

Gud vad jobbigt.

Till min familj

Örebro Studies in Sport Sciences 41
Örebro Studies in Educational Sciences
with Emphasis on Didactics 22.



KALLE JANSSON

Gud vad jobbigt
Religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa.

© Kalle Jansson, 2024

Titel: Gud vad jobbigt. Religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa.

Utgivare: Örebro University 2024
www.oru.se/publikationer

Tryck: Örebro universitet, Repro 10/2024

ISSN 1654-7535
ISBN 978-91-7529-583-1

Abstract

Jansson, Kalle (2024): Gud vad jobbigt. Religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa. Örebro Studies in Sport Sciences 41 and Örebro Studies in Educational Sciences with Emphasis on Didactics 22.

This thesis provides knowledge about how religion and ethnicity, in intersection with gender, become significant in physical education (PE). This is achieved through an empirical study at four different secondary schools which investigates (a) how tensions related to religion and ethnicity take shape and are managed in PE, (b) the didactic consequences of these managements, and (c) how religion, ethnicity, and gender intersect when the tensions take shape and are managed. The study is grounded in intersectionality and pragmatism, employing lesson observations and interviews with teachers and students. Unlike previous research, which often concentrates on specific minority groups, this dissertation investigates how religion, ethnicity and gender take shape as tensions and lead to didactic consequences for teachers, students and the subject content. The study highlights how tensions take shape and are managed in various ways and at different levels, with a range of didactic consequences. Furthermore, the study highlights a vast variation in individual attitudes and how religion, ethnicity and gender are not static but become more or less prominent in different contexts. Tensions generally take shape at the encounter between subject traditions and teaching contents in PE and students from religious and ethnic minority groups who are unable or unwilling to do what is expected. Tensions are rarely managed by schools but rather by teachers and students during PE lessons. The managements rarely involve changes in the subject content or the structure of the teaching. Instead, it is often the students who must adapt or change. Regardless of school, tensions often arise around similar issues and are managed in similar ways, yet significant contextual differences emerge depending on whether participants are in a setting where they are part of a minority or a majority. The thesis' main scientific contribution lies within the field of sport didactics by providing knowledge about events that teachers and students encounter in their daily school life, which have so far not been investigated in a similar way.

Keywords: physical education, intersectionality, pragmatism, tensions, religion, ethnicity, gender, didactics, didactic consequences.

Kalle Jansson, the institution for Health Sciences.
Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden, karl.jansson@oru.se

Innehållsförteckning

Förord	9
INLEDNING	11
Syfte	14
Disposition	14
Om begreppet spänning	15
Om benämningar av skolor och deltagare.....	16
Didaktik, idrottsdidaktik och det idrottsdidaktiska forskningsfältet	17
KONTEXTUALISERING OCH TIDIGARE FORSKNING	19
Vägen till forskningsområdet och intresset för intersektionalitet.....	20
Religion och etnicitet i Sverige.....	21
Religion och etnicitet i svensk skola	24
Etniska skillnadsskapanden.....	24
Nyanlända elever	26
Religionen på icke-konfessionella skolor.....	27
Religiösa friskolor	28
Ämnet idrott och hälsa i Sverige.....	29
Idrott och hälsa: en bild av ämnet.....	30
Kön och genus.....	31
Religion och etnicitet	33
Religion och etnicitet i internationell idrottsdidaktisk forskning	35
Spänningar (och hanteringar).....	35
Mångfald, identitet och social positionering	38
Normer som skapare av religiös och etnisk annorlundahet.....	41
Sammanfattning	42
TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER	45
De teoretiska perspektivens funktioner i avhandlingen	45
Avhandlingens kategorier	45
Religion.....	46
Etnicitet.....	48
Kön	49
Intersektionalitet	50
En kort introduktion	51
Intersektionalitet och teori	52
Intersektionalitet som tre verktyg i avhandlingen.....	55

Intersektionalitet och metodologiska angreppssätt	57
”Dimmiga fläckar”	58
Pragmatism.....	59
John Dewey: en kort introduktion.....	59
En transaktionell förståelse av världen	60
Transaktionella metodologier.....	62
En för avhandlingen pragmatisk begreppsapparat.....	63
Spänning och hantering.....	66
En återkoppling till empirisk öppenhet och didaktisk känslighet	67
Undersökandet av spänningar och hanteringar	68
METOD	71
Urval	71
Urval av skolor och elever	71
Landsortsskolan	72
Bruksortsskolan.....	73
Ytterområdesskolan	73
Kristinaskolan	74
Kontakt, information och samtycke	74
Observationer som metod och observationernas genomförande.....	75
Intervjuer som metod och intervjuernas genomförande	77
Transkribering.....	78
Forskningsetiska överväganden	79
Analys	81
Spänningar och hanteringar med koppling till religion och etnicitet.....	81
Didaktiska konsekvenser	85
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	85
Skolkontextuella olikheter.....	86
Strukturen för resultatkapitlen	87
Om kategorier och positionering.....	87
SPÄNNINGAR MED BÅDE RELIGION OCH ETNICITET I	
FÖRGRUNDEN	89
Klädseln under idrottslektionerna	89
Landsortsskolan, Bruksortsskolan och Ytterområdesskolan	90
Kristinaskolan	94
Skolkontextuella olikheter.....	96
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	97
Skolans simundervisning	98
Landsortsskolan	99

Bruksortsskolan	103
Ytterområdesskolan	107
Kristinaskolan	111
Skolkontextuella olikheter	112
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	113
Duschandet efter idrottslektionerna	113
Landsortsskolan, Bruksortsskolan och Ytterområdesskolan	113
Skolkontextuella olikheter	116
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	117
Könsblandad pardans.....	117
Landsortsskolan	118
Bruksortsskolan	121
Skolkontextuella olikheter	125
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	125
SPÄNNINGAR MED RELIGION I FÖRGRUNDEN	127
Negativa känslouttryck i tävling.....	127
Kristinaskolan	127
Skolkontextuella olikheter	132
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	132
Musikspelandet under idrottslektionerna	132
Landsortsskolan och Bruksortsskolan	133
Ytterområdesskolan	135
Kristinaskolan	137
Skolkontextuella olikheter	139
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	140
Yoga.....	140
Landsortsskolan	140
Kristinaskolan	141
Skolkontextuella olikheter	143
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	143
Fysisk aktivitet under fasteperioder.....	143
Landsortsskolan	144
Bruksortsskolan	146
Ytterområdesskolan	148
Kristinaskolan	149
Skolkontextuella olikheter	151
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön.....	151

SPÄNNINGAR MED ETNICITET I FÖRGRUNDEN	153
Svenska som undervisningsspråk	153
Landsortsskolan, Bruksortsskolan, Ytterområdesskolan och Kristinaskolan	154
Skolkontextuella olikheter	161
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	161
Vinteraktiviteter	162
Landsortsskolan och Bruksortsskolan	162
Ytterområdesskolan	164
Skolkontextuella olikheter	165
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	167
SLUTDISKUSSION	169
Studiens spänningsområden	170
Spänningsområdena som bidrag till tidigare forskning	170
Samman spänningsområden, olika individuella förhållningssätt	172
Spänningsområdenas allmängiltighet kontra specificitet	173
Spänningarnas riktning: kunskaper och lärande kontra deltagande ...	174
Hanteringar och didaktiska konsekvenser	176
Frånvaron av centrala riktlinjer	176
Institutionaliserade hanteringar	176
Kollektiva hanteringar	178
Läro- och elevhanteringar	179
Didaktiska konsekvenser	181
Samverkan mellan religion, etnicitet och kön	182
Religion, etnicitet och kön: olika framträdande inom olika spänningsområden	182
Islam och etnicitet	183
Kristendom och etnicitet	186
Skolkontextuella olikheter	187
Två former för hur spänningar tar form	188
Kristinaskolan	188
Landsortsskolan, Bruksortsskolan och Ytterområdesskolan	188
En kritisk förståelse av resultatet	191
Avslutning	192
Resultatsammanfattning och huvudsakligt kunskapsbidrag	192
Två medskick till idrottslärare och idrottsläroverutbildare	194

ENGLISH SUMMARY	197
Introduction, overarching ambition and aim.....	197
Theory, methodology and previous research	197
Method	199
Results, discussion and conclusion	199
REFERENSER	201
BILAGA 1	225
BILAGA 2	227
BILAGA 3	231

Förord

Egentligen har jag förberett mig för det här i flera år, men nu när det är dags att skriva förord är det som att jag saknar en riktigt bra metafor. Det är mer som en samling känslor av vemod, iver och att känna sig lite speciell som sitter precis på den plats i kroppen där starka känslor brukar sitta. Jag och min mamma brukar kalla känslan för ”känsla 1”, jag kan nog inte beskriva det bättre än så.

Min doktorandtid består av flera lager komplexitet. Jag vill skriva både en predikan, en bön, en dikt och en protestlista. Men det jag mest av allt vill skriva är ett tacktal – och så får det bli.

Jag vill tacka mina handledare Dean Barker, Christian Lundahl, Mikael Quennerstedt, Emma Arneback och Marie Öhman. Det har varit en ära att få arbeta tillsammans med er.

Dean och Christian: ibland har jag behövt ert vetenskapliga stöd, ibland era tryga händer att hålla i, ibland både och. Jag tänker särskilt på vår första handledning under våren 2022 då min avhandling tog en nystart, men även på vår senaste träff då ni tog er tid att träffa mig på kort varsel när jag drabbades av tvivel under korrekturläsningen. På sätt och vis skulle man kunna säga att cirkeln slöts under det mötet med ert starka stöd under både början och avslut.

Mikael, Emma och Marie: tack för er hjälp och ert stöd under hela doktorandtiden. Tack för er starka lojalitet, värme och integritet. När jag förstod vilken förmån det innebar att ha er som handledare, och att jag varit lite dålig på att uttrycka det, tänkte jag hålla ett tacktal distribuerat över tid: liksom uttrycka min tacksamhet och beundran på olika sätt med jämna mellanrum och sedan låta er bygga ihop era egna tacktal. Jag fick mer tid än väntat och också nya uppslag. Men jag tror de tacktal ni själva sätter ihop blir vackra.

Nickas Lindgren: du är en fin vän. Jag borde kanske skriva mer om dig än tre rader men som jag sade under ditt och Josefines bröllop: jag vet att jag inte behöver, så jag lämnar boken oskriven även den här gången.

Under doktorandtiden har jag haft flera goda textläsare som gett värdefulla kommentarer och hjälpt arbetet framåt, bland annat Suzanne Lundvall och Daniel Alsarve under halvtidsseminariet, och Åse Strandbu och Andreas Bergh vid slutseminariet. Jag har ingått i forskarskolan *Utbildningsvetenskap med inriktning mot didaktik* där jag vill tacka mina doktorandkollegor Christina Larsson, Elin Sundström Sjödin, Sofia Hort, Asgeir Tryggvason och Andreas Mårdh för flera goda stunder, både vetenskap-

liga och vänskapliga. Därtill vill tacka den f.d. forskargruppen SMED för flera givande textseminarier där jag inte enbart fått god hjälp med mitt eget arbete utan även möjlighet att själv utveckla en förmåga att läsa andras texter och hjälpa andra.

Tack till ”lunch-gänget”. Särskilt för de gånger jag var på dåligt humör när jag kom dit och på bra humör när jag gick därifrån. Det är bättre än tvärtom. Tack Emma Vikström, Magnus Schoultz, Hany Hachem och Robert Svensson för flera goda samtal, hjärtliga skratt och bra stöd. Tack till mina kollegor på enheten för pedagogik.

På temat stöd vill jag säga särskilt tack Helena Selin som valde att följa mig när hon egentligen inte behövde. Tack för ditt lyssnande, dina kloka råd och din beslutsamhet att följa mig till målet. Tack också till Lars Eriksson för ditt oförglömliga stöd.

Avslutningsvis mina varmaste kramar till min familj (inklusive den utvidgade familjen). Evelina och Hanna: tack för att ni finns. Tack för era ”underbara” skratt och för att jag får dela mitt liv med er. Pappa: tack för våra resor till lite udda resmål, framförallt stensemuseet i Minsk, utan tvekan betyget 5 av 5. Mamma: tack för ditt villkorslösa stöd, ditt tålmodiga lyssnande och din orubbliga kärlek. Det jag inte säger vet du ändå.

Nu är det dags att klicka på ”send”. Jag tycker nog att jag kan gå vidare med rak ryggb mot resten av livet. Resor till London väntar.

Kalle Jansson

Örebro, oktober 2024.

KAPITEL 1

Inledning

Händelser i Sverige visar hur religion och etnicitet i samverkan med kön kan ligga till grund för laddade spänningar i ämnet idrott och hälsa.¹ Händelserna visar även hur religion, etnicitet och kön kan samverka men också bli mer eller mindre betydelsefullt i olika sammanhang. Ett exempel är en händelse från 2016 då Skolinspektionen gav en muslimsk friskola i Stockholm tillåtelse att fortsätta bedriva könsuppdelad idrottsundervisning (Larsson, 2017). Skolans huvudargument var att alla elever har muslimsk kulturbakgrund och förmodligen skulle utebli om lektionerna var könsblandade. Reaktionerna på Skolinspektionens beslut blev mycket starka. Samtliga riksdagspartier kritiserade beslutet och dåvarande utbildningsminister Gustav Fridolin menade att det var dags att se över skollagen. Debatten fick en stark etnisk underton där kritiker menade att det i ett jämställt land som Sverige inte ska vara tillåtet att göra skillnad mellan flickor och pojkar. Men beslutet hade även sina försvarare som främst såg könsuppdelad idrottsundervisning som ett sätt att värna om religionsfriheten och få fler elever att komma till idrottslektionerna.

Ett annat exempel är ett rättsfall från 2013 då kammarrätten i Sundsvall beslutade att befria tre laestadianska elever från idrottsämnets dansundervisning eftersom deras tolkning av kristendomen inte tillåter dansaktiviteter. Här var det inte umgänget mellan flickor och pojkar som blev ett problem utan dansaktiviteter i sig. Den debatt som följde fick ingen tydlig etnisk underton utan stannade vid huruvida religion ska vara ett godtagbart skäl att slippa delta i obligatorisk undervisning.

Händelser som de ovannämnda är undantag. Det allra mesta som utspelar sig på våra skolor runt om i Sverige når nämligen aldrig fram till den politiska och juridiska dagordningen utan hanteras på skolorna av lärare och elever. Vår kunskap om hur och i relation till vad religion, etnicitet och kön får betydelse i ämnet idrott och hälsa är emellertid begränsad. I följande avhandling riktas därför uppmärksamhet mot skolor, lärare och elever. Det som undersöks är hur religion, etnicitet och kön tar form som spänningar i ämnet idrott och hälsa, hur spänningarna hanteras samt vilka

¹ I Sverige har ämnet idrott och hälsa haft olika namn under olika tider. I engelskspråkiga länder går ämnet under namnet ”physical education”. För enkelhets skull kommer jag i avhandlingen oavsett tidsepok och nationell kontext tala om idrott och hälsa.

didaktiska konsekvenser hanteringarna får. Perspektivet är intersektionellt vilket betyder att fokus riktas mot hur religion, etnicitet och kön samverkar men också blir mer eller mindre betydelsefullt i olika sammanhang (Valentine, 2007; Mattsson, 2015). Förståelsen av kategorier är konstruktivistisk vilket innebär att kategorier inte förstås som förhandgivna utan som någonting kontext- och situationsbundet som blir till och får mening genom interaktioner och möten (Prince, 2006; Valentine, 2007). Med inspiration från genus- och intersektionalitetsforskarna Baukje Prince (2006) och Gill Valentine (2007) kommer jag tala om intersektionalitet som en "kategoriskapande process".

Avhandlingen bygger på en studie genomförd i sex klasser på fyra olika grundskolor i Sverige. Skolorna benämns i avhandlingen som Landsortsskolan, Bruksortsskolan, Ytterområdesskolan och Kristinaskolan.² Skolorna ser olika ut vad gäller profiler och elevsammansättningar. Två av skolorna är kommunala. På Landsortsskolan har en klar majoritet av eleverna svensk bakgrund och på Bruksortsskolan är fördelningen mellan svensk och utländsk bakgrund ungefär 50/50. De två andra skolorna är friskolor. Ytterområdesskolan är en friskola utan religiös profil där nästan alla elever har utländsk bakgrund. Kristinaskolan är en kristen friskola där en majoritet av eleverna har svensk bakgrund. De forskningsmetoder som har använts är lärar- och elevintervjuer samt lektionsobservationer i idrott och hälsa. Alla elever i studien går i årskurs 9.

Avhandlingen relaterar i första hand till det idrottsdidaktiska forskningsfältet, ett forskningsfält som undersöker olika aspekter av undervisning, lärande och sociala relationer i idrott och hälsa (Ennis, 2016). Tidigare idrottsdidaktisk forskning som tangerar avhandlingen handlar främst om kön och genus (Flintoff & Fitzgerald, 2012; Stride, 2016). För att lämna största möjliga bidrag till forskningsfältet och samtidigt få till en rimlig avgränsning väljer jag därför att avgränsa avhandlingen till religion och etnicitet med kön som samverkanskategori. Att kön fungerar som samverkanskategori innebär att jag i ett första steg av analysen enbart kommer rikta fokus mot händelser som knyter an till religion och/eller etnicitet medan kön placeras i bakgrunden. I nästa steg kommer jag emellertid lyfta in kön för att analysera hur religion, etnicitet och kön samverkar. Händelser i studien som enbart knyter an till kön kommer med andra ord lämnas utanför. Avhandlingens avgränsning till religion och etnicitet med kön som samverkanskategori innebär att det i första hand kommer

² Samtliga namn i avhandlingen, förutom mitt eget, är pseudonymer.

bli forskning om religion och etnicitet jag relaterar till. Det innebär också att jag kommer tala om de spänningar som tar form i studien som spänningar med koppling till religion och etnicitet. Kön kommer sedan lyftas in när jag talar om hur kategorierna samverkar. Avhandlingens övergripande tematik kommer dock genomgående benämnas som religion och etnicitet i samverkan med kön.

