en viktig plats för förändringen av tjejer från normativ femininitet till självdisciplinering och reglering inför framtiden. Azzarito menar att Alfaflickan och framtidsflickan får idrott att framstå som en mer feminiserad plats.⁵¹

Sammanfattningsvis kan det uppfattas som att tjejer som antar maskulina attribut tycks ha mycket att leva upp till. I likhet med hur Holm beskriver hur tjejer ska vara ”allt” och leva upp till en normativ femininitet, ska de ”Snabba tjejerna”, de ”kapabla” flickorna, alfaflickor och framtidsflickor (fortsätta att) vara högpresterande men även ta till sig maskulina attribut. Även om idrotten är en betydelsefull plats för förändring av flickors genuskonstruktioner, som Azzarito poängterar, tycks idrotten inte reducera krav på att prestera. Detta går i linje med stereotypa uppfattningar om duktiga flickor, vilket framgår bland annat i skolforskningen som visats tidigare i kapitlet.

Detta avsnitt har redogjort för forskning som visar att olika femininiteter och maskulina attribut samexisterar i idrotten. Det både möjliggör och begränsar flickors och kvinnors idrottsutövning. Så till studier om män och maskulinitet inom idrotten.

⁴⁷ Berg m.fl., 2014, s. 186.

⁴⁸ Kindlon, 2006, s. 6–7. Studier om Alfaflickan är baserade på flickor, tjejer och kvinnor i USA.

⁴⁹ Kindlon, 2006, s. 22, 41, 53.

⁵⁰ Heywood, 2007, s. 102–110.

⁵¹ Azzarito, 2010, s. 267.

Presterande, starka, självklara och (hetero)sexuella idrottande män

I detta avsnitt presenteras främst forskning som visar de föreställningar och normer som andra, och pojkar och män själva, uppfattar omgärdar idrott, män och maskulinitet. Med utgångspunkt i att idrotten traditionellt anses vara skapad av män för män,⁵² har även föreställningar om hur män ska vara och hur män är fått näring. Att pojkar och män konstrueras av andra som prestationsinriktade visar Grahn i sin läromedelsanalys. Den idrottande och presterande pojken, som är snabb och stark, är norm. På en diskursiv nivå tycks det inte finnas plats för en mer problematisk pojke som det finns plats för problematiska flickor, vilket bland annat Svender visar, utan den önskvärda pojkigheten är snäv.⁵³ I följande avsnitt presenteras studier om handboll, fotboll, friidrott, ridsport och cheerleading för att visa komplexiteten i hur maskulinitet kan produceras och utmanas i olika idrottsliga sammanhang.

Lagidrott och maskulinitet

I det följande redogörs för tre studier om pojkar och män i lagidrott som alla visar att det finns en prestationsnorm. Därtill framkommer att lagidrottande pojkar/män befinner sig i en isolerad och avgränsad plats från "verkligheten". Inom lagens homosociala grupper producerar och agerar de utifrån en hegemonisk maskulinitet, vilken kännetecknas av olika former av sexism och heteronormativitet (beroende på ålder) samt en uppfattning om hur pojkar och män ska idrotta.⁵⁴ Samtliga studier använder RW Connells teori om hegemonisk maskulinitet.

Fundberg studerar relationer mellan pojkfotboll och maskuliniteter. Centralt för studien är pojkarnas och ledarnas omklädningsrum, träningar, matcher och turneringar som beskrivs som verbala och kroppsliga praktiker.⁵⁵ Här blir pojkfotbollen en gemenskap inom vilken en hegemonisk maskulinitet hyllas och alla som ingår i rummet blir medskyldiga till upprätthållandet av vad som är gångbart.⁵⁶

⁵² Se bl.a. Cahn, 2015, s. 3; Kidd, 2013, s. 553; Messner, 2002, s. xviii; Riksidrottsförbundet, 2020a.

⁵³ Grahn, 2008, s. 190, 195.

⁵⁴ Adams m.fl., 2010; Andreasson, 2007; Fundberg, 2003.

⁵⁵ Fundberg, 2003, s. 17.

⁵⁶ Fundberg, 2003, s. 194

I egenskap av vita pojkar och män är de bärare av normaliteten.⁵⁷ Istället för att identifiera sig själva, framställs ”bögen”, ”kärringen” och ”invandraren” som identiteter de vill undvika och vem de inte är.⁵⁸ Fundbergs resultat är betydelsefulla då de visar den maskulinitet som är och har varit en del av pojk- och herrfotbollens genuskonstruktion, men som inte nödvändigtvis är gångbara 15 år senare, när Toppskolans studeras.

Andreassons studie av vuxna handbollsherrar visar liknande resultat. Männen har ett sätt att skämta och agera som utgår från en gemenskap ordnad efter maskulina och heterosexuella värden, där konstruktioner som bögen och kärringen är närvarande.⁵⁹ Här skapas även en prestationsnorm, att män förväntas att tävla, ta i, kämpa, vara aggressiva och vilja vinna.⁶⁰ Det ska vara ”snabba fötter, hårda skott, distinkta attacker/genombrott”.⁶¹ I likhet med pojkarna och ledarna i Fundbergs studie, används det feminina för att symbolisera det icke önskvärda, exempelvis genom att använda ordet ”fruntimmer” eller kvinnliga könsord.⁶² Inom ramen för handbollskollektivet förutsätter de att de andra männen delar samma värderingar.⁶³ Liknande konstruktioner beskrivs i en studie om semi-professionella fotbollsspelande män och deras tränare i Storbritannien. Inom ramen för det homosociala fotbollsrummet producerar och reproducerar tränarna en särskild maskulinitet genom att använda ett sexistiskt språk och krigsnarrativ, exempelvis att kämpa hårt. Syftet är att sporra aggressivitet och våldsamhet hos spelarna. Detta både används och ratas av spelarna. Maskulinitet i detta sammanhang förklaras således vara tätt relaterat till det idrottsliga agerandet.⁶⁴

Gemensamt för de tre studierna är att omklädningsrummet, ledarna och kollektivet spelar en betydande roll i konstruktionen av pojkar och män, och producerar en dominerande (hegemonisk) maskulinitet inom mäns (lag)idrott.

⁵⁷ Fundberg, 2003, s. 184.

⁵⁸ Fundberg, 2003, s. 186.

⁵⁹ Andreasson, 2007, s. 116–117, 137, 139.

⁶⁰ Andreasson, 2007, s. 83, 88–89.

⁶¹ Andreasson, 2007, s. 88.

⁶² Andreasson, 2007, s. 116–117.

⁶³ Andreasson, 2007, s. 84–85.

⁶⁴ Adams m.fl., 2010, s. 291, 293–296.

Bortom lagidrotten – friidrott, cheerleading och ridsport

Synen på pojkar som seriösa och prestationsinriktade visar även Larsson i sin studie om friidrottande ungdomar. Pojkar beskrivs vara aktiva på rätt sätt, de konkurrerar och det går att höja rösten mot dem. I pojkarnas syn på sig själva är denna uppfattning inte alls självklar, de kan vara nonchalanta, inte seriösa, och inte nödvändigtvis idrotta för tävlandets skull. Synen på sig själva spelar emellertid, enligt Larsson, mindre roll då de ändå uppfattas som prestationsinriktade.⁶⁵

Andersons omfattande studie om könsintegrerad cheerleading i USA (som tävlingsidrott) och manliga cheerleaders som oftast tidigare hade deltagit i lagidrotter, visar att mäns syn på sig själva som idrottare och ortodox maskulinitet kan förändras. Ett framgångsrikt lag i cheerleading kräver att medlemmarna kan utföra höga, snabba och riskfyllda kast likväl som de ska heja och dansa. Män är numera inte enbart mottagare av tjejer som kastas och tas emot, utan de dansar och är även de som gör stunts i luften.⁶⁶ Anderson visar att männen i studien inte trodde att kvinnor kunde vara så atletiska som de är, bland annat i termer av styrka, och att de fick sina uppfattningar om att kvinnor var sämre än män prövade. Gemensamt för männen är att de tidigare hade anammat en maskulinitet med antifeminina och misogyn drag, och främst umgåtts med andra män (lagkamrater), vilket Anderson härleder till idrottens separationslogik. I träning, tävling och socialt umgänge med kvinnor sker det för de här männen en mer inkluderande syn på kvinnor och avsteg från en ortodox maskulinitet.⁶⁷

Linghede och Larssons intervjustudie om killar och män i ridsporten visar att det finns flera sätt att vara kille på inom ridsporten. Killarna i studien understryker att de måste förhålla sig till samhällsliga normer som präglar idrotten och även ridsporten. Eftersom tjejer och killar tävlar tillsammans, och ridsport är en kvinnodominerad idrott, är ett sätt att positionera sig genom att identifiera sig med andra killar. Det innebär att betona en maskulinitet, eftersom de är män. Det kan även handla om att distansera sig från fotbolls-

⁶⁵ Larsson, 2001, s. 64–65, 70–71.

⁶⁶ Anderson, 2008, s. 270.

⁶⁷ Anderson, 2008, s. 271–273.

och hockeyspelande killar som anses representera en mindre önskvärd maskulinitet. Ett tredje förhållningssätt som killarna talar om är att närma sig det som anses vara feminint, och då genom hästen och den fostran som finns om omsorg av ett djur. Oavsett vilken position killarna tar, återkommer de till att de är ”normala” trots att de ägnar sig åt en ”tjejsport”, vilket de visar genom att betona maskulinitet och ge uttryck för en heterosexualitet.⁶⁸

De tre studierna ovan har som avsikt att fokusera på män och genuskonstruktioner, men det som skiljer dessa studier från dem om lagidrott är att de utövas tillsammans med kvinnor. Jag har ändå valt att presentera studierna i detta avsnitt istället för i det kommande avsnittet om könsintegrerad idrott, eftersom jag har ämnat visa olika uttryck av maskuliniteter i olika idrotter.

Inkluderande maskulinitet

I kontrast till en hegemonisk heteromaskulinitet, som exkluderar ”bögen” och nedvärderar handlingar som kan uppfattas som (homo)sexuella, menar Anderson (som har presenterats i det teoretiska ramverket) att flera maskuliniteter kan samexistera. Ett kännetecken för en inkluderande maskulinitet är att vänskap och tillhörighet kan uttryckas genom fysisk närhet utan att behöva vara sexualiserat.⁶⁹ Den samtida idrottskillen, ”2000-talets idrottskille”, banar väg för motstånd mot homofobi och att själv kunna uttrycka vänskap genom fysiskt intima handlingar.⁷⁰

Fotbolls forskning av Magrath, som använder teorin om inkluderande maskulinitet, visar att fotbollsspelande män, 16–21 år gamla, hemmahörande i fotbollsakademier och universitetslag i England, uttrycker ett klart motstånd mot homofobi. De menar att det tillhör en annan generation. Detta till skillnad från den professionella seniorfotbollen som har en homofobisk prägel, den fotboll som de här killarna hoppas nå. Spelarna ser inte några problem med att visa sin vänskap genom fysisk närhet till varandra och är inte oroad för att

⁶⁸ Linghede & Larsson, s. 50.

⁶⁹ Anderson, 2009, s. 7; Anderson, 2014, s. 127–128, 162.

⁷⁰ Anderson, 2014, s. 219.

bli kallade för bögar. Däremot använder de ett språk som av en utomstående kan uppfattas som homofobiskt, men spelarna hävdar att det är ett sätt att visa närhet till varandra.⁷¹

Sammanfattningsvis visar forskningen att den idrottande mannen konstrueras och konstruerar sig själv som en presterande kämpe som ska uppvisa en snäv maskulinitet. Sin syn på sig själv visar sig emellertid vara mer nyanserad, där det finns utrymme för att utmana normen, uppskatta kvinnors idrottsliga förmågor och att olika maskuliniteter kan samexistera.

Villkor, förutsättningar och (o)jämslälldhet

Mot bakgrund av den forskning som visats ovan är det påtagligt att män och kvinnor generellt, på ett diskursivt såväl som på ett personligt plan, förhåller sig till mer eller mindre dominerande genuskonstruktioner om förväntningar på män och kvinnor.

Hellborg förklarar och problematiserar föreställningar om, och konstruktioner av, elitidrottares ekonomiska villkor ur ett feministiskt perspektiv i sin avhandling.⁷² Huvudresultatet pekar mot att professionaliseringen av idrotten inte är jämställd mellan män och kvinnor och därmed inte heller rättvis, men Hellborg visar att detta ser olika ut inom ridsport, curling, golf och fotboll. Exempelvis är fotbollen tydligt ojämslälld inom vilken kvinnor har svårt att livnära sig ekonomiskt på en heltidskarriär i jämförelse med herrspelaré,⁷³ vilket även Olofsson respektive Andreasson visar i sina studier.⁷⁴ Nära relaterat till detta är varumärken inom idrotten. I sin avhandling om damfotbollens varumärken och organisatoriska strukturer visar Melkersson att det fortfarande existerar aspekter av ojämslälldhet inom fotbollen. Detta trots att damers fotbollsspelande i Skandinavien är officiellt erkänd sedan 1970-talet.⁷⁵ Melkersson menar att framgångsrika fotbollsklubbars utveckling är kopplad till uppfattningen om kvinnors fotbollsspelande. Det tar sig framförallt uttryck genom att styrande fotbollsorganisationer använder prefixet

⁷¹ Magrath, 2017.

⁷² Hellborg, 2019, s. 20.

⁷³ Hellborg, 2019, s. 164–166.

⁷⁴ Andreasson, 2007; Olofsson, 1989.

⁷⁵ Melkersson, 2017, s. 236.

”dam” före fotboll, i jämförelse med att mäns fotbollsspelande endast benämns ”fotboll”. En sådan språklig distinktion leder till att kvinnors fotbollsspelande blir underskattat.⁷⁶

Könsintegrerade idrottssammanhang

All organiserad idrott är inte separerad med män och kvinnor för sig. Förutom idrotter där tävlingsformen innebär att män och kvinnor tävlar tillsammans, som i exempelvis ridsport och mixed dubbel i tennis och badminton, finns olika idrottsliga sammanhang där män och kvinnor utövar idrott tillsammans. Det könsintegrerade organiserade idrottsliga sammanhanget är på ett sätt en anomali, eftersom idrotten är en tvåkönad praktik med ofta fasta föreställningar om män–kvinnor och maskulinitet–femininitet, som visats ovan. Dessa föreställningar reduceras och könsneutraliseras inte per automatik. I vissa sammanhang förstärks de, i andra fall utmanas de och överskrids för att den specifika idrottskontexten ska fungera.

McDonagh och Pappano menar att den organiserade idrotten genom sin separationslogik sätter en så stark prägel på idrottsutövarna att de alltid är kategoriserade som män eller kvinnor, även när kön inte har betydelse.⁷⁷ De ser könsintegrerad idrott som ett instrument för att bryta barriärer och utmanar synsättet att kvinnor som en grupp medfött är sämre än män som grupp.⁷⁸ I en filosofisk studie av Sailors ställs frågan om huruvida kvinnor är kapabla att tävla mot män i idrott.⁷⁹ Om svaret är nej, frågar sig Sailors om det kan finnas goda anledningar till att uppmuntra kvinnor till att tävla mot män ändå för att utmana uppfattningen att alla män är bättre än alla kvinnor.⁸⁰ Anmärkningsvärt i sammanhanget är att Sailors inte reflekterar över att frågan som ställs utgår från att det är kvinnor som ska tävla med och mot män, på mäns villkor. Det visar att resonemanget utgår från att det män gör i tävlingsidrott är norm, framförallt när det gäller prestation, istället för att ifrågasätta normen.

⁷⁶ Melkersson, 2017, s. 237.

⁷⁷ McDonagh & Pappano, 2008, s. 2.

⁷⁸ McDonagh & Pappano, 2008, s. 19.

⁷⁹ Sailors, 2016, s. 1125.

⁸⁰ Sailors, 2016, s. 1125–1126.

Positiva konsekvenser av könsintegrerad idrott

Flera studier av könsintegrerade idrottssammanhang beskriver positiva konsekvenser och att traditionella genusnormer utmanas i olika utsträckning. Att tjejer och killar idrottar tillsammans medvetandegör likheter och inte bara skillnader. I ett lagsammanhang handlar det om att lita på varandras färdigheter och komplettera varandra. Utövarna lär sig mer om varandra och sig själva genom att idrotta tillsammans och medvetandegörs om hur olika normer verkar.

En etnografisk studie om korfball visar att spelets struktur möjliggör en nivå av jämställdhet mellan tjejer och killar, där alla har en lika betydelsefull roll för laget. Detta uppskattas av alla spelare som ingick i studien. Gubby och Wellard menar emellertid att jämställdheten i spelet inte leder till någon större kritik mot accepterade genusnormer som tar sig uttryck i lagen.⁸¹ I en studie om cheerleading framgår att sammanhanget bidrar till att deltagarna möjliggjordes att utveckla mer flytande genusidentiteter. Männen uppmuntras att ha glitter på kinderna och att göra danssteg som anses vara mer feminint, och kvinnorna uppskattas för sin styrka och sitt mod som anses vara mer maskulint.⁸² Vidare visar Maclean i sin forskning om karate att de band som män och kvinnor skapar genom träningen tillsammans gör att karate kan bli en plats som dekonstruerar ojämställdhet. Respekten för motståndaren reducerar betydelsen av ålder, kön, klass och funktion. Istället ligger fokus på att utvecklas och att hjälpa varandra samt att snarare träna med någon som har samma färg på bältet och därmed lika färdighetsnivå. Karate jämnar inte bara ut (och utmanar) skillnader i färdighet mellan män och kvinnor, Maclean menar att sociala band bidrar till att det är naturligt att umgås oavsett könstillhörighet.⁸³

I en studie om en simningsgrupp för 8–10-åringar framkommer att kön har mindre betydelse och att simmarens likheter är viktigare. Vidare uppstår inga motsatta könsgränser mellan pojkarna och

⁸¹ Gubby & Wellard, 2016, s. 1182–1183. Korfboll är en lagidrott där lagen ska passa till varandra och skjuta en boll i en korg. Kvinnor får endast markera kvinnor, och män får endast markera män, inga tacklingar är tillåtna, s. 1172–1173.

⁸² Priyadharshini & Pressland, 2016, s. 1239–1244.

⁸³ Maclean, 2016, s. 1377–1379, 1381–1382.

flickorna. De som är snabbast simmar på en bana, vilket sätter prestation före könstillhörighet.⁸⁴ Liknande resultat finner Grahn och Berggren Torell, som har studerat ett fotbollsprojekt inom idrottslyftet förlagt under skoltid. Tjejer och killar visar inte ett behov av att upprätthålla genusgränser mellan varandra. Deras gemensamma intresse för fotboll bidrar till ett gränsöverskridande av kön, därtill ifrågasätter eleverna föreställningen att killar är bättre eller tuffare än tjejer.⁸⁵

Anderson menar att när män spelar med kvinnor i könsintegrerade sammanhang blir de tvingade att träna och socialisera tillsammans. Män talar och umgås då med kvinnor och lär känna dem och ser dem som värdiga och kompetenta idrottsutövare.⁸⁶ Flera av studierna ovan visar att det omvända gäller för kvinnor som tränar med män.⁸⁷

Motstridiga åsikter och motstånd mot könsintegrerad idrott

När män och kvinnor idrottar tillsammans är det inte ovanligt att motstånd görs, både av majoritetsdeltagare och av minoritetsdeltagare. Det är i motståndet som normen synliggörs. En studie om surfing visar att trots att det inte finns formella regler som hindrar kvinnor och män från att surfa tillsammans, har surfande kvinnor en marginaliserande status inom den mansdominerande surfing.⁸⁸ Ishockeyspelande kvinnor som spelar i herrlag upplever ett liknande subtilt motstånd från män. De förhandlar sina identiteter som kvinnor. Studien betonar de spänningar och motsättningar som finns för idrottande kvinnor i en traditionellt manlig idrott: att de anses vara svaga (vilket är en anledning till och konsekvens av att de formellt inte får tacklas), och att de ser sig som pojkflickor för att kunna anta maskulint kodade egenskaper.⁸⁹

Vidare exempel på marginalisering åskådliggör McSharry respektive Skrubbeltrang i sina studier om skolor med idrottsinriktning. Studierna har liknande resultat, som visar hur tjejer exkluderas från

⁸⁴ Musto, 2014, s. 359, 367–368.

⁸⁵ Grahn & Berggren Torell, 2016, s. 1195–1197.

⁸⁶ Anderson, 2009, s. 132.

⁸⁷ Bl.a. Maclean, 2016, s. 1377; Priyadharshini & Pressland, 2016, s. 1239–1240.

⁸⁸ Comley, 2016, s. 1296–1297. Se även Sisjord, 2009, s. 1306.

⁸⁹ DiCarlo, 2016, s. 1368–1371.

och marginaliseras i en maskulin skolidrottskultur med förklaringar om att killar är bättre än tjejer och att en maskulin norm råder utan att vara ifrågasatt.⁹⁰

Traditionellt sett är det kvinnor som har mött motstånd för att delta i mäns idrotter. I kontrast till detta har roller derby setts som en idrott där kvinnor kan skapa sitt eget sätt att idrotta utan att det finns traditionella maskulina förväntningar, då män inte har fått tävla. Pavlidis och Connors studie om män som deltar i roller derby visar att mäns deltagande har skapat sprickor inom roller derby-gemenskapen. Det handlar om mäns roll i kvinnors utrymme, om huruvida män ska spela med kvinnor eller inte. Det handlar även om spelet i sig, om att män och kvinnor möter varandra i en fullkontaktsport och att det på grund av skillnader i längd och vikt skulle kunna skapa ojämlika villkor. Spänningarna inom roller derby belyser den vidare genusproblematiken i idrott gällande uppfattningar om idrottslig färdighet, styrka och förmågor.⁹¹ I ridsport tävlar män och kvinnor tillsammans. Frågan om könsintegrering handlar inte om integreringen i sig, utan om värderingen av ryttare baserat på könstillhörighet. Hellborg och Hedenborgs studie om hur svensk tidningsmedia rapporterade om ridsport från OS 2012 visar att mäns prestationer lyftes och kvinnors prestationer andrafierades när kvinnor inte beskrevs som lika kompetenta som deras manliga lagkamrater. Analysen visar att det inte verkade spela någon roll att män och kvinnor tävlar som jämlikar. Trots att kvinnorna presterade bättre resultatmässigt och hyllades som hjältar, tecknades en bild av männen som mer kompetenta än kvinnorna.⁹²

Oaktat de ovan presenterade positiva konsekvenserna om att träna tillsammans och hur motstånd kan framställas, är det relevant att se till uppfattningar så som de uttrycks av idrottsutövarna. Om detta handlar nästa avsnitt.

⁹⁰ McSharry, 2017, s. 348–350; Skrubbeltrang, 2018b, s. 10.

⁹¹ Pavlidis & Connor, 2016, s. 1357–1361.

⁹² Hellborg & Hedenborg 2015, s. 258–259.

Uppfattningar om att träna könsintegrerat

Studier om könsintegrerad träning visar att åsikter hos killar och män som tränar med tjejer och kvinnor ofta går isär. Sammanfattningsvis framträder två synsätt bland männen. Det ena synsättet är att killar/män lär sig att skillnaderna mellan tjejer och killar inte är så stora som de trodde och att killar inte nödvändigtvis är bättre än tjejer. De reflekterar runt normer och föreställningar. Det visar bland annat studierna ovan om karate, cheerleading och fotboll.⁹³ Ett andra synsätt är att det förekommer aktiva strategier att marginalisera och/eller underskatta kvinnor på olika sätt i gruppen, vilket studier om basket, fotboll och ishockey visar.⁹⁴ För några män innebär detta att de i spelar ”som vanligt” och inte tar hänsyn till eventuella skillnader i kroppslig fysik, för andra män innebär det att de spelar mindre hårt. Det finns även män som anser att fysiska skillnader är hinder för att spela i en lagidrott tillsammans överhuvudtaget, vilket leder till att kvinnor till slut exkluderas från den gemensamma kontexten.

Kvinnor i integrerade sammanhang vittnar även de om skilda erfarenheter av att träna och tävla med män. I karate och cheerleading menar några att de förstärks av att idrotta med män och känner sig fullt accepterade,⁹⁵ medan andra kvinnor, exempelvis i studier om fotboll och ishockey, menar att de ständigt måste visa vad de kan för att bli accepterade och att de måste vara dubbelt så bra för att bli erkända överhuvudtaget.⁹⁶

Sammanfattningsvis framkommer en bild av könsintegrerad idrott som både uppskattas och ratas av deltagare. I vissa sammanhang utmanas traditionella könsmönster, i andra förstärks de, men i flera av studierna framkommer att både utmaning och förstärkning sker parallellt av både män och kvinnor.

⁹³ Grahn & Berggren Torell, 2016, s. 1198–1199; Maclean, 2016, s. 1378–1382; Priyadharshini & Pressland, 2016, s. 1242–1243.

⁹⁴ Di Carlo, 2016, s. 1367; Fink m.fl., 2016, s. 1328–1329; McSharry, 2017, s. 349–350; Winiarska m.fl., 2016, s. 1344.

⁹⁵ Maclean, 2016, s. 1378–1382; Priyadharshini & Pressland, 2016, s. 1240, 1244–1245.

⁹⁶ DiCarlo, 2016, s. 1367–1369; McSharry, 2017s, 348; Winiarska m.fl., 2016, s. 1342–1344.

Studiens kunskapsbidrag

Som kapitlet har visat framkommer både stereotypa och utmanande bilder av tjejer och killar, som individer och som idrottsutövare. Den övergripande bilden är att pojkar och män uppfattas som en ideal idrottare och att flickor och kvinnor avviker från denna av olika anledningar. Dessa konstruktioner sker i skolan, på idrott och hälsa-undervisningen, i den organiserade idrotten på fritiden oavsett nivå samt i idrottens skrivningar och media. Sammantaget blir "idealbilden" av tjejer och killar starkare än de individuella avvikelser som ständigt görs i vardagen. Forskningen visar emellertid att det är mer komplext än så. Inom flera, men inte alla, av de ovan studerade idrottsliga sammanhangen utmanas traditionella uppfattningar om genus, män och kvinnor. Studier visar att män och kvinnor närmar sig som idrottsutövare när stereotypa förväntningar och föreställningar inte lika starkt betonar eller värderar differentiering, utan att det istället är den individuella färdigheten som värderas.

Idrottsprofilerad utbildning befinner sig i skärningspunkten mellan skola och idrott. Hur uttrycks uppfattningar om genus och idrott på en skola med endast idrottande ungdomar? Finns det likheter och skillnader mellan en "vanlig" skola och en idrottsprofilerad skola? Påverkar sammanhanget – idrott i *skolan* – synen på genusnormer och genuskonstruktioner så som de framställs och verkar i den organiserade idrotten på fritiden? Föreliggande avhandling avser svara på dessa och liknande frågor och därmed bidra till forskningsfältet om skola, idrott och genus.

5. MATERIAL OCH METOD

För att studera normativa mönster behöver jag som forskare komma nära det som sker i vardagen på skolan. Därmed har jag valt en etnografisk ansats, vilket innebär att använda kvalitativa metoder för att studera en grupp eller kultur i det dagliga livet. Etnografen närvarar där andra människor är och studerar dem för att förstå hur de tänker, agerar och interagerar.¹ Det är genom att tolka världen i det sammanhang som de studerade individerna befinner sig som den sociala verkligheten blir synlig. Det är vanligt att etnografisk forskning utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, vilket jag har diskuterat i det teoretiska ramverket.²

I föreliggande kapitel presenteras först det större forskningsprojekt denna avhandling är en del av. Sedan redogör jag för urval, val av insamlingsmetoder och hur insamlingsförfarandet av det empiriska materialet har gått till. Därefter följer en detaljerad redogörelse för hur det empiriska materialet har sorterats och analyserats med tematisk analys. Vidare förs ett resonemang kring etiska överväganden och min roll som forskare. Kontinuerligt i kapitlet diskuteras för- och nackdelar med de metodologiska valen och problem som har uppstått under processens gång.

Malmö Youth Sport Study

Avhandlingen ingår i ett större forskningsprojekt, *Malmö Youth sport study*, som är ett samarbete mellan Malmö universitet, Lunds universitet och Högskolan i Halmstad. En idrottsprofilerad högstadieskola valdes för att undersöka elevernas fysiska aktivitet i ett längre perspektiv samt för att studera om detta utbildningskoncept bidrar till att elever blir framgångsrika utövare i respektive idrott i ett längre perspektiv. Forskningsprojektet består av delstudier med

¹ Aspers, 2013, s. 13–14, 21; Ehn & Löfgren, 2012, s. 7.

² Aspers, 2013, s. 31.

fokus på fysiologiska, sociologiska och psykologiska aspekter. Faktorer som studeras är exempelvis relative age effect (RAE), vårdnadshavares socioekonomiska bakgrund, elevers motivation, elevers styrka, skador etcetera. Denna avhandling är en del av projektets sociologiska perspektiv, men är även en fristående studie om idrottsprofilerad utbildning på grundskolan.

Urval

Att träda in i ett befintligt forskningsprojekt med en vald skola och en specifik årskull elever kan uppfattas som bekvämt. Det var emellertid inte liktydigt med att elever och personal gav samtycke till att delta. Om de gav samtycke till att delta i det större projektet, var det inte säkert att de hade intresse av att intervjuas av mig för min delstudie.³ Exakt vad och vem jag skulle studera var därmed inte givet när jag påbörjade fältarbetet.

Innebandy, tennis, fotboll och idrott och hälsa

I de första mötena med personal på skolan fick jag övergripande information om utformningen av idrottsprofilen på Toppskolan. Baserat på detta hade jag en tanke om att börja mitt fältarbete genom att fokusera på observationer av undervisningen i elevernas valda idrotter och idrott och hälsa-undervisningen. En viktig avgränsning för avhandlingen är att jag har valt att studera några av skolans idrotter på djupet istället för att studera alla. Därtill har jag valt att genomföra intervjuer med elever och tränare primärt från de valda idrotterna.⁴

När fältarbetet startade hade jag inte bestämt vilka idrotter som skulle studeras mer djupgående. Mina kriterier för valet av idrotter var att det skulle vara både lagidrott och individuell idrott, då jag ville undersöka om och hur normativa mönster relaterade till idrott och genus kan ta sig lika och skilda uttryck beroende på om det är lagidrott eller individuell idrott. Valet av idrotter kom även att bero

³ Längre fram i kapitlet, under avsnittet *Etiska överväganden*, redogör jag för inhämtande av samtycke från vårdnadshavare och elever. Då diskuteras även vad det kan innebära för eleverna och personalen på Toppskolan att ge samtycke till att delta i ett större forskningsprojekt där många kamrater eller kollegor ingår.

⁴ Tre elever som inte ingår i de valda idrotterna visade intresse och gav intervjuer.

på vilka elever som anmälde sitt intresse för att ställa upp för intervju, då jag ville kombinera observationer med intervjuer. Toppskolan bedriver den idrottsprofilerade undervisningen köns- och åldersintegrerat, med undantag av fotbollen som formar separata grupper av tjejer och killar. Idrott och hälsa-undervisningen genomfördes klassvis.⁵ Således hoppades jag att elever från både könsintegrerade och separata undervisningsgrupper skulle anmäla intresse för deltagande.

Tidigt i fältarbetet hade tennis-, innebandy- och fotbollselever anmält sitt intresse. Det visade sig att gruppkonstellationerna avseende könstillhörighet och ålder såg olika ut för varje av dessa tre idrotter. Därför valde jag att fördjupningen skulle ske i tennis, innebandy, fotboll för tjejer och fotboll för killar.

I *innebandygruppen* ingick åtta elever från den studerade årskullen, varv sju av dem deltog i intervjuer. Totalt ingick ca 20 elever i undervisningsgruppen.⁶ Innebandygruppen är köns- och åldersintegrerad. Det skiljer sig från elevernas separata träning på fritiden i sina innebandyföreningar.

Fotboll var den idrott som hade flest antal antagna elever från den studerade årskullen, 21 killar och 11 tjejer. En majoritet av dem spelade i de två föreningar som organiserade skolans fotbollsundervisning. Tjejerna undervisades tillsammans tvärs över årskurserna i en fotbollgrupp och var totalt runt 30 tjejer från alla tre årskurser.⁷ För killarna formades en grupp för varje årskull om ca 20 spelare som var både ålders- och könsseparerade. Totalt fanns följaktligen fyra fotbollgrupper på skolan, jämfört med en träningsgrupp för varje annan idrott. Sju tjejer och sju killar från den studerade årskullen deltog i intervjuerna.

⁵ I årskurs 7 genomfördes idrott och hälsa-undervisningen i tre grupper som samlade elever ur samma idrotter, för att öka känslan av gemenskap och känslan av att känna andra elever. I årskurs 8 och 9 genomfördes idrott och hälsa-undervisningen klassvis där olika idrotter var blandade i klasserna.

⁶ Beroende på hur många som antogs i varje årskull varierade elevantalet något under åren som jag följde innebandygruppen.

⁷ Liksom för innebandygruppen skiljer sig antalet elever varje läsår i tjejernas fotbollgrupp beroende på hur många tjejer som antogs (10 elever var riktmärket vid antagningarna vid tidpunkten för studien).

Tennis var den individuella idrott som hade flest antal elever i den studerade årskullen, sex stycken, varav fem av dem deltog i intervjuerna.⁸ Totalt var det mellan 15–17 spelare i tennisgruppen. Tennis-eleverna undervisades ålders- och könsintegrerat men hade en mer individbaserad undervisning än fotboll- och innebandygrupperna.

Förutom att närmre följa tre idrotter valde jag att observera årskullen när de undervisades i skolämnet *idrott och hälsa*. Skälet till detta var att jag hoppades få möjlighet att studera hela årskullen i ett idrottsrelaterat sammanhang, men även att studera en undervisning som fokuserade på annat innehåll än den valda idrotten. Vidare var det ett sammanhang där eleverna blandades oavsett idrott och kön.⁹

För att få en helhetsuppfattning av Toppskolan och som ett sätt att närma mig fältet valde jag att vid några observationstillfällen följa eleverna i de icke-idrottsrelaterade skolämnena. Jag vistades med dem i olika klassrum, under raster och vid förflyttningar mellan lektioner i skolans lokaler och idrottsfaciliteter. I relation till de olika lektionerna hoppades jag kunna tala med elever, lärare och idrottstränare mer informellt. Syftet var att vid något tillfälle ta del av så många av skolans olika idrottsliga och studierelaterade sammanhang som möjligt. Fokus var emellertid på tennis, innebandy, fotboll för tjejer, fotboll för killar och idrott och hälsa-undervisningen.

Skapandet av det empiriska materialet

Till skillnad från dokument, tidskrifter, hemsidor och olika artefakter, fanns inte mitt empiriska material när jag påbörjade studien. Det skapades av mig i samspel med dem jag studerade. Eleverna var de som jag främst hade som ambition att ge en röst genom att låta dem komma till tals i intervjuer och låta deras handlingar synliggöras genom observationer. Tidigt i fältarbetet förstod jag att de informella samtalen med lärare och idrottstränare bidrog till förståelsen för

⁸ De andra individuella idrotterna badminton, gymnastik, konståkning, simning och simhopp hade mellan 1–4 elever och ingen av dem visade intresse av att delta i intervjuer.

⁹ Jag kan inte med säkerhet säga att jag har observerat *samtliga* elever i årskullen på idrott och hälsa-undervisningen. Någon elev kan ha varit frånvarande vid de sju till åtta tillfällen som jag har observerat varje klass, eftersom jag inte förde närvarolista.

skolan och de flesta talade spontant med mig om skolans verksamhet. Således vidgades materialet till att även bestå av intervjuer med dem som var tränare för de studerade idrotterna, idrottslärarna samt rektor.

Jag träffade eleverna första gången klassvis tidigt på höstterminen i årskurs 7. Syftet var att berätta om mig själv och vad min studie innebar. Jag informerade om att jag skulle visats på skolan i omgångar för observationer och intervjuer under alla tre läsår. Eleverna var redan då informerade om att ett större forskningsprojekt pågick på skolan och de hade vid denna tidpunkt tillsammans med sina vårdnadshavare medgivit samtycke till att delta i forskningsprojektet. Några delstudier hade redan startat. Vid detta tillfälle tidigt i årskurs 7 mötte jag elevernas mentorer, vilka senare blev betydelsefulla kontaktpersoner under hela fältarbetet och som jag förde många informella samtal med.¹⁰ Jag kom överens med de tre mentorerna samt rektor via mail om när den första perioden av fältarbete lämpligen kunde starta.

Den första perioden av fältarbete pågick i tre veckor under våren i årskurs 7.¹¹ Syftet med denna period var att befinna mig i olika miljöer i Toppskolans undervisning för att få en överblick över skolan och de vardagliga praktikerna. Jag började att samtala med elever, idrottstränare och lärare. Under perioden visade ett tiotal elever intresse för att bli intervjuade. Deras namn, idrott och klass noterades och framöver skulle vi tillsammans bestämma när observationer av deras idrotter och intervjuer kunde genomföras.

Min andra period av fältarbete pågick under oktober och november i årskurs 8. Då observerades innebandygruppen samt klassernas

¹⁰ Med informella samtal menar jag när personalen frågade mig om hur det gick med studien och när de självmant ville berätta något om skolan. Vid dessa tillfällen antecknade jag väldigt sällan vad som sades eftersom jag kände att det kunde störa samtalet. Istället antecknade jag så fort som möjligt efteråt. Dessa informella samtal förhåller jag mig försiktigt till som empiriskt material på grund av att jag inte kan garantera att jag minns allt ordagrant vid anteckningar i efterhand. Samtidigt är de värdefulla för helhetsförståelsen för skolan. Jfr Aspers, 2013, s. 125–131.

¹¹ Inom forskargruppen hade vi kommit överens om att i den mån det var möjligt initiera de olika delstudierna successivt, dels på grund av att eleverna hade ett nytt skolsammanhang att sätta sig in i, dels på grund av att de inte skulle bli uttröttade av att delta i forskningsprojektet. Under höstterminen i årskurs 7 genomgick samtliga elever olika fysiologiska test och mätningar och de fyllde i enkäter för två olika delstudier. Därför väntade vi med att inleda min delstudie tills det var lite lugnare för eleverna.

undervisning i idrott och hälsa. Två gruppintervjuer och en enskild intervju genomfördes med sju elever från innebandygruppen.¹²

Nästa period av fältarbete genomfördes under höstterminen i årskurs 9. Fokus var på killarnas fotbollgrupp samt undervisningen i idrott och hälsa. Under denna period fördes flera informella samtal med personalen, framförallt med idrottslärarna.

Den sista perioden av fältarbete sträckte sig över hela vårterminen i årskurs 9 med besök varje vecka, vanligen tre till fyra gånger. Då följde jag fotbollstjejerna och tennisgruppen, samt genomförde fortsatta observationer av idrott och hälsa-undervisningen.

Under denna sista period observerades även idrottsundervisningen för basketboll, simning, ishockey, konståkning samt simhopp mellan en och tre gånger per idrott. Syftet var att ha observerat varje idrott i årskullen vid något tillfälle, för att jag var nyfiken på hur de andra idrotterna organiserades. I denna sista period av fältarbetet följde jag även med varje klass under flera heldagar i rad. Jag ville observera eleverna i andra sammanhang än de idrottsliga, som jag primärt hade mött dem i, för att göra en bredare etnografisk analys av verksamheten. Intervjuerna med personalen hölls i slutet av årskurs 9 eller efter att årskullen hade slutat på skolan.

Material

Sammantaget täcker det empiriska materialet in merparten av den vardagliga undervisningen och de miljöer som elever främst befann sig i under en skolvecka. Fokus var emellertid hela tiden på de idrottsrelaterade tillfällena. Under början av vårterminen av årskurs 9 infann sig en känsla av mättnad i det skapade materialet. Det innebär att jag inte upplevde att jag upptäckte något nytt, utsagorna bekräftade snarare det material som fanns.¹³ Detta såg jag som en styrka.

Totalt observerade jag 132 olika undervisningstillfällen och närvarade på skolan cirka 250 timmar (varav 85 undervisningstillfällen är idrottsrelaterade). Fältanteckningarna består av nästan 600 transkriberade sidor. Jag genomförde 18 grupp- och enskilda intervjuer med 29 elever samt sju ur personalen, vilka tillsammans utgör drygt

¹² Efter denna period av fältarbete var jag föräldraledig under vårterminen av årskurs 8.

¹³ Aspers, 2013, s. 127; Tracy, 2010, s. 841.

20 timmar och över 300 transkriberade sidor. Jag bedömde detta vara ett adekvat underlag omfattningsmässigt såväl som innehållsligt för att svara på syftet. Se vidare i *Bilaga* som innehåller en sammanställning av observationer och intervjuer.

Etnografisk ansats

En etnografisk ansats innebär att en grupp eller kultur studeras genom kvalitativa metoder där forskaren är på plats och observerar och talar med människorna. Centralt är att ha varit ”där”.¹⁴ Enligt Aspers handlar det om mellanmänsklig forskning, att förstå hur andra människor tänker, agerar, interagerar och att själv tala med dem.¹⁵ Materialet är påverkat av min förförståelse, de valda teorierna och avhandlingens syfte.¹⁶ Därmed är det, som Tracy diskuterar, av vikt att vara uppriktig om min roll som forskare, att beskriva mina tankar, känslor och fördomar som jag hade innan och som uppkom under fältarbetet. Dessutom är det viktigt att jag förklarar och motiverar de val som gjordes före, under och efter analysarbetet.¹⁷

En kritik mot kvalitativ forskning är att den kan brista i sin beskrivning av metodologiska val, förhållningssätt till begrepp och teorier samt tillvägagångssätt. För att öka trovärdigheten och giltigheten – att jag undersöker det som jag utger mig för att undersöka – bör jag genomgående vara transparent och uppriktigt redogöra för forskningsprocessens förutsättningar, utmaningar och eventuella vändningar. Proceduren för skapande, transkribering och analys av materialet ska redogöras för noggrant.¹⁸

Ett nyckelelement för etnografisk forskning är så kallade *täta beskrivningar*, närmare bestämt illustrerandet av hur handlingar och interaktioner får mening när de sker i det studerade sammanhanget. För detta krävs ett omfattande empiriskt material.¹⁹ Tracy menar vidare att täta beskrivningar är ett av de viktigaste medlen för att nå

¹⁴ Arvastson & Ehn, 2009, s. 7.

¹⁵ Aspers, 2013, s. 37.

¹⁶ Aspers, 2013, s. 81–82.

¹⁷ Tracy, 2010, s. 841–842.

¹⁸ Se bl.a. Tracy, 2010, s. 837–838.

¹⁹ Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 178; Geertz, 1993, s. 9–10.

trovärdighet i kvalitativ forskning.²⁰ För avhandlingen har det varit betydelsefullt att kombinera observation och intervjuer. Observationerna består av mycket information som utgör ett eget material, men skapar därtill underlag för det jag vill ställa frågor om i intervjuerna. Att kombinera olika insamlingsmetoder ökar trovärdigheten för analysen.²¹

Slutligen kan generaliserbarheten för resultaten diskuteras. Jag gör inga anspråk på att alla idrottsprofilerade högstadieskolor uppvisar samma normativa mönster, genuskonstruktioner eller maktrelationer som den studerade Toppskolan. Alla skolor med idrottsprofil har inte samma syfte, samma idrottsliga nivå eller organisering av verksamheten.²² Däremot kan jag, med stöd i forskning och det teoretiska ramverket (om bland annat differentiering och rangordning med genus som utgångspunkt samt tävlingsfostran), diskutera hur och varför dessa mönster uppstår och i ett vidare perspektiv peka på att skolor med liknande utformning rimligen uppvisar snarlika mönster.

Att närma sig fältet

Som Aspers diskuterar krävs det att forskaren integreras i fältet för att studera det och så småningom förstå vad som sker inom det, samt vad som exkluderas. Integreringen i ett fält är en process med intensivt fältarbete.²³ Jag befann mig nära elever och lärare i deras samtal och handlingar och talade med dem, samtidigt valde jag att hålla en distans för att inte skapa en alltför personlig relation. Jag ville inte att eventuella emotioner skulle hindra att genomföra analysen med ett kritiskt förhållningssätt. En del av denna distans inbegrep att inte aktivt delta i idrottsrelaterade undervisningstillfällen. Gratton och Jones menar att det kan vara en nackdel att inte aktivt delta i det som observeras.²⁴ I kontrast till det som jag möjligen missade genom att inte vara "i" aktiviteten, såg och hörde jag förmodligen andra

²⁰ Tracy, 2010, s. 843.

²¹ Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 181; Tracy, 2010, s. 843.

²² Detta beskrivs i kapitel 2.

²³ Aspers 2013, s. 38–39, 66–68.

²⁴ Gratton & Jones, 2010, s. 176.

saker genom att observera aktiviteten från sidan.²⁵ Det var ändå ett deltagande genom att vara där. Jag nyttjade mina erfarenheter att ha upplevt liknande situationer innan.

Ytterligare ett sätt att hålla distans till eleverna var att jag inte närvarade i något omklädningsrum. Genom att inte vistas i elevernas omklädningsrum var jag medveten om att jag sannolikt skulle gå miste om deras tal, gester, kroppsspråk och jargonger som kunde ha bidragit till att svara på avhandlingens syfte. Det finns forskning om svensk pojk-, tjej-, herr-, och damlagidrott och betydelsen av omklädningsrummet som kan nyttjas som referenspunkter för det eleverna berättar om omklädningsrummet.²⁶

Distansen till personalen var emellertid svårare. Jag valde att inte tillbringa för mycket tid i personalrummen, jag valde att tillbringa så mycket tid som möjligt med eller i närheten av eleverna. Jag var alltid välkommen och visst talade jag med personalen, tog en kaffe, åt någon lunch ihop, följdes åt på väg till eller från ett klassrum. De informella samtal jag hade med lärarna kom att bli betydelsefulla. Jag ville emellertid undvika att känna mig som en kollega, för min egen del var det viktigt att vara forskaren. Ett exempel på hur personalen ofta behandlade mig som en lärarkollega i allmänhet utspelade sig under en lektion i årskurs 7. Lektionen närmade sig slutet, när jag satt längst bak i klassrummet och antecknade:

”Och eftersom Marie är här”... läraren gör en paus, jag tittar upp och ler eftersom jag hör mitt namn. Klassen vänder sig mot mig, läraren fortsätter ”... kan jag gå 10 minuter tidigare och inte invänta Maggan som kommer hit 20 över, eftersom hon är provvakt på nationella provet”.²⁷

Detta sa läraren till klassen utan att ha frågat mig i förväg om det gick bra att jag var ensam med eleverna tills nästa lärare kom. Jag nickade och sa att det gick bra, samtidigt som jag funderade över vad det var som faktiskt hände här. Jag förstår det som att läraren

²⁵ Jfr Andreasson, 2007, som var en del av det lagidrottskollektiv han studerade; Rönnbäck, 2015, som deltog i resor till matcher och läger i det basketbollag hon studerade; se även Bjärsholm, 2020, som deltog i fotbollsaktiviteter med de informanter han studerade.

²⁶ Andreasson, 2007; Fundberg, 2003; Rönnbäck, 2015.

²⁷ Fältanteckningar, mars, årskurs 7.

förväntade sig att jag, i egenskap av utbildad lärare, kunde ta över hennes position och ansvar. Detta är en intressant och relevant del av den etnografiska ansatsen och för min studie, hur jag accepterades och av flera lärare fick ett varmt välkomnande varje gång jag kom till Toppskolan inför en längre period av fältarbete.

Idrottstränarna mötte jag inte lika kontinuerligt som lärarna, utan i direkt anslutning till de perioder jag observerade de valda idrotterna. De tog, liksom lärarna, ofta egna initiativ att tala med mig. Det var något lättare att hålla distansen till idrottstränarna, möjligen för att vi enbart möttes i respektive idrottsfacilitet och inte på skolan eller i ett personalrum. Relationen blev ändå god, vi träffades flera gånger i veckan under några veckors tid under de observerade lektioerna, och talade ofta vid varje tillfälle. Tränarna var genuint intresserade av vad jag ”såg” i mina observationer och delade gärna med sig av egna funderingar och reflektioner. Vid intervjuerna innebär det att flera områden som vi hade talat om kunde klargöras, fördjupas och reflekteras kring.

Successivt under fältarbetet initierade jag fler och fler informella samtal med elever, samt att flera av dem valde att komma fram till mig och prata eller ställa frågor. Jag lärde mig namnen på alla elever i årskullen och använde deras namn när jag hälsade på dem. Det fick dem att känna sig sedda. När de dessutom hälsade på mig med mitt namn och ofta frågade ”vad jag gjorde på skolan den här gången” kände jag mig inte bara sedd utan även accepterad. Jag hade blivit en del av fältet.

Observationer och fältanteckningar

Jag beslöt mig för att starta fältarbetet med observationer för att få en överblick av Toppskolan och den vardagliga verksamheten. Observationer handlar om att få syn på sådant som inte syns med blotta ögat, som outtalade regler, normer och attityder.²⁸ Syftet med observationer är att ”undersöka och förstå kulturella fenomen”, inte att fotografiskt avbilda händelser och beteenden.²⁹ Deltagande observation innebär att delta i det som sker, med andra ord att vara närvarande, att iaktta människorna runt omkring, vad de säger, hur de

²⁸ Arvastson & Ehn, 2009, s. 20–22.

²⁹ Ehn, 2009, s. 55.

beter sig, vad de gör och att tala med dem.³⁰ Att observera innebär att inte utgå från att något förhåller sig på ett visst sätt, att försöka undvika det förutsägbara och normativa.³¹ De första intrycken är viktiga och allt är av betydelse att anteckna – det jag hör, ser, känner, doftar och så vidare. Aspers menar att det forskaren ser och erfar den första dagen är mer än den ser andra dagar. Detta intryck är viktigt att ha med då det forskaren reagerar över i början så småningom uppfattas som normalt, och inte reflekterar över.³² Detta första intryck upplevde jag flera gånger, då jag observerade olika delar av fältet som utgörs av hela Toppskolans verksamhet.

När jag närmade mig fältet upptäckte jag successivt små, ofta subtila detaljer som gester, kroppsspråk och minspel. Jag började även skapa mig en uppfattning om vilka faktorer som var viktiga för eleverna, och faktorer som kunde vara viktiga för en grupp men inte för en annan.³³ Tävling framkom exempelvis som betydelsefullt för att kunna anta en övning på samma premisser. För fotbollstjejerna var det betydelsefullt med ett stort omklädningsrum, vilket inte verkade ha samma betydelse för tennistjejerna, och så vidare.

Precis som Gratton och Jones poängterar krävs det att idrottsrelaterad etnografi är flexibel eftersom det som sker i den fysiska aktiviteten ofta är oväntat. Det gick vanligtvis mycket snabbt på de olika idrottslektionerna som jag observerade: det gavs instruktioner, det var samlingar, flera pratade och ropade samtidigt, övningar genomfördes, interaktioner och handlingar pågick oavbrutet.³⁴

Fältanteckningar är nära länkade till observationen och det är av betydelse att de görs direkt i fältet eller i nära anslutning till observationen.³⁵ Detta bidrar till att säkerställa en god kvalitet på materialet och trovärdighet.³⁶ Det är viktigt att: ”fältanteckningarna är tillräckligt omfattande för att också kunna användas för delvis andra, om än närliggande, frågor som forskaren ställer under forskningsprojektet.”³⁷ Kvaliteten på fältanteckningen kan variera beroende på

³⁰ Aspers, 2013, s. 109.

³¹ Ehn, 2009, s. 38.

³² Aspers, 2013, s. 121.

³³ Jfr Alsarve m.fl., 2017. Exempelen är hämtade ur fältanteckningar, maj, årskurs 9.

³⁴ Gratton & Jones, 2010, s. 198.

³⁵ Aspers, 2013, s. 121.

³⁶ Jfr Tracy, 2010, s. 841.

³⁷ Aspers, 2013, s. 125.

vilka förutsättningar forskaren har, men även hur länge forskaren observerar.³⁸ En betydelsefull händelse kan ske under mycket kort tid och en kort fras mellan människor kan enkelt missas. Det gäller att vara med. Flera sådana situationer finns i mitt empiriska material, som visar sig ha betydelse för att besvara syftet. Jag antecknade därmed ofta och mycket.³⁹ Vid tillfällen då jag inte hade laptop eller papper och penna till hands, som i korridorer eller gåendes mellan lektioner, gjordes korta noteringar i min mobiltelefon under tiden eller i direkt anslutning till observationen. Ett fåtal gånger spelade jag in ett eget röstmemo på mobiltelefonen för att inte glömma längre informella samtal. Dessa anteckningar ”i farten” var jag nog med att skriva rent så fort som möjligt för att sätta dem i sina sammanhang.

Intervju

Kvalitativ intervju är nära sammanlänkad med den etnografiska metoden och att befinna sig i fältet.⁴⁰ Syftet med kvalitativ intervju är att nå en större förståelse för den intervjuades perspektiv, vilket kan vara upplevelser, tankar, beteenden och attityder.⁴¹ Som Thomsson resonerar kan intervjuer med olika personer om samma fenomen ge ”många detaljerade beskrivningar av mer generella eller typiska upplevelser, eller av olika slags upplevelser och erfarenheter.”⁴² Flera intervjuer gör emellertid inte det studerade mer sant, men de ger ofta ett bättre underlag för att förstå det som studeras. Detta till skillnad från att enbart observera, då det kan vara svårt att förstå det som sker och uttrycks. Väl genomförda intervjuer med hög kvalitet, vilket faller inom Tracys kriterium om stringens, handlar bland annat om hur många och långa intervjuerna är tillsammans med lämpligheten och bredden i frågorna. Stringens handlar även om hur intervjuerna genomförs och hur forskaren hanterar och leder intervjusituationen.⁴³

³⁸ Aspers, 2013, s. 126–127.

³⁹ Jfr Aspers, 2013, s. 129.

⁴⁰ Aspers, 2013, s. 139.

⁴¹ Ennis & Chen, 2012, s. 219; Thomsson, 2010, s. 55–56.

⁴² Thomsson, 2010, s. 28.

⁴³ Tracy, 2010, s. 841.

Den som intervjuar måste vara medveten om att det alltid föreligger en maktasymmetri i intervjun. Som forskare är det jag som har initierat intervjun och som leder den utifrån ett syfte och respondenten svarar på frågor.⁴⁴ En konsekvens av maktasymmetrin kan vara att respondenten svarar på ett sätt som den tror förväntas.⁴⁵ En annan nackdel är om forskaren inte är lyhörd för respondentens svar och berättelser, utan strikt håller sig till egna frågor. Det är viktigt att maktasymmetrin blir så liten som möjligt.⁴⁶ Även en omvänd maktasymmetri kan inträffa, vilket sker när respondenten tar över samtalet och antingen förmanar eller bestämmer en annan riktning än det som intervjun handlar om. För att uppnå god kvalitet är det en nödvändighet att forskaren reflekterar över maktasymmetrin.⁴⁷ Detta är speciellt betydelsefullt i intervjuer med barn, vilket jag återkommer till nedan.

Intervjuer med elever

Valet föll på att genomföra gruppintervjuer av semistrukturerad karaktär med eleverna. Semistrukturerad intervju innebär ett antal förbestämda frågor som intervjun rör sig kring men som även följer upp svaren som ges.⁴⁸ Jag hade en intervjuguide med övergripande frågor som varierades och nyanserades beroende på vilken idrott eleverna utövade. Följdfrågorna blev av förklarliga skäl inte alltid samma då jag följde intervjudeltagarnas berättelser och erfarenheter. Fotbollsskillarnas intervjuer kom mer att handla om hur det fungerade inom deras undervisningsgrupp och relationen mellan skolan och fotbollsföreningen, till skillnad från fotbollstjejerna som talade mer om deras möjligheter och begränsningar som fotbollsspelande tjejer både på skolan och på fritiden.⁴⁹

Nio gruppintervjuer med 27 elever genomfördes, med mellan två och fyra deltagare i grupperna. En grupp bestod av en kille och en tjej, de andra grupperna var bara tjejer eller bara killar, beroende på

⁴⁴ Kvale & Brinkmann, 2014, s. 52.

⁴⁵ Enright & O'Sullivan, 2012, s. 124; Thomsson, 2010, s. 37, 123–124.

⁴⁶ Aspers, 2013, s. 141.

⁴⁷ Thomsson, 2010, s. 123–124.

⁴⁸ Aspers, 2013, s. 143.

⁴⁹ Se kapitel 8 för en mer detaljerad beskrivning och diskussion kring fotbollselevernars lika och olika erfarenheter av fotboll på Toppskolan.

med vem de önskade att bli intervjuade. Två intervjuer genomfördes med elever enskilt, vilket jag återkommer till. Syftet med att intervjua eleverna i grupp var att få syn på likheter och skillnader i vad de berättade och lyfta till diskussion. Thomsson poängterar att ”personer som intervjuas tillsammans bygger upp sitt berättande i samspel med varandra.”⁵⁰ Jag var medveten om att gruppintervju kunde leda till att eleverna inte ville diskutera vissa saker med eller inför andra kamrater. Som forskare är det av vikt att vara lyhörd och att ta hänsyn till åsikter och önskemål om sammansättningen av en intervjugrupp.⁵¹ Jag lät därför eleverna själva forma intervjugrupper eller välja att bli intervjuade enskilt.

Grupperna som var antingen tjejer eller killar har rimligen påverkats av det enkönade sammanhanget i sina resonemang om kön och genus. En dialog mellan tjejernas och killarnas uppfattningar om exempelvis idrott och genus inträffade således aldrig annat än i en av intervjuerna, vilket kan ses som en svaghet i det empiriska materialet. Detta har jag i åtanke under analysen.

De flesta gruppintervjuer hade den dynamiska och reflekterande karaktär som jag hade hoppats på. Reflektioner skedde ofta spontant, då gruppens deltagare inte alltid hade samma åsikt i en fråga, och när de var överens initierade jag frågor som fick dem att diskutera om hur och varför. Jag var mycket uppmärksam på hur dialogen och stämningen var inom grupperna. Det var viktigt att ingen kände tvång att lämna ut sig inför gruppen eller inför mig som forskare.⁵²

En elev valde att intervjuas enskilt. En annan elev var sjuk vid gruppintervjutillfället och intervjuades således själv senare. De två enskilda intervjuerna blev långa och dynamiska samtal. Det framkom åsikter i ämnen i dessa två intervjuer som jag inte tror hade delats i en gruppintervju, som var av betydelse för studien. Båda berättade om hierarkier mellan spelarna i undervisningsgruppen, som kritiserades för att de underordnade andra, och som möjligen inte hade nämnts om de hade intervjuats med sina kamrater.

⁵⁰ Thomsson, 2010, s. 69.

⁵¹ Thomsson, 2010, s. 69–70.

⁵² Jfr Thomsson, 2010, s. 69.

Elevintervjuerna genomfördes på skoltid eller i direkt anslutning till skoldagen i klassrum, mindre studierum på skolan eller i skolbiblioteket. Intervjuerna med eleverna blev mellan 25 minuter och 1 timme och 40 minuter långa. Totalt intervjuades 29 elever. Fler elever visade intresse för att bli intervjuade under vårterminen i årskurs 9, men på grund av att denna sista termin var så intensiv för eleverna hade de inte tid när det var dags att boka en intervju. Hade jag på förhand vetat detta hade jag strävat efter att intervju dem i ett tidigare skede.⁵³

Intervjuer med personal

Intervjuerna med personalen genomfördes enskilt. Anledningen till detta var främst för att jag ville ge idrottstränarna, idrottslärarna och rektor tid och utrymme att tala om det område de ansvarade för.⁵⁴ Enligt Ennis och Chen är ett syfte med enskilda intervjuer att verifiera trovärdigheten från exempelvis observationer och att fokusera på den intervjuades inifrånperspektiv.⁵⁵ Förutom frågor om personens roll på Toppskolan och hur dennes idrott/ämne/position utformades i den vardagliga verksamheten, tog jag upp frågor och ämnen som vi hade berört tidigare under fältarbetet.

För tränarna var det frågor om hur undervisningsgruppen fungerade, hur de uppfattade att elevernas ambition var, fokus för undervisningen, elevernas färdighetsnivå, problem, möjligheter samt föreställningar om kön och genus. I intervjuerna med idrottslärarna frågade jag om hur idrott och hälsa-ämnet kombinerades med idrottsprofilen, hur det gick till att bedöma och sätta betyg, om stämningen i klasserna, och om kön och genus. I intervjun med rektor ställdes

⁵³ Få elever ville bli intervjuade under sina idrottslektioner även om tränarna ofta gav klartecken till detta. De ville eller kunde sällan stanna efter skoltid eftersom deras träning på fritiden låg nära tidsmässigt. Lärarna och rektor ville helst inte låta eleverna bli intervjuade under andra lektioner eftersom all tid behövdes inför slutbetygen. Detta respekterade jag, bland annat för att inte äventyra den öppna och välkomnande inställningen till min närvaro på skolan. Dessutom var flera elever bortresta på tävlingar eller träningsläger under skoltid, vilket betydde att de behövde skoltiden till egna studier. Parallellt med detta upplevde jag att eleverna kände sig stressade och pressade inför de nationella prov och vanliga prov som var avgörande för slutbetygen. De hade helt enkelt inte tid eller ork att bli intervjuade. Intervjudeltagande var frivilligt, därmed respekterade jag naturligtvis den situation eleverna befann sig i oavsett anledning till att tacka nej.

⁵⁴ Jfr Thomsson, 2010, s. 55–56.

⁵⁵ Ennis & Chen, 2012, kap. 17.

övergripande frågor om skolan och mer specifika frågor om utbildning, idrott, kön och genus som var knutna till den studerade årskullen.

Intervjuerna med personalen blev mellan en och två timmar långa. De flesta intervjuer genomfördes på respondenternas kontor. En intervju skedde efter överenskommelse i ett rum intill mitt kontor på Malmö universitet. Alla elev- och personalintervjuer utom med rektor (se not) genomfördes och transkriberades av mig.⁵⁶

Att ge unga en röst

När det gäller forskning med barn och unga är det särskilt betydelsefullt att vara medveten om att åldersskillnaden mellan forskaren och forskningsdeltagarna kan bidra till maktasymmetri.⁵⁷ Det är viktigt att forskaren inte uppfattas som en lärare som förväntar sig att det finns ett rätt svar på frågorna i en intervju.⁵⁸ Enligt Enright och O'Sullivan är inte många unga vana vid att någon lyssnar på dem. De kan uppleva att deras historia inte är den som forskaren vill höra och följaktligen tillrättalägger de sin berättelse. Detta kan leda till att unga känner en press att delta i forskningsprojektet eftersom de tror att det förväntas av dem.⁵⁹ En sådan känsla kan naturligtvis ha förekommit i denna studie, samt att eleverna säger vad de tror att jag vill höra. Detta har jag strävat efter att undgå genom att ställa frågor som är neutrala och att följa elevernas svar.

Det är viktigt att unga känner att deras röster betyder något och att de ges möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter. Därtill ska frågorna vara anpassade efter åldern eftersom vissa barn och unga är mindre verbalt kompetenta.⁶⁰ Intervjuer är ett sätt att låta unga konkret komma till tals. I intervjuerna med eleverna på Toppskolan betonade jag kontinuerligt att det var de som var experter på sina erfarenheter av att vara elev på skolan. Jag förklarade varför deras

⁵⁶ Rektor intervjuade jag tillsammans med Joakim Ingrell, en av doktoranderna i Malmö Youth Sport study-projektet. Vi genomförde intervjun i anslutning till ett möte med forskargruppen. Vi transkriberade, diskuterade och analyserade intervjun tillsammans bland annat inför en gemensam artikel, se Ingrell, Larneby, Johnson & Hedenborg, 2019, som ingår i Ingrells avhandling

⁵⁷ Enright & O'Sullivan, 2012, s. 124; Thomsson, 2010, s. 141–142.

⁵⁸ Kvale & Brinkmann, 2014.

⁵⁹ Enright & O'Sullivan, 2012, s. 124.

⁶⁰ Enright & O'Sullivan, 2012, s. 124; Kvale & Brinkmann, 2014.

handlingar, berättelser, erfarenheter och upplevelser var viktiga för mig att få ta del av och förstå. Inför varje intervju underströk jag att det inte fanns några rätt eller fel i deras åsikter. Jag förklarade att jag skulle ställa många följdfrågor och be om förtydliganden angående sådant som kunde uppfattas som självklart för dem.

Låt mig ange ett exempel. För att nå erfarenheter, föreställningar och åsikter om exempelvis kön och genus i innebandygruppen, ställde jag frågan i alla tre intervjuer med innebandyeleverna om det fanns skillnader och likheter mellan att spela i sin förening på fritiden och i gruppen på skolan. Jag var noga med att inte lägga någon värdering i om en elev talade nedvärderande om andra elever i intervjun (vilket var fallet i flera intervjuer, inte enbart relaterat till genus). Vid sådana fall ställdes följdfrågor om varför de tyckte på ett visst eller varför vissa åsikter var betydelsefulla för dem. För mig var det ett sätt att visa att deras subjektiva erfarenheter har betydelse.

Detta exempel leder över till tolkningen av deras berättelser, för berättelserna är inte värdeneutrala. Att ge unga en röst handlar även om *hur* det empiriska materialet tolkas.⁶¹ Det innebär att förstå vad deltagarna har berättat utifrån deras förståelsehorisont och att göra återberättelsen så autentisk som möjligt. Ett sätt är att gå tillbaka till deltagarna och kontrollera vad de menar med vissa ord, idéer och attityder. Jag hade möjlighet att tala med eleverna nästa gång jag träffade dem. De sista intervjuerna genomfördes en dryg månad innan mitt fältarbete var slut runt skolavslutningen i årskurs 9.

Trots vikten av att behålla autenticitet, undkommer inte forskaren syftet med studien eller det teoretiska ramverket i analysen. Därmed blir tolkningen slutligen forskarens och det kan förekomma en diskrepans mellan denna och deltagarnas uppfattning om det som har studerats.⁶² Ambitionen är att hålla mig så nära elevernas (och personalens) berättelser som möjligt i analysen av det empiriska materialet och att ständigt resonera kring och argumentera för den tolkning som görs.

⁶¹ Enright & O'Sullivan, 2012, s. 126–127.

⁶² Jfr Tracy, 2010, s. 842.

De som inte kommer till tals

Elever som av olika anledningar inte har velat bli intervjuade, eller som ville men menade att de inte hann på grund av skolarbete, är unga röster som inte finns i det empiriska materialet. Detsamma gäller för de tränare och de lärare som inte har blivit intervjuade. Deras berättelser och erfarenheter skulle potentiellt ha kunna tillföra andra berättelser om Toppskolan än de jag har fått ta del av, eller så hade de bekräftat utsagorna. Jag måste därmed förhålla mig till att utsagorna som utgör mitt empiriska material är från personer som har deltagit frivilligt. Jag ville framförallt inte pressa elever att delta i intervjuer, eftersom både idrottstränarna och lärarna återkommande uppmanade eleverna att delta ”som en möjlighet att förbättra skolan”. Frågan om frivillighet kan därmed diskuteras, vilket jag återkommer till i avsnittet *Etiska överväganden*.

Analysprocessen

Avhandlingens empiriska material har sorterats och analyserats genom en kodningsprocess. I en etnografisk studie som är välplanerad och med en teori som har en självklar plats startar analysen redan när skapandet av materialet påbörjas. Genom teorin finns det koder (delar av materialet) som bidrar till att sortera ett omfattande material. Koder kan även genereras ur empirin.⁶³

För denna avhandling har de övergripande idéerna till det genus-teoretiska ramverket funnits från början av fältarbetet,⁶⁴ medan idrottens logiker och fostran är analytiska verktyg som härstammar från empirin. På så vis är skapandet och analysen av det empiriska materialet i ett avseende styrt från början, men i ett annat avseende har analysprocessen påverkats av det empiriska fältarbetet.⁶⁵

⁶³ Aspers, 2013, s. 165.

⁶⁴ Teorin om genus som social institution och inkluderande maskulinitet var teorier som var aktuella från fältarbetets start. Under fältarbetets gång har andrafieringsprocessen tillkommit som en förlängning av hur genusnormer verkar och har för implikationer. Se kapitel 3 om det teoretiska ramverket för innehåll i teorierna.

⁶⁵ Aspers, 2013, s. 168–169.

Jag har valt att arbeta med *tematisk analys*. Det innebär att identifiera mönster och vidare analysera mönstren som teman.⁶⁶ För avhandlingen utgår jag från Braun och Clarkes sätt att genomföra tematisk analys.⁶⁷ Ett tema uppkommer inte av sig själv utan är beroende av en kodningsprocess som innehåller flera steg. En del av tolkningen kan vara att jämföra förekomsten av temana i materialet, att identifiera när de förekommer samtidigt likväl som att identifiera relationen mellan teman. I tematisk analys menar Braun och Clarke, och även Aspers angående analys av etnografisk forskning, att teori och metod måste tillämpas noggrant.⁶⁸ En viktig fråga för forskaren är hur omfattande ett tema ska vara, och om temat bör återkomma genom hela materialet. I detta avseende är det forskarens bedömning av vad ett tema är och det ska vara betydelsefullt i relation till forskningsfrågan.⁶⁹

För denna avhandling har jag därmed konstruerat kriterier för vad som betraktas som ett mönster/tema i det empiriska materialet. Kriterierna tar utgångspunkt i avhandlingens syfte, forskningsfrågor och med inspiration från den etnografiska ansatsen samt principer för ett socialkonstruktivistiskt perspektiv.⁷⁰ För avhandlingen förstår jag ett mönster/tema som ett *samlat uttryck av handlingar, beteenden och samtal*.⁷¹ För att ett samlat uttryck som bildar ett mönster/tema vidare ska analyseras, är det av betydelse att det ska framstå som *centralt i det studerade sammanhanget*, närmre bestämt att det är centralt för elever och/eller personal på Toppskolan. För att betraktas som centralt ska ett mönster/tema uppfylla följande tre kriterier:

- (1) Det ska förekomma i intervjuerna såväl som i observationerna.
- (2) Det ska vara återkommande. Flera av studiens deltagare ska kommunicera det i handlingar, beteenden och/eller i samtal vid

⁶⁶ Braun & Clarke, 2006, s. 79.

⁶⁷ Braun & Clarke, 2006.

⁶⁸ Braun & Clarke, 2006, s. 96; Aspers, 2013, s. 165.

⁶⁹ Braun & Clarke, 2006, s. 82.

⁷⁰ Jfr Aspers, 2013, s. 136, 165–169, 193, 200–201, 217. Kriterierna relaterar dessutom till utgångspunkten att vi konstruerar oss själva och vår omvärld, vi ingår i relationer med varandra, språket formar den sociala aktiviteten och att verkligheten kan omtolkas och omskapas, se Holm Ingemann, 2016, s. 113–115.

⁷¹ Jfr Aspers, 2013, s. 202.

flera tillfällen, så att det bland flera individer framstår som en gemensam uppfattning.

(3) Det ska finnas en form av motstånd mot den gemensamma uppfattningen. Detta motstånd behöver emellertid inte framställas på samma återkommande sätt som i föregående kriterium, utan kan uttryckas av enstaka individer eller förekomma vid enstaka tillfällen.

Jag har konstruerat kriterierna för att skapa vetenskaplig trovärdighet, att visa noggrannhet och att vara transparent i analysen.⁷² För avhandlingen tolkas de centrala mönstren/temana separat och är betydelsefulla i sig själva, men de tolkas även i relation till varandra. Dessutom analyseras de med utgångspunkt i de olika valda idrotterna tennis, fotboll och innebandy.

För att kunna genomföra en tematisk analys krävs en organisation av materialet och även en rik beskrivning av det som har studerats. Stegen i analysprocessen sker inte isolerat utan flera av dem pågår ofta samtidigt. För denna avhandling, där jag genomförde fältarbetet och skapandet av det empiriska materialet under flera perioder, sorterades ofta materialet samtidigt som jag ibland påbörjade analysen av det och samlade in mer material. Det är ett vanligt förfarande inom etnografisk forskning.⁷³

I det följande beskriver jag kodningsprocessen av mitt material utifrån sex steg (som är kursiverade nedan) i analysprocessen så som de beskrivs av Braun och Clarke.⁷⁴ Ett sätt att bli *bekant med råmaterialet* var att transkribera det så fort som möjligt för att samla fältanteckningarna i ett kronologiskt dokument och skapa en intervjusamling. Det andra steget i processen, *den initiala kodningen*, gjordes genom att ordna idrotterna och idrott och hälsa-undervisningen i separata dokument parallellt med de samlade fältanteckningarna. Intervjuer och fältanteckningar som tillhörde exempelvis tennis blev ett eget dokument, fotboll ett annat och så vidare. Allteftersom materialet skapades och blev mer omfattande började olika

⁷² Jfr Tracy, 2010, s. 842.

⁷³ Aspers, 2013, s. 127, 165.

⁷⁴ Braun & Clarke, 2006, s. 86–93.

mönster och teman skönjas, vilket blev det tredje steget i analysprocessen. I den läsningen arbetade jag med färgpennor, där ett mönster/tema fick en färg och så vidare. Ett exempel på ett av de mönster/teman som återkom var ”elevernas tal om sin idrott och val att gå på Toppskolan”. Därefter har jag mer systematiskt under bearbetningen av materialet *sett över de mönster som framkommit*, vilket var det fjärde steget. Genom läsningarna av materialet fokuserade jag på de mönster som relaterade till syftet, vilket mönstret ”elevernas tal om sin idrott och val att gå på Toppskolan” gör. Jag samlade färgmarkerade utdrag ur intervjuer och fältanteckningar i egna dokument för att läsa på nytt och då inom mönstren *börja identifiera teman*. Teman inom det nämnde mönstret ovan är bland annat att ”det är kul att få idrotta på skoltid”, ”det är bra att kunna satsa på sin idrott”, och ”det är viktigt att prestera”. Slutligen *analyserades* temana i relation till tidigare forskning, det teoretiska ramverket och andra mönster/teman i materialet.

Etiska överväganden

Enligt lagen om etikprövning av forskning som avser människor är syftet att ”skydda den enskilda människan och människovärdet vid forskning.”⁷⁵ Forskning på minderåriga faller inom ramen för denna lag. Eftersom eleverna var minderåriga när Malmö Youth Sport Study startade (samma år som de skulle fylla 13 år) samt att det genomfördes medicinska och fysiologiska mätningar i flera delstudier, är hela forskningsprojektet etikprövat. Även om min delstudie med etnografiska metoder inte har inneburit risker för skada för kroppen, så skapades ett material bestående av mycket personligt stoff. Det är av största vikt att skydda deltagarnas, framförallt barns och ungas, integritet och identiteter vilket är en del av att skydda människovärdet. Elever och personal delade med sig av berättelser, attityder och åsikter. Ett sådant material gavs i förtroende för mig som forskare, vilket kräver noggranna etiska överväganden samt respektfull och korrekt hantering i enlighet med god forskningssed.⁷⁶

⁷⁵ SFS 2003:460, s. 1.

⁷⁶ Hermerén, 2011; SFS 2003:460; Regeringskansliet, 2006.

Ett aktivt val har därför varit att inte ingående beskriva varken elever eller personal trots att jag ger dem pseudonymer. Var gränsen går mellan att en beskrivning är generell till att bli ingående är inte enkelt för mig att avgöra. Således har jag valt att dra gränsen ganska hårt och väljer att utesluta mer än jag berättar och därmed analyserar. Hade jag närmre beskrivit elevernas och personalens bakgrund, erfarenheter, tränarnas positioner i idrottsföreningar, elevernas idrottsliga framgångar och så vidare, hade flera av dem varit förhållandevis enkla att identifiera. Således saknas information för läsaren som hade varit önskvärd för att skapa sig en uppfattning om exempelvis en enskild tränare eller elev. Jag ser det som mitt forskningsetiska ansvar att inte beskriva deltagarna närmre än jag redan gör, även om det samtidigt resulterar i en svaghet i det etnografiska arbetet och analysen.

Samtycke, medtycke och att kanske inte tycka själv

Vid skolstarten i årskurs 7 höll Toppskolan ett stort informationsmöte för vårdnadshavare med rektor och delar av personalen om de tre kommande läsåren och vad som gäller på skolan. Vid detta möte var forskare ur Malmö Youth Sport Studys forskningsgrupp inbjudna för att informera vårdnadshavarna om forskningsprojektet. Jag informerade om min delstudie och att den skulle resultera i en doktorsavhandling. Vårdnadshavare kunde ställa frågor om forskningsprojektet och även direkt på plats ge skriftligt samtycke till att deras barn fick delta. De informerades om att det likväl var barnen som tog ställning till deltagande inom de olika delstudierna i forskningsprojektet och att samtycke för detta inhämtades av respektive forskare.

Jag har nogsamt inhämtat elevernas samtycke kontinuerligt i samband med varje period av fältarbete. Samtycket gavs muntligen och noterades i mina fältanteckningar eller vid intervjuerna. Efter min första presentation av studien för eleverna återvände jag flera gånger till klasserna vid varje period av fältarbete för att informera om vad jag studerade för tillfället. Jag förklarade mitt ansvar som forskare vad gäller skyddet av deras identiteter och var noga med att betona frivilligheten med deltagandet i studien. Till slut upplevde de mig

som tjugit, vilket vi kunde skämta om, men jag betonade varför detta var viktigt att nämna.

När jag var i de åldersintegrerade undervisningsgrupperna innebandy, tennis och fotboll för tjejer var jag särskilt noga med att betona att det var eleverna ur den specifika årskullen som jag studerade, och inte de som ingick i andra årskullar.⁷⁷ Jag frågade alltid en undervisningsgrupp hur de ställde sig till att jag var där, även om det bara var den studerade årskullen som ingick i studien. Responsen jag fick var att de tyckte att det var kul med forskningsprojektet och att det inte gjorde något att jag var där. Det kan å ena sidan förstås som att jag genom min information och elevernas respons har fått ett muntligt samtycke till att observera *samtliga* elever, inte endast de som gett samtycke i början av forskningsprojektet. Jag tolkar detta samtycke snarare som ett medtycke – eleverna håller med gruppen om att min närvaro och min forskning är accepterad. Å andra sidan vill jag starkt betona att jag hanterar detta muntliga samtycke och medtycke mycket varsamt. Det är högst troligt att någon av eleverna inte ville bli observerad, oavsett om de ingick i den studerade årskullen eller ej, men som inte vågade säga detta varken till mig, tränaren eller sina kamrater. I det fallet är det inte de själva som sam- eller medtycker, i varje fall inte så att det kommuniceras till mig. Jag har detta i beräkning i min analys av det empiriska materialet. Ur ett forskningsetiskt perspektiv är det mitt ansvar som forskare att hantera villkoren för samtycke, och vad jag kallar medtycke (eller inte tycke alls), på ett korrekt sätt.⁷⁸

I sin avhandling om unga tjejer i Malmö diskuterar Sixtensson ett liknande dilemma. Fastän tjejerna hade gett samtycke till att delta i intervjuer med Sixtensson, var det några av dem som på varierade sätt alltid avbokade eller förhalade intervjuerna. Således blev några intervjuer aldrig av. Sixtensson diskuterar om deras ja i början egentligen betydde nej. Hon förstår det som skedde som ett motstånd mot forskarens maktposition, och att det därför är av vikt att reflektera över vad samtycke innebär.⁷⁹ För denna avhandling och observationen av idrottsundervisningen hade inte eleverna – oavsett årskull

⁷⁷ Jfr Hermerén, 2011; SFS 2003:460.