Idrottsdidaktisk forskning om elevers olikheter kritiserades tidigare för att endast undersöka en kategori i taget och beskrevs som att ligga ett steg bakom andra forskningsfält som i större utsträckning börjat undersöka hur olika kategorier samverkar, det vill säga intersektionalitet (Flintoff, Fitzgerald & Scraton, 2008). Under senare år har intersektionalitet emellertid slagit rot även i idrottsdidaktisk forskning och Dean Barker och Suzanne Lundvall (2016) beskriver intersektionalitet som ”a key concept for further research” (s. 363).

Intersektionell idrottsdidaktisk forskning om religion och etnicitet har i första hand handlat om erfarenheter bland elever från särskilda religiösa och etniska minoritetsgrupper (Thorjussen & Sisjord, 2018). Vad gäller metodologi tenderar forskningen att följa en procedur där forskaren väljer ut en religiös eller etnisk minoritetsgrupp på förhand för att sedan undersöka erfarenheter bland elever inom samma grupp, ofta muslimska flickor (Barker & Lundvall, 2016; Robinson, 2019). Även om forskningen har bidragit med värdefull kunskap är det onekligen så som den amerikanska sociologen Leslie McCall (2005) skriver att ”different methodologies produce different kinds of knowledge” (s. 1772). Här vill jag peka på två ”dimmiga fläckar” med tendensen att undersöka intersektionalitet i idrottsdidaktisk forskning.

Den första dimmiga fläcken är att studier där undersökningsgruppen bestäms på förhand förbiser andra grupper. Lösningen i avhandlingen blir inte att rikta uppmärksamheten mot en ny grupp. Lösningen blir i stället att utveckla ett metodologiskt angreppssätt där ”vem-frågan” inte bestäms på förhand utan blir en öppen empirisk fråga: *ett intersektionellt angreppssätt med empirisk öppenhet*.

Den andra dimmiga fläcken är att studier där fokus riktas mot särskilda elever riskerar förbise hur religion och etnicitet i samverkan med kön inte enbart får betydelse för den aktuella gruppen utan också för andra inblandade lärare och elever samt för undervisningens innehåll. När elever befrias från dansundervisningen med hänvisning till religion, som i exemplet ovan, får det inte enbart konsekvenser för eleverna själva som slipper delta. Det får även konsekvenser för läraren som kan bedriva dansunder-

visning utan konflikt med berörda elever. Det får även konsekvenser för hela undervisningsgruppen som blir mindre under danslektionerna. Sådana betydelser riskerar emellertid förbises när fokus enbart riktas mot erfarenheter bland särskilda elever. Lösningen i avhandlingen blir att utveckla ett metodologiskt angreppssätt som tar utgångspunkt i handlingar som äger rum bland samtliga lärare och elever och sätter fokus på didaktiska konsekvenser: *ett intersektionellt angreppssätt med didaktisk känslighet*.

För att lägga grunden för ett intersektionellt angreppssätt med empirisk öppenhet och didaktisk känslighet vänder jag mig i avhandlingen till pragmatismen och den amerikanska filosofen och pedagogen John Dewey (1859–1952). Det jag kommer göra metodologiskt är i stora drag att med hjälp av begrepp från Deweys pragmatiska filosofi kvalificera de analytiska begreppen spänning och hantering som jag sedan kommer använda i den empiriska studien. Eftersom det inte är givet på förhand vem eller vilka deltagare som ska bli involverade i de spänningar och hanteringar som tar form blir ”vem-frågan” en öppen empirisk fråga. Eftersom hanteringar alltid för med sig konsekvenser, som när elever befrias från dansundervisningen och undervisningsgruppen blir mindre, blir det genom ett studium av hanteringar även möjligt att studera didaktiska konsekvenser.

Mot bakgrund av vad som sagts ovan är det nu dags att presentera avhandlingens syfte.

Syfte

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om hur religion och etnicitet, i samverkan med kön, får betydelse i ämnet idrott och hälsa. Det görs genom en empirisk studie där det undersöks (a) hur spänningar med koppling till religion och etnicitet tar form och hanteras i ämnet idrott och hälsa, (b) vilka didaktiska konsekvenser hanteringarna får, samt (c) hur religion, etnicitet och kön samverkar när spänningarna tar form och hanteras.

Disposition

Avhandlingen består av åtta kapitel. Detta kapitel (kapitel 1) är avhandlingens inledningskapitel med problemformulering, syfte och disposition. Kapitlet kommer nedan att avslutas med tre avsnitt om i tur och ordning begreppet spänning, benämningar av skolor och deltagare samt ett avsnitt om didaktik, idrottsdidaktik och det idrottsdidaktiska forskningsfältet.

I nästa kapitel (kapitel 2) kontextualiseras avhandlingen och sätts i relation till tidigare forskning. I kapitel 3 redogörs för avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter som bygger på intersektionalitet och pragmatism. De teoretiska perspektiven får olika funktioner i avhandlingen. Intersektionalitet används i huvudsak för att ge avhandlingen en tematisk riktning mot religion och etnicitet i samverkan med kön. Pragmatismen används för att ge avhandlingen en metodologisk grund för att undersöka intersektionalitet på ett särskilt sätt, närmare bestämt i termer av spänning och hantering. Kapitel 4 är avhandlingens metodkapitel. Här beskrivs studiens genomförande samt de forskningsmetoder som har använts.

Kapitel 5, 6 och 7 är avhandlingens resultatkapitel. Kapitlen är strukturerade efter spänningsområden, det vill säga områden där studien visar att det uppstår spänningar med koppling till religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa. Under respektive spänningsområde redovisas hanteringar på de olika skolorna, vilka didaktiska konsekvenser hanteringarna får samt hur religion, etnicitet och kön samverkar när spänningarna tar form och hanteras. Resultatet svarar på så vis an mot den empiriska studie som beskrivs i syftet. Varje spänningsområde innehåller även en underrubrik som sätter fokus på kontextuella olikheter mellan skolorna i avhandlingen. Kapitel 8 är avhandlingens slutdiskussion. Här diskuteras resultatet och sätts i relation till tidigare forskning, teori och metod.

Om begreppet spänning

Det finns framförallt två skäl till att begreppet spänning används i avhandlingen. Det första har sin grund i min övertygelse om att analytiska begrepp är av betydelse för vad man söker efter och därmed också utelämnar. Studien innehåller händelser som kan beskrivas på olika sätt såsom utmaningar, värdekonflikter och friktioner. Att använda något av dessa begrepp skulle dock förmodligen begränsa undersökandet till en särskild typ av händelser och därmed utelämnar andra. För mig är begreppet spänning ett brett begrepp som inkluderar både utmaningar, värdekonflikter och friktioner.

Det andra skälet är att begreppet spänning som utmaning och (värde)konflikt har en negativ klang. Det som utspelar sig i studien kan givetvis te sig negativt som när elever inte deltar i undervisningen. Samma händelse kan emellertid även ses som ett uttryck för att elever faktiskt vågar markera när de tycker någonting är fel. Här ser jag begreppet spänning som ett mindre

värderande begrepp som öppnar upp för att vad som utspelar sig kan tolkas på olika sätt.

Om benämningar av skolor och deltagare

De fyra skolorna i avhandlingen benämns som Landsortsskolan, Bruksortsskolan, Ytterområdesskolan och Kristinaskolan. Det rör sig alltså om tre skolor namngivna efter bebyggelse och en efter personnamn. Namnen efter bebyggelse gavs för att ge en bild av skolornas karaktär. På Kristinaskolan, som utgör undantaget, kretsar betydande delar av resultatet kring skolans kristna profil. Av det skälet såg jag det som lämpligt med ett namn som för tankarna ditåt. Det första namn jag tänkte på var Kristna skolan. Namnet störde dock den språkliga rytmen när flera skolor skulle räknas upp. Av det skälet valdes namnet Kristinaskolan, ett namn som inte stör den språkliga rytmen och samtidigt påminner om skolans kristna profil.

Vad gäller deltagare är samtliga benämningar baserade på religion empiriska, de har sin grund i hur deltagare beskriver sig själva eller beskrivs av andra. När jag talar om muslimer och kristna är det alltså utifrån studiens empiri. Vad gäller etnicitet kommer jag vid empiriska exempel ligga nära det språkbruk deltagarna själva använder. När jag talar med egen röst kommer jag emellertid tala om svensk och utländsk bakgrund. På så vis blir det ofta skillnad mellan de empiriska benämningar som förekommer i studien och de benämningar jag själv använder.

På temat etnicitet finns i Sverige en stark diskurs som delar in befolkningen i "svenskar" och "invandrare" (de los Reyes, Molina & Mulinari, 2005). Många som blir kategoriserade som invandrare har emellertid aldrig haft något annat hemland än Sverige (Runfors, 2009), av det skälet markeras ofta kategorierna med citationstecken: "svenskar" och "invandrare". Min syn är att tecknen i sammanhanget överanvänds. Min lösning blir att i alla avsnitt där kategorierna förekommer sätta citationstecken första gången och sedan utelämna det.

När det kommer till kön är det inte givet om deltagare ska benämnas som flickor och pojkar eller tjejer och killar. Flickor och pojkar är gängse i svensk forskning men kan enligt Fanny Ambjörnsson (2004) verka infantiliserande. Jag kommer följa det gängse mönstret i svensk forskning och tala om flickor och pojkar.

Didaktik, idrottsdidaktik och det idrottsdidaktiska forskningsfältet

Avslutningsvis några nödvändiga ord om didaktik, idrottsdidaktik och det idrottsdidaktiska forskningsfältet.

Didaktik är en forskningstradition som på olika sätt undersöker hur undervisning tar form i mötet mellan lärare, elev och undervisningsinnehåll. Grundtanken är att lärare, elev och undervisningsinnehåll ständigt står i relation till varandra och analyser riktas ofta mot hur komponenterna samverkar i undervisningen, till exempel hur ett förhållningssätt eller ett val i den ena delen får följder för övriga (Gundem, 2011; Hudson & Meyer, 2011). Det är den didaktiska traditionen jag lutar mig mot när jag i avhandlingen talar om didaktiska konsekvenser. Det betyder att undersökandet av didaktiska konsekvenser kommer riktas mot (didaktiska) frågor om hur lärares val av undervisningsinnehåll får följder för elever, hur förhållningssätt bland elever får följder för lärares val av undervisningsinnehåll och så vidare.

Björg Brandtzæg Gundem (2011) gör skillnad mellan allmän- och ämnesdidaktik. Allmändidaktik handlar om generella undervisningsfrågor, ämnesdidaktik om undervisningen i särskilda ämnen. Avhandlingen sätter fokus på idrott och hälsa och som kommer framgå längre fram får ämnes-traditioner och undervisningsinnehåll i ämnet tydlig bäring på studien. På så vis blir avhandlingen ämnesdidaktisk, eller rättare sagt idrottsdidaktisk.

Ett möjligt problem med att tala om ett idrottsdidaktiskt forskningsfält är att begreppet didaktik främst används på den europeiska kontinenten och i Skandinavien, inte i de engelskspråkiga delar av världen där den mesta forskningen är genomförd (Westbury, 2012). Jag väljer ändå att tala om ett idrottsdidaktiskt forskningsfält eftersom jag ser det som ett rimmigt samlingsnamn för de studier jag relaterar till då de på olika sätt handlar om undervisningen i idrott och hälsa. Även andra svenska avhandlingar om idrott och hälsa använder ett liknande språkbruk (Tolgfors, 2017; Caldeborg, 2021). Det måste dock kommas ihåg att benämningen ”idrottsdidaktisk forskningsfält” i avhandlingen ska förstås i vid bemärkelse och även inkluderar studier som inte är självutnämnt didaktiska.

Kontextualisering och tidigare forskning

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om hur religion och etnicitet, i samverkan med kön, får betydelse i ämnet idrott och hälsa. Det görs genom en empirisk studie där det undersöks (a) hur spänningar med koppling till religion och etnicitet tar form och hanteras i ämnet idrott och hälsa, (b) vilka didaktiska konsekvenser hanteringsarna får, samt (c) hur religion, etnicitet och kön samverkar när spänningarna tar form och hanteras. I följande kapitel kontextualiseras avhandlingen och sätts i relation till tidigare forskning. Avhandlingens huvudsakliga bidrag ligger inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet, det är också hit jag framförallt kommer återvända i slutdiskussionen. Avhandlingen består emellertid även av flera implicita kunskapsbidrag vilka framgår i kapitlet nedan.

Kapitlet består av sex avsnitt. I det första avsnittet redogörs för vägen fram till forskningsområdet religion, etnicitet och kön samt intresset för intersektionalitet. Forskningsområdet tog nämligen inte enbart form utifrån samhällsaktuella händelser och tidigare forskning utan även ett tiotal pilotintervjuer med lärare i idrott och hälsa. I det andra avsnittet riktas fokus mot religion och etnicitet i Sverige. Här beskrivs det religiösa och etniska landskap avhandlingen träder in i.

I det tredje och fjärde avsnittet sätts avhandlingen i relation till tidigare svensk forskning. De svenska forskningslägen avhandlingen relaterar till är skolforskning om religion och etnicitet, som i stor utsträckning har förbiset idrott och hälsa, och forskning om idrott och hälsa, som i stor utsträckning har förbiset religion och etnicitet. Här bidrar avhandlingen med en större svensk studie om religion och etnicitet i idrott och hälsa.

Avsnitten om svensk forskning delar avhandlingens nationella kontext men bara halva tematiken var: antingen religion och etnicitet eller idrott och hälsa. För att även sätta avhandlingen i relation till forskning som delar hela tematiken kommer jag i det femte avsnittet vända mig internationellt, här har nämligen religion och etnicitet i idrott och hälsa uppmärksamats betydligt mer utförligt än i Sverige. Forskningen tenderar att handla om erfarenheter bland elever från särskilda religiösa och etniska minoritetsgrupper. Här bidrar avhandlingen genom att rikta fokus mot hur religion och etnicitet i samverkan med kön också får betydelse för andra inblandade lärare och elever samt för undervisningens innehåll. Avhandlingen kommer även lyfta fram elevröster som hittills inte har tagit

någon större plats i idrottsdidaktisk forskning. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

Vägen till forskningsområdet och intresset för intersektionalitet

En fråga som behöver hanteras i all intersektionell forskning är vilka kategorier som ska finnas med (Lykke, 2003). Valen kan göras på olika sätt, allt från att bestämma en viss intersektion på förhand till att gå in i en studie helt utan kategorier och i stället undersöka vad som görs relevant bland deltagarna (Phoenix, 2006). Mitt intresse för religion, etnicitet och kön växte fram i en växelverkan mellan de ovannämnda alternativen. Studien föregicks nämligen av ett tiotal pilotintervjuer med idrottslärare där jag gick in med ett intresse för religion för att sedan låta pilotintervjuerna göra om intresseområdet till religion, etnicitet och kön.

När jag inledde min forskarutbildning 2013 hade kammarrätten i Sundsvall precis beslutat att befria tre laestadianska elever från idrottsämnets dansundervisning eftersom deras tolkning av kristendomen inte tillåter dansaktiviteter. Kammarrätten menade att den aktuella skolan inte hade gjort tillräckligt mycket för att anpassa undervisningen så eleverna kunde delta trots sin religion. När det blev såhär tydligt hur långt den enskilda skolans ansvar att anpassa undervisningen sträcker sig väcktes mitt intresse för hur idrottslärare gör när elever ger sin religion som skäl för att inte delta. En orientering i idrottsdidaktisk forskning visade dessutom hur religion var tämligen obeforskat (Benn, Dagkas & Jawad, 2011).

Den tänkta tematiken för studien var alltså religion. I samband med studiens utformning valde jag dock att genomföra några pilotintervjuer med idrottslärare. Pilotintervjuerna blev omkring tio till antalet och hade karaktären av vardagssamtal kring lärarnas arbete. Ganska snart blev det tydligt hur religion sällan blev betydelsefullt på egen hand. Till att börja med var religionen ofta könad, det handlade om pojkar och flickor. Dessutom var religionen ofta etnifierad, den placerades hos elever med utländsk bakgrund, inte hos elever med svensk. Men – och detta är ett viktigt men – det var inte alltid så. Religion kunde även träda fram i okönade termer och även placeras hos elever med svensk bakgrund. När jag efter en tid även började ställa frågor om etnicitet blev det tydligt hur även etnicitet i många fall blir könad men även kan träda fram i okönade termer.

Sammanfattningsvis visade de omkring tio pilotintervjuerna hur religion, etnicitet och kön kan samverka men också bli mer eller mindre framträdande i olika sammanhang. Här drogs slutsatsen att viktiga nyanser skulle gå förlorade om religionskategorin fick stå för sig själv, därför ut-

vidgades intresseområdet till religion, etnicitet och kön. För att fånga upp såväl kategoriernas samverkan som deras olika betydelser i olika sammanhang vände jag mig till intersektionalitet, ett perspektiv som sätter fokus på både samverkan och betydelsevariation (Valentine, 2007; Ratna, 2013; Walseth, 2015).

Att komma fram till forskningsområdet genom pilotintervjuer med lärare innebar att det blev empiriskt genererat. Tillvägagången är ett stöd för att avhandlingen inte enbart är betydelsefull för vetenskapssamhället utan även för lärare inom det ämne som studeras. Att låta forskningsområdet växa fram genom pilotintervjuer innebar även en försäkran om att den intersektion som valdes var möjlig att studera på klassrumsnivå.

Religion och etnicitet i Sverige

Följande avsnitt ger en bild av det religiösa och etniska landskap avhandlingen träder in i.

Vad gäller religion utmärktes Sverige länge av en stark stadskyrka. År 2000 skiljdes emellertid kyrkan från staten (Thurfjell, 2015). Idag beskrivs Sverige ofta som ett av världens mest sekulariserade länder (Thurfjell & Willander, 2021). Sekularisering är inget enhetligt begrepp men syftar i stora drag till att religionens betydelse kommer minska både i samhället och människors medvetande i takt med ökad modernisering (Wallis & Bruce, 1992; Stark, 1999). Bilden är generellt sett applicerbar på Sverige som utmärks av låg andel Gudstroende, lågt gudstjänstdeltagande och svagt intresse för organiserad religion (Thurfjell, 2015). Bilden är emellertid mer komplex än så. Svenska kyrkan samlar omkring fem och en halv miljon medlemmar (Wenell, 2024) och det är fortfarande förhållandevis vanligt med dop, giftermål och begravningar i kyrkan. Isabella Kasselstrand (2015) talar i sammanhanget om 'tillhörighet utan tro', om att vara medlem i ett religiöst samfund och genomgå riterna men i övrigt vara mer eller mindre likgiltig. Att enbart tala om religion i termer av församlingsmedlemmar och riter ger dock en förenklad bild eftersom det även pågår religionsutövning utanför samfunden. På frågor om religion svarar nämligen många i Sverige att man är troende eller andlig på sitt personliga vis (Thurfjell, 2015). Här talar Kasselstrand (2015) om 'tro utan tillhörighet'.

Religionsvetaren Erin Wilson (2017) gör skillnad mellan sekularisering och sekularism. Sekularisering är för Wilson ett deskriptivt begrepp som beskriver ett samhällstillstånd medan sekularism är en ideologi som även innefattar normativa antaganden om det sekulära överlägsenhet. Det finns goda skäl att tala om Sverige i termer av sekularism. Bengt Kristens-

son Ugglå (2015) beskriver hur religion i princip inte tillåts ha något inflytande över samhället och hur fortsatta begränsningar ofta vävs samman med den västerländska berättelsen om framgång och utveckling. Här blir religion antingen någonting dåtida som inte längre behövs eller någonting som placeras hos "den etniska andra", det vill säga människor som kommer från "mindre utvecklade" delar av världen och inte delar den västerländska framgångs- och utvecklingsberättelsen. Sociologen Mimmi Salminen-Karlsson (2005) talar om hur Sverige utmärks av en stark sekularistisk norm och "hur liten förståelse man kan förvänta sig om man avviker från det normala" (s. 9). Intervjustudier synliggör hur både kristna och muslimer ibland undviker att tala om sin religion och tro av rädsla för att bli betraktade som oförnuftiga eller rent av lite korkade (Zackariasson, 2014; Thurfjell, 2015; Berglund, 2017). Placeringen av religion hos "den etniska andra" blir extra tydligt i relation till islam och muslimer. Ingvar Svanberg och David Westerlund (1999) talar om hur islam ofta framställs som "främmande och i grunden avvikande från det svenska, europeiska eller västerländska kulturmönstret" (s. 11).

Vad gäller etnicitet beskriver Björn Fryklund (2008) hur Sverige under förhållandevis kort tid har genomgått en "grundläggande omvandling" (s. 284) från ett relativt homogent samhälle till ett mer mångetniskt. Idag har omkring 25 % av Sveriges befolkning utländsk bakgrund (SCSB, 2023).³

Mätningar i Sverige från 2005 till 2011 synliggjorde mycket positiva attityder till etnisk mångfald och invandring, faktiskt högst i hela Europa (Mella, 2011). Under det senaste decenniet har det emellertid skett en tydlig förändring med allt hårdare retorik kring invandring. Förändringen har varit extra påtaglig sedan flyktingkrisen 2015 med ett allt intensivare tal om en ansvarslös flyktingpolitik som lett till ökad brottslighet, islamisering och etniska parallellsamhällen (Yantseva, 2020; Ekman & Krzyżanowski, 2021). Mattias Ekman och Michal Krzyżanowski (2021) talar om hur den hårda retorik som för bara några år sedan var isolerad till högerpopulism numera kännetecknar hela den allmänna debatten.

I Sverige finns sedan länge en stark diskurs som delar in befolkningen i "svenskar" och "invandrare" (de los Reyes m.fl., 2005). Att säga vem som är vad är inte helt enkelt eftersom kategorierna inte enbart bygger på födelseland. Invandrare blir i stället en svepande kategorisering för männi-

³ Svensk bakgrund syftar till personer födda i Sverige med minst en inrikes född förälder. Utländsk bakgrund syftar till personer födda utomlands eller födda i Sverige med två utrikes födda föräldrar.

skor som uppfattas avvika från vad det i traditionell mening innebär att vara svensk genom till exempel utseende, brytning, värderingar och kultur (Johansson & Olofson, 2011). Invandrare blir på så vis i första hand en etnisk kategori som bygger på icke-tillhörighet (Anderson, 1983). Konstruktionen av invandrare är i regel inte neutral utan sker utifrån problemmarkörer som att de inte sköter sig och är sämre på jämställdhet (Johansson & Olofson, 2011; Yantseva, 2020). Andreas Fejes (2019) påpekar hur hela idén om integration bygger på att det finns ett ”vi” (svenskar) som ska integrera och ett ”dom” (invandrare) som ska integreras och hur invandrare därmed görs till en bristkategori.

En för avhandlingen särskilt relevant skillnadsmarkör mellan svenskar och invandrare, som jag kommer återkomma till i slutdiskussionen, handlar om jämställdhet. Intersektionalitetsforskarna Paulina de los Reyes, Irene Molina och Diana Mulinari (2005) beskriver hur Sverige utmärks av en självförståelse som ett av världens mest jämställda länder. Arbetet för jämställdhet ska givetvis inte förringas. Författarna framhåller dock hur kursen om en svensk jämställdhet har inneburit en etnisk maktordning där ”etniska andra” konstrueras som mindre utvecklade och i behov av ”vår” hjälp för att komma ikapp. Här aktualiseras ojämlika maktpositioner där ojämställdhet frikopplas från det svenska majoritetssamhället och i stället förläggs till religiösa och etniska minoritetsgrupper (se även Forbes, Öhrn & Weiner, 2011; Carlsson, 2017). Ett exempel kan hämtas från idrott och hälsa som i närmare två decennier har beskrivits som maskulint kodat och därigenom privilegiera pojkar (Carli, 2004, Larneby, 2020). En av de livligaste debatterna som blossat upp om jämställdhet i ämnet under samma tid handlar dock inte om ämnet generellt utan om islam och könsuppdelad idrottsundervisning (Larsson, 2017). I dagens jämställdhetsdebatt är det för övrigt ofta muslimer som framställs som de etniska andra som behöver lära sig jämställdhet (Qvarsebo & Wenell, 2018).

Sammanfattningsvis kan den nationella kontext avhandlingen träder in i beskrivas som sekulär och sekularistisk samt etniskt skiktad mellan svenskar och invandrare. Samhällsbilden innebär att religion och etnicitet inte blir neutralt utan förenat med sociala positioneringar där olika förhållningssätt och identiteter blir mer eller mindre förväntade/annorlunda.⁴ Hur kategorier kan förstås i termer av norm(alitet) och annorlundahet

⁴ Även kön/genus är givetvis förnatt med sociala positioneringar. Kön/genus har emellertid inte stått i centrum för detta avsnitt.

kommer återkomma längre fram i avhandlingen både i detta kapitel men även i teori, metod och slutdiskussion.

Religion och etnicitet i svensk skola

I följande del av kapitlet sätts avhandlingen i relation till tidigare forskning om religion och etnicitet i svensk skola. Fyra teman kommer behandlas: etniska skillnadsskapanden, nyanlända elever, religion på icke-konfessionella skolor samt religiösa friskolor. Temana har valts eftersom de tillsammans utgör en rimlig kontextualisering av religion och etnicitet i svensk skola och dessutom är områden där avhandlingen bidrar med kunskap. En återkommande formulering kommer vara hur den tidigare forskningen i stor utsträckning har förbisett idrott och hälsa och hur avhandlingen därigenom bidrar med ämnesdidaktisk kunskap till rådande forskningsläge

Etniska skillnadsskapanden

Hur etnicitet tar form i vardagliga skolsammanhang har fått stor uppmärksamhet i svensk skolforskning. Flera studier sätter fokus på skolan generellt (Gruber, 2008; León Rosales, 2010; Lindblad, 2016; Lindbäck, 2021; Senter, 2022). Andra studier är ämnesdidaktiska och sätter fokus på särskilda ämnen såsom NO (Karlsson, 2019) matematik (Ryan, 2019) och svenska (Lindholm, 2019). Studierna ser givetvis olika ut men ett övergripande mönster är en kategoriseringspraktik där elever delas upp i ”svenskar” och ”invandrare”. Etnicitet blir på så vis inte främst meningsfullt i relation till den etniska mångfald som präglar skolan utan föreställningar om vad det innebär och inte innebär vara svensk.

Kategoriseringspraktiken är sällan neutral utan följer ett mönster där svenskhet konstrueras som normalt och eftersträvanvärt medan invandrarstatus blir avvikande och problematiskt. Studier visar till exempel hur invandrarelever socialiseras in i att de måste bli lika duktiga och sköt-samma som sina svenskfödda jämnåriga och därmed görs till en bristkategori. Ett annat mönster är hur invandrarelever både förstår sig själva och förstås av andra utifrån brister i relation till svenskhet (Gruber, 2008; Rene León Rosales, 2010; Lundberg, 2015; Senter, 2022).

Ett ytterligare mönster i forskningen är hur uppdelningen mellan svenskar och invandrare inte enbart är etnifierad utan även könad. Studier synliggör hur invandrapojkar förknippas med ordningsproblem och sexism medan invandrarflickor förknippas med ojämställdhet och att bli förtryckta av männen inom den egna etniska gruppen (Jonsson, 2007; Gru-

ber, 2008; Lindbäck, 2021; Senter, 2022). Ett exempel som förvisso har några år på nacken men ändå synliggör mönstret på ett tydligt sätt är Sabine Grubers (2008) etnografiska avhandling som utspelar sig i ett lärarlag på en högstadieskola. Studien visar hur lärarnas tal om invandrapojkar domineras av att de är kaxiga och inte kan sköta sig medan talet om invandrarflickor tar form som en oro över att de blir förtyckta hemifrån.

Ett område som fått särskild uppmärksamhet i forskningen om etnicitet i svensk skola är skolor i etniskt segregerade förortsområden. Skolorna förknippas ofta med bråk, låga betyg och sociala problem (Bunar, 2020). Situationen på skolorna har undersökts i flera avhandlingar (Jonsson, 2007; Kasselas Wiltgren, 2014; Roux Sparreskog, 2018; Lindbäck, 2021; Senter, 2022). Utifrån ett elevperspektiv ger studierna uttryck för en tvetydighet som kan beskrivas som samhörighet kontra utanförskap. Tvetydigheten mellan samhörighet och utanförskap kommer bland annat till uttryck i Jonas Lindbäcks (2021) etnografiska avhandling på en etniskt segregerad högstadieskola. Studien synliggör trivsel och gemenskap men samtidigt en svärta där eleverna känner till samhällets negativa bild av sin skola och känner sig önskade i det övriga samhället. Karin Senter (2022), som genomfört en liknande studie, talar om en 'ambivalent stolthet'.

De flesta studier om etnicitet i svensk skola har ägt rum i storstäder eller etniskt segregerade förortsområden. Ylva Odenbring och Thomas Johansson (2019) har dock undersökt hur etnicitet tar form på en svensk landsortsskola där de allra flesta elever har svensk bakgrund. Studien bygger på intervjuer med elever i årskurs 9 och synliggör en etniskt uppdelad skolvardag där svensk och invandrare blir den bärande kategoriseringen. I ljuset av sina resultat ifrågasätter Odenbring och Johansson föreställningen om den svenska landsorten som en plats för god integration.

Även om forskningen om etniska skillnadsskapanden är förhållandevis omfattande finns åtminstone två områden där avhandlingen bidrar med kunskap. Rådande forskningsläge består förvisso av en del ämnesdidaktiska studier men oftast inte med fokus på idrott och hälsa.⁵ Här bidrar avhandlingen med ämnesdidaktisk kunskap. Vidare domineras forskningsläget av studier genomförda i storstäder och etniskt segregerade förortsområden. Här bidrar avhandlingen genom att inkludera två skolor från mindre städer samt en kristen friskola.

⁵ De studier om etniska skillnadsskapanden som sätter fokus på idrott och hälsa kommer behandlas längre fram i kapitlet.

Nyanlända elever

Nyanlända elever har fått stor uppmärksamhet i svensk skolforskning, framförallt sedan flyktingkrisen 2015 då Sverige tog emot ett stort antal nyanlända elever under kort tid (Bunar, 2020). Några teman som har behandlats är lek bland nyanlända förskolebarn (Lebedeva, 2021), lärares tal om nyanlända elever (Brännström, Reimers & Asp-Onsjö, 2019) samt nyanlända föräldrars föreställningar om den svenska skolan (Shomary, 2022). Därutöver har ämnesdidaktiska studier ägt rum inom bland annat samhällskunskap (Odenstad, 2018), svenska som andraspråk (Winlund, 2021) och matematik (Ryan, 2019).

Ett tema som fått stor uppmärksamhet i forskningen är övergången från förberedelseklass till ordinarie klass (Skowronski, 2013; Sharif, 2017; Hagström, 2018; Bjuhr, 2019). Många skolor låter nämligen sina nyanlända elever inleda sin skoltid i förberedelseklass för att sedan slussas vidare till sin ordinarie klass. Forskningen ger en bild av förberedelseklassen som en trygg miljö att inleda sin skoltid i men synliggör samtidigt kritiska aspekter som att förberedelseklasser tenderar att verka segregering och isolera de nyanlända eleverna från den övriga skolgemenskapen.

Det är inte ovanligt att skolor låter sina nyanlända elever vara med i idrott och hälsa och de andra praktisk-estetiska ämnena nästan direkt, någonting som ibland kallas att ämnena används som integrationsämnen (Tolgfors, 2020). Tanken är i regel att de nyanlända eleverna, som ofta placeras i förberedelseklass, åtminstone ska få träffa sin ordinarie klass i några ämnen. Att det blir just idrott och hälsa och de andra praktisk-estetiska ämnena bygger ofta på en föreställning om att dessa ämnen inte kräver så mycket språk (Juvonen, 2015).

Även om bilden av idrott och hälsa som ett lämpligt integrationsämne sällan ifrågasätts (Juvonen, 2015) har det inte bedrivits särskilt mycket forskning inom området. Ett undantag är Erica Cseplö, Stefan Wagnsson, Carla Luguetti och Ramón Spaaij (2022) som intervjuar elva nyanlända elever om deras erfarenheter av idrott och hälsa. Studien både bekräftar och problematiserar bilden av idrott och hälsa som ett ämne som inte kräver så mycket språk. Till att börja med framgår hur det ibland blir möjligt att delta utan att kunna svenska genom att till exempel titta på andra och göra likadant, men det framgår även hur det ofta uppstår svårigheter för nyanlända elever när de inte förstår vad övriga inblandade säger. Liknande resultat om språk framträder i Åke Huitfeldts licentiatavhandling (2015) som bygger på djupintervjuer med sex nyanlända elever om deras första möten med idrott och hälsa i Sverige.

Forskningen om vad som utspelar sig när nyanlända elever är med i idrott och hälsa är sammanfattningsvis tämligen begränsad. I avhandlingen ingår fyra skolor som alla låter sina nyanlända elever vara med i idrott och hälsa nästan direkt och spänningar kring svenska som undervisningsspråk finns med i avhandlingens resultat. På så vis bidrar avhandlingen med kunskap om vad som utspelar sig på temat nyanlända elever och språk när idrott och hälsa används som integrationsämne.

Religionen på icke-konfessionella skolor

Flera studier har undersökt hur religion tar form på icke-konfessionella skolor. De flesta studier handlar om skolan generellt (Von Brömsen, 2003; Zackariasson, 2014; Mohme, 2016; Berglund, 2017; Vikdahl, 2018) eller om ämnet religionskunskap (Kittelmann Flensner, 2015; Holmqvist Lidh, 2016; Halvarson Britton, 2019; Widholm, 2020; Jänke, 2021).

Studier synliggör hur skolan tenderar att bli en plats med en sekularistisk norm. I en religionsdidaktisk avhandling som bygger på 125 lektionsobservationer i årskurs 7–9 identifierar Karin Kittelmann Flensner (2015) vad hon kallar en sekularistisk diskurs. Religion tar i studien form som någonting oförnuftigt och regelstyrt vilket sätts i relation till det sekulära samhällets förnuft och frihet. Andra religionsdidaktiska avhandlingar ger uttryck för en liknande sekularistisk diskurs (Holmqvist Lidh, 2016; Halvarson Britton, 2019). Bilden är emellertid inte entydig. I en studie genomförd på gymnasiet, som bland annat bygger på 21 elevintervjuer, identifierar Anna Wrammert (2021) ett mer positivt tal om religion där religion vävs samman med gemenskap och vägledning, även bland sekulära elever.

Uttryck för en sekularistisk diskurs träder även fram i studier om erfarenheter bland religiösa elever. I en studie som bygger på intervjuer med 21 muslimska elever som läser en islamutbildning på sin fritid finner Jenny Berglund (2017) hur eleverna undviker att tala om sitt fritidsintresse i skolan. En positionering som religiös, skriver Berglund, ”proves best to be avoided in a school setting where secular normativity is dominant” (s. 525). Ett liknande resultat identifieras av Maria Zackariasson (2014) som intervjuar 21 svenskfödda frikyrkoungdomar som är kyrkligt aktiva på sin fritid. Även Zackariasson finner hur samtal om fritidsintresset undviks i skolan. I en studie som bygger på skolbesök och intervjuer med skolledare, lärare och elever finner Linda Vikdahl (2018) ett liknande mönster. Studien synliggör dock hur muslimska elever i något större utsträckning talar om sin religion än majoritetssvenska kristna.