⁷⁸ Hermerén, 2011; SFS 2003:460; Shamoo & Resnik, 2009.

⁷⁹ Sixtensson, 2018, s. 78–79.

– det lika enkelt att säga om de inte ville delta som tjejerna i Sixtenssons studie. Om alla andra i undervisningsgruppen sa ja till att jag var där, är det rimligt att tro att den som inte vill delta tyvärr inte säger nej, utan ger ett medtycke eller accepterar att den inte vågar tycka själv. För intervjuerna ser jag deltagandet mer som ett aktivt val, på ett annat sätt om en elev ingår i en observerad grupp.

Liksom jag gör mitt yttersta för att anonymisera de elever jag studerar, väljer jag att inte specifikt lyfta fram de elever som inte ingår i Malmö Youth Sport Study, även om de "finns" i det empiriska materialet. De ingår i den massa jag benämner som "träningsskamrater" eller "andra elever" men som befinner sig på samma plats.

Mellan det autentiska och det medvetet framställda

Eleverna var högst medvetna om min närvaro. Jag fick uppfattningen att de inte nämnvärt brydde sig om att jag var där. Jag funderade över om de ibland gjorde eller sa vissa saker för att se om och hur jag reagerade – exempelvis att spotta på golvet i korridoren. De visste att jag var lärare och kanske förväntade de sig att jag skulle (re)agera som en sådan? Samtidigt kan det ha varit naturliga sätt för dem att tala och agera på, eftersom de inte alltid visste att jag såg eller hörde dem i andra liknande situationer. Därmed kan jag inte med säkerhet uttala mig om huruvida vissa händelser eller berättelser är autentiska eller tillrättalagda.

Tolkningarna som görs i analysen och slutsatserna som dras av dessa är mina och de tar jag ansvar för. De är baserade på det empiriska materialet. Jag var noga med att anteckna och är framöver noga med att återge det jag antecknade så att andra kan förstå vad jag sett, hört och menar i min tolkning.⁸⁰ Det diskuteras i relation till tidigare forskning, teorier och perspektiv och med syfte att dekonstruera den sociala verklighet som har studerats och diskutera normativa mönster.

Det finns säkerligen situationer som elever, lärare och tränare hade tolkat annorlunda med sitt inifrånperspektiv.⁸¹ Som Alvesson och Sköldberg diskuterar är en av huvudpoängerna med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv att just avslöja hur en verklighet är

⁸⁰ Jfr Aspers, 2013, s. 129.

⁸¹ Jfr Aspers, 2013, s. 131.

konstruerad.⁸² Avsikten är att jag som forskare ska få syn på och diskutera varför vissa kategorier och värden premieras och andra inte, hur normer verkar och vilka konsekvenser detta får för individerna på Toppskolan. Inom ramen för denna uppgift är det ytterst viktigt att jag behandlar eleverna och personalen med största respekt. De är på samma gång aktiva aktörer i och produkter av den verklighet som de är delaktiga i att konstruera.

Forskaren, läraren och idrottsutövaren

Under mötet med eleverna och personalen på skolan har jag ständigt reflekterat över vem jag är och hur det har påverkat studien. När forskare studerar samhällsvetenskapliga fenomen och formulerar ett problemområde är det av vikt att försöka förstå och tolka fenomen så som aktörerna uppfattar dem. Som etnografisk forskare måste jag inte bara betrakta elevernas och personalens sätt att uppfatta skolan, utan även vända blicken mot mig själv. För att kunna vara nära det studerade och samtidigt öppen i relation till mitt empiriska material krävs att jag ständigt reflekterar kring mina egna uppfattningar och relationen mellan de skapandetekniker, strategier och teorier som är valda utifrån problemformuleringarna.⁸³

Min tidigare idrottsutövning, yrkesprofession som idrottslärare och forskare i idrottsvetenskap samt att jag själv har studerat estetisk musik som utbildningsprofil på gymnasiet, har betydelse för hur skapandet och tolkningen av materialet för avhandlingen går till och påverkas. Att jag har erfarenhet av innebandy, tennis och fotboll på olika nivåer i olika föreningar och sammanhang bidrar till en förståelse för de olika idrotterna, både regelmässigt och direkt kroppsligt. Förutom att som skolelev ha deltagit i idrott och hälsa-undervisning, har jag en idrottslärarexamen för högstadiet och gymnasiet. Detta var jag tydlig med att informera om från början så att personal och elever visste om min bakgrund. Min erfarenhet av att ha studerat musik som inriktning på gymnasiet gör att jag själv vet hur det känns att gå i en klass där alla har ett gemensamt intresse och där musikundervisningen upptar en betydande del av utbildningen.

⁸² Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 81.

⁸³ Tracy, 2010, s. 842.

Med denna bakgrund har jag kunnat anta olika synsätt på vad som sagts och gjorts i stunden i situationen jag haft framför mig. Ofta har detta fungerat väl, jag upplever att min bakgrund bidrog till att rikta blicken mot det som kunde vara relevant eller ställa frågor jag kanske inte annars ställt. Ibland har jag exempelvis försökt förstå innehållet i en idrott och hälsa-lektion utifrån hur jag själv hade gjort om jag var läraren. Inte sällan har idrottslärarna frågat mig under en pågående lektion hur jag faktiskt hade valt att göra. Min egen fotbollsbakgrund har exempelvis påverkat min förförståelse för fotboll som spel, men även hur det är att som ung tjej och sedan vuxen kvinna navigera i en maskulint kodad idrottskontext. I intervjuerna har detta troligen gett mig en annan tillgång till fotbollstjejernas upplevelser än fotbollskillarnas, då jag har ställt följdfrågor som emanerar ur egna erfarenheter som påminner om fotbollstjejernas.

Min erfarenhetsmässiga förförståelse av fotboll, tennis och innebandy som ”sitter i kroppen” har varit betydelsefullt i skapandet och analysen av det empiriska materialet. Att inte bara veta hur jag ska *göra*, utan att veta hur det *känns* att skjuta ett vristskott eller rädda en boll i krysset i fotboll, att slå igenom en kraftfull backhand i tennis, eller dribbla med en innebandyklubba är ovärderlig erfarenhet. Genom erfarenheterna och förförståelsen var jag en del av det större omgivande idrottsfältet redan innan jag studerade det specifika fältet som utgörs av Toppskolans vardagliga verksamhet. Därmed inte sagt att en forskare utan dessa erfarenheter eller förförståelse inte skulle ha tillgång till fältet, men för min del har det haft betydelse.

Framställningssätt

I kommande tre kapitel presenteras det empiriska materialet. Detta analyseras och diskuteras kontinuerligt i relation till tidigare forskning och de olika teoretiska perspektiven. De tre kapitlen är baserade på utdrag ur intervjuerna och ur fältanteckningarna. I linje med det forskningsetiska ansvaret som jag har redogjort för ovan anonymiserar jag deltagarna i studien genom att ge dem pseudonymer samt att så långt som möjligt inte ”lämna ut dem” så att de går att identifiera. Vad som framgår tydligt är idrottstillhörighet, om de är elev eller personal, tjej eller kille. Det går inte på namnen att utröna

deltagarnas etniska bakgrund, vilket är ett aktivt val, för att fokusera på idrott och genus.

För att göra texterna ur det empiriska materialet mer läsvänliga och i vissa fall begripliga har jag i viss utsträckning putsat språket. Exempelvis använder några elever termerna ”alltså” och ”liksom” så ofta att det stör läsningen. Vid sådana tillfällen har jag reducerat eller tagit bort dessa och liknande termer. Detsamma gäller ordföljd och i viss mån grammatik. Så långt det har varit möjligt har jag emellertid låtit citaten vara som de är, för att det ska vara så autentiskt som möjligt.

I intervjuerna, framförallt med flera elever i grupp, blev samtalet dynamiskt och ibland är det svårt i läsningen av transkriberingen att följa en röd tråd eftersom flera ville tala samtidigt och samtalet plötsligt kunde ta nya riktningar. För att redogöra tydligt för en röd tråd i en intervju och inte ange alla repliker i ett utdrag har jag valt att ta bort passager som jag menar inte säger något nytt eller avgörande. Det finns inte plats för det. För att göra materialet rättvisa har jag markerat i citaten var jag tar bort ord eller passager. När jag markerar med ”(...)” innebär det att det är samma person som fortfarande talar, men jag har tagit bort ord eller meningar. När jag markerar med ”[...]” innebär det att jag har låtit bli att ange en eller flera repliker i samtalet för att istället komma till en replik som håller kvar den röda tråden. Vid flera tillfällen sägs något som i stunden är underförstått för den som talar och för mig, men som kan vara svårt att förstå för en utomstående läsare. Då har jag valt att göra en kursiv kommentar på liknande sätt i texten: ”om man inte har varit här [*på skolan, min anm.*]...”.

I utdrag ur fältanteckningarna använder jag mig ofta av ”(...)” för att göra läsningen smidigare. Jag har i liten utsträckning putsat språket grammatiskt och uppbyggnad av meningar. Det är av betydelse för den vetenskapliga trovärdigheten att inte bara få läsa vad jag har antecknat, utan även hur jag har antecknat, samt att jag återger vad elever och personal säger samt hur de säger det. Således har jag gjort så få ändringar som möjligt.

PÅ TOPPSKOLAN

6. IDROTTEN TAR PLATS

På Toppskolan är idrott centralt. När jag rör mig i Toppskolans lokaler utövar elever sina idrotter. I korridorerna talas det om resultat från fotbollens Champions League, ishockeyns NHL, friidrottsgalor och om olika idrottsstjärnor. Lärare frågar elever hur det har gått på helgens tävlingar och matcher. Fotbollar, basketbollar, innebandyklubbor, tennisracket som sticker fram ur en ryggsäck, kepsar med ishockeyföreningars emblem, tröjor med fotbollsklubbars märken och andra idrottsrelaterade föremål och symboler tycks vara en självklar del av elevernas utstyrsel. Vid entrén till skolan står ofta elever och trixar med en fotboll eller studsar med basketbollar. Skolans omgivning andas idrott.

Framöver följer avhandlingens tre empiriska kapitel. De är sammanvävda av täta beskrivningar och analyser av Toppskolans vardagliga verksamhet. Förutom att syftet med kapitlen är att presentera, diskutera och analysera det empiriska materialet utifrån avhandlingens syfte och frågeställningar, är ambitionen att så tydligt jag kan redogöra för elevernas och personalens röster. Med röster avser jag i detta sammanhang verbala röster, beteenden och handlingar. Därigenom visar jag läsaren det fält jag har studerat, men ger även läsaren möjligheten att göra en egen tolkning. Min analys tar sin utgångspunkt i det metodologiska och teoretiska ramverk, samt forskningsfält, som redogjorts för ovan.

Avhandlingens första empiriska kapitel har som syfte att synliggöra, analysera och problematisera idrottsrelaterade normativa mönster på Toppskolan. Kapitlet består av två delar: *Ungarna är så*

mycket idrott! och *När likheten inte längre är så lik*. Den första delen startar med en beskrivning av Toppskolans organisering av idrottsprofilen för att skapa en förståelse av den vardagliga verksamheten. Här lyfts elevernas röster om vem de är, varför de vill gå på skolan och hur deras intresse för idrott kommuniceras genom beteende och verbala och kroppsliga handlingar. Personalens röster bidrar med en förståelse för hur skolans utbildningskoncept är organiserat och hur skolvardagen fungerar. Därefter redogörs och diskuteras vilken plats idrotten tar och ges på skolan genom att beskriva vilka normer som har betydelse och hur de verkar. Kapitlets andra del handlar om elevers avvikelser från det uppfattat gemensamma, från det uppfattat förväntade och från det uppfattat självklara. I denna del synliggörs och diskuteras vad det innebär att vara idrottselev från motståndets perspektiv och hur vissa normer omförhandlas. För analysen används främst begreppen föreningsfostran, tävlingsfostran, prestatationslogik och tävlingslogik, men även norm och andrafiering.

Ungarna är så mycket idrott!

Varje gång jag kommer in genom dörrarna på Toppskolan sjuder det av liv, det hörs skratt och elever umgås. Det är som vilken kommunal skola som helst, men med en idrottsprofil. Under de tre år som mitt fältarbete genomförs studerar där enbart elever som har valt idrott, med tre klasser i varje årskurs. Elever berättar för mig att de söker till Toppskolan för att få möjlighet att idrotta mer än vad de redan gör på fritiden och att göra det på schemalagd undervisningstid. Från skolans huvudbyggnad har eleverna gång- eller cykelavstånd till kommunens idrottsfaciliteter där den idrottsprofilerade undervisningen bedrivs. Närheten och tillgången till idrottsfaciliteter framhålls som en styrka som bidrar till en stark idrottsidentitet och Toppskolans möjlighet att utforma sin utbildningsprofil nära idrotten.

Ett frivilligt val blir en del av skoldagen

En idrottsprofilerad utbildning på grundskolan möjliggörs av *tillval*, antingen som *elevers val* eller *skolans val*, eller att båda valen nyttjas till idrott. Syftet med tillval är att ytterligare bredda och fördjupa ett

skolämne. Ett tillval anordnas lokalt av varje enskild skola. Det innebär att varje skola tolkar tillvalets innehåll utifrån den kursplan som det hör till.¹ Idrott som tillval hör således rimligen till kursplanen för skolämnet idrott och hälsa.² Därtill bestämmer den enskilda skolan om eleverna ska antas på färdigheter relaterade till tillvalet, vilket enligt Skolverket är tillåtet från årskurs 7.³ En skola kan även välja att kalla skolans val för profilering. Framöver använder jag Toppskolans benämning *idrottsprofil* för deras organisering av idrott som tillval, då de använder alla timmar för elevens val och skolans val och en viss del av timmarna för idrott och hälsa till idrottsprofilerad utbildning.

Om studier, gymnasiebehörighet och idrottens plats

Enligt Toppskolans rektor är det huvudsakliga syftet med deras utbildning att eleverna ska få behörighet till nationella gymnasieprogram. Skolan har en tydligt uttalad idrottsprofil, men enligt rektor finns det formellt inga idrottsliga mål. Det skiljer sig åt från idrottsklasser i Danmark, som i ett samarbete mellan staten och idrotten har formulerat idrottsliga mål redan på grundskolan.⁴ På Toppskolan formuleras det av rektor på följande sätt:

Rektor: Studierna är faktiskt viktigare för mig. Om de blir stjärnor i sin idrott eller inte, det är inte så viktigt. Bara de går ut skolan med betyg så att de kommer in på gymnasiet och kan gå den akademiska vägen, för den håller alltid!⁵

Att studier är viktiga för Toppskolan, och att personalen arbetar hårt med och för eleverna, synliggörs bland annat i andelen elever som når gymnasiebehörighet. Under tiden för intervjun med rektor har i genomsnitt 96 procent av skolans tidigare elever nått gymnasiebehörighet, vilket är kommunal officiell statistik.⁶ Detta talar

¹ SFS 2010:800, kap 10, § 4; Skolverket, 2019a; Intervju rektor; Intervju Karin, idrottslärare.

² Skolverket, 2016.

³ Mailkonversation med Skolverkets upplysningstjänst 2018-01-29 och 2018-01-31.

⁴ Skrubbeltrang, 2018a, s. 19–20.

⁵ Intervju rektor.

⁶ Av forskningsetiska skäl anger jag inte websidan för denna statistik.

flera av lärarna om under mitt fältarbete. För eleverna i den studerade årskullen visar det sig att alla, 100 procent, når gymnasiebehörighet.⁷

Med studier avser rektor kärnämnen, bland andra matematik, svenska och engelska. Att studier prioriteras före idrottsprofilens innehåll är tydligt förankrat hos Toppskolans elever, vårdnadshavare, lärare och idrottstränare. Om studieresultat i andra ämnen än den idrottsprofilerade undervisningen är undermåliga, reduceras vederbörande elevs närvaro i sin idrottsundervisning och ersätts med den tid som krävs för självstudier under lärarledd schemalagd tid. Så här säger en av eleverna om konceptet: ”om du får dåliga betyg här, alltså F då, så kommer du kanske inte få träna, på skoltid kommer du inte få träna.”⁸ När resultaten har förbättrats kan eleven återgå till sin idrottsundervisning på full tid. Utbildningskonceptet kräver ett fokus på att få vardagen att gå ihop. Det kan jämföras med en studie om danska idrottsklasser respektive ett norskt skidgymnasium, som visar att eleverna vill vara duktiga i både sin idrott och i sina studier.⁹

Syftet med att eventuellt ta tid från undervisningen av idrott som tillval är för att förbättra resultaten och nå gymnasiebehörighet.¹⁰ Detta är av vikt att betona. Rektor beskriver det som att Toppskolans personal ibland, förutom att genomföra undervisningen, ”slår knut på sig själva” för att stötta eleverna mot att nå gymnasiebehörighet. De arbetar med att strukturera elevers egenstudier och omprov vid frånvaro för turneringar, träningsläger och landslagsläger. Det handlar om att stötta elever som har dyslexi eller koncentrationssvårigheter. Det handlar om att uppdatera vårdnadshavare och idrottstränare om skolsituationen, för att i perioder låta elever som behöver studera lite mer inför avgörande prov träna lite mindre. Utbildning är viktigt, framförallt när det gäller unga idrottsutövares tidiga specialisering mot en idrott, vilket Riksidrottsförbundet och EU-kommissionen framhåller.¹¹ Lärarnas och rektors engagemang

⁷ Intervju rektor.

⁸ Intervju, 3 fotbollsskillar, årskurs 9.

⁹ Sisjord & Sørensen, 2018, s. 130; Skrubbeltrang m.fl., 2016, s. 377.

¹⁰ Intervju rektor.

¹¹ European Commission, 2013, s. 2; Riksidrottsförbundet, 2015, s. 25; Riksidrottsförbundet, 2020b.

för elevernas studier och deras idrottsutövning är väldigt framträdande under hela fältarbetet.

En stor fördel med att alla elever är idrottselever är att de har förståelse för varandras situationer. Det är inte konstigt att vara bortrest för en tävling, eller att få behöva reducera sin idrottsundervisning i skolan ett par veckor för att kunna klara sina betyg. Detta till skillnad från idrottselever som går på skolor där idrott är ett tillval bland flera andra, där studietakten fortgår och inte tar hänsyn till eventuell frånvaro för fritidens idrottsutövning.¹²

I arbetet mot att nå gymnasiebehörighet är Toppskolans utbildningskoncept framgångsrikt. Rektor menar att idrottsmomentet bidrar till att motivera studierna. En elev säger att Toppskolan är en glad och härlig miljö, för att ”alla får göra det de älskar. Hoppas jag... De söker väl inte in på något de inte gillar?”¹³ Detta citat visar hur stark kopplingen är mellan idrott och studier, och citatet får bli en brygga mot hur idrottens plats är utformad i Toppskolans utbildningskoncept.

Idrottsprofilens innehåll och karaktär

Eleverna söker sig till skolan för att den erbjuder en idrottsprofil, vilket gör skolan speciellt intressant att studera ur ett idrottsvetenskapligt perspektiv. Forskning visar att idrottsprofiler på grundskolan varierar vad gäller undervisningsinnehåll, elevernas färdighetsnivå, krav (eller inga alls) på idrottslig färdighet och utbud av idrotter, men även vilket syfte en enskild skola kan ha med idrottsprofilen.¹⁴

Toppskolan utformar sin profil så att eleverna specialiserar sig i en vald idrott. Skolan söker talangfulla elever som är ambitiösa i såväl klassrummet som på idrottsplanen. Eleverna som söker blir kallade till en antagningsdag i respektive idrott under vårterminen i årskurs 6, det året de fyller 13 år. Antagningen sker i organiserade former med utbildade tränare från idrottsföreningarna som skolan samarbetar med. Kriterier för vad som testas i elevernas idrottsliga

¹² Jfr Sisjord & Sørensen, 2018, s. 126 om idrottsgymnasieelever som upplevde att det var svårt att hinna med skolarbetet på grund av all träning.

¹³ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

¹⁴ Eliasson m.fl., 2012, s. 17; Ferry, 2014b, s. 359–362, 364.

färdigheter är tydligt uttalade: teknik, funktionell snabbhet, funktionell speluppfattning samt koordination och rörelsemönster. Det är ofta hård konkurrens om skolans platser mellan de sökande.¹⁵ Antagningsprocessen beskrivs på följande vis:

Rektor: Det är en profilskola idrott. Så man söker på sin idrottsliga, ja... Förmåga... Förutsättning... (...) Man söker in på sin idrott, i alla fall. Och då är där ju en uttagsprocess, där man får visa upp sin idrottsliga nivå, och så blir den då bedömd i förhållande till andra som söker. Så vi försöker ju få dem som vi tror har bäst förutsättningar för konceptet skola och idrott. Och de som orkar träna så mycket som det innebär, fem pass extra dagtid än vad man är van vid... Ambitionsnivå. (...) Frågan är, vi ska försöka hitta dem som har störst potential, vi har ju ingen kristallkula så det är inte så lätt! Det blir svårt att hitta kriterier som alla kan tycka håller. För till slut handlar det också om en liten personlig bedömning, att man försöker tänka ett här-och-nu-läge men också framtid, hur kan detta se ut om fem år? För det är ändå någon... Det är ändå en elitskola. I idrottstänket. Där profilen *idrott* avgör om man kommer in eller inte, för det är *inte* alls betygen, för dem ser vi inte.¹⁶

Toppskolan antar eleverna på idrottsliga villkor genom selektering, med andra ord i jämförelse med andra sökande elever. Rektor beskriver det som en elitskola i "idrottstänket".

Hur vanlig denna nivå på en idrottsprofil är i grundskolan har inte Skolverket några uppgifter på.¹⁷ Det beror på att varje enskild skola kan utforma profilen förhållandevis fritt inom ramen för tillval och idrott och hälsa. I sammanhanget bör kartläggningen över idrottsprofilerade grundskolor från 2009 nämnas, och Ferrys fördjupade studie av denna kartläggning.¹⁸ Ferry visar att en majoritet skollärdare lockade elever till skolan med idrott som tillval, vid tiden för

¹⁵ Intervju rektor; Intervju, Lars, tränare innebandy; Intervju, Kim, tränare fotbollsskillar.

¹⁶ Intervju rektor.

¹⁷ Mailkonversation med Skolverkets upplysningstjänst 2018-01-29, 2018-01-31 samt 2020-04-14.

¹⁸ Eliasson m.fl., 2012, s. 10–16; Ferry, 2014b.

kartläggningen.¹⁹ Få skolledare angav talangutveckling som ett huvudsyfte med sina respektive idrottsprofiler. Ferry poängterar att elitidrott som nivå på tillvalet inte skapar tillgänglighet för en särskilt stor andel elever, men att de skolor som angav talangutveckling som syfte hade ett starkt samarbete med idrottsföreningar.²⁰ Det liknar Toppskolans utformning. Toppskolans rektor vill ge eleverna möjlighet att idrotta och använder inte idrotten för att locka elever.²¹

Den grundläggande idrottsliga färdighetsnivån bland Toppskolans elever är ofta – och förväntas vara – hög, men rektor och idrottstränarna framhåller vikten av att det ska finnas potential för utveckling.²² Rektor betonar emellertid att termen ”elitförberedande” är problematisk. Han vill att eleverna ska idrotta utan resultatfixering. När de söker till Toppskolan är eleverna ”goa, pigga och glada ungar”. Han önskar att de fortfarande ska vara det under åren på Toppskolan, att de ska fortsätta att älska att idrotta. Det är i det sammanhanget som följande sägs:

Rektor: Elitförberedande låter... För mig låter det som att det begränsar lite, därför vi sätter dem redan i fack där de ska vara [...] Så känner jag det här med elit alltså, det är, det är... Vad är det? Det begränsar väldigt många ungar. Det är inte säkert att vi tänder stjärnorna. Som jag sade innan. Jag är så rädd att vi släcker stjärnor istället.²³

Vidare resonerar rektor kring om elitförberedande innebär en förberedelse för att träna dagligen, eller att träna i bra grupper, eller att träna på ett annorlunda sätt? Han tycker begreppet elit är oklart. Resonemangen är reflekterande och det framkommer tydligt att det

¹⁹ Ferry, 2014b, s. 359–362.

²⁰ Ferry, 2014b, s. 364.

²¹ Intervju rektor.

²² Avhandlingens syfte är inte att värdera och bedöma huruvida eleverna är duktiga idrottsutövare eller inte, eller om vem som är bättre, tuffare och hårdare än en annan. Ambitionen är att göra en tät beskrivning av det jag ser, hör och får berättat för mig, jfr Aspers, 2013, s. 122–125. Bedömning och värdering av idrottsliga färdigheter och förmågor står eleverna, lärarna och tränarna för. De tillfällen jag däremot beskriver min egen uppskattning av elevernas färdigheter är syftet att berika den täta beskrivningen och ge läsaren en inblick i det jag har observerat. En sådan uppskattning gör jag mot bakgrund av min egen tidigare idrottsliga erfarenhet som redogörs för i metodkapitlet.

²³ Intervju rektor.

finns en tveksamhet kring en elitnivå och var gränsen går mellan elit och icke elit. Om eleverna inte vill satsa mot en idrottslig elitnivå behöver de naturligtvis inte göra det, men det finns möjlighet att göra det eftersom idrottsundervisningen har fokus på färdighetsutveckling inom den specifika idrotten. Tanken om utveckling för framtida idrottsutövning pekar på att Toppskolan, trots rektors betoning om problematiken om elit och elitförberedande inriktning, kan förstås som ett viktigt led i elevernas satsning på sin idrott. Som sådan fungerar skolan som en förberedelse för idrottsgymnasium.²⁴

På Toppskolan kan det förstås som att tävlingsfostran och föreningsfostran påverkar utformningen av idrottsprofilen. Selektion och specialisering är uttryck för jämförelse, prestation och konkurrens och är en del av tävlingsfostran.²⁵ Genom att sätta denna ram runt profilen efterfrågas en viss typ av elever. Samtidigt motsätter sig rektor den elitförberedande karaktären som Toppskolan får, och vill hellre tala om skolan som möjliggörande. Profilen får elever att behålla intresset för idrott och rektor vill inte att de ska fokusera på prestationsmomentet. Detta är karaktärsdrag som ingår som en del av föreningsfostran,²⁶ vilket är en fostran som kan liknas vid delaktighet och lärande i skolans värdegrund.²⁷

Nära idrotten

Toppskolans idrottsverksamhet är nära sammanlänkad med föreningsidrotten, vilket är vanligt för grundskolor med idrottsprofil.²⁸ Således är det relevant att vända blicken mot idrotten, för att närmre se vad idrotten själv skriver om ungdomsidrott som omfattar åldrarna 13–25 år. I Riksidrottsförbundets idéprogram *Idrotten vill* formuleras det att gränsen mellan bredd- och elitinriktad ungdomsidrott är flytande. Det påpekas att det är viktigt att vara medveten om detta för de som arbetar med ungdomar, och att det kan ske många saker under ungdomsåren som påverkar en ambition att satsa mot elitnivå.²⁹ Detta blir aktuellt för en idrottsprofilerad

²⁴ Jfr Fahlström m.fl., 2015, s. 54, 62–64; Güllich & Cobley, 2017, s. 80–83.

²⁵ SOU 2008:59, 2008, s. 191–193.

²⁶ SOU 2008:59, 2008, s. 191–193.

²⁷ Skolverket, 2016.

²⁸ Eliasson m.fl., 2012, s. 16. Se även Skrubbelttrang, 2018a, s. 81–82; Wang, 2019.

²⁹ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 24.

grundskola som samarbetar med föreningsidrotten. I relation till Toppskolan som antar elever baserat på färdighet, är det således vanskligt att utifrån elevernas nuvarande färdighet och "talang" sia om framtida framgångar. Detta är ett ämne som idrottsforskare inom talangutveckling och elitsatsning diskuterar och kritiserar.³⁰ Det är tydligt i citatet ovan att det finns en medvetenhet om detta i rektors redogörelse för Toppskolans antagningar och kravnivå på idrottslig färdighet. Några av idrottstränarna nämner även att det är svårt att välja och anta "rätt" elever, medan andra tycker att det är lättare. Många faktorer spelar in i vilken sökande elev som anses passa bättre in i Toppskolans profil än en annan, medan andra tränare tycker att det är förhållandevis lätt att "se" vilken av eleverna som har rätt nivå och utvecklingspotential.

Eleverna och den idrottsrelaterade undervisningen

Idrotterna som erbjuds att söka inom Toppskolans profil har olika antal elevplatser.³¹ Generellt sett har lagidrotter fler platser än individuella idrotter, och i den studerade årskullen är fördelningen ca 75 procent respektive 25 procent.³² Enligt rektor är fördelningen ungefär 60 procent killar och 40 procent tjejer. Skälet som anges är att det i regionen finns fler idrottande killar än tjejer, men även att det är fler killar än tjejer som söker till skolan.³³

Huruvida en sökande elev blir antagen eller inte till Toppskolan beror på flera faktorer. Det bestäms av idrotterna som erbjuds, hur många platser varje idrott har, om eleven är tjej eller kille, och därtill hur antal platser inom en idrott är fördelad mellan tjejer och killar. Avgörande är även hur många elever det är som söker varje år och hur färdigheten för den årskullen ser ut. Ett år kan det vara fler sökande i samma idrott än året före, och flera på högre nivå i en årskull än i en annan. Det är många faktorer som påverkar möjligheten att

³⁰ Fahlström m.fl., 2015, s. 63–64; Güllich & Emrich, 2012, s. 254; Kilger, 2017, s. 109, 111–112; Skrubbeltrang, 2018a, s. 81–84.

³¹ Riktmärket vid den studerade perioden var att innebandy hade 7 platser, tennis hade 6 platser, fotboll tjejer hade 10 platser och fotboll killar hade 22 platser.

³² För den studerade årskullen är fördelningen av platser i årskurs 7: 75 procent lagidrott och 25 procent individuell idrott. Av de lagidrottande eleverna är 27 procent tjejer och av de individuella idrottarna är 78 procent tjejer. Med andra ord dominerar killarna i lagidrotter och tjejerna dominerar i individuella idrotter.

³³ Intervju rektor.

bli antagen och inte enbart den egna färdighetsnivån.³⁴ Till skillnad från att idrott ska vara för alla och att skolan är för alla, är Toppskolans verksamhet väldigt begränsad och exkluderande. Detta framför jag inte som någon kritik, det är ett upplägg som är valt för att det ska gynna de elever som blir antagna, men det är ett faktum.

I antagningsprocessen sker följaktligen en första formering av det gemensamma Vi som skolans idrottselever utgör: Vi som kom in på Toppskolan i relation till de andra sökande eleverna som inte gjorde det.

Att få göra det jag älskar mest

Eleverna som blir antagna till skolan är medlemmar i idrottsföreningar och idrottar mycket på fritiden. De 29 elever som har intervjuats berättar att de, förutom idrottsundervisningen på Toppskolan, tränar tre till fyra gånger i veckan och tävlar på helgen när det är tävlingssäsong. När jag frågar om varför de söker till Toppskolan, svarar majoriteten att det är på grund av att få idrotta på skoltid, det är kul och det är en del av deras liv, men även som en del av en medveten satsning på sin idrott.³⁵ Att omge sig med likasinnade kamrater som förstår ambitionen med träning och satsning är betydelsefullt, vilket även tidigare forskning om idrottsprofiler visar.³⁶ En av eleverna formulerar det på följande vis:

Alice: Jag ska bli bäst. Och det är nog det som är annorlunda med denna skola. Folk bryr sig inte när man säger ”nej jag kan inte jag ska gå och träna”. De bryr sig inte, bara ”okej”. Det är det som är det sköna med denna skola.³⁷

³⁴ Jfr Skrubbeltrang, 2018a, s. 82–83. Därtill visar Ferry, 2014a; Skrubbeltrang, 2018a och Sisjord & Sørensen, 2018, i respektive studier att vårdnadshavare till elever som går en idrottsprofilerad utbildning har ett högt socioekonomiskt kapital i form av utbildning och starkt idrottsrelaterat habitus. Tomas Petersons forskning inom Malmö youth sport study (kommande) om elevernas föräldrar visar liknande resultat. Således är det inte enbart de villkor som sätts av skolan eller de villkor som råder för det specifika året en elev söker, utan vårdnadshavares bakgrund spelar även en viss betydelse för vem som blir antagen som elev på Toppskolan.

³⁵ Jfr Sisjord & Sørensen, 2018, s. 123–124, som visar att 42 procent av eleverna på skidgymnasium i Norge hade höga förväntningar på att nå en karriär inom skidåkningen.

³⁶ Eliasson m.fl., 2012, s. 22–23, 29; Skrubbeltrang, 2018a, s. 11; Uebel, 2006, s. 47–48, 61.

³⁷ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

Den socialisering eleverna omges av i sin idrottsförening förstärks av skolkamraterna som delar samma eller liknande upplevelser, ambitioner, attityd och mål med sin idrott. Flera elever ger uttryck för att om det var självklart att idrotta tidigare, då blir det än mer självklart när de har valt en idrottsprofil som sin högstadieutbildning.

Vi talar även om vad de tycker om att vara elev på en idrottsprofilerad skola. Otto resonerar på följande sätt kring skolans fokus på utveckling av färdighetsnivå i en specifik idrott:

Otto: Jag tyckte att det var kul, jag ser inga problem med det, för jag, basket... Jag har alltid tyckt att det var jättekul att spela och elitsatsa, det kanske inte riktigt blir elitsatsning så tidigt, men det är mycket träningar och bara så länge man har roligt med det och inte ser det som att det är jobbigt.³⁸

Överlag uppskattar eleverna upplägget med skolan. Killarna i innebandy säger att det är varje innebandyspelares dröm att kunna välja idrott i skolan. En av dem tycker att det är att ta en paus från skolarbetet.³⁹ För några elever innebär Toppskolan bättre tränings- och utvecklingsmöjligheter än i deras förening på fritiden. Innebandyspelarna Alice och Stina säger att det är kvalitetsskillnad. Jag ber dem beskriva vad de menar:

Alice: Här i skolan är det tusen gånger bättre. Och då menar jag *tusen* gånger bättre!

Marie: Och vem är bättre här i skolan, menar ni?

Stina: Alla!

Alice: Alltså, spelarna... Och sen så är ju tränarna här mycket bättre.

Stina: Ja, tränarna. De är mer professionella. Vi har ju Lars som liksom är A-lagstränare.⁴⁰

³⁸ Intervju, 2 basketelever, årskurs 9.

³⁹ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

⁴⁰ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

Stina och Alice tycker att de utvecklas till bättre spelare när de har bättre spelare runt omkring sig, och spelarna på skolan är bättre än i laget i föreningen på fritiden. Stina menar även att jämförelsen med andra på Toppskolan får henne att inse att hon kan bli en mycket bättre spelare. För fotbollsskillarna är det en särskild koppling mellan skolan och laget i sin fotbollsförening:

Joakim: Jag tycker väl fotboll är roligt, att man fick göra det varje dag så... Och det ger en bra utveckling. Och sen tror jag att det... Man måste nästan gå på den här skolan för att spela i fotbollsföreningens lag, nästan.⁴¹

Vilken betydelse skolans idrottsundervisning har för eleverna återkommer jag till i kapitel 8 när jag fördjupar mig i respektive idrott.

I en intervjugrupp frågar jag hur det märks att eleverna är idrottsutövare. De svarar att det pratas mycket om idrott i korridorerna, om det har spelats en stor match ”snackar ju alla om matchen såklart”.⁴² Eleverna framstår som en homogen grupp med många gemensamma nämnare relaterade till idrotten: intresse, inställning, ambition, engagemang, identitet och ofta framtidsmål som karriärmöjlighet. Att idrotten är en viktig och stor del i elevernas liv är tydligt. Rektor sammanfattar det som att ”ungarna är så mycket idrott!”⁴³ Thedin Jakobsson som har intervjuat idrottande ungdomar visar att de stannar kvar i idrotten för att det är enkelt och ofta självklart om de uppskattar idrottens krav på träningsnärvaro, engagemang i tid och lust, samt en lust till och fokus på att utvecklas.⁴⁴ Det stämmer överens med de här studerade idrottseleverna. Majoriteten av dem har, för att använda Trondmans begrepp, en stark idrottsidentitet. Det innebär att idrotten har en stor betydelse för eleverna, de ägnar mycket tid åt sin idrott, de skattar sin förmåga högt och de har prestationsinriktade mål.⁴⁵

⁴¹ Intervju, 4 fotbollsskillar, årskurs 9.

⁴² Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

⁴³ Intervju rektor.

⁴⁴ Thedin Jakobsson, 2015, s. 74–76.

⁴⁵ Trondman, 2011, s. 53.

I elevernas argument för varför de har valt att söka till och gå på Toppskolan ser jag tydliga drag av en prestationslogik och föreningsfostran. De anger en möjlighet till att utvecklas för att satsa och en inställning om att engagera sig för att bli bäst som skäl till att söka. Det relaterar till prestationslogikens strävan efter att vara kompetent och att utvecklas.⁴⁶ Andra skäl som anges är att det är kul med idrott, det är lärorikt på ett större plan än enbart det idrottliga och de blir en del av något större genom att ha likasinnade skolkamrater kring sig. Detta kan förstås som inslag av föreningsfostran, i betydelsen av att det ska vara roligt att idrotta och alla ska känna delaktighet.⁴⁷

Idrottsprofilerad undervisning: en del av ämnet idrott och hälsa

Vad som ska innefattas i idrottsprofilerad undervisning är inte givet. Skolverket formulerar att ”innehållet och inriktningen i undervisningen i elevens val ska vara förenlig med kursplanen och kunskapskraven i det aktuella ämnet.”⁴⁸ Det lämnar utrymme för tolkning för varje enskild skola, och därtill en diversifiering av vad idrott som tillval kan vara och hur det kan undervisas. Toppskolans ”elittänk”, antagningsprocess och specialiserade idrottsundervisning innebär en omtolkning av idrott och hälsa-ämnet och en fråga om vad eleverna ska lära sig genom sina valda idrotter.

Toppskolans ansvariga idrottslärare bestämmer tillsammans med idrottsföreningarna vilka moment ur ämnet idrott och hälsa som den specialiserade idrottsundervisningen ska motsvara. Utefter dessa utvalda moment – varav teknik, taktik, skadeförebyggande och ledarskap är några – är det varje idrottsförening med sina tränare som bestämmer vilket innehåll utbildningsplanen för respektive idrott ska ha och hur det ska genomföras i relation till de valda momenten.⁴⁹ Den idrottsprofilerade undervisningen bedöms på så vis att idrottstränarna formulerar ett omdöme som de baserar på hur eleverna utvecklas och vad de lär sig. I enlighet med Skolverkets anvisningar om att tillvalet ska beaktas när läraren sätter betyg i ett ämne,

⁴⁶ Jfr Engström, 2010, s. 51.

⁴⁷ SOU 2008:59, 2008, s. 191.

⁴⁸ Skolverket, 2019a.

⁴⁹ Intervju, Karin, idrottslärare.

väger idrottsläraren samman idrottstränarnas omdöme med sin egen bedömning av idrott och hälsa-lektionerna.⁵⁰

Enligt Hedberg är det en utmaning för tränare på RIG som undervisar i specialidrott att handla utifrån både skolans och idrottens villkor, som båda är med och styr verksamheten.⁵¹ Den första skillnaden mellan RIG och en grundskola med idrottsprofil är att Riks-idrottsförbundet inte är delaktiga i styrningen av idrott som tillval på grundskolan. Däremot är idrotten genom idrottsföreningarna högst nära. Den andra skillnaden är att tränarna på RIG sätter betyg i ämnet specialidrott, men idrott som tillval på grundskolan ingår i idrott och hälsa och det är idrottsläraren som sätter betyget med utgångspunkt i tränarnas omdöme. Det är likväl en utmaning för Toppskolans tränare att skriva omdöme baserat på kursplanens kunskapskrav och centrala innehåll. Liksom Hedberg diskuterar, är det inte helt självklart att föra samman skola och idrott i en gemensam utbildning.

På Toppskolan ges den idrottsprofilerade undervisningen som fyra lektioner i veckan, tre lektioner under årskurs 9. En förutsättning för skolans specialiserade och högkvalitativa karaktär på idrottsprofilens innehåll är samarbetet med flertalet stora och väl etablerade lokala idrottsföreningar och deras utbildade tränare. Ett krav för samarbetet är att föreningarna ska dela kommunens värdegrund samt att skolan och föreningarna samarbetar för att implementera värdegrunderna hos varandra.⁵² Skolan ser föreningarna som experter på sina idrotter, och litar på vad de väljer att prioritera i undervisningen av den specialiserade idrotten.⁵³ Det överensstämmer med Skrubbeltrangs studie som visar att föreningsidrotten starkt bidrar till att forma verksamheten i danska idrottsklasser genom att sätta kriterier för antagning (och vem som anses vara ”talang”) och nivå på idrottsutövningen.⁵⁴

⁵⁰ Skolverket, 2019a; Intervju Karin, idrottslärare.

⁵¹ Hedberg, 2014, s. 65–66.

⁵² Intervju rektor.

⁵³ Intervju rektor.

⁵⁴ Skrubbeltrang, 2018a, s. 81–82.

De idrottstränare som jag har talat med berättar att undervisningsinnehållet i princip uteslutande är praktiskt, att teoretiska inslag vävs in mellan uppvärmning, övningar och spelsekvenser.⁵⁵ Vid de 61 tillfällen som jag har observerat den idrottsspecialiserade undervisningen har samtliga varit av praktisk karaktär där eleverna är fysiskt aktiva större delen av lektionen i olika övningar eller spelmoment. Tränarnas kommunikation med eleverna rör sig kring taktik, teknik, strategi, instruktioner och direkt respons på vad som sker under lektionen.⁵⁶ Följande exempel är hämtat från tennisen där en spelare är ensam med sin tränare, vilket visar hur en tennislektion kan se ut:

De börjar lektionen med att stå och prata en kort stund, gör en high five med varandra. De går fram till nätet, Gabriella med sin racket på ena sidan och tränaren Liza på andra sidan med bollvagnen. De börjar direkt att slå bollar till varandra med en lätt touch på tennisracket, Gabriella står bara en dryg meter från nätet. Hon jobbar med snabba, snabba fötter och har hela tiden sin racket i utgångsläge. "Fram!" Tränaren manar på att spelaren ska framåt, mot bollen, hela tiden. De backar längre ner i banan och spelar nu från serve-rutornas linjer. Liza ger kommentarer, att gå fram, att aldrig bli sen, poängterar hur racket ska hållas.⁵⁷

Relationen mellan vad som görs i idrottsundervisningen i skolan och på fritidens organiserade föreningsträningar är stark i många av idrotterna. Flera av eleverna är medlemmar i de idrottsföreningar som skolan samarbetar med, vissa elever har samma tränare på skolan som på fritiden. Tennisspelaren Gabriella menar att tennisundervisningen på skolan inte skiljer sig nämnvärt från tennisträningen på fritiden. Tempot är något lägre i skolan eftersom de genom idrottsprofilen tränar fler gånger totalt sett i veckan, men ibland höjer de tempot och väljer att ställa in ett träningspass som skulle ske samma

⁵⁵ Intervju, Oskar, fotbollstränare tjejer; Intervju, Mats, fotbollstränare tjejer; Intervju, Kim, fotbollstränare killar; Intervju, Lars, innebandytränare; samt informella samtal med Calle och Liza, tennistränare.

⁵⁶ Innebandy, tennis, ishockey, basketboll, simning, simhopp, konståkning, fotboll tjejer och fotboll killar.

⁵⁷ Fältanteckningar, april, årskurs 9.

kväll.⁵⁸ Enligt fotbollsskillarnas tränare Kim är det tydligt uttalat att Toppskolan betraktas som en betydelsefull och fullt integrerad del av fotbollsföreningens satsning på att utbilda blivande A-lagsspelare för allsvensk nivå.⁵⁹ Var gränsen går mellan *undervisning* i idrott som ett schemalagt skolämne och *träning* av sin idrott i förening på fritiden är inte alltid tydlig.

Undervisning i ämnet idrott och hälsa

När jag talar med eleverna om idrott och hälsa-undervisningen ser de inte den idrottsprofilerade undervisningen som en del av denna. De ser det ofta som två skilda ämnen. Det kan bero på att idrott och hälsa-undervisningen är en lektion i veckan. Flera elever anser att idrott och hälsa har blivit ett avskalat ämne, och de tänker inte på att en del av innehållet undervisas inom ramen för respektive vald idrott.

Jag talar med idrottslärarna om denna balansgång, om innehållet i idrott och hälsa-undervisningen och innehållet i den valda idrotts-specialiseringen som föreningarna ansvarar för. Idrottsläraren Karin berättar att idrott och hälsa-undervisningen är anpassad till utbildningskonceptet och fokuserar på att ge eleverna en allsidig träning. De ska förstå och lära sig styrketräning, koordination, balans och rörlighet. Karin tycker inte det är svårt att kombinera skolans idrotts-specialiserade koncept och innehållet i ämnet idrott och hälsa:

Karin: Jag ska ju baka in alla momenten vi har. Men att jag får göra det utefter min tolkning för att fokus ska ligga på allsidig träning, och få in så mycket kroppskontroll som möjligt för dem [*eleverna, min anm.*].⁶⁰

Argumentet för att lära eleverna om kroppskontroll är för att de bättre ska kunna använda kroppen i sin valda idrott. Idrott och hälsa-ämnet är i stort sett ett medel för att stärka den idrottsprofilerade utbildningen. Flera av de lektioner jag observerar behandlar just detta. Det ska tilläggas att jag även observerar flera lektioner

⁵⁸ Intervju, 3 tennistjejer, årskurs 9.

⁵⁹ Intervju, Kim, fotbollstränare killar.

⁶⁰ Intervju, Karin, idrottslärare.

med dans, orientering, gymnastik, lek och friidrott. Karin och hennes idrottslärarkollegor är sparsamma med bollrelaterade lekar och spel eftersom så många av eleverna utövar bollidrott i sina respektive idrotter, men de använder ofta bollekar och bollspel som en uppvärmning.⁶¹

I skärningspunkten mellan skola och idrott

I Toppskolans utformning av idrottsprofilerad utbildning sker, precis som Ferry redogör för, ett inträde av idrotten i skolan.⁶² Toppskolan uppfyller två uppdrag som är relaterade till fortsatt fysisk aktivitet. Toppskolans verksamhet lägger potentiellt grunden för en framtidsytande fortsatt fysisk aktivitet för eleverna, som kan vara i form av idrottsutövning, i ett livslångt perspektiv. Det går i linje med *skolans uppdrag* att bilda eleverna inom idrott och hälsa samt att dagligen erbjuda fysisk aktivitet inom ramen för skoldagen.⁶³ Här är det även tydligt att idrottens medlemsantal potentiellt skulle kunna gynnas av att ämnet idrott och hälsa och idrott som tillval lyckas att intressera elever för fortsatt fysisk aktivitet. Vad gäller att uppfylla *idrottens uppdrag*, utgör Toppskolans villkor för antagning (att klara selekteringen i en vald idrott) och utformningen av idrottsundervisningen (specialisering i en idrott med utbildade tränare från idrottsföreningar) en elitrelaterad del av tävlingsfostran. Förutom att skolans tränarledda idrottsundervisning skapar förutsättningar för en generell utveckling av och intresse för en specifik idrott i organiserad form, bidrar den till idrottens talangutveckling.⁶⁴

Balansen mellan studier och idrott

Utformningen av idrottsprofilen är till synes omsorgsfullt planerad med elevernas bästa i åtanke. Enligt EU-kommissionens riktlinjer för idrottsutövares dubbla karriärer, bör starten för högprestationsstrategier och agerande från idrottsorganisationer införas först vid 10–12 årsåldern.⁶⁵ Toppskolans verksamhet är en typ av dubbel karriär

⁶¹ Intervju, Karin, idrottslärare; Intervju, Magdalena, idrottslärare.

⁶² Jfr Ferry, 2014a, s. 79.

⁶³ Skolverket, 2016.

⁶⁴ Fahlström m.fl., 2015, s. 50, 54, 62; Güllich & Copley, 2017, s. 80–83.

⁶⁵ European Commission, 2013, s. 8.

genom att möjliggöra studier och seriös idrottsutövning på schemat från det året som eleverna fyller 13 år.

Rektors resonemang om betydelsen av studier respektive betydelsen av idrott som utbildningsprofil är i relation till detta intressant av flera skäl. Studier ska prioriteras före skolans specialiserade idrottsundervisning. Hur kan det förstås mot bakgrund av den starka idrottsprofilen? Är inte idrotten viktig? En tolkning är att studier och idrott betraktas som *olika* moment som är *lika* betydelsefulla moment i Toppskolans verksamhet. Studier är utbildning med vilka du når gymnasiebehörighet, idrott är en annan typ av utbildning som bidrar till utveckling för idrottsutövningen på fritiden men som organiseras i skolan. Genom elevens val och skolans val är emellertid Toppskolans idrottsprofil en del av grundskoleutbildningen, där eleverna bedöms i sin valda idrott och betyget är en del av idrott och hälsa.⁶⁶ Således är även den idrottsprofilerade undervisningen ”studier”, vilket idrottstränarna är noga med att lyfta fram. De förstår att elevernas betyg i kärnämnen är viktiga för att nå gymnasiebehörighet, men upplever att studier i kärnämnen alltför ofta ges företräde på bekostnad av undervisningstiden i tillvalet idrott. Tränarna menar att om idrotten är en utbildning som har getts plats bör den inte negligeras.⁶⁷

Prioriteringen av det som rektor menar med studier kan uppfattas kontrastera den starka idrottsprofilen, men sammanhanget är mer komplext än att ställa kärnämnen mot idrottsundervisning. Det framhålls av EU-kommissionen som viktigt att värna om utvecklingen av unga idrottsutövare, framförallt när det gäller tidig specialisering, men att inte förlora möjligheterna till obligatorisk utbildning utan snarare att öka den.⁶⁸ Forskning visar att ju tidigare en specialisering av idrott sker, desto tidigare riskerar ungdomar att hoppa av.⁶⁹ Att ha ett omsorgsfullt utbildningskoncept kan främja att ungdomarna är kvar i idrotten. Toppskolans idrottsprofilerade utbildning kan ses som ett exempel på denna balansgång. Eleverna

⁶⁶ Skolverket, 2019a.

⁶⁷ Intervju Mats, tränare fotbollstjejer; Intervju Lars, tränare innebandy; Intervju Oskar, tränare fotbollstjejer.

⁶⁸ European Commission, 2013, s. 2.

⁶⁹ Güllich & Emrich, 2012, s. 254. Jfr även Bergeron m.fl., 2016, s. 845.

är unga idrottsutövare och kan betraktas inom ramen för en organiserad tidig specialisering. Rektors pendlade förhållningssätt mellan att ”teoretiska” studier är viktigare än idrott, samtidigt som det är betydelsefullt att möjliggöra en satsning på idrottsutövningen, visar på komplexiteten med idrottsprofilerad utbildning men även välviljan i att få idrottande ungdomar att inte behöva välja mellan skola eller idrott. Som nämnts ovan, har detta varit framgångsrikt sett till andelen elever som når gymnasiebehörighet.

Hittills har kapitlet redogjort för formen för Toppskolans idrottsprofilerade utbildningskoncept. Studier är viktigt för att eleverna ska nå gymnasiebehörighet, men eleverna väljer främst skolan för att det finns en möjlighet att idrotta dagligen samt att satsa på sin idrott. Skolan är populär med över 200 sökande (på 78 elevplatser) årligen det år jag slutar med mitt fältarbete. Enligt rektor lockar konceptet elever (och vårdnadshavare) som attraheras av möjligheten att kunna kombinera studier och att satsa tidigt på sin idrott, inte bara att få idrotta på skoltid. Skolan är emellertid inte grundad för att locka elever, utan för att kombinera studier och idrott. Rektor berättar att det finns en tro hos många vårdnadshavare att en tidig satsning och specialisering är nödvändig för en framtida idrottskarriär, vilket han menar inte alls behöver vara fallet. En sådan föreställning bidrar likväl till ett högt söktryck och till att skolans elitförberedande karaktär vidmakthålls. Skolans dragningskraft går att jämföra med Ferrys forskning om att skolor kan använda idrotten för att locka elever, samtidigt som idrotten använder skolor för att rekrytera framtida framgångsrika idrottsutövare.⁷⁰

Framöver beskrivs hur idrotten tar sig uttryck inom den idrottsliga (”elittänk”)ramen som har beskrivits ovan, med exempel ur idrott och hälsa och ur idrottsundervisningen. Det har blivit dags att ta läsaren med in i fältet.

Viljan att bli och att vara bäst

När eleverna går i årskurs 7 följer jag med en av klasserna på en idrott och hälsa-lektion för första gången. Eleverna värmer upp och idrottsläraren Karin, som jag har talat med kort en gång förut, sätter

⁷⁰ Ferry, 2014a, s. 70, 74–76, 81.

sig bredvid mig. Utan att jag ställer några frågor berättar hon om den årskull elever som jag studerar:

Karin berättar för mig att det har tagit tid för sjuorna att "landa" i undervisningen i idrott och hälsa. För många elever handlar det om att vilja vara bäst och att visa detta. Först ska eleverna hitta sin plats och identitet i sin egen idrottsundervisningsgrupp och sedan i idrott och hälsa-gruppen. Detta tar tid. Jag frågar varför hon tror att det är viktigt att vara bäst i gruppen som har idrott och hälsa? Karin menar att behovet av att vara bäst bottnar i lagidrotternas förståelse av att jämföra sig med andra för att ta en plats. Det är därför många av eleverna inte förstår betydelsen av att undervisningen i idrott och hälsa är för deras egen fysiska utvecklings skull och inte för gruppens skull – som det är när de tränar med sitt lag. Hon säger att det ofta är ett fokus på vad andra gör. Det är framförallt lagidrottande killar som tydligast utmärker sig i att vilja vara bäst, som jämför sig med alla andra och speciellt med dem inom samma idrott.⁷¹

I spontana samtal som detta berättar Karin, andra lärare och tränare för mig om att eleverna har sin bakgrund i den organiserade tävlingsidrotten inom vilken prestation, jämförelse och rangordning är vägledande.⁷² Samtidigt som de berättar om vem eleverna är, sker en konstruktion av eleverna som är omgärdad av förväntningar om vad som följer med – och kanske bör följa med – den organiserade tävlingsidrotten in i skolans idrottsprofilerade undervisning och ämnet idrott och hälsa. Även om personalens tal om eleverna i stort liknar vad eleverna berättar om sig själva, är personalens uppfattningar om eleverna en viktig del i konstruktionen av elever med idrottsspecifika preferenser. Det bidrar till att lägga grunden för vad som kan uppfattas inte bara som väntat, utan som normalt.

Vad gäller prestation, jämförelse och rangordning menar Karin, likväl som annan personal, att detta är element som inte alltid är enkla att hantera. Här är begreppen prestationslogik men framförallt tävlingslogik, bland annat att känna sig kompetent inför sig själv

⁷¹ Fältanteckningar, mars, årskurs 7.

⁷² Riksidrottsförbundet, 2015, s. 11–12.

och/eller inför andra, att handskas med tävlandet och att bli jämförd med andra,⁷³ lämpliga att använda för att beskriva elevernas inställning till idrott, agerande och beteende, vilket jag redogör för i kommande avsnitt.

Det viktiga tävlingsmomentet

Eleverna tävlar inte inom eller genom skolan, tävling sker i deras föreningar på fritiden. Det betyder inte att tävling inte sker i idrottsundervisningen eller på idrott och hälsa-lektionerna, eller att tävlingsmomentet inte längre har någon betydelse för någon idrottsutövning i skolan. Att prestation och tävling är viktigt för eleverna är ett tydligt mönster i det empiriska materialet och tidigt i fältarbetet framstår viljan att prestera genom tävling som viktigt.

Tävling sker ofta i de observerade lektionerna. Det tävlas i tränar/lärarorganiserad i form av exempelvis stafetter, småmatcher och poängtävlingar. Det tävlas oorganiserat genom elevers individuella kamper. På Toppskolan är alla elever duktiga idrottsutövare, och att dra nytta av sina idrottskamraters färdigheter ses som en fördel. Att tävla ger en sporre för utvecklingen, eleverna berättar att de är vana vid det från fritiden. Detta illustreras genom flera exempel. Så här berättar Stina om hur tävling kan vara närvarande i skolans innebandyundervisning:

Stina: Man tävlar alltid mot någon i gruppen. Så jag brukar tävla med någon, vi är rätt så tävlingsinriktade. Då gäller det alltid att vara bättre än honom. Det gäller liksom att 'step up, step up'...

Marie: Är det uttalat, eller det är som du bestämmer dig för själv innan träningen?

Stina: Nej, nej, det är uttalat! Som den som sätter flest mål och så under träningen.⁷⁴

Att vara tävlingsinriktad framstår som naturligt och det är vanligt att vilja vara bättre än andra. Stina berättar att den här typen av tävling görs för att det är roligt, för att sporra sig själv och inte för att rangordna varandra, även om hon gärna förbättrar sig. För att

⁷³ Jfr Engström, 2010, s. 51–57.

⁷⁴ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

ge ytterligare exempel från innebandyn, säger några av killarna att alla elever i skolan har "vinnarskalle" och att de blir "djur" när det blir spel på innebandyundervisningen:

Marcus: Det är liksom, jag *ska* ha bollen, det *är* så. Så går man in i det hur hårt som helst...

Fredrik: Så ger man en armbåge där, och...

Marie: Att vara djur, det är liksom "fight"?

Ludvig: Ja!

Marcus: Alltså det är, att stängas och så...

Fredrik: Idag var det fight på matchen.

Gabriel: Det är en mentalitet.⁷⁵

De tillägger att så länge ingen går över gränsen, i betydelsen att göra efterslängar och att slåss, är detta en accepterad mentalitet. Det Stina, Marcus och de andra innebandyeleverna berättar är även det jag ofta ser när jag observerar. Att de har kul när de spelar tillsammans i skolan är tydligt.

Spelsituationer på idrottsundervisningen ger ofta upphov till att vilja tävla och vinna, oavsett om det är i innebandyn, tennisen, basketen eller andra idrotter. I simningen observerar jag liknande situationer när det handlar om att två elever ska simma snabbast på en bestämd sträcka. Med utgångspunkt i innebandyexemplen ovan tycks *spelet* – i det här fallet att spela mot två mål och att göra mål – framkalla samma sorts vinnarinstinkt som under en match på fritiden. Det ska understrykas att detta är vad eleverna tycker är kul med spelet (för simmarna kampen), och att tävling blir viktigt för dem i skolans innebandyundervisning är således förväntat, det är i *spelet* som de anser att de utvecklas.

Tävling är även vanligt förekommande i idrott och hälsa-ämnet. När eleverna genomför stafetter, vilket är en vanlig uppvärmning, uppfattar jag att det sker en förändring i elevernas attityd. Det märks att något är på väg att ske. De flesta skärper till sig, blir ivriga och mer aktiva. Under fältarbetets gång, när jag har observerat eleverna

⁷⁵ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

i idrottgrupperna och lärt känna deras olika ageranden i skilda idrottssituationer, beskriver jag det som att de *går in i sin idrottsidentitet* när tävlingsmomentet är närvarande. Följande utspelar sig under våren i årskurs 9. I stafetten är eleverna indelade i fem lag. De ska genom olika rörelser, bland annat genom grodhopp och hopp på ett ben, ta sig över rummet och runda en kon och springa tillbaka, innan det är nästa elevs tur. Det lag "vinner" vars sista deltagare har kommit först tillbaka. Följande är noterat i fältanteckningarna:

Jag får uppfattningen av att det är mycket "vinnarskalle" i gruppen och idrottsläraren nyttjar just konceptet att "vinna" när hon betonar att det är viktigt att göra rätt i rörelserna.⁷⁶

Att läraren använder ordet "vinna" som incitament för att utföra stafetten på "rätt" sätt förstärker betydelsen av tävlingslogiken för eleverna, en logik som läraren nyttjar som ett medel. Syftet med just den här stafetten är att utveckla motoriska färdigheter, varför det är viktigt att göra rörelserna rätt. Tvärtemot instruktionen gör flera elever rörelserna slarvigt för att det ska gå snabbare, för att vinna, vilket då har motsatt effekt för syftet med stafetten. Efter den första omgången saktar idrottsläraren ner tempot för eleverna. Eleverna är noga med att kontrollera att de andra lagen gör rätt, men fuskar ändå själv. Jag hör en elev utropa "det är så mycket fusk alltså!" Det utses ingen vinnare, vilket dämpar diskussionen om fusk när stafetten är över. Trots bevakningen av varandra uppfattar jag att det föreligger en konsensus bland eleverna kring vilken nivå av tävling, lek och fusk som är möjlig att ge uttryck för när de deltar i idrott och hälsa.

I sammanhanget är det viktigt att tillägga att jag inte menar att tävling sker för att det är en idrottsprofilerad skola med elit tänk, med elever som har en stark tävlingslogik. Londos studie om idrott och hälsa visar att ämnet är kringgärdat av en stark tävlingslogik, och att idrottslärarna ofta väljer tävlingsinslag i undervisningen.⁷⁷ En rapport från Skolinspektionens flygande tillsyn visar att tävlings-

⁷⁶ Fältanteckningar, 7 mars, årskurs 9.

⁷⁷ Londos, 2010, s. 188.

momentet ofta är närvarande under idrott och hälsa-lektioner för årskurs 7–9.⁷⁸ Detta leder till att det finns en stark tävlingslogik som ”är väl förankrad i föreningsidrotten.”⁷⁹ Det kan få konsekvenser som exkludering och marginalisering av elever som inte är aktiva, eller som inte uppskattar tävlingsinslaget, vilket även är ett resultat av Londos forskning.⁸⁰

På Toppskolan kommer alla elever från föreningsidrotten och då torde väl tävlingslogiken vara given och uppskattad? I Londos studie framgår att de elever som har (tar) störst utrymme i idrott och hälsa-undervisningen är elever delaktiga i föreningsidrotten.⁸¹ Idrottslära-
ren Karin menar emellertid att tävlingslogikens närvaro inte är oproblematisk. Hon berättar att den främjar jämförelse mellan elever som inte alltid gynnar den eller de elever som blir jämförda i förhållande till andra. Att hon då använder tävling och termen ”vinna” kan förstås som en paradox, samtidigt som det är ett sätt att få eleverna att engagera sig under idrott och hälsa-undervisningen. Det visar även att tävlingsmomentet kommer med nyanser, att tävlingen kan se olika ut, ha olika syfte och uppskattas i varierande grad av eleverna på Toppskolan.

Ytterligare ett exempel på tävlingsmoment är att det kan användas som ett strategiskt verktyg. I fotbollgruppen för killar är jämförelse ständigt närvarande. De sju fotbollsskillar jag har intervjuat berättar att skolans fotbollsundervisning har betydelse för spelarnas interna konkurrens med varandra,⁸² trots att de vet att fotbollstränarna inte tar hänsyn till det som sker under skoltid inför helgens val av laguppställning.⁸³ Att en tränare skulle vara helt opåverkad av skolans undervisning är emellertid uteslutet för fotbollsskillarna, speciellt som de vet att Toppskolan är ett medvetet led i utvecklingen av spelarna för att bli framgångsrika på fritiden. Att tävla med varandra och jämföra sig blir följaktligen naturligt. Det framställs som en strategi för att ständigt göra sitt bästa, utvecklas och för att etablera sig, kämpa för och behålla sin plats i föreningens lag.

⁷⁸ Skolinspektionen, 2018, s. 6, 11.

⁷⁹ Skolinspektionen, 2018, s. 11.

⁸⁰ Londos, 2010, s. 188–189.

⁸¹ Londos, 2010, s. 202, 209.

⁸² Intervju, 3 fotbollsskillar, årskurs 9; Intervju, 4 fotbollsskillar, årskurs 9.

⁸³ Intervju, Kim, fotbollstränare killar.

”Hur kunde DE gå vidare? De är ju skitdåliga!”

Vid endast ett tillfälle tävlar eleverna inom ramen för utbildningen och då är det mot andra skolor. I slutet av årskurs 9 deltar Toppskolan i en stor beachhandbollturnering, som spelas i sand. Turneringen är planerad som en del av innehållet i idrott och hälsa-undervisningen och närvaro krävs. I början av april i årskurs 9 är jag med på en lektion där idrottsläraren Karin säger till eleverna att träningen fram till beachhandbollturneringen är ”dödens viktig”. Eleverna får veta att fem lag ska bildas tvärs över de tre klasserna, varav ett lag ska vara med elever som *inte* vill vara seriösa och ett lag ska vara med de elever som har framfört att de vill vara *särskilt* seriösa.⁸⁴ Ingen elev frågar vad ”dödens viktigt” innebär och jag tolkar det som att de förstår – eller tror att de förstår – vad Karin avser. Jag tolkar det som att det betyder att ge allt, att prestera och att vilja vinna. Den tolkningen grundar jag i det dittills insamlade empiriska materialet, där seriositet, prestation och gärna en strävan mot att vinna återkommer så ofta att det framstår som ett normaltillstånd på Toppskolan.⁸⁵ Jag menar att normaltillståndet är så ”normalt” för eleverna att det uppenbaras först i relation till det som avviker: att det ska finnas ett lag för elever som *inte* vill vara seriösa. Det fälls nämligen kommentarer om vem som kan tänkas vilja ingå i det oseriösa laget. Gliringar följda av dämpade skratt yttras om att den eller den eleven borde spela med de oseriösa. Enbart benämningarna, ett lag som är *särskilt seriöst* och ett lag som är *oseriöst*, indikerar att prestation och tävling är centralt och norm.

En vacker dag i slutet av maj går så beachhandbollturneringen av stapeln. Jag reser med eleverna och lärarna till orten där turneringen går och vi är iväg en hel dag. Jag observerar nästan alla matcher de fem lagen spelar i sina gruppspel, jag skyndar mig mellan alla handbollsplaner på stranden för att hinna se så mycket som möjligt av Toppskolans elever. Under turneringen tar sig prestations- och tävlingslogiken konkreta uttryck på ofta positiva sätt. Alla elever hejar och peppar varandra för att de ska göra sitt bästa. Inom lagen talar

⁸⁴ Fältanteckningar, april, årskurs 9.

⁸⁵ Jfr Thedin Jakobsson, 2015, s. 72, som visar att det är vanligt att föreningsidrotten präglas mycket av tävling.

eleverna om vem av dem som ska spela för att göra så många mål som möjligt och vinna. Somliga elever klagar på ”domarjäveln” när de anser att något domslut varit felaktigt. Andra elever blir arga när de förlorar. Det är viktigt att vinna, och om de förlorar, är det viktigt att ha spelat bra och att inte ha haft en chans. Det ”oseriösa laget” går vidare till slutspelet, tillsammans med ett av de seriösa lagen (det särskilt seriösa tar sig inte vidare). De tre andra lagen blir utslagna i gruppspelen, elever såväl som personal hoppades att fler lag skulle gå vidare. Jag hör hur en av eleverna ställer sig frågande till hur det ”oseriösa laget” kunde gå vidare, och jag har noterat följande i fältanteckningarna:

Otto säger förvånat ”hur kunde *de* gå vidare, de är ju skitdåliga!” och en av lärarna säger ”de vann fler matcher än ni”. Repliken från Otto är ”de måste ha haft lätt motstånd” och sedan säger han: ”de som inte satsade gick vidare”, som för att bekräfta för sig själv att det faktiskt var sant.⁸⁶

En tolkning är att för Otto tycks inte prestations- och tävlingslogiken stämma överens med det som sker i verkligheten. Om elever inte ville vara seriösa, då har de väl inte så stark prestations- och tävlingslogik, och hur kan de då vinna? För Otto tycks det skava mellan ”oseriös” och att ”vinna”. Kanske finns det ändå en (elev)förklaring som gör att relationen mellan seriositet, prestation och vinst inte är friktionsfri en dag som denna. Jag hör att flera elever talar om att det är *annorlunda* att tävla i en idrott – handboll – ingen av dem tränar, dessutom i sand. Dessa villkor reducerar skillnader mellan elevernas färdigheter och tycks utmana föreställningar om vad som är självklart vad gäller seriositet och att vinna. Av några används resonemanget för att legitimera att de inte vann fler matcher.

Det här avsnittet om det viktiga tävlingsmomentet summeras med att tävling är kul och att det är viktigt för eleverna. Tävling ingår i elevernas repertoar av att vara idrottsutövare. Förväntningarna på sig själva bidrar till att använda olika idrottsliga verktyg – som tävling – för att driva sin utveckling. Jag visar det som ett exempel på

⁸⁶ Fältanteckningar, maj, årskurs 9.

att tävlingsfostran genom profilens utformning och elevernas prestations- och tävlingslogik är internaliserat i Toppskolans vardag. Eleverna tycker om tävling, de väntar sig det och det används av tränare och idrottslärare i undervisningen. Thedin Jakobsson visar resultat som liknar dessa. Ungdomarna i hennes studie menar att tävlandet tillhör det sammanhang som idrotten utgör, och att det är i *kampen* som tävlingen betonas. Det är inte alltid viktigast att vinna.⁸⁷ Fundberg resonerar liknande om tävlingsfostran för de studerade pojkfotbollsspelarna och deras ledare, tävlingsmomentet är en morot för att träna, men det är viktigt att *vinna*, för spelarna såväl som för de vuxna.⁸⁸

Centralt för tävling är jämförelse, vilket får utlopp i de – ofta sporrande och lekfulla – tävlingsmoment som finns inbäddat i den idrottsliga praktiken på Toppskolan. Jämförelse tar sig emellertid även uttryck på ett annat sätt än som främst lekfull och sporrande kamp, nämligen ett sätt som leder till ordnande och rangordnande mellan elever. Om detta handlar följande två avsnitt.

”Alla är stjärnor”

Under fältarbetet är det flera idrottslärare, idrottstränare samt rektor som berättar om att det inte är självklart enkelt att bli antagen till och att vara elev på Toppskolan. Rektor reflekterar kring elevernas jämförande förhållningssätt till varandra utifrån att de, under det första skolarbetet, kommer in i ett nytt sammanhang. Att bli antagen baserat på sina färdigheter i jämförelse med andra jämnåriga är en signal om att ens nivå är adekvat. Samtidigt blir de varse om att deras nya skolkamrater är lika bra eller bättre.

Rektor: Alla är stjärnor och de ska ändå på något vis rangordnas, så att de rangordnar sig lite själv. Och de som har kommit in kanske med gott självförtroende, med starkt självförtroende, jag tror att de kan känna av svårigheterna när det dalar och ”oj, här är ju många som är mycket bättre än mig och det trodde inte jag”. Och kanske så, att man kanske inte får behålla det där goda självförtroendet utan det blir lite naggat i kanten, det tror jag

⁸⁷ Thedin Jakobsson, 2015, s. 76.

⁸⁸ Fundberg, 2003, s. 94–95.

absolut är en avigsida.⁸⁹

Att jämföra och rangordna sig i förhållande till andra ligger i idrottens och tävlingsfostrans natur.⁹⁰ Rektor önskar att eleverna kunde vara utan prestationselementet i skolans idrottsundervisning och kunna få idrotta bara för att det är kul. Istället är idrottens olika mätpunkter ständigt närvarande. Eleverna blir mätta och bedömda av varandra och flera av dem är medvetna om varandras prestationer på fritiden. Rektor sammanfattar det som att ”det finns mycket sånt därför att idrotten är så central på skolan.”⁹¹

Det finns flera exempel i det empiriska materialet som illustrerar hur idrotten har tagit plats i skolan och bidrar till elevernas rangordning. Idrottsläraren Magdalena berättar om elever som talar om varandras idrotter i negativa och trivialiserande ordalag för att framhäva sig själva. Hon tror att det handlar om en otrygghet eleverna känner, eller svårigheter att se vad en annan idrott innebär.⁹² I innebandygruppen under vårterminen i årskurs 7 förekommer den typ av rangordning rektor berättar om. När jag träffar en av innebandytränarna för första gången, Jens, beskriver han spontant innebandygruppen för mig. Jag skriver följande i mina fältanteckningar:

Något av det första Jens nämner är hierarki och rangordning. Både inom den här innebandygruppen och mellan eleverna utanför idrottstimmarna. Han menar att eleverna jämför sig med varandra eller att andra jämför elever. De duktigaste eleverna är de som utan tvivel har hög status. Jens menar att det är något som alla elever vet om. Det är rangordning på innebandyplanen med tuff attityd mellan spelarna. ”Du kommer att se redan idag vem som är duktigast av spelarna, det märks tydligt i hur de förhåller sig till varandra på planen”, säger han till mig.⁹³

Vidare berättar Jens att det är viktigt för eleverna att visa vem de är i gruppen och vilken plats de har i relation till varandra. Jens menar

⁸⁹ Intervju rektor.

⁹⁰ Jfr Engström, 2010, s. 51–57; SOU 2008:59, 2008, s. 192.

⁹¹ Intervju rektor.

⁹² Intervju, Magdalena, idrottslärare.

⁹³ Fältanteckningar, mars, årskurs 7.

att eftersom det är en idrottsprofilerad skola blir idrott det främsta sättet att jämföra sig med varandra, till skillnad från vanliga skolor där idrott är ett av flera intressen. På Toppskolan, där alla är duktiga idrottare, blir det en tydligare effekt av rangordningen eftersom alla ingår i ordningen. Jens erfarenhet är att det inte är kul för de elever som är "sämst" i sin träningsgrupp, även om de är duktiga. På den här skolan har det betydelse. Jag frågar varför han tror att det blir så? "Tävling", svarar han direkt. "Allt är tävling och att göra resultat". Han berättar att det är det negativa med den här skolan – att idrottandet handlar om tävling.⁹⁴ I intervjun med några innebandykillar reflekterar de över sitt ibland hårda och nedlåtande sätt att förhålla sig till varandras (förväntade) prestationer i skolan:

Marcus: Man kommer alltid bli lite surare, när någon som inte är lika bra gör ett fel. På något sätt känns det som om det är lite naturligt. Samtidigt sen... Nu när man sitter så här och pratar, känner man så "hur dum är jag inte, alla gör ju fel."⁹⁵

Den här och andra liknande reflektioner i elevintervjuerna visar att det inte sällan sker ett görande i skolans idrottsundervisning, och idrott överlag, som inte alltid stämmer med hur de anser att det borde vara. Därtill visar citatet hur gruppintervjun bidrar till en reflektion om vad Marcus och andra uppfattar som självklart i sin idrottsutövning, en självklarhet som kanske aldrig ifrågasätts.

Kollisioner i det självklara

Detta och exemplen ovan illustrerar en kollision mellan elevens egna kända erfarenheter och det nya okända som de möter. Elever som inte känner varandra och som (kanske) inte har tränat med varandra tidigare i samma idrott, samt att det finns *andra* idrotter på skolan, ska nu samsas i det större gemensamma idrottsutrymme som Toppskolan utgör. Det tycks vara oundvikligt att kollisioner sker.

För en del elever leder osäkerheten till att peka ut andra som oseriösa i relation till den egna idrottsutövningen. Hur många det är som upplever en sådan osäkerhet framgår inte i mitt empiriska

⁹⁴ Fältanteckningar, mars, årskurs 7.

⁹⁵ Intervju, 4 fotbollsskilar, årskurs 8.

material, men att rektor, innebandytränaren Jens, idrottslärarna Karin och Magdalena – och andra ur personalen – berättar det för mig indikerar att det inte är enstaka elever. Som jag visar framöver talar elever själva i liknande termer om (var)andra i intervjuerna. Att på olika sätt marginalisera, trivialisera och underordna andra är en strategi i att konstruera sig själv som normen.⁹⁶

Det är inte unikt för idrotten att ordna varandra, det sker överallt i samhället: på skolor, arbetsplatser, på sociala medier. Poängen är att det i *detta* sammanhang görs (rang)ordnandet med idrotten som medel, genom idrottandet och med konsekvenser för idrottsutövningen. Prestations- och tävlingslogiken blir normerande redskap för att hävda sig mot (och över) andra, även när det inte föreligger någon konkurrens i idrottslig mening. Jag förstår rangordnandet som en av de normer som Ferry menar riskerar att följa med idrotten in i skolan.⁹⁷ Nedan följer ett exempel av hur rangordningen kan (och får) ske inför öppen ridå med klasskamrater, lärare och mig som åskådare.

Den tillåtna rangordningen

Följande situation utspelar sig på en idrott och hälsa-lektion i årskurs 9. Eleverna värmer upp med olika parövningar där de använder kroppen på olika sätt. De roterar och byter partner varje gång det blir en ny övning. I följande exempel har fotbollsspelarna Iris och Patrik hamnat i par med varandra:

Patrik kommer med Iris efter nästa rotering. Han börjar skratta direkt som han ser att de ska bilda ett par: ”haha haha ska jag möta *dig?*”, säger han överdrivet. Han lägger sig ned på golvet och skrattar ett skratt som låter forcerat, och Iris vet inte riktigt vad hon ska tro. De ska göra en ny övning. Eleverna ska sitta ner på golvet, rygg mot rygg, och de ska flytta den andra genom att själv sätta i fötterna i golvet och trycka sig bakåt. De ska turas om och Patrik ska börja att flytta Iris, som ska börja med att hålla emot. Patrik flyttar Iris direkt, hela vägen ner till väggen. Det är som om hon inte har något att sätta emot. Han är barfota

⁹⁶ Brennan m.fl., 2013, s. 3–4; Pickering, 2001, s. 177.

⁹⁷ Ferry, 2014a, s. 80–81.

och hon har strumpor. Hennes fötter glider på det hala golvet. Sedan står det helt stilla när det är Iris tur att flytta Patrik, han ropar "bra Iris, bra Iris!" och till idrottsläraren Karin ropar han "jag får massage!" Nästa rotation hamnar Iris med Joakim, de ska göra samma övning, och han flyttar snabbt på henne mot väggen. Men istället för att hon ska flytta honom tillbaka, reser sig Joakim direkt och går. Iris sitter kvar på golvet och ser faktiskt ganska uppgiven ut. Varför gav han henne inte en chans och varför sa hon inte att hon i alla fall ville försöka?⁹⁸

Möjligen vill Patrik bara skämta om att Iris inte kan flytta på honom. Kanske tycker inte Joakim att det är en rolig övning. Dessa "kanske" är likväl marginaliserande handlingar av elever som har – eller tar sig – normpositioner och sätter en agenda som ska gynna dem på bekostnad av Iris. Kanske eller kanske inte är detta en medvetet underordnande handling, men det är i varje fall det som blir resultatet.

Pickering menar att förhållandet mellan de som andrafierar (Joakim och Patrik) och den som konstrueras som den Andra (Iris) alltid baseras på föreställningar om skillnader som är intressanta för de som andrafierar.⁹⁹ Andrafieringsprocessen är ett ständigt görande som behövs för att göra relationen mellan Vi (normen) och den Andra stabil och statisk, bland annat för att de/n som andrafierar känner att positionen som Vi/norm är hotad.¹⁰⁰

Här kan frågan ställas om och på vilket sätt Iris hotar normpositionen. Det kan bero på att hon, liksom Joakim och Patrik, spelar fotboll och att det handlar om en positionering som fotbollsspelare. Det kan även bero på att hon är (fotbolls)tjej och de är (fotbolls)killar, vilket är en diskussion om rangordning men även normpositioner i det delade fotbollsrummet som jag återkommer till i de två kommande kapitlen.