Några studier har undersökt om och i så fall hur religion tar plats som samtalsämne i vardagliga umgängen bland elever. Tendensen är att religion tystas ner. I en intervjustudie med elever i årskurs 3, 6 och 9 finner Fredrik Jahnke (2021) hur det finns ett utbrett intresse av att tala om religion men hur temat undviks av tolerans och rädsla för att trampa någon på tårna. Nästan två decennier tidigare identifierar Kerstin von Brömsen (2003) ett liknande resultat som hon talar om som 'tystnadens tolerans'. Vikdahls (2018) studie synliggör hur det inte enbart är elever med religionstillhörighet som undviker att tala om religion utan även andra. Mönstret är dock inte entydigt. Wrammert (2021) talar till exempel om flera olika samtalsarenor för religion, däribland skolan. I andra studier talas om samtal (Widholm, 2020) och möten med levd religion (Halvarson Britton, 2019) som undervisningsmetoder i ämnet religionskunskap.

Vid sidan av sekularism och tystnad handlar en annan tendens om religionens etnifiering. Religion förs nämligen i regel inte samman med svenskhet utan placeras hos "etniska andra" (Von Brömsen, 2003; Kittelmann Flensners, 2015; Vikdahl, 2018; Odenbring & Johansson, 2019). I en studie som bygger på djupintervjuer med elva elever i årskurs 8 synliggör von Brömsen (2003) hur religion tar form som en etnisk skillnadsmarkör mellan ett "oss" ("svenskar") som inte har någon religion och ett "dom" ("invandrare") som har. Även Kittelmann Flensner (2015) och Vikdahl (2018) identifierar ett liknande tal i sina studier.

Det forskningsläge som beskrivits ovan består främst av studier om skolan generellt och ämnet religionskunskap. Ingen studie om idrott och hälsa har hittills satt fokus på religion på det sätt jag gör. Här bidrar avhandlingen med ämnesdidaktisk kunskap. En fråga som blir särskilt relevant är huruvida tendensen att religion tystas ner är överförbar till idrott och hälsa. Studierna ovan sätter nämligen fokus på religion som samtalsämne. Det är tänkbart att religion inte riktigt kan tystas ner på samma sätt i idrott och hälsa som ofta centreras kring kropp och kroppslighet snarare än samtal (Flintoff m.fl., 2008).

Religiösa friskolor

I Sverige finns omkring 70 religiösa friskolor, de flesta kristna, som tillsammans samlar omkring 10 000 elever (Henrekson, 2023). Jonas Qvarsebo och Fredrik Wenell (2018) beskriver hur kritiken mot religiösa friskolor stundtals är mycket hård. En del kritik riktas mot religiösa friskolor generellt, hit hör att skolorna sägs vara indoktrinerande och hindra eleverna från att möta andra livsåskådningar än den egna. Annan kritik

riktas främst mot muslimska friskolor, hit hör att skolorna sägs bidra till etnisk segregering, ojämställdhet och religiös fundamentalism. Ett argument för religiösa friskolor är att den icke-konfessionella skolan har misslyckats med sin uppgift att bli en mötesplats för olikhet. I stället har den blivit en plats för sekularism där elever med religiös livsåskådning inte känner igen sig (Mohme, 2016; Qvarsebo & Wenell, 2018).

Trots den hårda kritiken är forskningen om religiösa friskolor begränsad (Qvarsebo & Wenell, 2018; Henrekson, 2023). De flesta studier handlar om muslimska friskolor. Henrik Nilsson (2015) och Gunnel Mohme (2016) har undersökt varför muslimska föräldrar väljer muslimska friskolor framför kommunala. Den bild som träder fram är i stora drag att valet inte främst beror på religionsutövning utan upplevelser av att inte passa in på kommunala skolor. I två etnografiska studier ifrågasätter Åsa Aretun (2007) och Berglund (2009) bilden av muslimska friskolor som platser för religiös indoktrinering. I stället synliggörs hur islam blir någonting som förhandlas och tar form i mötet mellan elever.

Forskningen om kristna friskolor är begränsad. I en antologi om religiösa friskolor från 2007 handlar tre av kapitlen om kristna skolor (Berglund & Larsson, 2007). Ett tema som behandlas är orsakerna till skolornas framväxt. En förklaring som lyfts är religionens marginalisering i den allmänna skolan. I en studie av senare datum undersöker Johannes Lunneblad, Ylva Odenbring och Anette Halman (2017) hur kristen skolidentitet tar form på en kristen friskola i ett mångkulturellt förortsområde. Studien, som bland annat bygger på lärar- och elevintervjuer, visa hur vänlighet blir ett viktigt ledord vilket knyts till skolans kristna profil. Bilden känns igen från forskning om andra kristna sammanhang där forskare talar om en vänlighetskultur (Moberg, 1998; Cedersjö, 2001; Zackariason, 2015, 2016; Kardemark & Moberg, 2017).

Forskningen om religiösa friskolor är sammanfattningsvis begränsad, framförallt den om kristna skolor. Avhandlingen inkluderar en kristen friskola, Kristinaskolan. Även om Kristinaskolan inte utgör avhandlingens huvudfokus kommer det som skrivs om skolan i resultat och diskussion utgöra ett kunskapsbidrag till det svenska forskningsläget om verksamheten och socialisationsmönstren på kristna friskolor.

Ämnet idrott och hälsa i Sverige

I föregående del av kapitlet visades hur avhandlingen bidrar till det svenska forskningsläget om religion och etnicitet i skolan med en ämnesdidaktisk studie om idrott och hälsa. I följande del av kapitlet tar jag kli-

vet in i idrott och hälsa och visar hur avhandlingen där bidrar med en studie om religion och etnicitet. Kapiteldelen består av tre avsnitt. Det första avsnittet ger en generell bild av ämnet. I det andra avsnittet behandlas tidigare forskning om kön och genus och i det tredje avsnittet tidigare forskning om religion och etnicitet.

Idrott och hälsa: en bild av ämnet

Idrott och hälsa har en över 150 år lång tradition i Sverige (Norberg, 2021). Ämnet har haft olika syften under olika tider. Under 1970-talet var till exempel syftet att eleverna skulle röra på sig i enighet med den fysiologiska forskningens rekommendationer (Annerstedt, 1991).

Sedan 1990-talet betonas att alla ämnen ska vara kunskapsämnen, det vill säga ämnen där elever lär sig saker och inte bara kommer och rör på sig (SOU 1992:94). Härifrån har det väckts diskussioner kring vilket kunskapsinnehåll idrott och hälsa egentligen består av. I kursplanerna talas om utveckling av rörelseförmågor och lärande om hälsa (Norberg, 2021). Flera studier visar dock hur kursplanernas tal om utveckling och lärande ofta reduceras till att komma till idrottslektionerna och delta i fysisk aktivitet, ofta sådana eleverna redan kan (Larsson & Redelius, 2004, 2008; Lundvall & Meckbach, 2008; Ekberg, 2009; Larsson & Karlefors, 2015; Jansson m.fl., 2022; Modell & Gerdin, 2022). Undervisningen blir i många fall, som Björn Tolgfors (2018) uttrycker det, ”ett görande snarare än ett lärande” (s. 28). Bilden av idrott och hälsa som ett görande snarare än ett lärande har följt med i den idrottsdidaktiska forskningen i omkring två decennier (Larsson & Redelius, 2004; Modell & Gerdin, 2022).

Även om bilden av idrott och hälsa som ett görande snarare än ett lärande har följt med länge i forskningen finns även nyanser, framförallt från införandet av Lgr11 och framåt. I en intervjustudie med 14 idrottslärare identifierar Inga Oliynk (2021) en direkt plikttrögen efterlevnad av kursplanens centrala innehåll. Andra studier synliggör hur lärare fäster vikt vid kunskaper och lärande (Svennberg, 2017; Bergentoft, 2019; Norberg, 2021) samt diskuterar hur elever ska bedömas och betygsättas (Tidén, 2016; Wiker, 2017; Tolgfors, 2018). Trots nyanserna måste det ändå sägas att deltagandets överordnade position står fast. I en studie som bygger på fokusgrupper med 38 gymnasieelever undersöker Nina Modell och Göran Gerdin (2022) vad eleverna upplever som viktigt i ämnet. Ett tydligt tema blir att komma till lektionerna och prestera eller åtminstone delta i den aktivitet som står på schemat för dagen. Mot bakgrund av sina resultat konstaterar Modell och Gerdin att idrott och hälsa ”involving an

emphasis on doing and being active, without clear learning objectivities” (s. 810). En liknande tematik träder fram i en enkätundersökning där Alexander Jansson med flera (2022) undersöker vad elever ser som lärande i idrott och hälsa. I studien deltar omkring 1200 elever i årskurs 6 och 9 och en framträdande tematik blir ”physical doing”, en tematik författarna beskriver som ”associated or equated with ’doing’ physical activities” (Jansson m.fl., 2022a, s. 426).

Vad gäller undervisningsinnehåll ger kursplanerna inga detaljerade beskrivningar, ämnet skulle på så vis kunna ta en mängd olika riktningar. Studier och kartläggningar synliggör dock hur ämnet domineras av bollspel, fysisk träning och olika lekar, ofta med inslag av tävling (Skolverket, 2005; Larsson & Quennerstedt, 2016; Tidén, 2016; Skolinspektionen, 2018). Vid sidan av ovannämnda aktiviteter förekommer även regelbundna men betydligt färre inslag av simning, dans, orientering och friluftsliv (Larsson, 2016). Aktiviteterna nämns dock uttryckligen i kursplanen och ”sannolikt är det”, som Håkan Larsson (2016) uttrycker det, ”därför de förekommer, men de behandlas ibland pliktskyldigast” (s. 39).

Momentet simning kräver ett särskilt omnämnande eftersom det är så tydligt vad eleverna måste kunna, 200 meter, annars F i hela ämnet (Skolverket, 2022a). Simundervisningen kan vara förenad med bekymmer såsom kostnader, resor och tillgång till simhall. (Kraepelien-Strid, 2007, 2011). Momentet har hittills inte stått i centrum för någon större svensk studie.

Vad gäller undervisningsmetoder kan den dominerande beskrivas som genomgång-aktivitet där någon, ofta läraren, går igenom en aktivitet som eleverna sedan utför, ofta i grupp (Öhman, 2008; Larsson & Karlefors, 2015; Wiker, 2017; Karlefors & Larsson, 2018). Larsson (2016) formulerar det som att ”lärare får – eller intar – ofta rollen som aktivitetsledare, det vill säga att han eller hon leder aktiviteterna under lektionerna från mitten” (s. 42).

Kön och genus

Kön och genus har ägnats stort intresse i svensk idrottsdidaktisk forskning. Forskningen ger en bild av ett tydligt maskulint kodat ämne där pojkar överlag kommer mer till sin rätt än flickor.

I Sverige var idrottsundervisningen mestadels könsuppdelad fram till 1980-talet då samundervisning tog över (Larsson, 2017). I en tidig avhandling synliggör Barbro Carli (2004) hur det före sammanslagningen fanns två tydliga ämnestraditioner: en pojktadition präglad av träning

och prestation och en flicktradition präglad av elegans och estetik. Med sammanslagningen kom emellertid flicktraditionen att marginaliseras vilket innebar maskulint kodad undervisning i könsblandade grupper.

Flera kvalitativa studier har senare undersökt hur genus skapas och återskapas i vardagliga undervisningssituationer. Studierna ger en bild av ett tydligt köns- och genuskodat ämne som domineras av maskulint kodade aktiviteter vilket skapar olika förutsättningar för pojkar och flickor. I en studie som bygger på lektionsobservationer och lärarintervjuer synliggör Håkan Larsson, Birgitta Fagrell och Karin Redelius (2009a) hur hela logiken med maskulint kodad undervisning i könsblandade grupper kan upprätthållas genom tysta överenskommelser om att pojkar helt enkelt är bättre än flickor och att man därför måste ta hänsyn till flickornas brister. Författarna talar om en hyllning till det maskulina och en hämmande välvillighet gentemot flickor. Hyllningen till det maskulina tar sig uttryck genom att det som värdesätts i undervisningen är traditionellt maskulina karaktärsdrag medan den hämmande välvilligheten gentemot flickor tar sig uttryck genom lägre förväntningar. I en studie som bygger på elevintervjuer synliggör samma författare (Larsson m.fl., 2011) hur det finns tydliga föreställningar om hur pojkar respektive flickor bör vara. Pojkar bör vara starka och tävlingsinriktade medan flickor bör vara lågmälda och lugna. Att som pojke vara försiktig eller som flicka vara tävlingsinriktad är alltså inte problemfritt utan innebär att avvika från normen för vad det innebär att vara ”normal” kille eller tjej. Andra studier synliggör hur pojkar gynnas vid betygsättning (Fagrell, Larsson & Redelius, 2012) samt hur pojkar förväntas ta för sig mer vid lagbollspel (Larneby, 2020).

De flesta studier ovan är från omkring 2010 men även senare studier synliggör liknande mönster (Apelmo, 2019; Larneby, 2020; Oliynk, 2021). I en studie som bygger på lektionsobservationer och lärarintervjuer finner Inga Oliynk (2021) hur studiens lärare reflekterar en hel del kring kön och genus. Reflektionerna mynnar emellertid inte ut i utmanande arbetssätt utan i undervisningen reproduceras de invanda könsmönstren. I en avhandling som handlar om verksamheten på en idrottsprofilerad högstadieskolan synliggör Marie Larneby (2020) hur pojkar och flickor förvisso tränar tillsammans men hur det ändå finns tydliga könskoder där killar alltid förväntas vara bättre.

Vid sidan av kön och genus har andra kategorier inte ägnats någon större uppmärksamhet i svensk idrottsdidaktisk forskning. Larsson med flera (2009b) understryker betydelse av att även börja rikta uppmärksamhet mot andra kategorier samt hur olika kategorier samverkar:

Det finns, som vi ser det, ingen möjlighet att isolera kön som förklarande variabel. Snarare bör man, i linje med senare års samhällsvetenskapliga forskning, utveckla ett intersektionellt perspektiv på de sociala krafter som påverkar undervisningen i idrott och hälsa (Larsson m.fl., 2009b, s. 108).

Föreliggande avhandling är i linje med den forskning Larsson med kollegor efterfrågar. För det första sätter den fokus på andra kategorier än kön och genus, närmare bestämt religion och etnicitet. För det andra undersöker den hur olika kategorier samverkar. I nästkommande avsnitt behandlas den svenska idrottsdidaktiska forskning som ligger närmast avhandlingen, närmare bestämt den om religion och etnicitet.

Religion och etnicitet

Religion och etnicitet var länge förbiset i svensk idrottsdidaktisk forskning. För omkring ett decennium sedan fanns endast ett fåtal studier (Lundvall, 2005, 2006; Huitfeldt, 2015). Under senare år har studierna ökat något (Svennberg, 2017; Svennberg & Högberg, 2018; Barker, 2019; Tolgfors, 2020; Caldeborg, 2021; Cseplö m.fl., 2022; Jansson m.fl., 2022a). Resultaten är av hög relevans för avhandlingen eftersom de synliggör hur religion, etnicitet och kön tenderar att samverka och därigenom stärker avhandlingens intresseområde.

Flera studier är kvantitativa och sätter fokus på betygsstatistik (Svennberg, 2017; Svennberg & Högberg, 2018; Jansson m.fl., 2022a). Studierna synliggör hur elever med utländsk bakgrund överlag får lägre betyg än elever med svensk. När etnicitet och kön analyseras ihop framträder mer nyanserade skillnader. Man skulle kunna säga att ju kortare tid i Sverige desto lägre betyg och desto större skillnader mellan pojkar och flickor (till pojkarnas fördel).

De kvalitativa studier som genomförts beskrivs bäst som spridda skuror. Teman som har behandlats är lärares tal om elever med utländsk bakgrund (Lundvall, 2006; Barker, 2019), ”invandrarelevens” syn på kroppskontakt med lärare (Caldeborg, 2021), samt erfarenheter bland nyanlända elever (Huitfeldt, 2015; Cseplö m.fl., 2022).

Huitfeldt (2015) bygger sin studie på djupintervjuer med sex nyanlända elever, tre pojkar och tre flickor. Studien synliggör flera exempel på intersektioner mellan religion, etnicitet och kön, bland annat hur elevernas tidigare erfarenheter av fysisk aktivitet skiljer sig beroende på kön och ursprungsland inklusive den dominerande religionen i ursprungslandet. Även Cseplö med flera (2022) intresserar sig för erfarenheter bland nyanlända elever. Studien bygger på intervjuer med elva nyanlända elever och

synliggör ett mönster av att uppleva idrottsundervisningen som mer meningsfull i Sverige än i sitt tidigare hemland. Både Huitfeldt (2015) och Cseplö med flera (2022) synliggör hur idrott och hälsa ibland blir ett ämne där det blir möjligt att delta utan att kunna svenska men hur det också uppstår svårigheter när nyanlända elever inte förstår vad övriga säger.

Utlandsfödda elever står i centrum för Annica Caldeborgs (2021) avhandling om fysisk kroppskontakt mellan elev och lärare. Avhandlingen bygger på fokusgruppsintervjuer med 21 elever från olika länder och synliggör en överlag positiv bild. Några av de muslimska flickorna adresserar dock en problembild i skärningspunkten mellan religion och kön, närmare bestämt kroppskontakt med manliga lärare.

Suzanne Lundvall (2006) och Dean Barker (2019) har undersökt lärares tal om elever med utländsk bakgrund. Båda identifierar ett mönster av hur invandrarelever beskrivs som att sakna erfarenheter av vissa aktiviteter. Därutöver identifieras hur invandrarpojkar beskrivs som att ta plats medan invandrarflickor beskrivs som mer tillbakadragna. Barker (2019) analyserar sina resultat utifrån ett kritiskt perspektiv och framhåller hur framställningen inte är neutral utan reproducerar en bild av invandrarelever som en bristkategori som saknar vissa förmågor och värderingar.