Detta är en situation som kan uppstå på vilken skola som helst, men den utspelar sig på Toppskolan och jag sätter därför in situat-

⁹⁸ Fältanteckningar, mars, årskurs 9.

⁹⁹ Pickering, 2001, s. 47–49.

¹⁰⁰ Pickering, 2001, s. 72.

ionen i det sammanhanget. Liksom i diskussionen om tävlingsmomentet, menar jag inte att denna handling är unik för att det är en idrottsprofilerad utbildning. Vad jag däremot lyfter fram här är det rektor och annan personal själva betonar: *rangordning och en fördelaktig plats i hierarkin för elevens egen vinning är ett resultat av att många duktiga idrottsutövare samlas på en plats där idrottens mätpunkter är ständigt närvarande*. Den internaliserade prestations- och tävlingslogiken som kommer från att ”ungarna är så mycket idrott”, tillsammans med skolans nivå som sätts av selektering och specialisering, tar sig i denna situation uttryck på ett explicit rangordnande sätt. Joakims och Patriks nedlåtande agerande mot Iris är inte som tävling i en match och inte som en kamp mellan spelare med överenskomna villkor. Det sker i form av nedvärdering av en klasskamrat i en enkel uppvärmningsövning, bland andra klasskamrater och lärare som inte säger eller gör någonting.

Den önskvärda normen och avigsidorna

I den bild som jag hittills har tecknat framstår ett ideal bestående av den duktige och ambitiöse idrottseleven med stark idrottsidentitet som tycker om att tävla och prestera, som vet att schysst jämförelse och rangordning hör idrotten till, som har förväntningar på sig själv och som kämpar med sina betyg i alla ämnen. Detta är en eftersträvarsvärd del i det normativa mönster som framstår i materialet. Detta eftersträvarsvärda omfattar föreningsfostran i betydelsen att idrotten är kul och skapar gemenskap. Det omfattar tävlingsfostrans ljusa sidor: när prestations- och tävlingslogiken med jämförelse och rangordning sker på ett kul och utvecklande sätt. Här förväntas eleverna befinna sig, begränsa sig och behärska sig.

Att de är medvetna om olika slags förväntningar, på sig själva och från personalen, framgår tydligt. Oftast resonerar eleverna kring förväntningarna som individuella och isolerade, och tycks inte se dem som en övergripande sammanhållen – och inte alltid uttalad – förväntan. Oftast bara ”vet” de vad som gäller och vilka krav som finns. Det samstämmer med barnfotbollens praktik, att pojkar och flickor lär sig genom att delta i och hur de bör vara enligt normen.¹⁰¹

¹⁰¹ Eliasson, 2009, s. 76–80.

Vad eleverna på Toppskolan inte tycks vara medvetna om, eller i varje fall inte talar om med mig, är vad som är icke önskvärt. En icke önskvärd konsekvens av detta idrottsliga normativa mönster är vad rektor benämner avigsidor. Naggat självförtroende, en konkurrens som inte hör hemma på skolan men som följer med från fritiden, tuff jargong och att rangordna eftersom alla elever är "stjärnor" när de blir antagna och vill fortsätta vara "stjärnor". Det är en del av idrotten, men det är inte den del av idrotten som personalen vill ha på skolan. Det ska ju vara "goa, pigga, glada ungar" som helst ska vara utan "prestationselementet" och utan "mätpunkterna".¹⁰² Nu är det likväl inte så. När idrotten tar plats tar hela idrottens repertoar plats. Med tävlingsfostran och tävlingslogiken följer det förväntade, men avigsidorna hör till och är en konsekvens av tävlingen.

Rektor uttrycker det som att idrotten har fått ett eget liv på Toppskolan och den tillåter inte att hållas i några strama tyglar. Utformningen av utbildningsprofilen möjliggör att prestations- och tävlingslogiken *blir* central, med önskvärda och aviga konsekvenser. Lite tillspetsat kan det tolkas som att den (elev) som ger sig in i leken får leken tåla. Eller annorlunda uttryckt, för att bli accepterad i gemenskapens homogenitet med positiva uttryck av tävlingsfostran, då ingår konkurrens, tråkningar och en tuff jargong.

I intervjuerna med elever framträder emellertid en bild av att alla avigsidor inte är negativa. Det som förklaras vara avigsidor av personal, behöver inte vara det för eleverna när de nyttjas på en adekvat nivå, utan de ser det som en del av idrotten. Ett exempel är när Stina jämför sig med andra på innebandyplanen för att bli bättre än dem, som kan sägas ligga på gränsen mellan lek och tävling som ett redskap för jämförelse. Ett annat exempel är fotbollsskillars jämförelse av varandra som ett strategiskt verktyg i deras konkurrens inom såväl skolgruppen som laget, då gränsen däremellan är tunn. Detta är naturliga inslag för eleverna i idrotten, det är en del av den idrott som de känner och verkar i på fritiden. De drar inte samma skarpa gräns mellan "önskvärt" och "avigsidor" som personalen ovan gör. Det sker följaktligen i viss mån en kollision mellan hur Toppskolan och hur eleverna värderar olika idrottsliga logiker.

¹⁰² Intervju rektor.

När likheten inte längre är så lik

Det är det aktiva görandet och upprätthållandet av en stark idrottsidentitet och socialisering i linje med föreningsidrottens prestations- och tävlingslogik, i viss mån även föreningsfostran, som bidrar till konstruktionen av idrottseleven. Det ständiga görandet pekar emellertid mot att det inte är så självklart, eftersom det just ständigt måste upprätthållas. Det innebär att det finns utrymme för att töja och vidga normen och konstruktionen av vad det innebär att vara idrottselev. Denna andra del av kapitlet handlar om de elever som på olika sätt avviker från det förväntade och självklara i att vara idrottselev.

När det självklara grumlats

Mellan årskurs 7 och slutet av årskurs 9 uppfattar jag att likheterna mellan eleverna luckras upp. Kanterna runt det större, gemensamma och sammanhållande Vi flyter ut. Det visar sig bland annat genom förändringar i inställning till sitt idrottande. Det visar sig inte hos alla elever, men hos tillräckligt många för att jag ska uppfatta det som avvikelser från hur en idrottselev förväntas vara. Jag hör det på hur elever talar med varandra i korridorerna. Det framkommer i intervjuerna. Lärare och tränare nämner att några elever tappat motivation till sin idrottsutövning. När jag under intervjun frågar några av fotbollsskillarna i årskurs 9 om det blev som de trodde att spela fotboll på skoltid, svarar Mikael så här:

Mikael: Ja, och nej. Jag vet inte hur jag ska svara på det. Alltså, det var ju bra kvalitet på träningarna där i början för alla ville visa sig, men ju mer man vänjer sig så tar man det inte lika allvarligt kanske.¹⁰³

Mikael och de andra fotbollsskillarna talar om att de är missnöjda med att nivån på deras träningar har sjunkit sedan de gick i årskurs 7. De menar att flera träningskamrater inte är lika motiverade längre.

¹⁰³ Intervju, 4 fotbollsskillar, årskurs 9.

På liknande vis berättar Ulrika och Sara att de *förväntade* sig att alla elever på Toppskolan skulle ha samma intresse av att idrotta. Dessutom förväntade de sig att alla elever skulle vara elitsatsande när de började i årskurs 7, vilket de upplever att alla var. När jag frågar om alla är elitsatsande i mitten av årskurs 9, svarar de att så inte är fallet. Sara förklarar skillnaden mellan ambitionen i årskurs 7 och nu i årskurs 9 är att ”detta är ju åldern när man inser ifall man vill fortsätta eller man vill lägga det [*fotbollen, min anm.*] åt sidan.”¹⁰⁴ Under åren på Toppskolan sker det för flera elever en förändring i det förväntade av den egna ambitionen, attityden och anledningen till att idrotta.¹⁰⁵

Detta är även vad tenniseleverna Felicia och Moa talar om, de menar att det är nu de ska välja om de vill satsa eller inte. Felicia lägger till: ”det är nu det händer en massa andra grejer så det är liksom lite svårt att veta.”¹⁰⁶ Från och med ”nu”, i årskurs 9, säger Felicia och Moa att deras tränare vill att de ska bestämma sig om det ska ske en helhjärtad satsning eller ingen satsning alls. Jag frågar:

Marie: Hur känns det att stå i det där vägskalet och inte riktigt ha bestämt sig?

Felicia: Extremt jobbigt!

Marie: Är det det? (*funderar*). Vad säger du, Moa?

Moa: Jag håller med.

Marie: Gör du det... (*funderar*).

Moa: Ja.

Marie: Är det lite så att ena benet vill och det andra benet vill inte och så vet man inte var man ska gå?

Felicia: Ja typ.

Moa: Ja... Och sen så, alla har ju typ olika förväntningar på en typ, att...

Marie: Vem är alla?

Moa: Typ föräldrarna, tränarna.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

¹⁰⁵ Intervju, 2 tennistjejer, årskurs 9.

¹⁰⁶ Intervju, 2 tennistjejer, årskurs 9.

¹⁰⁷ Intervju, 2 tennistjejer, årskurs 9.

Att det finns en förväntan på eleverna, som inte enbart är upplevd, är påtagligt. Vad gäller tennisen återkommer jag till detta samtalsämne i kapitlet *Idrotternas olika rum*. När några av innebandykillarna talar om hur kul det är att kunna spela innebandy på skoltid, säger de i nästa mening att det även är en del elever på skolan som tröttnar på sin idrott. Jag träffar dem för intervju strax före jul när de går i årskurs 8. Jag frågar varför de tröttnar:

Marcus: När man spelar för mycket. Det blir ju för mycket för vissa.

Ludvig: Jag har ju gått här typ ett år och det blir bara tråkigare och tråkigare för mig.

Fredrik: Förra året tog jag en paus i en vecka. Jag tränade inte på kvällen heller. För det var... Jag var på väg att sluta.¹⁰⁸

Ludvig berättar att han har slutat spela innebandy i skolan, men fortsätter på fritiden. Jag frågar om något hade kunnat vara anorlunda för att de inte ska tröttna? Ludvig svarar nej, och förklarar ”för det är att man gör samma sak hela tiden. Träna, träna, träna så man blir helt trött. Till slut. Alltså, man orkar inte mer.” De säger även att det inte är något de pratar om så mycket med andra elever, för ”sen sprids det och det är inte så kul.”¹⁰⁹ Deras berättelse är omgärdad av något jag uppfattar som besvikelse, att de inte trodde att de skulle tröttna på innebandy, som var en dröm att få spela varje dag.

Att elevers inställning till idrottsutövning och förväntan på sig själva kan förändras under studieåren visar en studie om idrottsprofilerad gymnasieutbildning.¹¹⁰ Här ska tilläggas att den studien handlar om elever som är äldre än Toppskolans elever, de har varit i en idrottsmiljö några år längre. Incitamenten till att vilja studera på ett idrottsgymnasium är emellertid samstämmiga med eleverna på Toppskolan, och relevant i sammanhanget är att en majoritet av

¹⁰⁸ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

¹⁰⁹ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

¹¹⁰ Sisjord & Sørensen, 2018, s. 127.

de elever jag har intervjuat säger att de ska söka sig till idrottsgymnasium.¹¹¹

En idrottsprofil gör inte en elev immun mot förändringar i ambition och intresse. Det verkar emellertid som att några elever på Toppskolan har svårt att acceptera att skolkamrater kan ändra sig. Som flera röster visar ovan, är det inte helt lätt att acceptera att de själva har ändrat, eller är på väg att, ändra inställning. En viktig sak att understryka är att några elever – som Ludvig, Fredrik och Marcus ovan, samt Stina som jag visar nedan – berättar att de inte heller vill att andra elever och/eller tränare och lärare ska få veta om att deras ambition har ändrats. Förändringen tycks skava mot det förväntade.

Det som framkommer är att eleverna upplever att valet av idrottsprofil inte är förenligt med att tröttna på sin idrott, eller att vilja sluta med sin idrott. Det är ett avsteg från normen. Därtill, om du inte bara *känner* det själv, utan även aktivt uteblir från idrottslektionen, då blir avvikelser *synlig*. Det är likväl så att det inte är lika självklart för alla elever att fortfarande vilja satsa på sin idrott som det kanske var i årskurs 7. Det är inte lika självklart att orka träna både på skolan och på fritiden, att kroppen orkar och håller, även om viljan finns. Att inte utvecklas som förväntat kan vara en anledning till att förlora drivkraften, i varje fall under en period.¹¹²

Skada kan vara en anledning till att behöva sluta med idrott, vilket även det är en avvikelse från normen. I den studerade årskullen har en handfull elever – av det som kom till min kännedom – behövt ha ett längre uppehåll från sin idrottsutövning eller helt sluta på grund av skador. En innebandyspelare säger att han har mycket problem med fötterna: ”och så blev det rätt mycket träningar. Så har jag fått en överansträngning i hälen igen. Så det är liksom skada på skada (...) Jag tror Sigge hade rätt ont i knäet... Han hade ju schlatter.”¹¹³ Han och hans innebandykamrater tror att skador leder till att eleverna inte riktigt orkar, och att det är en stor anledning till att sluta på skolan.

¹¹¹ Enligt intervjun med rektor var det drygt hälften av de studerade eleverna i årskullen som blev antagna till idrottsgymnasium efter Toppskolan.

¹¹² Jfr Sisjord & Sørensen, 2018, s. 124.

¹¹³ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8. (Schlatters sjukdom är en inflammation i lår-muskeln senfäste under knäskålen, se <https://www.1177.se/sjukdomar--besvar/skelett-leder-och-muskler/ben-och-fotter/schlatters-sjukdom/>).

I sin forskning om danska idrottsklasser visar Skrubbeltrang att utbildningsprogrammet riskerar att driva eleverna mot en tidig specialisering och därigenom öka risken för skador. Skrubbeltrang menar att elever som skadar sig upplever en stress i utvecklingen mot en framtida satsning. Resultatet ifrågasätter den danska elitidrottspolicyns effektivitet i att finna och utveckla talang, eftersom "it might also undermine the young athletes' motivation because of injuries and possible burnout."¹¹⁴ Även Sisjord och Sørensen visar att skador på idrottsgymnasium är en grund för ändrad motivation eller att elever måste sluta.¹¹⁵ Till skillnad från eleverna i Skrubbeltrangs studie, som riskerar att förlora sin plats i idrottsprogrammet,¹¹⁶ behöver inte eleverna på Toppskolan sluta på skolan om de inte kan fullfölja idrottsundervisningen. Då görs en individuell planering av annan fysisk aktivitet, exempelvis rehabilitering, eller den aktivitet de klarar som en del av idrott och hälsa-undervisningen. Det är ett sätt för Toppskolan att ta ansvar för elevernas situation och deras utbildning.

Studiernas betydelse

En aspekt av förändring i inställning till idrottsutövningen hör ihop med hur det går studiemässigt för eleverna på Toppskolan. Forskning visar att det ofta är svårt för idrottselever att vara framgångsrika både i idrotten och i skolarbetet, då det ena tar tid av det andra.¹¹⁷ Att studera framhålls som viktigt för eleverna på Toppskolan, ingen av de intervjuade basket-, innebandy-, tenniseleverna eller fotbollstjejerna tror att de kommer att klara sig utan grundläggande utbildning som vuxna.¹¹⁸ De är medvetna om att chansen att

¹¹⁴ Skrubbeltrang, 2018a, s. 86. I det större Malmö Youth Sport Study-projektet finns studier som bland annat undersöker elevernas motivation och idrottsliga utbrändhet, se Ingrell, 2019; Ingrell, Johnson & Ivarsson, 2018, och skador, se Malmberg, Olsson, Bergman & Bremander, 2018.

¹¹⁵ Sisjord & Sørensen, 2018, s. 127.

¹¹⁶ Skrubbeltrang, 2018a, s. 87.

¹¹⁷ Skrubbeltrang m.fl., 2016, s. 382–384; Sisjord & Sørensen, 2018, s. 123–124; Uebel, 2006, s. 49.

¹¹⁸ Jfr Sisjord & Sørensen, 2018, s. 124, som visar exempel på elever på skididrottsgymnasier i Norge som resonerar på liknande vis. Se även Holm, 2008, s. 130; Zimmerman, 2018, s. 123; Öhrn, 2014, s. 178, 184 om hur högstadiel elever resonerar kring studier.

bli så pass framgångsrika att de kan försörja sig genom sin idrottsutövning är förhållandevis liten.¹¹⁹ I intervjuerna med fotbollsskillarna togs inte studier upp, alla talade om att deras mål var att bli professionella spelare.¹²⁰ Det behöver inte innebära att studier inte är viktigt för dem. I studier av Zimmerman respektive Öhrn framkommer att det inte är *förväntat* att killar ska studera, även om de gör det.¹²¹ Det kan vara en anledning till att fotbollsskillarna inte talar om studier, utan framhäver den förväntan som de (och andra) har: att de ska satsa på fotbollen.

Forskning om svenska gymnasieungdomars idrottsutövning på fritiden visar att skolarbete är den största konkurrerande faktorn, som dessutom tar mer tid ju äldre ungdomarna blir.¹²² Detta talar eleverna på Toppskolan om, när de går i årskurs 9. I fotbollgruppen för tjejer menar Thea att deras tränare har förståelse för att skolarbetet har betydelse och kan ge dem tid att studera istället då och då. Fotbollstjejerna tränar mycket på kvällarna och Thea säger att: ”vi blir liksom slitna och man är inte som en robot så att man klarar att träna fullt hela, hela tiden, utan han kan förstå om man behöver ha en dags vila.”¹²³ Det är svårt att hinna med studier och en elitidrottsatsning, helt enkelt. Så här säger en tennisspelare:

Jenny: Men nu har man ju så jävla mycket plugg också. Det är ju ofta man behöver vara i skadestugan också för att komplettera och om man inte har varit här [*på skolan, min anm.*] får man ju göra om och... (...) För man är ju typ i skadestugan minst en gång i veckan.¹²⁴

Skadestugan är ett klassrum på Toppskolan som är bemannat med lärare för elever som är sjuka, skadade eller måste ta igen förlorat eller undermåligt skolarbete, och den är öppen under den schema-lagda tiden för idrottsundervisning. Tränare berättar om elever som

¹¹⁹ Jfr Andreasson, 2007, s. 148–152, samt Hellborg, 2019, s. 164–165 om fotbollsspelande kvinnors villkor för att försörja sig som fotbollsspelare.

¹²⁰ Intervju, 3 fotbollsskillar, årskurs 9; Intervju, 4 fotbollsskillar, årskurs 9.

¹²¹ Zimmerman, 2018, s. 165; Öhrn, 2014, s. 178, 184.

¹²² Hedenborg & Larneby, 2016, s. 23, 39; Hedenborg & Glaser, 2013, s. 39.

¹²³ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

¹²⁴ Intervju, 3 tennistjejer, årskurs 9.

får ta tid från skolans idrottsundervisning för att göra omprov eller plugga inför prov som är avgörande för att få godkänt betyg.

Oskar, en av tjejnarnas fotbollstränare, undrar om skolarbetet ibland blir en ursäkt för att undvika fotbollen på skolan istället för att säga att de inte längre vill satsa. Det låter mer legitimt att behöva studera, än att inte känna för att närvara på dagens lektion. Oskar är medveten om att det finns spelare som kanske inte vill satsa på fotboll, att det helt enkelt kan vara så att det har blivit för mycket fotboll: ”de kan ha tröttnat, vilket är... Fullständigt självklart i så fall!”¹²⁵ Oskar önskar att tjejerna ville berätta om de har tappat motivationen istället för att undvika fotbollsundervisningen. Han säger att han har förståelse för att antalet tillfällen i veckan riskerar att elever tröttnar på sin idrott istället för att bibehålla intresset för den. Det går i linje med resultat från Güllich och Emrichs studie om stödprogram för unga idrottsutövare, som visar att en tidig satsning kan leda till att ungdomar slutar tidigare med idrotten istället för att fortsätta.¹²⁶

Från elitidrott till ingen idrott

I kommande exempel illustreras avvikelser som handlar om närvaro och frånvaro på idrottsundervisningen och hur komplext det är. Genom att välja idrottsprofil har idrottsutövningen gått från att vara frivillig på fritiden, till att även vara obligatorisk i skolan. Många elever jag talar med upplever inte att det är någon större skillnad mellan vad de gör i skolan och på fritiden, mer än tempot. En väsentlig skillnad är emellertid gränsen mellan frivillighet och obligatorium.

Att berätta för sin tränare, eller sina lärare, att du inte längre vill eller orkar vara med på din idrott i skolan, som är obligatorisk, tycks inte vara ett alternativ för eleverna som pratar med mig. Du går inte till SO-läraren och säger att du inte längre orkar läsa SO eller inte är intresserade längre, du går dit ändå och ”härdar ut”. För idrottsprofilen är det annorlunda för det är ditt *tillval*, och det blir synligt för alla om du har ändrat dig. Så som eleverna talar om detta med mig, verkar det vara omgärdat av starka känslor så som dåligt samvete,

¹²⁵ Intervju, Oskar, fotbollstränare tjejer.

¹²⁶ Güllich & Emrich, 2012, s. 254.

skam, osäkerhet och en känsla av att göra fel. De verkar inte lika oroliga över att det blir frånvaro från en lektion. Varför känner de så? Elevernas falnande engagemang, motivation och ambition kan handla om en förväntan från idrotten. Studier visar att ungdomar är medvetna om att kraven på närvaro på träningar ökar under högstadiet, bland annat för att få lov att spela matcher.¹²⁷ Hedberg visar att tränare på fyra olika RIG-skolor har angett att det krävs en drivkraft att vilja utvecklas, en vilja att träna, samt hög närvaro på träningar som en egenskap för att kunna bli bäst.¹²⁸ Det är denna förväntan eleverna på Toppskolan kommunicerar till mig och är ett tema som framkommer i alla elevintervjuer. Nedan belyses det genom olika exempel.

Mot slutet av vårterminen i årskurs 9 sitter jag i skolans cafeteria i väntan på att en innebandylektion ska börja. Här samlas elever på rasterna. En bit ifrån mig sitter innebandyspelarna Stina och Alice vid ett större bord, de samtalar med några klasskamrater om lektionen som börjar om en stund. Följande är ett utdrag ur fältanteckningarna:

Stina säger till Alice att hon inte ska träna, ”jag pallar inte... Jag skriver att jag har ont i vaderna”. Hon säger till de andra vid bordet att hon skriver till honom (tränaren, utgår jag ifrån) på deras grupp på facebook. De sitter kvar och pratar efter att Stina har meddelat sin frånvaro. Sedan förmodar jag att det kommer ett svar via facebook till Stina, eftersom hon ganska högt utbrister: ”oh my god, han säger att jag ska komma och göra rehab! Jag vill inte! Vad ska jag säga? Vad ska jag svara?!” Stina, Alice och deras kamrater resonerar en stund runt detta. Stina bestämmer sig för att svara att hon inte kan göra rehab eftersom hon inte har några kläder med sig. Hon säger till sina kompisar att hon inte vågar svara, att någon annan ska skriva det istället för henne, att hon inte tänker gå dit. Jag ser hur hon våndas.¹²⁹

¹²⁷ Hedenborg & Larneby, 2016, s. 20; Hedenborg & Glaser, 2013, s. 51.

¹²⁸ Hedberg, 2014, s. 79, 93, 109, 121.

¹²⁹ Fältanteckningar, juni, årskurs 9.

En stund senare är jag i idrottshallen och träffar tränaren, Lars, som Stina har skrivit till. Som vanligt talar jag och Lars en stund innan lektionen börjar. Han säger att många har anmält frånvaro i sista stund på facebook och berättar om meddelandet han har fått från Stina alldeles nyss. Jag säger inte att jag vet om meddelandet. Lars säger, snarare uppgivet än frustrerat, att han vet att det Stina skriver inte är sant, att hon bara vill komma undan innebandyundervisningen. Han menar att om hon verkligen hade brytt sig, då hade hon haft träningskläder med för att göra rehabiliteringsträning för sina vader parallellt med sina innebandykamraters lektion. Inte heller Alice kommer till dagens träning. Här synliggörs den förväntan som finns kring närvaro och en närvarande frånvaro i den mån det är möjligt för eleverna, och kollisionen mellan tränarens förväntan och Stinas motstånd.

En annan aspekt av att inte närvara är en protest mot innehållet i undervisningen. Några fotbollsskillar berättar att det tidigare var vanligt att gruppkamrater hellre valde att gå till skadestugan än att närvara på fotbollslektionerna. Anledningen var för att de tyckte att lektionerna var ”rätt så slöa” eller att det inte var så roligt. Då sa de istället till tränaren att de var skadade.¹³⁰ Denna valda, men för-täckta, frånvaro handlade om att nivån inte riktigt var vad de förväntade sig, det handlade inte om att de inte längre ville spela fotboll. Detta beteende indikerar att det inte är enkelt eller självklart att alltid leva upp till en stark idrottsidentitet att ha en hög närvaro, även om ambitionen att satsa på sin idrott fortfarande är stark.

Tre fotbollstjejer berättar när vi ses under vårterminen i årskurs 9 att de kommer att sluta spela fotboll på fritiden när högstadiet är slut. Under drygt två år har deras ambition förändrats från att vilja satsa på sin fotboll, att spela i en elitförening och att välja specialisering av fotboll i sina studier, till att inte vilja spela alls. De glider från att vara självklara och duktiga (elit)fotbollsspelare till att snart vara avhoppare. De säger att de känner av den förväntan och press som finns på dem att fortsätta spela fotboll. Iris, Sara och Rebecca talar om att det har blivit för mycket träning genom att gå på en

¹³⁰ Intervju, 4 fotbollsskillar, årskurs 9.

idrottsprofilerad högstadieskola.¹³¹ Det är en av orsakerna till att de inte längre vill satsa på sin fotboll. Ninas förklaring visar hur andra saker i livet än fotbollen tar plats:

Nina: När jag var yngre var det så att ja, jag vill satsa, jag vill bli proffs... Jag levde för fotboll då. Men nu, när man har blivit lite äldre, är det mer så, mycket skola. Det är mycket annat man måste prioritera.¹³²

Livet har kommit emellan och det behöver inte vara mer komplicerat än så. Det behöver inte vara problematiskt. De har gått från att vara ”yngre” 12–13-åringar som sökte till Toppskolan till att vara ”äldre” 15–16-åringar med andra tankar, ambitioner och nya insikter. Ninas betoning på att ha rört sig från yngre till äldre markerar ett skifte mellan barndom och ungdom, vilket jag ser som en strategi för henne att legitimera att förändring är en del av livet. Därmed inte sagt att det inte skaver i förväntningarna som hon och fotbollstjejerna hade när de började på Toppskolan, eller i de förväntningar som deras tränare i elitföreningen har på dem.

Det är inte ovanligt att barn och unga gör avhopp från idrotten, tvärtom är det en trend som ökar i Sverige.¹³³ Ungdomar som uppger att de har slutat med föreningsidrott menar bland annat att antalet ökade träningar, närvarokrav och krav på specialisering var en anledning. Ointresse var en annan anledning. Andra orsaker förklarades vara utomidrottsliga, så som att vänner, familj och intresse för andra fritidsaktiviteter tog mer anspråk av tiden utanför skolan.¹³⁴ Riksidrottsförbundet påpekar om vikten av att vara medveten om att det kan ske många saker under ungdomsåren som påverkar en

¹³¹ Jfr Sisjord & Sørensen, 2018, s. 125, om elever som slutar skidgymnasium för att det blev för mycket skidåkning. Se även Skrubbeltang, 2018b, s. 8–10, som beskriver hur en fotbollsspelande tjej i en idrottsklass gick från att vara elitsatsande till att sluta på idrottskolan inför årskurs 9. Idrottsklassens utformning exkluderade henne från fotbollsspelet med killarna istället för att hon som enda tjejspelare kunde bli inkluderad, och hennes träning bestod av allsidig rörelse/styrketräning istället för fotbollsspecialiserad undervisning.

¹³² Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

¹³³ Norberg, 2013, s. 11.

¹³⁴ Hedenborg & Larneby, 2016, s. 20–21, 23, 26; Hedenborg & Glaser, 2013, s. 38–39.

ambition att satsa mot elitnivå.¹³⁵ Det är påtagligt bland flera av eleverna som jag har träffat.

När det förväntade omförhandlas

I sammanhanget är det av vikt att betona att endast en av de intervjuade eleverna känner att hon inte borde ha valt Toppskolan, och detta på grund av att hon känner en minskad motivation för sin idrott och att studierna inte fungerar. Resterande 28 är nöjda med sitt val oberoende om de upplever att de vill fortsätta att satsa på sin idrott eller inte, om de förlorat motivationen eller inte. Några uttrycker en besvikelse för att de "tröttnade" på att idrotta, men de kan inte uttala sig om de hade gjort det utan sina tre år på Toppskolan. Vad jag vill visa är att det för flera elever sker förändringar i inställning, förväntningar och ambition till sin idrottsutövning som är relaterad till den idrottsprofilerade utbildningen.¹³⁶

Samtidigt som det finns elever som på varierade sätt ger uttryck för att de inte fullt ut svarar upp mot den önskvärda normen, fortsätter många elever att ha samma motivation och ambition som när de började i årskurs 7. De eleverna ska inte glömmas i relation till diskussionen ovan. Det visar att de som söker och blir antagna till Toppskolan inte är en så homogen grupp, med lika och självklara ambitioner och mål, som det ser ut under årskurs 7. För flera elever fungerar Toppskolans utbildningskoncept till fullo. Under årskurs 9 når några av dem sina dittills största idrottsliga framgångar och ambitionen med idrotten har aldrig varit högre – det handlar om distriktslags- och landslagsuttagningar, att bli uppflyttad till ett äldre lag, att delta framgångsrikt i tävlingar på nationell nivå eller att fortfarande älska att idrotta i lika stor utsträckning.

När eleverna diversifieras från den snäva, självklara normen om att de som söker till Toppskolan vill satsa, vill prestera, vill utvecklas och tycker att idrott är det som har mest betydelse, till att detta inte är lika självklart, då händer något med normen. Det är som att eleverna töjer på normen om vad det innebär att vara idrottslev. Den

¹³⁵ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 24.

¹³⁶ Jfr Sisjord & Sørensen, 2018, s. 128–129, som visar att skididrottsgymnasieelever överlag är nöjda med sin utbildningstid oavsett hur motivation, ambition, idrottsutövning och studier har bibehållits eller förändrats jämfört med när de började gymnasiet.

omförhandlas. Eller annorlunda uttryckt: konstruktionen av idrotts-eleven dekonstrueras och rekonstrueras till att omfatta allt mellan att (kunna) vara en elev som satsar och att (kunna) vara en elev som idrottar av andra skäl.

Avvikelserna från det snäva och självklara blir som ett motstånd mot det förväntade. När detta motstånd når fram till lärare och tränare – som vi såg ovan i Oskars resonemang kring att tjejerna kanske har tröttnat på fotboll – luckras det självklara upp även från deras perspektiv. Deras medvetenhet framkommer i våra samtal under fältarbetet och bekräftas i intervjuerna. Jag får uppfattningen av att flera av dem modifierar sin undervisning så att eleverna ska fortsätta att delta även om de inte är lika engagerande, ambitiösa eller motiverade. På så sätt bidrar även personalen till rekonstruktionen av den självklara ”idrottseleven” till fler möjliga konstruktioner. Det ska här tilläggas att alla elever och tränare inte uppskattar detta, som vill hålla en hög nivå, med andra ord vill bibehålla den ursprungliga konstruktionen av en seriös idrottselev.

Oavsett om det finns en förståelse för en omförhandling/rekonstruktion eller inte, tycks processen upplevas som jobbig om vi lyssnar till Ludvig, Marcus, Rebecka, Iris, Stina och Sara. Elevernas erfarenheter om elitsatsning, motivation och förändring i motivation visar hur starka förväntningarna på en själv – och på andra – upplevs vara i relation till att vara idrottselev. Iris och Rebecka talar om en upplevd press både från skolkamrater och från tränare på skolan och i föreningen:

Rebecka: Ja, folk har ju liksom... De tittar...

Iris: Man har press på sig.

Rebecka: De tittar på en på ett annat sätt om man slutar, det är ju, som ja... Man förväntar sig... (tystnar).

Marie: De förväntar sig?

Rebecka: Ja, på ett sätt är det ju för att de har ju närvaro på fotbollen, och den påverkar idrottsbetyget, och sedan så... Men man kan ju inte bara sluta, för de kommer ändå att be en att träna oavsett hur man gör.¹³⁷

¹³⁷ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

Tjejerna nämner även att de *tror* att lärarna (inte tränarna) inte tycker om när elever tappat motivationen och slutar med idrottsundervisningen. Det är uppenbart att denna förväntan styr och påverkar dem i deras val och känsla inför idrotten. Du är på Toppskolan för att du vill idrotta.

Idrotten tar makten

Toppskolans utformning av sin idrottsprofilerade utbildning framstår som en förlängning av föreningsidrotten på fritiden. Idrotten har getts och tagit plats i skolan, skolan *är* idrott. Alla elever är idrotts elever. Tävlingsfostran med selektering och specialisering är vägledande i profilens utformning och genomförande och är synlig som prestations- och tävlingslogik i elevernas attityder, beteenden och handlingar. Föreningsfostran med delaktighet och lärande finns med i bakgrunden.

Toppskolan möjliggör ett sammanhang för idrottsutövande elever att nå gymnasiebehörighet och skolan är framgångsrik med detta, med ett snitt på 96 procent av eleverna. Om inte strukturen kring skolarbetet hade fungerat och visat resultat, hade inte idrotten kunnat ges den centrala plats den har. Det är kring idrotten Toppskolan kretsar och idrotten lever lite sitt eget liv. Alla elever når inte idrottsliga framgångar, och enligt rektor är inte det heller ett mål. Samtidigt framkommer en motsatt bild i det empiriska materialet – det *finns* ett implicit idrottsligt mål bland elever och personal. Eleverna ska gärna satsa, engagera sig, vilja utvecklas och *vilja* idrotta. Jag minns en kärnämneslärare som berättade för mig att en av idrottgrupperna ville minska sin undervisning från fyra till tre tillfällen i veckan för att inte tröttna, och istället ha styrketräning i gymmet den lektionen. Då fnös vederbörande och sa att det var märkligt, eftersom de hade valt att gå en idrottsprofil. Skolan gick gruppens önskan till mötes, elevernas inflytande och delaktighet i sin utbildning togs på allvar. Detta får stå som ett exempel på hur starka föreställningarna som omgärdar Toppskolans verksamhet och elever är, men även att det

är möjligt att påverka sin situation som elev. Här lyser föreningsfostran igenom i ett samspel med skolans värdegrund om att låta elever ha inflytande i sin undervisning.¹³⁸

Hur svårt det ändå kan vara att utmana de starka föreställningarna visar de elever som känner dåligt samvete över att de inte längre vill idrotta på det sätt som var förväntat självklart för dem när de började i årskurs 7. Jag beskriver det som att det stora konstruerade Vi som Toppskolans elever utgör dekonstrueras i mindre Vi med varierande skäl och intresse till att idrotta under de tre läsåren. I relation till det större önskvärda Vi – de elever som upprätthåller normen – utgör de mindre Vi en avvikelse och blir de Andra: de som inte längre vill eller kan satsa. Detta är en av de starkaste Vi och de Andra-formationer som framträder i mitt empiriska material. Det ska betonas att denna formation inte görs i syfte att nedvärdera andra, däremot känner de som inte längre ingår i det stora Vi att de inte lever upp till normen. Som jag har visat framträder även Vi och de Andra-formationer med syfte att nedvärdera andra, exempelvis Iris och Patrik, vilket sker med idrotten som medel för att ta och bibehålla en statusplats.

Detta är en effekt av idrottens normativa plats och makt. Om idrotten ska *ges* plats i undervisningen med krav om en viss nivå, då kommer den att *ta* plats. Den normativa positionen påverkar konstruktionen av Toppskolan och konstruktionen av hur en idrottselev ska vara.

¹³⁸ Skolverket, 2016.

7. DEN TVINGANDE OLIKHETEN

I skolans läroplan för grundskolan såväl som i idrottens rörelseprogram framgår formuleringar om att alla är välkomna oavsett kön, ålder, trosuppfattning, funktionsförmåga, sexuell läggning, etnisk och social bakgrund. Alla tendenser till diskriminering och trakasserier av ovanstående ska aktivt motverkas.¹ Föreliggande kapitel behandlar kön och genus i skolans idrottsrelaterade undervisning, närmare bestämt hur eleverna talar om och gör kön och genus. Specifikt handlar kapitlet om att genus konstrueras inom ramen för skolan, men att eleverna och personalen hämtar näring ur idrotten för vilket sätt de konstruerar genus på.

Kapitlets första del, *Tjejer hit, killar dit*, handlar om hur elever kategoriserar, gör skillnad på och rangordnar sig själva och varandra med utgångspunkt i deras könstillhörighet och hur de ser på genus. Först visar jag hur och varför eleverna gör skillnad mellan sig själva och andra baserat på vilka idrottsrelaterade genuskillnader de menar finns.² Sedan visar jag hur rangordning och värdering följer på åtskillnaden och hur detta relateras till idrott. Relaterat till detta beskriver jag en normativ femininitet och maskulinitet som framträder ur den övergripande genusnormen. Kapitlets andra del, *Det skaver i (genus)normen*, handlar om hur en självklar genusnorm med självklara femininiteter och maskuliniteter på olika sätt utmanas och vidgas i den vardagliga verksamheten. Epitetet att idrotta som en kille diskuteras och får en förklaring för varför detta är en

¹ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 12; Skolverket, 2016.

² Ingen av eleverna har talat om att de tillhör ett annat kön än tjej eller kille. Vad gäller sexualitet har jag inte ställt frågor om det till eleverna av etiska skäl.

betydelsefull norm i Toppskolans idrottsundervisning – för killar såväl som för tjejer.

I kapitlet används främst Lorbers teori om genus som social institution som analysredskap, vilken kompletteras med Andersons teori om inkluderande maskuliniteter och Puwars resonemang om rumsliga inkräktare.³

Tjejer hit, killar dit

Under fältarbetet upptäcker jag att det är vanligt att eleverna kategoriserar varandra. Det sker utifrån om de går i A, B eller C-klassen. Det sker med utgångspunkt i vilken idrott de har valt. En än tydligare kategorisering sker med utgångspunkt i könstillhörigheten tjej-kille, och då inte bara i talet om varandra, det sker även i praktiken. Det visar sig genom att tjejer och killar ofta sätter eller ställer sig åtskilda.⁴

Detta är särskilt tydligt på lektionerna i idrott och hälsa. De första gångerna jag ser och noterar det tror jag att det är tillfälligt, men det sker på 18 av de 23 undervisningstillfällen som jag observerar idrott och hälsa. Det fysiska avståndet mellan tjejer och killar är oftast obetydligt, mätt i meter. Det är likväl något med avstånd som signaleras genom uppdelningen. Följande utdrag ur fältanteckningarna, i en av klasserna i årskurs 9 med 10 tjejer och 15 killar närvarande, illustrerar hur uppdelningen kan ta sig uttryck:

Idag ska Magdalena introducera atletisk form med sin klass och de samlas inne i friidrottsarenan. Direkt när eleverna droppar in till samlingen, sätter sig några killar på ena sidan och några tjejer på andra sidan, framför läraren. De sitter alla ner på löparbarnorna. Först verkar det oavsiktligt att de sätter sig på olika sidor i olika grupper, men ju fler det kommer in, desto tydligare blir det att killar och tjejer delar upp sig. Jag undrar om de tänker på det som en medveten uppdelning? Det är även ett glapp på en och en halv meter mellan gruppen killar och gruppen tjejer, som nu

³ Anderson, 2009; Lorber, 1994; Puwar, 2004.

⁴ Jag har noterat att detta sker på 18 av de 23 observerade tillfällena i idrott och hälsa när klasserna går i årskurs 7, 8 och 9.

sitter i en halvcirkel framför läraren. Jag känner igen mönstret från andra observationer av könsintegrerade idrottssammanhang. När lektionen ska starta säger Magdalena till eleverna att de sitter långt ifrån varandra: ”så uppdelat ni sitter” och säger att de måste flytta närmre varandra för att bli en samlad grupp.⁵

Att sätta sig i olika grupper på en samling behöver inte betyda mer än att eleverna vill sitta bredvid sina kompisar, som råkar vara av samma könstillhörighet. Eftersom uppdelningar av det här slaget förekommer så ofta i det empiriska materialet, framkommer det emellertid som en handling som har betydelse för eleverna.

Ett möjligt svar på varför uppdelning ofta görs är för att tjejer och killar är *vana* vid att dela upp sig. Att dela in människor (och sig själv) baserat på ett binärt kön, kvinna och man, är enligt Lorber något vi människor gör utan att reflektera. Samtidigt menar Lorber att det är viktigt för människor att anpassa sig för att veta vad vi kan förvänta oss av andra.⁶ Det kan således snarare uppfattas som förväntat att elever på Toppskolan – likväl som på andra skolor – delar upp sig i grupper av tjejer och killar än att det är förvånande. Flera studier i skolmiljö har beskrivit samma mönster av uppdelning som förekommer på Toppskolan. Oliynik noterar i sina fältanteckningar att pojkar och flickor sätter sig åtskilt på idrott och hälsa-lektionerna redan i årskurs 1. Under årskurs 5 är det med ett tydligt fysiskt mellanrum.⁷ Grahn visar att de studerade mellanstadieeleverna delar sig i pojkar och flickor vid samlingar och när de får bestämma gruppindelning.⁸ Liknande resultat framkommer i Öqvists studie som visar att den enkönade kamratgruppen har en central ställning som en genusskapande praktik i skolan.⁹

Vad jag vill visa är att uppdelningen är en kategorisering som på Toppskolan sker i relation till idrottsundervisning, och det empi-

⁵ Fältanteckningar, september, årskurs 9.

⁶ Lorber, 1994, s. 8, 13–15, 17, 32–33. Se även Ambjörnsson, 2003, s. 266, som visar att bland gymnasietjejer sker en tillsynes naturlig uppdelning och kategorisering av eleverna utifrån binärt kön.

⁷ Oliynik, 2015, s. 40, 72, 102, 104.

⁸ Grahn, 2017, s. 123–124.

⁹ Öqvist, 2009, s. 166.

riska materialet visar att kategoriseringen (förutom en binär genusordning) även sker som en effekt av idrottsliga logiker. Något jag uppmärksammar vid flera tillfällen är att skäl till uppdelning är att jämförelse mellan tjejer och killar ska göras, eller ska undvikas, vilket är handlingar som mynnar ur prestations- och tävlingslogiken. Hur visar jag genom följande exempel. Under en lektion i idrott och hälsa i årskurs 7, med taekwondo som aktivitet, delar tjejer och killar sig inför en övning med olika slagtekniker. De ska träna på slagen mot varandra i par och nästan alla par blir enkönade.¹⁰ Idrottsläraren Karin berättar för mig att det är killarna som tar initiativ till att forma egna par, det är inte tjejerna. Hon säger att killarna gör det för att de inte klarar av att jämföras med tjejer, det har hon fått erfara under lektionerna med den här gruppen (där det endast är fotbollsskillar). Karin menar att det handlar om prestige för de här killarna – vad händer om en tjej skulle vara bättre än en kille? Karin säger att tävlingslogiken blir aktuell trots att övningen inte alls handlar om tävling, utan om att träna teknik, men killarna vill inte riskera att "förlora" mot tjejer. När killarna däremot övar slagen mot *varandra* föreligger ingen prestige. När Karin säger till eleverna att byta partner genom att flytta ett steg åt vänster blandas flera av paren från att vara enkönade till att vara tjej och kille. Karin betonar att övningarna ska göras lugnt och att det inte handlar om att slå hårdast eller snabbast, utan om teknik. På så sätt dämpar hon behovet av tävlingslogiken genom att reducera betydelsen av vem det är eleven har framför sig.¹¹

I denna situation ges ett svar på frågan om varför uppdelning sker – motviljan killarna visar för jämförelse med tjejer beror på en oro för att ordningen att killar är bättre än tjejer ska omstörtas.¹² I den (oftast) separerade tävlingsidrotten möts inte tjejer och killar, och då blir inte tävling aktuellt. På Toppskolans idrott och hälsa-lektioner blir emellertid tävling ofta aktuellt, som föregående kapitel visar flera exempel på. Även det omvända sker, att tjejer inte vill "möta"

¹⁰ Under årskurs 7 undervisas inte idrott och hälsa klassvis, utan undervisningsgruppens sammansättning är baserad på vilken idrott eleverna har. Upplägget ser ut så för att eleverna ska känna en trygghet det första året på Toppskolan under idrott och hälsa-undervisningen. Gruppen i exemplet ovan utgörs av fotbollsskillar och tennistjejer.

¹¹ Fältanteckningar, mars, årskurs 7.

¹² Jfr Lorber, 1994, s. 27.

killar. Skälet är då att tjejerna inte vill att förställningen ”killar är bättre än tjejer” ska upprätthållas. De vill inte heller förlora, varken i stunden eller i egenskap av att vara tjej.

Jag ska betona att tävlingslogiken inte alltid aktualiseras mellan elever på idrott och hälsa-lektionerna, och inte alltid mellan tjejer och killar, men det sker flera gånger under mitt fältarbete. Elevernas starka koppling till tävlingsidrotten, som kännetecknas av separationslogiken, bidrar till en uppdelning och jämförelse av varandra.¹³ Detta argument bryter jag i följande avsnitt ner och visar med olika exempel för att senare återknyta till.

Den naturliga åtskillnaden...

I intervjuerna med eleverna i innebandy, fotboll, tennis och basketboll ställer jag generella och öppna frågor om hur de upplever Toppskolans utformning av idrottsundervisningen: innehållet, nivån samt hur det är att undervisas ålders- och könsintegrerat i sin idrott. För fotballeleverna ställer jag frågor om den separata undervisningen och hur de tror att det hade varit att träna tillsammans, som de andra eleverna gör. Utan undantag jämför eleverna spontant skolans undervisning med hur träningen på fritiden genomförs, eftersom det är deras mångåriga referenspunkt. Talet om skillnader mellan tjejer och killar förs fram av eleverna själva och jag får möjlighet att ställa frågor om förtydliganden. Av vikt att betona är att eleverna sällan talar om likheter mellan tjejer och killar, istället blir det jag som ställer frågor kring det.

Att alla elever spontant lyfter skillnader är ett relevant resultat för avhandlingen. När jag undrar varför de menar att det finns skillnader mellan tjejer och killar, är det vanligaste argumentet att ”det helt enkelt är så det är” och det ”alltid har varit så”. Med andra ord är det förhållandevis oflekterade svar, som att det är givet att skillnader finns och att de är absoluta. Jag försöker förstå hur de tänker genom att ställa frågor om hur och varför de tror att det ”är” så. Några elever har svårt att sätta ord på vad de menar, medan andra har lättare att förklara och reflektera runt skillnader.

¹³ McDonagh & Pappano, 2008, s. 15; Riksidrottsförbundet, 2015, s. 14.

Citaten nedan är utdrag ur olika elevintervjuer för att visa samstämmigheten i resonemangen om vilka skillnaderna är. De tre första citaten är lagidrottande elever som ingår i olika könsintegrerade grupper på skolan.

Marcus: Jag tror att mycket beror på fysiken. Alltså, hur killar kan gå in hårdare och bättre. [...] Att man är kanske lite starkare, kanske ibland lite snabbare. Jag tror det är mycket det. Starkare, skjuter lite hårdare. Sen så klart, man kanske inte är lika bra på att placera den [*bollen... som tjejerna är, min anm.*], det blir lik-som så.¹⁴

Viktoria: Tjejer är inte likadant byggda. Man kanske inte är lika fysiskt byggd som killarna. Vissa killar har kanske jättemycket muskler och det är kanske bra att köra med någon i sin egen storlek när man ska köra vissa övningar.¹⁵

Jack: När vi mötte dam A-laget med vårt lag, och då vann vi... Men det var för att vi gick in med väldigt mycket mer kropp. Och vi tog, killarna tog ju skott från de lägena som tjejer inte tar skott från. För tjejer de vill ju hellre passa in och få ett bra avslutsläge. Men när de väl väljer att skjuta har de ändå bra skott. Och det märker man ju.¹⁶

En gemensam uppfattning är att tjejer och killar inte är "likadant byggda" kroppsligt. Killars kroppar förklaras vara starkare och snabbare och mer fysiska än tjejers kroppar. Killar "går in" med mer kropp i en närkamp och killar har mer muskler. I bollidrotter passar tjejer hellre och oftare, killar skjuter hellre och oftare.

Kommande citat är från en av intervjuerna med fotbollsskillarna. De tränar inte tillsammans med tjejerna och talar följaktligen inte utifrån erfarenheter av skolans fotbollsundervisning, utan om en generell föreställning om skillnader. Det är jag som för tjejer på tal när

¹⁴ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

¹⁵ Intervju, 2 basketelever, årskurs 9.

¹⁶ Intervju, 1 innebandykille, årskurs 8.

jag frågar hur fotbollskillarna tror att det hade varit att undervisas i fotboll tillsammans med tjejerna. Två av dem svarar på följande sätt:

André: Du hade inte kunnat skjuta, du hade inte ens kunnat passa bollen till dem!

Magnus: För det första är det fysiken, ju, alltså jag tror inte att de hade [*klarat det, min anm.*].

[...]

André: Förutom typ, vi hade kunnat göra samma övningar men vi hade inte kunnat göra dem tillsammans... Alltså, de hade kanske klarat av vår övning som vi gör, fast inte i samma tempo.

Magnus: Det är väl ändå det med fysiken, jag tror att vi skjuter hårdare och allting.¹⁷

I kontrast till de tre citaten ovan pekar de här svaren mot att det inte bara är skillnad mellan tjejer och killar, utan att den är stor. Fotbollstjejerna talar på liknande sätt om skillnader relaterade till kropp, men de betonar att det även är spelsättet som skiljer tjejer och killar åt i fotboll:

Iris: Killarna är mycket snabbare än tjejerna för tjejerna har inte det tempot, de har inte den tekniken, killarna är mycket snabbare...

Rebecka: Aggressivare!

Iris: Aggressivare, alltså... Vi spelar ju på att annat sätt för vi är inte lika snabba, vi är inte lika starka...

Sara: Och det har ju med vår kropp att göra.

Iris: Ja.

Rebecka: Vi har olika kroppar.¹⁸

Liknande erfarenheter har innebandytjejerna, som menar att skillnaderna mellan sig själva och killarna har med hastighet och teknik i spelet att göra. Det är något de kan dra nytta av i den gemensamma undervisningen:

¹⁷ Intervju, 3 fotbollsskillar, årskurs 9.

¹⁸ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

Alice: Du lär dig på ett helt annat sätt, du lär dig en annan hastighet. Speciellt när det är killar, det är en annan hastighet. En annan teknik. Allt det lär du dig i förväg än alla andra [*tjejer i laget, min anm.*].¹⁹

I intervjuerna med tennistjejer talar de om skillnader mellan tjejer och killar på ett annat sätt än i citaten ovan. De talar enbart om skillnad i sätt att spela, som i teknik. De reflekterar över att teknik och taktiska val inte alls behöver ha med könstillhörighet att göra, men att det är kännetecknande för en kille att spela varierat och vågat och för en tjej att spela tryggt med hårda slag från baslinjen.²⁰ Deras perspektiv hade kunnat borge för att de även talade om likheter, men liksom de andra eleverna betonade tennistjejerna skillnaderna.

Sammantaget talar eleverna om att skillnader mellan tjejer och gruppen killar är fysiska: det handlar om styrka och snabbhet och i viss mån kroppsstorlek. Därtill preciseras skillnaderna som att killar är starkare och snabbare. Det handlar även om teknik. Killar beskrivs som mer tekniska än vad tjejer är, vilket kan tyckas anmärkningsvärt eftersom tjejers passningsspel och precision i skott understryks av killarna i citaten. Tennistjejerna menar att deras spel är mindre tekniskt än killars. Överlag beskrivs killar, och beskriver sig själva, som att de (ofta) har ett mer individuellt, aggressivt och vågat spelsätt.

De här föreställningarna är inte unika för eleverna på Toppskolan. Barnen i Fagrells respektive Eliassons studier förklarar skillnader mellan tjejer och killar på liknande vis.²¹ Tjejerna i Holms studie om relationer i årskurs 9 vittnar om att killar är starkare och att det därför inte går att ha blandade lag med killar på idrott och hälsaundervisningen.²² Messner menar att barn (och även föräldrar) skapar en fiktion om genus som bidrar till att se skillnader som egentligen är små eller obetydliga men som förstärks, särskilt i ett idrottsligt sammanhang. Att tala om skillnader istället för likheter

¹⁹ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

²⁰ Intervju, 3 tennistjejer, årskurs 9.

²¹ Eliasson, 2009, s. 138; Fagrell, 2000, s. 150, 165.

²² Holm, 2008, s. 145.

förstärker kategoriseringen.²³ Det är även en diskurs som framkommer i idrottens läromedel och i idrottens ansökningar om finansiering.²⁴

Citaten är endast några av flera liknande uppfattningar om skillnader. De knyts starkt till om eleverna är tjejer eller killar, inte bara i talet om varandra, utan även i talet om sig själv. De framställer sig som väldigt åtskilda grupper. En förhärskande konstruktion på Toppskolan är att det är skillnad – och inte likheter – på idrottsutövande tjejer och killar.

Att eleverna har dessa föreställningar ska ses i sitt sammanhang. Vi ska inte glömma att de är barn, de är alla 14 eller 15 år när de blir intervjuade, några har hunnit fylla 16 år. Att de förhåller sig till och prövar övergripande samhällseliga konstruktioner är inte anmärkningsvärt, snarare är det en effekt av hur genus fungerar i samhället. Enligt Lorber ses mäns och kvinnors kroppar som så olika fysiskt att det ibland verkar vara två arter:

Once the gender category is given, the attributes of the person are also gendered. Whatever a woman is has to be “female”; whatever a man is has to be “male”.²⁵

Att det framstår som självklart för eleverna att betona skillnader mellan tjejer och killar kan därför förklaras genom att genus som social institution är så övergripande i samhället att det upplevs som naturligt att göra åtskillnad.²⁶

Skillnadernas betydelse

I detta första skede när eleverna jämför tjejer och killar, talar de om skillnader främst som biologiska och fysiologiska. Det uppfattas vara medfött att killar och tjejer inte är lika, samt att tjejer och killar inte är lika starka eller lika snabba. Teknik omtalas i samband med styrka och snabbhet, men relateras inte lika starkt till den fysiska kroppen. Uppfattningarna om styrka och snabbhet är även den bild

²³ Messner, 2002, s. 3, 7, 9, 25. Se även McDonagh & Pappano, 2008, s. 3, 5.

²⁴ Grahns, 2008, s. 190, 195; Svender, 2012, s. 80–85.

²⁵ Lorber, 1994, s. 37.

²⁶ Lorber, 1994, s. 5–7, 13.

Grahn menar att idrottens läromedel framställer om tjejer och killar under och efter puberteten.²⁷ Vidare visar Larsson att friidrottande ungdomar som tränar tillsammans omtalar flickor som "klenare" och försiktiga och att övningarna måste anpassas för flickorna eftersom pojkar är norm. Uppfattningen är att pojkar, i varje fall efter en viss ålder, "klarar mycket mer" än flickor.²⁸

Utifrån ett radikalt socialkonstruktivistiskt perspektiv skulle skillnaderna förklaras som sociala konstruktioner, bortom kropp och bortom verkliga fysiologiska funktioner.²⁹ Som jag har diskuterat i det teoretiska ramverket antar jag en mindre absolut ansats. Kroppen är verklig, framförallt i idrott. Om jag bryter benet blir det samma konsekvens oavsett om jag betraktar kroppen som fysisk och verklig eller som en social konstruktion.³⁰ Min ståndpunkt är att det kan finnas skillnad i styrka mellan människor (beroende på olika givna faktorer) eller att mäns och kvinnors kroppar i vissa avseenden är olika. Lorber förnekar inte att det finns fysiologiska skillnader mellan män och kvinnor.³¹ Lorber resonerar kring att inom idrottsutövning kommer idrottsspecifik och fysisk träning att antingen förstärka, kompensera eller helt utplåna olika fysiska förmågor, precis som individuella skillnader i muskulatur och idrottslig förmåga kommer att bli tydligare.³² Skillnaderna som eleverna beskriver uppfattar jag som sociala konstruktioner, som har inslag av faktiska fysiologiska skillnader, men att det är skillnader som ofta konstrueras ha större betydelse än de har eller behöver ha.

Enligt Lorber saknar dessa skillnader social betydelse om inte en social praktik transformerar dem till fakta.³³ Toppskolan, med tävlingsidrotten som plattform, är en sådan social praktik. Skillnaderna som tjejerna och killarna (mer eller mindre oavhängigt varandra) är överens om får en social betydelse, och skillnaderna blir därmed obestridliga fakta för eleverna. Det är denna fakta och den betydelse skillnaderna får som jag betraktar som en social konstruktion, för

²⁷ Grahn, 2008, s. 190, 195.

²⁸ Larsson, 2001, s. 90–91.

²⁹ Jfr Holm Ingemann, 2016, s. 104–107.

³⁰ Jfr Holm Ingemann, 2016, s. 115.

³¹ Lorber, 1994, s. 52.

³² Lorber, 1994, s. 40.

³³ Lorber, 1994, s. 52.

de här eleverna. Med andra ord hade skillnaderna kunnat ha en annan betydelse för andra elever, eller ingen betydelse alls, och även att betydelsen kan förändras.

(Maskulin) Styrka, snabbhet och teknik kontra... (feminint) annat?

Med utgångspunkt i resonemanget att idrotten skapades av män för män, är många idrotter skapade för att passa män och med det följer att vissa egenskaper blir högt värderade.³⁴ Jag förstår det som att elevernas konstruktioner av idrottande män och kvinnor görs på basis av sådana föreställningar, och på en skola som Toppskolan får skillnaderna, som nämnts ovan, en social betydelse. Elevernas idrottsliga görande – som kullerbyttor på idrott och hälsa såväl som forehand-slag i tennis – blir synligt eftersom utveckling av färdigheter är en del av den specialiserade idrottsutbildningen.

För de intervjuade eleverna *har* styrka, snabbhet och teknik betydelse (och för deras tränare). Inte en enda gång nämns det i någon av intervjuerna att uthållighet, smidighet, spänst eller att vara graciös har betydelse för deras utövning. Här blottas en svaghet i det empiriska materialet. Jag har inte talat med gymnastik-, simning-, konståkning- eller simhoppselever, där dessa färdigheter skulle kunna ha betydelse, inte heller får jag någon insikt i om och hur styrka, snabbhet och teknik är av betydelse i de idrotterna. Således antar jag inte att styrka, snabbhet och teknik är färdigheter som *alla* idrottselever på Toppskolan värderar (lika) högt. Jag antar inte heller att det är de enda färdigheterna som alltid ges företräde, vilket visar sig vid några tillfällen i mitt fältarbete.

Ett sådant tillfälle är vid en idrott och hälsa-lektion i årskurs 9 där eleverna bland annat ska göra kullerbyttor, hjula, stå på händer, klättra uppför ett rep och hoppa över en bock. Här krävs även andra färdigheter än de flesta av eleverna är vana vid, och det uppstår samtidigt en förväntan på om vem som är duktig på – eller inte kan – olika rörelser. Idrottsläraren Magdalena frågar om det är någon av eleverna som har utövat gymnastik. En simhoppare svarar ja. Hon blir ombedd att visa kullerbyttor, både framåt och bakåt, och huvudstående. Samtidigt som simhopparen gör övningarna, är det en

³⁴ Se bl.a. Cahn, 2015, s. 3; Kidd, 2013, s. 553; Messner, 2002, s. 30, 65, 123.

fotbollsskille som säger ”det är mest tjejer som visar!” Ingen kommenterar honom. När det är dags att visa en hjulning frågar Magdalena om det är någon kille som vill visa. Ingen av killarna svarar. Till slut är det en tjej som hjular, som får kommentaren ”sopa!” av en innebandykille. Han ler samtidigt. Hon visar även handstående med nedrullning och rondat. Sedan blir det elevernas tur att prova. Flera i klassen, killar såväl som tjejer, visar att de inte uppskattar övningarna, några av dem vill inte, några försöker men säger att de inte kan. De elever som det ser enklast ut för är simhoppare och konståkare och de som tidigare har tränat gymnastik. Andra elever provar och fastän många av dem verkar göra sitt bästa, är det inte helt enkelt att klara att göra kullerbytta bakåt, hjula, rondat och handstående med nedrullning.

Med detta exempel vill jag visa att när det krävs *andra* färdigheter än styrka, snabbhet och teknik, då visas ett visst motstånd demonstrativt från flera elever. Den teknik som tycks värderas högt är inte den teknik som krävs för gymnastik, utan teknik med boll. Att en viss sorts färdigheter framställs som norm i det empiriska materialet beror dels på att samtliga intervjuade elever utövar bollidrotter (tennis, innebandy, fotboll och basket), dels utgör boll/målspele-idrotter en klar majoritet av elevantalet i årskullen. Dessutom finns, som nämnts ovan, en övergripande föreställning om färdigheter som är väntade i (maskulin) idrott: styrka och snabbhet. Detta tillsammans formar styrka–snabbhet–teknik till en normativ triad av färdigheter som är högt värderade på Toppskolan.

Hur kan killarnas kommentarer till tjejerna som visade de olika övningarna förstås? Jag vill inte låta dem passera okommenterat förbi. De normerande, maskulint kodade, färdigheterna styrka–snabbhet–(boll)teknik fick stå tillbaka för smidighet och en annan typ av styrka och teknik som krävs i kullerbyttor, hjulning och handstående, färdigheter som anses vara traditionellt feminint kodade.³⁵ Traditionellt och historiskt sett är idrotten ett socialt och kulturellt rum som är maskulint präglad och som har varit – och i vissa avseende ännu är – mansdominerat.³⁶ När kvinnor träder in i rum som de tidigare implicit eller explicit inte varit välkomna i, synliggörs hur

³⁵ Olofsson, 1989, s. 93–94, 129.

³⁶ Jfr Riksidrottsförbundet, 2020a.

dessa rum är präglade av män och maskulinitet.³⁷ Även om idrott och hälsa sedan länge har varit ett gemensamt ämne i den svenska skolan, och tjejerna och killarna på Toppskolan är vana vid att idrotta tillsammans, menar jag att en förväntad maskulinitet och killarnas normposition upplevdes som åsidosatt i den här situationen.

Det legitima åtskiljandet

Förutom att styrka, snabbhet och teknik värderas högt av de intervjuade eleverna (och rimligen av fler elever inom samma idrotter) relateras dessa färdigheter återkommande till vad killar *är*, som om styrka, snabbhet och teknik är medfött hos killar. Dessa är ännu idag starkt förknippat med maskulinitet och den idrottande mannen.³⁸ En krass sammanfattning av elevernas citat ovan är att det uppfattat medfödda i killar blir måttstocken mot vilken alla elever jämförs. För killar handlar det om att leva upp till och motsvara (och försvara) normen, tjejer jämförs och blir åtskilda från killar i uppfattningen att de inte är lika snabba, lika starka eller lika tekniska oavsett om de är det eller inte i praktiken.³⁹ Enligt Lorber är det ett aktivt sätt att differentiera. Även om det inte spelar någon roll att män och kvinnor gör samma sak, är det viktigt att det som görs uppfattas som olika. Då förstärks genuskillnader.⁴⁰

I detta sammanhang är det av vikt att understryka att talet om skillnader *inte* nödvändigtvis innebär att eleverna värderar och rangordnar varandra, som i att några är bättre och andra sämre. I en del sammanhang lyfts det som "uppenbar fakta", att det är så här det är – vi är olika. Det självklara konstaterandet och samsynen av att skillnader finns och vilka dessa är av vikt att synliggöra. Det är ett aktivt sätt att konstruera tjejer och killar som *olika* utövare. De gör aktivt genus. De biologiska och fysiologiska skillnaderna uppfattas som normala och ifrågasätts inte när de talar om tjejer och killar på gruppnivå. Följaktligen har det aktiva åtskiljandet blivit normaliserat på Toppskolan av eleverna. Hur detta tar sig uttryck bland tränare handlar nästa avsnitt om.

³⁷ Puwar, 2004, s. 1.

³⁸ Bl.a. Anderson, 2009, s. 29; Grahn, 2008, s. 179, 184, 195.

³⁹ Jfr Lorber, 1994, s. 32–33, 41.

⁴⁰ Lorber, 1994, s. 5, 26, 35.

Tränare om åtskillnad av tjejer och killar

Enligt Riksidrottsförbundet måste ledare inom ungdomsidrotten ha god kunskap om hur flickor och pojkar utvecklas fysiskt, psykiskt och socialt, framförallt för de ungdomar som vill satsa hårt på sin idrottskarriär.⁴¹ Det står inte formulerat om huruvida det föreligger likheter eller skillnader i denna utveckling, men att benämna dem ”flickor” och ”pojkar” ger vid handen att det handlar om *olika* utvecklingar. Detta syns i viss mån i tränarnas sätt att tala om sina undervisningsgrupper.

I samtliga tränarintervjuer talar vi om hur det är att undervisa eleverna på skolan. Tränarna talar om skillnader mellan tjejer och killar genom att berätta om skolans undervisning. Generellt talar de om skillnader på ett mer nyanserat sätt än vad eleverna gör. De menar att det är naturligt att kategorisera tjejer och killar som en följd av idrottens separationslogik, men de försöker att inte lägga någon vikt vid skillnaderna. De tycker emellertid att det är svårt eftersom de är medvetna om idrottens starka föreställningar kring idrott och genuskillnader.⁴² De skillnader som alla tränare framför kretsar kring styrka, snabbhet och teknik. I fotbollen spelar skillnader mindre roll i praktiken eftersom eleverna undervisas separat, men killarnas fotbollstränare Kim och tjejernas fotbollstränare Mats är (oberoende av varandra) av samma åsikt att det är för stora skillnader i styrka, snabbhet och teknik mellan tjejerna och killarna för att träna tillsammans.⁴³ I innebandyn är skillnaderna något som tränaren Lars försöker att inte lägga så stor vikt vid. En skillnad har däremot större betydelse än en annan, och det är att han menar att killar vågar mer i spelet. Det är därför något han vill att innebandytjejerna på skolan utvecklar, vilket han säger att de gör.⁴⁴ Ingen av tränarna talar om killar som mer prestationsinriktade än tjejer, vilket visar att de inte använder den diskurs som både Grahn och Svender beskriver finns i idrottens egna texter.⁴⁵ Däremot talar de – både medvetet och omedvetet – om fotboll och innebandy som idrotter med maskulina

⁴¹ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 25.

⁴² Jfr med idrottslärarna i studien av Alsarve m.fl., 2017, s. 210; se även Grahn, 2008 om hur idrotten kan påverkas av normativa läromedel.

⁴³ Intervju, Kim, killarnas fotbollstränare; Intervju, Mats, tjejernas fotbollstränare.

⁴⁴ Intervju, Lars, innebandytränare.

⁴⁵ Grahn, 2008, s. 209; Svender, 2012, s. 64–85.

drag, och återkommer ständigt till att det är ett eftersträvaransvärt sätt att spela. På så vis bidrar de till att upprätthålla och legitimera en maskulin norm. I kapitel 8, *Idrotternas olika rum*, återkommer jag till en fördjupad redogörelse för tränarnas berättelser.

Den starka idrottskillen och den (lite mindre) starka idrottstjejen

I elevernas och tränarnas resonemang framträder en stereotyp uppfattning av att killar är starka, snabba, tekniska och vågar ta för sig. Det är av vikt att understryka att ingen säger att tjejer inte kan idrotta och presterar, tvärtom, men nästintill alla säger att tjejer inte är *lika* starka, snabba eller tekniska som *killar*, samt att tjejer måste våga ta för sig mer på olika sätt. Det ska här betonas att det inte är någon som säger att *killar* måste ta för sig mer. Antingen gör de redan det, eller så är det underförstått att de ska det.

Som jag har visat i föregående kapitel är prestation centralt för eleverna, liksom många studier visar att prestation är för idrottande barn och ungdomar.⁴⁶ Den presterande kroppen tillskrivs ändå främst killar.⁴⁷ Hellborg och Hedenborg har analyserat hur ryttare i OS 2012 framställs i media. Männen och kvinnorna i det svenska laget presterade på samma höga nivå, trots det beskrevs männen som mer kompetenta och kvinnorna som mer nervösa. Medias narrativ går i linje med en traditionell genusordning.⁴⁸ När media konstruerar män och kvinnor som inte lika kompetenta reproduceras stereotypa föreställningar om idrottsliga färdigheter och genus, trots att de kvinnliga ryttarna utmanar föreställningen om att vara mindre prestationsinriktade och sämre än män.

Liksom killarna vill tjejerna på Toppskolan specialisera sig, de vill satsa, de vill införliva idrotten i sin utbildning.⁴⁹ För att använda Svenders terminologi, är tjejerna på Toppskolan kapabla.⁵⁰ Det är relevant att ställa frågan varför inte denna uppfattning om tjejer som starka, kapabla och framgångsrika nämns när eleverna talar om tjejer och killar på kollektiv nivå. Ett svar är att det kan relateras till

⁴⁶ Se bl.a. Hedenborg & Larneby, 2016, s. 20, 23; Thedin Jakobsson, 2015, s. 72, 74–76; Trondman, 2011, s. 53.

⁴⁷ Jfr Fagrell, 2000, s. 150, 165; Grahn, 2008, s. 200–201; Larsson, 2001, s. 96.

⁴⁸ Hellborg & Hedenborg, 2015, s. 259.

⁴⁹ Jfr Uebel, 2006, s. 71.

⁵⁰ Svender, 2012, s. 66–67.

medias stereotypa presentationer av idrottsutövare (vilket har blivit bättre under senare år). Ett annat svar är att när kvinnor blir bättre och tar plats i det idrottande rummet sker en störning i genusordningen och vem som ska utgöra normen. Hargreaves resonerar kring att kvinnors idrottsliga färdigheter, med möjlighet att vara lika bra eller bättre än män, resulterar i ett hot mot en maskulin norm och manlighet. Dessutom symboliserar kvinnor som duktiga idrottsutövare kvinnors egenmakt.⁵¹ Ett viktigt resultat för avhandlingen är därmed *självklarheten* i att framställa killarna som en icke ifrågasatt norm. Bland eleverna på Toppskolan är det tydligt att de flesta har föreställningar om att fysiologiska skillnader mellan män och kvinnor är större än vad de faktiskt är. Det stärker tron på att allt vi gör måste ha sitt ursprung i biologin snarare än i sociala konstruktioner.⁵² Den sociala konstruktionen av eleverna förstärker, som jag har visat, istället skillnaderna.

Från denna redogörelse och diskussion av hur elever och tränare kategoriserar tjejer och killar och talar om *skillnader* dem emellan, åskådliggörs i kommande avsnitt hur eleverna använder denna åtskillnad som en utgångspunkt och ett redskap för att *rangordna* varandra.

... och den självklara rangordningen

Thea: Jag tror att liksom många får höra det här att ”ja men det är inte menat att du ska spela fotboll du är ju tjej”, liksom såna saker, att det är en killsport, men egentligen så är det ju inte det.

Annelie: För killar känns det typ som att, alltså, en kille tror att vi tjejer ska bara gå på balett. Alltså, vi är de små prinsessorna som bara ska gå på balett, vi kan inte spela fotboll vi kan inte spela hockey liksom... Vi är samma människor det är bara att vi är olika kön, vi kan göra precis vad killarna kan!⁵³

⁵¹ Hargreaves, 1994, s. 281.

⁵² Hargreaves, 1994, s. 284–285; Lorber, 1994, s. 50–52.

⁵³ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

Det här avsnittet inleds med två frustrerade fotbollsspelare. De upplever en orättvisa över att deras könstillhörighet och att uppfattningen om denna ska särskilja dem från killar. Flera andra tjejer på Toppskolan berättar om liknande erfarenheter. Ingen av de killar jag intervjuar berättar om det omvända, att någon tjej säger åt dem att det inte är menat att de ska spela fotboll, basket eller innebandy.

I föregående kapitel *Idrotten tar plats* handlade rangordningen om jämförelse mellan elever baserat på prestation, status och konkurrens, som en del av tävlingsfostran. Rangordningen har en extra dimension som tycks spela stor roll innanför Toppskolans verksamhet: genus. Som jag ska visa framöver, menar jag att den *idrottsliga* rangordningen har betydelse för rangordningen av *tjejer och killar*, och att influenser utifrån – samhället i stort och idrotten i synnerhet – följer med eleverna och påverkar deras utbildning.

I det följande redovisas några utdrag ur elevintervjuer som visar hur rangordning uttrycks med elevernas egna ord. Överlag säger eleverna samma sak, och jag har valt citat som visar hur åtskillnaden och rangordningen är sammanlänkade med varandra. Dessutom är det tydligt i intervjuerna att detta samtalsämne är emotionellt laddat för flera elever. De två första citaten är lagidrottande killars uppfattningar. Ludvig undervisas med killar och tjejer i innebandy och André undervisas med killar i fotboll på skolan:

Ludvig: För killar är ju oftast väldigt... Lite bättre än tjejer. Så är det ju, i alla sporter.⁵⁴

André: Om vi hade spelat med tjejerna i vår klass, och jag hade låtsats att skjuta, de hade ju gjort så (*visar att han duckar*), alltså de hade ju täckt sitt huvud och målvakten hade ju inte velat stå i mål, det hade blivit typ så.⁵⁵

Ludvig är tydlig med att han anser att killar är bättre än tjejer. I *alla* sporter. Notera att han först säger att killar "oftast" är "väldigt" men ändrar sig till "lite" bättre. Det är en given konstruktion för honom. Här funderar jag över om Ludvig tillrättalägger sin åsikt för

⁵⁴ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

⁵⁵ Intervju, 3 fotbollsskillar, årskurs 9.

att han blir intervjuad,⁵⁶ eller om ändringen är ett tecken på att han har förändrat sin syn på tjejers idrottande under åren på Toppskolan.⁵⁷ Andrés sätt att förklara att tjejer duckar för ett låtsat skott kan förvisso betyda flera saker, men ”duckningen” framförs här som anledningen till att tjejer inte kan spela med killar. Min tolkning är att han underförstått menar att tjejer är rädda för bollen, eller rädda för hårda skott, och att killar inte är det. De sex andra fotbollsskillarna preciserar sig och säger att killar är bättre än tjejer för att det är för stor fysisk skillnad – killar skjuter hårdare, springer snabbare och är mer tekniska, och är därmed bättre än tjejer. I sammanhanget vill jag nämna att medan Ludvig är mer nyanserad och reflekterande när vi talar om tjejer och killar, är André obekväm när jag ställer frågor om fotbollstjejerna. Utan att bli otrevlig blir han avogt inställd mot samtalsämnet, högljudd och gestikulerar jämfört med när vi talar om andra saker. Det är något jag funderar mycket över: eftersom han inte spelar med tjejerna, de är inte ens i samma förening på fritiden, undrar jag varför talet om att spela tillsammans gör honom så upprörd? Det är en diskussion jag för i nästa kapitel, när jag redogör separat för fotbollselevernas (upp)delade fotbollsrum.

I intervjuerna med fotbollstjejerna talas det en hel del om rangordningen mellan tjejer och killar i fotboll. Citatet nedan står som exempel för vad de sju tjejerna berättar:

Sara: Jag tycker att vi nedvärderas, tjejer här på skolan, jag vet inte om ni håller med mig, alltså fotbollstjejer...

Ulrika: Ja!

Sara: Alltså, killarna de tycker vi är bajs, de tycker det seriöst!

Iris: De frågar ju oss ”varför, typ, spelar ni ens fotboll?”

Sara: Ja, ”tjejer borde inte spela fotboll” och så här, ”ni är så mycket sämre” och så här, verkligen!⁵⁸

Förutom att tjejerna själva tycker att det är en nivåskillnad mellan killars och tjejers fotbollsspel, framkommer det att de är medvetna om att killarna på Toppskolan tycker att de är sämre. De förstår inte

⁵⁶ Jfr Thomsson, 2010, s. 124, 142.

⁵⁷ Jfr Anderson, 2008, s. 271–273.

⁵⁸ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

varför de ska bli nedvärderade, de ingår inte ens i samma undervisningsgrupp. I intervjun med Viktoria och Otto som tränar basket ihop på Toppskolan, är de överens om att killar är bättre än tjejer men att det inte leder till problem. På skolans basketundervisning brukar spelarna markera mot de som är jämnstora i kroppen, därför markerar tjejer ofta varandra och killar ofta varandra. Dessutom har de många individuella övningar och då spelar nivåskillnader oftast mindre roll.⁵⁹ Rangordningen i basketgruppen är således enbart ett konstaterande, enligt Viktoria och Otto, och inte en värdering som marginaliserar tjejer och ger killar högre status.

Innebandyspelarna Alice och Stina har många synpunkter på det faktum att de som tjejer alltid har relaterats till killar, och att det fortsätter på Toppskolan. De visar tydligt att de inte tycker om det, men ger även uttryck för en uppgivenhet:

Alice: När vi var små, redan då sa de till mig att ”killar är bättre”. Varför ska jag som äldre då tro att det inte är så? (...) Det är liksom alltid, ”killarna kan ta den sidan för de kastar hårdare än tjejerna”, typ på spökbollen när man var liten.⁶⁰

Alice förklarar att ”de” personer som har sagt att killar är bättre än tjejer inte endast är jämnåriga killar, utan även vuxna idrottsledare, lärare i skolan och till och med föräldrar i innebandyn. Här blir det tydligt att de förväntningar som finns på barn och unga medvetandegörs tidigt, vilket även tidigare forskning visar.⁶¹ Detta är förväntningar som följer med och som eleverna själva reproducerar i talet om sig själva och om varandra.

Samtliga citat ovan om (åt)skillnad och rangordning kan ses som konkreta exempel på följande resonemang av McDonagh och Pappano, att upprepade stereotypa och vedertagna uppfattningar blir sanningar:

⁵⁹ Intervju, 2 basketelever, årskurs 9; Fältanteckningar, vår, årskurs 9. Jfr Gubby & Wellard, 2016, s. 1172–1173, 1182–1183, om korfboll och att alla spelare, oavsett kön, är värdefulla för spelet.

⁶⁰ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

⁶¹ Jfr Eliasson, 2009, s. 144; Lagergren & Fundberg, 2015, s. 5–6; Messner, 2002, s. 6–7; Oliynik, 2015, s. 100–101, 108–109.

After all, it has been drilled into our heads that female athletes are not as good as male athletes, that female sports are less interesting, that female sporting events are less worthy of promotion or public interest.⁶²

Det är inte uppfattningen i sig, *att killar är bättre än tjejer*, som egentligen är det mest relevanta att lyfta fram ur elevernas intervjuer. Att denna uppfattning finns bland barn i idrotten och i skolan visar tidigare forskning.⁶³ Det är *hur* denna uppfattning fungerar som en självklar övergripande sanning när eleverna talar om sig själva och varandra på ett kollektivt plan som är relevant och viktig att poängtera. Detta är det övergripande genusnormativa mönstret på Toppskolan som upprätthålls av eleverna själva. Det resulterar i en konstruktion av två olika idrottsutövare på Toppskolan.⁶⁴

Killar är bättre än tjejer

I intervjuerna frågar jag vidare kring skillnaderna och hur de leder till rangordning. Då framkommer mer nyanserade resonemang, som rör sig bortom biologi och fysiologi. En skillnad som eleverna talar om är att killar är mer egoistiska än vad tjejer är. Jag undrar vad det beror på?