Senare forskning i (bland annat) en svensk kontext är ett projekt om social rättvisa som spänner över Sverige, Norge och Nya Zeeland (Schenker m.fl., 2019). Projektet sätter inte specifikt fokus på religion och etnicitet men frågorna tangeras (Philpot m.fl., 2021). I en artikel med fokus på Sverige undersöker Lena Larsson, Susanne Linnér, Katarina Schenker och Göran Gerdin (2023) hur svenska idrottslärare arbetar för social rättvisa och inkludering. Ett område där religion tar form betydelsefullt är när lärare gör anpassningar för muslimska elever som fastar under ramadan samt muslimska flickor som inte vill simma tillsammans med pojkar och män. Författarna framhåller dock hur anpassningarna sker i relation till ett redan förhandsgivet undervisningsinnehåll och lyfter fram behovet av arbetssätt som inte enbart hanterar elevers olikheter utan även utmanar rådande normer.

Flera av studierna som refererats ovan är kvantitativa. Här bidrar avhandlingen med en kvalitativ studie som i stället för statistik sätter fokus på levda erfarenheter bland lärare och elever. De kvalitativa studierna är mestadels småskaliga och bygger på enskilda case eller ett tiotal intervjuer på en enskild skola. Här bidrar avhandlingen med en studie som sätter

fokus på tio olika tematik⁶ utifrån båda skol-, lärar- och elevperspektiv. Avhandlingen bygger på ett empiriskt fältarbete på fyra olika skolor med lektionsobservationer och ett 40-tal intervjuer. Avhandlingen blir därmed den första större kvalitativa studien om religion och etnicitet i idrott och hälsa i Sverige.

Religion och etnicitet i internationell idrottsdidaktisk forskning

I följande del av kapitlet sätts avhandlingen i relation till internationell idrottsdidaktisk forskning om religion och etnicitet. Med inspiration från Ingfrid Thorjussen och Mari Sisjord (2018) delar jag in forskningsfältet i tre ”vågor”. Den första vågen kallar jag för ”spänningar”. Här samlas studier om hur och i relation till vad religion och etnicitet tar form som laddade kategorier i idrott och hälsa, det vill säga vad jag i avhandlingen talar om som spänningar (ibland behandlas även hanteringar). Genom att tematisera tidigare forskning på basis av spänningar (och hanteringar) blir det möjligt att synliggöra hur avhandlingens analytiska begrepp kommer till uttryck i tidigare forskning och hur jag själv bygger vidare. Den andra vågen handlar om mångfald, identitet och social positionering. Här samlas studier som synliggör olikhet på individnivå, förhandlingar av normsystem samt maktrelationer och negativa stereotyper.⁷ Den tredje vågen samlar studier som i stället för elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper sätter fokus på den sekulära västerländska majoriteten och hur outtalade normer skapar religiös och etnisk annorlundahet.

Spänningar (och hanteringar)

Temat spänningar inledde den idrottsdidaktiska forskningen om religion och etnicitet (Carrol & Hollinshead, 1993) men känns även igen i senare studier (Elliot & Hoyle, 2014; Chown, 2021). Störst fokus har riktats mot muslimska flickor (Barker & Lundvall, 2016; Robinson, 2019).

I studier om spänningar och muslimska flickor är några områden särskilt återkommande, närmare bestämt klädsel, simning, dans och ramadan

⁶ Avhandlingens resultat består av tio spänningsområden, det vill säga områden där det aktualiseras spänningar med koppling till religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa.

⁷ Det som skiljer temat spänningar från mångfald, identitet och social positionering kan beskrivas som ämne kontra identitet. Där det förre sätter fokus på aspekter i ämnet där spänningar tar form sätter det andra fokus på hur elever förstår sig själva och positioneras av andra.

(Barker & Lundvall, 2016; Senarath & Liyanage, 2020). Liknande resultat har identifierats i stora delar av västvärlden men några studier sätter även fokus på kontextuella olikheter. Symeon Dagkas och Tansin Benn (2006) jämför England och Grekland. Studien synliggör bland annat hur idrott och hälsa i sjal och täckande kläder ligger till grund för betydligt större spänningar i England än i Grekland. Olikheten förklaras bland annat utifrån Englands långa tradition av skoluniform där sjal och täckande kläder kan bli ett tydligt normbrott. I Grekland finns ingen liknande tradition vilket gör sjal och täckande kläder mindre laddat. Tansin Benn och Gertrud Pfister (2013) jämför England och Danmark. I England får skolor hantera spänningar kring religion och etnicitet på egen hand genom till exempel könsuppdelad idrottsundervisning, en lösning Danmark i princip förbjuder. Olikheten ges en politisk förklaring. I Danmark är jämställdhet en central del av självförståelsen och man tar gärna krafttag mot etniska minoritetsgrupper som uppfattas som ojämsställda. I England finns däremot en tradition av att låta minoritetsgrupper hantera sina egna frågor.

I avhandlingen hämtar jag både information från och bygger vidare på de jämförande studierna. Inspirationen ligger i en känslighet för kontext. Vidarebygget ligger i en förflyttning från nation till skola. I refererad forskning ingår olika typer av skolor, allt från religiösa och könsuppdelade till statliga och könsblandade. Skolkontext ges emellertid inget större utrymme utan fokus riktas främst mot nation. Genom att inkludera fyra skolor med olika profiler och elevsammansättningar och låta skolkontext få utrymme i både resultat och slutdiskussion bidrar avhandlingen med kunskap om skolkontextuella olikheter i samma land, vad jag kallar för ”kontext i kontext”.

Den tidigare forskning som ligger närmast avhandlingen är Tansin Benns arbeten om den engelska idrottsläroarutbildningen (Benn, 1996, 2002; Benn & Dagkas, 2006) samt BASS-projektet som genomfördes i Birmingham efter att flera muslimska flickor börjat stanna hemma från idrottslektionerna (Benn m.fl., 2011).⁸ Nära ligger även Dylan Chowns (2021) aktionsforskning på en muslimsk friskola i England.

I centrum för Benns arbeten (Benn, 1996, 2002; Benn & Dagkas, 2006) står en engelsk idrottsläroarutbildning med ambition att rekrytera fler studenter från etniska minoritetsgrupper. När antalet muslimska kvinnor ökar uppstår spänningar kring bland annat den könsblandade idrotts- och simundervisningen. Spänningarna hanteras av universitetet genom under-

⁸ BASS: förkortning av Birmingham Advisory & Support Service.

visningsgrupper för enbart kvinnor. Hanteringarna får till följd att de muslimska kvinnorna får större möjlighet att genomföra sin utbildning. Studierna sätter emellertid inte enbart fokus på de muslimska kvinnorna utan även på övriga inblandade studenter och lärare. Löftet om kvinnogrupper innebär att den manliga personalen inte kan undervisa överallt vilket leder till schemaändringar och ibland även ojämn arbetsfördelning (Benn, 1996). Löftet om kvinnogrupper innebär även en ojämn könsfördelning i samtliga grupper vilket flera deltagare menar leder till färre möjligheter att lära av varandras olikheter (Benn, 2002; Benn & Dagkas, 2006).

BASS-projektet genomfördes i Birminghams efter att flera muslimska flickor börjat stanna hemma från idrottslektionerna (Benn m.fl., 2011; Dagkas, Benn & Jawad, 2011; Benn & Pfister, 2013). Symeon Dagkas, Tansin Benn och Haifa Jawad (2011) undersöker vad spänningarna handlar om. Resultatet kretsar främst kring kroppslig synlighet med klädsel, simning, ombyte och dusch som centrala teman. Ett resultat är hur skolor med stort antal muslimer tenderar att ha stabila hanteringar över tid medan skolor med färre muslimer tenderar att präglas av osäkerhet och sporadiska lösningar från år till år.

Chowns (2021) aktionsforskning utspelar sig på en muslimsk friskola i England. Arbetet går på att identifiera spänningar och nya arbetssätt för att skapa en mer inkluderande undervisning för muslimska flickor. En spänning som identifieras handlar om att flera av flickorna har svårt att finna lämplig klädsel för fysisk aktivitet. Hanteringen blir ett arbete från skolans sida med externa aktörer för att få fram en skoluniform som både är täckande och funktionell för fysisk aktivitet.

Avhandlingen hämtar både inspiration från och bygger vidare på Bennis arbeten samt BASS-projektet och Chowns aktionsforskning. Inspirationen ligger i undersökandet av hanteringar. I studierna är det nämligen inte givet på förhand vem som ska hantera, skola, lärare eller elev, utan det undersöks empiriskt. Jag kommer undersöka hanteringar på samma sätt. Vidarebygget sker i relation till "vem-frågan". I studierna är det nämligen redan givet på förhand vem spänningar ska ta form i relation till, nämligen muslimska flickor. Vidarebygget i avhandlingen blir att utforma ett metodologiskt angreppssätt där "vem-frågan" inte bestäms på förhand utan blir en öppen empirisk fråga.

I en norsk studie presenterar Kristin Walseth (2015) ett resultat på temat spänningar och intersektionalitet som är särskilt relevant för avhandlingen. Studien bygger på 21 intervjuer med muslimska flickor och synlig-

gör spänningar kring både könsblandad idrotts- och simundervisning. Genom sin intersektionella ansats synliggör Walseth hur religion och kön blir olika framträdande inom de olika områdena. Tveksamheten till könsblandad idrottsundervisning knyts nämligen till normer för pojkar och flickor generellt medan tveksamheten till könsblandad simundervisning knyts till religion. På så vis synliggör Walseth hur religion och kön blir olika framträdande i olika sammanhang. I avhandlingen kommer intersektionalitet att användas på ett liknande sätt. Avhandlingen har ett särskilt intresse för religion, etnicitet och kön och precis som hos Walseth kommer fokus riktas mot hur kategorierna tonas upp och tonas ner i olika sammanhang.

Studier på temat spänningar om andra än muslimska flickor är svår-funna. När muslimska pojkar nämns är det ofta för att de inte möter lika stora spänningar som muslimska flickor (Carrol & Hollinshead, 1993; Hodge, 2002; Jiواني & Rail, 2010). I en kvantitativ enkätstudie undersöker Dave Elliot och Kathryn Hoyle (2014) upplevda spänningar bland kristna flickor (flickorna beskrivs som 'mainstreamreligiösa'). Författarna finner endast små spänningar och konstaterar "there appear to be few constraints to participate emanating from 'mainstream' Christianity" (s. 359). Doune Macdonald och David Kirk (1999) har undersökt eventuella spänningar mellan att vara vad "bokstavstroende" kristen och att undervisa i idrott och hälsa på sekulära skolor. De spänningar författarna identifierar handlar främst om undervisning kring alkohol och sexualitet som flera av respondenterna upplever som alltför liberal.

Med tanke på hur lite forskning som har gjorts på temat spänningar om andra elevgrupper än muslimska flickor finns tydliga motiv för en studie där "vem-frågan" inte bestäms på förhand utan blir en empirisk fråga. Ett sådant metodologiskt angreppssätt arbetas upp i nästa kapitel.

Mångfald, identitet och social positionering

Under framförallt den senaste 15-årsperioden har forskningen om spänningar mer och mer börjat övergå i forskning om mångfald, identitet och social positionering. Motivet var till en början att forskningen om spänningar riskerar att bli homogeniserande och att det därför blir viktigt att synliggöra olikhet och mångfald (Flintoff & Fitzgerald, 2012). De flesta studier handlar om muslimska flickor (t.ex. Hamzeh & Oliver, 2012; Knez, Macdonald & Abbot, 2012; Stride, 2014, 2016).

I en amerikansk studie följer Manal Hamzeh och Kimberly Oliver (2012) fyra muslimska flickor på nära håll för att undersöka deras norm-

förhandlingar i samband med fysisk aktivitet. Genom sitt undersökande synliggör författarna stora individuella skillnader där vad som blir problematiskt för någon kan bli icke-frågor för andra. I en engelsk studie som bygger på fokusgrupper och intervjuer ger Annette Stride (2014, 2016) en liknande bild av muslimska flickor som en ytterst heterogen grupp. Av särskild relevans för avhandlingen är Strides (2016) intresse för vilka kategorier flickorna relaterar till när de talar om sin idrottsundervisning. Studien synliggör nämligen hur flickorna framförallt relaterar till genus medan religion och etnicitet hamnar i bakgrunden. Av urvalet framgår dock hur flickornas skola redan har delat upp idrottsundervisningen i pojk- och flickgrupper eftersom nästan alla elever har muslimsk kulturbakgrund. Utifrån det perspektivet blir religion och etnicitet minst sagt betydelsefullt. Även om Strides (2016) studie bidrar med viktig kunskap synliggör den samtidigt hur viktiga insikter om religion och etnicitet kan gå förlorade om intresset enbart riktas mot särskilda elever. Strategin i avhandlingen blir att arbeta upp ett metodologiskt angreppssätt som sätter fokus på hanteringar bland både skolor, lärare och elever. På så vis kan anpassningar som den ovannämnda ringas in som ett uttryck för religion och etnicitet även om särskilda elever inte relaterar till kategorierna i det aktuella sammanhanget.

Vid sidan av muslimska flickor har intresse även riktats mot andra elevgrupper. I England och USA har intresse riktats mot erfarenheter bland "svarta" idrottslärare och idrottslärarstudenter (Flintoff, 2014, 2015; Acosta, 2019; Blackshear, 2022; Wallace, 2020; Francis-Edge, Stride & Fitzgerald, 2023). I en studie som bygger på djupintervjuer med sex "svarta" idrottslärare undersöker Louise Francis-Edge, Annette Stride och Hayley Fitzgerald (2023) lärarnas erfarenheter av sitt yrke. Studien synliggör subtila uttryck för rasism såsom etniska skämt och rasifierade stereotyper som att "svarta" män är duktiga på basket men har dåligt läshuvud. Studien synliggör även en bredd av förhandlingsprocesser bland studiens deltagare där den subtila rasismen bemöts på olika sätt som att (lätsas) skratta med i skämten eller göra motstånd genom att säga till. I en amerikansk studie som bygger på intervjuer med 25 manliga "svarta" idrottslärare finner Derron Wallace (2020) hur lärarna blir tilldelade rasifierade arbetsuppgifter som att hantera stökiga elever från etniska minoritetsgrupper och undervisa om rasism.

Bonnie Pang (2021) menar att den idrottsdidaktiska forskningen om etnicitet överlag riktar alltför stort fokus mot dikotomin "vit/svart" vilket bland annat osynliggör elever med kinesisk bakgrund, en grupp som ofta

porträtteras som intellektuellt stark men fysiskt svag. I en studie genomförd i Australien undersöker Bonnie Pang och Joanne Hill (2018) hur flickor med kinesisk bakgrund talar om idrott och hälsa. Studien synliggör hur flickorna skapar och förstår sig själva i mötet mellan kulturella stereotyper, förväntningar på karriär och prioriteringar mellan skolframgång och fysisk aktivitet. I en engelsk studie undersöker Joanne Hill (2015) hur tre pojkar med asiatisk bakgrund talar om kropp och kroppslighet. Studien synliggör hur pojkarna förstår sig själva utifrån brister i relation "vita" kroppsideal men även den rasifierade "svarta" kroppen som likställs med fysisk styrka. På så vis synliggör studien hur pojkarna navigerar mellan olika representationer och stereotyper när de skapar och förstår sig själva.

I framförallt Australien men även Nya Zeeland, USA och Kanada har intresse riktats mot ursprungsbefolkningar. Teman som har behandlats är bland annat hur elever och lärare från ursprungsbefolkningar upplever sin idrottsundervisning (Williams, 2018; Nسدoly, Gleddie & McHugh, 2021) samt om och i så fall hur aktiviteter med rötter hos ursprungsbefolkningars kan användas som undervisningsinnehåll (Bonato, Dinan-Thompson & Saltet, 2024; Fabian, Rynne, Hapeta & Giles, 2024). I en australiensk studie som bygger på flera olika forskningsmetoder undersöker John Williams (2018) hur aboriginska elever upplever sin idrottsundervisning. Studien synliggör ett eurocentriskt ämne där aboriginska elever får sina identiteter marginaliserade. I en studie från samma land synliggör Graeme Bonato, Maree Dinan-Thompson och Peta Salter (2024) olika initiativ som har tagits för att inkludera aktiviteter med aboriginska rötter. Studien synliggör dock även svårigheter som tungrodda system på både policy- och undervisningsnivå.

Det jag framförallt tar med mig från forskningen om mångfald, identitet och social positionering är det aktiva sökandet efter olikhet och variation. Drivet kommer lysa igenom i resultatet där jag genomgående kommer synliggöra variation på individnivå. Ett område där jag förhåller mig anorlunda är urvalet där tidigare forskning tenderar att intressera sig för elevgrupper som bestämts på förhand. Jag kommer undersöka "vemfrågan" empiriskt. Det utesluter givetvis inte att de kollektiva identiteter som uppmärksammats i tidigare studier tar form även i min men det finns även ett utrymme för andra.

Normer som skapare av religiös och etnisk annorlundahet

Under senare tid har den idrottsdidaktiska forskningen om religion och etnicitet i stället för elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper börjat ta riktning mot den sekulära västerländska majoriteten (Thorjussen & Sisjord, 2018). Forskningen går i stora drag ut på att förflytta fokus från 'the minoritized other' (Dowling & Flintoff, 2018) till de outtalade normer som skapar religiös och etnisk annorlundahet.

Flera studier vilar på det teoretiska antagandet att det dominerande i ett samhälle, i mitt fall det sekulära svenska, sällan blir benämnt utan tar form som outtalad norm i relation till vilken andra identiteter märks ut som avvikande och annorlunda (Dowling & Flintoff, 2018; Flintoff, 2018; Barker, 2019; Flintoff & Dowling, 2019; Blackshear, 2020; Blackshear & Culp, 2020). Forskningen går ofta ut på att synliggöra de outtalade normer som skapar avvikelse och annorlundahet (Flintoff, 2018).