Ludvig: Killarna kanske tror då att de har större roll, för att de är killar kanske. Vissa killar tror typ att de... Jag vet inte hur jag ska förklara det, men... Alltså vissa killar tror att de är bättre än tjejerna.

Marie: Bara för att man är kille?

Ludvig: Ja, bara för att man är kille.

Marie: Varför tror ni att det är så?

Gabriel: Att killar ska ju hålla på med sport, jag tror det är det...

Marie: Är det en föreställning som finns om killar?

Gabriel: Ja, jag tror att det är ganska så.

Marie: Är det lätt eller svårt att leva upp till en sådan föreställning?

⁶² McDonagh & Pappano, 2008, s. 3.

⁶³ Se bl.a. Eliasson, 2009, s. 138; Oliynik, 2015, s. 109.

⁶⁴ Jfr McDonagh & Pappano, 2008, s. 2, 5, 7.

Marcus: Men alltså, alltid när man gick i skolan, på lågstadiet, så var liksom alla killar på fotbollsplanen, tjejer satt på lekplatsen och snackade. Man har alltid växt upp med det.⁶⁵

Att killar *ska*, att killar *tror*, att ”man har *växt upp* med det” signalerar att skillnaderna även handlar om en socialisering. Det är en socialisering som leder till ett kollektivt förväntat normativt beteende.⁶⁶ Jag får uppfattningen av att de (här killarna) har svårt att utmana föreställningen att killar ska idrotta och att killar ska vara bättre än tjejer, de har svårt att förvänta sig att det hade kunnat vara annorlunda. Följaktligen återvänder de till biologin och att det är så det ska vara. Genus är så institutionaliserat och normaliserat att människor tror att egenskaper och beteende har sitt ursprung i kön när det i själva verket är socialt konstruerat.⁶⁷

Jag vill betona att det inte är unikt för killar på Toppskolan att resonera enligt ovan. McSharrys studie om idrottsskolor på Irland visar att killarnas fotbollsferdigheter togs för givet och att det normaliserades. Deras dominans legitimerades genom tron om att deras färdigheter berodde på könstillhörighet och därmed upplevdes som naturligt.⁶⁸ Därtill visar Öqvist att skolgården blir en uppdelad plats där pojkar intar fotbollsplanen och flickorna vandrar runt.⁶⁹ Det påminner om Marcus berättelse ovan om att killar var på fotbollsplanen och att tjejer satt på lekplatsen och snackade när de var yngre. Enligt Oliynik förväntas pojkar ta större plats (av idrottsläraren) på lektionen, men får därigenom ständigt kämpa för att försvara huvudrollen inom gruppen och gentemot flickorna. På motsvarande vis förväntas flickorna enbart ta birollerna i utrymmet och det dolda budskapet är att de får mindre plats, ”att de kommer i andra hand, är mindre viktiga.”⁷⁰ Idrottslärare i årskurs 8 och 9 i en studie av Larsson m.fl. uppfattar att pojkar uppskattar idrott mer än flickor och att pojkar är mer kapabla än flickor.⁷¹ Detta stämmer

⁶⁵ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

⁶⁶ Jfr Brennan m.fl., 3 – 4; Foucault, 1987, s. 227; Pickering, 2001, s. 174, 177.

⁶⁷ Lorber, 1994, s. 2–6, 13.

⁶⁸ McSharry, 2017, s. 348.

⁶⁹ Öqvist, 2009, s. 138, 141–143.

⁷⁰ Oliynik, 2014, s. 71.

⁷¹ Larsson m.fl., 2009, s. 9, 12.

överens med det Gabriel säger ovan, att killar ska hålla på med sport, men även vad Alice berättar tidigare om känslan av att inte få ta plats i spökbollen. Även Fagrells resultat visar att vi redan som små barn lär oss hur vi ska och bör agera och bete oss som det förväntas utifrån vår könstillhörighet.⁷² I en studie om flick- och pojkfotboll finner Eliasson att omgivningens uppfattning är att pojkar är bättre än flickor, ”trots att flickorna motsäger sig att det är givet på grund av deras kön.”⁷³ Uppfattningarna om flickor, pojkar och fotboll liknar de uppfattningar som jag har visat att eleverna på Toppskolan uttrycker.⁷⁴ Eliassons resultat visar att det är legitimt för barn (och vuxna) att säga att pojkar är bättre än flickor, vilket visar sig även i denna avhandling.⁷⁵ Att eleverna har denna erfarenhet är därför inte särskilt uppseendeväckande, snarare förväntat.

Hur kan det förstås att uppfattningen ”killar är bättre än tjejer” är förhärskande på Toppskolan, när det är uppenbart att alla elever är duktiga idrottsutövare och det finns så många olika idrotter? Lorber tar sin utgångspunkt i idrottens separationslogik när hon menar att idrotten illustrerar hur kroppar är genuspräglade och genom sin separationslogik ytterligare genuspräglar kroppar.⁷⁶ Dessutom menar Lorber att kvinnans kropp är socialt konstruerad att vara sämre än mannens kropp. Separationen i idrott leder inte bara till tanken att män är bättre än kvinnor, det leder dessutom till en värdering av kvinnors idrottande som sämre:

Once women and men are separately categorized, assumptions about their physiology and athletic capabilities influence rules of competition; subsequent sports performances then validate how women and men are treated in sports competitions.⁷⁷

⁷² Fagrell, 2000, s. 13.

⁷³ Eliasson, 2009, s. 165–166.

⁷⁴ Eliasson, 2009, s. 165–166. Se även kapitel 7 i Eliasson, 2009, som diskuterar uppfattningar om pojkar, flickor och fotboll, s. 135–146.

⁷⁵ Eliasson, 2009, s. 165.

⁷⁶ Lorber, 1994, s. 41–44.

⁷⁷ Lorber, 1994, s. 41.

Detta ser vi ovan att fotbolls- och innebandyspelande tjejer uttrycker, men de tennisspelande tjejerna upplever inte att deras idrottsutövning är lägre värderad än killars tennis. Däremot tycker tennistjejerna att killar har ett bättre spel än dem i tennis, i betydelsen att spelet är mer varierat än tjejernas. Det visar att de föreställningar och erfarenheter som framkommer ovan är relaterade till de idrotter som eleverna utövar, och att det skulle kunna se annorlunda ut om exempelvis simmare eller konståkare hade varit en del av det empiriska materialet för den här avhandlingen.

Du kastar som en tjej!

Det är en sak att höra eleverna berätta för mig att killar är bättre än tjejer, och på vilket sätt de anses var det. Det är en annan sak att jag får se och höra när det uttrycks i en vardagssituation. Under en idrott och hälsa-lektion när eleverna tränar inför beachhandbollturneringen som beskrevs i föregående kapitel, hör jag vid några tillfällen killar ropa ”du kastar som en tjej” och ”vad är det för jävla kärringkast” till andra killar.⁷⁸ Det är tjejer med på planen som uppenbarligen hör vad killarna säger. Det blir inget mothugg från någon av killarna som blev ifrågasatt, det blir ingen hätsk stämning, ingen blir upprörd. Vid det ena tillfället hör idrottsläraren det samtidigt som hon går förbi mig, och säger: ”det är bara killar idag, utan tjejer som drar ner på testosteronet” och sedan går hon vidare.⁷⁹ Jag kommer mig inte för att fråga vad hon menar, utan riktar blicken mot planen igen. Det var som att uttrycket på planen passerade förbi för alla inblandade, för inget mer sades i saken av någon (dessutom var det *inte* bara killar på planen). Vad hände här?

Jag ser hela situationen som ett uttryck för genusnormen, att killar är bättre än tjejer, som så normalt att det inte får någon att reagera, inte ens den kille som får det riktat till sig reagerar (inte utåt i varje fall). Tidigare forskning visar att användningen av termen ”tjejkast” är kopplat till att vederbörande inte kan kasta på ett adekvat sätt.⁸⁰ Vad gäller användningen av termen ”kärring” och andra feminina konnotationer finns en del forskning som ger exempel på att det

⁷⁸ Fältanteckningar, maj, årskurs 9.

⁷⁹ Fältanteckningar, maj, årskurs 9.

⁸⁰ Jfr Young, 2005, s. 33–34.

handlar om en maskulinitetskonstruktion. När pojkarna i Öqvists studie riktar termen kärring (och hora) mot andra pojkar, exempelvis att de inte ska spela som kärringar, markerar det att en pojke avviker från maskulina normer och ideal för att få honom att upprätthålla normen. Samtidigt konstrueras då en ordning mellan pojkarna för att visa vilka som uppvisar en förväntad maskulinitet och vem som misslyckas med detta.⁸¹ Öqvist visar att kärring är ett språkligt uttryck som *gör* något i en genusrelation. Dessutom reproduceras en maktrelation mellan tjejer och killar, där tjejer underordnas.⁸² Vidare visar Fundberg att fotbollsspelande pojkar och ledare konstruerar sig själva som en fotbollsspelande norm genom att använda figurer som de *inte* är.⁸³ Kärringen är en sådan figur, som står för det veka, klena och svaga. Därför uppmanas pojkarna av ledarna att "inte spela som en kärring". Du ska inte tveka, inte gå undan, du ska använda hela kroppen. På så vis framställer sig pojkar och män implicit som idrottens självklara aktörer.⁸⁴ Även Andreasson visar liknande resultat bland handbollsspelande män. Det feminina, exempelvis "fruntimmer", signalerar något negativt och en spelare i studien säger att då "blandar man in ett kvinnoförnedrande uttryck".⁸⁵ Det är inte bara det idrottsliga genomförandet som ifrågasätts, utan som Öqvist och Fundberg nämner, även maskuliniteten.⁸⁶

De genuskonstruktioner som eleverna på Toppskolan har berättat om i intervjuerna impregnerar uttrycken "du kastar som en tjej" och "vad är det för kärringkast" på samma sätt som studierna ovan visar. Därmed finns det skäl att tro att även eleverna och idrottsläraren på idrott och hälsa-lektionen är medvetna om ordens innebörd. Det gör både killarna och tjejerna på lektionen till mottagare av budskapet.⁸⁷ Killarna använder uttrycken kärring och att kasta som en tjej som maktredskap för att ordna.⁸⁸ Makten ligger i att killar rang-

⁸¹ Öqvist, 2009, s. 119–123.

⁸² Öqvist, 2009, s. 161.

⁸³ Fundberg, 2003, s. 184.

⁸⁴ Fundberg, 2003, s. 186–187.

⁸⁵ Andreasson, 2007, s. 116, ett lånat citat med en av de handbollsspelande männen.

⁸⁶ Andreasson, 2007, s. 116–117.

⁸⁷ Öqvist, 2009, s. 138, 164.

⁸⁸ Jfr Lorber, 1994, s. 32–33.

ordnar varandra och samtidigt rangordnar sig över tjejerna i idrotts-hierarkin.⁸⁹ McDonagh och Pappano menar att så länge epitetet ”du spelar som en tjej” förblir en förolämpning kommer tjejers och kvin-nors förmågor att vara underskattade.⁹⁰ Det är således inte förvå-nande att tjejer på Toppskolan känner sig underskattade, när de får höra liknande uttryck i sin vardag, även om det inte är (direkt) riktat mot dem.

Genom att varken elever eller idrottsläraren säger något, legitime-rar (framförallt idrottsläraren) användningen av ”kärring” som en nedvärderande handling. Jag tror att lärarens avsaknad av kommentar står att finna i den frekventa förekomsten av liknande uttryck i idrottsliga sammanhang, som forskningen ovan ger vid handen. Däremot är det en del av lärarens uppdrag att motverka traditionella könsmönster.⁹¹ Varför skedde inte det i den här situationen?

En välvillig tolkning kan vara att det inte alltid är enkelt att se och höra det som pågår i en verksamhet, eller att kommentera allt när det sker i stunden. Idrottsläraren kan mycket väl ha talat med veder-börande vid ett senare tillfälle. Som idrottslärarna i en studie om idrottsundervisning och hegemonisk maskulinitet påpekar, befasts genus genom triviala handlingar. Det är svårt för lärarna att alltid upptäcka närvarande subtila maktformer och hur hierarkier skapas genom en hegemonisk maskulinitet.⁹² I detta exempel är det emel-lertid tydligt att idrottsläraren både ser och hör det som sker, vilket visar inte bara hur normativa mönster tar sig uttryck på Toppsko-lan, utan att de inte (alltid) ifrågasätts. Huruvida de involverade ele-verna ser det som trivialiserande eller inte kan jag inte uttala mig om.

Jag visar detta som ett exempel på när observationer och inter-vjuer tillsammans tydligt iscensätter genusnormen. Flera elever talar om den, flera elever och en idrottslärare är involverade när det tar sig uttryck på den här lektionen. Idrottens maskulina norm och maktstruktur tar sig plats och ton i Toppskolans vardagliga verk-samhet. Ferrys varning att idrottens icke önskvärda normer riskerar

⁸⁹ Jfr Fundberg, 2003, s. 187; Öqvist, 2009, s. 164.

⁹⁰ McDonagh & Pappano, 2008, s. 6.

⁹¹ Jfr Skolverket, 2016, s. 8.

⁹² Alsarve m.fl., 2017, s. 214–216.

att förstärkas i skolan snarare än att utmanas, har i ovan redovisade lektion blivit en realiserad verklighet.⁹³

Godtagbara färdigheter, men godtagbara genusmanuskript?

Som rektor, tränare och idrottslärare för fram i föregående kapitel blir eleverna medvetna om varandra på ett speciellt sätt när de går på en idrottsprofilerad skola där alla idrottar. Från att tidigare ”enbart” ha varit i idrottsföreningarna och oftast i enkönade träningsgrupper, är nu eleverna i ett större könsintegrerat idrottsligt rum. Då kan en kollision av olika genuskonstruktioner och genusmanuskript ske.⁹⁴ Det förväntat feminina och det förväntat maskulina, samt uppfattningar om tjejer och killar, ska mötas. När dessa förväntningar inte riktigt stämmer sker ett bekräftande av det förväntade såväl som andra konstruktioner kommer till uttryck.

Färdigheter som tidigare har varit allmänt godtagbara för alla idrottsutövare (exempelvis styrka) blir nu genuskodade och ordnade i relation till varandra (exempelvis att killar är starkare än tjejer). Föreställningar och attityder konstruerar killar som (alltid) *starkare* än tjejer för att de är killar. Tjejer konstrueras som (alltid) *svaga* än killar för att de är tjejer. I den kollektiva jämförelsen tycks inte hänsyn till individuella och faktiska prestationer spela större roll, istället är det *föreställningar* om tjejer och killar som råder.⁹⁵ En intressant iakttagelse är att killar(na) alltid framställs som extrema när tjejer(na) ställs mot dem. Tjejerna blir inte jämförda mot en genomsnittlig kille. Det visar ett uttryck för aspekter av en ortodox maskulin norm där styrka, snabbhet och aggressivitet hyllas.⁹⁶

Den starka tjejen är den presterande tjejen men blir likväl den svaga. Det är en ambivalent konstruktion som skapar svårigheter i att tala om tjejerna på Toppskolan på ett enkelt sätt. Detta finns det anledning till att fördjupa i nästa avsnitt om *Den duktiga tjejen och den tuffe idrottskillen*. I relation till den starka tjejen som nu är kil-

⁹³ Jfr Ferry, 2014a, s. 81.

⁹⁴ Puwar, 2004, s. 143–144.

⁹⁵ Jfr Larsson, 2001, s. 64–65, 70–71, om att stereotypa föreställningar om flickor och pojkar i friidrott får företräde framför hur de egentligen är.

⁹⁶ Jfr Anderson, 2009, s. 29–30, 44–45; Andreasson, 2007, s. 88–91, Messner, 2002, s. 20, 30.

larnas klasskamrat och i förekommande fall i samma undervisningsgrupp, tror (de starka) killarna att de måste (be)visa inte bara att de är starka, utan starkare än tjejer. Det visar sig återkommande i idrott och hälsa-undervisningen. Ett exempel är från föregående kapitel, när Patrik raljerar över att ha flyttat Iris över golvet utan att hon kunde bjuda motstånd. Ett annat exempel är när killar väljer att inte göra övningar tillsammans med tjejer, för att de är oroliga för att tjejerna ska vara bättre än dem. Anderson menar att idrottens separationslogik privilegierar män, som kan dra nytta av en maskulinitet och norm som hör till idrottens popularitet och som är värderad.⁹⁷ Även om separationslogiken endast organiserar fotbollens undervisningsgrupper på Toppskolan, och följaktligen inte ska finnas i övrig undervisning, bygger elevernas föreställningar om genus på den erfarenhet de har från idrottsutövningen på fritiden.

En övergripande förväntad likhet att duktiga idrottsutövare ska vara starka, snabba och tekniska har två nivåer på Toppskolan: starka, snabba och tekniska elever lever upp till likheten, men tjejer och killar uppfattas inte vara lika bra. Istället för att samlas under likheten konstrueras tjejer och killar som olika. I denna olikhet är killar norm och tjejerna relateras till vad killar är och vad killar gör. Vad krävs för att tjejerna ska få omtalas av andra och tala om sig själva med utgångspunkt i deras *egna* färdigheter, egna prestationer, som duktiga och likvärdiga idrottsutövare? Varför ska de jämföras och jämföra sig med killar, eftersom de på förhand tycks vara placerade i en underordnad position? Som Lorber uttrycker det, betraktas kvinnors biologiska skillnader i relation till män som en funktionsnedsättning de inte kan rå för.⁹⁸ I Eliassons forskning om flick- och pojkfotboll framkommer även en bild av att flickorna kan omtalas som duktiga, men att de alltid relateras till pojkar och då är de inte lika duktiga.⁹⁹ Den lika viktiga frågan är vad som krävs för att killar – och specifikt killarna på Toppskolan – ska slippa att ständigt konstrueras som norm, som dessutom tjejer relateras till? Det är en norm som killarna måste bära upp och ständigt bevisa att de ingår i och

⁹⁷ Anderson, 2009, s. 77.

⁹⁸ Lorber, 1994, s. 283.

⁹⁹ Eliasson, 2009, s. 144.

behärskar.¹⁰⁰ Denna tro visar sig dels genom det flera av killarna säger, dels genom handlingar på idrott och hälsa-lektioner och i innebandyundervisningen.

På Toppskolan konstrueras en tvingande olikhet som betonar fler skillnader än likheter. Det är en olikhet som upprätthålls och normaliseras genom att konstruera tjejer och killar inte bara som olika, utan som olika duktiga men som värderar samma typ av färdigheter.

Duktiga tjejer och tuffa idrottskillar

I relation till denna tvingande olikhet *mellan* tjejer och killar i idrotten, är det relevant att rikta blicken mot hur genus konstrueras i det lite större skolsammanhanget. Rektors reflektioner handlar om att tjejerna på Toppskolan överlag är och förväntas vara duktiga, och att killarna är och förväntas vara tuffa *idrottskillar*.

Den duktiga tjejen

Vi närmar oss samtalsämnet om hur tjejer och killar är när rektor talar om att eleverna på Toppskolan har höga ambitioner att prestera och att det kan ta sig uttryck som en prestationsångest. Rektor tillägger att detta framförallt gäller för tjejerna och beskriver då hur han uppfattar att de framställer sig själva:

Rektor: Flickor ska prestera i skolan, och de ska prestera på idrotten, och de ska se bra ut, och de ska så mycket, och de ska vara populära bland killarna... Jag tror att det är lite mer hos mig, kanske, än på andra högstadieskolor... Jag känner att det kan vara lite avigsidor.¹⁰¹

Beskrivningen av tjejerna visar flera kännetecken på en normativ femininitet som framkommer i tidigare forskning. Tjejer ska prestera

¹⁰⁰ Jfr Anderson, 2009; Anderson, 2014; Andreasson, 2007, och Fundberg, 2003 om att vara bärare av en maskulin norm.

¹⁰¹ Intervju rektor.

i skolan.¹⁰² Tjejer ska se bra ut.¹⁰³ Tjejer ska vara populära hos killar.¹⁰⁴ Tjejer ska vara perfekta och lyckade.¹⁰⁵ Tjejer ska *så mycket*. Enligt Holm, som har studerat relationer i skolan i årskurs 9, ska elever ”vara allt”.¹⁰⁶ Det finns en risk med att ”vara allt” och leva upp till kraven som nämns ovan. Dweck menar att högpresterande tjejer som får mycket beröm för sin duktighet kan komma att sluta att anta utmaningar för att inte riskera sin duktighet.¹⁰⁷ I en studie om skolprestationer och kön säger en intervjuad lärare att flickor ofta har en hög ambition som måste sänkas.¹⁰⁸ Vidare visar forskning om unga kvinnor och psykisk ohälsa att normativ femininitet verkar både styrande och begränsande. Det ledde till en känsla av att inte duga, en rädsla av att vara annorlunda och ett självkritiskt förhållningssätt.¹⁰⁹

Applicerat på tjejerna på Toppskolan, som enligt rektors uppfattning ska ”så mycket”, föreligger då en risk att duktigheten blir en sårbarhet. Istället för att fokusera på och utvecklas i skola och/eller idrott, vilket förväntas och uppskattas, finns en risk att de väljer att stanna på en upplevd trygg nivå som de vet att de behärskar. Detta berättar både tennistjejer och fotbollstjejer om i nästa kapitel.

Som rektor nämner ovan ska tjejer även prestera på idrotten.¹¹⁰ Det är en naturlig förväntan på Toppskolan, av eleverna själva som en del av deras starka idrottsidentitet och prestations- och tävlingslogiken som jag har visat i föregående kapitel, och en förväntan från tränare och lärare.¹¹¹ I idrottens läromedel framställs den prestationsinriktade (elitidrotts)flickan som en utmaning mot föreställningen att flickor idrottar av sociala skäl, vilket i läromedlen framträder som normen för idrottande flickor.¹¹² Att tjejerna på Toppskolan, enligt rektor, även ”ska” prestera i idrott tolkar jag som ett

¹⁰² Öhrn, 2014, s. 178, 184; Holm, 2008 s. 130.

¹⁰³ Ambjörnsson, 2003, s. 151; Holm, 2008, s. 137–138.

¹⁰⁴ Ambjörnsson, 2003, s. 287; Holm, 2008, s. 137–138.

¹⁰⁵ Strömbäck, 2014, s. 31.

¹⁰⁶ Holm, 2008, s. 138.

¹⁰⁷ Dweck, 2000, s. 123–125.

¹⁰⁸ Holm & Öhrn, 2014, s. 96–97.

¹⁰⁹ Strömbäck, 2014, s. 31, 35.

¹¹⁰ Rönnbäck, 2015, s. 173; Svender, 2012, s. 64–67, 86.

¹¹¹ Jfr Engström, 2010, s. 51–57; SOU 2008:59, 2008, s. 191–193; Trondman, 2011, s. 53.

¹¹² Grahn, 2008, s. 196.

vidgande av den normativa femininiteten ovan – tillsammans med ”allt” annat tjejer ska vara och göra. Detta är *rektors* uppfattning om hur tjejerna är.

Antar tjejerna på Toppskolan en normativ femininitet och presterar de på idrotten? Det korta svaret är ja. Åtskilliga av tjejerna uppvisar några eller flera karaktäristika av en normativ femininitet och majoriteten av dem presterar på idrotten. Som exempel kan nämnas att omsorg om smink, hår och utseende tycks vara viktigt för flera tjejer, men inte för alla. Det uppmärksammar jag när jag dröjer kvar efter idrott och hälsa-lektioner, och tjejer gör sig i ordning vid en spegel utanför omklädningsrummet. Jag uppmärksammar det under idrottsundervisningen i innebandy, tennis och fotboll, där flera tjejer omsorgsfullt ser till att inget ögonsmink rinner när de svettas och att håret ligger rätt i uppsättningen. I det empiriska materialet ser jag även tjejer som inte visar större intresse för smink, hår och utseende men som strävar efter att leva upp till andra attribut för en normativ femininitet, där skolarbete är viktigt. Tennis-, fotbolls-, och innebandytjejerna talar alla om vikten av utbildning och att prestera i idrott (eller tidigare ha velat prestera), och flera av dem lägger kraft på utseende och kläder. Huruvida de ska och önskar vara populära hos killar visar inte mitt material, då jag inte har ställt frågor om det, men i några av intervjuerna skymtar betydelsen av heterosexuella relationer. Jag upplever att det finns ett ”måste” bland flera av tjejerna att inrätta sig i normativa genuskonstruktioner, om inte till fullo så i varje fall i viss utsträckning.¹¹³ Med utgångspunkt i detta resonemang benämner jag framöver den (med idrott) vidgade normativa femininiteten på Toppskolan som *prestationsfemininitet*.

En relevant fråga är varför rektor – och andra – beskriver att tjejerna ska *allt*? Är inte *idrott* det mest centrala i andras genuskonstruktion av tjejerna (och av dem själva), om de nu har sökt till en skola som Toppskolan? Här kan Hellborgs forskning om elitidrott, ekonomi och jämställdhet bidra med en förklaring. Idrottsutövande kvinnor förväntas upprätthålla stereotypa bilder av kvinnan, exempelvis att ge uttryck för en heteronorm genom ett feminint utseende-attribut och beteende, för att lättare få sponsorer.¹¹⁴ Möjligen är det

¹¹³ Jfr Lorber, 1994, s. 32–33.

¹¹⁴ Hellborg, 2019, s. 144–146.

därför rektors och annan personals beskrivningar av tjejer, förutom idrott, handlar om utseende, skolprestation, heterosexuell attraktion och att de ska vara ”så mycket”.¹¹⁵ Tjejerna konstrueras – och konstruerar sig själva – således som *mer* än idrottsutövare.¹¹⁶

Den tuffe idrottskillen

Rektors uppfattning om hur tjejer framställer sig själva leder till följdfrågan om hur det uppfattas att killar framställer sig. Rektor svarar att bland killarna uttrycks ”ibland lite av den där idrotts... (*funderar*) manliga idrottskulturen på skolan, jag brukar kalla den för omklädningsrumsuppförande.” Han beskriver vidare omklädningsrumsuppförandet som att killarna har en ”våldigt tuff jargong” som:

Rektor: Inte känns så förlåtande och upplyftande utan... Gärna att man dissar varandra och försöker... Ja, helt enkelt, man är lite taskiga mot varandra för att få sitt eget självförtroende höjt lite.¹¹⁷

Killarna unnar inte riktigt varandra framgångar utan ser varandra snarare som konkurrenter. Det visar att killar inte endast nedvärderar tjejer, utan att det även sker värderingar av varandra.

Jag ser det som en konsekvens av tävlingsfostran. Det empiriska materialet visar flera exempel på detta. Under idrott och hälsaundervisningen observerar jag flera gånger olika uttryck av en tuff jargong mellan killar. Ett exempel är när eleverna har gymnastik och i positionen ”plankan” ska gå på armar och ben i sidled över en matta. Det kräver styrka, balans, teknik och spänning i kroppen. En innebandykille knuffar en fotbollsskille som gör övningen, så att han välter på mattan.¹¹⁸ Ett annat exempel från idrott och hälsa är en

¹¹⁵ Intervju rektor; Intervju, Oskar, fotbollstränare tjejer; Intervju, Mats, fotbollstränare tjejer; Intervju Karin, idrottslärare.

¹¹⁶ Jfr Grahn, 2008, s. 151–156, 197. Grahn visar att idrottens läromedel framställer utvecklingen från flicka till kvinna som att röra sig från den idrottande kroppen till att även handla om utseende, en normativ kvinnokropp, femininitet och attraktion inom en heteronormativ ram.

¹¹⁷ Intervju rektor.

¹¹⁸ Fältanteckningar, mars, årskurs 9.

hockeykille som vid flertalet tillfällen får kommentarer från sina lagkamrater av nedlåtande och hånande karaktär och som varje gång följs av skratt: ”du kastar som en tjej”, och ”nej, hur fan kan ni sätta in honom” när han blir inbytt i ett lag under beachhandbollturneringen.¹¹⁹ Ingen av de ”ansatta” killarna reagerar eller agerar på knuffen eller kommentarerna, istället fortgår lektionerna som om ingenting har hänt. Händelserna är inte uttryck för kamratlig jargong, det är tydligt när det sker. Därmed ser jag det som ett exempel på andrafiering för att hävda sig och/eller stärka sin egen status i relation till andra.¹²⁰

Rektors beskrivning och exemplen ovan är uttryck för en idrottsrelaterad maskulinitet som med Andersons termer kan beskrivas som ”idrottskillen”, eller ”the jock” på engelska. Den tuffa jargongen som inte är förlåtande, att dissa varandra, inte lyfta upp varandra, att vara taskig för att nå egen vinning överensstämmer i varierande utsträckning med den oförsämde självcenterade över-sittaren som Anderson menar är en konservativ och ortodox idrottsmaskulinitet.¹²¹ Rektor säger att denna beskrivning främst gäller lagidrottande killar, vilket även framkommer i idrottsläraren Karins och innebandytränaren Jens beskrivningar tidigare i kapitlet. Jag väljer att sammanfatta och benämna dessa beskrivningar och handlingar som en (*lag*)*idrottsmaskulinitet*. Jag sätter ”lag” inom parentes eftersom det främst talas om att lagidrottande killar antar denna maskulinitet, men jag observerar även när individuellt idrottande killar uppvisar drag och handlingar i enlighet med den. Därmed vill jag inte avgränsa någon och visar samtidigt att maskuliniteter (och femininiteter) är en genuskonstruktion och genusstatus vem som helst kan anta.¹²²

Vid beskrivningen av omklädningsrumsuppförandet säger rektor vidare att:

Rektor: Det gillar jag inte alls och det är absolut en, då blir det som ett litet kvitto också som ett brev på posten, den här typen

¹¹⁹ Fältanteckningar, maj, årskurs 9.

¹²⁰ Jfr Pickering, 2001, s. 72.

¹²¹ Anderson, 2014, s. 3–5.

¹²² Jfr Lorber, 1994, s. 27; Puwar, 2004, s. 123, 148.

av skola. Så att ja... Eftersom ungarna är så mycket idrott!¹²³

(Lag)idrottsmaskuliniteten framställs som ett ”kvitto” på ”den här typen av skola” eftersom idrotten är central. Beteende och handlingar förklaras således som en genuskonstruktion som följer med från idrotten in i skolan och som något skolan nu måste hantera. Det finns en konsensus hos personalen att denna maskulinitet inte är önskvärd och ett behov av att hantera den, som de berättar om för mig. Även om jag ser och hör om enskilda insatser av tränare och lärare under lektioner, som tillsägelser och rektorssamtal, är (lag)idrottsmaskuliniteten fortsatt framträdande som en övergripande normativ maskulinitet.

Det ska understrykas att alla killar på Toppskolan inte är oförsämda översittare, alla killar som antar (lag)idrottsmaskuliniteten utövar inte nedvärderande handlingar, samt att en kille kan vara oförsämd vid ett tillfälle men inte vid ett annat. Det är en del av maskuliniteten och en tuff jargong som kan vara mer eller mindre rå, och användas som vid behov. En studie om fotbollsspelande män visar att de kan anta en förväntad maskulinitet i spelet, men att det inte är liktydigt med att de antar den utanför spelet.¹²⁴ Zimmermans forskning om pojkar, studier och maskulinitet i årskurs 9 visar att råa skämt är ett sätt att visa gemenskap och intimitet för pojkar. Att vara tuff och tålig är en social förväntan på ett maskulint beteende.¹²⁵ Den tuffa jargong som killarna på Toppskolan uppvisar, som jag uppmärksammar under mitt fältarbete, kan förklaras som ett sätt att visa sig tuff och tålig. Till skillnad från prestationsfemininiteten, där idrott endast utgör *en* del, utgör idrotten stommen i (lag)idrottsmaskuliniteten. Det samstämmer med studier om uppfattningar om tjejer och killar i skolan, att flickor uppfattas ha mer tid att plugga än att engagera sig i aktiviteter samt att flickor förvän-

¹²³ Intervju rektor.

¹²⁴ Adams m.fl., 2010, s. 293–296.

¹²⁵ Zimmerman, 2018, s. 148–151.

tas studera. Pojkar förväntas inte studera och de anses vara mer engagerade i aktiviteter på fritiden.¹²⁶ Killarna på Toppskolan konstrueras således – genom (lag)idrottsmaskuliniteten – som *främst* idrottsutövare.

Motsatta konstruktioner – för att bevara olikheten?

Som jag har nämnt, och som är av betydelse att betona, är detta inte den enda maskuliniteten och den enda femininiteten som konstrueras på Toppskolan, och det är inte heller de dominerande. Innebörden av dem framkommer emellertid ofta i talet om hur tjejer och killar är, och är därmed framträdande som normativa genuskonstruktioner. Dessutom framstår de som diametralt motsatta. Tjejerna ska vara ”allt” och killarna är ”bara” idrott. Jag förklarar prestationsfemininiteten och (lag)idrottsmaskuliniteten som en förlängning, eller en produkt av, den tvingande olikheten att tjejer och killar konstrueras som olika. Jag förstår det även som en produkt av den organiserade idrottens separationslogik. Det kan jämföras med Lorbers argument att det inte spelar någon roll vad män och kvinnor gör, så länge det uppfattas som olika då det är skillnaden som har betydelse.¹²⁷

Detta är inga genuskonstruktioner som är unika för Toppskolan, utan snarare som ett uttryck för Toppskolans närhet till idrotten. Grahns analys av idrottens läromedel visar att idrottsflickor framställs som mångtydiga med olika möjliga genuskonstruktioner: prestationsorienterade, sociala och problematiska. Pojkar framställs som entydiga inom ramen för *en* möjlig genuskonstruktion: den prestationsorienterade idrottspojken.¹²⁸ Att tjejer *ska* prestera i idrott skaver i viss utsträckning mot Toppskolans övergripande genusnorm att killar är bättre än tjejer i idrott, liksom det skaver att killar framställs som främst idrottsutövare på en skola där studieresultat prioriteras före idrottsundervisningen.

Olika förväntningar (att skolan officiellt prioriterar studier före idrott) och normer (att killar är bättre än tjejer) har en effekt som just övergripande och normerande, vilket jag har visat genom citaten

¹²⁶ Holm & Öhrn, 2014, s. 82, 84; Öhrn, 2014, s. 178, 184.

¹²⁷ Lorber, 1994, s. 5, 26.

¹²⁸ Grahns, 2008, s. 191–195, 198.

och utdrag ur fältanteckningarna. I de individuella nyanserna och variationerna förlorar de något av sin normerande kraft. Om detta handlar nästa avsnitt, för det visar sig att det skaver i (genus)normen.

Det skaver i (genus)normen

Den starka föreställningen att killar och det killar gör är norm är inte friktionsfri i Toppskolans vardagliga verksamhet. Det är inte självklart att alla killar är bättre än alla tjejer, att killar är starkare och att tjejer inte tar för sig. Det är inte självklart att killar är stöddiga och självcentrerade översittare som ständigt konkurrerar med andra. Inte heller är det givet att tjejer ”ska” så mycket hela tiden, bry sig om sitt utseende och prestera i skolan eller att de vill idrotta som killar. Det är inte självklart att tjejerna och killarna är så olika idrottsutövare. De är mer lika än olika.

Att idrotta som en kille

I Holms forskning om skola och genus framgår det att eleverna tecknar stereotypa och kontrasterande bilder av flickor (som tysta, passiva och känsliga) och pojkar (som högljudda, aktiva och tuffa). När eleverna talar om sig själva framträder emellertid en mer varierad beskrivning och att de är mer lika än olika varandra.¹²⁹ En sådan diskrepans är även påtaglig i mitt empiriska material. Det finns en förväntan hos (de flesta av) eleverna och hos tränarna att tjejer *ska* anta det sätt som *killar* idrottar på, och att inte vara svaga och försiktiga. De idrottsliga färdigheterna och egenskaperna snabbhet, styrka, teknik och att våga ta för sig är inte enbart godtagbara, de är efterfrågade.¹³⁰ Detta kan förstås som en paradox. Å ena sidan omtalas genusnormen (att killar är bättre än tjejer) som en ”sanning”, något eleverna är överens om.¹³¹ Baserat i denna sanning rangordnas killars idrottande högre än tjejers idrottande. Å andra sidan förväntas det att tjejer idrottar som killar för att det är det

¹²⁹ Holm, 2008, s. 109.

¹³⁰ Jfr Fink m.fl., 2016, s. 1325, där basketspelande killar som tränar med tjejer vill att tjejerna ska spela som killarna för att det är det rätta spelet.

¹³¹ Jfr Holm Ingemann, 2016, s. 115.

eftersträvansvärda sättet att idrotta på, vilket i viss mån motsäger att killar är bättre än tjejer.

När intervjuerna fördjupas reflekterar eleverna bortom den kollektiva nivån om hur tjejer och killar är och ska vara som idrottsutövare, vilket jag har visat tidigare i kapitlet. Det är när de talar om sig själva och andra på en individuell nivå som föreställningarna kring idrott och genus oftare visar sig vara mer nyanserade och just därför mindre självklara. Den kollektiva konstruktionens kraft reduceras till förmån för den individuella egenmakten. Det sker en förhandling av den sociala konstruktionen av eleverna som olika idrottsutövare och en glidning mot färre skillnader.¹³² Det finns utrymme för att göra motstånd mot normen.¹³³

I innebandygruppen talar killarna om att de har duktiga tjejer i sin grupp. Ludvig beskriver en av tjejerna som att hon är riktigt bra, att hon spelar som en kille: "alltså, hon har spelförståelse som en kille. Skott och så".¹³⁴ Det visar en föreställning om att killar anses "ha" en typ av spelförståelse som är den eftersträvansvärda, och att när en tjej spelar så, då spelar hon som en kille. Att spela som en kille förklaras på följande vis av innebandyspelaren Alice:

Alice: Killar skjuter bättre, för de har lärt sig det när de var små. Då lärde de sig skjuta. Om tjejer hade fått samma skottträning i innebandy som killarna får, så blir de bättre. Om jag hade kunnat skjuta som en kille, hade jag kommit mycket längre. Desto hårdare du skjuter, desto bättre blir du.¹³⁵

Av Alices beskrivning framgår att det handlar om att *lära* sig att spela på ett visst sätt och att tiden – *när* en spelare börjar lära sig och *hur mycket* den tränar – har betydelse. Alices exempel visar att det alltså kan vara *annorlunda*, att det inte behöver vara så att killar exempelvis skjuter bättre än tjejer. Förutom att skjuta hårt är andra kännetecknen på hur killar spelar att de går in i närkamper, de är

¹³² Jfr Holm Ingemann, 2016, s. 114.

¹³³ Foucault, 1997, s. 49–50; Foucault, 1987, s. 227.

¹³⁴ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

¹³⁵ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

”riktigt bra” och de har spelförståelse. Här konstrueras en innebandyspelare som antar maskulina egenskaper, men spelaren kan vara både kille och tjej. Det beskrivs som att tjejer ska närma sig killars sätt att spela, därför blir det eftersträvarnsvärda spelsättet maskulint konstruerat. På Toppskolan gör tjejer detta – antar killars sätt att spela och att idrotta, i innebandyn såväl som i andra idrotter jag observerar. I enlighet med Larssons resultat om friidrottande tjejer, kan det förklaras vara en strategi för att hantera att delta i tävlingsidrott som ännu uppfattas som en manlig verksamhet.¹³⁶ Jag menar att för tjejer på Toppskolan har det blivit ett sätt att utvecklas som idrottare och att samtidigt positionera sig närmre den idrottsliga normen, som råkar vara maskulint kodad.

Jack, Ludvig och de andra innebandykillarna säger att de uppskattar tjejerna som duktiga spelare och accepterar dem som värdiga lagkamrater, vilket är en positiv konsekvens av att idrotta tillsammans.¹³⁷ Messner visar att när tjejer och killar deltar i könssegregerad idrott får de inte möjlighet att upptäcka att de skillnader som finns dem emellan är ett kontinuum av skillnader.¹³⁸ Den rigida föreställningen om stora skillnader och att killar är självklart bättre än tjejer luckras upp något i innebandygruppen, men det sker även i tennis. Där talar tennistjejerna om att de hellre hade spelat som killarna, vilket är mer varierat och risktagande.¹³⁹ Fotbollstjejerna talar om att de *kan* spela mer maskulint, om de *vill*.¹⁴⁰ Vad vi ser är att det är mer lika utövare som konstrueras när eleverna talar om sin idrottsliga verksamhet, men det är det maskulina som anger innehållet. Därför har skillnader mellan tjejer och killar fortfarande betydelse.

Att tjejer förväntas spela som killar förstärker en maskulin norm. Det gör även att det talas mycket om tjejer i intervjuerna, vad de ska göra och kan göra bättre. Jag hör inte någon reflektera över vad det innebär för *killarna* på Toppskolan att idrotta som killar. Jag uppfattar det som en icke-fråga, det är ”ju” att vara stark, snabb och teknisk. Detta är ett ständigt görande som jag uppfattar är osynligt

¹³⁶ Larsson, 2001, s. 127.

¹³⁷ Anderson, 2009, s. 132; Messner, 2002, s. 166.

¹³⁸ Messner, 2002, s. 143.

¹³⁹ Intervju, 3 tennistjejer, årskurs 9; Intervju, 2 tennistjejer, årskurs 9.

¹⁴⁰ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9; Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

på Toppskolan, för alla elever gör och lever ständigt upp till idrottsliga förväntningar. Ett sådant görande blir (mer) synligt på en skola där idrott *inte* är något alla elever ägnar sig åt, som Holm visar i sin studie. Där är det påtagligt att killar som är inaktiva eller ointresserade av idrott och sport medvetet ”gör” idrott eller träning för att vara en del av normen: ”Normen om sportighet omnämns för båda könen, men betonas starkare och tydligare för pojkarnas del.”¹⁴¹ Därtill framkommer det att det inte är lika självklart att tjejer ska vara sportiga, men att det är ett ”plus”.¹⁴² De uppfattningar som Holm redogör för kan vara en förklaring till att normen om att killar ska idrotta är cementerad och oreflekterad på Toppskolan, för där idrottar alla.

En uppfattning bland eleverna är att tjejer kan lära sig att idrotta som killar. Givetvis är det något som även killar lär sig, det är inget de ”kan” i sig själva, men det talas det inte om. Omvänt är det relevant att ställa frågan vad tjejer kan lära killar. Innebandytjejerna talar om att killarna hade blivit bättre spelare om de inte spelade så individuellt. De dribblar mycket och skjuter ofta själv. Om killar passar bollen mer, som tjejerna säger att de själva gör, då hade de utvecklats till en mer allsidig innebandyspelare. Liknande bild av att flickor passar bollen och pojkar är individualister framkommer i Eliassons studie, samt att pojkarnas spelsätt är norm.¹⁴³ Vad gäller fotboll menar fotbollskillarna att tjejer och killar på sin höjd skulle kunna ha teori tillsammans. Det visar att de inte tror att tjejer kan lära dem något *på* fotbollsplanen. När jag frågar fotbollstjejerna vad de tror att fotbollskillarna kan lära sig av dem, om de hade tränat tillsammans, svarar Iris följande:

Iris: Jag tror att de hade fått mer respekt för tjejer i allmänhet. Kanske hur man behandlar en tjej, att man inte kan säga vad man vill, alltså.¹⁴⁴

¹⁴¹ Holm, 2008, s. 121.

¹⁴² Holm, 2008, s. 122.

¹⁴³ Eliasson, 2009, s. 145–146.

¹⁴⁴ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

Till skillnad från innebandytjejerna tror inte fotbollstjejerna att de kan tillföra något *spelmässigt* till killarna. De är trötta på att behandlas respektlöst och att få ta emot nedvärderande kommentarer om att de inte kan spela fotboll. De vill bidra till en förändring i killarnas förhållningssätt, möjligen för att de inte tror att de kan bidra till killarnas spelsätt. Innebandyspelarnas och fotbollsspelarnas skilda svar i vad tjejer kan lära killar menar jag beror på att innebandyn är en könsintegrerad grupp där eleverna tränar *tillsammans* mot samma mål, alla vill utvecklas.¹⁴⁵ I fotbollen, där eleverna redan är åtskilda, kan normen att killar (ohotat) är bättre än tjejer fortleva eftersom det inte finns någon fotbollssituation som motbevisar att så inte skulle vara fallet.

När kön spelar – och när det inte spelar – någon roll

Idrottsläraren Karin berättar för mig att det både sker ett närmande och en bibehållen distans mellan tjejer och killar i idrott och hälsaämnet under deras tre år på Toppskolan. I den ena klassen är det ofta ett motstånd – från tjejer såväl som från killar – att paras ihop tjej och kille. I den andra klassen bryr eleverna sig inte om detta. Detta berättar Karin i anslutning till en idrott och hälsa-lektion där en övning är att eleverna ska brottas med varandra. När de ska välja en kamrat som de vill utmana väljer killar och tjejer att brottas ihop, lika ofta som de väljer att brottas tjej–tjej och kille–kille. Elevernas agerande i den klassen kan förklaras utifrån att de ser fördelar med könsintegrerad idrottsundervisning, det handlar om att lita på varandras färdigheter, att komplettera varandra och uppskatta varandra.¹⁴⁶ Det är även ett uttryck för att konstruktionen om dem som olika idrottsutövare omförhandlas.

I den andra klassen var det, återberättat av Karin, flera tjejer som inte ville vara med på de här brottningsövningarna till en början. De undrade om de kunde slippa att göra övningen mot killarna. Jag frågar varför Karin tror att det är så? För att killarna i den klassen är så överlägsna. Dessutom, uppfattar hon det som att flera av tjejerna har stoppat in sig i ett ”tjejfack”. Hon tycker inte om att säga så, men med ”tjejfack” menar Karin att de bryr sig mer om hur de ser

¹⁴⁵ Jfr Anderson, 2009, s. 132.

¹⁴⁶ Jfr Anderson, 2009, s. 132.

ut och hur håret är, än vad de bryr sig om aktiviteten. Som ett jämförande exempel pekar Karin mot Sara som brottas med Magnus under tiden som vi pratar. Hon är svettig och med håret rufsigt i hästsvansen. Karin säger att så skulle *aldrig* tjejerna i den andra klassen göra. När jag undrar varför, berättar Karin att flera av tjejerna i den klassen har slutat på sina idrotter och visar sig mer intresserade av andra saker.¹⁴⁷ Det Karin berättar kan relateras till de feminina genuskonstruktioner jag diskuterar tidigare i kapitlet. För de tjejer som inte tillskriver idrotten lika stort värde längre – märk här, enligt Karin – är andra faktorer viktigare, vilket stärker en normativ feminitet. Dessutom visar Karin att hon inte riktigt uppskattar de här tjejernas vändning från att vara presterande idrottstjejer till att vara i ett ”tjejfack”, vilket även visar de förväntningar som finns från personal på elever.

Kramiga killar

Bilden av killar på Toppskolan som främst nedvärderande och att de uppvisar en tuff maskulinitet är inte alltid rättvisande, eftersom mer nyanserade genuskonstruktioner framträder. Jag vill visa att det finns parallella beteenden och handlingar. Det gör det samtidigt svårt att försvara marginaliserande handlingar som är en effekt av (lag)idrottsmaskuliniteten, men det visar hur komplext det är för killar att bära en normposition.

Killarna på Toppskolan är ”mer” än idrott och konstruerar mer än en tuff och snäv (lag)idrottsmaskulinitet. Under fältarbetet är det tydligt att flera av killarna är intresserade av mode, sitt utseende och sina frisyrrer.¹⁴⁸ De uppvisar nära vänskapsrelationer, har kärleksrelationer,¹⁴⁹ och de visar intresse för skolarbetet.¹⁵⁰ Som visat ovan i de föregående avsnitten både säger och visar flera killar att de upp-

¹⁴⁷ Fältanteckningar, april, årskurs 9.

¹⁴⁸ Jfr Holm, 2008, s. 114.

¹⁴⁹ Jag hör berättas om kärleksrelationer och ser några kärleksrelationer mellan elever på skolan under mitt fältarbete.

¹⁵⁰ Jfr Holm, 2008, s. 130; Zimmerman, 2018, s. 123.

skattar duktiga tjejer och tycker att det är kul att idrotta tillsammans.¹⁵¹ Jag menar härmed inte att rektors uppfattning om en idrottsimpregnerad maskulinitet på något sätt inte stämmer. Den indikerar att på Toppskolan ger killar, enligt honom, främst uttryck för en idrottsidentitet som går före (allt) annat. Rektor berättar om en tuff och rå jargong, som även jag observerar, men i likhet med pojkarna i Zimmermans forskning uppvisar de även en hjärtlig jargong.¹⁵² Dessutom visar flera av killarna på Toppskolan en fysisk intimitet i form av nära kroppskontakt som inte består av knuffar eller slag.

Följande exempel är ett utdrag ur fältanteckningarna under höstterminen i årskurs 9. Idrottsläraren Magdalena undervisar eleverna i höjdhopp och längdhopp. Vid höjdhoppställningarna ligger två tjockmattor ovanpå varandra och flera killar uppvisar flera gånger exempel på fysisk närhet:

När jag kommer fram till höjdhoppställningarna ligger och sitter nästan hela klassen på en tjockmatta. Det är trångt och flera sitter nästan i knäet på varandra. Flera killar ligger med huvudet mot någon annan killes lår, eller mot en annan killes mage. Det är inte några tjejer som sitter i knä eller ligger hos varandra. Ludvig sitter på en stol bredvid mattorna och Marcus sitter i hans knä under tiden som Magdalena informerar om innehållet i lektionen. Ludvig har först händerna på sina egna lår, bredvid Marcus ben. Sedan lägger han upp dem på Marcus lår och Marcus tar Ludvigs händer. Det ser ut som att varken Ludvig eller Marcus riktigt vet hur de ska göra nu – ska de hålla händerna eller ska de släppa dem? Istället hoppar Marcus ner från Ludvigs knä. (...) Johan, Magnus och Marcus sitter nära varandra på tjockmattan när Magdalena har en ny genomgång för eleverna. Marcus blir pillad i håret av en av killarna under några minuter. Magnus lägger sig en kort stund bredvid Marcus och lutar sig mot hans bröstkorg. Marcus i sin tur lutar sig mot Alex knä och Alex

¹⁵¹ Intervju, 1 innebandykille, årskurs 8; Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8; Fältanteckningar, april, årskurs 9. Se även Anderson, 2009, s. 138; Priyadharshini & Pressland, 2016, s. 1244–1245.

¹⁵² Zimmerman, 2018, s. 145, 149.

pillar Marcus i håret. Sedan lägger sig Alex mot en annan killes knä, men bara en kort stund. (...) Gabriel och Fredrik är båda skadade och ligger bredvid varandra på en matta bredvid höjdhoppsställningarna. Fredrik ligger på rygg och Gabriel ligger bredvid vilandes på Fredriks bröstskorg från och till. Senare ligger de fortfarande bredvid varandra i olika positioner och en annan kille ligger på Fredriks sida. (...) Återigen ligger Fredrik och Gabriel nära varandra som jag vill beskriva det som att de ”myser”. Två andra killar ligger också på rygg, den ena med armen under nacken på den andre, som håller hans hand.¹⁵³

Detta exempel är från en lektion, men jag har observerat fler liknande situationer där killar visar en fysisk intimitet (se nästa kapitel om fotbollsskillarna). Jag ser det som ett sätt att visa vänskap eller samhörighet med varandra. Killarna i exemplet ovan är lagidrottare och det är inte enbart med kamrater inom sin idrott som de uttrycker vänskap. Det tycks vara oproblematiskt att visa tillgivenhet genom fysisk intimitet, något som traditionellt har förknippats med homosexualitet.¹⁵⁴ Eftersom killarna vid flera observationstillfällen utför dessa fysiskt intima handlingar, när andra killar ser det och utan att det sker någon social fördömelse, är det att betrakta som ett normalt och gångbart beteende.¹⁵⁵ Denna inkluderande maskulinitet finns parallellt med (lag)idrottsmaskuliniteten på Toppskolan, det är inte ett förhållningssätt som sker enbart i mindre rum med färre personer. Den mer öppna inställningen mot tjejer som flera killar visar är även en del av en inkluderande maskulinitet som finns på Toppskolan.

I flertalet av sina studier av unga män i (ofta idrottsrelaterade) college- och universitetsmiljöer har Anderson funnit att fysisk intimitet är ett uttryck för vänskap och tillhörighet utan att behöva vara sexualiserat.¹⁵⁶ Anderson argumenterar att en bärande del av hans teori är att inkluderande maskulinitet samexisterar med andra maskuliniteter i samma kontext och att ingen av maskuliniteterna har

¹⁵³ Fältanteckningar, september, årskurs 9.

¹⁵⁴ Jfr Anderson, 2009, s. 84–85.

¹⁵⁵ Jfr Anderson, 2014, s. 162, 217, 219, 221; Foucault, 1997, s. 49–50; Foucault, 1987, s. 227; Pickering, 2001, s. 174.

¹⁵⁶ Anderson, 2014, s. 127–128, 162.

en hegemonisk position.¹⁵⁷ Vid en första anblick kan det verka som att (lag)idrottsmaskuliniteten är den dominerande och hegemoniska maskuliniteten på Toppskolan, men jag uppfattar den inte som det. I rektors, tränares och idrottslärares tal är den *framträdande*, och ja, flera killar manifesterar (lag)idrottsmaskulinitet. Vad som är av betydelse att understryka är att (lag)idrottsmaskuliniteten kontrasteras av flera killars handlingar i olika idrottsliga rum som jag har observerat, samt i klassrum. I intervjuer med och observationer av framförallt innebandy- och fotbollsskilar synliggörs flera maskuliniteter. Vid flera tillfällen gäller detta även hockey- och basketkillar i observationerna, som även ofta visar drag av en (lag)idrottsmaskulinitet. Följaktligen finns (lag)idrottsmaskuliniteten, den verkar och den tar plats, men även mer inkluderande maskuliniteter finns, som verkar och tar plats. På Toppskolan tar detta sig tydligast uttryck genom att killar visar fysisk närhet och att killar på olika sätt behandlar och respekterar tjejer som jämbördiga. Att det finns en maskulin norm att tjejer ska idrotta som killar förstår jag inte som ett uttryck för en hegemonisk *maskulinitet*, eftersom tjejerna (när de spelar som killar) inte antar en (lag)idrottsmaskulinitet, utan antar ett spelsätt som *benämns* som killars spelsätt. Det ser jag inte som samma sak. På så sätt är det *idrottsliga* färdigheter som premieras och som alla personer kan anamma och utveckla. Då borde det snarare vara triaden styrka–snabbhet– teknik som framhävs som ett hegemoniskt sätt att idrotta, snarare än att den är maskulint präglad.

Liksom Anderson resonerar, kan killar anta olika maskuliniteter mer eller mindre, eller hålla sig helt till en maskulinitet. En poäng med teorin om inkluderande maskulinitet är att det är accepterat att anta en maskulinitet och att stå för den, men samtidigt acceptera att andra kanske antar och står för en annan maskulinitet.¹⁵⁸ Därtill menar Anderson inte att *alla* killar i en miljö med inkluderande maskulinitet samstämmer med detta, det kan finnas de som strävar efter att upprätthålla en *hegemonisk* maskulinitet.¹⁵⁹ Även detta finns det exempel på i mitt empiriska material, men det är ganska få killar som uttrycker sin (lag)idrottsmaskulinitet på det viset.

¹⁵⁷ Anderson, 2009, s. 94.

¹⁵⁸ Anderson, 2009, s. 96.

¹⁵⁹ Anderson, 2009, s. 98.

Jag förstår det som att inkluderande maskuliniteter har en betydelsefull plats för flera killar på Toppskolan. Som nämnts ovan är en popularitetsaspekt för killar att vara sociala, snälla och trevliga.¹⁶⁰ Ett uppvisande av en tuff och rå jargong genom en (lag)idrottsmaskulinitet kan således upphäva popularitet. Att då även visa en mjukare sida kan bana väg för en ökad popularitet. Med andra ord menar jag att maskuliniteterna kan ge varandra näring för att samexistera på Toppskolan. Det visar sig att flera av killarna uppvisar drag från olika maskuliniteter beroende på vilket sammanhang de befinner sig i.¹⁶¹ Å ena sidan menar jag att detta görs med en osäkerhet hos vissa av killarna om hur de ska bete sig och agera, å andra sidan uppfattar jag det som att det är strategiska och medvetna val hos andra killar på Toppskolan. Vad som är gemensamt är medvetenheten om att maskuliniteter är mångfacetterade.

Killiga och tjejiga tjejer

Liksom olika maskuliniteter samexisterar, finns parallella femininiteter bland flera av tjejerna. Jag använder innebandyspelarna Stina och Alice som exempel för att ytterligare beskriva den ovan nämnda prestationsfemininiteten, men framförallt en annan femininitet jag benämner *balanserad femininitet*. Att det framöver handlar om Stina och Alice beror på att de explicit talar om vad som är tjejigt och killigt och hur de själva anser att de är tjejiga och killiga.

Stina, som främst ger uttryck för en prestationsfemininitet, förklarar att hon gärna shoppar med vänner på helgen när det inte är match. Då replikerar Alice ”där är det världens största skillnad på mig och Stina. Stina är den tjejiga tjejen, och jag är den lite mer killiga.” Alice menar att ”Stina är ju den tjejen som ’manikyr, pedikyr’. Typ så” och Stina skrattar, säger ”ja!” med eftertryck. De fortsätter:

Alice: Alltså hon är lite så, ”shoppa”, det som är typ, som kallar det för tjejgrejer. Hon är väldigt mycket för det. Och jag är lite så mer, ”vi går ut och lirar fotboll”, jag är sån. Jag skiter i att gå med smink idag, jag orkar inte...

¹⁶⁰ Jfr Holm, 2008, s. 124.

¹⁶¹ Jfr Adams, m.fl., 2010, s. 293–296; Andreasson, 2007, s. 141.

Stina: Du är så: ”om jag hade fått välja hade jag gått i mjukisbyxor varje dag”. Och jag har ALDRIG gått i mjukisbyxor i hela mitt liv!

Alice: Jag bryr mig inte om hur jag ser ut. Jag bara, jag ska ta mig till skolan.

Stina: Hon är alltid den som är klar först efter träningen. Det är alltid jag som ska stå och platta håret.

Marie: Så det är mer tjejtigt att bry sig, menar ni...

Stina: Ja, det blir så. Men det är alltid jag som ska ta längst tid på mig i omklädningsrummet och Alice som bara... ”Är du klar nu?”¹⁶²

Alice förklarar att ”hon är mer manlig än Stina” genom att understryka att hon *inte* gör ”tjejgrejer”. Att gå i mjukisbyxor, inte bry sig om sitt utseende och att spela fotboll kodas manligt. När Alice shoppar går hon till de butiker som hon behöver saker i och då handlar hon effektivt, i kontrast till tjejer som hon menar handlar länge, tittar på allt och har svårt att välja mellan alla olika söta tröjor.

Alice är medveten om att hon balanserar mellan ”tjejtigt” och ”killingt” (uttryckt som att hon kan välja om hon vill sminka sig eller inte, välja mjukisbyxor i skolan eller inte), med tonvikt på att hon väljer ett ”manligt” agerande. Alice säger att hon har ett starkt självförtroende, tar för sig och vill ta plats på innebandyplanen. Det är även så jag upplever henne som innebandyspelare. Hon känner sig inte annorlunda eller mindre ”tjej” för att hon antar maskulina attribut, men hon visar att hon aktivt dämpar normativt feminina attribut. Jag får uppfattningen av att hon vill uppvisa en tuffare femininitet med hjälp av maskulinitet. Det kan liknas vid att beskriva sig som pojkflicka, även om hon inte säger det i de termerna.¹⁶³ Samtidigt har hon inga problem med att vara *tjej*. Att kunna välja när hon vill uttrycka femininitet och maskulinitet upplever jag är viktigt för henne. Hargreaves menar att kvinnor i idrotten aktivt omdefinierar vad det innebär att vara kvinna. Det sker ett överskridande av trad-

¹⁶² Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

¹⁶³ Jfr DiCarlo, 2016, s. 1368.

itionella idéer om vad som är maskulint och feminint i idrotten. Vidare menar Hargreaves att idrottande kvinnor visar en mer radikal bild av femininitet.¹⁶⁴

Alice konstruerar en genusidentitet som tillåter vissa maskulina attribut, beteenden och handlingar så väl som att undvika vissa feminina attribut, beteenden och handlingar. Denna genusidentitet, som även andra tjejer på Toppskolan manifesterar, benämner jag *balanserad femininitet* i meningen att balansera mellan maskulinitet och femininitet. Anledningen till att jag använder termen femininitet, även om Alice menar att hon *inte* gör "tjeigrejer", är för att femininitet är starkt förknippat med flickor, tjejer och kvinnor.¹⁶⁵ Oaktat vad Alice säger, så *gör* hon sig ibland tjejig. Jag ser henne uttrycka femininitet genom att sminka sig, bära åtsittande jeans och midjekorta tröjor precis som hon även är osminkad och bär mjukisbyxor. Hur kan detta förstås? Enligt Puwar krävs det att kvinnor som uppträder efter en maskulin normativ mall även upprätthåller en femininitet, så att genusbalansen kvarstår. Då riskerar inte en kvinna att etiketteras som avvikande om hon använder maskulina attribut. Paradoxen är att kvinnor ska konstruera och förkroppsliga skillnader och likheter på samma gång för att passa in i rum där män och maskulinitet är norm.¹⁶⁶ Det är så jag förstår Alices och andra tjejers manifesterande av en balanserad femininitet på Toppskolan.

Stina uppvisar tydligare drag av en prestationsfemininitet än en balanserad femininitet. Mer sällan upplever jag att hon aktivt antar ett maskulint manuskript på det viset som Alice gör. Mitt intryck är att Alice lättare balanserar mellan feminina och maskulina manuskript än Stina. Den balanserade femininitet Alice uppvisar verkar inte vara så fast och fixerad eftersom den är mer flexibel än jag upplever att prestationsfemininiteten är. Samtidigt är det, i ett historiskt perspektiv, förhållandevis nytt att idrotten ses som en positiv förstärkning av femininitet.¹⁶⁷ Omvänt upplever jag att Stina har svårt att ge uttryck för annat än en prestationsfemininitet, just för att den

¹⁶⁴ Hargreaves, 1994, s. 274.

¹⁶⁵ Lorber, 1994, s. 38.

¹⁶⁶ Puwar, 2003, s. 148.

¹⁶⁷ Jfr Azzarito, 2010, s. 267; Heywood, 2007, s. 102–110; Kindlon, 2006, s. 6–7, 22, 41, 53.

är starkt förankrad i en norm om hur tjejer och kvinnor ska uppföra sig och agera, inom såväl som utanför idrotten.

Alice och Stina vet vad som förväntas av tjejer.¹⁶⁸ Att femininitet är en kärna i Stinas och Alices genuskonstruktioner – om än på olika vis – visar hur starkt genus som social institution verkar i vardagen. En viktig aspekt är att Alice och Stina *väljer* själva när de vill vara mer tjejiga eller mer killiga. Det är mer maskulint att inte bry sig. I sammanhanget blir detta intressant, eftersom flera av killarna som uppvisar en tuff och snäv (lag)idrottsmaskulinitet bryr sig om sitt utseende, hår och kläder. Alices och Stinas uppfattningar om vad som är maskulint blir i viss mån vad de själva lägger i sin konstruktion av maskulinitet eller hur killar är, och kontrasterar detta mot vad femininitet och hur tjejer är. Det visar hur flytande gränserna mellan olika genusmanuskript är.¹⁶⁹ Samtidigt utmanar de genus som något fast och fixerat genom att röra sig mellan olika genuskonstruktioner.

Killar "är" och tjejer "gör"

Den övergripande *idrottsrelaterade* genusnormen på Toppskolan sammanfattas som att "killar är bättre än tjejer". Denna norm är ett instrument som har och får effekt, den blir ett maktredskap för hierarkisering mellan tjejer och killar men även mellan killar. Ur normen produceras en genuskonstruktion att tjejer och killar är olika idrottsutövare. När tjejer idrottar som killar är de likväl olika eftersom de förväntas anta något killar "redan" är och gör.

Som jag har visat konstrueras tjejer och killar som olika idrottsutövare. Killar uppfattas vara starkare, snabbare, mer tekniska och tar för sig mer än vad tjejer gör. Ofta är detta en grund för värdering och rangordning, vilket blir problematiskt. Idrottsundervisningen på Toppskolan som ska ha fokus på individuell utveckling blir även en normativ jämförelse och rangordning som befäster stereotypa och traditionella könsmonster. Denna jämförelse har ingen bäring i den idrott som är "på riktigt" på fritiden, eftersom ingen av tjejerna eller killarna spelar eller tävlar mot varandra, eller konkurrerar om

¹⁶⁸ Jfr Ambjörnsson, 2001, s. 156.

¹⁶⁹ Jfr Lorber, 1994, s. 27, 30.

samma platser i ett lag. Ändå spelar könstillhörighet roll. Separationslogiken som i tävlingsidrotten ska borga för att ingen jämförelse eller rangordning ska ske, pekar mot att skillnader finns. På Toppskolan sker jämförelser som en del i elevernas starka idrottsidentitet och tävlingslogik. Om de är vana vid att vinnare utses, eller att rangordning sker mellan bättre och sämre utövare, sker samma handlingar nu och dessutom med kön och genus som utgångspunkt. Det liknar således inte vad de gör i idrotten på fritiden – den idrottsprofilerade utbildningen bidrar till att frammana rangordningen mellan tjejer och killar. Konsekvensen blir allt som oftast att killar ordnar sig högre än tjejer i hierarkin på ett normativt plan. I praktiken har jag visat exempel på att det inte är så självklart. Den könsintegrerade kontexten kan följaktligen vara utmanande mot normen att killar är bättre än tjejer. Detta utvecklas i kommande kapitel.

Även om killarna återkommande framställs som norm, är det tjejerna som tycks ha större utrymme i hur de ska vara och göra som idrottsutövare. Killarna förväntas vara starka(re) och snabba(re). Tjejer har följaktligen möjlighet att röra sig på ett större kontinuum av färdighetsnivå än vad killar har. Tjejer kan inte förlora sin underordnade utgångsposition i genusordningen. Däremot kan de röra sig uppåt i hierarkin och därigenom få acceptans, respekt och högre status. Om killar inte idrottar som killar, riskerar de inte endast att förlora den överordnade positionen i hierarkin, de riskerar att falla utanför normen att killar av naturen ”är” idrott. Här är det av vikt att betona att killarnas repertoar av maskuliniteter – (lag)idrottsmaskuliniteten och inkluderande maskulinitet – ger dem större utrymme och därigenom kan de i viss mån utmana den snäva normpositionen. Tjejernas repertoar av normativ femininitet, prestationsfemininitet och balanserad femininitet bidrar till att tjejerna kan positionera sig starkare mot idrotten och idrottens maskulina värden, men även inom idrotten. De kan utmana mer feminina värden utan att riskera sig som tjejer eller sin femininitet.

Kapitlet visar att de normerande positionerna och genuskonstruktionerna tvingar eleverna mot en olikhet men även att dessa konstruktioner möter motstånd. Jag visar även att det är enkelt – och *hur* enkelt det är – att falla in i föreställningar om genus, att

själv tro på dem, anamma dem, och att därmed reproducera dem som sanningar.

8. IDROTTERNAS OLIKA RUM

Avhandlingens tredje empiriska kapitel preciserar hur normativa mönster kring idrott och genuskonstruktioner tar sig uttryck inom några av Toppskolans olika idrottsliga rum. Kapitlet visar även om och hur motstånd och avvikelser tar sig uttryck mot dessa mönster. Det är vad som sker på fotbollsplanen, tennisbanan och innebandyplanen som beskrivs och analyseras närmre. Eleverna rör sig mellan flera idrottsliga rum på skolan och det sker olika saker i de olika rummen. Dels beror det på idrotternas karaktär, historia och strukturer, dels beror det på hur eleverna agerar, interagerar och kommunicerar i rummen.

Eleverna rör sig även mellan deras föreningsidrottsliga rum och skolans idrottsliga rum. Avhandlingen studerar en idrottsprofilerad skola och jag följer inte eleverna på fritiden. Att helt avgränsa det som sker på fritiden har emellertid inte varit en ambition. Den nära relationen mellan skolan och idrottsföreningarna, samt elevernas erfarenhet av föreningsidrotten och vad det har för betydelse bidrar till studiens resultat om hur normativa mönster verkar. Relationen mellan skola–idrott återkommer ständigt i mitt empiriska material, det är så tätt sammanlänkat att det blir svårt att isolera det som sker i skolan. Dessutom blir en sådan total avgränsning ett metodologiskt fel, då jag genom etnografin studerar elever som befinner sig i en idrottsprofilerad utbildningskultur, och denna kultur påverkas och genomsyras av föreningsidrotten. Därmed blir en del av det föreningsidrottsliga rummet synligt i detta kapitel, men jag strävar efter att tydliggöra när eleverna talar om skola respektive om fritid. Det är en anledning till att jag även benämner eleverna som ”spelare” i

de idrottsliga situationerna, för de är ju tennis-, fotbolls- och innebandyspelare samtidigt som de är elever. Om de inte hade varit spelare, hade de inte varit idrottselever på Toppskolan.

Kapitlet är disponerat så att varje studerad idrott redogörs för sig som delkapitel. Vidare delas fotboll upp i två delkapitel eftersom tjejer och killar undervisas separat och har observerats separat, för att sedan diskuteras som ett gemensamt fotbollsrum. Varje idrott inleds med en kort beskrivning och några karaktäristika, som när exempelvis det svenska förbundet bildas och när första världsmästerskapen genomförs. För varje idrott lyfter jag fram elevernas röster genom citat eller genom att återge vad de berättar.

Att idrotterna presenteras och analyseras enligt ordningen nedan – innebandy, tennis, fotboll killar och sist fotboll tjejer – har ingen teoretisk eller metodologisk förankring. Snarare har ordningen en empirisk utgångspunkt i det att Toppskolan strävar efter att könsintegrera undervisningsgrupperna, som all annan undervisning. Detta efterlevs i innebandy och tennis, som representerar lagidrott respektive individuell idrott. Sedan följer fotbollen som undervisas separat, som får representera en annan undervisningsform, med killar och tjejer för sig. Jag gör emellertid ingen poäng av att ordna idrotterna på detta sätt, utan varje idrott kan och bör läsas för sig, för att sedan problematiseras i en övergripande analys.

Jag väljer att fokusera och diskutera de mönster som har framstått som betydelsefulla för respektive idrott i det empiriska materialet. Således har några teoretiska verktyg större plats i analysen av en idrott än i en annan, liksom viss tidigare forskning används mer i diskussionen av en idrott än av en annan.

Av vikt att notera för läsaren är att träningskamrater i respektive idrottgrupp som inte är intervjuade kan ha andra perspektiv på eller andra erfarenheter av en och samma situation. Elevernas utsagor vävs samman med vad jag har observerat och noterat i fältanteckningarna. Därtill lyfts personalens röster fram där jag anser att det stärker eller motsäger det som eleverna berättar, diskuterar och reflekterar kring, samt vad jag har observerat. Slutligen summeras och diskuteras lika och skilda mönster som framträder i de olika rummen.

Innebandy

Innebandy är en relativt ny idrott sett ur ett svenskt perspektiv, jämfört med många andra idrotter. Den första föreningen i Sverige grundades 1979, och 1981 bildades Svenska innebandyförbundet. Vid den första upplagan av Svenska Cupen som genomfördes säsongen 1982/83 deltog både herr- och damlag.¹ VM för herrar spelades första gången 1996 och VM för damer 1997.² Innebandy har utvecklats snabbt från att vara en aktivitet i svenska gymnastiksalar i idrottsämnet och som rekreation, till en global idrott. Ljunggren beskriver innebandyns utveckling och spridning som ett svenskt innebandyunder. Vidare resonerar Ljunggren kring innebandy som en ”manssport utan manlighet”. Med det avses att innebandyn inte har ett traditionellt maskulint arv som exempelvis fotboll och ishockey, och har därmed möjlighet att ”bli gestaltad på ett jämlikare sätt”.³ Samtidigt är det fler män än kvinnor som är medlemmar, vilket gör innebandy till en mansdominerad idrott men, enligt Ljunggren, utan en manlighetsretorik.⁴

Toppskolans undervisningsgrupp för innebandyspelare är ålders- och könsintegrerad med elever från alla tre årskurser. Gruppen består av ungefär 20 spelare beroende på vilket år jag observerar dem, men det är sällan alla är med.⁵ De två första observationerna av gruppen gör jag när eleverna går i årskurs 7, nio lektioner observeras under årskurs 8, och tre observationer görs i slutet av årskurs 9. Jag intervjuar sju av innebandyeleverna ur den studerade årskullen sent på höstterminen när de går i årskurs 8. Vid tidpunkten för intervjun har de spelat innebandy mellan fem och sju år.

¹ Svenska innebandyförbundet, 2020.

² Internationella innebandyförbundet, 2020.

³ Ljunggren, 2014, s. 10. Se Ljunggrens artikel för en mer detaljerad redogörelse och reflektion för den svenska innebandyns utveckling.

⁴ Ljunggren, 2014, s. 11.

⁵ Hur många elever det är totalt i gruppen beror på hur många som är antagna i varje årskull. När jag börjar observationen av gruppen går de studerade eleverna i årskurs 7, och den sista observationen genomförs när de går i årskurs 9. Hur många elever som är på varje innebandylektion beror på vilken veckodag varje klass har sin idrott och hälsa. När elever har idrott och hälsa-undervisning, har de inte innebandylektion den dagen.

Spelet

Jag observerar innebandylektionerna från läktaren, på första raden intill planen. Därifrån ser jag bra. Jag hör mycket, men jag hör inte när spelare och tränare talar på de bortre delarna av planen. Innan lektionerna börjar är sargen som bildar innebandyplanen oftast redan framtagen och monterad av eleverna. Ibland är koner eller annat material uppställt av tränaren. En dag i oktober under höstterminen när de studerade eleverna går i årskurs 8, kommer jag till en innebandylektion 15 minuter innan den startar. Några av de äldre eleverna befinner sig redan på innebandyplanen. Följande är antecknat i fältanteckningarna:

Det står två mål på planen, sargen är uppsatt och det står även fyra koner med lodräta pinnar i på planen. En elev står vid sargen nära läktaren där jag sitter. Han plockar fram bollar ur en bollkorg som ligger på planen. Han skjuter dem mot den andre spelaren som står i det ena målet. Skotten verkar inte vara speciellt hårda. Eleven som står i målet försöker stoppa dem med bladet eller med skaftet på klubban. Hans rörelser är lugna. Det kommer in två elever till. De går till den andra planhalvan. De tar en boll och passar den till varandra. Ytterligare två elever kommer in i hallen från omklädningsrummen. En av dem är en tjej från årskurs 9, den andra är en av killarna jag studerar i årskurs 8. De tar en boll och börjar passa och dribbla mot varandra. De är avslappnade, lugna, verkar skoja med varandra. De sex spelarna som är på planen innan lektionen börjar bli mer och mer integrerade med varandra. De rör sig över större ytor av planen och integreras i varandras varianter av spel och lekar. Det verkar inte spela någon roll om de går i olika klasser eller årskurser, om det är killar eller tjejer. De ser ut att komma bra överens.

Jag räknar till 13 elever, varav 3 är tjejer och 10 är killar. Lektionen börjar. Efter uppvärmningen gör spelarna passningsövningar. Spelarna rör sig över stora delar av planen men vet hur de ska springa för att inte krocka med varandra, de vet var bollarna ska slås och varifrån de kommer. Det ser väldigt disciplinerat ut. Det är ett högt tempo och eleverna är fokuserade, tysta. Inte ens tränaren säger speciellt mycket när övningarna är igång.

Någon gång kommenterar han en elevs utförande, med ”bra” eller ”synd” eller ”kom igen”. Eleverna ger inte varandra någon respons. Deras färdighetsnivå är relativt jämn i dessa övningar, oberoende av kön och ålder. Några elever ”sticker ut” och är på en något högre nivå än de andra, det är två killar och en tjej från årskurs 9.⁶

De observerade innebandylektionerna har nästan alltid samma uppbygg bestående av uppvärmning, rörlighetsträning, passnings-, teknik- och skottövningar, spelsekvenser och avslutas ofta med spel mot små eller stora mål. Vissa spelare är snabbare än andra, vissa är mer tekniska än andra, några skjuter hårdare än andra. Helhetsintrycket efter 14 observerade innebandylektioner är att spelarna överlag är snabba, tekniska och starka. Vid en första anblick ser det ut som att ålder och kön inte spelar någon roll. Intervjuerna med eleverna och tränaren Lars visar emellertid en komplex bild av hur föreställningar om genus bidrar till att forma innebandygruppens villkor för formellt och informellt deltagande.

Lära av varandra... eller?

De sju eleverna intervjuas i tre grupper som består av fyra killar, två tjejer och en kille för sig. I intervjuerna ställer jag frågan hur det är att undervisas i skolans innebandygrupp och hur det är i jämförelse med innebandyföreningarnas träningar. Alla säger att den stora skillnaden är att tjejer och killar spelar tillsammans och det är runt detta en stor del av intervjuerna kretsar.

Analysen av det gemensamma innebandyrummet tar således utgångspunkt i könsintegreringen eftersom den tycks ha betydelse. En annan intressant iakttagelse är att eleverna talar mycket om andra i gruppen, inte enbart om sig själva. Hur andra är och vad andra gör är synligt i resonemangen, och på valda ställen poängterar jag när eleverna oberoende av varandra påpekar samma saker. Det visar hur sammanvävda deras erfarenheter är. Följande avsnitt utgår från varje intervjugrupp men det handlar inte enbart om de i gruppen

⁶ Fältanteckningar, oktober, årskurs 8.

som intervjuas, utan även om vad de berättar om andra i undervisningsgruppen. Ambitionen är att visa att och hur de alla resonerar kring samma frågor, om än i vissa avseenden med olika upplevelser beroende på attityd och om de är tjejer eller killar.

”De behöver oss och vi behöver dem”

Det här avsnittet handlar i stort om hur Marcus, Fredrik, Ludvig och Gabriel tycker att det är att spela tillsammans med tjejer. Därför talar de inte explicit om *sig själva* som innebandyspelare även om jag försöker få dem att tala uttryckligen om det. Istället framkommer detta implicit genom beskrivningarna av hur tjejerna spelar och de skillnader som de tycker finns mellan tjejer och killar.

Killarna pendlar mellan att å ena sidan anse att killar borde undervisas för sig och tjejer för sig i Toppskolans innebandy för att killar är bättre, å andra sidan anser de att det ändå fungerar bra att undervisas tillsammans. Resonemanget förs på följande vis:

Marie: Och så var det någon av er som sa, att ni hade hellre velat bara vara killarna? Menar ni då att ni skulle träna killar för sig och tjejer för sig här på skolan?

Marcus: Ja... Jag tror faktiskt att det hade varit lite... Lite bättre.

Gabriel: Jag tror också det.

Marcus: Men jag tror ändå att man behöver...

Fredrik: Ja...

Marcus: För tjejers kunskap kan också vara bättre. Så jag tror faktiskt att man behöver lite av varje...

Marie: Ni behöver varandra?

Marcus: Ja, de behöver oss och vi behöver dem.

[...]

Fredrik: Och sen... Vi kan... Tjejerna, de kan lära från oss och vi kan lära från vissa av dem.⁷

Jag hinner inte fråga varför det hade varit bättre att spela separat, innan Marcus säger att killar och tjejer ändå behöver varandra. De kan lära av varandra. Tjejerna beskrivs nämligen vara lite mindre

⁷ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

egoistiska, de passar bollen mer och är snabbare på att få iväg bollen. Det skulle killarna kunna lära av tjejerna. I gengäld menar han att killarna har bättre spelförståelse som tjejerna skulle kunna lära sig.

Efter att ha vänt från den självklara tanken om separat undervisning till insikten att de kan lära av varandra, förklarar de att vissa av tjejerna kan vara riktigt duktiga på innebandy. Eleverna spelar ofta med och mot varandra i smålagsmatcher där de lär om varandras spelkvaliteter. Då säger de så här:

Marcus: Och tillsammans tycker jag alla... Tycker jag de spelar väldigt bra.

Fredrik: Mia, Lova, Molly och Anna.

Ludvig: Ja, de är ju nästan på killarnas nivå!

Fredrik: De är ju omöjliga att möta när de spelar tillsammans!

Marcus: Ja. Alltså, de är bra individuellt också, på olika saker.⁸

Den här beskrivningen av tjejer i gruppen ”som omöjliga att möta” kontrasterar deras uppfattning att killar är bättre än tjejer. När jag ställer följdfrågor kring skillnader börjar de att reflektera. Svaren blir mer nyanserade, men de utgår fortfarande från den övergripande genusnormen att killar är bättre än tjejer. De inser att denna norm inte är fullt applicerbar på deras grupp, och rekonstruerar den till att tjejerna kan vara duktiga och nästan på killarnas nivå. De håller sig emellertid kvar vid att killars sätt att spela är det rätta spelsättet. En studie om en könsintegrerad fotbollsturnering visar att flera av de fotbollsspelande männen ändrade sin initiala uppfattning om att kvinnor var sämre fotbollsspelare när de spelade med dem i samma lag, och mot dem i mötande lag. Istället kunde de se dem som duktiga spelare.⁹ På samma sätt ändrar dessa innebandykillar sin inställning om tjejernas färdighet.

När de talar om hur Alice spelar, som går i samma årskurs, nämner de sig en beskrivning av hur de själva är som innebandyspelare. Ludvig säger att ”Alice, hon är ju, hon är ju väldigt stark i kroppen.

⁸ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 9.

⁹ Winiarska m.fl., 2016, s. 1343.

Hon går in som en kille.”¹⁰ Återkommande i killarnas sätt att tala om tjejerna är att relatera dem till vad killar är eller inte är. Alice är inte bara *stark*, hon är dessutom stark som en *kille*. Killar är alltså starka och på ett annat sätt än tjejer. Det tycks inte räcka med att hon är stark, det måste sättas i relation till killars styrka. Möjligen gör Ludvig detta förtydligande för att precisera på vilket sätt Alice är stark, för att visa att hon är starkare än vad tjejer förväntas vara. Oavsett omtalas Alice styrka som en komplimang och ett erkännande av hennes spel.

När killarna pratar om de duktiga tjejerna i gruppen, märker de att de relaterar tjejerna till sig själva. Marcus utbrister att det känns lite taskigt att säga ”spela som en kille” om en tjejs spel, för att det låter nedlåtande. När jag undrar vad han vill säga istället, förklarar han att ”hon är som en vanlig bra innebandyspelare. Det behöver inte vara kille eller tjej”.¹¹ Det är inte lätt för killarna att hålla isär idrottsliga färdigheter och könstillhörighet, men Marcus reflektion visar en insikt i att det inte är självklart att killar och tjejer är så olika som den övergripande genusnormen på Toppskolan konstruerar dem.

Alice och de andra (enligt killarna duktiga) tjejerna ges en annan genusprägel än ”tjej”. De är ”som killar”, vilket legitimerar dem som bra ”vanliga” spelare. Därigenom bibehåller killarna sin position som (naturligt) duktiga spelare. På så sätt utmanas genusordningen att killar är bättre än tjejer, men den rämnar inte.¹² Snarare förstår jag det som att den rekonstrueras.¹³ Liknande förhållnings-sätt framkommer i en studie om basket där damlag tränar mot herrlag. Herrarna talar om damspelarna som att de spelar ”som män” och herrspelarna betraktar dem som *speciella* spelare – inte som ”vanliga” dambasketspelare. Även om de berömmar damspelarna, förstärker de samtidigt att mäns idrottande är överlägset kvinnors sätt att idrotta.¹⁴

Trots att killarna håller kvar vid att prägla spelet maskulint och den övergripande normen att killar är bättre än tjejer, menar jag att

¹⁰ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 9.

¹¹ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 9.

¹² Jfr Lorber, 1994, s. 27.

¹³ Jfr Holm Ingemann, 2016, s. 114.

¹⁴ Fink m.fl., 2016, s. 1325.

det sker något med föreställningarna när eleverna tränar tillsammans. I linje med vad forskning om könsintegrerad idrott visar, bidrar det gemensamma intresset för innebandy till ett gränsöverskridande mellan föreställningar om killar och tjejer.¹⁵ Eleverna i innebandygruppen driver sin utveckling tillsammans mot ett gemensamt mål. Jag förstår det som att dessa killar inser att det är bättre för deras egen utveckling att erkänna tjejerna som bra och "vanliga" spelare (eftersom de ju är det), istället för att göra motstånd mot att det är just *tjejer* de spelar med.

I resonemangen ovan konstrueras (innebandy)killen som att vara bärare av normen, som en innebandyspelare ska spela. Fundberg resonerar utifrån sin studie om pojkar och män i pojkfotboll att de är bärare av normaliteten.¹⁶ Deras förståelse av sig själva sker genom att tala om andra och är ett sätt att tala om sig själv.¹⁷ Avvikelser från normen måste markeras på något sätt.¹⁸ Det är uppenbart att Ludvig och hans kamrater i intervjugruppen har svårt för att överge sin normposition. Genom att Marcus och hans killkompisar förklarar duktiga tjejer som "killar" och vilka färdigheter som gör tjejerna duktiga, beskriver killarna sig själva. Marcus, Fredrik, Ludvig och Gabriel framställer sig som de självklara innebandyspelarna, eftersom det har varit deras naturliga referenspunkt innan de började på Toppskolan. Nu anser (och inser) de att tjejer kan vara självklara innebandyspelare, förbehållet att de spelar på rätt sätt.

Killar går på närkamper, tjejerna dribblar förbi

Jack, som intervjuas själv, har ett något annorlunda sätt att förhålla sig till den könsintegrerade gruppen än hans kompisar ovan. Jack anser att det är bra att tjejer och killar tränar tillsammans och menar att det är bra att se att det inte är så stora skillnader. Framförallt ser han små eller inga skillnader mellan tjejer och killar i samma årskull:

Jack: Där är ingen skillnad. Jag tycker ändå att tjejerna i nian, de är i princip lika bra som killarna i nian. Tjejer... Ja vissa, en

¹⁵ Anderson 2008, s. 271–273; Grahn & Berggren Torell, 2016, s. 1195–1197; Maclean, 2016, s. 1377–1379; Musto, 2014, s. 367–368.

¹⁶ Fundberg, 2003, s. 184.

¹⁷ Fundberg, 2003, s. 180–181.

¹⁸ Fundberg, 2003, s. 182.

av tjejerna i åttan är bättre än killarna i åttan.¹⁹

Jack lyfter här fram Alice som bättre än vad de jämnåriga killarna i åttan är. Han tycker inte det är konstigt. Det ska nämnas att Jack är den av de fem intervjuade killarna som i minst utsträckning har uttryckt att killar är bättre än tjejer. Han resonerar kring att killar använder kroppen mer, men inte att det skulle ge ett bättre eller sämre spel.

Jack berättar att han uppskattar att spela med tjejerna och att lära sig deras sätt att spela, precis som han uppskattar att spela med yngre och äldre elever. Han anser att tjejer och killar är olika bra på olika saker på innebandyplanen. Den stora skillnaden är att "killar går på mer närkamper, det syns. Och tjejerna de löser det genom att dribbla förbi en." Han säger vidare att när tjejerna väl skjuter märks det att de "ändå" har bra skott. En föreställning om att tjejer passar oftare än skjuter syns här, och att tjejer inte förväntas ha så bra skott, men Jack visar en diskrepans mellan förväntan och verklighet. Han inser att det kan vara annorlunda och har lätt för att hantera den nya ordningen. Tjejer skjuter och de skjuter bra. Vidare relaterar Jack inte heller tjejers färdigheter till vad *killar* är eller gör på innebandyplanen på det sätt som Fredrik, Marcus, Ludvig och Gabriel gör.

En förklaring till varför Jack har en annan syn på skillnader mellan tjejer och killar i gruppen kan vara för att han är målvakt. Han har en överblick av planen på ett annat sätt än utespelarna har, och möter spelarna på ett annat sätt än utespelarna möter varandra. Därför *vet* han att tjejerna skjuter bra – han *känner* det när han ska rädda skotten. Dessutom finns ingen konkurrens från tjejerna i gruppen, varken reell eller upplevd.

Här finns skäl att stanna upp ett tag och ställa frågan om huruvida Jacks berättelse är autentisk eller tillrättalagd, då den i flera avseenden skiljer sig från killarnas berättelse ovan. Rimligen präglas Jacks berättelse i viss utsträckning av att han är ensam om att svara på mina frågor, till skillnad från hans gruppkamrater ovan som kan

¹⁹ Intervju, 1 innebandykille, årskurs 8.

söka stöd i varandra om de säger något de upplever "låter lite taskigt". Det är emellertid skillnad i beteende och agerande mellan Jack och de andra killarna. Den ödmjukhet jag upplever i intervjun visar Jack även på innebandyplanen, till skillnad från Ludvig, Gabriel och de andra som han beskriver som "kaxiga" och "bossiga" ibland. Jacks mer ödmjuka syn på idrott, killar och tjejer går i linje med Andersons beskrivning av en mer tolerant och inkluderande maskulinitet som värderar tjejer som likvärdiga.²⁰ Detta förhållningssätt är förvisso synligt även i de andra killarnas tal om den könsintegrerade gruppen, men de håller samtidigt fast vid att killar är bättre än tjejer. Jag ser sällan Jack ge uttryck för en (lag)idrottsmaskulinitet med självcentrering eller aggressivitet, vilket killarna ovan gör från och till.

En annan aspekt att ta hänsyn till är att Jack inte behöver förhålla sig till andra kamrater inom intervjun. Det är möjligt att han inte hade svarat likadant om han hade intervjuats med gruppkamrater, det får jag aldrig veta. Omvänt kan gruppen med de fyra killarna ha påverkats just av att de intervjuas i *grupp*. Den förväntan som finns på hur killar ska vara, och hur de ska förhålla sig till normen att killar är bättre än tjejer är synlig i den intervjun, samtidigt som de successivt under intervjuens gång reflekterar och i viss mån utmanar den. Med det vill jag betona att min analys grundar sig i elevernas berättelser, men som till stor del bekräftas genom observationerna.²¹

"Vi är sämre än killarna"

Stinas och Alices erfarenheter av att undervisas könsintegrerat är både positiva och negativa. Det första Stina och Alice svarar när jag frågar hur det är att spela innebandy i skolan är att de under årskurs 7 kände sig nedvärderade av killar i gruppen. Stina förklarar att det beror på "att vi var tjejer och vi är sämre än killarna".²² De säger att inte alla killar i gruppen är nedvärderande, men flera av dem. Alice berättar att det är killar som har sagt högt, så att alla och även tränaren hör: "åh, nej, vi kom i Stinas lag, nej, vi kom i Alices lag,

²⁰ Jfr Anderson, 2009, s. 132.

²¹ Jfr Arvastsson & Ehn, 2009, s. 20–22; Tracy, 2010, s. 843.

²² Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

vi kommer förlora”.²³ De berättar även att de vet att killarna gärna hade tränat själva.

Stina och Alice upplever att de inte får passningar lika ofta som killarna i gruppen får, på grund av att de är tjejer. När de har bollen, blir de uppmanade att passa den vidare direkt, till skillnad från killarna som håller kvar bollen själva:

Alice: Vi tjejer håller inte på sådär. Vi... I skolan är det mycket mer så att killarna divar. Och när en tjej gör det är det inte okej.

Marie: Vad menar du med divar?

Alice: De går själv med bollen. Men när vi tjejer gör det är det inte okej. Då måste vi släppa bollen direkt!

Stina: Som ”släpp bollen!” För de tror inte på oss.²⁴

Vid observationerna uppmärksammar jag att det oftare är killar som framträder som mer individualister än tjejerna, vilket Marcus och Jack poängterar i avsnittet ovan. Killarna driver bollen, dribblar och försöker skjuta själv oftare, istället för att passa till en lagkamrat som har bättre skottläge, och tjejerna passar istället bollen oftare. Det överensstämmer med Eliassons studie om fotboll som visar att barnen är införstådda med att flickor passar bollen oftare än pojkar som dribblar mer.²⁵

Alice och Stina förklarar att liknande exkluderande praktiker har blivit färre under årskurs 8. De tror att det beror på att de vågar ta för sig mer på innebandyplanen, både spelmässigt och personligt. Nu anser de att de får fler passningar av killar än tidigare, framförallt av killar i nian:

Alice: Men det har bättrat sig nu för mig (...). De i nian, de följer mig på instagram och så. Så när jag gjorde min A-lagsdebut, skrev jag ut det. Sedan jag gjorde det har jag fått mycket mer passningar och mycket mer respekt. [...] ”Hon kan ändå få bollen”. Så nu får jag ändå bollen ganska mycket.
[...]

²³ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

²⁴ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

²⁵ Eliasson, 2009, s. 140.

Stina: I början fick man inga passningar. Men... Sista taget så tycker jag att man har fått mycket mer passningar (...). Och jag tycker att det har blivit bättre nu i alla fall, än innan.²⁶

Alice menar att spel i A-laget i innebandyföreningen på fritiden ger en högre status bland (de äldre) killarna i skolgruppen. Spel i A-laget legitimerar Alice som en duktig spelare, en spelare som det går att passa bollen till trots att hon är tjej. Forskning om tjejer som spelar med killar visar att tjejerna upplever att de måste göra sitt bästa för att accepteras.²⁷ Att spela i A-laget tycks indikera seriositet, drivkraft och att Alice är tillräckligt bra, vilket visar att hon iscensätter prestations- och tävlingslogiken. Som jag har visat i föregående kapitel är detta förväntat av idrottselever, och tycks vara en nyckel till (vissa) killars erkännande av tjejer i den här innebandygruppen.²⁸ Stina talar även om att hon har fått bättre självförtroende, vilket har bidragit till att hon är en bättre innebandyspelare nu. Just detta nämner Fredrik, att han har uppmärksammat att Stina har utvecklats och betonar att självförtroende är en viktig egenskap i innebandy.²⁹

I takt med att Stina och Alice blir bättre innebandyspelare menar de att killarna i deras årskull inte utvecklas på samma sätt:

Alice: Medan vi går uppåt, uppåt för varje träning. Och jag tror att det stör dem riktigt mycket.

Stina: Ja, för de vill ju fortfarande... De är ju rädda för att få konkurrens, eller vad man ska säga.³⁰

Här framkommer en känsla av att genusnormen killar är bättre än tjejer störs av tjejernas utveckling. Marginalisering och i vissa fall exkludering kan vara ett tecken på att killarna vill behålla ordningen som bättre än tjejer, för det är denna ordning som får "konkurrens". Det handlar inte om en reell konkurrens om platser i ett lag.

²⁶ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

²⁷ DiCarlo, 2016, s. 1368–1369; McSharry, 2017, s. 352.

²⁸ Jfr Fink m.fl., 2016, s. 1325 om en förväntan att tjejer ska spela som killar; se även Hargreaves, 1994, s. 276 om att kvinnor måste omförhandla sina positioner i idrotten för att bli framgångsrika.

²⁹ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

³⁰ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

Exkluderingen och marginaliseringen vägs upp av möjligheten att spela mot bättre spelare – äldre elever och killar – som bidrar till att Stina och Alice utvecklas.³¹ Nivån på undervisningen är värdefull för dem, så värdefull att de kan se förbi de olika formerna av marginalisering. Att det verkligen förekommer marginalisering, och inte enbart är en subjektiv erfarenhet, framkommer vid observationerna, men även tränaren vittnar om det (som jag visar nedan).

Stinas och Alices förhållningssätt kan förklaras med stöd i Hargreaves. Även om marginalisering och underordning förekommer kan kvinnor använda idrotten som en plats som förstärker dem och ifrågasätta stereotypa bilder av femininitet och kvinnors kroppar.³² Den stereotypa bilden av idrottande tjejer på Toppskolan är att de inte är lika starka, snabba och tekniska som killar, vilket är en bild som verkligen utmanas i den här gruppen. Stina och Alice menar att även om de vill bli mer respekterade än vad upplever att de är, kan de hantera exkluderingen med sin färdighet, sin inställning och självförtroendet som de känner när de utvecklas och närmar sig killarnas spelnivå. I detta närmande finner tjejerna likheter med killarna som de uppskattar. Som jag visar framöver sker ett aktivt görande i tjejernas spelsätt för att både införliva sig i och utmana den norm som är relaterad till killarna.

Skilda utgångslägen

Det är både lika och relativt olika berättelser om hur det är att träna tillsammans som framträder i intervjuerna. Killarnas lovord tycks inte ha nått fram till Stina och Alice och killarna verkar inte förstå att de bidrar till en marginalisering av tjejer i gruppen. En förklaring kan vara att killarna talar och handlar utifrån en normposition vars effekt de inte riktigt är medvetna om, och att Stina och Alice inte vill säga ifrån. Jag förstår det som att Toppskolans grupporganisering stör genusordningen. På så vis aktualiserar tjejernas närvaro en annan dimension av den maskulina normen, en dimension som killarna inte behöver leva upp till och förhålla sig till i sitt homosociala lagsammanhang på fritiden. Omvänt får även tjejerna förhålla sig till

³¹ Jfr Maclean, 2016; Priyadarshini & Pressland, 2016, om att utvecklas tillsammans med bättre utövare.

³² Hargreaves, 1994, s. 274.

den maskulina normen på ett sätt som de inte behöver i sitt homosociala sammanhang på fritiden, eftersom de tränar med och tävlar mot tjejer. I skolan möter tjejerna normbärarna, på fritiden finns normen i bakgrunden. Jag vill här lyfta fram ännu en röst, innebandytränaren Lars, som kan ses som en brygga mellan de olika framställningarna.

”En duktig innebandyspelare har väl inget kön?”

När jag talar med innebandytränaren Lars anser han att det är förhållandevis oproblematiskt att träna en könsintegrerad grupp. Han menar att skillnader i teknisk skicklighet, snabbhet och att använda kroppen handlar om en individuell nivå. Det beror inte på om spelaren är tjej eller kille, går i årskurs 7 eller årskurs 9. Alla innebandyspelare som blir antagna till Toppskolan förväntas vara snabba, ha spelförståelse och vara uthålliga. Detta framhålls som viktiga egenskaper i innebandy. Han menar att alla spelare kan lära sig av varandra.

När Lars talar om innebandy generellt framställs innebandyspelaren som neutral och individuell, att alla kan prestera.³³ När innebandygruppens verksamhet förklaras, bryts den neutrala hållningen och Lars specificerar tjejer och killar:

Lars: Vi vill ju att skolverksamheten ska vara en form av individuell utveckling, det vill säga att vi ska inte skapa lag och då behöver vi inte träna som lag heller. Och då spelar det ingen roll att vi spelar tjejer och killar ihop, för de ska inte vara lag till helgen. Det är viktigt för tjejer att spela med och mot killar och få den här tuffheten, hårdheten i närkamper och tvinga sig själv till att slå hårdare passningar och ta snabbare och bättre beslut, de måste ju verkligen leverera på 100 procent.³⁴

Att specificera killars spel som tuffare och hårdare, att de slår hårdare passningar och tar bättre beslut är ett sätt att säga att killar spelar på ett sätt som tjejer borde anta. Lars understryker att han inte värderar killar högre än tjejer på grund av den här skillnaden,

³³ Jfr Grahn, 2008, s. 199.

³⁴ Intervju, Lars, innebandytränare.

utan menar att han tror att tjejer kan spela på samma sätt om de bara *får chansen*. För honom handlar således utbildningsmöjligheter i föreningar om könstillhörighet, eftersom han har erfarenhet av att det ser olika ut beroende på om det är tjejer eller killar. Genom Toppskolans innebandyutbildning får alla spelare en bra chans att utvecklas, oavsett kön, men framförallt för tjejerna eftersom killarna redan anses ha "rätt" spelsätt för elitspel i framtiden. Utifrån det resonemanget kan det förstås som att tjejer gynnas av att undervisas tillsammans med killar.

Lars menar att det är lätt att hamna i en generalisering när det handlar om könsintegrerad träning och att tala om tjejer och killar som olika grupper. Det tycker han inte alls om, men säger att det är svårt att undvika. Eleverna är vana vid att spela åtskilt på fritiden och har olika förväntningar och föreställningar med sig in i Toppskolans innebandyundervisning. Därmed menar Lars att det finns några saker för honom och hans innebandytränarkollegor att ta hänsyn till vid antagningen till Toppskolan, även om han önskar att det inte behövdes. *För det första* är tränarna vaksamma på hur killar hanterar att spela med och mot tjejer, bland annat om de slår passningar till tjejer. När jag frågar vad Lars tror att det beror på om och när killar inte passar bollen till tjejer, svarar han att det till viss del beror på ovanan att spela med tjejer. Han tillägger att:

Lars: Det är nog hela samhället i sig (...) det är en fostran såklart! Alltså, någonstans har de ju fått med sig att: 'amen, ni är bättre än tjejer!'³⁵

För det andra vill tränarna vid antagningen se att tjejer vågar ta för sig, att de vågar ta en löpning för att göra sig spelbara för att kunna ta emot en passning. Att tjejer tar för sig bland killar framhålls som betydelsefullt för att forma en undervisningsgrupp av bra innebandyspelare. *För det tredje* är det lika viktigt att killar inkluderar tjejer i spelet. Det visar en medvetenhet om att tjejer möter motstånd av killar och kan bli exkluderade i idrotten.³⁶

³⁵ Intervju, Lars, innebandytränare.

³⁶ Jfr Hargreaves, 1994, s. 274.

Lars sammanfattar det som att ”det innebär att tjejerna måste ju hela tiden bevisa mycket mer ju, för att få den här acceptansen av killarna.”³⁷ Dessa aspekter blir ett tillägg till de idrottsliga färdigheter som ligger till grund för antagningen, men Lars menar att om en kille är för exkluderande gentemot tjejer och om en tjej inte tar för sig alls, då blir det inte bra i undervisningsgruppen. En tolkning av Lars synsätt är att han ser tjejer och killar som lika prestationsorienterade och att tjejer kan bli lika bra som killar, vilket kontrasterar stereotypa uppfattningar om tjejer som sämre än killar.³⁸ Lars och hans kollegor strävar efter att häva killars underordning av tjejer genom att få dem jämbördiga, men det är på villkor att tjejerna blir bättre.

Sammantaget framkommer en bild av att tjejer förväntas anstränga sig på flera olika sätt för att accepteras av killarna i gruppen, som i gengäld ska anstränga sig att inkludera och acceptera tjejerna. Det kan i viss mån förstås som att tjejer ska betona drag av tävlingsfostran och killar ska betona drag av föreningsfostran för att gruppen ska balanseras.

Den genuspräglade innebandyspelaren

Så som Lars talar om förväntningar på och villkor för eleverna framstår inte den duktige innebandyspelaren som könsneutral. Det är en kille som tjejerna ska lära sig av, efterlikna och därtill accepteras av. Att innebandy inte har en manlighetsretorik, enligt Ljunggren, betyder inte att traditionella föreställningar om genus inte lever kvar. Som Lars påpekar ovan påverkas spelarna av samhälleliga föreställningar. Det här visar hur svårt det kan vara att förhålla sig till normer och föreställningar om genus, och att strävan efter en ”könlös” spelare inte är enkelt.

En viktig del av Lars beskrivning av gruppen, som kan förklara diskrepansen mellan tjejernas och killarnas berättelser, är konstaterandet att ”det innebär att tjejerna måste ju hela tiden bevisa mycket mer ju, för att få den här acceptansen av killarna.”³⁹ Killarna talar inte själv i intervjuerna om att de sätter villkor för tjejerna och att

³⁷ Intervju, Lars, innebandytränare.

³⁸ Jfr Larsson m.fl., 2009, s. 9, 12.

³⁹ Intervju, Lars, innebandytränare.

de ska "acceptera" dem, men det finns implicit i deras beskrivning av gruppen. Det är även något tjejerna beskriver, om än i andra termer. Det gemensamma innebandyrummet är således inte bara präglad av att det killar *gör* är norm (spelsätt), rummet är även präglad av att killarna villkorar tjejernas *informella* deltagande som innebandyspelare. Av vikt att betona är att det tillåts av tränarna att killarna har och sätter dessa informella villkor, även om det möjligen inte är vad tränarna vill. Formellt är alla spelare legitima deltagare genom att vara antagna elever på Toppskolan och till innebandygruppen.

Lars beskrivning bidrar till en förståelse för hur killarnas normativa position verkar i gruppen. Tjejerna *upplever* den och förväntas närma sig den, killarna *utövar* den samt försöker efterleva och upprätthålla den, men allas handlingar – även Lars – styrs av en maskulin norm. Utifrån detta perspektiv är det relevant att diskutera om tjejerna verkligen är likvärdiga lagkamrater, som Anderson menar att tjejer kan bli i en könsintegrerad miljö, eller om de är rumsliga inkräktare i det gemensamma innebandyrummet.⁴⁰

På vems innebandyplan?

Den följande analysen görs utifrån Puwars resonemang att vissa kroppar är associerade med specifika rum,⁴¹ exempelvis att (vissa) män och (en viss) maskulinitet är associerade med idrotten.

Så som innebandygruppen framställs av eleverna och tränaren Lars ska tjejerna införlivas i killarnas grupp. Om det beror på att killarna är fler eller om det från början sätts en maskulin norm framkommer inte, men det är rimligt att tro att det är en kombination. I ett första skede måste tjejerna ändra sitt spelsätt för att informellt accepteras. Det talas aldrig om att killarna ska förändras särskilt mycket, mer än deras förhållningssätt. Gruppen är således genuspräglad utifrån en mansnorm, vilket gör killarna till naturliga deltagare. Killarna är, för att använda Puwars resonemang, associerade med innebandyn. När tjejerna ska spela *med* killarna, sker en rumslig och kroppslig kollision av föreställningar. Därmed definieras tjejerna i relation till, men även i exkludering från, killarna när de talar

⁴⁰ Anderson, 2009, s. 132; Puwar, 2004, s. 153.

⁴¹ Puwar, 2004, s. 141.

om normen att killar är bättre än tjejer.⁴² Tjejerna kan utifrån ett sådant resonemang betraktas som rumsliga inkräktare.

En invändning mot denna tolkning är att tjejerna själva uppskattar att spela med killarna, eftersom det utvecklar dem. Samtidigt är tjejerna medvetna om att killarna helst hade undervisats själva, vilket jag ser som det yttersta kännetecknet på att genusnormen killar är bättre än tjejer finns på ett övergripande plan. Alla innebandyelever måste förhålla sig till denna norm, då de inte kan välja bort skolans undervisning. När de kommer bortom genusnormen och behovet av att kategorisera och söka skillnader, då ser de fördelar med att spela tillsammans. Som jag har visat ovan har de mer positiva beskrivningar om situationen och om varandra. Paradoxalt nog är det är i killarnas erkännande och acceptans av tjejer som duktiga spelare som kollisionen sker. Tjejernas faktiska färdighet som innebandyspelare ställer till det, det rör om i normen, även om den är uppskattad av killarna. Hade tjejerna inte varit duktiga – vilket killarna och Lars förväntar tjejerna att vara – så hade genusnormen heller aldrig utmanats. För att gruppen ska bli bra krävs det att tjejerna är duktiga och det krävs att killarna accepterar dem som duktiga. På så vis luckras normen killar är bättre än tjejer upp.

I denna diskussion vill jag lyfta killarnas normposition. Det framkommer sällan i någon intervju – oavsett idrott – att det ställs krav på killar att idrotta på ett visst sätt. Att de har blivit antagna kan vara en bekräftelse att de spelar på "rätt" sätt. Att det likväl *finns* ett krav är uppenbart, men i intervjuerna med innebandygruppen synliggörs detta först när Lars berättar om att tjejerna måste leverera till 100 procent. *Hur* tjejerna ska leverera förklarar implicit vilket spel och på vilken nivå som generellt förväntas av *alla* innebandygruppen. Det konstruerar killar som bättre än tjejer och en förväntan om att killar ska prestera på en viss nivå. För att accepteras i gruppen krävs det att spela hårt, tufft, starkt, att ta för sig, *som en kille, maskulint*. Killarna talar om det i termer av att de uppskattar när tjejer spelar som killar, tjejerna talar om det i termer av att de blir bättre av att spela med och som killar. När en kille spelar så, stärker han sin normativa position. När en tjej spelar så, accepteras

⁴² Jfr Puwar, 2004, s. 143.

hon. Tjejerna förväntas visa att de har kompetensen, att de kan göra sig lika och förhålla sig till genusnormen.⁴³ Det finns emellertid en viss tvekan från killarna om huruvida tjejerna kan spela så att nivån på gruppen upprätthålls. Det påminner om det Puwar beskriver som att det finns en misstänksamhet att kvinnor inte riktigt kan klara arbetet och därmed måste bevisa att de är kapabla.⁴⁴ Som Lars visar förväntas det att tjejerna ska vara kapabla för att passa nivån i gruppen, samtidigt torde det gälla att även killarna förväntas vara kapabla, även om Lars inte säger det. Det beror, enligt min tolkning, på att killarna är norm.

Forskning om idrott och hälsa visar att tjejer kan behandlas med en välvilja genom en förväntan att de inte ska prestera lika bra som killar.⁴⁵ En sådan välvilja gäller inte i den här gruppen, jag har inte heller observerat det i någon lektion – tjejer ”slipper” inte göra något som killar gör och de ”slipper” inte att spela med killar. Lars sätt att visa välvilja är att ge alla spelare de bästa förutsättningarna. Det innefattar att sätta en nivå med vissa färdigheter prioriterade framför andra i gruppen, oavsett kön, eftersom det handlar om att bli en bättre innebandyspelare.

Bortom kollisionen av föreställningar om genus kan det på så vis sägas att den ideala innebandyspelaren konstrueras, utbildas och kan vara kille och tjej. Det är likväl ännu med maskulina attribut som kännetecken. Tjejerna kan, om de vill och har förmåga och om killarna accepterar dem, gå från att vara rumsliga inkräktare till att bli en mer jämbördig deltagare i rummet, vad Puwar benämner en *insider*. Det innebär att få ett godkännande av normbärarna eller en förespråkare.⁴⁶ I detta fall är tränarna mycket viktiga förespråkare för tjejerna, liksom killarnas förändrade förhållningssätt resulterar i ett godkännande.

Från en accepterad position

När jag efterkonstruerar en kronologisk översikt över olika skeenden i innebandygruppen, med utgångspunkt i berättelserna och mina

⁴³ Jfr Puwar, 2004, s. 59, 119, 123.

⁴⁴ Puwar, 2004, s. 59.

⁴⁵ Larsson, Fagrell & Redelius, 2009, s. 12.

⁴⁶ Puwar, 2004, s. 123.

observationer, ser jag att tjejernas process från inkräktare till insider och killarnas förändrade förhållningssätt sker explicit såväl som subtilt, och det sker successivt över tid i gruppen. Parallellt med den processen rekonstrueras killarnas normposition något, den är inte lika framträdande. Tjejerna passas bollen oftare. Nedsättande kommentarer blir färre. Killarna kan tala om tjejerna som duktiga spelare – i varje fall inför varandra och inför mig. Det är inte enbart omvandlingen av genusskript som minskar kollisionen mellan tjejer och killar, det är även att eleverna verkar inse att de innehar samma idrottsliga habitus. De ingår i samma önskvärda norm med prestations- och tävlingslogik som gemensam ingång på Toppskolan. De ingår i ett större Vi och jag får uppfattningen av att detta Vi blir viktigare desto längre tid de undervisas tillsammans.

Innebandygruppens Vi är maskulint kodat. Killarna är vana vid att spela med killar, vilket hörs under lektionerna. Jag har uppmärksammat att de ofta ropar ”grabbar” till andra träningskamrater på träningarna och jag undrar vem ”grabbar” avser:

Marie: Så det är inte så att du menar bara grabbarna på plan?

Marcus: Absolut inte.

Fredrik: Man är ju van vid killar...

Marcus: Det är en bra fråga, för tänker man efter är det ganska ofta...

Gabriel: Ja.

Ludvig: Ja, vi hade faktiskt kunnat säga, vi hade lika bra kunnat säga ”kom igen nu killar och tjejer”.

Marcus: Man tänker inte på det när man spelar. På något sätt känns det som när man spelar med en massa killar för att man är så van vid det, man glömmer bort att man faktiskt tränar med tjejer, faktiskt. Men Alice har fått rätta mig, men ”hallå, tjejer...”

Fredrik: Man tänker inte på det, man ser inte dem så mycket [*som tjejer, min anm.*]

Gabriel: Nej...

Marcus: Alltså jag ser dem som killar.

Marie: Man ser dem som en spelkamrat?

Marcus: Ja exakt, för när man väl tränar och är inne i det tänker

jag inte på att jag tränar med tjejer.⁴⁷

Att killar ropar ”kom igen grabbar” av vana även om tjejer är på planen kan uppfattas som en obetydlig sak att lyfta fram. Vanor är svåra att bryta och vi förstår att det inte är lätt att ropa något annat under spelets gång. Så vad är poängen? Vad jag vill lyfta med det här citatet är att de här killarna säger att de *inte tänker på* att de faktiskt tränar med tjejer, *de ser tjejerna som killar*. Det om något uppfattar jag som att villkoren för tjejerna att bli accepterade av killarna är uppnådda. Killarna kanske *säger* en sak, att det stör att spela med tjejer, men i spelet tänker de inte på det. Tjejerna är accepterade, men enbart för att de har närmat sig normen och liknar killarna.

Att ta plats

I intervjuerna ställer jag frågor till eleverna om att ta plats i innebandygruppen. De menar att det är bra att ta plats, att driva sin utveckling och att utvecklas tillsammans. Det är inte självklart att alla killar har en plats högt i hierarkin för att de är killar och för att det råder en maskulin norm. Kaxighet, att vara ”bossig” och att försöka dommeta över andra är vanligt förekommande, jag noterar det under observationer och det framkommer i alla tre intervjuer och i intervjun med Lars.⁴⁸ Det är tydligt att killarna försöker förhålla sig till varandra och ordna varandra, och inte enbart i relation till tjejerna. På så vis har killarna två normpositioner att försvara: sin plats inom gruppen killar, och sin plats i relation till tjejerna. Att det förekommer arrogans, översitteri, aggressivitet och oförsämdheter mellan killar tvärs över årskurserna på innebandyplanen och i omklädningsrummet berättar de fem intervjuade killarna om.⁴⁹ Stina och Alice berättar att tjejerna i årskursen kommer bra överens, både i omklädningsrummet och på planen, och att de stöttar varandra som spelare.⁵⁰

⁴⁷ Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8.

⁴⁸ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8; Intervju, Lars, innebandytränare.

⁴⁹ Jfr Anderson, 2014, s. 3–5. Intervju, 4 innebandykillar, årskurs 8; Intervju, 1 innebandykille, årskurs 8.

⁵⁰ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

Puwar beskriver att det inte är självklart ens för alla som är ”norm” att helt passa in i fältet. Det räcker således inte med att vara kille. Det handlar om att förkroppsliga ”en känsla för spelet” för att bli accepterad.⁵¹ Här avses inte ”spelet” idrottandet i sig, utan att vara anpassad till rummets villkor.⁵² Det beror även på vem som sätter en agenda. Det är uppenbart att denna hierarkiska ordning inom gruppen och mellan killarna påverkar dem.

Det gäller att aktivt ta plats

Att ta plats är ändå inte alltid något negativt, det hör till. De beskriver att *duktiga* spelare i gruppen oavsett om det är tjejer eller killar kan ta plats utan att det upplevs som hierarkiskt. Vägen till acceptans på killarnas innebandyplan är emellertid inte självklar, inte för någon. Stina och Alice vet att de måste ta plats generellt på *alla* innebandyplaner för att ”bli någonting” – i föreningen, på matcher, i skolan. De är på Toppskolans innebandyundervisning för att utvecklas. För tjejerna innebär det följaktligen inte ”bara” att utvecklas, det handlar om att förhålla sig till de villkor som omgärdar dem. Så som Alice beskriver det, uppvisar hon ett slags motstånd mot att killar är norm i det gemensamma innebandyrummet:

Alice: Jag vill inte vara den som aktar sig för att andra personer kommer, utan jag aktar mig inte för att... Man vill ju ha plats i laget och visa att här finns jag. Och det här kommer jag att bli. Det vill jag visa, att jag kan bli någonting. Så då försöker man visa... [...] Det är den som tar första initiativet som tar platsen. Jag brukar vara den som tar första initiativet, ingen annan tar det, då tar jag det (...) Som på skottövningar. Börja skjut. Och är det inte någon som börjar skjuta så springer jag fram och börjar skjuta.⁵³

Alice gör det hon kan för att bli en fullvärdig insider i skolgruppen. Hon tvekar inte inför vad som krävs för att bli en bättre innebandy-spelare. Hon tar för sig, spelar som en kille, tar aktivt plats och visar

⁵¹ Puwar, 2004, s. 124.

⁵² Puwar, 2004, s. 127.

⁵³ Intervju, 2 innebandytjejer, årskurs 8.

sig. Hon blir en av de ”vissa” tjejer som Fredrik menar att killar kan lära sig av. När hon närmar sig normen, kan normen lära av henne. Puwar menar att kravet på att efterlikna och leva upp till en mansnorm är särskilt stark när det handlar om att kvinnor utgör en minoritet. Annars blir de inte en del av rummet.⁵⁴ Innebandytjejerna utgör ungefär en tredjedel av hela undervisningsgruppen och är således en minoritet, och det är uppenbart att de förväntningar som finns på tjejerna för att passa in i gruppen är starka och med en hög kravnivå. Vad som är viktigt att ta i beaktande här är att Stina och Alice tycks acceptera att det är de villkor som gäller, vilket gör dem till medkonstruktörer av den maskulina maktstrukturen i gruppen.

Sprickor i normen

Att tjejernas informella deltagande ska accepteras utifrån killarnas villkor och att killarnas formella deltagande inte har några uttalade villkor, visar hur stark den maskulina normen är. Skolans uppdrag att motverka traditionella könsmonster lyckas formellt genom könsintegreringen, men inte informellt.⁵⁵ Killarna inte bara sätter agendan, de tillåts att göra det. Som jag har visat ovan är det inte enbart genom subtila tekniker som kan vara nog så svåra att upptäcka för tränarna, det sker explicit.⁵⁶ Att det är tjejer som ”ska accepteras av killarna” sker med Toppskolans tillåtelse – tränarnas krav på tjejernas nivå för att matcha killarnas nivå – är en legitimering av en maskulin norm. I viss mån sker legitimeringen för att hålla killarna nöjda, i viss mån för att det är det spelsätt som gör alla till bättre spelare, men främst för att det framhålls som en strategi för att skapa balans i gruppen. Att killar även ordnar varandra i en maskulin hierarki är tydligt, det visar att normbärarna för en inbördes kamp.

Samtidigt är en relevant fråga hur organiseringen skulle kunna se annorlunda ut. Lars tror inte på att hålla tjejerna och killarna åtskilda. Jag tolkar det som att Lars och de andra innebandytränarnas arbete med innebandygruppen är en viktig – men svår – väg mot en mer jämställd innebandy. Det visar sig på flera sätt i det empiriska materialet ovan. På så vis är jag enig med Ljunggren, som menar att

⁵⁴ Puwar, 2004, s. 101.

⁵⁵ Skolverket, 2016, s. 8.

⁵⁶ Jfr Alsarve m.fl., 2017, s. 214–216.

innebandy har potential att vara mer jämställd och mindre maskuliniserad än traditionella lagidrotter.⁵⁷ Det visar sig i den här gruppen. Det finns en maskulin norm i innebandygruppen, men som jag har visat sker en kritisk reflektion kring att det ideala spelsättet är ”killars sätt” eftersom alla kan spela så. Dessutom sker utmaningar mot den maskulina normen från både tjejer och killar, och sprickor har uppstått i normen. Anderson menar att könsintegrerad lagidrott kan vara en behövlig spricka i systemet för att bryta patriarkat.⁵⁸ Vidare menar Anderson att drag av inkluderande maskulinitet – som att respektera tjejer – inte automatiskt raderar drag av andra maskuliniteter.⁵⁹ Det är uppenbart att tjejerna och killarna som undervisas tillsammans ökar medvetenheten om varandras färdigheter i innebandygruppen. Genusnormen att killar är bättre än tjejer är inte längre lika stark, men upprätthålls emellertid så länge det eftersträvasvärda spelsättet benämns att ”spela som en kille”.

Tennis

Tennis är en idrott som har långa traditioner som rekreationssport och som tävlingsidrott, för män och kvinnor. Svenska tennisförbundet bildades 1906.⁶⁰ Enligt Cahn har tennisens exklusivitet med möjlighet till privata klubbar och tävlingar redan i 1920-talets USA möjliggjort att kvinnor har kunnat spela med färre restriktioner och granskning i jämförelse med kvinnor i andra idrotter.⁶¹ Turneringen i Wimbledon spelades första gången för män 1877, och ”The fact tennis could be played with skill and enjoyment by both sexes led inevitably to the inclusion of women at Wimbledon”, vilket skedde 1884. Mixed dubbel och damernas dubbel började spelas i tävlingen år 1913.⁶² Under seklet som gått har tennisen haft manliga och kvinnliga storstjärnor för barn och unga att ha som förebilder. 2007, efter flera decenniers kamp, fick kvinnor lika prispengar som män i professionella turneringar.⁶³

⁵⁷ Ljunggren, 2014.

⁵⁸ Anderson, 2009, s. 138.

⁵⁹ Anderson, 2009, s. 98.

⁶⁰ Svenska tennisförbundet, 2020.

⁶¹ Cahn, 2015, s. 30.

⁶² Wimbledon, 2020.

⁶³ Cahn, 2015, s. 295–296.

Tennisgruppen på Toppskolan består av tjejer och killar från alla tre årskurser. Från den studerade årskullen följer jag fem elever: Eva, Moa, Felicia, Jenny och Camilla. Mot slutet av årskurs 9 har de spelat tennis mellan sju och 10 år. De spelar i olika tennisklubbar på fritiden. Vid observationstillfällena är det sällan fler än fyra–fem spelare närvarande, jag har observerat lektioner med allt från en till åtta spelare. Detta är den enda idrott jag har observerat där inte både killar och tjejer intervjuas, därtill har det på flera av observationerna varit endast tjejer. Däremot har det vid några lektioner varit killar från andra studerade årskullar närvarande. Eftersom dessa elever inte ingår i den studerade årskullen har jag av forskningsetiska skäl valt att inte analysera situationer där de ingår.⁶⁴

Det här delkapitlet handlar om tennisspelarnas tankar om satsning, att jämföra sig med andra spelare och om hur femininitet kan ta sig uttryck på tennisbanan.

På tennisbanan

Vid tiden för fältarbetet under vårterminen i årskurs 9 är det två tennisklubbar som organiserar undervisningen för tennisspelarna från Toppskolan. Calle är tränare från den tennisklubb som har huvudansvaret för Toppskolans undervisning. Han undervisar samtliga tennisspelare i skolgruppen oavsett klubbtilhörighet. Orsaken till att samarbeta med ytterligare en klubb var för att spelarna upplevde att det inte räckte med en tränare. Sedan några terminer är därför ytterligare en klubb involverad i undervisningen, med Liza som tränare. Ett par lektioner i veckan undervisar Liza främst de spelare som hon är tränare för på fritiden.

När jag vid ett tillfälle talar med Calle före en lektion, beskriver han Toppskolans grundläggande upplägg för tennisundervisningen. Följande är antecknat i fältanteckningarna:

Som tränare för tennisen på Toppskolan arbetar de inte teknik-

⁶⁴ Jag talade en hel del informellt med en tenniskille som gärna ville bli intervjuad (men han tränade inte under den observerade perioden). Vi bokade intervju, men han bad om att få flytta datum. Efter tre avbokningar av olika anledningar (tidsbrist, sjukdom, kommande prov) kände han att det inte fanns tid eller energi kvar för att göra en intervju.

baserat med eleverna, eftersom detta kan förändra vad deras tränare i hemmaklubben gör. Calle ser det snarare som sin uppgift att leda lektionerna och hjälpa eleverna att utveckla vad de har "med sig att utveckla" från föreningen.⁶⁵

Lektionerna med Calle respektive Liza har något olika karaktär. På Calles lektioner är eleverna spridda på banorna. På Lizas lektioner, som har färre elever än Calle, kan hon direkt relatera till deras utvecklingsbehov och -potential eftersom hon redan har insikt i detta från fritidens träningar. Eva, Felicia och Camilla träffar därmed ibland sin tränare Liza två gånger om dagen: först i skolans regi och på kvällen i tennisklubbens regi. De berättar att Liza är "engagerad och vill att man ska utvecklas hela tiden och säger till om man gör fel eller så."⁶⁶ På Calles lektioner tycker tjejerna att de har ett annat eget ansvar för sin insats och sitt engagemang i de övningar eller spelvarianter de ska träna på. De säger själv att det är lätt att "lalla" och bli lite mindre seriös på Calles lektioner när det inte står en tränare bredvid som tittar och kommenterar. Att på egen hand ta ansvar för att utveckla vad de "har med sig" från respektive förening tycks vara en utmaning för dem. Vid observationerna syns den här skillnaden.

Här är det tydligt att tränarens roll är viktig för upplevelsen av kvalitet på undervisningen. Så som det framkommer i intervjuerna, och som observationerna bekräftar, verkar å ena sidan en nära och frekvent kontakt mellan tränare och spelare vara att föredra när de talar om skolans undervisning som en del av sin utveckling. Å andra sidan talar eleverna om skolans undervisning även som ett kul moment, där en (upplevt) mindre styrd undervisning ger utrymme för att vara mindre seriös. Denna undervisningsform har en betydelsefull plats. Då finns tid för skoj, skratt, lägre tempo och att få känna sig trötta. Att de tycker att tennis är kul att spela oavsett lektionsupplägg är av vikt att betona.

Här framkommer uttryck för både tävlingsfostran och föreningsfostran. Tävlingsfostran i betydelsen att spelarna satsar och utvecklar sin idrottsliga färdighet. Tempot på lektionerna som de har med

⁶⁵ Fältanteckningar, februari, årskurs 9.

⁶⁶ Intervju, 3 tennistjejer, årskurs 9.

Liza är högre, det är mer intensivt. Jag upplever att spelarna visar en större skärpa. Det är en skillnad i deras spel – det är påtagligt att de anstränger sig mer på lektionerna med Liza än på lektionerna med Calle. De upplever att träningen med Liza är mer givande, då finns inga utrymmen för att ”lalla” eller vara oseriös. Att vara engagerad, fokuserad, hålla tempo och ge allt tycks vara viktigt. I träningen med Liza är en prestationslogik med fokus på utveckling central. Föreningsfostran tar sig uttryck i betydelsen av att idrotten är ett kul moment utan att utvecklingen måste vara central och där eleverna har utrymme att vara delaktiga i att styra sina lektioner.⁶⁷ Även om spelarna menar att Lizas lektioner är ”mer givande” än Calles, framgår det att de tycker om att kunna ha en mer avslappnad attityd i relation till sin tennis. Jag uppfattar det som att det är ett skäl till att de ”lallar” och är mindre seriösa: Calles lektionsupplägg möjliggör för eleverna att själva välja engagemangsnivå. Om de verkligen inte hade velat ”lalla”, då hade de inte gjort det. Det verkar finnas ett behov av en motpol mot den starka prestationslogiken som spelarna antar när de vill det – och som de förväntas anta när de spelar med Liza.

Att involvera ytterligare en tennisklubb för att höja kvaliteten på tennisundervisningen kan förklaras vara ett uttryck för hur viktig Toppskolans idrottsprofilerade utbildning är för elever (troligen även vårdnadshavare), skolan och tennisklubbarna. Utbildningskonceptet framstår som en väl genomtänkt form av talangutveckling.

Vid ett vägska – att satsa eller inte

När vi talar om vilka krav spelarna upplever finns på dem, framkommer dubbla krav. Felicia talar om krav från lärarna att alltid ta igen förlorat skolarbete för att kunna få ledigt för att delta i tävlingar. Spelarna är nöjda med skolans välvilja att låta spelarna åka på turneringar och motprestationen att sköta skolarbetet. Enligt tjejerna handlar tränarnas krav om det som är relaterat till tennisutövningen på fritiden. Felicia och Moa berättar att tränarna i respektive klubb säger att det är *nu* det är dags att välja om de vill satsa eller

⁶⁷ SOU 2008:59, 2008, s. 191–193.

inte på tennis. Felicia berättar att ”så det är väl krav från dem, att det är nu ska man ge 100 procent liksom, om man vill satsa.”⁶⁸ Den elitsatsning som görs på fritiden vill tränarna se att spelarna ger uttryck för även på skolans lektioner. Att tenniseleverna jag möter har en ”dubbel karriär” under sin högstadieutbildning är påtagligt.⁶⁹

Alla fem intervjuade spelare berättar att de har sökt till idrottsgymnasium för att kunna fortsätta spela tennis inom ramen för utbildningen. Jag frågar om de känner att de kan fortsätta spela tennis på fritiden *utan* att kombinera det med studier och ändå göra en satsning?

Moa: Om man ändå vill satsa så går det liksom inte att *inte* göra det på skolan, eller så...

Marie: Är det så generellt för tennisspelare tror ni, att...

Felicia: Ja för det är ju, eller de flesta säger, alltså de, alla vuxna säger att det är *nu* man måste välja. Och vi är bara 16 så det är jättesvårt att välja nu.⁷⁰

Att eleverna står inför ett viktigt beslut är uppenbart. Forskning om elitidrottares väg till landslaget visar att kombinationen av gymnasiestudier och idrott uppfattas vara betydelsefull för att förstärka sina träningsmöjligheter. Inom vissa idrotter tycks det även vara nödvändigt att kombinera idrott och studier för att överhuvudtaget ha tid till att träna den mängd som krävs.⁷¹ Svenska idrottsgymnasium är ett uttalat led i en satsning mot nationell och internationell elitnivå, och som sådant är det en form av talangutveckling.⁷² Tennisspelarnas förklaring att det inte går att satsa utan att kombinera tennisen med skolan indikerar att de betraktar relationen mellan tennisframgång och idrottsgymnasium som stark.

För Eva, Camilla och Jenny är frågan om att satsa på sin tennis eller inte kortvarig i intervjun. De ska satsa och gå på idrottsgymnasium, det framstår som självklart för dem. För Moa och Felicia är

⁶⁸ Intervju, 2 tennistjejer, årskurs 9.

⁶⁹ Jfr European Commission, 2013, s. 8–9.

⁷⁰ Intervju, 2 tennistjejer, årskurs 9.

⁷¹ Fahlström m.fl., 2015, s. 50.

⁷² Riksidrottsförbundet, 2015, s. 26; Riksidrottsförbundet, 2020b.

det annorlunda, de vet inte om de vill satsa på sin tennis. Det framkommer att de står i ett vägskäl, som jag har visat i tidigare kapitel, men de har i varje fall sökt och tror att de ska gå idrottsgymnasium. Jag upplever att både Felicia och Moa våndas när vi talar om det. Som nämnts tidigare tycker de att det är ”extremt jobbigt”. De berättar att de känner en press från tränare, från föräldrar, från sig själva att välja rätt. Det verkar som att välja ”rätt” är att välja att satsa. De säger att varken tränare eller föräldrar hindrar dem om de inte vill satsa, men om de satsar förväntar de (vuxna) sig att tjejerna ska jobba riktigt hårt. En studie om skididrottsgymnasium i Norge visar liknande resultat. Flera av de eleverna berättar att det finns en press från föräldrar att prestera.⁷³

Det är inte bara i intervjun med mig som jag uppfattar att de våndas. Jag upplever det under en lektion som Liza och Calle leder tillsammans, som jag observerar innan intervjun med Moa och Felicia genomförs och jag vet inte vid det tillfället hur tjejerna resonerar och känner. Liza har ett samtal om satsning med Moa och Felicia under en paus. Jag hör hela samtalet, eftersom jag bara sitter någon meter från dem på tennisbanan. Följande utdrag är från fältanteckningarna:

Liza vänder sig till Moa och Felicia och frågar: ”Vad är ert mål med framtiden, vad vill ni med tennis, eller ni vill kanske inte spela tennis i framtiden?” Tjejerna sitter tysta en liten stund. Jag får känslan av att de blir ”tagna på sängen” och inte riktigt vet vad de ska svara – det är ju en stor fråga, och så här mitt i en lektion på skoltid. Moa svarar, när Liza frågar just henne igen: ”jag vet inte”. Och Liza vänder sig till Felicia som svarar: ”topp 100 kanske”. Liza säger: ”okej vad tror du krävs för att nå topp 100?” Felicia svarar vad hon tror – fokus, träning. Liza frågar: ”tror du att du är på rätt väg?” Felicia verkar inte riktigt veta om hon är det eller inte. Liza säger: ”Då är frågan, vet du hur det ser ut, vad är du villig att offra för att nå dit du vill?” Det är tyst en stund. Liza säger: ”Förstår du frågan?” och Felicia svarar: ”Ja, men jag vill inte offra skolan, men jag vet inte annat vad jag kan

⁷³ Sisjord & Sørensen, 2018, s. 125.

offra.”⁷⁴

Liza och Calle som leder dagens lektion säger då att spelarna kan offra allt som har med deras vänner att göra – att gå på fest, att gå på bio med mera. Att hon kan träna sådant på egen hand på fritiden som gynnar tennisen, som att jogga. Felicia menar att hon tycker att det är svårt att offra att vara ute med kompisar på helgen. Liza säger till Felicia och Moa – i en vänskaplig men undervisande ton – att tjejerna måste finna sin egen väg mot vad de vill göra. Vill de spela professionell tennis, gå på högskola eller vill de göra något annat?⁷⁵

Att spelarna ombeds att fundera på om huruvida de vill satsa eller inte vid just denna tidpunkt, beror på att valet till idrottsgymnasium är aktuellt. Därtill är de i en ålder där de själva säger att det är nu det märks vem som har potential att lyckas eller inte. Jag förstår det som att det är nu tennisen börjar bli på allvar, det är inte enbart en fritidssysselsättning längre. Som forskning visar blir idrottens förväntningar på ungdomar tydligare ju äldre de blir.⁷⁶ Samtidigt är tennisspelarna ännu ungdomar och Riksidrottsförbundet resonerar kring att det successivt sker en naturlig differentiering mellan bredd och elit inom ungdomsidrott.⁷⁷

Elevernas val att studera vid Toppskolan – och föreningarnas åtagande i att undervisa eleverna på den nivå de kommit överens om med skolan – är ett ställningstagande om en strävan mot elitinriktning snarare än mot bredd. Elevernas val förstärker prestationsorienteringen. Moa och Felicia funderar emellertid över hur starkt incitamentet för det egna idrottandet på elitnivå är. De har andra intressen som de inte gärna vill sluta med till förmån för tennisen. Enligt Riksidrottsförbundet är det viktigt att det finns möjlighet att över tid byta ambitionsnivå för ungdomar, och elitsatsning ska ske under socialt trygga former.⁷⁸ För Moa och Felicia tycks ett byte av ambitionsnivå vara särskilt svårt för dem då valet av Toppskolan är ett tydligt ställningstagande.

⁷⁴ Fältanteckningar, mars, årskurs 9.

⁷⁵ Fältanteckningar, mars, årskurs 9.

⁷⁶ Jfr Hedenborg & Larneby, 2016, s. 20; Lagergren & Fundberg, 2015, s. 11.

⁷⁷ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 23.

⁷⁸ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 23, 26.

Huruvida Moa och Felicia upplever att de har stöd för ett eventuellt förestående byte av ambitionsnivå går inte att utläsa av materialet. De upplever sitt val som en stor press. Det är deras vardag och framtid som de vid 16 års ålder ska besluta om. Att jag som forskare råkar befinna mig i en situation där de direkt upplever pressen från sina tränare, och öppet uttrycker en vanda, är värdefullt för att understryka det autentiska i deras upplevelse. Kanske är det vanligt att Liza och Calle talar med sina spelare om sådana saker i pauser mitt under en träning, men spelarna verkade överrumplade av frågan.⁷⁹

Att ett sådant samtal utförs på *skoltid* visar att gränserna mellan tennis som ett skolämne och som en fritidsaktivitet är utsuddad. Spelarna tycker det är kul och motiverande att träna tennis på skoltid, men de förklarar det inte som ett *skolmoment*. Den tennis jag observerar, och så som den beskrivs av spelare och tränare, har blivit en egen del av skolverksamheten men är en förlängning av fritidsverksamheten, med värden och logiker från föreningsidrotten.

Vi jämför oss inte med varandra

Jag frågar spelarna hur det är att undervisas i skolgruppen, om det har betydelse vem som står på andra sidan nätet. Samtliga svarar att det inte spelar någon som helst roll. Alla är vana vid att träna med olika åldrar, tjejer och killar på fritiden. Framförallt, menar Eva, har inställningen och ambitionen betydelse. Det är inte kul att ha en motståndare som inte har samma attityd till träning som en själv har. Det framstår som att det finns en konsensus kring vilken nivå av prestationslogiken som är att föredra i undervisningsgruppen. Så länge alla är engagerade, finns möjlighet att utvecklas tillsammans. Detta samstämmer med en studie om karate, där färdighetsnivån och inte ålder eller kön styr vem du tränar med och sparrar mot.⁸⁰

När vi talar om färdighetsnivå framkommer att det finns en liten skillnad mellan årskurserna. Generellt bjuder de yngre spelarna på ett lättare motstånd än en jämnårig i skolan, men det har mindre betydelse. Samtalsämnet leder till att tala om det spelar någon roll

⁷⁹ Jag har reflekterat över om Liza ställer frågan för att jag befinner mig inom syn- och hörhåll, för att jag ska kunna dokumentera att och hur de talar om elitsatsning i egenskap av tränare.

⁸⁰ Maclean, 2016, s. 1377–1379.

om en träningskamrat är tjej eller kille. Det snabba svaret är nej, det spelar ingen roll, och eleverna börjar tala om varför. Moa och Felicia anser att det inte är någon större nivåskillnad i färdighet mellan tjejer och killar just *nu*, men att killar snart kommer att bli bättre än tjejer:

Felicia: Alltså, i den här åldern, det är väl nu egentligen, för killarna blir ju mycket bättre sen eftersom de blir mycket större och starkare och sånt där och slår hårdare. Men just nu är det väl fortfarande inte så stor skillnad än. Alltså snart kommer det ju vara att killarna blir mycket bättre.⁸¹

De menar att det inte är något de pratar om i skolan eller i klubben, om tjejer eller killar är bättre. Det tycks inte heller spela någon större roll *om* killar blir bättre än tjejer, de tävlar inte mot varandra, därför jämför de sig inte med varandra. Fokus är på sig själv och sin egen utveckling. Jenny, Eva och Camilla menar att det som har betydelse är hur en motståndartjejs färdighet och framförallt dagsform är. I *det* avseendet har det betydelse att jämföra sig med varandra, som tjejer (och troligen för killar mot killar).

Det tycks vara enklare att resonera så här i en individuell idrott. Här synliggörs en skillnad i relation till den könsintegrerade innebandyundervisningen. Där ges genus en stor roll, som både tränaren och innebandyspelarna ständigt måste förhålla sig till, även om genus formellt inte borde spela någon roll. I en studie om barn som tränar simning framkommer att likheterna var viktigare än skillnaderna, och att prestation och färdighet betydde mer än könstillhörighet.⁸² Grahns analys av läromedel visar att inom friidrotten beskrivs utövarna könsneutralt utifrån ett individperspektiv. Det innebär att det inte är särskilt intressant att jämföra pojkar och flickor. Istället framställs gradskillnader i idrottarnas prestation vara viktigare än vilket kön de har.⁸³

Moa och Felicia upplever inte att det förekommer nedsättande kommentarer från tenniskillar om att tjejer spelar sämre. De verkar

⁸¹ Intervju, 2 tennistjejer, årskurs 9.

⁸² Musto, 2014, s. 359, 367–368.

⁸³ Grahns, 2008, s. 89–90.

inte anse att det är en speciellt viktig fråga om huruvida killar eller tjejer är bättre som tennisspelare. De upplever att de blir uppskattade för *sitt* spel och alla hejar på varandra när de är på tävlingar:

Felicia: Alltså vi jämför oss inte med varandra så, det är mer att... Vi nedvärderar inte varandra. I så fall att vi höjer varandra och så där, säger att man är bra och sånt.⁸⁴

Förklaringen enligt Moa och Felicia till att inte jämföra varandra är emellertid att "man tjänar ju lika mycket sedan, så det handlar ju inte om *det*. Och tjejtennis är lika stort som killtennis". De anser att tennis är en mycket mer jämställd idrott än fotboll, vilket kan vara en anledning till att spelarna de har runtomkring sig respekterar varandra. Att tjejerna talar om jämställdhet relaterat till ekonomiska möjligheter ("man tjänar ju lika mycket sedan") och den upplevt jämna attraktionskraften inom tennisen ("tjejtennis är ju lika stort som killtennis") är intressant. De här fem tennisspelarna vet att de kan lyckas och bli framgångsrika, att de har samma chanser och möjligheter som killar att försörja sig på sin idrott. Wimbledon-turneringens beslut år 2007, och andra turneringar åren innan, att ha lika prispengar för män och kvinnor är en tydlig markör att kvinnors tennis är betydelsefull.⁸⁵ Beslutet erkänner "the enormous contribution that women players make to the game and to Wimbledon."⁸⁶ Att tennistjejerna inte bara hör om att tennisen är ekonomiskt jämställd, utan även upplever jämställdhet är relevant för deras känsla av att vara värdefulla spelare. Den övergripande genusnormen på Toppskolan att killar är bättre än tjejer, och som konstruerar tjejer och killar som *olika* idrottsutövare, rekonstrueras på tennisbanan. Här är spelarna lika, och lika värda, idrottsutövare.

Enligt Hellborg som har studerat olika elitidrotters ekonomiska villkor ur ett jämställdhets- och feministiskt perspektiv, framkommer att flera elitidrotter inte har jämställda villkor. I de studerade specialidrottsförbundens tidskrifter och i intervjuer med framträdande personer inom förbunden förklaras ekonomisk ojämställdhet

⁸⁴ Intervju, 2 tennistjejer årskurs 9.

⁸⁵ Cahn, 2015, s. 296.

⁸⁶ Wimbledon, 2020.

ofta genom att hänvisa till marknaden och marknadens logiker. Ett vanligt argument för ojämsställd fördelning av resurser är att det finns ett större intresse för mäns idrott. Det framställs således som en självklarhet att mäns idrott genererar mer pengar. Hellborgs analys av tidskrifterna och intervjuerna visar emellertid att det inte är marknaden som är grund för ojämsställdhet, utan att det är värderingar om mäns och kvinnors idrottande som styr marknaden och fördelningsprinciper.⁸⁷ Detta gäller inte längre för tennis, som Moa och Felicia påpekar. Den jämställdhet de upplever är ett resultat av en lång kamp för jämställdhet. Kvinnors framgång inom tennis under 1960- och 70-talen innebar ett feministiskt genombrott.⁸⁸ Systemen Venus och Serena Williams har under 2000-talet lett kampen för jämställda prispengar och det har gett resultat.⁸⁹ Mot bakgrund av detta finns som Moa och Felicia beskriver det inga argument för att tenniskillar ska nedvärdera tennistjejer baserat på herrars eller damers (ekonomiska) attraktionskraft.

En annan förklaring till respekten mellan tjejer och killar i tennis kan vara att de är vana vid att träna mot olika spelare, precis som de är vana vid att möta motståndare med olika färdighetsnivå på tävlingar. Eva berättar om att hon främst tränade med killar i den klubb hon var medlem i tidigare och det är naturligt att träna i könsintegrerade grupper. Forskning visar på positiva konsekvenser av att träna tillsammans, att uppskatta varandras färdigheter och kompetenser.⁹⁰ Som tjejerna berättar är träningskamraternas färdighetsnivå en betydelsefull del av varandras utveckling. Ett skäl som tycks ha betydelse för att de här tjejerna inte känner att skillnader i exempelvis styrka och snabbhet spelar roll, är det faktum att tjejer och killar inte möts i tävlingar. Den typ av prestation som har betydelse – att vinna i en match – aktualiseras inte i träningen de gör tillsammans. Detta är även något innebandytränaren Lars resonerar kring som jag har visat ovan, tjejerna och killarna skolan ska inte bilda lag, men genus har betydelse ändå i den undervisningsgruppen. Detta är en relevant skillnad att poängtera mellan två ålders- och

⁸⁷ Hellborg, 2019, s. 171–172.

⁸⁸ Cahn, 2015, s. 246.

⁸⁹ Cahn, 2015, s. 295–296.

⁹⁰ Anderson, 2008, s. 271–273; Priyadharshini & Pressland, 2016, s. 1239–1244; Maclean, 2016, s. 1377–1379; Musto, 2014, s. 367–368.

könsintegrerade undervisningsgrupper på Toppskolan. I innebandyn erfar Stina och Alice en viss marginalisering, exkludering och jämförelse, i tennisen talar Eva, Jenny och de andra om att tjejer och killar inte jämför sig med varandra.

Hårda slag från baslinjen

Skillnader som att killar är starkare och slår hårdare slag än tjejer (när de blir äldre) leder alltså enligt tjejerna inte till nedvärdering inom tennisen. Det är ett viktigt resultat som utmanar den övergripande genusnormen på Toppskolan att killar är bättre än tjejer. Istället framkommer det att *andra* skillnader har betydelse för genuskonstruktioner.

I den ena intervjugruppen talar de om att det spelmässigt inte går att jämföra tjejtennis och killtennis, så som de upplever att tennis spelas. Om de menar tennis i deras klubb och turneringar för deras ålder, eller om de menar tennis generellt för alla åldrar och nivåer kan jag inte säga. De betonar att tjejer och killar har olika sätt att spela. Jag ber dem förklara:

Jenny: Alltså det är snabbare... De har mer så här stoppbollar och vågar att spela mer.

Camilla: Ja, killar har mer variation.

Eva: Vi trycker mer, liksom, det har bara blivit så...

Marie: Vad sa du, "vi trycker mer", menar du tjejer?

Eva: Ja, tjejer trycker hårdare på bollen, liksom.

Jenny: Och killar har skönare spel, alltså de varierar.

Camilla: De har mer variation och slice och sånt.⁹¹

De förklarar att killars sätt att spela handlar mer om att våga och att riskera. Killar rör sig mer över tennisbanan och är inte rädda för att exempelvis gå långt fram mot nätet och smasha en boll. Så menar de att tjejer inte spelar, som istället backar bakåt mot baslinjen och slår ett hårt – men tryggt – slag tillbaka. Killars mer varierade spel förklaras vara ett "skönare spel". Jag frågar inte hur tjejers spel upp-

⁹¹ Intervju, 3 tennistjejer, årskurs 9.

fattas, men det framställs som en motsats till ”skönt” och ”varierat”. Det ska understrykas att de här tjejerna inte talar i termer av att ett varierat spelsätt är *bättre* än hårda slag från baslinjen. Jag uppfattar det som att de anser att killarnas vågade och ”skönare spel” står för en typ av spel som de gärna hade använt i större utsträckning. Därmed framställs killarna – eller ett annorlunda tekniskt spel – som en positiv förebild.⁹²

Tjejerna visar en uppfattning av att de värderar killars spelsätt högre än sitt eget, vilket leder till att de gärna vill spela som killarna. På så vis påverkas de på ett sätt av den övergripande genusnormen på Toppskolan. Mitt resonemang tar utgångspunkt i Lorber och Puwar som menar att eftersom män i många avseenden värderas högre än kvinnor, får det som konsekvens att kvinnor sneglar mot och antar mäns egenskaper för att bli mer jämställda och accepterade, vilket leder till överskridande av gränserna.⁹³ Om tjejerna spelar som killar, anser de sig själva vara bättre tennisspelare. På så vis har de samma incitament som innebandytjejerna att spela som killar, men förväntningen om spelsätt kommer inte från killar utan från tennistjejerna själva och, som jag ska visa nedan, från tränarna.

Tennistjejernas beskrivningar av sitt eget spel och hur de anser att killar spelar är än så länge subjektiva och ensidiga. En relevant fråga är hur det ser ut när tjejerna spelar? Finns det någon grund i den känsla de ger uttryck för verbalt, att de inte vågar och att de inte spelar varierat? Följande utdrag ur fältanteckningarna bygger på flera olika observationer. Jag har sammanfogat dem för att visa på mönster i Camillas, Eva, Moas och Felicias spel (Jenny närvarar inte vid någon av de observerade tennislektionerna) och vad tränaren Liza säger under lektionerna:

Tjejerna tar sina racket och Liza säger ”värm upp riktigt ordentligt”, de börjar att slå bollar mot varandra över nätet, Camilla står på ena sidan och Felicia på den andra. Liza står vid sidan av

⁹² Jfr Fink m.fl., 2016, s. 1326, där basketspelande killar talar om sitt mer vågade spel i jämförelse med tjejers spel som är mer ”fundamentalt” och solitt och därmed pekar på att tjejer och killar spelar annorlunda.

⁹³ Lorber, 1994, s. 27; Puwar, 2004, s. 121, 123.

banan, instruerar och kommenterar. ”Kliv fram mot bollen istället, vänta inte på bollen”, ”mer energi på bollen, Camilla, kom igen”. Liza säger att Felicia inte ska vänta på bollen, att de inte tar ut rörelserna tillräckligt när de slår till bollen. Hon efterlyser mer power och ”stark kropp” i slagen, att inte vara framför sin racket. [...] Det är fortfarande uppvärmning, men de har kommit igång ordentligt. Tjejerna har backat längre bak i banan och slår längre slag mot varandra. Slagen är mycket hårdare nu, eftersom det krävs mer kraft för att få över bollen mot den andra baslinjen. Det är tydligt att de sätter in mer kraft med hela kroppen än tidigare, varje rörelse tas också ut mer, som att de närmar sig sina ytterlägen. Det ser ut som att tjejerna är mer bekväma med de här slagen. [...] Det ser mer kraftfullt ut när Eva spelar än när de andra spelar, även om de inte på något sätt spelar ”kraftlöst”. Hon gör rörelsen ”hela vägen” och hon rör sig mjukt, hon är hela tiden i rörelse. Det ser naturligt ut, ibland ser det stelt ut för de andra tjejerna. [...] Liza varierar volleyslag och smashar för Felicia och Moa. Felicia slår en smash som precis går i nätet och hon säger ”nej!”. Liza säger peppande ”kom igen”. Felicia får en ny boll spelad till sig som hon ska smasha, och hon säger samtidigt som hon flyttar sig bakåt för att kunna nå den: ”Åh den når jag inte...!” Men det gör hon och Liza säger ”kom igen! Men du kan mer!”⁹⁴

Det ska här nämnas att jag observerade majoriteten av tennisundervisningen innan jag gjorde intervjuerna. Således hade jag sett Camilla, Eva, Moa och Felicia spela flera gånger. Deras beskrivningar av sitt eget spel stämmer med hur jag hade uppfattat det – hårda, trygga slag från baslinjen, de varierar inte sig så mycket, men även något jag noterar som ”begränsning”. Det jag noterar under observationerna, i Moas, Felicias och Camillas spel, är att det oftast ”finns mer att ge”. Jag får helhetsintrycket av att de sällan helt tar ut sina rörelser till den potential som tränarna anser att de har, som om de är begränsade av något. Detta intryck stärks av Lizas kommentarer i fältanteckningarna som jag visar ovan, men även att tjejernas tal

⁹⁴ Fältanteckningar, februari och mars, årskurs 9.

om att killar "vågar" mer. Jag vill uppmärksamma att jag även observerar tillfällen när tjejerna spelar "fullt ut" på lektionerna, när de vågar, när de riskerar och när de visar den "power" som Liza vill se. Jag vet att de kan spela så, därför blir det begränsade spel jag oftast får se spännande och relevant att problematisera, vilket leder in i nästa avsnitt om det begränsade spelet.

Det begränsade spelet

När jag hör tjejerna berätta om sitt spelsätt, och att de gärna hade spelat mer varierat och vågat, undrar jag om det enbart handlar om det. Jag frågar följaktligen varför de tror att just tjejer spelar mindre varierat än vad killar gör. De svarar att det handlar om att de inte tränar så mycket på att spela varierat, men den stora anledningen är självförtroende. Jenny säger att "jag tror inte att tjejer *vågar* variera mer, eller?" och tittar på Camilla och Eva. Jag frågar vad det egentligen handlar om att inte våga, handlar det om att riskera att förlora en poäng? De svarar att det handlar om det, men det tycks stå något annat – något större – på spel:

Jenny: Eller om man är rädd att man ska göra bort sig, att man typ missar en stoppboll och missar en volley och inte vill gå fram [*på nät, min anm.*], för att då syns man mer, alltså från publikens håll, typ.

Marie: Om du gör något som kanske blir ett misstag?

Jenny: Mmm, eller om man gör något som är annorlunda!

Camilla: Vi övar inte så mycket på det heller...

Jenny: Tjejer är väl alltid så att vi ska vara som alla andra... Antar jag.⁹⁵

Jennys sista mening ser jag som en nyckel till att förstå den begränsning jag observerar. Självförtroendet gäller hur de ska vara som *tjejer*. Det handlar om att de exponerar sig själva om de gör det oväntade, därför begränsar de sig. Omformulerat till tennissituationen innebär begränsningen bland annat att hålla sig till hårda slag från baslinjen, ett tryggt spel inom vilket de inte riskerar att synas lika

⁹⁵ Intervju, 3 tennistjejer, årskurs 9.

mycket, att inte göra bort sig, att inte göra något annorlunda och att framförallt vara som alla andra (tjejer). Det kan förstås som en del av en *begränsande* normativ femininitet. I Strömbäcks studie visar unga kvinnor en strävan efter att sticka ut men att samtidigt inte uppfattas som annorlunda, vilket beror på en rädsla av att inte duga.⁹⁶ Det påminner om tennistjejerna. Den begränsning jag upplever att spelarna har i sina rörelser känner jag igen i Youngs beskrivning av utrymmet runt kvinnor:

For many women as they move in sport, a space surrounds us in imagination that we are not free to move beyond; the space available to our movement is a constricted space.⁹⁷

Moas, Felicias och Camillas sätt att inte riktigt möta bollen, inte slå igenom slagen fullt ut och att inte använda all energi utstrålar i viss mån en osäkerhet och tveksamhet i spelet.⁹⁸ Jag upplever inte någon av dem som skadad, som skulle kunna begränsa spelet. Liza uppmanar dem att ha mer energi, power och att fullfölja sina slag. Hon försöker lära dem att spela med *hela* sin kropp. Begränsningen tar enligt Young utgångspunkt i rörelsemönster och utgår från ett för tennisen passande exempel. Hon menar att kvinnor tenderar att vänta på en boll som kommer emot dem genom att reagera först när den kommer närmre, när män snarare rör sig *mot* bollen och möter den med sin egen rörelse.⁹⁹

Även om tennistjejerna inte alla väntar på bollen på så sätt att de står helt stilla, går Lizas uppmaning att "möta bollen" i linje med Youngs resonemang. Kvinnor vet hur de ska vara och agera – göra sig – för att passa in i de normer som finns i samhället. Flickor och kvinnor lär sig att röra sig mer begränsat än vad pojkar och män lär sig. Skillnaden kan inte förklaras med de faktiska muskulära skillnader som finns, utan i *hur* kroppen används.¹⁰⁰ Detta är även ett resonemang som framkommer i Fagrells studie om barns uppfatt-

⁹⁶ Strömbäck, 2014, s. 31.

⁹⁷ Young, 2005, s. 33.

⁹⁸ Jfr Young, 2005, s. 34.

⁹⁹ Young, 2005, s. 34.

¹⁰⁰ Young, 2005, s. 33, 35.

ningar om idrottande män och kvinnor, och stereotypa förväntningar på flickor som passiva, tysta och känsliga.¹⁰¹ Young menar att kvinnor vet om att de är iakttagna och undviker således att röra sig med stora och öppna rörelser, "keeping their limbs closed around themselves."¹⁰² Att spela mer varierat och vågat – och riskera att misslyckas – kan vara grund för en oro för att bilden av idrottande tjejer som sämre förstärks. Det kan då vara bättre att hålla sig till det spelsätt som tjejerna behärskar, för att inte riskera mer exponering och ett eventuellt ifrågasättande. Samtidigt rimmar ett sådan begränsat spel illa med det som krävs för att spela bra tennis. Liza förklarar för mig att tennis har en komplex natur av koordination, snabbhet, power och stabilitet, hur viktigt det är att allting hänger ihop. För att lyckas måste tjejerna ta sig ur denna begränsning, röra sig från en förväntan om ett visst (feminint) rörelsemönster och tanken om att vara som alla andra tjejer.

Under och efter fältarbetet brottas jag följaktligen med två nästan motstridiga bilder av tennistjejerna. Å ena sidan är de högpresterande, duktiga och på väg mot eller inom en elitsatsning. De är duktiga tennisspelare. De kan liknas vid de kapabla flickor Svender beskriver i idrottens texter, eller baskettjejerna som förkroppsligar en Girl Power-diskurs i Rönnbäcks studie.¹⁰³ Å andra sidan framställer de sig själva som osäkra i termer av att tjejer inte *vågar* variera mer, och att de inte vill *riskera* att avvika och göra något *annorlunda* – för att de är tjejer. Det jag visar är ett uttryck av hur prestationsfemininiteten, där idrotten som jag har beskrivit i föregående kapitel är en viktig komponent, kämpar om utrymmet med en normativ femininitet. Det tycks ha större betydelse vad andra tycker om tjejernas spel, än att spela obegränsat och riskera att kliva utanför att vara "som alla andra". Så som de beskriver det, är det även andra tjejer som spelar som de själva gör. Jag förstår det som att det visar en medvetenhet om vad och hur tjejer ska vara.¹⁰⁴

En koppling till denna tolkning har med självförtroende att göra. Eva, som spelar fullt ut och inte är begränsad i sina *rörelser*, är ändå

¹⁰¹ Fagrell, 2000; se även Holm, 2008.

¹⁰² Young, 2005, s. 44.

¹⁰³ Rönnböck, 2015, s. 191; Svender, 2012, s. 64–67.