Fiona Dowling och Anne Flintoff har bedrivit forskning som spänner över England och Danmark. Forskningen består av analyser av styrdokument och berättelser från lärare från den etniska majoritetsbefolkningen (Dowling & Flintoff, 2018; Flintoff & Dowling, 2019). Analysen av styrdokument (Dowling & Flintoff, 2018) synliggör hur en del aktiviteter märks ut med epitet som "andra kulturer". Aktiviteter med förankring i västvärlden eller koppling till den egna nationella identiteten märks emellertid inte ut på samma sätt utan tar form som kulturell och historisk neutralitet (trots sin ibland tydliga koppling till imperialism och kolonialism). Analysen av lärarberättelserna från den etniska majoritetsbefolkningen (Flintoff & Dowling, 2019) ger en liknande bild. Det lärarna talar om på temat etnisk mångfald i idrott och hälsa blir nämligen nästan uteslutande elever och aktiviteter från andra delar av världen medan det sekulära västerländska förblir obenämnt. Mot bakgrund av sina resultat talar Dowling och Flintoff om en outtalad etnocentrism (Dowling & Flintoff, 2018; Flintoff & Dowling, 2019). Författarna framhåller dock hur även det sekulära västerländska ligger djupt inbäddat i sin egen historiska och kulturella kontext. Författarnas huvudpoäng blir hur konstruktionen av det sekulära västerländska som universellt bidrar till en reproduktion av maktrelationer där det dominerande tar form som outtalad norm medan andra perspektiv och identiteter märks ut som avvikande och annorlunda. Här ser Dowling och Flintoff en viktig uppgift för forskningen att dekonstruera maktrelationer genom att i stället för annorlundaheter synliggöra och kritiskt granska de outtalade normer som skapar annorlundahet.

Andra studier bygger på elevintervjuer (Barker m.fl., 2014; Thorjussen & Sisjord, 2020; Thorjussen, 2023). I ett norskt forskningsprojekt intervjuar Thorjussen och Sisjord (2020) elever från både den norska majoritetsbefolkningen och elever från etniska minoritetsgrupper på temat etnisk mångfald i idrott och hälsa. Genom sitt urval markerar författarna hur de inte enbart låter elever från minoritetsgrupper komma till tals på temat, vilket annars är vanligt i forskningen. I stället studerar de etnicitet med fokus på minoritet och majoritet samtidigt. Intervjuerna synliggör uppfattningar om hur etnicitet inte spelar någon roll. Samtidigt framgår hur dominerande undervisningsinnehåll och förväntade förhållningssätt uttalar avspeglar en norsk majoritetskultur. Precis som studierna ovan synliggör alltså Thorjussen och Sisjord (2020) hur idrott och hälsa utmärks av en uttaland etnocentrism där det sekulära västerländska tar form som uttaland norm.

I avhandlingen hämtar jag inspiration från Thorjussen och Sisjord (2020) på så vis att jag inte enbart kommer låta elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper komma till tals på temat religion och etnicitet i idrott och hälsa. Jag kommer även inkludera elever och lärare från den sekulära svenska majoritetsbefolkningen och på så vis studera religion och etnicitet med fokus på minoritet och majoritet samtidigt.

Forskningen på temat normer som skapare av religiös och etnisk anorlundahet är i regel tydligt driven av kritisk teori. Kritisk teori laddar ofta forskningen på ett sådant sätt att själva utgångspunkten blir att kritiskt granska och synliggöra normer. I avhandlingen finns inget liknande teoretiskt driv att granska och synliggöra normer. Det som driver avhandlingen är i stället ett empiriskt undersökande av spänningar och hanteringar. Jag kommer dock ta vara på insikterna från forskningen ovan genom att i både metodkapitel och slutdiskussion framhålla betydelsen av en kritisk läsning av resultatet.

Sammanfattning

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om hur religion och etnicitet, i samverkan med kön, får betydelse i ämnet idrott och hälsa. Det görs genom en empirisk studie där det undersöks (a) hur spänningar med koppling till religion och etnicitet tar form och hanteras i ämnet idrott och hälsa, (b) vilka didaktiska konsekvenser hanteringarna får, samt (c) hur religion, etnicitet och kön samverkar när spänningarna hanteras.

I ett svenskt perspektiv relaterar avhandlingen främst till skolforskning om religion och etnicitet, som i stor utsträckning har förbiset idrott och

hälsa, och forskning om idrott och hälsa, som i stor utsträckning har förbiset religion och etnicitet. Här bidrar avhandlingen med en första större svensk studie om religion och etnicitet i idrott och hälsa.

Avhandlingens huvudsakliga kunskapsbidrag ligger inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet där forskningen om religion och etnicitet tenderar att handla om erfarenheter bland elever från särskilda religiösa och etniska minoritetsgrupper. Avhandlingen kommer skapa kunskaper om hur religion och etnicitet, i samverkan med kön, inte enbart får betydelse för särskilda elevgrupper utan även för andra inblandade lärare och elever samt för undervisningens innehåll. Avhandlingen kommer även lyfta fram elevröster som hitills inte har tagit någon större plats i idrottsdidaktisk forskning samt synliggöra händelser som lärare och elever genomlever i sin skolvardag som hitills inte har berättats på ett liknande sätt. Ovannämnda kunskaper kommer möjliggöras genom att jag i avhandlingen kombinerar intersektionalitet och pragmatism. Kombinationen kommer öppna upp för ett intersektionellt angreppssätt där undersökningsgruppen inte bestäms på förhand utan blir en öppen empirisk fråga: *ett intersektionellt angreppssätt med empirisk öppenhet*. Kombinationen mellan intersektionalitet och pragmatism kommer även öppna upp för ett intersektionellt angreppssätt som sätter fokus på didaktiska konsekvenser: *ett intersektionellt angreppssätt med didaktisk känslighet*. Hur det går till behandlas i nästa kapitel som handlar om avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter.

KAPITEL 3

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I följande kapitel redogörs för avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter som bygger på intersektionalitet och pragmatism. Kapitlet består av fyra delar. Till att börja med följer en kortare del om de olika perspektivens funktioner i avhandlingen. Därefter följer tre längre delar, en om avhandlingens kategorier religion, etnicitet och kön, en om intersektionalitet och en om pragmatism.

De teoretiska perspektivens funktioner i avhandlingen

Intersektionalitet och pragmatism får olika funktioner i avhandlingen. Det intersektionalitet ger avhandlingen är till att börja med en särskild tematisk riktning, närmare bestämt mot religion och etnicitet i samverkan med kön. Intersektionalitet ger även avhandlingen en teoretisk förståelse av kategorier, närmare bestämt som någonting kontext- och situationsbundet som tar form och får betydelse genom interaktioner och möten. Jag kommer tala om intersektionalitet som en kategoriskapande process. Vid sidan av tematik och teoretisk förståelse av kategorier kommer intersektionalitet till användning i avhandlingen på ytterligare tre sätt, nämligen som verktyg för avgränsning och urval, som verktyg för att analysera hur religion, etnicitet och kön samverkar, samt som verktyg för att synliggöra olikhet och mångfald.

Även om intersektionalitet kommer till användning på flera sätt i avhandlingen innehåller begreppet i sig ingen tydlig metodologi, det vill säga principer för hur intersektionalitet bör undersökas (McCall, 2005; Marfelt, 2016). Här ger pragmatism avhandlingen en metodologisk grund för att undersöka intersektionalitet på ett särskilt sätt, närmare bestämt i termer av spänning och hantering. Enkelt uttryckt skulle man kunna säga att intersektionalitet ger avhandlingen dess tematik medan pragmatism ger principer för hur tematiken undersöks.

Avhandlingens kategorier

I följande del av kapitlet behandlas avhandlingens kategorier religion, etnicitet och kön. Syfte är att beskriva kategorierna och därmed även vad jag riktar blicken mot i mitt empiriska undersökande.

Religion

Sociologen Zygmunt Bauman (1999) talar om religion som ett av vår tids mest komplexa begrepp. För att göra religion rimligt att studera i en avhandling menar jag att det finns två vanliga uppfattningar som blir viktiga att göra upp med, dels att religion måste lösgöras från närliggande begrepp som kultur och tradition, dels att religion är avhängigt personlig tro.

Det har gjorts otaliga försök att definiera religion och lösgöra religion från kultur och tradition (Beckford, 2003). Religionsvetaren Torsten Hylén (2012) framhåller dock hur själva synen på religion som en tydligt definierbar kategori ligger djupt inbäddat i sin egen historiska och kulturella kontext, nämligen en västerländsk. Att försöka definiera religion blir på så vis en kulturell – läs västerländsk – aktivitet i sig.

Benson Saler (1993) beskriver hur den västerländska förståelsen av religion växte fram under moderniseringen då samhället blev allt mer uppdelat i olika sektorer. Här kom religion att ta form som en särskild del av livet i första hand förknippad med personlig tro (Hellman, 2011). Förståelsen är emellertid inte universell utan i ett globalt perspektiv handlar religion snarar om praktik än om tro och utgör ”en integrerad och inte en sektoriserad del av människors sätt att leva” (Sælid Gilhus & Mikaelsson, 2003, s. 29).

Den främsta svårigheten med att studera religion är att sätta gränser för vad som ”är” religion och vad som ska lämnas utanför (Hellman, 2011). Här menar jag likt Saler (1993) och Hylén (2012) att religion alltid ligger inbäddat i en kulturell och historisk kontext och således alltid inbegriper dimensioner av både kultur och tradition.

Relationen mellan religion och personlig tro behöver givetvis inte vara fel. Det blir dock snabbt för snävt om det *måste* finnas en personlig tro för att religion ska existera. Ett exempel är hijab som i allmänhet förknippas med islam utan att det först måste undersökas om bärandet har sin grund i personlig tro eller inte (Shilling, 2008). Ett annat exempel är religiösa friskolor som gör religionen synlig i Sverige även om skolorna kan startas upp av andra skäl än trosförmåga (Berglund & Larsson, 2007; Qvarsebo & Wenell, 2018). Här håller jag med Ingvild Sælid Gilhus och Lisbeth Mikaelsson (2003) när de skriver att religion ”inte nödvändigtvis är beroende av personlig tro [...] för att existera (s. 26). I avhandlingen innebär det att personlig tro inte sätts upp som nödvändigt kriterium för att religion ska bli betydelsebärande utan att undersökandet kommer ta vidare riktning.

För att i avhandlingen formulera en förståelse av religion där religion inte blir avhängig personlig tro och måste isoleras från kultur och tradition vänder jag mig till antropologen Benson Saler (1993, 2008).

Saler (1993, 1998) bygger sin förståelse av religion på prototyp-teori samt Ludvig Wittgensteins förståelse av familjelikhet. Det han gör är i stora drag att förflytta förståelsen av religion från en kategori med fasta gränser till att utgå från ett centrum och arbeta sig utåt.

Utgångspunkten för Wittgensteins idé om familjelikhet är att många begrepp är så komplexa att de inte går att fånga i fasta definitioner. I stället menar han att begrepp hänger samman genom ”ett komplicerat nät av likheter som griper in i och korsar varandra” (Wittgenstein, 1992, § 66–67). När man närmar sig en kategori ska man därför inte söka efter en fast definition utan efter familje- och släktskapsförhållanden. Salers (1993) användning av familjelikhet innebär att gränsdragningsproblematiken mellan religion, kultur och tradition löses upp. Eftersom kategorier inte är fasta utan består av familjelikheter kan samma sak ingå i flera kategorier. På så vis kan företeelser som befinner sig i skärningspunkten mellan religion, kultur och tradition, som att tända ljus under advent, sägas tillhöra alla tre.

Prototyp-teori innebär i stora drag att vi förstår världen genom kategorier där olika element utgör mer eller mindre prototypiska exempel. Domherrar är till exempel ett mer prototypiskt exempel på fåglar än strutsar och pingviner (Hylén, 2012). För att fylla religion med prototypiska element förstår Saler (1993, 2008) begreppet som en ’västerländsk folkkategori’. Religionsbegreppets västerländska bias är för Saler inte skäl nog att överge det. I stället menar han att biasen ska erkännas och fungera som navigeringspunkter utifrån vilka forskaren kan närma sig religion samtidigt som det också finns en öppenhet för att religion kan ta form på andra sätt. Det Saler lyfter fram som de mest prototypiska exemplen för den västerländska folk-kategorin religion är benämningar på olika religioner såsom kristendom och islam samt deras följare kristna och muslimer. Saler lyfter även fram personlig tro samt religionskopplade riter.

I linje med Saler blir benämningar på olika religioner samt deras följare navigeringspunkter utifrån vilka jag närmar mig religion i avhandlingen. Därtill tillkommer företeelser som i allmänhet kan kopplas till religion såsom fasteperioder (Erhart, 1993), religiös klädsel (Schilling, 2008), religiösa friskolor (Qvarsebo & Wenell, 2018) och begrepp för tillåtelse och förbud (Bexell & Grenholm, 1997). Det är dock viktigt att komma ihåg

att detta är just navigeringspunkter och att det i studien även finns en öppenhet för att religion kan ta form på andra sätt.

Etnicitet

Etnicitet handlar om upplevda eller tillskrivna gemenskaper baserade på bland annat ursprung, språk, kultur och religion (Hylland Eriksen, 1993). I avhandlingen antas en konstruktionistisk ansats som i stora drag innebär att etnicitet tar form i mötet mellan människor och får olika betydelser i olika sammanhang (Barth, 1969; Hylland Eriksen, 1993). Grunden för en konstruktionistisk ansats placeras ofta hos socialantropologen Fredrik Barth (1969). Barth kritiserar synen att etnicitet och kultur är samma sak. Två etniska grupper, skriver Barth, kan mycket väl börja likna varandra kulturellt samtidigt som de blir mer angelägna om att kommunicera sin etniska olikhet. Men fallet kan även vara det omvända. Personer inom samma etniska grupp kan nämligen börja utveckla olika kulturdrag utan att ifrågasätta sin gemensamma etnicitet. Det Barth föreslår är en modell där etnicitet förstås som självidentifiering och kategorisering: etnicitet tar form när grupper förstår sig själva (självidentifiering) och förstås av andra (kategorisering) som särskilda kategorier av människor. Det som ska placeras i centrum för undersökandet av etnicitet blir enligt Barth de markörer som människor kommunicerar och gör till gränser mellan sig själva och andra:

The critical focus of investigation from this point of view becomes the ethnic *boundary*, not the cultural stuff that it encloses (Barth, 1969, s. 15).

Från Barth (1969) tar jag med mig begreppen etniskt kategoriskapande och etnisk skillnadsmarkör. *Etniskt kategoriskapande* handlar om vilka etniska kategorier deltagare använder när de talar om sig själva och andra. Etniskt kategoriskapande kan emellertid inte stå för sig självt utan etnicitet tar alltid form kring någonting, nämligen kring *etniska skillnadsmarkörer* (Barth, 1969). Skillnadsmarkörer är aldrig etniska i sig. Det finns till exempel ingenting som i sig gör kulturell skillnad till etnisk skillnad (Hylland Eriksen, 1993). Kultur kan emellertid bli en etnisk skillnadsmarkör om det förekommer tillsammans med ett etniskt kategoriskapande.

Även om tanken med en konstruktionistisk ansats är att det ska finnas en öppenhet för hur etnicitet kan ta form krävs vissa navigeringspunkter för att en studie ska bli möjlig. Jag närmar mig etnicitet med anknytning till nationalitet, begreppen sammanfaller nämligen ofta i uttryck som "etnisk svensk" och så vidare (Von Brömsen, 2003). Nationalitet kan emel-

lertid inte ersätta etnicitet eftersom etnicitet även innefattar kategorier som inte är nationella såsom ursprungsbefolkningar och folk utan stat (Hylland Eriksen, 1993). Därutöver framhåller socialantropologen Benedict Andersson (1983) hur etnicitet i många fall inte tar form kring nationell tillhörighet utan icke-tillhörighet. I Sverige kan kategorin ”invandrare” fungera som exempel, en kategori som egentligen inte hålls samman av mer än att inte bli kategoriserad som svensk (Runfors, 2009).

Sammantaget kan de navigeringspunkter jag i avhandlingen närmar mig etnicitet utifrån beskrivas som nationalitet, folkgrupp och nationell icke-tillhörighet. Det är dock viktigt att komma ihåg hur det ovannämnda är navigeringspunkter och att etnicitet även kan ta form på andra sätt.

Antropologen Philip Jenkins (1997) menar att Barth fäster för stor vikt vid självidentifiering vilket ger en bild av etniska grupper som i första hand formade inifrån. Jenkins använder Barth för att formulera en förståelse av etnicitet och makt. Jenkins beskriver hur den dominerande gruppen i ett samhälle är i position att kategorisera ”de andra” som avvikande och annorlunda. Jenkins syn kan användas för att förstå hur etnicitet kan ta form kring nationell icke-tillhörighet (Andersson, 1983). I en svensk kontext kan återigen kategorin invandrare fungera som exempel, en etnisk kategori som egentligen inte hålls samman av mer än en gemensam erfarenhet av att inte kategoriseras som svensk. Den gemensamma erfarenheten har dock lett till en gemenskap där många invandrare känner samhörighet och också identifierar sig själva (självidentifiering) på ett sådant sätt (Runfors, 2009). Det Jenkins (1997) vill synliggöra är hur etnicitet många gånger inte är självvalt utan avhängigt kategoriseringar utifrån. Den dominerande gruppens tolkningsföreträdare innebär att det dominerande i ett samhälle sällan benämns utan tar form som outtalad norm (Flintoff & Dowling, 2018; Dowling & Flintoff, 2019).

Utifrån Jenkins resonemang blir två saker viktiga att ta med sig i avhandlingen. Till att börja med ska det inte framstå som överraskande om det dominanta, det vill säga det sekulära svenska, sällan benämns utan tar form som outtalad norm. Därutöver ska det inte framstå som överraskande om deltagare med utländsk bakgrund förstår sig själva utifrån föreställningar om vad det innebär att vara svensk.