¹⁰⁴ Jfr Lorber, 1994, s. 2–5.

begränsad i sitt *sätt* att främst spela hårda, distinkta slag från baslinjen, att inte våga annat än det hon är duktig på. I intervjun framgår att inte heller hon vill heller riskera att göra bort sig – trots sin duktighet, eller kanske på grund av den. Hon får ofta och mycket beröm av Liza. Forskning om högpresterande tjejer visar att beröm för duktighet kan leda till att sluta anta utmaningar för att inte riskera att misslyckas och riskera sin duktighet.¹⁰⁵ I viss utsträckning kan det även förklaras utifrån forskning om konstruktioner av osäkra idrottsflickor i idrottens egna texter och osäkra tjejer på basketplanen. Ett bristande självförtroende är en del av representationen av den idrottande flickan, vilket konstrueras som normalt.¹⁰⁶

En (prestations)feminiserad tennisarena

Tjejerna menar att tjej- och killtennis är ”lika stort” i attraktionskraft och prispengar. Därför är det intressant att tennistjejerna ser killars varierade spelsätt som eftersträvansvärt och att inte lyfta fram sitt eget spelsätt som framgångsrikt. Killarnas sätt att spela premierar inte styrka och snabbhet som i att killar är starkare eller snabbare. Däremot lyfts det varierade spelet vara på ett annan tekniskt och taktiskt sätt. Tjejernas hårda, distinkta och precisa slag från baslinjen kräver såväl styrka som teknik och taktik. Det varierade spelsättet som premieras handlar, som det beskrivs, mest om att våga. Att våga är en egenskap och inte en färdighet, som är genuspräglad.

Att våga eller inte våga menar jag – för de här tennistjejerna – är relaterat till femininitet. Det är dessutom en femininitet som tjejerna har ett ambivalent förhållande till. Ambivalensen uppstår i utrymmet mellan den begränsning de uppvisar i sitt spel och oron för att synas, och sina starka idrottsidentiteter och prestationslogik. Dessa tycks vara svåra att kombinera. För att till fullo förkroppsliga en stark idrottsidentitet i innebörden att satsa på sin utveckling,¹⁰⁷ måste de våga att använda sina kroppar fullt ut, som idrottande kroppar. De måste prestera. Jag vet att de kan spela så, och då ger de uttryck för en prestationsorienterande inställning som är ett framträdande kännetecken för ”nya” femininiteter och en utmaning mot

¹⁰⁵ Dweck, 2000, s. 123–125. Se även Strömbäck, 2014.

¹⁰⁶ Jfr Grahn, 2008, s. 163–164; Rönnbäck, 2015, s. 191–192; Svender, 2012, s. 76–77.

¹⁰⁷ Jfr Trondman, 2011, s. 53.

traditionella uppfattningar om idrottande kvinnor.¹⁰⁸ Min iakttagelse över att den normativa femininiteten begränsar dem, samtidigt som de ger uttryck för en prestationsfemininitet, förklaras indirekt av spelarna själva i intervjuerna. De vet inte riktigt hur de ska hantera situationen. Det finns förväntningar på olika femininiteter hos tjejerna. De begränsar sig själva samtidigt som tränarna och de själva förväntar sig en prestationsorientering. Således konstruerar de den högpresterande idrottstjejen och den begränsade (idrotts)tjejen på en och samma gång.¹⁰⁹

I kontrast till innebandygruppen som verkar på en killarnas innebandyplan, menar jag att tennisbanan *inte* är killarnas. Den är spelarnas: tjejernas och killarnas. På så vis är varken tjejer eller killar några rumsliga inkräktare som ska accepteras som insiders på någon annans bana. Tjejernas del av tennisbanan upplever jag som (prestations)feminiserad. Att prestera framställs som positivt, eftersträvan svårt och förväntat. De framställer sig som jämställda, uppskattade och respekterade av killar och att de har lika möjligheter för framtida karriärer. Det begränsade och trygga spelsättet parallellt med det (förväntade) prestationsorienterade spelet med rätt attityd och ”power” lägger grunden för denna tolkning.

Att tjejernas utrymme inom det tennissammanhang de verkar är feminiserad ser jag som en del i den känsla av jämställdhet som de talar om. De säger att de *inte behöver* vara lika bra eller bättre än killar för att bli respekterade. Pressen på att (våga) spela varierat tycks komma från dem själva och tränarna, inte från killar. Toppskolans övergripande genusnorm att killar är bättre än tjejer dekonstrueras på tennisbanan. Istället är det andra genuskonstruktioner som har och ges betydelse där olika femininiteter strider om företräde. Tjejers hårda slag från baslinjen neutraliserar den maskuliniserade triaden styrka–snabbhet–teknik, och killars vågade och varierade spelsätt omtalas inte som maskulint, utan som önskvärt anorlunda.

¹⁰⁸ Jfr Azzarito, 2010; Hargreaves, 1994; Heywood, 2007; Kindlon, 2010.

¹⁰⁹ Jfr Rönnbäck, 2015, s. 191–192, om den strategiska femininitet som de studerade baskettjejerna manifesterar när de pendlar mellan att känna sig som osäkra basketspelare och att vara presterande spelare på planen.

Fotboll: killar

Fotboll har sedan länge spelats av pojkar inom ramen för skolor. Sedan mitten av 1850-talet har fotboll varit en organiserad del av engelska public schools.¹¹⁰ I Sverige har svenska mästerskap för herrar spelats sedan 1896.¹¹¹ Det första världsmästerskapet för herrar spelades 1930, och det första europeiska mästerskapet 1960.¹¹² I Sverige är fotboll, med över 3000 föreningar, en av de största barn- och ungdomsidrotterna för både pojkar och flickor.¹¹³ Magrath beskriver den professionella fotbollen som främst en människans strävan med maskulina förtecken, trots att fotbollen marknadsför sig som meritokratisk.¹¹⁴

I den studerade årskullen är 22 killar antagna till fotboll, varav sju av dem är intervjuade. Den första observationen sker under våren i årskurs 7, åtta lektioner observeras under hösten i årskurs 9 och ytterligare tre lektioner under våren i årskurs 9. Intervjuerna, en grupp med tre killar och en med fyra, genomförs i oktober respektive december i årskurs 9. Därtill har jag vid något tillfälle talat informellt med majoriteten av de andra spelarna. Föreliggande delkapitel handlar om relationen mellan fotbollsföreningen och Toppskolan som organiserar fotbollsskillarnas undervisning, ambitioner och konkurrens, stämningen i undervisningsgruppen och om konstruktioner av maskuliniteter.

Skolans fotboll och föreningens fotboll

Toppskolan samarbetar med en elitförening (vilken framöver benämns som Elitfotbollsklubben EFK, eller omnämns som föreningen) som har verksamhet för barn, ungdomar och seniorer. En antagning till Toppskolans fotbollsundervisning innebär därtill oftast att bli erbjuden en plats i pojklaget för motsvarande ålder i EFK. Det är även ett omvänt förhållande: de killar som spelar i EFKs pojklag uppmanas att söka till Toppskolan. På så sätt bildas en skol-

¹¹⁰ Harvey, 2001, s. 54.

¹¹¹ Allsvenskan, 2020.

¹¹² FIFA, 2020a; UEFA, 2020a.

¹¹³ Riksidrottsförbundet, 2018, s. 4, 5, 8.

¹¹⁴ Magrath, 2017, s. 3.

fotbollsgrupp och ett föreningslag som består av nästan samma spelare. Att EFK ser Toppskolan som ett medel för att rekrytera potentiella A-lagsspelare för framtiden är tydligt uttalat, men även för att det är viktigt med utbildning.¹¹⁵

Den fotboll som EFK vill utbilda spelarna till i skolans undervisning utgår från föreningens koncept. I skolan arbetar de med teman i cykler, till skillnad från en fritidsträning där de kan träna på specifika moment inför en match. Enligt tränaren Kim styr EFK i stor utsträckning skolundervisningens fotbollsspecifika innehåll, vilket överensstämmer med hur flera andra idrottsprofiler gör.¹¹⁶

Toppskolans och EFKs organisering av killarnas fotboll kan i viss utsträckning liknas vid fotbollsakademier i England, där fotboll och utbildning erbjuds för pojkar av klubbar inom Premier League. Där förväntas det att spelarna tillägnar fotbollen en stor del av sin tid under barn- och ungdomsåren, innan det är dags för selektering till en högre nivå inom klubben. Magrath, som studerar fotbollsakademier i England, poängterar att den samtida (engelska) fotbollsakademien är en förhållandevis ny social institution, som förvaltar unga fotbollsskillars talang och förhoppningar. Killarna är en del av ett större ekonomiskt system och är samtidigt potentiellt en bas för rekrytering för nästa generation fotbollsstjärnor.¹¹⁷ Akademierna utgör en unik social kontext för fotbolls-spelarna: "one which bonds them together through shared norms, and the common goal of achieving professional status."¹¹⁸ Toppskolans och EFKs samarbete kan ses som en sådan unik social kontext för fotbollsskillarna, som alla strävar mot att bli elitfotbollsspelare.

Jag vänder nu blicken mot de villkor, normer och mål som verkar i killarnas fotbollgrupp, som förenar såväl som delar dem. I det följande vill jag nämna att det under intervjuerna med elever och tränare inte är självklart när de talar om fotbollen på skolan och fotbollen på fritiden, vilket jag emellertid strävar efter att förtydliga. Denna sammanlänkning är ett viktigt resultat för avhandlingen, då det visar relationen mellan skolan och EFK.

¹¹⁵ Intervju, Kim, tränare fotbollsskillarna; Jfr Magrath, 2017, s. 3 om fotbollsakademier i England.

¹¹⁶ Ferry, 2014a, 76, 78, 80; Hedberg, 2014, s. 157–159.

¹¹⁷ Magrath, 2017, s. 4–5.

¹¹⁸ Magrath, 2017, s. 5.

Inpinkade revir och luftslott

Under observationerna av fotbollsundervisningen får jag inte riktigt en klar uppfattning om hur stämningen i skolgruppen egentligen är. Jag ser handlingar och hör verbala uttryck som tyder på att det finns en gemenskap, vänskap och en skämtsam jargong mellan killarna. Jag uppfattar även uppenbara grupperingar, rivalitet och en tuff jargong. Följande sker i en paus mellan två övningar:

Vincent kommer till sidan av fotbollsplanen där alla har lagt sina kläder och där allt material ligger. Han tar en vattenflaska och dricker ur den. Det är den enda flaskan som ligger där och jag vet inte varför, men jag får en känsla av att det inte är Vincents flaska. Johan ser att Vincent dricker ur flaskan, han står en bit bort, och skriker ganska högt: "För fan, fyll din egen *fucking flaska!*" Han accentuerar de sista orden och det är märkbart att han är arg. Vincent svarar något som jag inte hör, men han går därifrån och Johan fortsätter att vara arg på honom. Vincent ber varken om ursäkt och bad inte heller om lov att dricka ur Johans flaska. Vincent ignorerar Johan, han säger inget och tittar åt ett annat håll. Mitt intryck är att han mycket väl vet att han gjorde något som Johan inte ville. Johans ögon och kroppsspråk utstrålar irritation och aggression och Vincent ger ett starkt uttryck för nonchalans och kaxighet, men det märks också att han förstått att han gjort fel. (...) Vid nästa paus är det Patrik som tar upp Johans flaska från marken. Johan ser det och innan Patrik dricker säger Johan "dricker du så dödar jag dig!" Men denna gång säger Johan det med ett skratt i rösten och en glimt i ögat, till skillnad från hur han reagerade när Vincent tog hans flaska. Johan börjar springa efter Patrik som även dricker ur flaskan.¹¹⁹

Detta exempel illustrerar en maktutövning. Vincent tar för sig och går emot vad som tycks vara outtalade regler i gruppen, närmare bestämt att inte dricka ur någon annans flaska utan att be om lov. Han stör ordningen. Johan reagerar med en motsatt maktutövning, att bli arg och därigenom distansera sig ytterligare från Vincent. Att

¹¹⁹ Fältanteckningar, september, årskurs 9.

det finns en tidigare polemik mellan Vincent och Johan kan inte en utomstående veta, men jag vet det sedan tidigare observationer. Därför ser jag deras respektive agerande och beteende som tecken för maktutövning och att positionera sig gentemot varandra. Då den ena är målvakt och den andra är utespelare föreligger ingen konkurrens dem emellan spelarmässigt.

Situationen med vattenflaskorna får mig att fundera över spelarnas respekt – och avsaknad av respekt – för varandra. Det händer att de är kaxiga, hetsiga och aggressiva i tonen. Detta beteende uppmärksammar jag flera gånger på fotbollsplanen, speciellt i spelsituationer. Det tycks finnas stora behov att hävda sig och att ta plats på de sätt som är möjliga att ta plats på, som om inte elevernas fotbollsfärdigheter räcker till.

Jag vill veta varför det finns behov av att hävda sig och ta plats på det här sättet i gruppen. Jag frågar spelarna hur det är med stämningen inom skolgruppen. När de talar om detta har de spelat fotboll i skolan under nästan fem terminer, de har spelat tillsammans i laget på fritiden. Nästan alla killar är lagkamrater och under fältarbetet inser jag att de även under skoltid konkurrerar om platser i laget. Det påverkar stämningen. Prestations- och tävlingslogiken är stark, det är påtagligt att det är viktigt för flera av spelarna att visa sig kompetenta inför andra, att jämföra och rangordna.¹²⁰ De är i EFK för att de vill nå en fotbollskarriär, inte enbart för att det är kul att spela fotboll, och vill de vara i EFK, då ska de vara i Toppskolans fotbollsundervisning. För att nå en professionell karriär krävs det att ta för sig, att ta plats. Följande citat visar hur Joakim, Tobias, Mikael och Peter diskuterar:

Marie: Hur är stämningen i er träningsgrupp? Och då pratar jag om skoltid?

Tobias: Ah, det vete fan...

Joakim: Alltså det är ju samma som laget [*på fritiden, min anm.*] då, men...

Peter: No comments!

Tobias: Grupperingar...

¹²⁰ Jfr Engström, 2010, s. 51–57.

Joakim: Det är grupperingar och... Det är rätt mycket starka viljor om man säger så [...] Folk som tror att de är mer än vad de är, liksom.

[...]

Marie: Avundsjuka, tycker du... Till exempel då på grund av konkurrens, eller? För att ni... Är det för att ni tränar ihop på fritiden?

Joakim: Det är för att det blir rätt mycket vinnarskalle och så... För... Alltså, om man går in i en närkamp och gör en tuff tackling vet man att man... Då blir den andra arg som får tacklingen och ska ge tillbaka nästa närkamp och så har man lite så, fight på träningen, och så kanske det fortsätter ner i omklädningsrummet. Och så ja... Hänger det kvar liksom.¹²¹

Starka viljor och personligheter, grupperingar, vinnarskallar, avundsjuka och "folk" som tror att de är mer än vad de är. I sättet att tala om sina lagkamrater som "folk" och grupperingar framkommer att spelarna inte alltid är kompisar, eller ens goda lagkamrater. Jag förstår dessa handlingar och beteenden som den konkurrens som rektor talar om, som är en av skolans avigsidor. Vincents och Johans polemik, som inte handlar om reell konkurrens eftersom de har olika positioner på planen, kan summeras som att det handlar om en konkurrens i det gemensamma fotbollsutrymmet om status och att ta plats. Det är ett uttryck för den (lag)idrottsmaskulinitet rektor beskriver, och jag förstår det som att den används som ett medel för att förhålla sig till varandra i gruppen.

Mellan skoj och allvar – omklädningsrummets betydelse

När jag frågar om stämningen i gruppen talar killarna även om omklädningsrummet. Det framställs som en viktig plats för hur relationer mellan spelarna skapas, hanteras och även förändras. André, Magnus och Johan säger att det är "lite uppdelat" mellan dem i omklädningsrummet, "det bara blir så". Om de bråkar sinsemellan är det ändå inte en så stor grej:

¹²¹ Intervju, 4 fotbollsskallar, årskurs 9.

Marie: Men när du säger att när man bråkar "är det inte en så stor grej"... Vad är det man bråkar om?

Magnus: Det är mest på planen.

Johan: Alltså, alla skojar med varandra.

André: Om fotboll och kanske någon som hejar på något annat lag... Alltså, man bara tjafsar.¹²²

Jag frågar vad det är de skojar om. De säger "allting". De puttas, sprutar vatten på varandra, "allt från att slå någon till att ta hans mobil".¹²³ Denna hjärtliga (men råa) jargong visar även pojkar i Zimmermans studie, vilket förklaras vara "en social strategi för att visa intimitet och ingå i en gemenskap."¹²⁴ Det är nämligen inte alltid en tuff konkurrerande jargong bland fotbollskillarna. Här omtalas omklädningsrummet som en viktig plats.

Eftersom jag inte är med fotbollskillarna i omklädningsrummet vet jag inte vad som sägs eller pågår där. Jag får förlita mig på vad de berättar och förhålla mig till det med stöd i tidigare forskning. Fundbergs studie om pojkfotboll och maskuliniteter visar att omklädningsrummet är en viktig plats för att inte bara byta kläder, utan att byta om från det privata till det gemensamma, att skapa homogenitet med ett gemensamt mål.¹²⁵ Därtill beskrivs omklädningsrummet av tränarna som en "social grej", bland annat för att "skapa det slutna rummet, träda in i den intima zonen".¹²⁶ Liknande resultat framgår i Andreassons studie om handbollsherrar. I omklädningsrummet utvecklas en gemenskap.¹²⁷

Jag får emellertid syn på en annan social gemenskap i fotbollskillarnas berättelser än den Fundberg respektive Andreasson beskriver. Det beror rimligen dels på att den här gruppen ingår i det tudelade sammanhanget skola-fotboll, dels på att jag inte följer just den här gruppen under en längre tid. Jag får inte uppfattningen av att de skapar en social gemenskap av *umgänge* i omklädningsrummet, snarare att de försöker skapa en gemenskap för att förhålla sig till den

¹²² Intervju, 3 fotbollsskollar, årskurs 9.

¹²³ Intervju, 3 fotbollsskollar, årskurs 9.

¹²⁴ Zimmerman, 2017, s. 145, 149.

¹²⁵ Fundberg, 2003, s. 75.

¹²⁶ Fundberg, 2003, s. 74.

¹²⁷ Andreasson, 2007, s. 107–108.

rivalitet som finns i gruppen. Det fotbollsskillarna relaterar till omklädningsrummet handlar om fotbollsspelet. Tjafs som sker på planen får inte föras in till omklädningsrummet, de menar att det ska och brukar stanna på planen. Tjafs som däremot börjar i omklädningsrummet före lektionen – och som *borde* stanna där – blir ofta orsak till tjafs och bråk med ett tufft, hårt och oschysst fotbollsspel som täckmantel för att avreagera sig. Killarna berättar även att bråk och tjafs som har uppstått i skolan kan övergå till fritidens träningar och vice versa. Att de inte enbart spelar i samma grupp i skolan och lag på fritiden, utan dessutom har samma omklädningsrum i EFKs lokaler, med samma träningskläder, spelar på samma planer stärker ytterligare uppfattningen av att gränsen mellan EFK och Toppskolan är svår att definiera. Fotbollsskillarna träffar varandra i klasserna i den vanliga skolundervisningen, i skolfotbollen, i föreningsfotbollen, om inte alla dagar så nästan alla dagar i veckan under tre års tid. I stor utsträckning liknar således den här fotbollgruppen den ”near-total institution” som Magrath menar att fotbollsakademier utgör.¹²⁸

Det spelarna talar om bekräftar vad jag har sett på lektionerna som har föregått intervjuerna. Ordväxlingar med hårdare ton, munhugg med grova ord, arga blickar, frustration, aggressioner mot andra spelare som stoppas av kamrater innan det blir slagsmål. Jag har inte sett detta beteende och dessa handlingar vid varje observationstillfälle, men tillräckligt många gånger för att förstå att det finns en inneboende tuff attityd inom gruppen. Även om killarna talar om skämt och skoj, får jag uppfattningen av att sammanhållningen och stämningen bland dem inte alltid är så god. En tolkning är att de använder den tuffa jargongen som en strategi för att bevaka sin position inom gruppen och sin plats i laget. Prestationslogiken och tävlingsfostran är tydligt framträdande. Det menar även idrottsläraren Karin när det gäller majoriteten av fotbollsskillar på idrott och hälsoundervisningen, och något jag noterar åtskilliga gånger även där för några av killarna.¹²⁹

¹²⁸ Magrath, 2017, s. 168.

¹²⁹ Intervju, Karin, idrottslärare.

Vi i EFK och de Andra utifrån

När jag frågar fotbollskillarnas tränare Kim om hur gruppen har utvecklats – färdighetsmässigt och socialt – berättar han att det tog tid i början för gruppen att "sätta sig". Vid starten i årskurs 7 var det många spelare som kom från andra fotbollsföreningar, som nu skulle spela tillsammans både i skolgruppen och i laget på fritiden:

Kim: I efterhand känns det som att det är en ganska stor inverkan. På hur den träningsgruppen var... ja. Det kanske är, ja man skulle visa... Pinka in sitt revir om man kan säga så, på något vis.

Marie: Var det mycket sånt, alltså, beteende och agerande?

Kim: Jag tycker det, det var lite utåtagerande, det var lite extra fult ibland och så där.¹³⁰

Jag ställer frågan om vad Kim menar med hur "utåtagerande" tog sig uttryck. Han ger exempel på situationer där killar som kom från andra föreningar och killar som redan spelade i EFK när de blev antagna till skolan inte alltid kom överens. Det kunde vara svårt att acceptera att någon "ny" kille tog för sig och att den som spelade i EFK förväntade sig respekt. Kim säger att det för killarna i EFK handlade om att behålla sitt revir: "För de som redan var här inne i EFK, för det blir väl att de redan har ett revir på sitt sätt i och för sig när där kommer andra utifrån." Kim säger att han tror att det handlar om att de är rädda att förlora sin plats i laget, att de är rädda för konkurrensen. Kim betonar att det inte är någon spelare som "har" en plats i EFK. Det är något alla kämpar för och ständigt måste visa att den förtjänar.

Här nämner Kim något som är viktigt i sammanhanget. EFK är en stark symbol som står för bra fotbollsspel och att motståndare förväntar sig att EFK ska vara speciellt duktiga. Det konstruerar en Vi-samhörighet som ger ett självförtroende, men Kim menar att det är ett luftslott som inte betyder något egentligen. Att det har betydelse för fotbollskillarna är uppenbart, snarare visar det att Vi-samhörigheten inte är statisk och given, utan rörlig och föränderlig. Spe-

¹³⁰ Intervju, Kim, fotbollstränare killarna.

lare kan komma till EFK och spelare kan förlora sin plats i den ständiga rekryteringsprocessen. De spelare som hade "en plats" i EFK när de blev antagna till Toppskolan skapade en Vi-samhörighet. De nya killarna, de Andra, som blev antagna till Toppskolan och samtidigt erbjudna en plats i EFK, kan beskrivas som ett hot mot det kända.¹³¹ Likväl förväntas det att de "nya" killarna ska införlivas i den Vi-samhörighet som finns och som de har blivit antagna för att ingå i. Beteendet och konkurrensen som spelarna visar varandra i laget – och som kan sägas vara en del av tävlingsfostran – förs med in i skolans undervisningsgrupp. Att det uppstår kollisioner inom en sådan grupp är föga förvånande.

Det är en kollision som spelarna måste hantera. Det ställs på sin spets på två vis. För det första genom den reella konkurrens som faktiskt finns och som sker i gruppen, vilket jag visar i följande avsnitt *Mot en högre nivå*. För det andra uttrycks kollisionen mellan spelarna i relation till genuskonstruktioner, vilket jag resonerar kring i avsnittet *Det självklara (herr)fotbollsrummet*.

Mot en högre nivå

De killar jag intervjuar säger att det är förväntat med en hög närvaro på skolans fotbollslektioner. De talar om att "du går här för att du älskar fotboll" och för att vara delaktig i EFKs samarbete med Toppskolan. Närvaron, viljan att satsa och engagemanget framstår som ett uttryck av den önskvärda normen och prestationslogiken som normen bygger på. Spelarna talar emellertid om ett missnöje med nivån i undervisningsgruppen när de går i årskurs 9. Det förklaras dels med att tränaren kunde ha roligare och bättre lektioner, dels med att alla spelare inte är tillräckligt motiverade längre:

Peter: För vi har vissa som inte satsar på fotboll...

Tobias: Överhuvudtaget!

[...]

Marie: Men de är ändå så pass duktiga att de har kommit in här och...

Peter: Nej, men alltså, de har ju spelat i EFK i hela sitt liv och

¹³¹ Pickering, 2001, s. 49.

när de var yngre, så var de duktiga, så gamla meriter, då [...] Och de som känner att de är väldigt dåliga, de kommer nog också att sluta och börja på någon annan sport.

Tobias: Eller att skita i det helt.¹³²

Att andra elever i skolgruppen inte vill satsa på sin fotboll är det som verkar störa Peter och Tobias mest. De framför det som en självklar förväntan att om du spelar i EFK och går på Toppskolan, då gör du det för att satsa. De har förståelse för att studier är viktigt, men att prioritera skola före fotbollen ses av de här två killarna som en reducering i motivation för fotbollen. Jag tolkar det som att de anser att just de spelarnas idrottsidentitet inte längre är lika stark. Tvärtom kan det istället beskrivas som en svag idrottsidentitet med kännetecken som att lägga mindre tid på idrott och att tillskriva idrotten liten betydelse i ditt liv.¹³³ De sju killar som jag talar med uppskattar inte att några träningskamrater distanserar sig från en önskvärd norm och de visar inga tecken på att göra det själv.

Nivån på fotbollsspelet har betydelse för den egna utvecklingen, men även för konkurrensen för laget på fritiden. Tränaren Kim talar om att skolans undervisning inte ska ha påverkan på fritidens träningar, men enligt killarna har den det. De tycker att det är ganska naturligt, de går ju på Toppskolan för att bli bättre för fritidens spel. Den mest påtagliga påverkan är konkurrensen om positioner i laget – vem blir uttagen till helgens match? Får någon av killarna spela både i pojkar 15-laget (P15) och i ungdom 17-laget (U17) i helgen? Om de gör bra ifrån sig under skolundervisningen, tror de att det påverkar inför helgen, däremot tror de inte att en ”dålig” vecka på skolan påverkar i negativ riktning.

Förutom denna ständiga konkurrens vet killarna att det kommer en selektering i EFK som innebär att några av de nuvarande spelarna inte kommer att flyttas upp från deras nuvarande P15-lag till U17-laget. En del killar kommer att selekteras bort. Den organisatoriska kopplingen *och* skillnaden mellan Toppskolans undervisningsgrupp och föreningens lag blir som mest påtaglig under denna selektering, som påbörjas under senhösten i årskurs 9 och pågår under några

¹³² Intervju, 4 fotbollsskillar, årskurs 9.

¹³³ Jfr Trondman, 2011, s. 53.

veckor. De som inte klarar selekteringen i föreningen är kvar i fotbollgruppen på skolan, eftersom platsen på skolan inte är avhängig en plats i EFKs lag.

Den sista terminen på Toppskolan är gruppen på skolan således mer heterogen i fråga om föreningstillhörighet än när killarna antogs och nästan alla spelade i EFK-laget på fritiden. Skolgruppen blir även heterogen i fråga om den av tränarna uppfattade nivån och framtida potential som fotbollsspelare i EFK – de killar som är duktiga nog att spela kvar i U17 och de som inte är det.

Jag träffar killarna för intervjuer under den långa period som selekteringen sker, men det är innan de har fått beskedet om vem som får spela kvar och vem som får sluta i EFK. Under selekteringsperioden betraktar de fritidens träningar som ännu viktigare än tidigare, där kämpar de mer, och skolans lektioner som mindre betydelsefulla:

Magnus: På dagen, liksom [*i skolan, min anm.*], där har man inte så stor press på sig känns det som, för på kvällen måste man... Man är mer taggad.

[...]

Johan: Det kanske är fler som kollar där, på kvällen (...). Typ, ungdomschefer och U19 och så, och typ distriktslag och landslag och så kan alltid komma på träningarna.¹³⁴

Det kan förstås som att deras prestationslogik har skärpts och fritidens träningar har blivit viktigare än skolans fotbollsundervisning. Alla sju intervjuade spelare är övertygade om att de kommer att klara selekteringen och bli kvar i EFK och U17-laget. När beslutet kommer från EFK – vilket jag får reda på via tränaren – visar det sig att några av de sju spelarna inte har klarat selekteringen.

Att detta är en situation som har betydelse för fotbollsskillarna är tydligt, selekteringen är en viktig del på vägen mot A-laget för dem. Att selekteringen från P15 till U17 sker mitt under årskurs 9 ifrågasätts av idrottslärarna, som menar att den påverkar de bortselekte-

¹³⁴ Intervju, 3 fotbollsskillar, årskurs 9.

rade elevernas motivation till skolan överlag, inte endast fotbollsundervisningen.¹³⁵ Idrottsläraren Karin har förståelse för att det inte är speciellt kul att fortsätta spela i skolan med de spelare som har fått en plats i U17-laget, de har ju konkurrerat bort en (även om det är tränarnas beslut).¹³⁶ Idrottsläraren Magdalena berättar att alla lärare och elever på Toppskolan märker av när beskedet om selekteringen har getts. Någon av killarna reagerar med att vara utåtagerande, vissa kommer inte till skolan och det är påtagligt att de blir ledsna.¹³⁷ Karin har en mångårig erfarenhet av selekteringen, och hon undrar vem, förutom *skolans* lärare, som fångar upp de bortselekerade killarna. Hon ställer retoriskt frågan när jag intervjuar henne om vad som egentligen sker med dem efter selekteringen från EFKs håll? De ska ju gå kvar på skolan med de träningskamrater som är kvar i föreningen. Hon berättar följande:

Karin: Jag hade möte med [*person i EFK, min anm.*] och de sa: "varför är det en så stor grej?" Jag bara: "det är en *jättestor* grej, du kan själv tänka dig en tonåring som blir petad från sin ungdomsdröm, liksom!"¹³⁸

Jag har inte frågat någon i EFKs organisation angående selekteringen, men talar med fotbollstränaren Kim om det. Enligt honom är eleverna införstådda med vilka villkor som gäller i EFK. Det är en elitförening och Kim säger att "det också är helt öppet från vårt håll, så här funkar det."¹³⁹ Karins och Kims skildringar av situationen visar liknande innebörd: EFK har kommunicerat villkor och en nivå till spelarna, som EFK uppfattar att spelarna har accepterat.

Fotbollskillarna berättar för mig i intervjuerna att de vet att det är så här det går till, men det spelar uppenbarligen mindre roll för de som inte blir antagna till U17-truppen. Kim berättar för mig i slutet av årskurs 9 att tre av eleverna som får lämna EFK fortsätter att närvara på fotbollsundervisningen på skoltid och visar ett stort

¹³⁵ Intervju, Magdalena, idrottslärare; Intervju, Karin, idrottslärare.

¹³⁶ Intervju, Karin, idrottslärare.

¹³⁷ Intervju, Magdalena, idrottslärare.

¹³⁸ Intervju, Karin, idrottslärare.

¹³⁹ Intervju, Kim, fotbollstränare killar.

engagemang. Två elever har inte närvarat alls i skolans fotbollsundervisning sedan de fick beskedet. Kim vet inte om de fortsatte att spela i en annan förening eller om de har slutat helt med att spela fotboll. Det finns en förståelse från Kim att de två spelarna inte vill närvara på skolans fotbollsundervisning. Emellertid menar Kim att EFK inte kan göra mer för dem, utan det är Toppskolan som ansvarar för deras idrottsprofilerade undervisning resterande tid av årskurs 9.

Det framställs från EFK som att det är spelarnas eget val att ingå i elitsammanhanget, och de vet att det *kan* bli så här. Som Karins frustration visar, anser hon att det saknas stöd från EFKs vuxna i det som sker, hon bryr sig eftersom det samtidigt är *hennes* elever. Det räcker inte med att skolan "tar hand om dem" och ger dem annan undervisning om de inte vill delta i fotbollsundervisningen. De har sökt till Toppskolan för fotbollens skull. Selektionen som sker utanför skolan blir likväl en del av skolan. I den här situationen är det påtagligt att den nära relationen mellan skolan och EFK har blivit *för* nära, föreningens verksamhet påverkar skolans verksamhet på ett sätt att killar faktiskt slutar att spela fotboll. Idrottsprofilens syfte har, för dessa två fotbollsskillar, blivit kontraproduktivt och det är även tydligt att samarbetet är ett explicit verktyg för talangutveckling.

Det självklara (herr)fotbollsrummet

Fotbollsakademier i England liknar, enligt Magrath, en arbetsplats inom vilken spelarna utvecklar olika relationer, bland annat att konkurrera med varandra. De unga männen ser varandra som rivaler och kollegor.¹⁴⁰ Så förstår jag fotbollsskillarna på Toppskolan utifrån analysen och diskussionen ovan.

För att få en bredare uppfattning av hur de förstår sig själva och den fotbollsvärld de befinner sig inom, ber jag dem att beskriva den ideala fotbollsspelaren. Det är en "han" som ska vara stark, snabb, teknisk, skjuta hårt, ha en bra placering på bollen vid skott, ha känslan, spelförståelse, att våga och att träna mycket. De anger kända,

¹⁴⁰ Magrath, 2017, s. 138.

välbetalda professionella herrfotbollsspelare som Thiago Silva, Zlatan och Lionel Messi som exempel på den ideala fotbollsspelaren. Det kan uppfattas som självklart att den ideala fotbollsspelaren är en "han" för fotbollsskillar. Det är någon som de känner igen sig i. Det är en spelare som troligen har fått samma fostran de själva har upplevt genom pojkfotbollen, vilken beskrivs som en manlig fostran för och av pojkar och män.¹⁴¹ Att den ideala spelaren är en "han" kan därtill bero på herrfotbollens hegemoniska position i idrottsvärlden och nära relation till maskulinitet.¹⁴²

Dessa fotbollsskillars konstruktioner av maskuliniteter visas genom deras handlingar, i deras sätt att uttrycka sig och förhålla sig till varandra och andra. Det framkommer dels genom konkurrensen som finns i gruppen, dels genom jargongen. Förutom den (lag)idrottsmaskulinitet som jag har diskuterat i föregående kapitel, uppvisar de även en mjukare maskulinitet, främst genom att vara fysiskt intima med varandra och andra killar på skolan. Följande utdrag är ur fältanteckningarna:

Fotbollsträningen är slut. Två av killarna går från mitten av fotbollsplanen mot sidlinjen där det ligger vattenflaskor, överdragskläder, bollnät, koner och väskor. De håller om varandra, med armarna om midjorna, det ser avslappnat och kamratligt ut. Jag tror först att de ska släppa taget om varandra, att det är en snabb och tillfällig "gå vid sidan av varandra omfamning", men det är det inte. De fortsätter att hålla om varandra, tills de kommer av planen, då släpper de taget om varandra. Men när de sedan går från planen till omklädningsrummet håller den ene av killarna sin hand om skuldrorna på den andre och stryker med tummen i nacken på honom. Jag följer med killarna från planen mot omklädningsrummen. Det är ungefär 400 meter till omklädningsrummen. Det verkar obesvärat och vänskapligt. Det är inte bara de två killarna som går där, utan de går bland de andra killarna i gruppen. Ingen kommenterar att de här två killarna går nära

¹⁴¹ Fundberg, 2003, s. 191; jfr Messner, 2002, s. 7–9, 20–21 om fotbollsspelande barn, och s. 51 om betydelsen av gemenskap mellan pojkar (och män) inom idrott.

¹⁴² Jfr Andersson, 2002, s. 604, 606; Fundberg, 2003, s. 184; Magrath, 2017, s. 53, 70–71.

varandra eller har den fysiska närheten.¹⁴³

Eftersom jag fram tills mitt fältarbete med fotbollskillarna i årskurs 9 endast har mött och observerat dem i andra skolsammanhang – idrott och hälsa, korridorer och en del klassrumsundervisning – är min bild av dem präglad av dessa observationer (och vad personal har sagt om dem). Jag är emellertid medveten om att detta rimligen inte är en komplett bild och att den även kan vara stereotyp, eftersom deras egna röster och (fotbolls)handlingar har kommit till tals i liten utsträckning.

Fram till det att jag observerar dem, uppfattar jag det som att fotbollskillarna ofta visar drag av en (lag)idrottsmaskulinitet men att det inte är en rättvisande bild. Således gör den intima närheten som killarna visar mig inte förvånad, då jag har observerat liknande handlingar av killar tidigare under mitt fältarbete, på bland annat idrott och hälsa-lektioner. Det överensstämmer med Magraths studie som beskriver att fotbollsspelarna visade emotionell närhet med kamrater i akademien men framförallt med vänner utanför.¹⁴⁴ Å andra sidan får det mig att reflektera om huruvida fotbollskillarnas intima handlingar är kopplade till idrottssituationen eller inte – att de är gångbara för att spelarna har ett högt idrottsligt kapital.¹⁴⁵ De här fotbollskillarna har uppvisat drag av en, vad Anderson kallar det, ortodox maskulinitet som bland annat nedvärderar tjejer (när Patrik hånar Iris och att fotbollsskillar är rädda att "förlora" mot tjejer på idrott och hälsa-undervisningen) och som kan visa arrogans mot andra idrottande killar. Herrfotboll har varit en plats som inte haft många öppet homosexuella spelare, på grund av en starkt rådande homofobi, vilket Magrath diskuterar.¹⁴⁶ Att detta gäller andra herrlagidrotter visar även Andreasson, där herrhandbollsspelare uttrycker misstänksamhet mot homosexualitet och att det är omanligt.¹⁴⁷ Jag finner emellertid inga tecken eller uttryck på att homofobi är en del av den (lag)idrottsmaskulinitet jag menar att flera av fotbollskillarna manifesterar. Således menar jag att fotbollskillarna på

¹⁴³ Fältanteckningar, oktober, årskurs 9.

¹⁴⁴ Jfr Magrath, 2017, s. 135.

¹⁴⁵ Anderson, 2009, s. 24, 42; Anderson, 2014, s. 218; Andreasson, 2007, s. 128–131.

¹⁴⁶ Magrath, 2017, s. 8–11.

¹⁴⁷ Andreasson, 2007, s. 127–128.

Toppskolan inte visar fysisk närhet för att de är ”skyddade” av sin fotbollsposition och sitt homosociala rum, vilket är en slutsats som gäller även för andra killar jag observerar. Jag menar att de uppvisar drag av en *inkluderande maskulinitet*. Inte en enda gång hör jag någon elev (oavsett idrott) uttrycka homofoba termer som bög, homo eller liknande, varken i korridorer eller på någon idrottsplan. Vid flertalet tillfällen ser jag killar som visar fysisk närhet utan att någon kommenterar beröringen och närheten. Detta lägger grunden till min tolkning att fotbollsskillarna känner sig bekväma med att ge uttryck för en inkluderande maskulinitet och att kunna vara fysiskt nära andra killar, som ett tecken på vänskap och samhörighet, oavsett sammanhang. Däremot menar Anderson att ett uppvisande av inkluderande maskulinitet inte behöver innebära att en kille är helt fri från andra former av ortodoxt maskulint beteende, vilket visar sig exempelvis i vissa av relationerna till tjejer på skolan.¹⁴⁸

De här fotbollsskillarna befinner sig inom sin homosociala grupp med träningskamrater, med tränare som är män, med gemensamma regler och normer.¹⁴⁹ Jag visar härmed att de ger uttryck för en (lag)idrottsmaskulinitet som inte har homofoba drag, vilket är en viktig iakttagelse i relation till tidigare forskning av exempelvis Fundberg och Andreasson. I skolans grupp med fotbollsskillar nyttjas denna maskulinitet som ett strategiskt verktyg inom gruppen, för att hävda sin plats och att vara en del av normen. När (lag)idrottsmaskuliniteten används inom fotbollgruppen, uppfattar jag att den blir snävare och starkare betonar prestations- och tävlingslogiken för att främja fotbollsspelet. Jag vill således beskriva det som ännu en maskulinitetskonstruktion, som jag benämner *fotbollsmaskulinitet*. Denna interna maskulinitet samstämmer i stort med spelare i de engelska fotbollsakademier som Magrath har studerat. Magrath menar att spelarna ibland uppvisar en mer konserverad version av maskulinitet, på grund av ”the self-imposed competitive pressure on these young men to secure a contract in professional football”.¹⁵⁰ Förutom dessa maskuliniteter som är nära kopplade till lagidrott och fotboll,

¹⁴⁸ Anderson, 2009, s. 98.

¹⁴⁹ Jfr Andreasson, 2007, s. 112, 123–124, 132–133; Fundberg, 2003, s. 170, 173, 185.

¹⁵⁰ Magrath, 2017, s. 168.

är det av vikt att betona och inte glömma att fotbollsskillarna dessutom ger uttryck för en inkluderande maskulinitet. Den bidrar till att stärka det homosociala bandet till varandra, men även till andra killar på Toppskolan, och kan samtidigt ses som en distansering från de snävare mer konservativa (lag)idrotts- och fotbollsmaskuliniteterna. Vad jag visar, som Magrath diskuterar om de unga männen i fotbollsakademierna, är att tiderna är på väg att förändras, att maskuliniteter kan och i viss mån är på väg att luckras upp.¹⁵¹ Detta uppluckrande sker emellertid inte i alla situationer, vilket jag redogör för nedan.

Fotbollen står över allt

Ur denna fotbollsmaskulinitet emanerar såväl önskvärda som aviga sidor. Det är således motstridiga konstruktioner av fotbollsskillarna som framträder i det empiriska materialet, av dem själva men även av andra. Å ena sidan konstrueras de som duktiga spelare som kämpar, som goa och glada killar, och schyssta klasskamrater. De har ofta glimten i ögat. Å andra sidan konstrueras de som kaxiga, själv-goda och som tror att de är ”kungar på skolan” för att de spelar fotboll, speciellt för att de spelar i EFK.

Jag kan inte säga vilken av konstruktionerna som är mest ”sann”, mer än att flera av killarna uppvisar drag av båda. Några nyttjar främst (lag)idrottsmaskuliniteten, medan andra killar främst nyttjar fotbollsmaskuliniteten. En sak är i varje fall ett faktum, och det är att flera fotbollsskillar ibland agerar på ett sätt som har fått EFK att reagera för att motverka ett icke önskvärt beteende. Under intervjun med rektor nämner han själv detta, och att:

Rektor: Sedan har ju EFK anställt en ny tjänst, för vi har ju känt behovet mycket där, för det är så här på skolan, om man är fotbollsspelare har man högst ranking. Fotbollen står över allt annat, sen kommer kanske något på fjärde femte plats, fotbollen är ju så och...

Marie: Pojkars fotboll?

Rektor: Bara pojkars fotboll. Spelar man i EFK då, är man ju,

¹⁵¹ Magrath, 2017, s. 164.

alltså det är ju inte klokt vilken ranking man kan ha! Och är man då den populäre killen i EFK, då är man nästan av gud utsänd, alltså nästan på!¹⁵²

Syftet med den nya tjänsten (som anställs efter det att mitt fältarbete är slut) är att ”hantera fotbollskillarna” som rektor menar sätter ”en slags norm” i klasserna. Han säger att fotbollskillarna ser nedvärderande på andra idrotter och han undrar var de får det beteendet ifrån. Rektor understryker att det är ett beteende som *inte* kommer från EFK. Han resonerar kring att fotbollen som sådan – vilket jag förstår som herrfotbollens hegemoniska position – och media kan bidra till att skapa en sådan bild. Sedan säger rektor att han vet att fotbollskillarna talar nedsättande om fotbollstjejer, han härmar vad han har hört: ”Och fotbollsspelande flickor, ha, de kan väl inte spela fotboll! De kan ju knappt slå till bollen, det är ju löjligt!” Han berättar att det är något som har diskuterats med tränare och han tycker *inte* om det. Inte heller Kim uppskattar när ”hans” killar betar sig på det sättet, och menar liksom rektor att det inte är något EFK står bakom. Detta är en bild som har framkommit även i andra delar av det empiriska materialet och jag har i viss mån observerat det själv.

Rektors fundering över var fotbollskillarna har fått sitt beteende ifrån, och att lägga ansvaret på dem själva och fotbollen i stort, får mig att fundera över vad han kan mena. EFK *är* ju en del av den större (herr)fotbollskontext killarna ingår i, och killarna lever sin dröm att spela i EFK. Att anställa en sportmentor är ett konkret erkännande att normer kommer från fotbollen och EFK visar att de (tillsammans med Toppskolan) agerar och motarbetar ett sådant beteende. Även om det är ett beteende och handlingar som en förening inte stöttar, behöver det inte betyda att det inte finns i föreningen. Varje individ har ansvar för sitt eget beteende och sina handlingar, men om fotbollskillarnas handlingsutrymme är styrt (av vuxna) under en flerårig socialisering med idrottsliga logiker och maskulina normer, medvetet eller omedvetet, blir resultatet en manifestation av det socialiseringen är format av. Att ge fotbollskillarna en *för* stor

¹⁵² Intervju, rektor.

skuld, eller att låta dem ensam axla ansvaret, för det icke-önskvärda beteendet är att bortse från föreningens (och vuxnas) del i konstruktionen av fotbollskillarna.

”Alltså en tjej hade inte kunnat spela med killar”

Eftersom alla andra idrottgrupper på skolan är könsintegrerade, vill jag att fotbollskillarna säger något om att fotboll är den enda idrott på skolan inom vilken tjejer och killar tränar separat. Jag vill även veta hur fotbollskillarna förhåller sig till fotbollstjejerna, då jag vid tidpunkten för intervjuerna hört från bland andra idrottslärare och rektor att fotbollskillarna kan vara lite taskiga mot fotbollstjejerna. Jag vill därför ta del av killarnas *egna* uppfattningar. Eftersom de inte nämner tjejer själv i intervjun, är jag medveten om att frågan kan kännas konstig för dem och som något de inte har väntat sig. Jag känner likväl att jag vill fråga dem, för att nyansera bilden som har framträtt hittills.

För att närma mig ämnet frågar jag om den separata träningen. Den besvaras direkt med att det inte hade fungerat att träna tillsammans med tjejer. Som citaten i föregående kapitel visar argumenterar fotbollskillarna för att det är för stor skillnad fysiskt och tekniskt och att tjejerna inte är tillräckligt bra.¹⁵³ Jag frågar om det finns något moment de skulle kunna göra tillsammans med tjejerna? ”Teori, kanske” enligt Johan. Fotbollsmässigt ”ingenting!”, vilket André uttrycker med enfass.¹⁵⁴ Bilden som framkommer ur de två intervjuerna är tydlig: tjejer och killar ska inte träna tillsammans, tjejer är för dåliga för att spela med killar, tjejer kan inte passa bollen, de har inte samma tempo, de har inte fysiken. Jag vill inte släppa spelarnas resonemang här, jag vill inte stanna vid att de enbart talar om skillnader och att killar är bättre än tjejer. Fotbollskillarna talar motvilligt om det, det blir som en icke-fråga för dem, men de svarar på min fråga:

Marie: Kan en tjej bli duktig i fotboll?

Magnus: Mmm...

Johan: Ja, alltså...

¹⁵³ Intervju, 3 fotbollskillar, årskurs 9.

¹⁵⁴ Intervju, 3 fotbollskillar, årskurs 9.

Magnus: Jag tror fortfarande det där med fysiken... Alltså en tjej hade inte kunnat spela med killar.

Marie: Men för sin del?

Magnus: Ja.

André: Ja, såklart.

Marie: Kan ni ge exempel på några kvinnor som ni känner som har de egenskaperna som ni drog upp?

Johan: Ja, för att vara tjej såklart.

Magnus: Typ, Marta.

Johan: Ja, Marta och dom [...] Alltså tjejerna, de som är tjejer är ju riktigt bra för att vara tjejer. Så, ja.

André: Fast, en riktigt bra tjejspelare, kommer inte, ska inte vara taskig så, kommer inte ens... De är inte någonting jämfört med herrsidan.¹⁵⁵

Även om de svarar att jo, en tjej kan bli duktig, nämner alla tre på olika sätt att de kan vara duktiga för att vara *tjej*, men inte duktig i relation till killar. I ett avseende påminner det om innebandykillarnas resonemang att tjejer kan vara duktiga för att vara tjejer, men när innebandykillarna själva erfar att tjejerna är duktiga i spel med killar, talar fotbollsskillarna om att det aldrig skulle gå. Detta trots att de inte tränar tillsammans. Min ansats att nansera frågan resulterar snarare i att de ännu starkare argumenterar för att och varför killar är bättre än tjejer. Killar är norm. Fotboll, spelat av killar och herrar är, norm.

Jag vill visa en annan förståelse för de här killarnas situation. De har ansökt till Toppskolan för att utvecklas i sitt fotbollsspel, de har selekterats ut bland nästan 200 killar, skolans och EFKs fotboll är så nära varandra det går utan att vara precis samma. Fotbollsskillarna jag talar med (och rimligen fler av deras kamrater) förväntar sig att träna med de *bästa* spelarna, det är därför de är där. Det är så Toppskolan är organiserad för dem och det är inom den organisationen de agerar. Motviljan att träna med tjejer behöver inte endast handla om en separationslogik och en uppfattning om att tjejer är sämre. Jag menar att det i lika stor – eller större – utsträckning

¹⁵⁵ Intervju, 3 fotbollsskillar, årskurs 9.

handlar om en prestations- och tävlingslogik och att vilja bli bäst. Det illustreras bland annat i jakten på status inom den egna gruppen, och att de hoppas att killar som inte är duktiga nog slutar att spela.

Bilden som framkommer om fotbollsskillar är komplex. De omgärdas av villkor och strukturer som påverkar dem i en riktning som de tar till sig och verkar inom. De använder flera strategier för att bli så bra (herr)fotbollsspelare som möjligt och för detta både premieras och kritiseras de för sitt beteende och agerande. Fotbollsskillarna är den grupp på Toppskolan – trots att de uppvisar en inkluderande maskulinitet i vissa sammanhang – som jag menar har den snävaste genus- och idrottsrepertoaren att förhålla sig till. Det är inte lätt att vara bärare av normen.

Fotboll: tjejer

1972 blev damfotboll en del av Svenska fotbollförbundet, under just benämningen ”damfotboll” i kontrast till ”fotboll” (för herrar). Det första svenska mästerskapet för damer spelades 1973.¹⁵⁶ Det första europeiska mästerskapet spelades 1982/1984 med Sverige som vinnare och det första världsmästerskapet för damer spelades 1991 i Kina.¹⁵⁷ Som nämnts tidigare är fotboll populärt i Sverige, med över 3000 föreningar, en av de största barn- och ungdomsidrotterna för både pojkar och flickor.¹⁵⁸ Olofssons studie om kvinnor i den svenska idrottsrörelsen från 1989 visar att fotbollsspelande kvinnor fått utstå många kommentarer för sin spelförmåga: de jämförs med herrfotbollen som således utgör en norm, och de jämförs över tid och den utveckling som damfotbollsspelare gör.¹⁵⁹ Det senaste decenniet har damfotbollen utvecklats snabbt och nått ett större erkännande inom fotbollsvärlden.¹⁶⁰

Skolans undervisningsgrupp för fotbollsspelande tjejer består av elever från alla tre årskurser. Ungefär hälften av tjejerna spelar i den förening som ansvarar för organiseringen av tjejernas fotboll på Toppskolan. Sju av spelarna ur den studerande årskullen intervjuas

¹⁵⁶ Olofsson, 1989, s. 135–136.

¹⁵⁷ FIFA, 2020b; UEFA, 2020b.

¹⁵⁸ Riksidrottsförbundet, 2018, s. 4, 5, 8.

¹⁵⁹ Olofsson, 1989, s. 156.

¹⁶⁰ Jfr FIFA, 2020b; Hellborg, 2019; Melkersson, 2017; UEFA, 2020b.

i en grupp om tre och en grupp om fyra. De har spelat fotboll mellan sex och 13 år. Jag intervjuar dem tidigt under vårterminen i årskurs 9, de är 15 år gamla och ska fylla 16. När jag följer fotbollstjejerna har jag mött dem flera gånger genom idrott och hälsa-undervisningen. Detta delkapitel handlar om nivån på tjejernas fotbollsspel, stämningen i undervisningsgruppen, drömmar om framtiden, att förhålla sig till herrfotbollen som norm, samt hur olika konstruktioner av den fotbollsspelande tjejen tar sig uttryck på Toppskolan.

”De är ju alla elitspelare”

Det är full fotbollsaktivitet i hallen. Jag sitter på konstgräset precis intill en av fotbollsplanerna. Det är december och det är kallt ute, kylan sipprar in i hallen och jag sitter med ytterjacka och har en termos med te med mig. Det luktar som gymnastikmattorna gjorde på idrotten när jag själv gick i skolan. Tjejernas fotbollsundervisning har precis börjat:

Spelarna har en passningsövning i en cirkel, några av dem skapar själva cirkeln och andra rör sig inne i den. De har flera bollar igång samtidigt. Mats kommenterar ofta och ganska tyst. Det är ganska svårt att se skillnad i ålder och kropp mellan spelarna. De är engagerade men väldigt tysta, de pratar bara med varandra när de ska passa bollen och säger mottagarens namn. Gruppen inne i cirkeln byter med de spelare som står utanför. Mats manar på för att få högre tempo och spelarna pratar då också lite högre med varandra. Det hörs att tillslaget i deras passningar blir hårdare. Skornas ljud mot bollen är som jag minns det och jag kan nästan känna i mina egna fötter hur det känns att slå en hård bredsida.[...]

Sedan spelar de i lag mot varandra. Nu låter det lite mer när de talar med varandra, det är inte lika korta kommentarer, utan meningar om att röra sig på olika sätt, att tro på att de kan. De ropar namnet på den som de vill ska passa bollen till dem. De ropar ”ja!” som för att visa att de är beredda och visar sig spelbara. Jag känner igen språket, jag är bekant med det sedan jag själv spelade fotboll. De kör korta spelperioder med pauser, korta matcher. ”Vänster, vänster, VÄNSTER!”. ”Ny boll, ny

boll”. ”Thea, höger!”. Sara slår en felpassning och ropar frustrerat ”Aaaargh!”. Ny boll kommer ut på planen. En spelare varnar sin medspelare att det kommer en motspelare bakom henne. ”Kommer rygg, kommer rygg”. Spelarna snackar med varandra: ”Bra Boll Sara”, ”Kom igen tjejer”, ”Vänster, vänster VÄNS-TER”. Mats ropar och manar på: ”Vill ha boll tjejer, vill ha bollen. BRA!!!”¹⁶¹

Fotbollstjejerna berättar att de väljer Toppskolan för att de vill satsa på sin fotboll. När de går i årskurs 7 och jag observerar dem första gången beskriver en av tränarna att det kan vara svårt att veta vilket innehåll en skolundervisning ska ha till skillnad från en träning på fritiden, för ”de är ju alla elitspelare.”¹⁶² Det är inte självklart vad som ska ingå i fotboll som är organiserad i skolan. Nästan två år senare, när jag följer fotbollstjejerna i mitten av årskurs 9, är Mats och Oskar tränare. De berättar att de arbetar efter en väl bearbetad struktur som ska passa för spelarna helhetsmässigt, som tar hänsyn till fritidens träningar. Mats preciserar vilka förväntningar som finns på spelarna under skolans undervisning. Han menar att de utgår från Toppskolans uttalade satsning mot elitnivå, att ”vi vill ha dem som vill satsa och som vill bli bra, det är dem vi vill ha.” De krav och förväntningar som kan ställas på spelarna är att ”de ska vara där, de ska vara fokuserade och de ska göra sitt bästa.” Mats anser att ”toppen av gruppen håller ju hög nationell klass.”¹⁶³ Av 10 antagna spelare i den studerade årskullen, är fyra stycken delaktiga i landslagsläger för sin ålder under våren i årskurs 9. Så här beskriver Mats en av spelarna, Thea:

Mats: Men framförallt Thea är nog kanske den, jag tror inte att det finns någon tjej i hennes ålder som är bättre tekniskt än vad hon är, i hela Sverige, det har jag svårt att se. [...] Hon är nog en av dem som jag sett som jag tänkt att det här är, hon är riktigt bra, alltså så... Jättehög färdighetsnivå.¹⁶⁴

¹⁶¹ Fältanteckningar, december, årskurs 9.

¹⁶² Fältanteckningar, mars, årskurs 7.

¹⁶³ Intervju, Mats, fotbollstränare tjejer. Det samstämmer med de krav och förväntningar RIG-tränare berättar att de har på eleverna, se Hedberg, 2014, s. 79, 93, 109, 121.

¹⁶⁴ Intervju, Mats, fotbollstränare tjejer.

Mats menar att den fotbollsundervisning de tillhandahåller på Toppskolan bidrar till spelarnas utveckling: ”om vi vill få fram elitfotbollsspelare så ser vi i alla fall till att just *nu* befinner de sig i elitfotboll och landslagssammanhang”. Så som Mats berättar om fotbollstjejnarnas undervisning är det påtagligt att det handlar om en organiserad talangutveckling och att de vill möjliggöra att tjejerna har goda chanser att satsa på både studier och fotboll.¹⁶⁵

På skolans fotbollslektioner, med teman baserat på Svenska Fotbollförbundets grundutbildning, fokuserar de på olika grundläggande färdigheter som spelarna ska behärska efter åren på Toppskolan. Både Mats och Oskar talar om att det är viktigt att hela tiden lyssna av spelarna och förhålla sig till hur mycket de tränar på fritiden, hur det går med skolarbetet och att ha lugnare lektioner på skolan då och då. Oskar menar att spelarnas egen vilja till och driv av utvecklingen är betydelsefull. Framförallt några av spelarna har detta driv:

Oskar: Alltså, få av dem är... De är jävligt duktiga för de är dedikerade till fotbollen, det kan också vara för att... Som då Thea och Annelie, de har en framtidskarriär, framför sig... De driver ju sin egen utveckling.¹⁶⁶

Tränarna säger att det är en utmaning att spelarna undervisas tillsammans tvärs över årskurserna, det blir en stor spännvidd i ålder, i utveckling, i fysisk och social mognad och i färdighet. Fokus blir på individuell utveckling.

Eftersom fotboll är en lagidrott upplever några av spelarna att det är problematiskt att skolgruppen är så spretig i ålder, nivå och fysisk mognad. Några menar att det hade varit bättre om majoriteten hade spelat i samma lag på fritiden, så som fotbollskillarna gör, då hade det blivit högre kvalitet på gruppövningar. Ulrika håller inte med, ”det är ju det man lär sig av! Att kunna spela med folk man aldrig

¹⁶⁵ Jfr European commission, 2013, s. 2; Güllich & Cogley, 2017, s. 80–83; Riksidrottsförbundet, 2015, s. 25; Riksidrottsförbundet, 2020b; Skrubbeltrang m.fl., 2016, s. 385–386.

¹⁶⁶ Intervju, Oskar, fotbollstränare tjejer.

har spelat med, som har helt olika spel, liksom”. Thea menar att ”det är inte *vi* som spelar i ett lag *här*, utan vi går ju liksom i olika klubbar och det blir en konstig sak om vi tränar upp oss som om vi spelar tillsammans alltid”.¹⁶⁷ Nina tycker det är skönt att gruppen på skolan och laget på fritiden inte är samma, varken spelarmässigt eller spelmässigt. På skolan kan de isolera moment och träna på dem på ett annat sätt. På skolans fotbollsundervisning kan de fokusera på sig själva. De behöver inte hålla koll på andra spelare som de konkurrerar med om platser i laget på fritiden. Att få träna varje dag anges som ett viktigt incitament för flera av tjejerna att välja Topp-skolan, här uttryckt av Thea:

Thea: Först hade jag också tänkt att om jag kom in skulle tacka nej, för att jag kände att jag gick liksom redan på en bra skola där jag kände att jag kunde få en bra utbildning och så. Sedan så blev det mer och mer att nej, jag vill verkligen satsa på det här, så att... Ja då blev det att man tackade ja... Alltså det var just det här att man får träna varje dag.¹⁶⁸

Spelarna framställer sig själva och framställs av tränarna som duktiga, ambitiösa och intresserade. Det överensstämmer med de kännetecken som Svender identifierar som en del av konstruktionen av den idrottande flickan som kapabel. De är självklara idrottsutövare, de presterar, de är seriösa, de satsar. Den tidiga specialiseringen är ett led i satsningen. De talar dessutom om att det finns krav på sig själva och från andra.¹⁶⁹ Tränarna talar om dem som elitspelare och att miljön på Toppskolan bidrar till elitfotbollsspel. På så sätt är de i rätt sammanhang.¹⁷⁰ I intervjuerna är det tydligt att tjejerna vet vad som förväntas av dem. Forskning visar att förväntningar är en viktig del som drivkraft för den idrottsliga utvecklingen.¹⁷¹ För de här tjejerna är det en förväntan som bär ett tydligt kommunicerat innehåll

¹⁶⁷ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

¹⁶⁸ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

¹⁶⁹ Svender, 2012, s. 66–67.

¹⁷⁰ Intervju, Mats, fotbollstränare tjejer; Intervju, Oskar, fotbollstränare tjejer.

¹⁷¹ Eliasson, 2009, s. 76–78; Lagergren & Fundberg, 2015, s. 14.

av prestations- och tävlingslogiken, att de ska vilja utvecklas till en högre nivå och att prestera.¹⁷²

Hets, respekt och (sociala) gränsdragningar

Under observationerna får jag uppfattningen av att tjejerna ofta delar upp sig utifrån årskurs och jag ser dem sällan prata med varandra mellan grupperna. Det behöver inte betyda att de inte gör det i andra sammanhang, eller på de lektioner jag inte har observerat. I intervjuerna frågar jag om hur stämningen i den åldersintegrerade undervisningsgruppen på skolan är:

Nina: Alltså vi kommer ändå överens allihop om du menar på det viset? (...) Det är inte så att någon är utanför direkt, eller så upplever jag det.

Thea: Alla är vänner utanför plan, alltså utanför träningarna och på och så men... Kanske på träningar när vi spelar och så kan det bli lite så här...

Annelie: Hets!

Thea: Ja, lite hetsigt mot varandra men vi, alla vill ju vinna, alla har ju en enorm vinnarskalle.¹⁷³

De beskriver att hetsen är spelrelaterad och kan ta sig uttryck som att "när man till exempel gör mål och man skriker extra mycket". Alla är "vinnarskallar", alla vill vinna och prestera. Hetsen är även ett sätt att retas med varandra, "vi har ändå kul ihop när vi håller på... Det är liksom mest bara för att psyka henne" och Nina säger att "utanför plan vet man ju ändå".¹⁷⁴ Citatet påminner om hur inbandykillarna talar om att de blir "djur" när de spelar mot varandra. Här ser vi hur "vinnarskallen" återkommer och som framställs som en viktig del av fotbollsspelet.

Även om tjejernas fotbollsundervisning fokuserar på individuell utveckling är det tydligt att de engagerar sig i spelet – det är viktigt att kämpa tillsammans, att vinna tillsammans, att visa glädje när de

¹⁷² Jfr Engström, 2010, s. 51–57; Trondman, 2011, s. 53; SOU 2008:59, 2008 s. 191–193.

¹⁷³ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

¹⁷⁴ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

gör mål. Kollektiva värden fungerar som en sporre. Då är det inte någon skillnad mellan skola och fritid. Så som spelarna berättar om lektionerna och vad jag observerar på fotbollsplanen är det påtagligt att tävlingsfostran, den starka idrottsidentiteten och prestationsorienteringen är viktiga komponenter i deras fotbollsspel.¹⁷⁵

Omklädningsrummet som avgränsare

Om skolgruppen säger Ulrika att ”det är inte direkt så att vi bråkar, men det är inte direkt så att vi pratar och har kul med varandra direkt, de olika slags grupperna”. Sara utvecklar:

Sara: Alltså jag tycker ändå att vi är uppdelade åldersmässigt för vi har ju vars ett omklädningsrum, vilket gör att vi är ju med niorna, vi skojar och skrattar i omklädningsrummet.¹⁷⁶

De menar att uppdelningen av skolgruppen beror på att alla inte får plats i ett omklädningsrum. I skolgruppen är de drygt 30 tjejer när alla är närvarande på en lektion, och de behöver två omklädningsrum. Det som skulle kunna vara ett tillfälle och en fysisk plats för att bidra till sammanhållning i hela skolgruppen blir istället något som skiljer dem åt. Det separata omklädningsrummet som de intervjuade spelarna i årskurs 9 har – eller har tagit – bidrar till att sammanhållningen mellan just de spelarna blir stark. Rönnbäcks studie om baskettjejer visar att omklädningsrummet är en betydelsefull plats för gemenskap och genusprocesser. Det viktigaste är att alla pratar med varandra.¹⁷⁷ Det är en plats för att normaliseras till en imaginär likhet.¹⁷⁸ Fotbollstjejerna i årskurs 9 känner varandra väl efter att ha spelat tillsammans på skolan i snart tre läsår, därtill spelar flera av dem i samma lag på fritiden. De vet vad som gäller, de kan skoja och retas med varandra och ser sig som ett Vi i förhållande till de yngre spelarna i gruppen. Vilken årskurs spelarna går i blir en stark avgränsare, socialt såväl som prestationsmässigt, som förstärks genom separata omklädningsrum.

¹⁷⁵ Jfr Engström, 2010, s. 51–57; Grahn, 2008, s. 160–161, 193; SOU 2008:59, 2008, s. 192–194; Svender, 2012, s. 66–67; Trondman, 2011, s. 53.

¹⁷⁶ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

¹⁷⁷ Rönnbäck, 2015, s. 149.

¹⁷⁸ Rönnbäck, 2015, s. 138–139, 161.

Den sociala avgränsningen med den gemensamma jargongen är starka faktorer för känslan av samhörighet för tjejerna i årskurs 9. Hur de yngre tjejerna tänker om detta har jag av tidigare förklarade forskningsetiska skäl inte frågat om. Samhörigheten är enligt Sara så betydelsefull att de ofta dröjer sig kvar i omklädningsrummet, spelar musik och har skoj, så att de kommer precis i tid till skolans fotbollslektioner. Oskar, spelarnas tränare, berättar att han blir irriterad på dem när de kommer för sent till en skollektion. Han tror att det handlar om den sociala aspekten. Han förtydligar att ”även Thea har varit sen några gånger, och då börjar jag undra.”¹⁷⁹ Oskar anser att Thea är den främsta spelaren i gruppen vad gäller ambition, inställning och att driva sin egen utveckling som fotbollsspelare. Thea beskrivs som en symbol för prestationslogiken och en stark idrottsidentitet. Om en spelare som Thea är sen till lektionerna, då måste det sociala ha betydelse. Jag förstår det som att Oskar menar att den sociala aspekten av att vänta på varandra och gå tillsammans från omklädningsrummet till lektionen – och riskera att bli sen – kolliderar med prestationsorienteringen. Det kan tolkas som ett stereotyp förhållningssätt, då forskning visar att idrottande tjejer ofta framställs som antingen socialt orienterade eller prestationsorienterade, emellertid oftare som socialt orienterade.¹⁸⁰ I mitt empiriska material är det tydligt att fotbollstjejernas prestationsorientering inte utesluter att sociala värden har betydelse för dem, istället verkar det vara en faktor som kan stärka motivationen och glädjen för fotbollen.

Vi de äldre och de Andra yngre – en (lag)idrottsfemininitet

Förutom att grupperingarna beror på den sociala aspekten och samhörigheten som kan uppnås genom att gå i samma årskurs, menar jag att även prestationsorienteringen påverkar grupperingarna. Fotbollstjejerna talar inte i termer av konkurrens på det sätt som fotbollskillarna gör, tjejerna har ingen reell konkurrenssituation. De talar i termer av att ”ta plats” och att ”ta för sig”. Jag förstår det som ett annat uttryck för tävlingslogikens principer att jämföra och

¹⁷⁹ Intervju, Oskar, fotbollstränare tjejer.

¹⁸⁰ Eliasson, 2009, s. 145–146; Grahn, 2008, s. 160–161, 166.

ordna, det blir en konstruerad konkurrens som får betydelse för en intern hierarki i gruppen.

Thea säger att de yngre spelarna vågar ta lite mer plats än vad de själva gjorde när de var yngre, vilket hon säger är irriterande. Det märks när tjejerna (i båda intervjugrupporna) talar om det:

Ulrika: De har för mycket att säga till om, alltså de pratar för...
De vågar säga vad de tycker och vad de tänker. Vi drog oss mer tillbaka och lät de äldre fixa och greja, men de försöker att styra och ställa över oss.

Iris, Sara och Rebecka håller med.

Ulrika: De tror att...

Iris: De bestämmer!

Enhälligt ja.

Sara: Är kaxiga och...

Rebecka: De leker viktiga...

Ulrika: Ja, riktigt snutiga! Och när man säger till dem när de börjar dra i västarna, så säger man till dem "kan ni lägga av!" så bara de börjar skratta och "nej hehehe", man får ju *panik*!¹⁸¹

På fotbollsplanen kan spelarna med sin färdighet, sin verbala attityd och genom att aktivt ta för sig störa eller befästa hierarkin i undervisningsgruppen. Här kommer vad jag benämner en (*lag*)*idrottsfemininitet* till uttryck genom hets, överskridande av uppfattade (respekt)gränser och frustration, med andra ord en tuff jargong. Denna iscensatta rivalitet kan beskrivas som en kamp om vem eller vilken grupp som innehar den här fotbollslagets normativa position. Det är nämligen inte självklart vem som är normbärare – de äldre eleverna, de socialt kompetenta spelarna eller spelarna som tar plats? Genom att ta plats, vara kaxiga och snutiga markerar de yngre att även de finns i gruppen. De studerade äldre fotbollstjejerna markerar att de tänker kämpa för en hög plats i hierarkin genom att försöka bevaka sin uppfattat "givna" plats, säga ifrån att de yngre ska lägga av med sitt beteende och genom att behöva spela bättre och ta för sig på planen. Detta beteende och agerande visar på en Vi mot

¹⁸¹ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

de Andra-attityd. Jag beskriver det inte som en andrafieringsprocess med syfte att marginalisera eller nedvärdera varandra, utan för att ordna och testa varandra i den sociala såväl som i den interna hierarkin i undervisningsgruppen.¹⁸²

Drömmar om framtiden

En sak som skiljer de intervjuade spelarna åt är vad de har för ambitioner och drömmar om framtiden som rör fotbollen. För Annelie är "fotbollen ändå mitt allt". Hon berättar att hon kommer att kämpa för att se "hur långt hon kan komma" inom klubblaget som har sitt A-lag i Damallsvenskan, och hur långt hon kan komma på landslagsnivå. Just nu spelar hon i landslaget för sin ålder. Ändå vill hon inte arbeta med fotboll på heltid i framtiden. Nina, som spelar i samma klubb som Annelie, satsar inte längre på fotbollen, men tänker fortsätta spela fotboll så länge hon har lust. Thea berättar att hon satsar så mycket hon kan på sin fotboll. Hon hoppas att bli kallad till sin första landslagssamling under våren, vilket jag senare får reda på att hon blir.

I den andra intervjugruppen är Ulrika motiverad att fortsätta spela så länge som hon har kvar en plats i laget på fritiden. Av Sara, Iris och Rebecka beskrivs drömmarna på ett annorlunda sätt:

Marie: Vad har ni för drömmar?

Rebecka: Inget som involverar fotbollen, tror jag

Sara: Nej, inte jag heller

Marie: Inget? Nej...

Sara: Den drömmen dog med tiden.

Någon skrattar.

Marie: Under tiden här menar du?

Sara: Ja.

Marie: Något speciellt som fick...

Sara: Det var nog att det blev för mycket, det blev väldigt mycket träning [...] Och man vill bara inte träna, men man tränar ändå, för att man måste... [...] Efter det har ju drömmarna dött och man har ju insett att man kan ju inte leva som tjejfotbollsspelare

¹⁸² Jfr Pickering, 2001, s. 47, 49.

utan att ha en utbildning... Och så börjar de tankarna komma upp och man värderar vad man vill.¹⁸³

För Rebecka, Sara och Iris har drömmen om fotbollen som en framtida karriär tagit slut. Alla tre talar om att det har blivit för mycket träning genom att gå på en idrottsprofilerad högstadieskola.¹⁸⁴ Här får skolplikten en speciell innebörd som gör att "man måste" träna även om de inte vill. Fotbollen har blivit ett obligatoriskt ämne. Därtill talar Rebecka, Sara och Iris att det har skett många spelarförflyttningar i deras lag på fritiden, vilket de menar minskar motivationen. Trots att de här tre spelarna inte längre är lika motiverade tycker de fortfarande att fotboll är kul, men de ser skolans fotbollsundervisning snarare som ett avbräck från de andra ämnena och inte längre som ett ämne i sig själv. Genom att närvara på skolans fotbollslektioner bibehåller de sin position som idrottslev, men den önskvärda normen luckras upp eftersom deras ambition och inställning till att satsa har förändrats.

En annan aspekt som relateras till spelarnas ambition och drömmar om en fotbollsframtid handlar om möjligheter, eller snarare brist på möjligheter. Detta är kopplat till genus. Det Sara säger i citatet ovan, att "man kan ju inte leva som fotbollsspelare utan att ha en utbildning", är något båda intervjugrupperna framför. Att utbildning är viktigt parallellt med en satsning på fotbollen framhålls som betydelsefullt för framtiden. Iris upplever att skolarbetet har blivit lidande av fritidens träning och busspendling från en annan kommun, och känner en viss besvikelse eftersom motivationen till fotboll har minskat. Kombinationen av idrott och studier som skulle gynna hennes utveckling som fotbollsspelare och betygen, har istället blivit något som har missgynnat båda. Det samstämmer med Skrubbeltrangs studie om danska idrottsklasser, som visar att eleverna inte sällan väljer att satsa på antingen idrott eller skola, eftersom det är svårt att bli framgångsrik i båda.¹⁸⁵

¹⁸³ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

¹⁸⁴ Jfr Sisjord & Sørensen, 2018, s. 125, som beskriver elever som har slutat skididrotts-gymnasium för att det blev för mycket utövning av en och samma idrott.

¹⁸⁵ Skrubbeltrang, 2018a; se även Sisjord & Sørensen, 2018, om att det är svårt att kombinera idrott och studier och vara framgångsrik i båda.

Att tjejerna talar om utbildning som viktigt, vilket även tennisspelarna gör i tidigare avsnitt, överensstämmer med den förväntan som finns på flickor och utbildning. Forskning visar att det finns starka föreställningar om att flickor förväntas att studera och en uppfattning att flickor lägger mer tid på fritiden för att studera än vad pojkar gör.¹⁸⁶ Detta stämmer inte med de fotbollsspelande och tennisspelande tjejerna som alla lägger mycket tid på sin idrottsutövning. Resterande tid ägnas åt studierna. Umgänge med familj och vänner reduceras genom idrottssatsningen. Därtill är det inte vanligt att fotbollsspelande kvinnor kan försörja sig enbart på fotboll och det tycks de här fotbollstjejerna veta om.¹⁸⁷ De allsvenska damfotbollsspelarna i Andreassons studie berättar om att de måste arbeta och studera vid sidan av sitt fotbollsspel. Även om den studien är genomförd ungefär 10 år innan mitt fältarbete och damfotbollen har utvecklats, talar fotbollstjejerna i min studie och damfotbollsspelarna om samma strukturella villkor: det är svårt att endast leva på sitt fotbollsspel.¹⁸⁸ I sin forskning om elitidrottens ekonomiska villkor analyserar Hellborg fotbollförbundets tidskrift och visar att det länge fanns en stor skepsis mot att satsa på att damfotbollsspelare skulle få ersättning för spel i allsvenskan. Ett starkt skäl som angavs var att damfotbollen saknade pengar. Därtill kommenterades det i tidskriften år 2003 att kvinnor aldrig skulle komma ikapp herrar. Samtidigt visar Hellborg att damfotbollen utvecklas och intresset för damfotboll ökar, och även om det ännu är långt ifrån herrarnas förutsättningar, är det fler damer som har möjlighet att försörja sig som fotbollsspelare.¹⁸⁹ Tjejerna på Toppskolan är högst medvetna om att damfotbollen omges av denna tröghet i utvecklingen av ersättning, och talar själv i termer av ekonomiska resurser, som jag redogör för i nästa avsnitt.

¹⁸⁶ Holm & Öhrn, 2014, s. 82, 84; Öhrn, 2014, s. 178–184.

¹⁸⁷ Jfr Andreasson, 2007, s. 230. Det har gått mer än ett decennium sedan Andreassons studie, men att villkoren ännu inte är fördelaktiga för damfotbollsspelare visar Hellborg, 2019.

¹⁸⁸ Andreasson, 2007, s. 150–152.

¹⁸⁹ Hellborg, 2019, s. 84–87.

”Man kan inte jämföra killar och tjejer”

När vi talar om drömmar om framtiden börjar spelarna självmant tala om vilka förutsättningar fotbollskillarna har som en kontrast till sina egna förutsättningar. En aspekt är de ekonomiska resurser som omger fotbollen, exempelvis olika former av ersättning, som har nämnts ovan.¹⁹⁰ Fotbollskillarna som spelar i EFK får skor av en sponsor. Under en idrott och hälsa-lektion hör jag när Nina frågar en av fotbollskillarna följande: ”går det bra i dina nya skor? Är du sponsrad?” och han svarar ”Ja”, varpå Nina säger ”jag önskar att jag var sponsrad”, men hon får inget svar av honom.¹⁹¹ Detta är ett exempel på direkta skillnader mellan fotbollskillarna och fotbollstjejerna på skolan. Nina och de andra intervjuade fotbollstjejerna anser att det generellt satsas mer på killar inom fotbollen:

Nina: De har mycket större chans att bli proffs och så, lön och allt. Och det kan också vara en sak att, om jag blir proffs så tjänar jag lika mycket som en typ okänd fotbollsspelare, det är ju så, man har inte lika höga ekonomiska förutsättningar heller.¹⁹²

Ninas och Saras exempel visar att tjejerna är medvetna om hur strukturerna kring fotbollen ser ut. De uppfattar att kvinnors fotboll inte är lika mycket värd som mäns fotboll. De säger att ”så är det” men upplever det även i direkta kommentarer från fotbollsskillar på skolan:

Sara: De kan säga så här: ”hur kan ni förvänta er att tjejer ska få lika mycket pengar som killarna?” Jag har aldrig sagt att jag förväntar mig det, och det kommer typ aldrig bli så, för att det inte är lika många som kollar på tjejfotbollen som killfotbollen.¹⁹³

¹⁹⁰ Se även Andreasson, 2007, s. 158, där studiens damfotbollsspelare upplever att de inte uppmuntras ekonomiskt, vilket de i sin tur upplever hämmar deras möjlighet att utvecklas som fotbollsspelare.

¹⁹¹ Fältanteckningar, mars, årskurs 9.

¹⁹² Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

¹⁹³ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

Maskulina maktstrukturer i fotbollen resulterar i att kvinnor jämförs med och underordnas män socialt och kulturellt.¹⁹⁴ I sin studie om damfotbollsspelare visar Andreasson att de känner sig obetydliga och oprioriterade när de jämför sig med herrfotboll.¹⁹⁵ Hellborg visar att damfotbollsspelare har sämre förutsättningar än herrfotbollsspelare. Damfotbollen befinner sig i en ojämställd värld, men i Hellborgs studie menar Fotbollförbundets ordförande att så länge spelarna är nöjda och inte klagar är förbundet nöjda.¹⁹⁶ En dansk studie om elitsfotbollsspelande kvinnor visar att vardagen runt fotbollen kretsar kring utbildning, familj och arbete vilket begränsar spelarnas utveckling som fotbollsspelare. Några av spelarna överväger att sluta spela, eftersom de inte klarar att försörja sig finansiellt enbart på att spela fotboll.¹⁹⁷ Melkerssons forskning om fyra framgångsrika elitklubbar för damfotboll i Skandinavien visar att det råder en ojämlikhet baserat på kön som påverkar klubbars organisering. En aspekt som påverkar en klubbs utveckling är damfotbollens uppfattade image. Ett exempel är den språkliga distinktionen mellan fotboll och damfotboll, vilket har som syfte att indikera att damfotboll är något annat än ”bara” fotboll. Det kan enligt Melkersson leda till negativa konsekvenser.¹⁹⁸

Av vikt att betona är att studierna ovan handlar om vuxna damfotbollsspelare på senior elitnivå, men vad som framkommer där är ändå relevant för de 15-åriga fotbollstjejerna som kommer till tals i denna avhandling. Det är den framtid de har att blicka mot, om de vill fortsätta satsa. Deras erfarenheter av nuvarande situation och tankar om framtiden samstämmer med det forskningen visar.

Tjejerna säger att det inte går att jämföra killar med tjejer, varken spelmässigt eller vad gäller villkor, samtidigt är det i jämförelsen de ständigt landar eller har som utgångspunkt. De menar att det blir så, när alla andra jämför dem med killar, eller när damfotboll ställs mot (herr)fotboll. Som Olofsson visar, redan 1989, hade kvinnor länge

¹⁹⁴ Jfr Andreasson, 2007, s. 230; Olofsson, 1989, s. 156, 171.

¹⁹⁵ Andreasson, 2007, s. 151, 161–162.

¹⁹⁶ Hellborg, 2019, s. 163–164.

¹⁹⁷ Brandt-Hansen & Ottesen, 2019, s. 506.

¹⁹⁸ Melkersson, 2017, s. 237.

jämförts med män och en maskulin norm i fotboll.¹⁹⁹ Det är uppenbart att det fortfarande är så. Följaktligen blir killarna och herrfotboll en fond som de här fotbollstjejerna inte riktigt vet hur de ska göra sig av med. De blir därför *tjejer* som spelar fotboll, och inte endast fotbollsspelare.

Den fotbollsspelande tjejen – en bred men begränsad repertoar

I intervjuer och informella samtal med spelarna och med tränarna framkommer en komplex sammansättning av flera konstruktioner av den fotbollsspelande tjejen på Toppskolan. I dessa konstruktioner finns ingen gräns mellan fritidens fotbollsutövning och Toppskolans verksamhet. De olika konstruktionerna är flera möjliga val för de här spelarnas handlingsrepertoar på och i anslutning till fotbollsplanen. De olika fotbollsspelande tjej-konstruktionerna är samtidigt idrottskonstruktioner och genuskonstruktioner. Jag visar hur Thea, Rebecka, Annelie och de andra (samt tränarna) producerar och använder de olika konstruktionerna i olika utsträckning och med olika motiv.

Den avvikande fotbollsspelande tjejen

Eftersom tjejerna har sökt sig till Toppskolan för att spela fotboll har jag deras fotbollsspelande och incitament för att gå på Toppskolan som utgångspunkt i intervjuerna. Det första jag frågar är hur länge de har spelat fotboll, i vilka föreningar de har spelat och i vilken förening de spelar nu. Det framkommer då att sex av de sju tjejerna tidigare har spelat med killar. Någon har spelat med killar i ett år, andra har gjort det i flera år, främst mellan att de var sex och 11 år gamla. Följdfrågan hur det var att spela med killar blir ett samtalsämne som får dem att resonera kring genus, och att på gott och ont jämföras med och att jämföra sig med killar – trots att de nu inte vid något tillfälle spelar med eller mot dem. Separationslogiken har ett fast grepp kring fotbollen på Toppskolan och den fotboll de här tjejerna (och killarna) spelar på fritiden.

¹⁹⁹ Olofsson, 1989, s. 156.

En gemensam erfarenhet är att fotbollstjejerna tycker att det var bättre tempo och roligare att spela med killar än med tjejer. Så här säger Sara:

Sara: Bättre passningar, bättre löpningar, alltså, ofta finare spel... Med finare spel menar jag, det var inte så här... Hur ska jag säga? Det var taktik i det hela.²⁰⁰

Rebecka håller med och berättar att det var mer aggressiv fotboll att spela med killar. Om spelarna jobbade hårt, eller ”djurade” som hon även benämner det, då var det ingen skillnad mellan tjejer och killar. Med ”djura” menar Rebecka att:

Rebecka: Du är jätteaggressiv, då liksom märks det så tydligt liksom... Det ser nästan fult ut, men när du spelar med killar så...²⁰¹

Att vara aggressiv och att ”djura” sticker ut i ett tjejlag, men inte i ett killlag. Här framgår det att tjejerna tidigt lärde sig att det fanns en skillnad mellan hur tjejer och killar kunde och borde vara som spelare på planen. Om du som tjej jobbade eller ”djurade” blev du (mer) accepterad. Här syns påtagliga likheter med innebandytjejerna, som när de antar killars sätt att spela innebandy – vilket de även förväntas att göra av tränarna – blir accepterade i gruppen.

Nina menar att det är mycket mer ”fysiskt” att spela med killar, även om hon betonar att det i den åldern inte var så stor skillnad mellan tjejers och killars fysik. Det handlade snarare om hur killarna använde kroppen i sitt spelsätt.²⁰² Thea berättar att hon bytte från ett tjejlag till att spela med killar, eftersom hon tyckte att tjejerna mer spelade mer för att det var kul:

Thea: Alltså jag hade ganska mycket vinnarskalle redan som liten

²⁰⁰ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

²⁰¹ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

²⁰² Jfr Young, 2005, s. 33–35 om att män och kvinnor använder kroppen i rörelse på olika sätt.

och killarna började ju även med matcher och så mycket tidigare... Så det blev, typ så, mer naturligt att träna och spela med dem för att, alltså de ville ju typ det jag vill.²⁰³

Sammanfattningsvis visar tjejernas erfarenheter av att spela med killar att det handlar om olika former av fotboll. De tycker att det var roligare att spela med killar, det var mer aggressivt spel, mer fysiskt och det var mer ”vinnarskalle”. Dessutom började killar att spela match tidigare. Thea understryker att det var det spelet hon ville ha, och då valde hon det.

Redan som barn blir de här tjejerna varse om skillnader mellan dem och killar i fotbollen. Därtill reflekterar de kring att skillnaderna *inte* har med könstillhörighet i sig att göra som möjliggör eller begränsar spelet. Tjejer kan, liksom killar, ta till sig aggressivitet, ”djura”, vara mer fysiska och låta ”vinnarskallen” ta plats. Det är inte förbehållet killar, däremot är det maskulint kodat att spela så. När tjejerna spelar så, är de inte längre fotbollstjejer, utan fotbollsspelare. När de spelar så här, ser de sig själva som kompetenta och duktiga spelare. Det är ett spel som de verkar sakna.²⁰⁴

Vad Thea, Nina, Rebecka och de andra talar om är ett tidigt möte med fotbollens konstruktion av vem och hur den fotbollsspelande killen respektive tjejen är och att dessa konstruktioner emanerar ur en tanke om olikhet. Det här är en berättelse som verkar ha stor betydelse för deras nuvarande syn på sig själva som fotbollsspelare i årskurs 9. Alla understryker att det var *skillnad* på något sätt att spela med killar, det var *annorlunda* och att det var *bättre* än när tjejer spelar.²⁰⁵ Det är genom berättelsen om att spela med killar som fotbollstjejernas nuvarande spel blir en avvikande berättelse, istället för att vara en berättelse som de är stolta över. För de verkar inte vara stolta över sitt spel, snarare får jag uppfattningen av att de ursäktar sig. Tjejernas (och sitt nuvarande) sätt att spela beskrivs som en motsats till killars spel. De beskriver sitt spel i termer av försik-

²⁰³ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

²⁰⁴ Jfr Andreasson, 2007, 166–168 om damfotbollsspelarnas användning av en maskulin norm i sitt spel.

²⁰⁵ Jfr DiCarlo, 2016, s. 1368–1369 som diskuterar hur ishockeyspelande tjejer beskriver att det är att träna med killar.

tighet, att spelet går långsammare, att det är mindre tekniskt. Spelsättet kodas feminint, som tjejigt. De resonerar kring att det är samma idrott men ändå inte. Rebecka menar att ”vi har liksom inte andra regler, men det finns ändå något underförstått i att vi är tjejer” och Iris lägger till: ”vi spelar ju annorlunda.”²⁰⁶ Således bidrar de till konstruktionen att killars sätt att spela fotboll är norm, vilket studier visar är vanligt för lagidrottande tjejer att göra.²⁰⁷

För att nyansera Saras, Iris och Rebeckas erfarenheter, som talar om begränsningar, vill jag lyfta att Thea och Annelie inte är avvikande i sitt spel. De tar plats på planen med sin teknik och taktik. Det är uppenbart att det inte handlar om att de här tjejerna inte *kan* spela bra fotboll. Trots det tillskriver de sig själva en avvikelse från normen och därigenom reducerar de nivån av sitt fotbollsspel, att de inte är lika duktiga. Samtidigt beskrivs de av tränarna, som jag har visat tidigare i delkapitlet, som kompetenta, (hög)presterande och duktiga spelare. Den kontrasterande bild som framkommer här fortsätter jag att resonera om nedan.

Den återhållsamma fotbollsspelande tjejen

Den kompetenta men avvikande fotbollstjejen visar en resignation, som att hon inte orkar eller kan stå upp för hur hon spelar fotboll. Hon är högst medveten om jämförelsen och fokus på skillnader mellan tjejers och killars spelsätt och nivå. McDonagh och Pappano menar att separation av män och kvinnor konstruerar skillnad och legitimeras av antaganden om fysiska skillnader:

The major argument justifying separate male and female teams is not merely that males and females are physically different, but that females are physically, if not emotionally and otherwise, inferior to males when it comes to sport.²⁰⁸

Den här skillnaden är påtaglig i den övergripande genusnormen på Toppskolan, att killar är bättre än tjejer. Det är utifrån denna jag förstår Saras resonemang att även tjejer kan spela bra fotboll, utifrån

²⁰⁶ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

²⁰⁷ Andreasson, 2007, s. 167; Berg m.fl., 2014, s. 186.

²⁰⁸ McDonagh & Pappano, 2008, s. 15.

sina förutsättningar. Hon menar att tjejer inte använder de kompetenser de har. Killar har bättre fantasi, de ser en fint eller teknisk finess och lär sig det. När Sara talar om detta vänder hon sig till Rebecka och säger: ”Rebecka, du kan *sjukt* mycket finter, men du använder inte dem!” och Rebecka svarar uppgivet nej, det gör hon inte.

Jag frågar om aggressiviteten som de uppenbarligen *kan* anta i sitt spel. Går det inte att vara aggressiv när de spelar med tjejer? Iris, Sara och Rebecka säger att det finns tjejer som spelar aggressivt, som i betydelsen att gå hårt in i närkamp, men de upplever att det är ett spelsätt som inte premieras för tjejer. Därtill säger Rebecka att det uppfattas ”nästan som fult” om tjejer ”djurar” på det sätt som killar gör.²⁰⁹ En relevant fråga är då: varför använder inte tjejer de kompetenser de har och som de rimligen använde när de spelade med killar som yngre? Lagergren och Fundberg resonerar liknande och menar att ”det tycks finnas en ovilja mot att låta de fotbollsspelande flickorna och unga kvinnorna bli bärare av manliga normer”.²¹⁰ Jag väljer att ta upp frågan om varför tjejer inte vågar spela mer aggressivt med deras tränare Oskar. Han tror att känslan av att tjejer inte ska ”djura” i viss mån bottnar i den kultur som tränarna skapar runt tjejer och damer i fotboll:

Oskar: Tillåter vi det som tränare? Skapar du den miljön så att det är okej att vara så? Det gör vi ju inte då. Om nu tjejerna känner så där, att ”jag kan ju inte vara det”, då händer det här.²¹¹

Han vill inte att tjejerna ska känna sig begränsade, men ser själv att flera av dem är det på lektionerna, tjejer som han vet är kompetenta. Det visar hur starkt föreställningar om tjejers och killars idrottande präglar deras träningsmiljöer och konstruerar dem på olika sätt.²¹²

²⁰⁹ Jfr Fundberg & Lagergren, 2015, s. 75–76.

²¹⁰ Lagergren & Fundberg, 2015, s. 15.

²¹¹ Intervju, Oskar, fotbollstränare tjejer.

²¹² Jfr Hargreaves, 1994, s. 281.

Den tysta fotbollsspelande tjejen

Jag lägger märke till att flera av fotbollstjejerna är tysta på fotbollsplanen, mycket tystare än vad killarna är. Det är även något Fundberg och Lagergren uppmärksammar i sin studie om damfotboll.²¹³ När jag observerar reagerar jag på att spelarna inte kommunicerar så mycket med varandra. I utdraget ur fältanteckningarna ovan är det något som tränaren ständigt påpekar, att de ska ”snacka mer” med varandra. Jag frågar varför de inte pratar mer på planen och får svaret att den som pratar för mycket och för högt tar plats. Thea säger att jag har rätt i mina observationer: ”jo, men det är sant, och det är något som jag tror alla tjejfotbollsspelare får höra, att vi måste våga ta för oss mer”. Att prata på planen likställs alltså med att ta för sig mer, något Thea säger egentligen är självklart:

Thea: Vi borde våga skrika och gorma mer än vad vi gör. Egentligen. Jag vet inte varför det är så att vi inte snackar så mycket på planen egentligen.²¹⁴

Jag säger även att när jag har observerat killarna, upplever jag att de pratar mycket mer med varandra. Nina säger att hon tror att killar är mer kommunikativa och tar mer plats verbalt på en fotbollsplan för att de är just killar. Återigen tar Nina och de andra utgångspunkt i genus – det handlar om förväntningar om olika beteenden. Zimmerman visar att det är förväntat av pojkarna som han studerar att ta plats i klassrummet, bland annat genom att prata, men även att fysiskt ta plats.²¹⁵ I relation till en sådan förväntan stämmer Ninas tanke om att killar anser sig vara bättre och att de därför vågar ta plats:

Nina: Jag vet inte hur jag ska förklara, men det är inte en macho-grej utan det har blivit lite så... Det är svårt att förklara men tjejer är lite mer sådär, ja, vissa, är lite mer tysta och säger inte vad de tycker direkt men... Om jag som tjej till exempel hade typ så, börjat skrika som fan på planen och så, men ingen annan gör

²¹³ Fundberg & Lagergren, 2015, s. 73–74.

²¹⁴ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

²¹⁵ Zimmerman, 2018, s. 129, 175.

det, så hade de kollat på mig på ett sätt för att det är något som killar gör men inte tjejer, alltså så, eller jag vet inte...²¹⁶

Nina säger först att det beror på att killar är just killar som de pratar och tar plats. I nästa mening menar hon att det *inte* är en machogrej. Hon är ambivalent och jag förstår det som att härledningen till köns-tillhörighet inte fungerar som förklaring, utan att det handlar om föreställningar. Sara och Ulrika menar att det har med blyghet att göra, inte bara på skolans fotbollslektioner utan i deras fotbollsspel generellt. Jag undrar vad just de är blyga för:

Ulrika: Det är för att man ser alltid... Där är alltid någon som är bättre, och det är alltid någon som jag tycker snackar mest och skulle jag säga någonting tror jag hela tiden, att de kommer tycka att jag säger fel, som "varför snackar du?"²¹⁷

I båda citaten är det påtagligt att andras blickar och åsikter har betydelse. Det handlar om förväntningar på tjejer. Det påminner starkt om tennistjejernas upplevelser av att inte vilja riskera sitt spel och sticka ut som annorlunda. Fotbollstjejerna vill inte avvika från andra tjejer genom att "skrika som fan" om ingen annan gör det. Det är något som killar gör, men inte tjejer. Som Holm visar i sin studie är en stereotyp bild av flickor att vara tysta, passiva och känsliga.²¹⁸ Om denna stereotyp verkar på Toppskolan, är det inte förvånande att fotbollstjejerna tror att det förväntas av dem att vara tysta och passiva (och tennistjejerna som icke risktagande), vilket uppenbarligen reducerar deras utrymme som fotbollsspelare. Det är en möjlig förklaring till att Rebecka inte använder sina finter mer på planen, för att en tjej ska vara passiv och tyst, med andra ord inte ta plats. Det tar nämligen plats att finta och att dribbla, det är ett fotbollsspel som syns.

Iris, Rebecka och Sara är frustrerade när vi talar om detta, och deras reflektioner visar att de inser att det hade kunnat vara an-

²¹⁶ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

²¹⁷ Intervju, 4 fotbollstjejer, årskurs 9.

²¹⁸ Holm, 2008, s. 109.

norlunda. De tycks även inse att de har en bidragande roll i konstruktionen av den återhållsamma och tysta fotbollstjejen. Det handlar inte om att tjejer inte *kan* ta plats verbalt och kroppsligt på planen, det handlar om att de *väljer* att *inte* göra det. Det visar även vilken roll den sociala aspekten spelar för i varje fall dessa fotbollstjejer, att det har stor betydelse att inte uppfattas som socialt avvikande.²¹⁹

Jag frågar Mats vad han tror, eftersom vi tidigare har talat om just brist på kommunikation på fotbollsplanen. Han bekräftar det jag har sett och det tjejerna berättar för mig:

Mats: Man är lite blyg, man vill inte gärna höras och synas och sticka ut utan man vill vara någonstans där i mitten och... ”Börjar jag skrika efter bollen och, då sticker jag ut och då kommer de att stöta bort mig”, lite så.

Marie: Tror du att det är en tjejgrej?

Mats: Jag tror det är lite fult att sticka ut, ja, som tjej. Av de unga som jag har jobbat med är tjejer och killar väldigt, väldigt olika just på den biten.²²⁰

När jag undrar varför han tror att det är ”fult att sticka ut” i gruppen, talar han om status. Den som har högst status i en tjejgrupp, enligt Mats, är den socialt bästa. Detta jämför han med att det alltid är den bästa fotbollsspelaren som har högst status i en grupp med killar. Han fortsätter: ”Och *det* tror jag är den stora skillnaden, mellan tjejer och killar.”²²¹ Om du är tjej och tar för dig för mycket kommer du aldrig att bli nummer ett i gruppen. Mats talar således om samma orsak till lågmäldhet och försiktighet som tjejerna själva gör. Det handlar om förväntningar på hur *tjejer* ska vara på fotbollsplanen, inte hur en *fotbollsspelare* ska agera.²²²

²¹⁹ Jfr Grahn, 2008, s. 159–160.

²²⁰ Intervju, Mats, tjejernas fotbollstränare.

²²¹ Intervju, Mats, tjejernas fotbollstränare. Jfr Eliasson, 2009, s. 139–140, som visar att flickor i fotboll uppfattas vara mer socialt inriktade än pojkar; se även Larsson, 2001, s. 70–71, som visar att även om flickor är prestationsorienterade idrottsutövare omgärdas de av traditionella uppfattningar om idrottande flickor som relationsinriktade.

²²² Intervju, Mats, tjejernas fotbollstränare. Jfr Fundberg & Lagergren, 2015, s. 79–81.

Detta resonemang förklarar ytterligare varför omklädningsrummet är en viktig del för tjejerna i årskurs 9. Thea, som är en de främsta och visar det på planen, tonar ned sin höga färdighetsnivå genom att inte ta mer plats än hon behöver och deltar i den sociala samhörigheten. På så sätt tar hon till sig den tysta fotbollstjejen och i viss mån även den återhållsamma, samtidigt som hon låter sin fotbollskompetens utvecklas. Hon gör däremot inte aktivt anspråk på att vara en av de bättre fotbollsmässigt, även om hon är det.

Oavsett om tjejerna vill anta ett manuskript som de tror är synonymt med hur tjejer spelar fotboll eller inte, framställs det som att de tror att det förväntas av dem. Detta manuskript är feminint präglad. Att de kan spela en bra fotboll – bättre än den de talar om att de gör nu – är fastställt av dem själva och av tränarna. Det som framkommer i deras berättelser är att *nu* tror de att det förväntas att de ska spela som tjejer och agera som tjejer. De som främst talar om detta är Iris, Sara, Rebecca och Ulrika. En normativ femininitet är påtaglig i förväntan om att konstruera den avvikande, återhållsamma och tysta fotbollstjejen, men även att upprätthålla en normativ femininitet för att särskilja sig från maskulinitet och hur killar spelar fotboll.

Konstruktionerna som avvikande, tysta och återhållsamma fotbollsspelande tjejer – om än i olika utsträckning för varje av de sju tjejerna – skapar friktion i deras ambition att bli elitspelare, vilket har en förväntan om ett annat spel. Då krävs det att spelarna tar för sig, går in i närkamper istället för att vara mer återhållsamma, kommunicerar och ger vad de har.²²³ Mats och Oskar försöker motverka dessa konstruktioner och visar en annan möjlig konstruktion – den kompetenta fotbollsspelande tjejen.

Den kompetenta fotbollsspelande tjejen – en utopi?

Jag talar med tränarna Mats och Oskar om förväntningar på hur tjejer ska vara i kontrast till hur fotbollsspelare ska vara. Jag vill närma mig en djupare förklaring om vad det här kan handla om. De

²²³ Jfr Eliasson, 2009, s. 142; Lagergren & Fundberg, 2015, s. 16.

sju tjejerna berättar mycket och resonerar reflekterande. Ändå känner jag att de fastnar i sina resonemang och inte riktigt lyckas förklara varför de tror att det är så här.

Både Mats och Oskar säger att de anser att tjejer får för dålig utbildning i fotboll i relation till killar. Liknande förklaring har innebandytränaren Lars gett angående innebandytjejer. Tjejer får beröm och applåderas för saker de gör på fotbollsplanen som egentligen inte är rätt fotbolls beteende. Ett exempel som Mats ger är när spelare gör något de inte *förväntas* våga göra, exempelvis att en nickning på en hård boll kan få beröm även om riktningen på nicken blir fel, och handlingen inte borde berömmas. Han fortsätter:

Mats: Får man då höra det av sina tränare sedan du var sju åtta år, att du gör något och det är egentligen fel, men "oh vad bra", ja då fortsätter du... (...) Det är ju inte en skolad fotboll för de är inte utbildade i grunden och det är ju inte spelarnas fel! Utan det är ju den träning de har fått som är problemet, eller som är felet i det, de gör ju det de kan!²²⁴

Mats är frustrerad. Han säger att det inte är fotbollsspelande tjejers fel att de är dåligt utbildade, utan att det ligger i förväntningar från tränare, ledare och föräldrar. Mats menar vidare att det handlar om att det ställs lägre krav på tjejer än vad det gör på killar:

Mats: Men jag tror att det har nog med förväntningar att göra att man har låga krav, det är kul att alla kommer dit så har vi roligt och spelar boll tillsammans och om det är någon som skjuter bollen högt så är det bra, istället för att man sätter lite nivå på det att "nu ska ni kunna det här". Men alla *lärt* sig, alltså om man bara får bra träning så är det klart att man kommer att lära sig men de får ju inte bra träning, det är problemet.²²⁵

Mats resonemang visar på hur sociala aspekter av fotboll tar sig uttryck och att föreställningen att tjejer spelar fotboll "för att ha roligt" är stark. Det är en föreställning som lägger grunden för hur

²²⁴ Intervju, Mats, fotbollstränare tjejer.

²²⁵ Intervju, Mats, fotbollstränare tjejer.

tjeers fotbollsutbildning organiseras.²²⁶ Detta visar tydliga drag av en föreningsfostran, men det blir en fostran där fotbollsutbildningen lyser med sin frånvaro. Om en utbildning lägger fokus på det sociala *före* prestationsutveckling (som i teknik, taktik och fotbollsspecifika rörelsemönster) resulterar det i att spelarna utvecklas inom just sociala aspekter och en föreningsfostran, men inte inom en tävlingsfostran – vilket förväntas. Här uppstår en uppenbar kollision mellan det som sker i praktiken och det som förväntas av en duktig fotbollsspelare. Att det följaktligen är de avvikande, de tysta och de återhållsamma fotbollsspelande tjejerna som konstrueras, och att de har svårt att navigera mellan olika förväntningar i spelsätt och förhållningssätt, är således inte anmärkningsvärt.

Oskars resonemang liknar Mats. Han menar att föreställningen om att tjejer är osäkra, och hellre passar bollen än driver den själv för att undvika ett misslyckande, kan bero på ett otydligt ledarskap. Han talar om hur han försöker ändra på detta, både att ändra ledares och tränares insikt om hur det förhåller sig, men även att utbilda fotbollstjejerna på ett korrekt sätt. Han berättar att han försöker frammana ett fotbolls beteende som liknar den elitfotboll han vill att de ska spela. Då fungerar det inte att vara tyst, att vara försiktig i närkamper eller att inte kämpa för varje boll.²²⁷

Mats och Oskars ambition är att möjliggöra plats för den kompetenta fotbollsspelande tjejen, för de vet att hon finns. Att göra det på Toppskolan är däremot inte enkelt, då jämförelsen mellan tjejer och killar (andras jämförelse och spelarnas egen jämförelse) fungerar som bränsle för att förstärka de begränsande konstruktionerna av fotbollstjejerna. De skillnader som finns – reella som stereotypa – mellan tjejer och killar blir ännu synligare:

Mats: Man märker det mycket mer på en sån här skola. Thea hade ju varit bäst på fotboll ... 70 procent av niondeklassarna i Sverige är ju sämre fotbollsspelare än Thea... Hon hade varit grym på vilken skola som helst, jämfört med killarna i en vanlig årskurs 9... Då hade ju hon dominerat fotbollslektionerna... Och alla idrottslektioner om det var fotboll. Då hade ju inte hon setts

²²⁶ Jfr Grahn, 2008, s. 159–167; Svender, 2012, s. 69–72.

²²⁷ Intervju, Oskar, fotbollstränare tjejer.

som en dålig fotbollsspelare utan som bäst! Av alla. Men de hamnar ju i en miljö där alla är bra.²²⁸

Förutom att generellt bli jämförda med killar, blir fotbollstjejerna på Toppskolan dessutom jämförda med de bästa killarna i regionen. Det får dessa kompetenta fotbollstjejer att framstå – enligt killarna och enligt tjejerna själva – som mycket sämre än vad de faktiskt är.²²⁹ Att det sker i en idrott med stor manlig dominans och där killar och män har en stark hegemonisk position gör det inte enklare för tjejerna. Jag ser det som en förklaring till varför fotbollstjejerna tar till de avvikande, återhållsamma och tysta fotbollstjejerna även om den kompetenta fotbollstjejen skymtar där bakom.

Ett genuspräglat och delat fotbollsrum

På Toppskolan pågår en ständig gränsdragning mellan de olika fotbollgrupperna. Det beror på hur tjejer och killar konstrueras av andra och hur de konstruerar sig själva som fotbollsspelare. Gränsdragningen uppfattas som naturlig då den är baserad på separationslogiken och förstärks genom föreställningar om tjejer och killar som olika bra på att spela fotboll, och killar som bättre.²³⁰

Både tjejerna och killarna är överens om att fotbollskillen och herrfotbollen är norm. Det hade inte behövt vara problematiskt, om tjejerna hade sett sig som mer fria att anta de normativa attribut som förknippas med killar och maskulinitet – aggressivitet, att ta för sig, att ta plats. Det blir däremot problematiskt när de inte upplever att det är premierat för fotbollstjejer. Dessutom jämför sig tjejerna själva mot denna norm när de talar om villkor och möjligheter inför framtiden. (Herr)fotbollen framstår som svår att förändra och nästintill given. Killarnas tal om tjejerna som fotbollsspelare, och tjejernas erfarenheter av att befinna sig parallellt med fotbollskillarna, ac-

²²⁸ Intervju, Mats, fotbollstränare tjejer.

²²⁹ Jfr McDonagh & Pappano, 2008, s. 19, om att jämförelser mellan män och kvinnor i idrotten inte är rättvisa.

²³⁰ Jfr Andreasson, 2007, s. 163, som visar att de kvinnor han studerar bidrar till att upprätthålla en norm som ser mannen som den starkare och kvinnan som den svagare i idrotten. Se även Eliasson, 2009, s. 145–146 om fotbollsspelande pojkar och flickor som beskriver sig som olika och att de har olika spelstilar.

centuerar normen. Det utlöser ett behov av att genuspräglade ageranden, beteenden och föreställningar, för killarna såväl som för tjejerna.²³¹

Fotbollselevernas synpunkter på en hypotetisk träning tillsammans talar sitt tydliga språk: det hade inte gått. Mikael säger att ”det hade varit riktigt dålig”, Tobias håller med och tillägger ”det hade varit skit”. Joakim säger att ”det är ju fysisk nivåskillnad”. Peter ursäktar dem när han säger att ”vi är inga antifeminister men... Alltså, det hade inte blivit bra med att spela med tjejer.”²³² Genom att påtala tjejernas brist på färdighet och förmåga, beskriver och bekräftar killarna sin egen kompetens och stärker sin normposition, vilket samstämmer med hur fotbollsskillar omtalar fotbollstjejer i en studie om irländsk skolidrott.²³³ Fotbollstjejerna på Toppskolan vet att killarna inte vill träna med dem. Själv är de mer ambivalenta i frågan. Thea och Annelie tycker att de borde testa att träna tillsammans med killarna någon gång. De hade lärt sig att acceptera och respektera varandras styrkor och brister. Framförallt tror de att killarna hade lärt sig att respektera tjejerna som fotbollsspelare. Nina tycker att tjejer och killar ska spela var för sig, eftersom en könsintegration hade lett till en direkt jämförelse:

Nina: Alltså det jag tycker, det är två helt olika nivåer, alltså jag tycker inte att man ska jämföra tjejer med killar för det är så, det är ju inte samma nivå, det vet ju alla.²³⁴

Nina och de andra fotbollstjejerna är trötta på att bli jämförda med killar. Varken på fritiden eller i Toppskolans fotbollsverksamhet har fotbollstjejerna och fotbollsskillarna med varandras träning att göra. Det finns inte några idrottsliga argument för att jämföra varandra, och då är de relevant att ställa frågan *varför jämförelse ändå sker?*

Jämförelsen är en annan typ av konkurrens, om normpositionen och var i genushierarkin det är möjligt att positionera sig. Som jag har visat sker normativa jämförelser *inom* respektive fotbollgrupp.

²³¹ Jfr Puwar, 2004, s. 57, 144.

²³² Intervju, 4 fotbollsskillar, årskurs 9. Jfr Eliasson, 2009, s. 136–138.

²³³ McSharry, 2017, s. 350.

²³⁴ Intervju, 3 fotbollstjejer, årskurs 9.

När det handlar om tjejer och killar i det större fotbollsrummet accentueras genusskillnader, som leder till en marginalisering av tjejerna och deras faktiska kompetens som fotbollsspelare. Jag tolkar det som att killarna uppfattar att tjejerna är rumsliga inkräktare, som stör och som kan utgöra ett hot mot normen, då de genom att bli antagna till Toppskolan nu befinner sig i samma miljö, vilket är (herr)fotbollen.²³⁵

Ett sätt för fotbollsskillarna att distansera sig från fotbollstjejerna är genom att markera de skillnader som finns att tillgå för att synliggöra tjejer som avvikande från killarnas normposition – reella, stereotypa och konstruerade skillnader. Forskning visar att liknande motstånd från killar sker i andra och liknande idrottsliga sammanhang där tjejer och killar befinner sig samtidigt, som i surfing och snowboard, och i idrottsskolor.²³⁶ På Toppskolan blir fotbollstjejerna följaktligen de Andra och är väldigt medvetna om detta. Det är en strategi för killarna att upprätthålla gränsen runt (herr)fotbollsrummet, att markera att de är norm och att tjejerna inte är det.²³⁷ Att killarna upprepar marginaliserar tjejerna behövs för att, enligt Pickering, konstruera en stabil Vi och de Andra-relation.²³⁸

Här finns en viktig sak att ha i beaktande, vilket även rektor har uppmärksammat. Att herrfotbollen har en hegemonisk position i idrottsvärlden spelar roll i det som sker i aktionerna mellan fotbollstjejerna och fotbollsskillarna.²³⁹ Det är emellertid av vikt att betona att Toppskolan *inte* är en föreningskontext. De befinner sig faktiskt i en skolkontext. Ändå är det uppenbart att föreställningar kopplade till fotboll får företräde, får fäste och får effekt.

På Toppskolan hade fotbollsundervisningen kunnat konstrueras som neutral och ändå fortsatt att undervisas separat. Fotbollseleverna hade kunnat ha en gemenskap och känsla av samhörighet och upplevt fotbollsrummet som gemensamt. De hade kunnat vara ett Vi

²³⁵ Jfr Hargreaves, 1994, s. 279; Puwar, 2004, s. 8, 141.

²³⁶ Comley, 2016, s. 1296–1297; McSharry, 2017, s. 349; Sisjord, 2009, s. 1311; Skrubbeltrang, 2018b, s. 10.

²³⁷ Jfr Pickering, 2001, s. 47.

²³⁸ Pickering, 2001, s. 72. Jfr Hargreaves, 1994, s. 250, om kvinnor i idrotten som upplever exkludering och social marginalisering.

²³⁹ Jfr Olofsson, 1989.

i skilda undervisningsgrupper. Skolsammanhangets individuella inriktning borde reducera betydelsen av elevernas kön och genus. Istället för att Toppskolans fotbollsverksamhet *motverkar* traditionella könsmönster *främjas* de genom elevernas behov av att jämföra sig med varandra. Messner menar att genuskonstruktioner i idrotten synliggörs när tjejer och killar delas i homosociala praktiker. Då blir genus en överordnande praktik.²⁴⁰ Det är ett uttryck för hur genus som social institution verkar i vardagen.²⁴¹

Jag ska understryka att jag inte menar att en könsintegrerad fotbollsundervisning inte hade lett till liknande genusnormer och konstruktioner. Det ligger inte inom ramen för avhandlingens syfte att spekulera i potentiella scenario. Vad jag visar är att separationslogiken inte löser problem om föreställningar, istället förstärker den dem. Vidare visar jag att fotbollen i sig och fotbollseleverna inte klarar att hantera de normer som kringgärdar fotbollen utan stöd från lärare, tränare och föreningar. En uppfattning är att de fotbollselever jag möter i stor utsträckning har lämnats åt sig själva att lösa de eventuella problem som följer på en maskulin norm i fotboll.

Normer, gränser och begränsningar

I kapitlet har jag visat hur idrottsliga normer och genuskonstruktioner kommer till uttryck i de tre idrotter jag har fördjupat mig i: innebandy, tennis och fotboll. Det finns många likheter mellan de fyra undervisningsgrupperna men även många skillnader.

Den önskvärda normen, konkurrens och logiker

Relationen mellan skolan och idrotten på fritiden är som tydligast i tennis och killarnas fotboll. Som jag visar beror det på att skolans undervisning betraktas som en integrerad del av fritidens träningar. Det bildar en helhet där gränsen mellan skola och fritid suddas ut. Det gör det svårt för flera av eleverna att skilja idrottsprofilen från idrottsutövningen. Fotbollstjejernas undervisningsgrupp är heterogen i fråga om ålder och föreningstillhörighet, men spelarna som är medlemmar i den organiserande fotbollsklubben upplever att länken

²⁴⁰ Messner, 2002, s. 11.

²⁴¹ Jfr Lorber, 1994, s. 2–5.

mellan skola och fritid är tydligare. De känner en trygghet i att Mats har vetskap om deras situation med skolarbete, skolundervisning och fotbollsträning på fritiden. Innebandyeleverna tycks inte uppleva så stark koppling mellan skolan och fritiden. Deras utveckling i skolan tillägnas i fritidens träning och utveckling, men det finns ingen praktisk koppling mellan skolan och fritiden. Ingen av eleverna har Lars eller Jens som sina tränare på fritiden. Gruppen är diversifierad vad gäller ålder, könstillhörighet och föreningstillhörighet. Några av killarna spelar i samma lag, några av tjejerna spelar i samma lag.

Trots olika kopplingar mellan skola och fritid, där konkurrensen mellan fotbollsskillar är reell och tennistjejernas elitsatsning är påtaglig i skolundervisningen, är prestations- och tävlingslogiken framträdande i alla idrottgrupper. Dessutom är de fyra grupperna omgärdade av en stark tävlingsfostran, som bland annat kommer från Toppskolans struktur i sin organisering av profilen. I kapitlet *Idrotten tar plats* resonerar jag kring tävlingsmomentets betydelse. Jag har inte visat fler exempel på detta relaterat till de fyra grupperna i detta kapitel, men det finns med i alla och varje gång fungerar tävlingsmomentet som en katalysator för ett ökat tempo, en skärpning, leenden, spänning och känslan av ett jävlar anamma. Det råder ingen tvekan om att eleverna är fostrade inom prestation, tävling och jämförelse. Idrotten är navet som för de flesta av de här eleverna framåt.

Normen, killarna och tjejerna

Idrotten har traditionellt setts som en maskulin arena som länge har varit mansdominerad. Uppfattningen att idrotten är skapad av män, för män och utövas av män är på god väg att luckras upp, men idrotten bär ännu ett maskulint arv.²⁴² Utifrån Puwars resonemang om att olika rum (*spaces*) i samhället formas mot bakgrund av vad (och vem) som har uteslutits från dem, och med stöd i tidigare forskning om idrott och genus, kan vissa idrotter ännu beskrivas som en männens arena med maskulina normer.²⁴³ Tjejer och kvinnors upplevelse av exkludering kan handla om olika villkor, olika förutsättningar, olika förväntningar och föreställningar som påverkar värderingen av

²⁴² Jfr Larsson, 2001, s. 266; Riksidrottsförbundet, 2020a; Åström, 2018, s. 20.

²⁴³ Andreasson, 2007; Hellborg, 2019; Olofsson, 1989; Puwar, 2004; Åström, 2018.

idrottsprestationen. Att studera Toppskolans olika idrottsliga rum har gett tillfälle att undersöka om en maskulint präglad kultur förekommer i de olika träningsgrupperna, en kultur som forskning om idrottsprofilerad utbildning menar kan följa med idrotten in i skolan.²⁴⁴ Dessutom har jag studerat hur olika femininiteter konstrueras och verkar i de idrottsliga rummen, som i stor utsträckning konstrueras i symbios med den maskulina normen genom att vara dess motsats eller låna attribut från den, men i viss mån konstrueras i motstånd mot den genom att fokusera på traditionellt feminina attribut.²⁴⁵

I detta kapitel har jag avsett att visa att det är krävande att vara bärare av killen som normerande position, speciellt på Toppskolan där alla elever är idrottare, duktiga, med höga ambitioner. Då aktualiseras behovet av att leva upp till normen och reproducera den än mer. Det är inte bara en idealbild som "finns" i idrotten generellt som killarna "lär sig" att förhålla sig till. På Toppskolan är det en idealbild som ska förkroppsligas och ständigt vara synlig i jämförelsen och rangordningen, mellan killar men framförallt i relation till tjejer. Först då kan genusnormen att killar är bättre än tjejer i idrott reproduceras. Vissa killar förkroppsligar normen mer än andra, en del för att de vill det, andra för att de känner att de måste.

De framträdande genuskonstruktionerna som killarna manifesterar är starkt idrottsligt präglade. (*Lag*)*idrottsmaskuliniteten* emannerar ur killen som norm med en rå och tuff jargong. Killar kan vara taskiga mot varandra för att nå egen vinning. En del av denna konstruktion är den ännu snävare *fotbollsmaskuliniteten*, inom vilken fotbollsskillarna sluter sig för att legitimera sin elitsatsning mot (herr)fotbollsspelare. Denna fotbollsmaskulinitet "drabbar" även spelare inom gruppen som en del av konkurrensen. Parallellt med dessa maskuliniteter finns utrymme för en mer *inkluderande maskulinitet*, som kan sägas ha feminina värden. Den manifesteras när killar värderar tjejer som jämbördiga idrottsutövare, när killar erkänner att tjejer kan vara duktiga eller lika bra, samt när killar kan

²⁴⁴ Eliasson m.fl., 2012, s. 30–31; Ferry, 2014, s. 77, 80.

²⁴⁵ Jfr Azzarito, 2010; Heywood, 2007; Kindlon, 2006; Sisjord, 2009; Rönnbäck, 2015; Svender, 2012 om hur olika femininiteter och diskurser kring femininitet verkar för tjejer i idrotten.

vara fysiskt nära varandra utanför det idrottsrelaterade sammanhanget som ett tecken på vänskap.

Tjejerna måste alltid förhålla sig till att de konstrueras i relation till killen som norm. Detta är inte en föreställning eller "sanning" som har konstruerats som ett resultat av åren på Toppskolan, det är en idrottslig norm som eleverna bär med sig från tidigare.²⁴⁶ Å ena sidan är de delaktiga i upprätthållandet av genusnormen att killar är bättre än tjejer.²⁴⁷ På så vis ger de uttryck för hur starkt genus som social institution verkar i vardagen och hur svårt det är att göra sig fri från det som uppfattas som självklart och naturligt. Å andra sidan försöker tjejerna att utmana och/eller ogiltigförklara sin underordning. Det gör de genom att på olika sätt närma sig den normerande positionen som killarna har genom att anta maskulina egenskaper (att spela som en kille) och skapa en egen normerande position (att vara högrepresterande).

Tjejerna konstruerar en genusstatus för att passa in och för att (försöka) klättra i hierarkin. De genuskonstruktioner som tjejerna manifesterar utgår från en bredare genusrepertoar än den killarna har, som varierar från att spela som en kille till att vara den återhållsamma, tysta eller begränsade tjejen. Genom en bred genusrepertoar kan tjejerna legitimt vara sämre än killar på idrott för att det förväntas av dem, men samtidigt leva upp till en accepterad *prestationsfemininitet* för att även den förväntas av dem. De kan även legitimt vara lika bra som killar på idrott för att det (ofta) uppskattas och förväntas på Toppskolan, genom att iscensätta en ännu starkare *prestationsfemininitet* och/eller en *balanserad femininitet*. Dessutom konstruerar fotbollstjejerna en (*lag*)*idrottsfemininitet* som nyttjar en tuff jargong i ordnandet mellan tjejerna i fotbollgruppen. Som jag har visat kommer flera begränsningar av sin idrottsutövning från tjejerna själva, vilket handlar om att inte avvika från sociala förväntningar och att inte göra sig annorlunda.

²⁴⁶ Jfr Eliasson, 2009; Fagrell, 2000; Fundberg, 2003; Messner, 2002; Oliynik, 2014, som alla visar att barn har en uppfattning, eller är medvetna om en allmän samhällelig rådande uppfattning, om att killar är bättre än tjejer i idrott.

²⁴⁷ Jfr Andreasson, 2007, s. 163.

Prestation, tävling och separation

De tre idrottsliga rummen organiseras kring logikerna prestation, tävling och separation och det tar sitt uttryck på både liknande och skilda sätt. Oavsett om det är tennis, innebandy eller fotboll talar eleverna och tränarna om en viss typ av idrottsutövare som norm – den ambitiöse, engagerade, kompetente, seriösa, närvarande och den duktige idrottsutövaren. Som jag har visat är det inte självklart enkelt att leva upp till denna norm för någon av eleverna, inte ens de som tränarna omtalar som ”bäst”. Theas prestationsinriktning i fotboll ”störs” av den sociala aspekten. Evas kraftfulla tennisspel ”störs” av att hon inte vågar riskera att sticka ut. Johans engagemang och tränings-nit ”störs” av att han lätt blir arg på sina fotbollskamrater. Rebeckas glimrande teknik ”störs” av en förväntan om att fotbollstjejer inte ska ta plats. Peters höga ambitioner om en framtida fotbollskarriär ”störs” av omotiverade kamrater.

Därtill finns ständigt separationslogikens principer med i bakgrunden, som ska borga för att tjejer och killar *inte* jämförs orättvist med varandra. Istället ligger den till grund för att konstruera tjejerna och killarna som olika idrottsutövare.

De tre logikerna är tätt sammanvävda och blir det för att de kommer nära varandra i Toppskolan, på ett sätt som de inte tycks göra för de här eleverna i föreningsidrotten. Jämförelsen mellan tjejer och killar hämtar lika mycket näring ur prestations- och tävlingslogikens ordnande principer som i separationslogikens åtskillnad.

9. VI OCH DE ANDRA

Toppskolan är en idrottsprofilerad högstadieskola som elever ansöker till för att kombinera studier och idrottsutövning. Med ett väl etablerat, strukturerat och professionellt system runt undervisning, runt elevernas eget skolarbete och stöttning i att låta deras idrottsutövning få utrymme, kan idrotten ges en central plats i Toppskolans verksamhet. Toppskolan är framgångsrik i avseendet att en hög procent av eleverna har nått gymnasiebehörighet årligen sedan skolan grundades. Därtill är skolan framgångsrik i avseendet att flera elever fortsätter sin satsning på sin idrott efter grundskolan inom ramen för ett idrottsgymnasium och/eller fortsätter att idrotta i en förening. På så vis bidrar Toppskolan till en fortsatt fysisk aktivitet, vilket är ett av de svenska grundskolans uppdrag.¹

Som rektor och annan personal återkommande reflekterar kring förs normer och värden från idrotten in i skolans verksamhet, med positiva såväl som negativa konsekvenser. Idrottens centrala plats beror, enligt rektor, på att ”ungarna är så mycket idrott”, men det empiriska materialet visar att det likväl beror på personalens idrottsliga habitus och skolans utformning av profilen i nära samarbete med idrotten. Detta är ett huvudresultat för avhandlingen och ett första svar på varför de normativa mönstren relaterade till idrott och genus konstrueras och uttrycks som de gör på Toppskolan.

¹ Skolverket, 2016.

Från nära fältarbete till distanserat resultat

Under fältarbetet fick jag ofta frågan av elever såväl som av personal om vad jag studerade just där och då, och vad jag ”såg” i min forskning. Det var inte något jag alltid kunde – eller ville – svara på. Efter att ha bearbetat hela det empiriska materialet med det teoretiska ramverket är mitt svar – avhandlingens resultat – mångfacetterat. Resultatet tar sin utgångspunkt i att det måste finnas en förståelse för att idrottsprofilerad utbildning för grundskolan i Sverige är diversifierad. Det är den enskilda skolan som utformar idrotten som tillval. Flera skolors val att utforma sin profil kan vara liknande likväl som de kan vara vitt skilda vad gäller syfte, undervisningsinnehåll, antal undervisningstimmar, vem som undervisar, nivå på aktivitet/idrottsutövning, elevernas ambitioner samt om eleverna blir antagna på färdighetskrav eller ej.

Föreliggande avhandling studerar en skola som har valt *ett* sätt att utforma sin profil på. Således är avhandlingens resultat unika för just den studerade skolan och jag gör inte anspråk på att resultaten är representativa för andra skolor. Tidigare forskning om idrottsprofilerad utbildning, om skola och genus, samt om idrott och genus visar emellertid ofta liknande normativa mönster som jag har funnit i den här studien. Följaktligen kan därmed resultaten i denna avhandling i varierande grad tillämpas i förståelsen för idrottsprofilerad högstadieutbildning på andra skolor, beroende på likheter och skillnader mellan Toppskolan och andra skolor.

Syftet med avhandlingen är att beskriva och problematisera normativa mönster relaterade till idrott och genus på en idrottsprofilerad högstadieskola samt att diskutera vilka konsekvenser normativa mönster får för elever på en idrottsprofilerad högstadieutbildning.

Frågeställningar för avhandlingen är:

1. Vilka normativa mönster relaterade till idrott och genus finns och hur tar sig dessa uttryck inom den idrottsprofilerade högstadieskolans olika idrottsliga rum?
2. Hur konstrueras normativa mönster och varför? Förekommer motstånd och hur gestaltar sig avvikelser?
3. Vilka konsekvenser får olika normativa mönster för eleverna i den vardagliga idrottsverksamheten?

I följande avsnitt startar jag med ett resonemang kring vad som har varit svårt eller problematiskt i relation till metod. Därefter för jag samman resultat och analyser i relation till Toppskolans idrottsprofil. Sedan följer en redogörelse för hur olika Vi och de Andra-relationer produceras inom ramen för de normativa mönster och genuskonstruktioner jag har identifierat på Toppskolan. Slutligen förhåller jag mig till idrottsprofilerad utbildning i ett större sammanhang, samt pekar på vidare forskning inom området.

Reflektion kring metodologiska val

Att vistas på en skola under ett fältarbete som pågår under flera år visade sig vara både enkelt och svårt. Enkelt i den bemärkelsen att jag alltid kände mig välkommen. Elever, rektor, lärare och idrottstränare visade intresse för studien. Som utbildad lärare kände jag mig hemma i skolmiljön och i samtalen med eleverna och personalen, men jag ville samtidigt vara distanserad som forskare. Fältarbetet var svårt i den bemärkelsen att jag i analysen av det empiriska materialet vill göra eleverna, rektor, lärarna och idrottstränarna rättvisa. Det är inte självklart att min tolkning av det jag har sett och hört är vad de involverade personerna menade.² Låt mig ge ett exempel. Det jag beskriver och resonerar kring som stereotypa uppfattningar som används av en elev för att nedvärdera och marginalisera en annan elev, kan genom min tolkning få den förste eleven att framstå som elak, trångsynt och en översittare. För vederbörande kanske detta inte alls har varit avsikten, utan är snarare den uppfattning och repertoar av uttryck den är van vid och tror är gångbar. Jag har lagt vikt vid att förklara hur jag förstår sammanhanget och hur jag förstår att uppfattningar uttrycks som de gör. Jag tar inte ansvaret från individens handlingar, men jag har försökt visa att individen samtidigt verkar under normer och värderingar som kan uppfattas inte bara som giltiga och gångbara, utan även upplevas som tvingande av samhället att följa. Jag ser elever och personal både som representanter *för* och produkter *av* ett större sammanhang. Därmed har det varit av största vikt att redogöra så nog jag

² Jfr Aspers, 2013, s. 31.

har kunnat för situationer eller återberättade erfarenheter genom att lyfta citat och fältanteckningar och vad analysen grundas i, så att min tolkning kan följas.

Analytiskt har det till viss del varit problematiskt att hålla isär de olika normativa mönstren. Det är inte så att idrottens logiker och normer är isolerade från genusnormer. Tvärtom verkar de ofta i symbios med varandra, även om jag i viss utsträckning har redogjort för dem som separata. I kapitel åtta *Idrotternas olika rum* var avsikten att redogöra för och analysera logiker och normer så som de tar sig uttryck i varje idrott. På så vis strävar jag efter att visa komplexiteten i hur logiker och normer (sam)verkar och vilka konsekvenser de kan få.

Disposition

I kommande avsnitt besvaras frågeställningarna och svaren sammanhängande istället för att varje fråga besvaras för sig. Denna redogörelse tar sin utgångspunkt i de två mest framträdande normativa mönstren som framträder på Toppskolan. Det första mönstret är en *prestations- och tävlingslogik*. Det andra mönstret är en framträdande *genusnorm* uttryckt som att killar är bättre än tjejer.

Prestations- och tävlingslogiken

Genom sin framskjutande position på schemat med fyra undervisningstillfällen i veckan tar idrotten plats – tidsmässigt såväl som innehållsligt. När elever väljer Toppskolan, blir idrotten en del av högstadieutbildningen. Prestation och tävling är centralt i och formar det normativa mönster som är relaterat till idrott på Toppskolan. Min analys visar att det främst emanerar ur idrottens uppdrag tävlingsfostran – att prestera, att lära sig att hantera att vinna och förlora, att jämföra och rangordna, och att utvecklas grenspecifikt. Även föreningsfostran med demokratiska värden och att idrotta utan fokus på idrottslig utveckling finns med i bakgrunden i detta normativa mönster, men är inte styrande.³ Föreningsfostran uttrycks framförallt i relation till att idrott ska vara kul och att alla ska känna

³ SOU 2008:59, 2008, s. 191–194.

sig delaktiga, och är inte lika framträdande som tävlingsfostran. Prestations- och tävlingslogiken tar sig uttryck på främst tre olika övergripande sätt på Toppskolan, som visar hur och varför mönstret konstrueras. Därtill nämner jag hur avvikelser och motstånd mot mönstren tar sig uttryck.

För det första visar sig mönstret i skolans utformning av sin profil. Toppskolan anger en standard för vilken nivå på idrottsutövningen det är som efterfrågas av skolan. Antagningen organiseras av varje idrottsförening som sköter undervisningen. Idrotten har således tolkningsföreträdare för antagningsförfarandet och senare för innehållet i den idrottsprofilerade utbildningen, med stöd av rektor och idrottslärare. Genom antagningsprocessen och skolans kravnivå aktualiseras prestationslogikens princip att som ansökande elev visa sig kompetent inför sig själv och andra, samt tävlingslogikens princip om att bli jämförd och rangordnad.⁴ Den organiserade idrottens prestations- och tävlingslogik sätter således villkoren för Toppskolan redan innan eleverna börjar sin högstadietutbildning.

För det andra visar sig det normativa mönstret genom en förväntan på eleverna. Det är en förväntan som är starkt relaterad till föreningsidrotten så som den utövas och socialiseras på fritiden. Det finns en förväntan från rektor, tränare och lärare om att eleverna ska vara engagerade, ha fokus, hög närvaro och vara ambitiösa i idrottsundervisningen (och i klassrummet). Det är värden som hör idrotten till och det finns en konsensus om vad som bidrar till en större social gemenskap. Det lägger grunden för ett gemensamt Vi. Skillnaden mellan skolans undervisning i den valda idrotten och fritidens föreningsidrott är att på fritiden kan du frånvära och sluta när du vill med din idrott. Så enkelt är det inte när idrottsutövningen har blivit ett skolämne. Denna mångsidiga förväntan på idrotten i skolan framställs som både positiv och negativ av de elever jag har intervjuat. Det är en förväntan som upprätthåller tävlingsfostrans övergripande principer och som påverkar eleverna.

Följaktligen, för det tredje, visar sig detta mönster i elevernas attityd, ambition, beteende och agerande. De bär med sig en mångårig socialisering och fostran från idrotten, som kan sammanfattas som

⁴ Jfr Engström, 2010, s. 51–57.

ett gemensamt habitus.⁵ Eleverna visar en vilja att prestera för sin egen utvecklings skull men även en vilja att prestera för att jämföra sig med andra, och i förekommande fall även för att rangordna sig i relation till andra elever. Min tolkning är att elevernas uttryck för seriositet, engagemang och mål med sin idrottsutövning på skolan och att ge uttryck för tävlingsfostran inte primärt är för att få bra betyg i idrott och hälsa där idrott som tillval bedöms. Uttrycket beror på att det är beteenden och handlingar som uppskattas och förväntas inom idrotten.

I tennisen har flera av spelarna samma tränare på skolan som på fritiden, vilket gör att gränsen mellan skola och förening suddas ut. Förväntan på utveckling framställs som hög av eleverna. I innebandygruppen och för fotbollstjejerna uttrycks förväntan i att delta på undervisningen för sin *egen* utvecklings skull, där föreningarna ser sig mer som ansvariga för skolans undervisning än som en förlängning av sin förenings verksamhet. För fotbollskillarna visar sig förväntan genom en vetskap om att skolans fotboll är ett medel för föreningens talangutveckling och framtida rekrytering. Det manifesteras främst genom egna handlingar och strategier för att ständigt prestera och ta en plats i gruppen.

Frivilliga eller ofrivilliga avvikelser från denna förväntan om att leva upp till en prestations- och tävlingslogik visar sig, oavsett idrottstillhörighet, som reducerad motivation eller ändrad ambition till sin idrottsutövning, eller som skador. Ett aktivt motstånd mot förväntan är när elever frånvarar från idrottsundervisningen, med argument om att det inte är tillräckligt givande, de orkar inte (fysiskt och/eller psykiskt) den dagen, eller att de helt enkelt inte längre är intresserade av idrott på den nivån.

Genusnormen killar är bättre än tjejer

Det andra normativa mönstret som är relaterat till idrott *och* genus är en övergripande genusnorm på Toppskolan. Denna tar sig uttryck som en *uppfattning om att killar är bättre än tjejer på att idrotta*,

⁵ Jfr Ferry, 2014a, s. 76–78.

vilket resulterar i konstruktionen av tjejer och killar som olika idrottsutövare. Dessutom resulterar det i att killar är norm och tjejer konstrueras som avvikande.

Hur och varför genusnormen blir övergripande på Toppskolan är för att den återkommande framställs på samma sätt oberoende av om det är elever, tränare eller lärare som talar. Det beror, så som det förklaras i intervjuerna, på en uppfattning om att det är ”så det är”. Med andra ord är genusnormen ett uttryck för en historisk trög struktur av idrotten som skapad för män och av män. Killar och tjejer beskrivs som (åt)skilda grupper som är olika och som har fler skillnader än likheter. Skillnaderna framförs som att killar är starkare, snabbare, mer tekniska och tar fler risker. Dessutom framställs killar som bättre än tjejer.

När detta talas om på en kollektiv nivå – tjejer som grupp och killar som grupp – framförs det som att det är ett oproblematiskt faktum. Tillsammans med idrottens separationslogik legitimeras normen, som ytterligare stärker att killar och tjejer ska hållas åtskilda. Detta bär eleverna med sig från fritidens idrott. Att genusnormen får en rangordnande effekt, verbalt och i handlingar, beror vidare på att den relaterar starkt till prestations- och tävlingslogiken i verksamheten på Toppskolan.

På Toppskolan tävlar eleverna inte mot varandra, varför det torde vara menlöst att göra jämförelser som leder till rangordning. Likväl sker jämförelse mellan tjejer och killar och det får betydelse. Jämförelsen aktualiseras genom prestations- och tävlingslogiken som är stark på skolan. Det förstärker åtskillnaden mellan tjejer och killar och konstruktionen av dem som *olika* idrottsutövare. Som Lorber menar får genus som effekt att skilja och rangordna män och kvinnor åt.⁶

Separationslogikens relation till prestations- och tävlingslogiken och hur det påverkar genuskonstruktioner är ett viktigt resultat för avhandlingen. Det visar hur och varför genusnormen killar är bättre än tjejer är stark på Toppskolan. Ett lika viktigt resultat är att denna norm (och förväntan) visar sig vara svår för eleverna att finna stöd i

⁶ Lorber, 1994, s. 31–33.

när det handlar om den vardagliga verksamheten, bortom den övergripande uppfattningen. Detta visar sig framförallt i tennis- och innebandygrupperna, men även i idrott och hälsa-undervisningen, där det inte alls är självklart att killar är bättre än tjejer. Tvärtom visar flera innebandykillar att de har lärt sig att uppskatta och inse att innebandytjejerna är duktiga, och tennistjejerna betonar att det inte talas om – och således inte har betydelse – huruvida killar är bättre än tjejer eller inte.

Genusnormen lägger grunden för konstruktionen av en normativ femininitet och normativ maskulinitet – vilka jag benämner *prestationsfemininitet* och *(lag)idrottsmaskulinitet* – som framhäver skillnader mellan tjejer och killar snarare än likheter.

Att idrotta som en kille

Genusnormen utmanas i viss utsträckning när det förväntas att tjejer ska idrotta som killar och när tjejer uppskattas som duktiga idrottsutövare. Flera killar uppvisar en mer ödmjuk *inkluderande maskulinitet* som värderar tjejer. En förväntan om att tjejer ska idrotta som killar leder till att en del killar ger uttryck för att det ställs högre krav på att leva upp till normen att vara bättre än tjejer. En del killar ger uttryck för att det finns krav på att acceptera att normen rekonstrueras. Jag visar att innebandykillarna pendlar mellan dessa upplevda krav och försöker att uppfylla dem samtidigt som ett sätt att förhålla sig till den könsintegrerade gruppen. I kontrast till innebandykillarna, framkommer i det empiriska materialet en bild av att fotbollskillarna ännu mer försöker behålla sin normativa position, trots att de aldrig tränar med fotbollstjejerna. Min tolkning är att de upplever fotbollstjejerna som en störning i ordningen de är vana vid och herrfotbollens hegemoniska position.

Att tjejer idrottar som killar förstår jag som en konsekvens av en stark prestations- och tävlingslogik som driver viljan att utvecklas och förbättras, snarare än en vilja att vara mer maskulin. Att idrotta som en kille – att vara snabb, stark, teknisk, ta för sig, vinnarskalle – är i realiteten neutrala färdigheter som har fått en genusprägel, på Toppskolan såväl som i andra idrottsliga sammanhang. Tjejer på Toppskolan som antar mer (uppfattat) maskulina attribut och vär-

derar dessa högre än typiska "tjeigrejer" konstruerar vad jag benämner en *balanserad femininitet*. Flera av tjejerna, oavsett idrottstillhörighet och oavsett idrottsligt sammanhang, uppvisar denna balanserade femininitet som en kontrast till prestationsfemininitet. Inom fotbollstjejernas grupp konstrueras därtill en (*lag*)*idrottsfemininitet*, där jämförelse av såväl idrottsliga som sociala värden är påtaglig, och som handlar om att ta plats i gruppen och på fotbollsplanen.

Trots att det förekommer olika former av avvikelser från, och i viss mån en utmaning av, genusnormen och konstruktionerna av eleverna som olika idrottsutövare på Toppskolan, rämnar de likväl inte.

Maskulina normer och genusmönster

Så som jag har beskrivit att genusnormer och genuskonstruktioner tar sig uttryck och vilka konsekvenser de har, menar jag att det är ett problem på Toppskolan. Jag vill här understryka att andra högstadieskolor (med eller utan idrottsprofil) inte står utan normativa genusmönster eller rangordnande handlingar, och att det självklart kan vara problematiskt på andra skolor. Jag menar inte heller att det är ett förvånande resultat att dessa mönster finns på Toppskolan. Det är det *självklara* konstaterandet och *samsynen* av att skillnader finns i relation till idrott, vilka dessa är och hur de används som maktinstrument som är av betydelse att lyfta fram som ett av avhandlingens viktigaste resultat.

Problematiken tar sin utgångspunkt i att det handlar om en maskulin norm som påverkar killar såväl som tjejer. Att detta är ett problem uttrycks återkommande explicit av personal, det är inte enbart min tolkning av elevernas subjektiva erfarenheter, beteenden och handlingar. Normen tar sig uttryck i att killar framställs som normbärare, att killar är bättre än tjejer och att killar "är" idrott och "ska" idrotta. Dessutom sätter det en standard för en nivå och ett sätt att idrotta som alla killar "bara ska" efterleva och som även tjejer förväntas förhålla sig till och sträva efter. Det innebär höga ideal att leva upp till för killar, men även för tjejer. Normen att killar är bättre än tjejer leder till en underordning av tjejer, oavsett om den är avsiktlig eller ej.

Enligt läroplanen för grundskolan är ett av skolans uppdrag att skapa jämställdhet och att eleverna ska respektera varandra.⁷ Uppdraget att motverka traditionella könsmönster är inkommererat i Toppskolans fokus på individuell utveckling och ett försök att gå bortom kön i de könsintegrerade undervisningsgrupperna. Dessa två organisatoriska principer skulle kunna leda till en potentiell uppluckring av separationslogiken och konsekvenserna av den som råder på Toppskolan. Flera av de exempel jag lyfter i analysen visar att det likväl finns svårigheter att uppnå en motverkan av traditionella könsmönster.

Som jag även åskådliggör, vilket är viktigt att betona, sker förekommande motstånd och vissa genusgränser luckras upp. Innebandygruppen är i ett avseende framgångsrik i det att tjejerna och killarna har en tillsynes fungerande och förhållandevis jämställd verksamhet. Jag visar emellertid att gruppen fungerar *på grund av* att killar är och tillåts (av spelare och tränare) att vara norm. En maskulin agenda med killars sätt att spela innebandy är det som premieras, samt att, som innebandytränaren Lars säger, ”tjejererna måste ju hela tiden bevisa mycket mer ju, för att få den här acceptansen av killarna.”⁸ Den maskulina normen problematiseras inte i någon större utsträckning inom gruppen, även om spelarna och Lars reflekterar över när maskulina normer villkorar gruppen på bekostnad av individuell agens och respekt för varandra. Istället legitimeras den på olika sätt av spelarna och tränaren, för de positiva värden och konsekvenser en maskulin norm anses ha för spelarna och nivån på spelet.

Även om det i tennisgruppen, innebandygruppen och flera sammanhang på idrott och hälsa-undervisningen visas överskridande handlingar, är det inget som tyder på att överskridandet påverkar den övergripande genusnormen särdeles mycket mer än på individuell nivå. *Detta är likväl betydelsefullt och är ett viktigt resultat som visar att det är möjligt att förändra normer, strukturer och föreställningar.* I sammanhanget bör det nämnas att separationen av tjejer och killar i fotbollgrupperna, som i sig borde borga för att tjejerna och killarna inte på något sätt ”stör” varandras utveckling, snarare

⁷ Skolverket, 2016.

⁸ Intervju, Lars, innebandytränare.

tycks förstärka traditionella könsmönster. Det aktiva åtskiljandet av fotbollsspelare är inte bara normaliserat på Toppskolan, det har förstärkts.

Analysen av det empiriska materialet visar *övergripande kollektiva föreställningar* såväl som *situerade gruppbaseade och individuella erfarenheter* och diskrepansen däremellan när föreställningar möter praktiken. Toppskolans övergripande genusnorm killar är bättre än tjejer nyanseras när den möter verkligheten, och kan då omformuleras till att även om tjejer kan vara *riktigt* duktiga och det uppskattas när tjejer är det, är killar egentligen bättre. Analysen visar att genusnormen både utmanas och befästs. Hur tjejerna på Toppskolan än gör blir de aldrig bättre än killar, i varje fall inte på ett normativt plan. Hur och vad killarna på Toppskolan än gör, kommer de alltid förväntas att vara bättre än tjejer.

Vi och de Andra – några relationer

Med anledning av avhandlingens titel, *Vi och de Andra*, är det på sin plats att närmre redogöra för de mest centrala Vi och de Andra-relationerna som framkommer i det empiriska materialet. Detta är relationer som under fältarbetet har varit återkommande och ofta väldigt tydliga.

En första Vi och de Andra-relation härstammar från tävlingsidrottens princip att åtskilja utövare som motståndare och i vinnare och förlorare. Det är en Vi och de Andra-relation som eleverna (o)medvetet bär med sig från idrotten in i skolan.

Samtliga elever på Toppskolan bildar ett större gemensamt Vi, där alla har en bakgrund i föreningsidrott med prestation, tävling och ett starkt idrottsintresse. Att gå på Toppskolan blir ett uttryck för seriositet, att satsa på sin idrott och att idrotten är en del av en livsstil. Eleverna är på väg åt samma håll oavsett idrott, kön eller ålder. Detta symboliseras av avhandlingens omslagsbild, med två kroppar på väg åt samma håll. I detta sammanhang är de Andra de elever som inte går på Toppskolan. Detta är en Vi och de Andra-relation utan syfte att underordna någon. Att eleverna som har blivit antagna till Toppskolan är glada och stolta för att ha fått en plats är tydligt. De har visat att de håller en viss och förväntad idrottslig nivå. Ett

förvånande – men viktigt – resultat är att eleverna sällan talar om det som för dem alla samman, den stora gemensamma nämnaren, utan att de oftare lyfter fram och även söker skillnader.

Att betona och värdera skillnader resulterar i att det större Vi bryts isär i mindre Vi-formationer utefter idrottstillhörighet. För några av dessa Vi är det viktigt att jämföra sig med och att ställa sig mot andra idrottgrupper. Det görs med anledning av att skapa status, att ta eller behålla en (upplevd eller önskad) plats i hierarkin på Toppskolan.⁹ Denna aktiva andrafieringsprocess tar sig ofta uttryck i reducerande termer, exempelvis att kalla sin egen idrott för ”riktig” och andra idrotter för ”oseriösa” eller inte lika viktiga. Det ska här understrykas att alla elever som ingår i en Vi-formation inte nödvändigtvis aktivt deltar i en andrafiering av andra idrottgrupper eller elever. Detta är en av konsekvenserna som prestations- och tävlingslogiken får för elever på Toppskolan. Samtidigt tycks det vara något som eleverna är beredda på, som att det är en del av idrottens natur, även om de som ”drabbas” av underordningen inte uppskattar det.

Genuskonstruktionen att tjejer och killar är olika idrottsutövare utgör grunden för en Vi och de Andra-relation där killarna är Vi-norm och tjejerna är de avvikande Andra. Normen att killar är bättre än tjejer uppfattas som naturlig. Tjejer såväl som killar bidrar till att upprätthålla denna Vi och de Andra-relation, med eller utan aktiva andrafieringsstrategier. Eftersom det är en uppfattning som råder på Toppskolan, inordnar sig majoriteten av de elever som jag har intervjuat i ett konstaterande att det är så det ”är” och en del – framförallt killar – anser att det är så det ska vara. Som jag har visat ovan förekommer motstånd mot genusnormen på olika sätt, vilket gör att denna Vi och de Andra-relation är den minst stabila på Toppskolan. På grund av att den är labil behöver den ständigt upprätthållas och stärkas, för att Vi ska fortsätta att vara Vi – alltså att killar ska kunna fortsätta vara norm.¹⁰ Detta ständiga görande, upprätthållande och utmanande visar att genus är av stor betydelse för eleverna. Olikheten och den labila relationen symboliseras av omslagsbildens mans- och kvinnofigurer som har kontrasterande färger, men där konturerna kan lösas upp och gå in i varandra.

⁹ Jfr Pickering, 2001, s. 47, 72.

¹⁰ Jfr Pickering, 2001, s. 72.

Det finns ytterligare en central Vi och de Andra-relation. Vi är de elever som lever upp till förväntningarna och är på väg åt samma håll, och de Andra är elever som på något sätt avviker från riktningen – medvetet eller ej, frivilligt eller ej. Det kan uppstå när en elev blir skadad, när motivationen reduceras, när en elev inte vill satsa eller ens idrotta längre. En sådan avvikelse från det stora Vi sker emellertid utan en andrafieringsprocess. Avvikelsen är en förändring som hör idrotten till – några slutar att idrotta av olika skäl, andra fortsätter. Däremot är de avvikande eleverna jag har talat med mycket medvetna om att de inte längre lever upp till den förväntade önskvärda normen om hur en idrottselev bör vara. I intervjuerna uttrycks detta bland annat som skam, skuld och besvikelse över att det inte blev som de trodde. Eftersom den normerande positionen idrottselev (ofta) upplevs som naturlig, självklar och en given strategi för att lyckas med sin idrottsutövning, uttrycks det vara svårt, jobbigt och fyllt med skuld känslor att avvika från den.

Idrotten i centrum

Normer finns och påverkar oss ständigt i samhället, i skolan, i hemmet. På Toppskolan är idrottsrelaterade normer och logiker en del av den profilerade utbildningen. Påfallande ofta påtalas det av personal, i intervjuer såväl informellt under fältarbetet, att *idrotten* har ett grepp om skolan, att *idrotten* lever lite sitt eget liv och att *elevernas starka idrottsintresse* påverkar skolans idrottsliga nivå. Här framträder ett synsätt som att det är idrotten i sig, som fenomen, och eleverna som styr och påverkar hur och varför olika situationer kan bli problematiska på Toppskolan.

Det stämmer att eleverna för med sig idrotten och följaktligen idrottens värden och logiker in i skolan, men vilket ansvar bör de ta för detta? Som det framgår ovan uppvisar eleverna starka drag av tävlingsidrott och det är påtagligt att de påverkas av den i sitt beteende och agerande på skolan. Således påverkar rimligen eleverna verksamheten. Det är inte anmärkningsvärt utan väntat.

Vad som emellertid inte är speciellt framträdande i det empiriska materialet är vilket ansvar skolan och personalen – här även före-

ningsidrottens personal – har i styrningen av idrottens plats på skolan. Återkommande i intervjuer med personal beskrivs det som att eleverna ”är si” och ”är så” och resonemang med innebörden att ”så är det ju i idrott” är vanligt förekommande. Det talas inte särdeles mycket om att det är *utformningen av profilen* som lägger en grund för skolans förväntningar på eleverna, vilka strukturella villkor som gäller eller vilken nivå idrottsutövningen bedrivs på.

I enlighet med Skolverket är det varje enskild grundskola som ansvarar för utformningen av ett tillval – i detta fall är det en hel utbildningsprofil. Följaktligen är det Toppskolan som sätter en agenda för vilka idrottsrelaterade förväntningar, föreställningar, värden och normer som möjliggörs att kunna föras in och ta plats i verksamheten. Jag menar inte att alla dessa förväntningar, föreställningar, värden och normer är negativa. Det är inte vad detta resonemang handlar om. Det handlar om att idrottens starka plats på Toppskolan återkommande förklaras bero på idrotten själv och på eleverna, som om det inte går – eller att det är svårt – att påverka för personalen. Det är emellertid tydligt att tränare och en del av den andra personalen bär ett starkt idrottsligt habitus från föreningsidrotten med sig in i Toppskolan. Att det är vanligt på idrottsprofilerade skolor har även andra studier visat.¹¹

Det är möjligt att det inte är skolans mål att idrotten ska ha den plats och makt som den får på Toppskolan, men mina resultat visar att det likväl är så det har blivit genom att bjuda in och ge idrotten en så framträdande plats. Skolans beslut att utforma utbildningsprofilen i symbios med idrottsföreningarnas (läs idrotten i stort) värden, normer och logiker leder till att detta blir en del av verksamheten.

Det är inte idrotten i sig som styr, ställer, driver på, tar makten och tar plats. Det är utformningen tillsammans med eleverna, lärarna och lärarna som gör det *genom* idrottens logiker. Följaktligen blir inte tävlingsfostran eller separationslogiken något som *inte* går att motverka, det kan alltid vara *annorlunda*. Det handlar om att bryta normer, dekonstruera och omkonstruera.

¹¹ Hedberg, 2014, s. 157–160; Ferry, 2014a, s. 72, 78–79.

Idrottsprofilerad utbildning – med vilket syfte?

Föreliggande avhandling har studerat en enskild skola. Resultaten är mångfacetterade och visar positiva såväl som mindre positiva normer, värden och skeenden. I ett avseende är Toppskolan som vilken skola som helst med socialt umgänge, konflikter, unga elever som funderar över vad de vill göra med sina liv, förändringar i attityd och ambitioner et cetera. I ett annat avseende är Toppskolan inte som vilken skola som helst, utan en riktad utbildning där idrotten har en stark central plats. Att idrottens förväntningar, föreställningar, värden, logiker och normer förs med in i skolan är inte ett förvånande resultat. Omvänt, det hade möjligen varit anmärkningsvärt om detta *inte* följde med in. Vad är då problemet? Eleverna *vill* ju ha mer idrott, och de vill ha *mer* av den idrott de redan utövar på fritiden. På Toppskolan får de det.

Jag menar inte att grundtanken med idrott som tillval är problematisk. Problemet som kan uppstå är när idrott som tillval blir en förlängning av idrottsföreningens praktik och syften, som nu även sker på schemalagd skoltid och som ska bedömas som ett ämne. Att föreningsidrottens plats i skolan kan vara problematisk visar även annan forskning.¹² Min avhandling bidrar till att visa hur och varför det kan vara problematiskt när idrotten tar plats i skolan, men även när det är givande, och resultaten fyller en kunskapslucka inom forskningsfältet.

Elevers och skolans val – enbart mer idrott, eller talangutveckling?

Här vill jag lyfta blicken från hur Toppskolan som enskild skola har utformat sin profil, som de har gjort efter de sätt som är angivna enligt Skollagen och Skolverket,¹³ till idrottsprofilerad utbildning mer generellt.¹⁴ Det finns en väsentlig skillnad mellan idrott som tillval på grundskolan och på gymnasiet, vilket beror på anvisningar och riktlinjer om utformningen av undervisningsinnehållet. På Riksidrottsgymnasier (RIG) och Nationellt godkänd idrottsutbildning

¹² Se kapitel 2, *Bakgrund*, för mer detaljerad redogörelse för denna forskning.

¹³ SFS 2010:800, 2010, kap. 10 § 4; Skolverket, 2019a.

¹⁴ Se kapitel 2, *Bakgrund*, för mer detaljerad redogörelse kring idrottsprofilerad utbildning på gymnasie- och grundskolenivå i Sverige.

(NIU) är undervisningen av idrott som tillval samlad i ämnet specialidrott, det är en uttalad form av talangutveckling och en del av den svenska idrottsmodellen i samarbete med Riksidrottsförbundet.¹⁵ För gymnasieelever som inte vill studera vid RIG eller NIU men ha idrott som tillval finns skolor som anordnar detta. Då undervisas idrott som tillval som en kurs *inom* ramen för ämnet idrott och hälsa, följaktligen på liknande sätt som på grundskolan. I kursen behandlas specialisering i en vald idrott, med fokus på regler, tekniker, taktik, hälsoperspektiv, etik och moral för att nämna några exempel på det centrala innehållet. Det finns även separata kunskapskrav för kursen så att idrottslärare och tränare från idrottsföreningar vet vad idrott som tillval ska bedömas utifrån. Som sådant blir tillvalet nationellt styrt med en grund för likvärdig bedömning.¹⁶

På grundskolan är syftet med elevens val en *breddning och fördjupning* av ett ämne, men inga fler anvisningar ges än att ”innehållet och inriktningen i undervisningen i elevens val ska vara förenlig med kursplanen och kunskapskraven i det aktuella ämnet.”¹⁷ Syftet med idrott som tillval *är* således en breddning och fördjupning av syftet med ämnet idrott och hälsa. Det öppnar för olika tolkningar och riktningar för vad en idrottsprofilerad utbildning på grundskolan kan innehålla. En relevant fråga är varför en grundskola ska tolka en breddning och fördjupning av kursplanen och formulera tillvalets innehåll *enskilt lokalt*, medan tillvalets innehåll har *formulerats nationellt* i ämnesplanen för gymnasieskolan (samt i ämnet specialidrott på RIG och NIU). Denna fråga har jag ställt till Skolverket, som menar att även om grundskolan tolkar idrott som tillval lokalt utifrån kursplanen i idrott och hälsa, är det *nationellt reglerat och likvärdigt* genom de lagar och bestämmelser som finns. Vidare hänvisar Skolverket mig till politiker som har beslutat att grundskolan tolkar tillval lokalt och att idrott som tillval är så noga specificerat på gymnasiet.¹⁸ Grundskolorna ges således ett stort ansvar för utformningen av idrott som tillval.

¹⁵ Riksidrottsförbundet, 2015, s. 25; Riksidrottsförbundet, 2020b; Skolverket, 2019e.

¹⁶ Skolverket, 2020.

¹⁷ Skolverket, 2019a.

¹⁸ Mailkonversation med Skolverkets upplysningstjänst 2020-04-15.

Syftet med idrott som tillval på grundskolan kan således vara lite mer idrott och hälsa, såväl som det *kan* vara talangutveckling, beroende på hur en breddning och fördjupning av ämnet idrott och hälsa tolkas. När jag talar med rektor och tränare på Toppskolan berättar de om att ökningen av skolor i regionen som erbjuder en specialiserad idrott som tillval har ökat stort de senare åren. Enligt Riksidrottsförbundet är det elitinriktade utbildningskonceptet på gymnasienivå ett viktigt fundament i den svenska idrottsmodellen med syfte att skapa ”vinnare i det långa loppet”.¹⁹ Kilgers forskning om talang visar att selektering bland ungdomar för talangutveckling legitimeras mot bakgrund av den svenska idrottsmodellen.²⁰ Följaktligen är det rimligt att anta att Skolverket anser att talangutveckling har en plats även i grundskolan. Idrottsprofiler som den på Toppskolan kan förstås som att de är en del på vägen i det långa lopp som krävs för att bli en vinnare.