Kön

Det är vanligt att det görs skillnad mellan kön och genus där kön markerar biologi och genus kultur (Lykke, 2009). I avhandlingen görs ingen sådan tydlig uppdelning mellan biologi och kultur. Begreppet kön ska i

avhandlingen alltså inte förstås som biologi. I stället ska kön förstås som någonting som får betydelse i mötet mellan människor och innefattar både kroppsmateriella och sociala dimensioner (Lykke, 2009; Mattsson, 2015).

I Sverige introducerades begreppet genus som ett sätt att göra upp med biologiska föreställningar om manligt och kvinnligt. Samtidigt fick kön den snävare betydelsen biologiskt kön (Lykke, 2009). Även om begreppet kön för många signalerar biologi är det inte självklart vilket begrepp som ska användas i forskning (Lykke, 2019; Mattsson, 2015). Genusforskaren Nina Lykke (2009) beskriver hur allt fler forskare inom det feministiska fältet har börjat rikta kritik mot vad de ser som en alltför tydlig uppdelning mellan natur (kön) och kultur (genus). Som alternativ föreslås en förståelse av kön/genus som en tät intersektion där det kulturella könet tar form i samverkan med det biologiska och tvärtom.

I avhandlingen används begreppet kön snarare än genus. Begreppet kön ska i linje med Lykkes (2009) förståelse ses som ett ”hybridbegrepp som omfattar både biologisk kroppsmaterialitet och kulturella dimensioner” (s. 36). Valet av kön gjordes framförallt utifrån studiens empiri. Som jag förstår begreppet genus är det i första hand användbart för att analysera hur individer positionerar sig själva och förstås av andra i relation till föreställningar om manligt och kvinnligt. I svensk skolforskning är det också framförallt så begreppet har använts (Ambjörnsson, 2003; Larsson, Fagrell & Redelius, 2009a; León Rosales, 2010; Larneby, 2020). Här blir genus i första hand ett begrepp för att analysera genuspositioner. I avhandlingen är det emellertid inte i första hand genuspositioner som tar form utan det jag talar om som kön handlar i första hand om mötet mellan pojkar och flickor. Det betyder att de spänningar i avhandlingen där kön finns med i de flesta fall handlar om mötet mellan materiella kroppar med olika könstillhörighet. Här menar jag att begreppet kön i sin vida betydelse som innefattar både kroppsmaterialitet och social konstruktion representerar avhandlingens empiri bättre än genus. Det bör nämnas att kön så som det förstås teoretiskt i avhandlingen inte är begränsat till män och kvinnor samt pojkar och flickor utan även innefattar andra identiteter såsom trans och icke-binär (Devis-Devis m.fl., 2018). Resonemanget ovan om pojkar och flickor ska på så vis inte förstås som en teoretisk fastlåsning utan som en avspegling av hur kön får betydelse i studiens empiri.

Intersektionalitet

Följande del av kapitlet handlar om intersektionalitet och består av sex avsnitt. Det första avsnittet ger en kort introduktion, därefter följer ett

avsnitt om intersektionalitet och teori. I det tredje avsnittet beskrivs tre olika sätt som intersektionalitet kommer till användning på i avhandlingen. Det fjärde avsnittet handlar om intersektionalitet och metodologi, det vill säga hur intersektionalitet kan undersökas. Här kommer det framgå hur idrottsdidaktisk forskning om religion och etnicitet tenderar att följa en tillvägagång där forskaren väljer ut en religiös eller etnisk minoritetsgrupp på förhand för att sedan undersöka erfarenheter bland elever inom samma grupp. Tendensen följs upp i det femte avsnittet där jag formulerar två ”dimmiga fläckar” med det nämnda sättet att undersöka intersektionalitet. De ”dimmiga fläckarna” blir en språngbräda till nästa kapitel del som handlar om pragmatism.

En kort introduktion

Enkelt uttryckt handlar intersektionalitet om att olika kategorier studeras gemensamt i stället för var och en för sig (Anthias, 2013). Intersektionalitet är inget enhetligt begrepp utan beskrivs bäst som ett intersektionellt fält (Cho, Crenshaw & McCall, 2013) med olika studier och teoretiska upparbetningar.

Under senare tid har användningen av intersektionalitet ökat kraftigt. Det finns dock en oklarhet kring vad intersektionalitet egentligen är (Hill Collins, 2015). Sociologen Kathy Davis (2008) menar att det är just oklarheten som ligger bakom den snabba spridningen. Avsaknaden av en fast kärna öppnar i det här perspektivet upp för en flexibilitet som gör begreppet användbart i de mest skilda sammanhangen. Alla ser dock inte den snabba spridningen som någonting positivt. Där en del talar om flexibilitet menar andra att intersektionalitet har ett särskilt intresse för makt som kan gå förlorat om begreppet börjar användas till lite vad som helst (Cho m.fl., 2013; Hill Collins, 2015). Udo Zander, Lena Zander, Zeán Gaffney och Jeanette Olsson (2010) menar dock att intersektionalitet inte handlar om makt i sig utan är ett analysverktyg som kan kombineras med teorier om makt. I avhandlingen kommer intersektionalitet inte att användas för att tala om makt i explicit mening. Maktrelationer som att kunna eller inte kunna, passa in eller anpassa sig och så vidare kommer dock behandlas genom hela resultatet, dock mer som empiriskt utfall än teoretisk driven analys.

Flera som arbetar med intersektionalitet tar utgångspunkt i det feministiska fältet. Lykke (2009) beskriver intersektionalitet som ett feministiskt protestbegrepp som växte fram när kvinnor från etniska minoritetsgrupper började kritisera ”vita” kvinnor för att endast studera kön utifrån sitt eget

perspektiv. Utgångspunkten i feminism är emellertid inte given utan intersektionalitet har även tagit form som ett eget forskningsfält med sina studier och teoretiska uppbyggnader (Cho m.fl., 2013). Det är det intersektionella fältet jag kommer utgå från även om en utgångspunkt i feminism också hade varit möjlig.

Intersektionalitet och teori

Historiskt placeras intersektionalitet ofta hos den amerikanska ”black-feminism”-rörelsen (Hill Collins, 2011). Själva begreppet introducerades av den afroamerikanska juridikprofessorn Kimberle Crenshaw (1989, 1991). Crenshaws arbeten är tydligt inriktade mot maktstrukturer, ett fokus som sedan känns igen i hela den tidiga användningen (Hill Collins, 2015). Fokuset på maktstrukturer kom emellertid snart att ifrågasatts. Under den talande titeln *Where have all the subjects gone?* argumenterar Dorthe Staunæs (2003) för att en alltför tydlig strukturorientering leder till att människor reduceras till produkter av strukturella system.

Flera som skriver om intersektionalitet och teori gör skillnad mellan två teoretiska riktningar där ovannämnd diskussion känns igen. Skillnad görs mellan en strukturorienterad intersektionalitet, som sätter fokus på hur olika maktordningar skapar ett ojämlikt samhälle, och en konstruktionsorienterad intersektionalitet, som sätter fokus på kategoriskapande processer (Staunæs, 2003; Prince, 2006; Choo & Ferree, 2010; Lykke, 2009). Det är den senare riktningen jag tar spjärn mot när jag i avhandlingen förstår intersektionalitet som en kategoriskapande process (Prince, 2006; Valentine, 2007).

En central referens som gör skillnad mellan struktur- och konstruktionsorienterad intersektionalitet finns hos Prince (2006). Strukturorienterad intersektionalitet innebär för Prince att ta utgångspunkt på makronivå och rikta fokus mot hur maktstrukturer skapar strukturella orättvisor. Att bli till som subjekt innebär att bli placerad i mer eller mindre gynnsamma positioner som ligger till grund för hur världen förstås (Prince, 2006). Ett exempel finns hos sociologen Patricia Hill Collins (2009). Hill Collins förstår makt i termer av förtryck och aktivism och den vetenskapliga ambition ligger nära den politiska, nämligen att ge en röst åt marginaliserade grupper och motarbeta strukturella orättvisor. Man skulle kunna säga att vad Hill Collins och andra inom strukturorienterad intersektionalitet gör är att ta utgångspunkt i maktstrukturer på makronivå för att sedan undersöka hur strukturerna ”spelas ut” i individuella erfarenheter på mikronivå.

Inom det som Prince (2006) placerar under konstruktionsorienterad intersektionalitet förstås kategorier som någonting kontext- och situationsbundet som tar form och får betydelse genom interaktioner och möten. Kategorier tar form när människor möts och handlar i olika sammanhang och vissa karaktärsdrag eller identitetsmarkörer tar form som särskilt betydelsefulla. (Prince, 2006). Till förståelsen hör en nära relation mellan kategori och sammanhang, vad som blir betydelsefullt i ett sammanhang behöver nödvändigtvis inte bli det i ett annat (Valentine; 2007; Ratna, 2013; Walseth, 2015). Sociologen Floya Anthias (1998) stryker dock under hur vad som blir betydelsefullt inte är fullständigt randomiserat utan följer vissa övergripande mönster.

En välciterad teoretisk uppbyggnad finns hos Valentine (2007). Valentine förstår intersektionalitet som ett 'situerat utförande'. Grundtanken är att alla människor tillhör en rad olika kollektiva kategorier och att olika kategorier blir mer eller mindre framträdande i olika sammanhang. Att bli till som subjekt innebär att befinna sig i en process där vissa normativa förväntningar plockas upp och görs till egna medan andra förhandlas om eller motarbetas. Det är i dessa processer som individen blir till som subjekt och skapar sin identitet.

Den vikt som konstruktionsorienterad intersektionalitet fäster vid aktörskap (Prince, 2006) ska inte förväxlas med att människan förstås som helt fri att skapa sig själv. Vi träder snarare in i en väv av diskurser och metanarrativ där olika sätt att tänka om sig själv och förstås av andra blir mer eller mindre rimliga. Relationen mellan att välja själv och bli villkorad har teoretiserats på olika sätt (Staunæs, 2003; Valentine, 2007; Christensen & Qvortrup Jensen, 2012). På ett principiellt plan skulle nog emellertid de flesta hålla med idrottsociologen Aarti Ratna (2013) när hon skriver:

People are not simply free to choose which identities to play-up or play-down as they wish [...]. Importantly, these choices are made within the parameters of wider social conditions (Ratna, 2013, s. 109).

En kritik som konstruktionsorienterad intersektionalitet riktar mot den strukturorienterade motsvarigheten handlar om vad man ser som ett alltför ensidigt fokus på förhandsgivna dikotomier såsom sekulär/religiös och så vidare. Sådana fastlåsningsmenar man förbiser andra sätt som intersektionella kategorier kan ta form på (Anthias & Yuval-Davis, 1992; Prince, 2006). En lösning inom konstruktionsorienterad intersektionalitet har varit att i stället för förhandsgivna dikotomier utgå från den verksamhet som studeras och undersöka empiriskt hur intersektionella kategorier

tar form (Prince, 2006; Valentine, 2007; Choo & Ferree, 2010). I svensk skolforskning har tillvägagången bland annat använts av Gruber (2008) som studerar samverkan mellan etnicitet och kön i skolan. Gruber utgår inte från några förhandsgivna dikotomier. I stället ser hon skolan som en särskild kontext där etnicitet och kön kan ta form på olika sätt och ger sig i kast med att undersöka empiriskt hur kategorierna tar form. Gruber finner hur det framförallt blir ”svenskar”, ”invandrarkillar” och ”invandrartjejer” som tar form men även Romer och ”mörka män”.

Avhandlingens teoretiska förståelse av intersektionella kategorier

Det är den konstruktionsorienterade riktningen jag tar spjörn mot när jag i avhandlingen förstår intersektionella kategorier som en kategoriskapande process. Mer precist tar jag med mig två centrala aspekter från konstruktionsorienterad intersektionalitet, dels process, dels sammanhang. Fokuset på process innebär att intresse riktas mot händelser där deltagare möts och handlar i ämnet idrott och hälsa och religion, etnicitet och kön tar form som betydelsefullt. Kategorierna förstås inte som förhandsgivna dikotomier utan studeras som utfall av sociala processer.

Vad gäller sammanhang riktas särskilt fokus mot idrott och hälsa. I sin förståelse av intersektionalitet fäster Valentine (2007) särskild vikt vid det situerade. Olika sociala arenor, eller ’space’ som hon själv kallar det, utmärks av skilda traditioner, förväntningar och normer vilka får inverkan på hur intersektionella kategorier tar form. Med inspiration från Valentine förstår jag idrott och hälsa som ett särskilt sammanhang där ämnestraditioner och undervisningsinnehåll kan göra att religion, etnicitet och kön tar form på särskilda sätt som skiljer sig från andra sammanhang.

En central tematik inom det intersektionella fältet är frågor om makt (Cho m.fl., 2013; Hill Collins, 2015). Jag vill därför avsluta med några ord om min teoretiska positionering vad gäller maktrelationer.

Anthias (1998) förstår intersektionella kategorier som processer av skillnadsskapande och positionering. Skillnadsskapande syftar till sociala processer då människor delas in i grupper baserat på särskilda olikheter. Positionering syftar till hur kategoriskapande sällan är neutralt utan förenat med värderande beskrivningar där dominerande grupper har tolkningsföreträde att definiera vad som är ” normalt ” och ” avvikande ”.

Anthias förståelse av intersektionella kategorier ger en bild av vad jag i avhandlingen placerar i för- respektive bakgrunden, eller annorlunda uttryckt: vad som utgör ingång i studien och vad som blir utfall. Avhandlingens *teoretiska* förståelse av intersektionella kategorier inbegriper en

förståelse av maktrelationer likt den Anthias skriver fram. Det betyder att kategoriskapande processer i teoretisk mening inte förstås som neutrala utan som diskursiva praktiker där vissa förhållningssätt och uppfattningar konstrueras som normala medan andra blir avvikande. Explicita analyser av maktrelationer utgör emellertid inte ingång i studien utan ingången är ett empiriskt undersökande av spänningar och hanteringar. Ingången blir på så vis process snarare än positionering. Maktrelationer (eller positioneringar) kommer dock synliggöras genom resultatet i termer av att kunna eller inte kunna, passa in eller anpassa sig och så vidare, dock mer som empiriskt utfall än teoretiskt utgångspunkt.

Intersektionalitet som tre verktyg i avhandlingen

Nedan beskrivs tre sätt som intersektionalitet kommer till användning på i avhandlingen, nämligen som verktyg för avgränsning och urval, som verktyg för att analysera hur religion, etnicitet och kön samverkar, samt som verktyg för att synliggöra olikhet och mångfald.

Verktyg för avgränsning och urval

Antalet tänkbara kategorier för en intersektionell studie är praktiskt taget obegränsat (Lykke, 2003). De kategorier som står i centrum för avhandlingen är religion, etnicitet och kön. Det betyder att religion, etnicitet och kön kommer vägleda hela forskningsprocessen, allt från syfte och urval till intervjufrågor och resultatredovisning. I analysen kommer intersektionen religion/etnicitet fungera som första avgränsande kriterium för vad som fångas upp i studien och vad som lämnas utanför. Intersektionalitet kommer sedan användas som verktyg för att analysera hur religion, etnicitet och kön samverkar, en användning som beskrivs nedan.

Verktyg för att analysera hur religion, etnicitet och kön samverkar

Intersektionalitet har ofta använt som verktyg för att analysera hur olika kategorier samverkar men också blir mer eller mindre framträdande i olika sammanhang (Valentine, 2007; Ratna, 2013; Mattsson, 2015). Flera inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet har använt intersektionalitet på ett liknande sätt (Knez m.fl., 2012; Walseth, 2015; Stride, 2016; Thorjussen & Sisjord, 2018; Thorjussen, 2021). Ett tydligt exempel finns hos Walseth (2015) som i en intervjustudie med muslimska flickor i Norge synliggör hur genus och religion samverkar och blir olika framträdande i idrotts- och simundervisningen:

We can understand the objection of some of the girls to gender-mixed PE by looking at the dominance of the male gender [...]. However, objection to gender-mixed swimming classes are best illuminated by the girls' gendered religious identities and embodied faith. In terms of intersectionality, the study shows that different categories dominate in different PE contexts (Walseth, 2015, s. 319).

En liknande användning av intersektionalitet finns hos Ingfrid Thorjussen (2021) som utifrån intervjuer med flickor med olika etniska bakgrunder synliggör hur det framförallt blir genus som flickorna relaterar till när de talar om sin idrottsundervisning. Thorjussen stannar dock inte vid sina resultat om genus utan använder intersektionalitet för att även sätta fokus på andra kategorier. Med hjälp av intersektionalitet synliggör Thorjussen hur även etnicitet blir viktigt fast på mindre uppenbara sätt.

I avhandlingen kommer intersektionalitet att användas på ett liknande sätt som de ovannämnda. Det betyder att religion, etnicitet och kön inte behöver bli lika framträdande eller samverka på särskilda sätt. Hur kategorierna samverkar och blir mer eller mindre framträdande i olika sammanhang kommer i stället bli en fråga för analysen.

Verktyg för att synliggöra olikhet och mångfald

Att inte essentialisera utan synliggöra olikhet och mångfald har en lång tradition inom det intersektionella fältet (Hill Collins, 2011). Traditionen känns igen även inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet (Hamzeh & Oliver, 2012; Knez m.fl., 2012; Stride, 2014; Francis-Edge m.fl., 2023). Ett för avhandlingen särskilt relevant exempel finns hos Hamzeh och Oliver (2012). Författarna menar att det blir särskilt viktigt att synliggöra olikhet och mångfald i studier om spänningar eftersom det annars kan framstå som att alla inom samma grupp upplever samma saker som problematiska. I sin studie följer Hamzeh och Oliver fyra muslimska flickor på nära håll för att undersöka deras normförhandlingar i samband med fysisk aktivitet. För att inte essentialisera utan synliggöra olikhet och mångfald antar författarna ett aktivt sökande efter olika uppfattningar och förhållningssätt. Genom sitt aktiva sökande synliggör Hamzeh och Oliver hur problem som adresseras av någon kan bli icke-frågor för andra.