En väsentlig fråga att ställa är om de snäva normer och logiker som idrotts elever har att förhålla sig till verkligen möjliggör elever att bli vinnare i det långa loppet? Dessutom bör frågan ställas om det ska vara grundskolans uppdrag att vara en plats för specialisering och talangutveckling i idrott? Föreliggande avhandling visar att tidig specialisering, omfattande undervisningsmängd och en uniform elevsammansättning inom en väl strukturerad idrotts- och skolram kan producera presumtivt framgångsrika unga idrottsutövare. Resultaten visar även att denna ram inte bara kan leda till, utan *att* den leder till, en förstärkning av normer och marginalisering, samt att en för stor träningsmängd gör att en del elever tröttnar och inte längre vill fortsätta att idrotta. På så sätt motverkar det i viss utsträckning ämnet idrott och hälsas syfte att utveckla intresse för att vara fysisk aktiv, i varje fall inom den idrott som har valts.

Det (för)väntade och oväntade

Jag inledde det här kapitlet med ett resonemang kring frågan jag ofta fick under fältarbetet om vad jag ”såg” i min forskning. Som redan

¹⁹ Riksidrottsförbundet, 2020b. För en mer ingående beskrivning av RIG-verksamheten och ämnet Specialidrott, se Hedberg, 2014, s. 11–18, 57–59.

²⁰ Kilger, 2017, s. 92–93, 109, 111–112.

nämnts var detta inte något jag alltid kunde – eller ville – svara på. Ovan har jag nu svarat på detta. När jag trädde in i fältet som jag skulle studera, Toppskolan, förväntade jag mig att möta elever med starkt idrottsintresse, höga ambitioner och förmodligen med ”vinnerskalle”. Denna förväntan hade sitt i ursprung i min egen erfarenhet av föreningsidrott och från det jag hade blivit informerad om skolan. Detta var även vad jag såg och det gjorde mig därför inte förvånad, men till en början var denna förväntan både enkel och svår att få syn på, då det var den outtalade normen.

Vad som verkligen förvånade men tidigt intresserade mig, och som var en kontrast mot detta förväntade, var att eleverna så starkt sökte och betonade skillnader mellan varandra, mellan idrotter, mellan tjejer och killar. I kontrast till detta såg jag många likheter inom och mellan eleverna, klasserna och idrottgrupperna som de inte talade om. Jag förväntade mig inte att skillnaderna skulle överskuggas av en gemensam idrottsidentitet, men jag trodde inte att skillnaderna skulle betonas så starkt. Därför är uppfattningen om skillnader och åtskiljandets praktik och rangordning så centralt i mina resultat.

En annan sak som jag såg, som jag inte förväntade mig, var elevernas inställning till ämnet idrott och hälsa. Påfallande ofta sa de att det inte var ett kul ämne längre, att de saknade variationen med ”olika idrotter” som de upplevde att de hade haft på mellanstadiet. För de flesta räckte inte argumentet att variationen av aktiviteter i idrott och hälsa reducerades till förmån för att kunna utöva den valda idrotten fyra gånger i veckan.

Vad jag ”såg” relaterade dessutom ofta till vad personalen berättade för mig. Därför kunde jag mötas med dem i samtal om tävlingslogiken och den maskulina normen, hur det påverkade verksamheten på olika sätt och varför de trodde att dessa logiker och normer hade betydelse. Det som i viss utsträckning – ibland i stor utsträckning – skiljer sig i vad *jag* såg och vad *personalen* såg, är *hur* vi såg det. Som nämnts ovan kommer normer och logiker inte in i skolan för att det är så idrotten är till sin natur, de förs in i skolan för att de är sociala konstruktioner som produceras och upprätthålls av personal och elever. Utformningen av Toppskolan bygger på selektering, specialisering och prestation som bygger på jämförelse och rangordning. Normer och logiker får den verkan som jag har visat

för att de nyttjas av idrottseleverna för att de ska prestera och utvecklas, genom att eleverna jämför och ordnar, samt för att de rangordnar. Så länge dessa logiker och normer verkar utan större motstånd på skolan – på gott och ont – kommer olika relationer av Vi och de Andra fortsätta att konstrueras. Det kommer att tända vissa idrottsstjärnor, men det kommer även att släcka stjärnor på vägen.

Vidare forskning

I relation till föreliggande avhandlings resultat, är det relevant att vidare, med kvalitativa metoder, undersöka hur idrotts- och genusrelaterade normer och logiker tar sig uttryck och hanteras på RIG och NIU. Enligt det centrala innehållet för undervisningen i specialidrott ska ämnet ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om hur uppfattningar baserade på kön framträder i miljöer relaterade till tävling och träning.²¹ En relevant fråga att undersöka är vad som sker i praktiken, och hur detta undervisas och bedöms. Följs ämnesplanen? Och i förlängningen, vad kan Skolverket lära av gymnasieskolans undervisning i frågan, och potentiellt föra in som en bilaga om idrott som tillval till grundskolans kursplan i idrott och hälsa?

Under forskningsprojektet har frågor kring huruvida specialisering av en idrott och talangutveckling har en plats i grundskolan eller inte, och i så fall varför, fångat mitt intresse. Det har inte varit avhandlingens syfte, men jag har ändå fört ett resonemang om detta ovan, eftersom det har en betydelse för mina resultat. Det är en rimlig fråga att ställa. I Danmark har det införts idrottsklasser i årskurserna 7 till 9, med ett uttalat syfte att skapa förutsättningar för tidigare specialisering och talangutveckling för nationell och internationell idrottslig framgång.²² Det finns ett intresse från den danska staten att implementera en idrottssatsning för unga utövare inom ramen för utbildningsväsendet. I Sverige finns detta uttalat på gymnasienivå, men inte för grundskolan. Det är således relevant att undersöka den svenska statens respektive Riksidrottsförbundets *inställning* till och *argument för* relationen mellan skola, idrott och presumtiva idrottsliga framgångar ur ett maktperspektiv. Förslagsvis kan Michel Foucaults resonemang om biopolitik utgöra en teoretisk

²¹ Skolverket, 2019e.

²² Skrubbeltrang, 2018a.

ingång, för att studera statens roll i styrningen av befolkningens liv och hälsa, och mer specifikt styrningen av barn och ungdomar mot idrottsliga framgångar.²³ Om grundskolan ska vara ett komplement till – eller en förlängning av – föreningsidrottens talangutveckling, krävs mer forskning om hur detta utformas på bästa sätt utan att förlora barn och unga på vägen. Att barnkonventionen sedan januari 2020 har blivit lag är ytterligare en dimension att ta i beaktande vid forskning om idrottsprofilerad utbildning, framförallt i relation till vad syftet med idrott som tillval är menat att vara på grundskolan.

²³ Foucault, 1997, s. 224–225.

SUMMARY

The title of this doctoral thesis is *We and the Others. On sport, gender and norms at a sports profiled secondary school*. The aim is to describe and problematize normative patterns related to sport and gender at a sports profiled secondary school and discuss what consequences these patterns may have for student-athletes.

Background

In Sweden, school sport is a popular educational concept in secondary and upper secondary school (grades 7-12). School sport is an elective course or an elective program, depending on school and grade, and is often organized in collaboration with sport clubs and as an addition to physical education and health (PEH). Most students who apply for school sport are already active in organized sport in their leisure time, which reflects the popularity of organized sport in Sweden.²⁴ According to the Swedish sport federation (SSF), almost 90 percent of Swedish children and youths have at some point participated in sport under the auspices of SSF.²⁵ However, during the last two decades, organized sport has also been an established part of the Swedish school system curriculum as an elective subject.²⁶

Research on Swedish school sport is limited, but have in recent year drawn scholars' attention because of an increase in numbers of schools providing school sport, increased number of students applying to this subject and its unquestioned position in the Swedish school system. What school sport entails at secondary school level is not easily defined, as it is within each school's responsibility to decide the objectives, number of hours, level of practice and contents

²⁴ Eliasson et al., 2012; Ferry et al., 2013; Lund, 2010.

²⁵ Swedish sport federation/Riksidrottsförbundet, 2019.

²⁶ Eliasson et al., 2012; Lund, 2010.

of this subject.²⁷ In contrast, at upper secondary school, school sport is a subject with its own syllabus, named “special sports”.²⁸ Hedberg’s research has demonstrated that sport sets the agenda in the upper secondary school sports programs. This is because coaches are employed as school sport teachers. As such, they are to be regarded as experts who can and should decide the contents of school sport. One problem that Hedberg has emphasized, is that coaches who are teaching in school sport at upper secondary schools are mostly not educated (as teachers are) to interpret a syllabus or to assess and grade within the school system.²⁹ Therefore, there is a collision between school and sport as institutions regarding contents, assessment and teaching. Moreover, Ferry has argued that as organized (competitive) sport most often is a foundation of school sport’s contents, it may bring norms and ideologies to school that is not considered suitable or wanted in a school setting.³⁰

In addition, research has revealed that in the context of school sport masculine norms often dominate which may result in marginalization of female student-athletes in various ways.³¹ Considering the possible gendered effects of school sport, it is surprising that research on school sport with a gender perspective is scarce and is unquestionably needed.

This thesis present and problematize what norms are brought in to school from organized sport and what the consequences are at the particular studied school. Therefore, this thesis fills a gap in the research of Swedish school sport.

Methodology

The studied school is a public school, with three classes in each cohort. The school has an outspoken sports profile, and all students are therefore student-athletes. This school has chosen to admit their students through a selection process, which is organized in collaboration with local sport clubs. Students demonstrate their athletic

²⁷ Eliasson et al., 2012; Skolverket, 2019a.

²⁸ Skolverket, 2019e.

²⁹ Hedberg, 2014.

³⁰ Ferry, 2014a.

³¹ Eliasson et al., 2012; Ferry, 2014a; Uebel, 2006.

abilities within each sport,³² and the school also takes into account how well the students are anticipated to manage the combination of academic studies and sport education, which consist of four lessons a week. Moreover, the student-athletes continue to practice and compete during leisure time in each of their specific sport clubs. Hence, all students increase their total sport practice by five to six hours each week when choosing this school.

I have followed one cohort of 78 student-athletes during their three years at the studied secondary school. This thesis has an ethnographic approach and the empirical data is collected through observations and interviews. I chose to follow some of the sports at the school. I wanted to focus both team sports and individual sports, as well as sex-integrated and separated sport groups, but I also wanted the students to participate voluntarily in the study. Student-athletes from floorball, football for girls, football for boys and tennis showed an interest to participate early on. Hence, these four sport groups together with the lessons in PEH were studied. 29 student-athletes volunteered for interviews. All but two were interviewed in groups of two, three or four individuals. In addition, a total of seven staff members (coaches, PEH-teachers and the headmaster) were interviewed. Informal conversations with several staff members is also a vital part of the field notes. In total 135 observations were conducted consisting of a total of approximately 250 hours.

One element of ethnographic research is its “thick description”, which is set to illustrate how actions and interactions are given meaning in the studied context.³³ In this thesis the thick description of the school is a key component in the account of the school’s design of its sport profile, and understanding the student-athletes’ and staff’s narratives.

The data is thematically analyzed based on a six-step analysis by Braun and Clarke, consisting of familiarizing with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report.³⁴ What constitutes a

³² The studied cohort were admitted to floorball, soccer, ice hockey, swimming, diving, tennis, basketball, badminton, figure skating and gymnastics.

³³ Geertz, 1993; Tracy, 2010.

³⁴ Braun & Clarke, 2006.

theme is up to the researcher to decide.³⁵ My criteria for a theme is that it should be a unified expression of *actions, behaviors and conversations* that is central for the studied context. It needs to be *re-current* in the interviews and the observations, it should appear as a *unified perception*, but there should also be some form of *resistance* or *deviation* from this perception.

Since the majority of participants in the study were under-aged (12–16 years) during the project, ethical considerations have been of special significance. The analysis of the student-athletes' actions, behavior, attitudes and narratives has taken into account that they are part of a larger social setting with taken for granted norms and values which in turn affect them at various levels of life. They act within the normative frames that surrounds them, and I argue that age can be a factor of why they are not always reflective or showing resistance towards norms that at times obviously restricts them.

Theoretical framework

The theoretical framework consists of a number of theories and perspectives aiming at analyzing normative patterns of sport and gender. The main theory is *gender as a social institution* by Lorber. The theory argues that gender is an overarching social category that organizes almost all areas of the social life, such as the family, work, state, sexuality language and culture. Gender structures every aspect of our lives, and gender precedes an individual's actions and interactions. Gender is a system of social stratification that stratifies individuals based on sex (as male or female). This theory explains how gender, despite being a social construction, have been so normalized and institutionalized that it is perceived as a biological, solid, fixed and unchanged structure. Gender as a process creates social differences that constructs, separates and defines women and men as different. This differentiation results in a stratification which classifies men over women, based on a perception that "what men do is usually valued more highly than what women do because men do it".³⁶ However, Lorber claim that men as well as women need to live up

³⁵ Braun & Clarke, 2006.

³⁶ Lorber, 1994, p. 33.

to gendered expectations, and that men's seemingly privileged position is not necessarily so privileged.

To nuance the analysis of gender as a social institution, the process of Othering is used. According to Pickering the concept of the Other is closely related to stereotyping. One group, We, marks and defines a person or a group as the Other in terms of reduction and to promote the We. The construction of the Other contributes to reproduction and consolidation of norms.³⁷ In addition, Puwar's concept of *space invaders* is used to analyze how and why the construction of female athletes as Others may occur in the world of sports. Puwar claims that certain spaces are associated with certain bodies who have the right to belong in that space, in contrast to the bodies belonging to a minority group that are marked out as trespassers in the same space. Women has entered spaces that formerly was regarded as men's spaces, and therefore women do not always have informal right to be in those spaces. Men and masculine values is the norm and women and feminine values are invading the male spaces. However, according to Puwar, women can be insiders and acknowledged members in the male spaces by, for instance, adopting a masculine script.³⁸ Sport, as a (former) masculine space with traditional masculine domination in regards to male members and masculine norms and values, can to some extent still be perceived as a male space.³⁹

As a way to further texturise masculine norms I use the theory of inclusive masculinity by Anderson, who argue that several masculinities can exist simultaneously. There has been a shift in men's construction of masculinities in sport settings, which has resulted in the availability of more and varying masculinities opposed to merely one hegemonic orthodox masculinity. In an inclusive masculinity, men can show emotional and physical homosocial intimacy towards one another without sexualizing these interactions. In addition, boundaries between femininity and masculinity has become more diffused

³⁷ Pickering, 2001.

³⁸ Puwar, 2004.

³⁹ Anderson, 2008; Kidd, 2013; McDonagh & Pappano, 2008; Messner, 2002.

and are approaching each other. Men are also showing an improved attitude towards women.⁴⁰

In addition, I use sport related concepts as analytical tools to analyze sport values and norms, but also the relationship between sport and gender. These concepts are the *logic of performance and competition*, the *socialization of competition* and *socialization of association* (as in sport association/sport club), which are common concepts in Swedish sport studies.

Analysis

There are two main normative patterns related to sport and gender that prevail at the studied school: *the logic of performance and competition*, and a *gender norm stating that boys are better than girls*. These patterns are prevailing but also face deviations and resistance. The two normative patterns are presented, analyzed and discussed more comprehensively in the thesis's three analytical chapters. In the three sections below, I summarize the main results and central topics from each analytical chapter.

Sport's place and space

The design of the school's sport profile appears as an extension of organized sport during leisure time. In this way, sport occupies a significant space at the school. All students are athletes. Socialization of competition, with selection and (early) specialization, directs the organization of the profile and its practice, but also the student-athletes' attitudes, behaviors and actions.

The student-athletes apply for the school to be able to practice more sport. However, according to the headmaster, "studies are more important. If they become stars in their sports or not, it is not that important."⁴¹ There seems to be an uneven balance between the emphasis on academic achievements over success in sports, and the strong position that sport has at the school which is enacted through admittance (selection) based on ability, specialization in one sport during four lessons a week as well as collaboration with local elite

⁴⁰ Anderson, 2009.

⁴¹ Interview, headmaster.

clubs. The school enables a setting for young athletes to reach competence for upper secondary school without giving up sport at a high level. If the structure around the studies had not worked, and results had not been adequate, sport would have not been given the strong position and place it got. Hence, sport can also be an important part of the school day and is – as the data shows – a serious choice for many of the student-athletes. One floorball players stated that she was “going to be the best” and that she appreciated that all student-athletes had a common sense on what is anticipated by them as athletes.⁴² The socialization that these student-athletes is exposed to in their respective sport clubs during leisure time is reinforced by peers in school, who share the same experiences, ambitions, attitudes and objective through practicing sport.

The will to become and be the best

A norm of performance and competition is clearly apparent in the daily sport related activities. PEH-teachers and coaches explained that several student-athletes often show a will to compare and compete with others in their groups. Often it is a sound comparison and competition that function as an incentive for motivation and a strategy for improvement, and is regarded as an inherent part of sport. However, comparison and competition are also often used as a stratifying instrument in order to rank oneself higher in the school’s internal hierarchy. This ranking is done at the expense of peers, by marginalizing others in various ways. These rankings are analyzed through Pickering’s discussion on the process of othering, as individuals who hold (or want to hold) a normative position try to strengthen it by reducing other peers.⁴³ One example is to trivialize other sports and state one’s sport as the most prominent, or to mock individuals that do not live up to a perceived ideal normative level of skills, for instance not managing to pass a ball (in any ball game) in PEH. Coaches, PEH-teachers and the headmaster informed me independently that this ranking occur because competition is important: much revolves around competing and making results, and they underlined this as a negative impact of sport.

⁴² Interview, 2 floorball girls, grade 8.

⁴³ Pickering, 2001.

When the expected is re-negotiated

Several student-athletes' narratives testified to the presence of an expectation of a certain kind of engagement, focus, attendance (as in any school subject), level of ambition and attitude towards sport. These expectations derives from the student-athletes themselves, as well as from the staff. When one or more of these expectations are not met, due to for instance injuries or decreased motivation or lack of interest, the student-athletes feel that they (or others) deviate from the normative position as an ideal student-athlete. Deviations like this start occurring during 8th grade, and at this time, the norms and deviations from them become more distinct in comparison to 7th grade. In this process of deviating from expectations, some student-athletes also began to question the design of the school's sport profile. They did not attend their sport lessons as often as they should, and stated instead that they needed to focus more at school work, or had a cold. Those who tell me that their motivation has decreased say that they continued to participate in the school sport lessons, but would probably drop out of their sport club during leisure time soon or after 9th grade.

These situations are ordinary processes in sport. Athletes find other interests, get injured, get less motivated or drop out. However, at this school, these situations appear as deviations from a strong and obvious norm of what it means to be a student-athlete. The difficulty to resist and challenge these strong notions is demonstrated by student-athletes who disclosed that they had a guilty conscience because they do not want to do sports in the way that was expected of them when they were first admitted to the school.

The power of sport

The sport contents, norms and values that constitute this school's sport profile have both positive and negative impact on the student-athletes' and the setting. It is an effect of sports' normative position and power. If sport is to be given space in the educational setting with demands of a certain level of skills, it will take precedent and also bring related values and logics such as performance, competition and stratification in to school.

The enforced difference

The second normative pattern is a strong gender norm stating that boys are better than girls. This norm is produced, reproduced and confirmed in the daily school sport activities as well as in the classroom setting.

The student-athletes constantly categorize themselves and others into groups of girls and boys, as it is natural to do this within organized sports. Throughout the interviews they recurrently talked of differences between them as boys and girls, and almost never mention similarities. Hence, the student-athletes enhance sex differences and also use these differences as a base for constructing boys and girls not only as different athletes, but also as not equally skilled.

Boys are portrayed as being faster, stronger, more technical, more aggressive, and more daring than the girls. This is narrated as an almost indisputable fact when student-athletes – as well as staff – talk of boys and girls in sports at a group level. One girl claimed that “girls are not built the same way. You are maybe not as physically built as the boys are”.⁴⁴ One floorball boy states that boys are “a little stronger, maybe sometimes a little faster. That is the difference. Stronger, shooting a bit harder. Then, of course, you are not as good to place the ball [*as the girls are, my remark*], that is the way it is”.⁴⁵ According to most student-athletes this is a natural (and biological) fact. Boys being faster and stronger is manifested in the body, and hence it is closely related to sex as in being a male or a female. Some student-athletes accept this fact but value one another based on the actual individual ability. However, recurrently (and mostly in team sport) boys use this fact as a base for marginalizing girls.

The construction of boys and girls as different

This active differentiation lead to a general stratification that valued boys and masculine ways of doing sports more than girls and feminine ways. It resulted in a construction of boys and girls being different athletes that were not equally skilled, and that boys’ sports

⁴⁴ Interview, 2 basketball students, grade 9.

⁴⁵ Interview, 4 floorball boys, grade 8.

was valued higher than girls' sports. One consequence was that *normative femininity* and *(team)sport masculinity* were the most prominent gender constructions at the school but these were not the only (nor dominating) ones. However, this femininity and masculinity are almost opposite constructions. Girls were expected to be "everything" in the sense that they should perform at school and in sport, look good, be popular among the boys and just be "so much", as the headmaster explained. For boys, on the other hand, it was "just" sports, but that does not mean it was simple. As he continued boys used rough jargon that "is not forgiving or elevating but... That you mock each other and... (...) You simply are being rotten towards others to raise the confidence a little".⁴⁶ These constructions were an effect of the enforced differentiation that occurred at the school.

However, not all girls at school wanted or strived to be everything, nor were all boys at school "just" about sports. Several girls enhanced sport practice as part of their femininity alongside with stating that studies were important. Hence, they expressed traits of a normative femininity but also emphasized sport, which I call *achievement femininity*. Other girls distanced themselves from a normative femininity and constructed what I call a *balanced femininity* that incorporates masculine attributes and also emphasize sport. Several boys constructed more than a rough and strict *(team)sport masculinity*. They were interested in fashion, their looks, hair, they demonstrated close friendship and showed an interest in school work. Many boys also said and demonstrated that they appreciated skilled female athletes and liked doing sports together. Boys at this school expressed condescending and marginalizing attitudes towards one another, but also displayed a parallel behavior and actions in line with an *inclusive masculinity*. Compared to the headmaster's opinion that a normative femininity and *(team)sport masculinity* were the most prominent gender constructions, several and more nuanced gender construction were displayed in the school.

⁴⁶ Interview, headmaster.

The strong sport boy and the (slightly less) strong sport girl

A stereotypical notion of boys as strong, fast, technical and daring was portrayed in the student-athletes' and coaches reasoning. To emphasize, no one stated that girls could not do sports and perform, on the contrary, they believed that girls could and did perform in sport, but they were not as strong, fast or technical as boys were hence not as skilled. Performing was central for the student-athletes. The female student-athletes were talented and competent athletes who wanted to specialize, invest and incorporate sports in their education just as much as the male student-athletes. In this regard, there were no differences. Hence, it is relevant to pose the question why the notion of girls being strong, capable and successful was not mentioned in the student-athletes' conversations of girls at a group level.

The apparent way to portray the boys as an unquestioned norm is an important result of this thesis. Not once during the interviews anyone discussed the obvious male norms. Boys were expected to *be* fast, strong, tough, technical and skilled. In addition, boys' aggressiveness and sometimes rough jargon was explained as something that "boys just are". What was expected of boys and the masculine norm had become a default position and accepted standard at this school. Interestingly and despite boys default position as norm, girls seemed to have a more fluid multilayered space regarding how they should perform and be as athletes. Girls had a wider continuum of anticipated level of skills to fulfill than boys had, and therefore they could not lose their (already subordinated) starting point in the gender order. Consequently, girls could move upwards in the hierarchy and thereby get accepted, acknowledged, and respected, but if they did not, that was fine too. If boys did not play like boys, not only they risked to losing the anticipated superior position in the hierarchy, but they also risked deviating from the norm that positions boys as better than girls, and by nature "is" sport.

Playing like a boy

A paradox that occurred in relation to the norm that boys were better than girls was the expectation that girls were to adopt the boys' way to do sports. It was explicitly expressed that girls should not be weak

and cautious. The athletic skills of strength, speed and technique were not just acceptable, they are demanded. It contradicts and simultaneously challenges the gender norm that boys were better than girls. When the interviews proceeded beyond a conversation of gender at a group level and the student-athletes talked of themselves at an individual level, the notions of sport and gender was often more nuanced and less obvious. There was a negotiation of the gendered constructions of the student-athletes as different athletes towards a construction that had less emphasis on gender.

Some floorball boys said that some girls played really well, “almost like boys” and that they were “individually skilled, at different things”.⁴⁷ In the more nuanced and reality-based experiences of sport and gender at the school, a masculine norm was still praised. However, whether it was a boy or a girl that adopted and expressed a masculine norm and boys’ ways to play, and that girls could be (just as) skilled athletes as boys did not seem to matter (as much) within the sport groups. Anderson, among other scholars, argue that when male and female athletes train together they learn to appreciate each other, and that males acknowledged females as skilled and worthy team mates.⁴⁸

This chapter demonstrates that the norm that boys are better than girls, the construction that boys and girls are more different than similar, and the normative femininity and masculinity forced the student-athletes towards a difference. The analysis also reveals that these constructions faced resistance and challenges in various ways. Nonetheless, the norms prevail. This demonstrates how easy it is to express and believe in notions and reproduce them as truths.⁴⁹

Various sport spaces

The thesis’s third analytical chapter focuses on four sport groups at the studied school. While the logic of performance and competition was visible and gender norms were expressed albeit in various ways,

⁴⁷ Interview, 4 floorball boys, grade 8.

⁴⁸ Anderson, 2009; Grahn & Berggren Torell, 2016; Gubby & Wellard, 2016; Maclean, 2016; McDonagh & Pappano, 2008; Messner, 2002; Musto, 2014; Priyadharshini & Pressland, 2016.

⁴⁹ Lorber, 1994.

different issues were revealed that were of significance for the student-athletes in each sport. Below I present the main results of each of the studied sport groups, and illustrate how performance, competition and gender is closely interrelated.

Floorball: play like a boy!

Boys and girls from all three cohorts formed the floorball group of approximately 20 players.⁵⁰ A central topic in the interviews revolved around the sex-integrated setting, which the student-athletes were not used to in their clubs. Initially, the boys said that they did not want to train with girls, because they stated that boys were better than girls. This was also what the girls had experienced, through verbal condescending comments and exclusionary practices during play, such as not getting a pass although a girl was the most suitable player for it. Although this was a school educational floorball group to which all players apply, and the floorball pitch was the classroom, it was implicitly expressed that this group is a “boys’ group” in which the girls were to be integrated. This interpretation that the girls are informally to join a boys’ team was reinforced through the coach’s claim that the (already skilled) girls were expected to adopt a tougher play, to “step up” and be more skilled, in order to be accepted by the boys. In contrast, boys were expected to include the girls. This setting is analyzed through Puwar’s concept of space invaders, as the floorball group is interpreted as being a setting with masculine norms and male players constitutes two-thirds of the group.⁵¹

However, a more nuanced description is revealed beyond the initial perceptions and reactions of a sex-integrated group. The floorball students also displayed that the boys’ initial resistance towards girls was transformed during the first year at school.⁵² The boys explained that girls certainly were and could be skilled players, and accepted their differences in ways of playing. They explained these differences in detail: boys more often took an offensive towards another player when girls more often dribbled pass a player. Boys shot

⁵⁰ The floorball group is also analyzed and discussed in Larneby, 2016.

⁵¹ Puwar, 2004.

⁵² C.f. Anderson, 2008.

harder and more often in contrast to girls, who more often made a pass to a better placed player, when a girl took a shot towards the goal, it was more often a distinctly better positioned shot than boys'. This was also noted in the observations. The girls stated that they had improved by training with the school floorball group, they were more active in taking their place at the field as a player. Still, they perceived that some boys were disturbed by girls' improvement. When asked why, their reply was that it interfered with the gender order that boys are better than girls. Still, the boys explicitly expressed that they did appreciate that girls were skilled players. Hence, these student-athletes are very aware of what constructions and norms are at play in sports and at this school. Besides using Puwar's discussion of girls as space invaders as an analytical approach, these statements and experiences are analyzed through the lens of inclusive masculinity. In parallel to a normative sport masculinity that marginalizes and trivializes the girls, the boys also adopt a softer masculinity as they accept the girls. They reflect upon the notion that boys are better than girls, and implicitly argues this notion is at an overarching discursive level and not applicable in real life, especially not for this particular floorball group.⁵³ The girls affirm being empowered by the sex-integrated setting with the high level of play, but empowerment is likely related to the notion that that they can play *with* the boys to improve and develop in a general way, rather than having to constantly battle against marginalization to prove their worth.⁵⁴

To conclude, a masculine norm set an agenda in this group in the sense that girls are accepted and acknowledged as (quite) equal and worthy players and group members when they play like a boy. The logic of performance and competition is also a reason for girls adopting a boys' way to play – to improve in general. Likewise, this logic triggers boys' comparative and competitive actions to act the way they do, wanting to resist the girls at first because they are new actors in the (male) floorball space. The normative way to play is actually gender neutral as playing tough is universal, but in the floorball group the play is masculine gendered. An important result is

⁵³ Cf. Anderson, 2008; Anderson, 2009.

⁵⁴ Cf. Maclean, 2016; Sisjord, 2009.

that the boys' acceptance of the girls' informal place within the group is necessary despite the fact that this is a *school* setting, where all students regardless of sex have a right to be equally treated, met and assessed.⁵⁵ In this group, norms from the world of sport set an agenda for who is to be regarded as the obvious member (boys) and who is to be regarded as an outsider (girls). Outsiders who adopt and meet the norm criteria can be accepted as insiders.⁵⁶ The gender order is to some extent challenged and reconstructed, albeit not questioned enough to reconstruct the frame. Still, a masculine norm is accepted, expected and reproduced.

Tennis: the equalized school tennis court

Like the floorball group, the tennis group consisted of boys and girls from all three cohorts. Five female tennis players participated in the interviews. The majority of the tennis group – during the fieldwork – consisted of girls, but all five interviewees had experiences from training with male players.

A central topic in this data is that the logic of performance is, with less emphasis on competition, a solid aspect of the tennis education. The relationship between the school tennis and club tennis is strong, especially for those players who have the same coach in both places. Hence, the border between school and club tennis is blurred and nearly erased.

The logic of performance is expressed through a stress on improvement and utilizing school sport tennis for talent development. Competition is not implicit in terms of rankings between the players that mark a position in an internal (or school) hierarchy, in contrary to what I have observed in floorball, football and PEH-lessons. It may be because it is an individual sport and not a team sport, where competition of positions for the team lineup actualizes comparison. One tennis coach was very strict and thorough, and pushed the players forward, as the other coach seemed to put the responsibility of improvement on the players themselves. However, their aim for the student-athletes was the same: to become as skilled as they can. My

⁵⁵ Skolverket, 2016.

⁵⁶ Puwar, 2004.

perception based on how the coaches communicated with the players, what the coaches told me, and how the players experienced the setting, is that school tennis is not considered an instrument to motivate student-athletes to focus on the tennis during their leisure time, as the headmaster had wished school sport to be, rather, it is a way to practice even more club-style tennis. The fact that in grade nine, students-athletes have to make a decision whether they are willing to fully commit to tennis is an example of the prevalence of the logic of performance in this tennis group. Some of the players affirmed that they had expected this, others argued that it puts unwarranted pressure on them: “we are only 16, so it is very difficult to choose now.”⁵⁷ This example demonstrates how school sport and talent development are intertwined in this school.

In contrast to the floorball players, this group did not perceive any problems of boys and girls training together. These female tennis players were used to training against various players. What was of importance for them was the opponent’s skills and attitude. They indicated that boys and girls did not compare each other, since they did not compete against each other. Instead, they talked of a mutual support. In addition, they stated that comparison is meaningless since “you earn just as much later on, so it is not about *that*. And girls’ tennis is just as big as boys’ tennis”.⁵⁸ Since male and female players earn the same prize money in tournaments, the economic aspect of inequality is reduced according to these girls, in contrary to other sports such as football. They also specified that it did not matter if the boys were better players than girls, what mattered was how skilled the *female* opponent was and the ranking between *female* players.

However, gender still has a place in these players’ tennis. They regarded boys’ way to play as more beautiful since according to them boys’ play were faster and more varied as riskier. The girls described their own play as “powerful, hard, safe forehands and backhands from the baseline”.⁵⁹ Furthermore, they do not dare to play more varied, especially not in matches. When asked why not,

⁵⁷ Interview, 2 tennis girls, grade 9.

⁵⁸ Interview, 2 tennis girls, grade 9.

⁵⁹ Interview, 3 tennis girls, grade 9.

they replied the risk of losing a point due to a more daring play, moreover they felt that the audience knew that they did something different: “you are afraid of making a fool of yourself”.⁶⁰ Their claim was that girls always wanted to be like everybody else. This explanation shows that these girls, that are skilled tennis players, feel that they are restricted because of anticipated gender constructions. They limit their play in order to not be too visible, which contrasts their skilled play and their ambitions. Hence, a normative femininity of being “perfect” in all situations collide with the balanced femininity I previously mentioned in which sport and masculine attributes are more enhanced (but not dominate).

In summary, it is an equalized tennis court that these female players are part of and contribute to produce. By being skilled players, with coaches who anticipate that they do their best to improve – and that they shall improve – they indicate that being female does not matter. The strong logic of performance from the players’ education but also their club tennis training and potential future careers. Since this is prompted by the players, it is to some extent they who restrict themselves in way of playing. A social gender norm that boys are better than girls surely plays a role here, since these girls state that boys’ tennis is more beautiful, and as such, it is valued higher.

Football for boys: towards a higher (male) standard

Football was the only sport at this school in which girls and boys do not train together. The headmaster’s argument was that football had enough players to have separated groups. In each cohort of 78 student-athletes, about 22 boys were admitted in football, making the football boys a large group at the school. In addition, almost all the boys in this cohort were members of the club that organized the school sport football, and constituted the team that trained together and played games during their leisure time. It was explicitly expressed that the school football group was a means to meet the football club’s ends, more precisely the school football was an integrated part of the club’s investment and recruitment of players for the fu-

⁶⁰ Interview, 3 tennis girls, grade 9.

ture senior team. As such, the school football lesson focused on talent development, and acted as a kind of football academy to which the secondary school education was closely linked.⁶¹ This was not as evident in the floorball group, nor the group for football girls.

The logic of performance and competition was very noticeable in interviews with both players and their coach, as well as in the observations, moreover many of the boys also expressed this logic during the PEH-lessons. It was important to compete, compare and to do your best. This could have both positive and negative impacts. The boys argued that there was a natural competition within the group regarding the team line-up for the upcoming club games, although according to school regulations, the school football lessons were not to be a basis for who will play the upcoming match.

According to the boys, it was still vital for them to show that they were willing to fight to keep a position or to get a position in the club team during school lessons. However, the coach argued that no one in this club 'had' a position, it was a delusion, everyone needed to constantly fight for and showed that they deserved it. Hence, it is quite evident that the boys use every minute of training with the group – regardless of it being within school setting or in the club training sessions – to fight for a position in the club team. One valid reason for this is that during winter in 9th grade, the players undergo a selection cut in the club team, where it is decided if they advance to the next age level with a higher performance level, or if they need to quit the team and leave the club. If they leave the club, they are still part of the school group.

In addition to training at a high level at most of the football lessons in the school, several boys also adopted an attitude in line with a sport masculinity that is characterized by rough jargon: they mock each other to raise their own confidence, and try to climb higher – or to keep a position – on an internal status hierarchy and on the field as players. This is a masculinity that was witnessed by other student-athletes and teachers, for instance in PEH. In contrast, several of the players also adopted a softer masculinity which was ex-

⁶¹ Cf. Magrath, 2017.

pressed by showing intimate friendship, which Anderson terms inclusive masculinity.⁶² Examples of this was walking close and holding on to each other's waist, to sit and lie in each other's lap, or strike a hand gently through a friend's hair and neck. Hence, several of the boys adopted various masculinities depending on when they were needed – simply put a rough one in the ranking between players, a softer one off the football field to show friendship. However, as Anderson emphasize, adopting traits of an inclusive masculinity does not mean that you necessarily express this masculinity in all your actions.⁶³ For instance, all football boys I met in interviews expressed a distanced approach towards the female players, stating that they by no means would want to train with them. They also talked of women's football in trivializing ways, (which the girls and the headmaster confirmed), which I argue was a way to consolidate the male hegemonic position within football. In terms of football on the field they may not be threatened by the girls at school, since they did not train together. However, as women's football is on the rise globally, and the girls at school were skilled, they may have felt a need to mark a distance as a way to construct the girls as the Others and a kind of trespassers on the shared school football arena.⁶⁴

Conclusively, the football boys embody sport related and gendered norms as well as social (gender) constructions and terms that affect their choice of strategies in the pursue of being the best (male) football player possible. They use several and various kinds of strategies and for this their behavior and actions are both acknowledged and criticized. It is not easy being a bearer of the norm and I argue that the football boys are the group that – despite a display of inclusive masculinity – have the narrowest (gender and) sport repertoire to choose from.

Football for girls: skilled but deviant, restrained and quiet players

The group of football girls consists of players from all grades, and with 11 players from the studied cohort. As with the boys, a logic of performance and competition makes the foundation for the players'

⁶² Anderson, 2009.

⁶³ Anderson, 2009.

⁶⁴ Pickering, 2001; Puwar, 2004.

incentives for development, but the logic is not as strong since these girls do not make up one team during their leisure time. Therefore, they do not need to compete or compare within their school group in order to get a place in the upcoming math's lineup.

Other forms of competition however, do occur within the group, as a way to mark and challenge positions on the field and socially. Age is a social delimitation, which is important for the studied girls. They expect respect from the younger girls in grade 7 and 8, as they themselves respected the elder ones their previous years. The younger players showed an attitude that the older ones did not really appreciate. The 9th grade players had one locker room and the girls in grade 7 and 8 shared another locker room. Although they stated that all girls get along and no one was excluded, when practice was in progress, they could be hot-headed, because according to them "everyone wants to win, all of us have a huge will to win."⁶⁵ Competition functioned as a spur to engage in the game, to fight together and win together. These two ways of competition formed the base of what I call a *(team)sport femininity*, in which they used a rough jargon and override perceived limits of respect. This staged rivalry was a fight for which person or group would bear this football group's normative position – the older players, the socially competent players, or the players who take up most space?

In 9th grade, some of the girls were more motivated than ever to maintain an investment in football as they were successful in their clubs and the national team. Other girls stated that the dream of being a professional player had died during the years at school. The concept of combining studies with football had resulted in lots of practice, and one girl said that "you don't want to *only* practice, but you do it anyway, because you have to... After that, the dreams have died and you have realized that you can't live as a female player without an education".⁶⁶ In addition, the girls talked of women's football as being not as highly valued as men's football. They stated that this was a fact they would have to accept. They kept getting comments that girls should not play football and that girls were not as skilled as boys, which made them angry and hurt. They were

⁶⁵ Interview, 3 football girls, grade 9.

⁶⁶ Interview, 4 football girls, grade 9.

skilled players, but in a school like this, with the best football boys in the region, they were constantly compared although they never trained together. Some of the girls even stated that such trivializing and condescending comments and attitudes from people in general – and football boys at school – affected them to such an extent that it was one of the reasons they wanted to stop playing football altogether.

A complex composition of several constructions of the female football players appeared in the interviews and the observations. These constructions – the deviant, the restrained and the quiet player – are multiple choices for these players' repertoire of actions. In summary, these girls are skilled but do not display a way of playing they think is the ideal way to play. They said they were restraining themselves, not playing as they could and should. For instance, they would want to be more aggressive on the field, as boys are, but said that they felt it is not a behavior girls were expected to display. By stating that girls – and such as themselves – are weaker, slower, less technical and less daring compared to the boys, they deviate themselves from a male norm instead of stating what they are good at. Most of them had played with boys at younger age, and said that they could play as they wanted back then – as football should be played. In addition, the girls were very quiet on the field and one of the girls confirmed my observation, stating that “it is true, we should be yelling more than we do. Actually. I don't know why we don't talk so much on the field, really.”⁶⁷ However, when they discussed why, it was revealed that the silence was because of a sensitivity towards what others might think if they – as females – shouted and yelled at the football field. They did not want to deviate from other girls by “shouting like hell” if no other girls did it. It was something boys did. According to one of the coaches, the girls' silence was because of shyness, “you don't want to be seen or heard or stand out in a crowd... You want to be in the mainstream”.⁶⁸ He continued to explain that the girl with highest status in a football group was not the best player, but the most socially skilled. If girls take up too much space, they were considered socially deviant. In sum, these

⁶⁷ Interview, 3 football girls, grade 9.

⁶⁸ Interview, Mats, coach for football girls.

constructions were based on expectations of how *girls* should be on the football field, and not how a football *player* should act. This was a gendered script that differentiates between what was anticipated of elite players. The coaches tried to empower the competent player they knew exist “in” the girls and that could be developed with proper education and a strengthened confidence. This competent player was also present, but however was but one among the many constructions of the female football player and not the prominent one, except in few numbers of girls.

To conclude, depending on the topic of the interviews, these girls described themselves in several and often contradictory ways. They are skilled players who incorporate the logic of performance and competition, but still to some extent they restrain themselves in two ways: by comparing with male norms and feeling inferior to the boys, and by adopting a (perceived) expectation of playing less masculine.

We and the Others

In this thesis I have shown how two normative patterns are expressed in general and in particular in the studied sport groups: the logic of performance and competition as well as a gender order that boys are better than girls. These two patterns contribute to various We and the Others-formations. In sport, it is natural to compete and compare, to proclaim winners (and therefore losers), to distinguish athletes and to rank. At this school, competition and comparison is used even though “real” competition is not present. The sport groups do not compete against other school groups, rather it is the individual development that is the formal objective. Hence, since competition and comparison are strong logics, they are directed inwards towards peers and a constructed meaning of status within the bigger school group. In addition, gender produces another dimension of ranking, which should be of no value nor use in real organized competitions since boys and girls almost never compete against each other. However, at this school, gender differentiation and stratification receive a lot of attention because it is constructed to be of significance. Norms, values and logics from the world of

sports have entered the school and established a normative system that produces a student-athlete and a school sport profile as an extension of organized sport.

As a conclusion, I discuss whether this normative form of school sport has a place in the Swedish school system as an extension of the clubs' practice during leisure time or not. Each school's responsibility to design the school sport subject results in various interpretations of what it should entail. At this school, admittance on athletic ability (selection), specialization in one sport and considerable increased amount of training form a framework that bring norms, values and logics from organized club sport that promotes comparison, competition and stratification in to the school.

REFERENSER

- Adams, Adi; Anderson, Eric, & McCormack, Mark (2010). Establishing and challenging masculinity: The influence of gendered discourses in organized sport. *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 29, No. 3, 278–300.
- Allsvenskan (2020). *Allsvenskan – om oss*. <https://www.allsvenskan.se/om-oss>. Tillgänglig 2020-04-17.
- Alsarve, Daniel; Jakobsson, Johan & Helgesson, Jens (2017). Idrottsundervisning och maskulinitetens hegemoni. Genus och inflytande i gymnasieskolans ämne ”Idrott och hälsa”. *Scandinavian sport studies forum*, Vol. 8, 197–219.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur: Lund.
- Ambjörnsson, Fanny (2003). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront: Stockholm.
- Anderson, Eric (2008). “I used to think women were weak”: Orthodox masculinity, gender segregation, and sport. *Sociological Forum*, Vol. 23, No. 2, 257–280.
- Anderson, Eric (2009). *Inclusive masculinity. The changing nature of masculinities*. Routledge: Wiltshire.
- Anderson, Eric (2014). *21st Century Jock: Sporting Men and Contemporary Heterosexualities*. Palegrave Macmillan: Basingstoke.
- Andersson, Torbjörn (2002). *Kung Fotboll. Den svenska fotbollens kulturhistoria från 1800-talets slut till 1950*. Symposion: Stehag.
- Andreasson, Jesper (2007). *Idrottens kön. Genus, kropp och sexualitet i lagidrottens vardag*. Media-tryck: Lund.
- Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (2009). Observationens dynamik. I (red.) Arvastson, Gösta & Ehn, Billy, *Etnografiska observationer*, 19–36. Studentlitteratur: Lund.
- Aspers, Patrik (2013). *Etnografiska metoder*. (Andra upplagan). Liber: Malmö.
- Augestad, Pål & Bergsgard, Nils Asle (2007). Norway. I (red.) Houlihan, Barry & Green, Mick (2007). *Comparative Elite Sport Development. Systems, structures and public policy*. 194–217. Butterworth-Heinemann: Amsterdam; London.

- Azzarito, Laura (2010). Future girls, transcendent femininities and new pedagogies: toward girls' hybrid bodies? *Sport, Education & Society*, Vol. 15, No. 3, 261–275.
- Berg, Ellen. C.; Migliaccio, Todd A. & Anzini-Varesio, Rosemary (2014). Female Football Players, the Sport Ethic and the Masculinity-sport Nexus. *Sport in Society*, Vol. 17, No. 2, 176–189.
- Bergeron, MF; Mountjoy, M; Armstrong, N, m.fl. (2015). International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. *British Journal of Sports Medicine*, Vol. 49, 843–851.
- deBeauvoir, Simone (2002). *Det andra könet*. Norstedts: Nørhaven.
- Bjärsholm, Daniel (2020). *Idrott som medel – inte som mål: förutsättningar för socialt entreprenörskap inom idrotten*. Holmbergs: Malmö.
- Brandt-Hansen, Marianne & Ottesen, Laila S. (2019). Caught between passion for the game and the need for education: a study of elite-level female football players in Denmark. *Soccer & Society*, Vol. 20, No. 3, 494–511.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, 77–101.
- Brennan, Geoffrey; Eriksson, Lina; Goodin, Robert E. & Southwood, Nicholas (2013). Explaining norms. Oxford university press: Oxford.
- Butler, Judith (2007). *Genustrubbel*. Daidalos: Göteborg.
- Cahn, Susan (2015). *Coming on strong: gender and sexuality in women's sport*. (Second edition). University of Illinois Press: Urbana.
- Carlman, Peter (2015). "Det är halvidrott, kanske lite mer än halvidrott". *Idrottsskolan som en praktik för formandet av idrottsbarndomar*. Universitetstryckeriet: Karlstad.
- CIF (2018). *Resurser, representation och "riktig" idrott – om jämställdhet inom idrotten*. Centrum för idrottsforskning, 2018:2. TMG Tabergs.
- Comley, Cassie (2016). "We have to establish our territory": how women surfers 'carve out' gendered spaces within surfing. *Sport in society*, Vol. 19, No. 8–9, 1289–1298.
- Connell, Raewyn (2008). *Maskuliniteter*. (Andra upplagan). Daidalos: Göteborg.
- DiCarlo, Danielle (2016). Playing like a girl? The negotiation of gender and sexual identity among female ice hockey athletes on male teams. *Sport in society*, Vol. 19, No. 8–9, 1363–1373.
- Dweck, Carol S. (2000). *Self-theories. Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press: New York.
- Ehn, Billy (2009). Lära sig se på nytt. I (red.) Arvastson, Gösta & Ehn, Billy. *Etnografiska observationer*, 37–62, Studentlitteratur: Lund.

- Eliasson, Inger (2009). *I skilda idrottsvärldar. Barn, ledare och föräldrar i flick- och pojkfotboll*. Umeå universitet: Umeå.
- Eliasson, Inger; Ferry, Magnus & Olofsson Eva (2012). *Dörrarna öppnade för mera. En studie om idrottsprofilerad utbildning i grundskolan*. Riksidrottsförbundet. Umeå Universitet.
- Engström, Lars-Magnus (2010). *Smak för motion: fysisk aktivitet som livsstil och social markör*. Stockholms universitets förlag: Stockholm.
- Ennis, C. & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. I (red.) Armour, Kathleen & MacDonald, Doune, *Research Methods in Physical education and youth sport*, 217–236. Routledge: New York.
- Enright, E. & O’Sullivan, M. (2012). Listening to young people’s voices in physical education and youth sport research. I (red.) Armour, Kathleen & MacDonald, Doune, *Research Methods in Physical education and youth sport*, 120–129. Routledge: New York.
- European Commission (2013). *EU guidelines on dual career of athletes*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3648359d-61c4-4132-b247-3438ee828450>. Tillgänglig 2019-04-28.
- Fagrell, Birgitta (2000). *De små konstruktörerna. Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. HLS Förlag: Göteborg.
- Fahlström, PG; Gerrevall, Per; Glemne, Mats & Linnér, Susanne (2015). *Vägarna till landslaget. Om svenska elitidrottarens idrottsval och specialisering*, FoU-rapport 2015:1, Riksidrottsförbundet.
- Ferry, Magnus & Olofsson, Eva (2009). *Ämnet specialidrott i gymnasieskolan – en utvärdering av ämnet läsåret 2008/09*. FoU-rapport 2009:5. Riks-idrottsförbundet.
- Ferry, Magnus; Meckbach, Jane & Larsson, Håkan (2013). School sport in Sweden: what is it and how did it come to be? *Sport in Society*, Vol. 16, No. 6, 805–818.
- Ferry, Magnus (2014a). *Idrottsprofilerad utbildning. I spåren av en avreglerad skola*. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Ferry, Magnus (2014b). School sports is the solution: What is the problem? *European journal for sport and society*, Vol. 11, No. 4, 353–369.
- Ferry, Magnus (2016). Teachers in school sports: between the fields of education and sport? *Sport, Education and Society*, Vol. 21, No. 6, 907–923.
- FIFA (2020a). *FIFA World cup*. <https://www.fifa.com/worldcup/>. Tillgänglig 2020-04-17.
- FIFA (2020b). *History of the FIFA Women’s World Cup*. <https://www.fifa.com/womensworldcup/videos/history-of-the-fifa-women-s-world-cup-2908406> Tillgänglig 2020-04-19.

- Fink, Janet S; LaVoi, Nicole M & Newhall, Kristine E. (2016). Challenging the gender binary? Male basketball practice players' views of female athletes and women's sports. *Sport in society*, Vol. 19, No. 8–9, 1316–1331.
- Foucault, Michel (1987). *Övervakning och straff*, Arkiv förlag. Lund.
- Foucault, Michel (1997). *Samhället måste försvaras. Collège de france 1975–1976*. Tankekraft förlag: Hägersten.
- Fundberg, Jesper (2003). *Kom igen gubbar! Om pojkfotboll och maskuliniteter*. Carlsson: Stockholm.
- Fundberg, Jesper & Lagergren, Lars (2015). Varför är det tjejer som spelar damfotboll? Om formande, genus och (re-)produktion av ojämslidd idrott. *Scandinavian sport studies forum*, Vol. 6, 65–83.
- Grahn, Karin (2008). *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomstränaarutbildningen*. Acta Universitatis Gothoburgensis: Göteborg.
- Grahn, Karin & Berggren Torell, Viveka (2016). Negotiations of gender discourse: experience of co-education in a Swedish sports initiative for children. *Sport in society*. Vol. 19, No. 8–9, 1186–1201.
- Grahn, Karin (2017). Genusrelationer i samtränaad fotboll. Gränser och utmaningar i ett idrottslyftsprojekt. *Scandinavian sport studies forum*, Vol. 8, 113–138.
- Geertz, Clifford (1993). *The interpretation of cultures: selected essays*. Fontana: London.
- Gratton, Chris & Jones, Ian (2010). *Research methods for sport studies*. Second edition. Routledge: London.
- Gubby, Laura & Wellard, Ian (2016). Sporting equality and gender neutrality in korfbal. *Sport in society*. Vol. 19, No. 8–9, 61–75.
- Güllich, Arne & Emrich, Eike (2012). Individualistic and Collectivistic Approach in Athlete Support Programmes in the German High-Performance Sport System, *European Journal for Sport and Society*, Vol. 9, no 4, 243–268.
- Güllich, Arne & Copley, Stephen (2017). On the efficacy of talent identification and talent development programmes. I (red.) Baker, Joseph; Copley, Stephen; Schorer, Jörg och Wattie, Nick. *Routledge Handbook of Talent Identifications and Development in Sport*, s. 80–98. Routledge: New York.
- Hargreaves, Jennifer (1994). *Sporting females. Critical issues in the history and sociology of women's sports*. Routledge; London: New York.
- Harvey, A. (2001). 'An Epoch in the Annals of National Sport': Football in Sheffield and the Creation of Modern Soccer and Rugby. *The International Journal of the History of Sport*, Vol. 18, No. 4, 53–87.

- Hedberg, Marie (2014). *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Kompendiet: Göteborg.
- Hedenborg, Susanna & Glaser, Joakim (2013). *Unga i och om framtidens idrottsorganisering*. FoU-rapport 2013:2. Riksidrottsförbundet.
- Hedenborg, Susanna & Larneby, Marie (2016). *Skilda världar – unga i och om framtidens föreningsidrott*. FoU-rapport 2016:1. Riksidrottsförbundet.
- Hellborg, Anna Maria (2019). "Godispengar" eller "överdådig lyx"- om elitidrott, ekonomi och jämställdhet. Bokförlaget idrottsforum.org: Malmö.
- Hellborg, Anna-Maria & Hedenborg, Susanna (2015). The rocker and the heroine: gendered media representations of equestrian sports at the 2012 Olympics. *Sport in society*, Vol. 18, No. 2, 248–261.
- Hermerén, G. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets Rapportserie 3: 2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Heywood, Leslie (2007). Producing girls. Empire, sport, and the neoliberal body. I (red.) Hargreaves, Jennifer & Vertinsky, Patricia, *Physical culture, power and the body*, 101–120. Routledge: London.
- Hirdman, Yvonne (2003), *Genus: om det stabila föränderliga former*. Liber: Malmö.
- Holm, Ann-Sofie (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. ACTA: Göteborgs universitet.
- Holm, Ann-Sofie & Öhrn, Elisabeth (2014). Diskurser om prestationer, begäring och arbete. I (red.) Öhrn, Elisabeth & Holm, Ann-Sofie. *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Kap. 4. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Holm Ingemann, Jan (2016). *Vetenskapsteori för samhällsvetare*. Gleerups Utbildning: Malmö.
- Hong, Fan (2007). China. I (red.) Houlihan, Barry & Green, Mick (2007). *Comparative Elite Sport Development. Systems, structures and public policy*. 26–52. Butterworth-Heinemann: Amsterdam; London.
- Houlihan, Barry & Green, Mick (2007). *Comparative Elite Sport Development. Systems, structures and public policy*. Butterworth-Heinemann: Amsterdam; London.
- Ingrell, Joakim (2019). *What does it take to be successful here? A longitudinal study of achievement motivation in youth sport*. Diss. Holmbergs: Malmö.
- Ingrell, Joakim; Larneby, Marie; Johnson, Urban & Hedenborg, Susanna (2019). Student-athletes' beliefs about athletic ability. A longitudinal and mixed method gender study. *Scandinavian sport studies forum*, Vol. 10, 117–138.

- Ingrell, Joakim; Johnson, Urban & Ivarsson, Andreas (2018). Developmental changes in burnout perceptions among student-athletes: An achievement goal perspective. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, <https://doi.org/10.1080/1612197X.2017.1421679>
- Internationella innebandyförbundet (2020). *History in short*. <https://floorball.sport/this-is-floorball/history-in-short/> Tillgänglig 2020-02-26.
- Kidd, Bruce (2013). Sports and masculinity. *Sport in society*, Vol. 16, no. 4, 553–564.
- Kilger, Magnus (2017). *Talking talent. Narratives of youth sports selection*. US-AB: Stockholm University.
- Kindlon, Dan (2006). *Alpha girls. Understanding the new American girl and how she is changing the world*. Rodale: New York.
- Krane, Vikki; Choi, Precilla Y.L; Baird, Shannon M; Aimar, Christine M & Kauer Kerrie J, (2004). Living the paradox: Female athletes negotiate femininity and muscularity. *Sex Roles*, Vol. 50, No. 5–6, 315–329.
- Kristiansen, Elsa & Houlihan, Barrie (2017). Developing young athletes: The role of private sport schools in the Norwegian sport systems. *International Review for the Sociology of Sport*, Vol. 52, No. 4, 447–469.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund (Polen).
- Lag (2003:460) (2003). *Om etikprövning av forskning som avser människor*. Utbildningsdepartementet.
- Lagergren, Lars & Fundberg, Jesper (2015). På väg mot eliten: Vad kan förväntas av kvinnliga idrottare? *Idrottsforum.org*. <https://idrottsforum.org/lagergren-fundberg151125/>. Tillgänglig 2020-04-18.
- Larneby, Marie (2016). Transcending gender hierarchies? Young people and floorball in Swedish school sport. *Sport in society*, Vol. 19, No. 8–9, 1202–1213.
- Larsson, Håkan (2001). *Iscensättningen av kön i idrott. En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan*. HLS Förlag: Stockholm.
- Larsson, Håkan; Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical education and sport pedagogy*, Vol. 14, No. 1, 1–17.
- Linghede, Eva & Larsson, Håkan (2013). ”Jag är en normal kille, liksom”: Att göras och göra sig till ridsportkille. Gymnastik- och idrottshögskolan och Svenska ridsportförbundet.
- Ljunggren, Jens (2013). Historien om det svenska innebandyundret. *Svensk Idrottsforskning*, No. 4, 8–12.

- Londos, Mikael (2010). *Spelet på fältet. Relationer mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Holmbergs: Malmö.
- Lorber, Judith (1994). *Paradoxes of gender*. Yale University Press: New Haven.
- Lund, Stefan (2010). *Idrottsutbildning och utbildningsreformer – en kartlägningsstudie av Sveriges gymnasiala idrottsutbildning*. FoU-rapport 2010:2. Riksidrottsförbundet.
- Lund, Stefan (2014). Regulation and deregulation in education policy: new reforms and school sports in Swedish upper secondary education, *Sport, Education and Society*, Vol. 19, No. 3, 241–257.
- Maclean, Cloe (2016). Friendships worth fighting for: bonds between women and men karate practitioners as sites for deconstructing gender inequality. *Sport in society*, Vol. 19, No. 8–9, 1374–1384.
- Magrath, Rory (2017). *Inclusive masculinities in contemporary football: Men in the beautiful game*. Routledge: Abingdon, Oxon.
- Malmborg, Julia; Olsson, Charlotte; Bergman, Stefan & Bremander, Ann (2018). Musculoskeletal pain and its association with maturity and sports performance in 14-year-old sport school students. *BMJ Open Sport Exercise Medicine*, Vol. 4, No 1, e000395. doi:10.1136/bmjsem-2018-000395.
- McDonagh, Eileen & Pappano, Laura (2008). *Playing with the boys. Why separate is not equal in sports*. Oxford university press: Oxford, New York.
- McSharry, Majella (2017). 'It's just because we're girls': How female students experience and negotiate masculinist school sport. *Irish educational studies*, Vol. 36, No. 3, 341–356.
- Melkersson, Mattias (2017). *Identities and images in football. A case study of brands of the organizational settings in the development of Scandinavian women's club football*. Bokförlaget idrottsforum.org: Malmö.
- Messner, Michael (2002). *Taking the field: women and men in sports*. University of Minnesota Press: Minneapolis: London.
- Musto, Michela (2014). Athletes in the pool, girls and boys on deck: The contextual construction of gender in coed youth swimming. *Gender & Society*, Vol. 28, s. 359–380.
- Nielsen, Jens Christian; Stilling Olesen, Jesper & Skrubbeltrang, Lotte (2017). *Idrætslevers tilblivelse og transitioner: idrætsskoler som ny standard for tidlig talentudvikling i Danmark*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Norberg, Johan R. (2004). *Idrottens väg till folkhemmet. Studier i statlig idrottspolitik 1913–1970*. Sisu idrottsböcker: Stockholm.
- Norberg, Johan, R. (2013). Spela vidare. En inledning. I *Spela vidare. En antologi och vad som får unga att fortsätta idrotta*, s. 9–17. CIF 2013:2. Växjö: Davidsons tryckeri AB.

- Norges Toppidrettsgymnas (2019). *Norges Toppidrettsgymnas*. <https://ntg.no/Tillgänglig> 2019-01-17.
- Oliynik, Inga (2014). *Att göra tudelning. Om att synliggöra och diskutera ämnet idrott och hälsa för de yngre åldrarna ur ett genusperspektiv*. Holmbergs: Malmö.
- Olofsson, Eva (1989). *Har kvinnorna en sportslig chans? Den svenska idrottsrörelsen och kvinnorna under 1900-talet*. Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet: Umeå.
- Pavlidis, Adele & Connor, James (2016), Men in a 'women only' sport? Contesting gender relations and sex integration in roller derby. *Sport in society*, Vol. 19, No. 8–9, 1349–1362.
- Peterson, Tomas (2007). *När fälten korsas*. Handslagsrapport 2007:18. Riksidrottsförbundet.
- Pickering, Michael (2001). *Stereotyping. The politics of representation*. Palgrave: Basingstoke.
- Priyadharshini, Esther & Pressland, Amy (2016). Doing femininities and masculinities in a 'feminized' sporting arena: the case of mixed-sex cheerleading. *Sport in society*. Vol. 19, No. 8–9, 1234–1248.
- Puwar, Nirmal (2004). *Space invaders. Race, gender and bodies out of place*. Berg: Oxford.
- Redelius, Karin; Fagrell, Birgitta & Larsson, Håkan (2009) Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question, *Sport, Education and Society*, vol. 14, no 2, 245–260.
- Redelius, Karin (2013). Att vilja och kunna fortsätta. Om idrottens utformning och tillgänglighet. I *Spela vidare. En antologi och vad som får unga att fortsätta idrotta*, s. 19–40. CIF 2013:2. Davidsons tryckeri AB: Växjö.
- Regeringskansliet (2006). *Personal data protection: information on the Personal Data Act*. Stockholm: Ministry of Justice.
- Riksidrottsförbundet (2015). *Idrotten vill. Idrottsrörelsens idéprogram*. Riksidrottsförbundet: Stockholm.
- Riksidrottsförbundet (2018). *Idrottsrörelsen i siffror 2018*. Riksidrottsförbundet. <https://www.rf.se/globalassets/riksidrottsforbundet/nya-dokument/nya-dokumentbanken/idrottsrorelsen-i-siffror/2018-idrotten-i-siffror---rf.pdf?w=900&h=900>. Tillgänglig 2020-04-12.
- Riksidrottsförbundet (2019). *Barn och ungdomsidrott*. <https://www.rf.se/Barn-ochungdomsidrott>. Tillgänglig 2019-04-23.
- Riksidrottsförbundet (2020a). *Jämställdhet*. <http://www.rf.se/Jamstallldhet>. Tillgänglig 2020-02-10.

- Riksidrottsförbundet (2020b). *Elitidrott på gymnasiet – RIG och NIU*. <https://www.rf.se/RFarbetarmed/Elitidrott/elitidrottspagymnasiet>. Tillgänglig 2020-02-13.
- Rönnbäck, Julia (2015). *Det är väl typiskt tjejer. Om basket, kropp och femininitet*. Idrottsforum.org. Mediatryck: Lund.
- Sailors, Pam (2016). Off the beaten path: Should women compete against men? *Sport in society*, Vol. 19, No. 8–9, 1125–1137.
- SFS 2010:800 (2010). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Shamoo, Adil & Resnik, David (2009). *Responsible Conduct of Research*. (Second edition). Oxford University Press: Oxford.
- Sisjord, Mari Kristin (2009). Fast-girls, babes and the invisible girls. Gender relations in snowboarding. *Sport in society*, Vol. 12, No. 9, 1299–1316.
- Sisjord, Mari Kristin & Sørensen, Marit (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*, Vol. 15, No. 2, s.118–133.
- Sixtensson, Johanna (2018). *Häri från till framtiden. Om gränslinjer, aktörskap och motstånd i tjejers vardagsliv*. Holmbergs: Malmö.
- Skrubbeltrang, Lotte (2018a). *Reproduction and opportunity in talent development. A sports sociological study of Danish sport classes*. Dissertation. Aalborg University Press: Aalborg.
- Skrubbeltrang, Lotte (2018b). Marginalized gender, marginalized sports – an ethnographic study of SportsClass students’ future aspirations in elite sports. *Sport in society*, DOI: 10.1080/17430437.2018.1545760.
- Skrubbeltrang, Lotte; Stilling Olesen, Jesper & Nielsen, Jens Christian (2016). How to stay becoming – living up to the code of conduct in a sports class. *Ethnography and education*, Vol. 11, No. 3, 371–387.
- Skolinspektionen (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*. Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2018/idrott-och-halsa/kvalitetsgranskning-av-amnet-idrott-och-halsa-i-arskurs-79.pdf>. Tillgänglig 2020-02-09.
- Skolverket (2016). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (reviderad 2016). Elanders Sverige AB, Mölnlycke 2016.
- Skolverket (2019a). *Anordna elevens val*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-grundskoleniva/anordna-elevens-val>. Tillgänglig 2019-01-15.
- Skolverket (2019b). *Anordna lokalt tillval i grundskolan, specialskolan, sameskolan och grundsärskolan*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-grundskoleniva/anordna-elevens-val>.

- ordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-grundskole-niva/anordna-lokalt-tillval-i-grundskolan-specialskolan-sameskolan-och-grundsarskolan. Tillgänglig 2019-01-15.
- Skolverket (2019c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2019*. DanagårdLitho: Ödeshög.
- Skolverket (2019d). *Idrott och hälsa*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRIDR01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>. Tillgänglig 2019-08-22.
- Skolverket (2019e). *Specialidrott*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyl-labuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSPE%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>. Tillgänglig 2019-08-22.
- Skolverket (2020). *Ämne – Idrott och hälsa*. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyl-labuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DIDR%26courseCode%3DIDR-RIDR02%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_IDRIDR02. Tillgänglig 2020-04-02.
- SOU 2008:59 (2008). *Föreningsfostran och tävlingsfostran: en utvärdering av statens stöd till idrotten*. Fritze: Stockholm.
- Sparvero, Emily; Chalip, Laurence & Green, Christine B. (2007). USA. I (red.) Houlihan, Barry & Green, Mick (2007). *Comparative Elite Sport Development. Systems, structures and public policy*. 242–271. Butterworth-Heinemann: Amsterdam; London.
- Strömbäck, Maria (2014). *Skapa rum. Ung femininitet, kroppslighet och psykisk ohälsa – genusmedveten och hälsofrämjande intervention*. Umeå universitet, Print & Media: Umeå.
- Svender, Jenny (2012). *Så gör(s) idrottande flickor. Iscensättningar av flickor inom barn- och ungdomsidrotten*. Stockholms Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik: Stockholm.
- Svenska innebandyförbundet (2020). *Historik*. <https://www.innebandy.se/om-svensk-innebandy/historik/> Tillgänglig 2020-02-26.
- Svenska tennisförbundet (2020). *Vårt uppdrag*. <https://www.tennis.se/forbundet/om-oss/vart-uppdrag/> Tillgänglig 2020-04-16.

- Thedin Jakobsson, Britta (2015). *Vilka stannar kvar och varför? En studie om ungas föreningsidrottande under uppväxtåren*. Gymnastik- och idrottshögskolan GIH: Stockholm.
- Thomsson, Heléne (2010). *Reflexiva intervjuer*. Studentlitteratur: Lund.
- Tracy, Sarah (2010) Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, Vol. 16, No. 10, 837–851.
- Trondman, Mats (2011). *Ett idrottspolitiskt dilemma – unga, föreningsidrotten och delaktigheten*. Centrum för idrottsforskning, 2011:3. Holmbergs: Malmö.
- Uebel, Maja (2006). *Nya perspektiv på riksidsrottsgymnasierna: Vad flickor och pojkar värdesätter i RIG-verksamheten*. FoU-rapport 2006:4. Riksidsrottsförbundet.
- UEFA (2020a). *History*. <https://www.uefa.com/uefaeuro/season=1960/index.html>. Tillgänglig 2020-04-17.
- UEFA (2020b). *Womens euro. History*. <https://www.uefa.com/women-seuro/history/> Tillgänglig 2020-04-19.
- Young, Iris Marion (2005). *Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment, motility and spatiality*. Oxford university press: New York.
- Wang (2019). *Wang*. <https://wang.no/> Tillgänglig 2019-01-17.
- Ward, Paul; Belling, Patrick; Petuscheck, Erich & Ehrlinger, Joyce (2017). Does talent exist? A re-evaluation of the nature-nurture debate. I (red.) Baker, Joseph; Coble, Stephen; Schorer, Jörg och Wattie, Nick. *Routledge Handbook of Talent Identifications and Development in Sport*, 19–34. Routledge: New York.
- Wimbledon (2020). *History*. https://www.wimbledon.com/en_GB/atoz/history.html Tillgänglig 2020-04-14.
- Winiarska, Aleksandra; Jackson, Lucy; Mayblin, Lucy & Valentine, Gill (2016). 'They kick you because they are not able to kick the ball': normative conceptions of sex differences and the politics of exclusion in mixed-sex football. *Sport in society*, Vol. 19, No. 8–9, 1332–1348.
- Zimmerman, Fredrik (2018). *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Åström, Gertrud (2018). Ojämsställdhetens maktordning. I *Resurser, representation och 'riktig' idrott. Om jämställdhet inom idrotten*. Centrum för idrottsforskning 2018:2. TMG Tabergs.

- Öhrn, Elisabeth (2014). Framställning av utbildning, prestationer och kön. I (red.) Öhrn, Elisabeth & Holm, Ann-Sofie. *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Kap. 8. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Öhrn, Elisabeth & Holm, Ann-Sofie (2014). *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Öqvist, Anna (2009). *Skolvardagens genusdramaturgi. En studie av hur feminiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring*. Luleå tekniska universitet. Universitetstryckeriet: Luleå.

BILAGA

Tabell 1. Översikt observationer, antal och tidpunkt.

Årskurs	Idrott och hälsa	Tennis	Fotboll tjejer	Fotboll killar	Innebandy	Andra idrotter*	Övrig undervisning**
Åk 7	3		1	1	2		10
Åk 8	3				8		1
Åk 9	17	12	11	11	4	11	37
Totalt	23	12	12	12	14	11	48

*Konståkning 3 tillfällen, Ishockey 3 tillfällen, Basketboll 2 tillfällen, Simning 2 tillfällen, Simhopp 1 tillfälle.

**NO, SO, Matematik, Svenska, Tyska, Engelska, Bild, Textilslöjd, Brännbollsturnering, Beachhandbollturnering.

Tabell 2. Översikt intervjuer med elever.

Informant	Tidpunkt	Omfattning
Innebandy, 2 tjejer	Årskurs 8	1 h 20 min.
Innebandy, 4 killar	Årskurs 8	1h 1 min.
Innebandy, 1 kille	Årskurs 8	37 min.
Fotboll, 3 killar	Årskurs 9	55 min.
Fotboll, 4 killar	Årskurs 9	40 min.
Fotboll, 3 tjejer	Årskurs 9	1 h 15 min.
Fotboll, 4 tjejer	Årskurs 9	1 h.
Tennis, 2 tjejer	Årskurs 9	25 min.
Tennis, 3 tjejer	Årskurs 9	39 min.
Basketboll, 1 tjej 1 kille	Årskurs 9	1 h 1 min.
Lagidrottande tjej*	Årskurs 9	1 h.

*En av de lagidrottande tjejerna ville bli intervjuad ensam. Hon önskade att hennes utsagor inte skulle bli preciserade med vilken idrott hon var antagen i, men ville gärna att jag skulle använda intervjun för studien.

Tabell 3. Översikt av intervjuer med personal.

<i>Informant</i>	<i>Tidpunkt</i>	<i>Omfattning</i>
Mats, tränare fotbollstjejer	Vår, årskurs 9	1 h.
Kim, tränare fotbollsskollar	Vår, årskurs 9	1 h 40 min.
Oskar, tränare fotbollstjejer	Vår, årskurs 9	1 h 43 min.
Lars, tränare innebandy	Vår, årskurs 9	1 h.
Karin, idrottslärare	Vår, årskurs 9	49 min.
Magdalena, idrottslärare	Vår, årskurs 9	1 h 47 min.
Rektor	Hösten efter att årskullen hade slutet.	1 h 37 min.

Malmö Studies in Sport Sciences

- VOL. 1 JOHAN R. NORBERG *Idrottens väg till folkhemmet: Studier i statlig idrottspolitik 1913–1970* SISU IDROTTSBÖCKER 2004
- VOL. 2 JYRI BACKMAN *Idrattsjuridisk rättsfallsamling med kommentarer och lästips* KFS 2006
- VOL. 3 LEIF YTTERGREN *I och ur spår! En studie om konflikter och hjältar i svensk skidsport under 1900-talet* KFS 2006
- VOL. 4 KUTTE JÖNSSON *Idrattsfilosofiska introduktioner: Nio kapitel om idrott och sport, moral och etik, kultur och kritik, kön och genus, politik och ideologi, kropp och teknologi* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2007
- VOL. 5 SUSANNA HEDENBORG *Arbete på stallbacken: Nittonhundratalets svenska galoppsport ur genus- och generationsperspektiv* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2008
- VOL. 6 KARIN BOOK & BO CARLSSON (RED) *Idrott och city-marketing* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2008
- VOL. 7 BO CARLSSON *Idrottens rättskulturer: Rättssociologiska och idrattsvetenskapliga essäer och exkurser* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2009
- VOL. 8 JONAS HAVELUND, LISE JOERN & KRISTIAN RASMUSSEN (RED) *Fotboll och huliganism i Skandinavien* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2010
- VOL. 9 TOBIAS STARK *Folkhemmet på is: Ishockey, modernisering och nationell identitet i Sverige 1920–1972* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2010
- VOL. 10 HELENA TOLVHED & DAVID CARDELL (RED) *Kulturstudier, kropp och idrott: Perspektiv på fenomen i gränslandet mellan natur och kultur* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2011
- VOL. 11 LEIF YTTERGREN *Träna är livet: Träning, utbildning och vetenskap i svensk friidrott, 1880–1995* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2012
- VOL. 12 BILL SUND *Backe upp och backe ner: Svensk cykelsport och cykelhistoria i ett internationellt perspektiv* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2012
- VOL. 13 AAGE RADMANN *Huliganlandskapet: Medier, våld och maskulinitet* MALMÖ HÖGSKOLA 2013
- VOL. 14 JOAKIM WIRÉN ÅKESSON *Idrottens akademisering: Idrattsvetenskaplig kunskap inom forskning, utbildning och på arbetsmarknaden* MALMÖ HÖGSKOLA 2012
- VOL. 15 JOHN S. HELLSTRÖM *Den svenska sporthjälten: Kontinuitet och förändring i medieberättelsen om den svenska sporthjälten från 1920-talet till idag* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2014
- VOL. 16 BILL SUND *Fotbollens strategier: Spelsystem och ledarskap i ett internationellt och svenskt historiskt perspektiv* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2015
- VOL. 17 INGA OLYNIAK *Att göra utdelning: Om att synliggöra och diskutera ämnet idrott och hälsa för de yngre åldrarna ur ett genusperspektiv* MALMÖ HÖGSKOLA 2014
- VOL. 18 JONNY HJELM *Idrott, tävling och allvar: En kritisk granskning av svensk idrattsforskning* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2015
- VOL. 19 ANNIKA AHLBERG *Elevers förståelse och av och förhållningssätt till hälsa: Ett möte mellan elevernas livsvärld och skolämnet idrott och hälsa* MALMÖ HÖGSKOLA 2015
- VOL. 20 JULIA RÖNNBÄCK *Det är väl typiskt tjejer: Om basket, kropp och femininitet* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2015
- VOL. 21 PETER DAHLÉN *Nationens väl och kroppens fostran: En biografi om idrottsledaren, militären och radiomannen Bertil Uggla* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2016
- VOL. 22 BODE JANZON *Paragrafer, pokaler och politiska inkast: Idrattsdistriktet Värmland 1900–1940, omvärld och formering* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2016

- VOL. 23 TORUN MATSSON *Expressiva dansuppsdrag: Utmanande läraruppgifter i ämnet idrott och hälsa* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2016
- VOL. 24 NIKLAS HAFEN *En vandring längs välviljans väg: En studie om idrott och internationellt utvecklingsarbete genom de skandinaviska exemplen LdB FC For Life i Sydafrika och Open Fun Football Schools i Moldavien* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2016
- VOL. 25 MATTIAS MELKERSSON *Identities and Images in Football: A case study of brands and the organisational settings in the development of Scandinavian women's club football* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2017
- VOL. 26 JENS ALM *Hög standard? En studie om kommunal anläggningspolitik och elitfotbollens standardiserade arenakrav* MALMÖ HÖGSKOLA 2017
- VOL. 27 JYRI BACKMAN *Ischockeyns amerikanisering: En studie av svensk och finsk elitishockey* MALMÖ UNIVERSITET 2018
- VOL. 28 SOFIA SEBELIUS *Att vara idrottslärare – om de själva får berätta* MALMÖ UNIVERSITET 2018
- VOL. 29 ANNA BERGENFELDT FABRI *Hälsoarbete i rörelse: Ett aktionsforskningsprojekt inom etableringsreformens samhälls- och hälsoinformation* MALMÖ UNIVERSITET 2019
- VOL. 30 ANNA MARIA HELLBORG *"Godispengar" eller "överdådig lyx" – om elitidrott, ekonomi och jämställdhet* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2019
- VOL. 31 CHRISTER ERICSSON, BJÖRN HORGBY & BILL SUND *Fotboll, kommersialisering, demokrati* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2019
- VOL. 32 JOAKIM INGRELL *What does it take to be successful here? A longitudinal study of achievement motivation in youth sport* MALMÖ UNIVERSITET 2019
- VOL. 33 BILL SUND *Makt och antidoping: Den svenska cykelsportens kamp i ett modernhistoriskt och internationellt perspektiv* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2019
- VOL. 34 DANIEL BJÄRSHOLM *Idrott som medel – inte som mål: Förutsättningar för socialt entreprenörskap inom idrotten* MALMÖ UNIVERSITET 2020
- VOL. 35 MARIT STUB NYBELIUS *Förhandling pågår: En studie av internationella skidförbundets (FIS) medialisering* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2020
- VOL. 36 MARIE LARNEBY *Vi och de Andra: Om idrott, genus och normer på en idrottsprofilerad högstadieskola* MALMÖ UNIVERSITET 2020

Idrottsprofilerad utbildning befinner sig i skärningspunkten mellan skola och idrott. Det är ett populärt tillval på högstadiet, med några timmar extra fysisk aktivitet och idrott i veckan, ofta i samarbete med idrottsföreningar. Hur är det att vara elev på en skola med endast idrottande ungdomar? Varför väljer ungdomar att gå en idrottsprofilerad utbildning? Hur är det att ha idrott på schemat flera gånger i veckan? Vilka faktorer spelar roll i konstruktionen av idrottseleven och varför?

Under tre läsår följer Marie Larneby en årskull elever på en idrottsprofilerad högstadieskola. Genom en etnografisk ansats dokumenteras den idrottsrelaterade vardagen där eleverna undervisas i en vald idrott. Larneby följer undervisningsgrupperna för tennis, innebandy, fotboll samt idrott och hälsa-undervisningen. Vilka normativa mönster relaterade till idrott och genus konstrueras på den studerade skolan? Vilka konsekvenser kan normativa mönster få för en idrottselev?

Genom täta beskrivningar av vardagliga situationer, beskriver och analyserar Larneby hur idrott och studier balanseras, hur prestation och jämförelse verkar, vilken betydelse idrottstillhörighet, kön och genus har samt hur normer kring idrott och genus reproduceras och utmanas.

ISBN 978-91-7877-067-0 (print)

ISBN 978-91-7877-068-7 (pdf)

ISSN 1652-3180