Föreliggande avhandling handlar om spänningar och hanteringar. Här menar jag likt Hamzeh och Oliver att det blir viktigt att inte ge en bild av att alla tycker lika. För att undvika detta kommer jag likt Hamzeh och Oliver anta ett aktivt sökande efter olika uppfattningar och förhållningssätt. Det innebär att jag i samband med identifierandet av en spänning

aktivt kommer söka efter röster som förhåller sig annorlunda. I resultatet kommer jag sedan vara noggrann med att ge utrymme för variation.

Intersektionalitet och metodologiska angreppssätt

Inom det intersektionella fältet har det skrivits betydligt mer om teori än om metodologi och metod, det vill säga hur intersektionalitet kan undersökas (Marfelt, 2016). En av de mest välciterade artiklarna om intersektionalitet och metodologi finns hos McCall (2005). McCall utgår från användningen av kategorier och skriver fram tre metodologiska angreppssätt hon benämner anti-, inter- och intrakategorisk intersektionalitet.

Antikategorisk intersektionalitet har sin grund i poststrukturell teori. Forskningen går i regel ut på att dekonstruera kategorier genom att synliggöra hur varje kategori präglas av så stor inbördes variation att de inte håller vid en närmare granskning. Grundidén är att man genom att dekonstruera kategorier kan ”befria” människor från de normativa förväntningar som olika kategorier är förenade med (McCall, 2005). I svensk idrottsdidaktisk forskning kan Larsson med kollegors forskning om genus beskrivas som antikategorisk (Larsson m.fl., 2009a).

Interkategorisk intersektionalitet har sin grund i kvantitativ tradition och består i regel av statistiska jämförelser på gruppnivå. Kategorier används för att skapa grupper som sedan kan jämföras mot varandra (McCall, 2005). Ett exempel från svensk idrottsdidaktisk forskning är analyser av betygsstatistik där kön och etnicitet slås samman för att jämföra betyg mellan pojkar och flickor med svensk och utländsk bakgrund (Jansson m.fl., 2022a).

Inom intrakategorisk intersektionalitet används kategorier för att identifiera ”nya” grupper i skärningspunkten mellan två eller flera huvudkategorier (McCall, 2005). Det kan till exempel röra sig om kön och etnicitet som slås samman och leder fram till flickor från en viss etnisk minoritetsgrupp. Arbetet går sedan ut på att synliggöra erfarenheter inom den nya gruppen. Den gemensamma gruppstillhörigheten innebär inte att deltagarna betraktas som lika utan intresset riktas mot att synliggöra olikhet och mångfald. Intrakategoriska studier synliggör ofta skillnader mellan den nya gruppen och de grupper som stått i centrum för tidigare forskning, ofta den sekulära västerländska majoritetsbefolkningen. Därför följer ofta en jämförande diskussion där de nya insikterna sätts i relation till tidigare forskning (McCall, 2005).

Intrakategorisk intersektionalitet har tagit plats som det dominerande sättet att undersöka religion och etnicitet i idrottsdidaktisk forskning (t.ex.

Knez m.fl., 2012; Flintoff 2014, 2015; Stride, 2014, 2016; Hill & Pang, 2018; Francis-Edge m.fl., 2023). Egentligen känn samtliga utmärkande drag igen. Det handlar till att börja med om urvalsprocessen, men även om intresset för olikhet och mångfald samt den jämförande diskussionen där de nya insikterna sätts i relation till tidigare forskning.

Studierna ser givetvis olika ut. Det finns dock en tendens, nämligen att intersektionalitet operationaliseras på ett sätt som gör att de kategoriskapande processer som studerats förläggs till erfarenheter bland särskilda elever. Enklare uttryckt tenderar forskningen att följa en tillvägagång där forskaren väljer ut en religiös eller etnisk minoritetsgrupp på förhand för att sedan undersöka erfarenheter bland elever inom samma grupp.

Forskningen har utan tvekan bidragit med värdefull kunskap både om idrott och hälsa som ämne och vad det kan innebära att inte tillhöra den västerländska sekulära majoritetsbefolkningen. Trots förtjänsterna finns dock skäl att återvända till McCall (2005) och hennes konstaterande att "different methodologies produce different kinds of knowledge" (s. 1772). I kapitel 1 introducerades två "dimmiga fläckar" med tendensen att undersöka religion och etnicitet i idrottsdidaktisk forskning, i nästa avsnitt fördjupas de "dimmiga fläckarna".

"Dimmiga fläckar"

En "dimmig fläck" som uppstår när undersökningsgruppen bestäms på förhand är att andra grupper förbises. I idrottsdidaktisk forskning om religion och etnicitet har störst intresse riktats mot muslimska flickor (Barker & Lundvall, 2016; Robinson, 2019). Den ojämna fördelningen har inneburit att spänningar som mycket väl även skulle kunna gälla för andra elever har knutits till muslimska flickor. Ett exempel är fastemånaden ramadan som är ett återkommande tema i forskningen om muslimska flickor (Barker & Lundvall, 2016). Ramadan gäller dock även för muslimska pojkar och dessutom förekommer fasteperioder även inom andra religioner (Erhart, 1993). Lösningen i avhandlingen blir inte att identifiera en ny elevgrupp. Lösningen blir i stället att utveckla ett intersektionellt angreppssätt där "vem-frågan" inte bestäms på förhand utan blir en öppen empirisk fråga: *ett intersektionellt angreppssätt med empirisk öppenhet*.

En annan "dimmig fläck" som uppstår när intresset riktas mot erfarenheter bland särskilda elever är att mindre fokus riktas mot hur religion och etnicitet i samverkan med kön också får betydelse för andra inblandade lärare och elever samt för undervisningens innehåll. Ett av de mest åter-

kommande temana i den idrottsdidaktiska forskningen om muslimska flickor är upplevda spänningar kring simundervisningen (Barker & Lundvall, 2016; Senarath & Liyanage, 2020). Mindre fokus riktas mot hur spänningarna hanteras, av vem, samt vilka didaktiska konsekvenser hanteringen får. Väljer flickorna att simma i sjal och täckande kläder? I så fall kan simundervisningen flyta på som vanlig för alla. Väljer läraren att dela upp simundervisningen i pojk- och flickgrupper? I så fall blir det könsuppdelad simning för samtliga elever. En tänkbar orsak till att didaktiska konsekvenser ofta förbises är att intersektionalitet tenderar att operationaliseras på ett sätt som gör att de kategoriskapande processer som studeras förläggs till erfarenheter bland särskilda elever. Lösningen i avhandlingen blir därför att utveckla ett intersektionellt angreppssätt där kategoriskapande processer studeras som spänningar och hanteringar. Eftersom samtliga hanteringar i någon mening får konsekvenser blir det genom ett studium av hanteringar även möjligt att studera didaktiska konsekvenser: *ett intersektionellt angreppssätt med didaktisk känslighet*.

För att utveckla ett intersektionellt angreppssätt med empirisk öppenhet och didaktisk känslighet kommer jag nu vända mig till pragmatismen och John Dewey.

Pragmatism

Följande del av kapitlet handlar om pragmatism och består av sju avsnitt. I det första avsnittet introduceras Dewey, därefter följer ett avsnitt med en allmän redogörelse för den filosofi han skriver fram följt av ett avsnitt med några exempel på hur pragmatismen har använts i tidigare forskning. I det fjärde avsnittet beskrivs de begrepp från pragmatismen som kommer användas för att kvalificera de analytiska begreppen spänning och hantering varefter begreppen preciseras i det femte avsnittet. I det sjätte avsnittet återvänder jag till de ”dimmiga fläckar” som formulerades i föregående kapiteldel. Här framgår hur pragmatismen öppnar upp för ett intersektionellt angreppssätt med empirisk öppenhet och didaktisk känslighet. I det sjunde avsnittet beskrivs hur undersökandet av spänningar och hanteringar går till.

John Dewey: en kort introduktion

Ett återkommande tema i Deweys texter är hans kritik mot den moderna västerländska filosofins metafysiska uppdelning mellan medvetande och verklighet som även tar sig uttryck i andra dualismer såsom subjekt-objekt, teori-praktik och ande-materia (Biesta, 2004). Det som besvärar

Dewey är inte uppdelningarna i sig. Det som besvärar honom är att uppdelningar som gjordes i ett visst historiskt sammanhang utifrån vissa specifika syften kommit att användas som metafysiska utgångspunkter för hur verkligheten är uppbyggd. Deweys argumentation är att den dualistiska världsbilden inte är given utan uppstod i västvärlden under moderniseringen när samtidens filosofer försökte lösa ett filosofiskt problem som var viktigt just då (Sullivan, 2001). Det Dewey erbjuder är en alternativ filosofi där utgångspunkt inte tas i dualismen medvetande-verklighet utan i handling (Biesta, 2004). Utgångspunkten gör inte att det blir omöjligt att tala om uppdelningar. Konsekvensen blir i stället ett nytt sätt att ställa frågor. I stället för att utgå från delar och fråga hur delarna hänger samman ställs frågor om utifrån vilka syften olika uppdelningar har gjorts och till vilken nytta (Dewey, 1925/1958).

En transaktionell förståelse av världen

Dewey tar som sagt utgångspunkt i handling. Hans förståelse av handling skiljer sig från den vardagliga som syftar till de tillfällen då vi gör någonting och inte endast tänker. För Dewey är människan nämligen alltid redan handlande, handling är livets grundläggande villkor (Biesta, 2004). Världen beskrivs som "a moving whole of interacting parts" (Dewey, 1929/1986, s. 232) där människan alltid redan ingår. Här sker ett ständigt pågående processande där människan hela tiden handlar i omgivningen, genomlever konsekvenserna av sina handlingar och anpassar sitt fortsatta handlande i relation till de förändringar som äger rum. Detta ständigt pågående processande kallar Dewey för *transaktioner* (Dewey & Bentley, 1949/1960, Biesta & Burbules, 2003). Deweys förståelse av transaktion får central betydelse för hur han menar att människan känner världen genom sitt handlande. Det är nämligen i transaktion med omgivningen, när vi handlar i omgivningen och genomlever konsekvenserna, som vi lär oss hur världen fungerar och fyller den med mening. Det är här som världen "blir till" (Dewey & Bentley, 1949/1960). Det finns till exempel ingen essentiell skillnad mellan hårt och mjukt som ligger bortom transaktionen, det vill säga processandet av att handla i omgivningen, genomleva konsekvenserna, och göra skillnad mellan objekt beroende på hur de känns (Biesta & Lurböles, 2003). Med sin transaktionella förståelse vänder sig Dewey bort från idén att människans förståelse av världen skulle starta i medvetandet för att sedan mynna ut i genomtänkta handlingar. För Dewey är människan i grund och botten experimenterande, det vi ägnar oss åt är i grunden handlingsexperiment.

Vi gör helt enkelt något och om det misslyckas gör vi någonting annat och så håller vi på tills vi träffar på något som fungerar, och sedan anammar vi metoden som en tumregel för kommande handlingar (Dewey, 1916/1999, s. 189).

Det är i den nära relationen mellan att prova på och att hitta fungerande handlingssätt som Deweys menar att vår förståelse av världen finns. Det är nämligen när vi genom ett prövande når fram till lyckade resultat och får grepp om relationen mellan handling och konsekvens som vi kan säga att vi vet någonting. Vår förståelse av världen finns på så vis i ”*relationen mellan våra handlingar och dess konsekvenser*” (Biesta, 2004, s. 45).

Deweys syn på människan som i grunden experimenterande innebär inte att hon måste göra om samma handlingsexperiment gång på gång. I stället är hon kapabel att utveckla vad Dewey kallar för *vanor* vilket kan beskrivas som predispositioner att handla på vissa sätt snarare än andra (Dewey, 1922/2005). När jag är ute och går behöver jag till exempel inte stanna upp och experimentera för att även nästa steg ska fungera, det sker genom vanorna. Begreppet vana kommer utvecklas längre fram i kapitlet. För stunden räcker det att känna till hur Dewey förstår vanor som att de hjälper oss att handa effektivt utan fördjupat experimenterande. Det är emellertid inte alltid vanorna fungerar, då krävs en omorientering. Mot bakgrund av begreppen vana och omorientering formulerar Dewey sin förståelse av människan som att hon handlar i omgivningen utifrån sina vanor, stöter på situationer där vanorna inte fungerar, och omorienterar sitt handlande för att ta sig vidare (Sullivan, 2001; Biesta & Burbules, 2003).

Vanor är inte enbart individuella utan även kollektiva. Här talar Dewey (1922/2005) om *sedvänjor*. Sedvänjor kan beskrivas som handlingsmönster på gruppnivå som gäller i ett visst sammanhang eller bland en viss grupp människor (Dewey, 1922/2005; Quennerstedt, 2013). Fortsättningsvis kommer jag där det finns skäl göra skillnad mellan kollektiva och individuella vanor. I övriga fall kommer jag tala om vanor på ett sätt som innefattar både det individuella och det kollektiva.

En av de mest centrala delarna i Deweys transaktionella tänkande är den nära relationen mellan handling och mening (Biesta, 2004). Dewey vänder sig bort från idén att tillvaron skulle bestå av någon förhandsgiven mening eller essens. I stället ser han mening som någonting som skapas genom den mängd av handlingar – eller transaktioner – som vi ständigt genomlever i vår vardag (Öhman, 2008). Själv använder Dewey (Dewey & Bentley, 1949/1960) en affärsuppgörelse som exempel och förklarar hur

det är genom de transaktioner som äger rum i situationen som människor blir köpare och säljare, objekt blir varor och så vidare: ”no one exists”, skriver Dewey, as buyer or seller save in and because of a transaction in which each is engaged” (Dewey & Bentley, 1949/1960, s. 270). Samma personer får andra meningar i andra sammanhang. Med sin transaktionella förståelse av mening blir det tydligt hur Dewey inte behandlar mening som någonting förhandsgivet som finns ”där ute” i världen och väntar på att upptäckas. Mening är i stället någonting vi gör:

It is *in* the transactional process that humans and their environment obtain their meaning. In this way, meaning is not treated as something that exists within things themselves or in the minds of human beings, but is indissolubly connected to the relations that are related in and by action – meaning is literally something we do (Östman & Öhman, 2010, s. 4-5).

Deweys transaktionella syn och den nära relationen mellan handling och mening mynnar ut i en kunskapsteori som innebär att om man vill skapa kunskap om ett fenomen ska studera hur deltagare handlar (Öhman & Östman, 2007; Östman & Öhman, 2010). Att studera religion, etnicitet och kön i ämnet idrott och hälsa utifrån ett transaktionellt perspektiv innebär på så vis att undersöka hur kategorierna tar form och fylls med mening när lärare och elever möts och handlar i undervisningen. Begreppen transaktion, handling och mening är emellertid alltför vida för att ge någon vidare vägledning kring vilka handlingar som ska studeras, därför krävs en precisering. I följande avsnitt ges några exempel på hur intersektionalitet har operationaliserats och använts i tidigare forskning.

Transaktionella metodologier

Utifrån Deweys transaktionella filosofi är det möjligt att tala om två olika former av handlingssekvenser, dels sådana där vanor fungerar, dels sådana där vanor inte fungerar och det krävs en omorientering. Ett 30-tal forskare vid Örebro och Uppsala universitet har i omkring 15 år utvecklat transaktionella angreppssätt för att studera meningsskapande i handling (Andersson, 2019). Angreppssätten bygger i regel på ett studium av någon av de ovannämnda handlingssekvenserna vanor eller omorienteringar. I mitt undersökande av spänningar och hanteringar kommer jag ta riktning mot båda.

Eftersom det i regel är lättare att identifiera förändring än pågående mönster (Quennerstedt, Öhman & Öhman, 2011) tar de flesta angreppssätt riktning mot omorienteringar (Andersson, 2019). Studierna går i stora

drag ut på att identifiera händelser där elever tvekar, stöter på problem, eller liknande och omorienterar sitt handlande. När eleverna genom sitt omorienterande tar sig vidare är det möjligt att tala om ett meningsskapande. Ett exempel finns hos Pernilla Andersson (2018) som undersöker meningsskapande i undervisning om hållbar utveckling på gymnasiet. Andersson riktar fokus mot händelser i gruppdiskussioner där elever får sina uppfattningar om hållbar utveckling ifrågasatta och försvarar eller ändrar sin uppfattning. Studien synliggör hur gruppdiskussionerna främst handlar om etiskt ansvar och hållbar konsumtion och hur det på så vis blir sådana meningar om hållbar utveckling som tar form i undervisningen.

Vad gäller studier av vanor kan ett exempel hämtas från ämnet idrott och hälsa. Jonas Almqvist (2014) intresserar sig för vad som ”bara händer” när klasser spelar fotboll, det vill säga outtalade handlingsmönster på gruppnivå som gäller i just den aktiviteten. Studien bygger på analyser av videoinspelade idrottslektioner och synliggör hur lektionerna präglas av en tydlig tävlingslogik även om ingen säger att det ska vara så. Studien synliggör på så vis hur det meningsskapande som tar form kring undervisningsinnehållet fotboll till stor del centreras kring tävling även om det inte sker uttalat.

Sammanfattningsvis erbjuder Deweys transaktionella syn en kunskaps-teori som går ut på att om man vill skapa kunskap om ett fenomen ska studera hur deltagare handlar. Angreppssätten ovan är exempel på preciseringar av vilka handlingar som ska studeras vilket kan vara både omorienteringar och vanor. I avhandlingen riktas intresse mot religion, etnicitet och kön och intersektionella kategorier förstås i teoretisk mening som en kategoriskapande process (Prince, 2006). Kategoriskapande processer kommer studeras på ett särskilt sätt, närmare bestämt i termer av spänning och hantering. Undersökandet av spänningar och hanteringar kommer inkludera både omorienteringar och vanor.

En för avhandlingen pragmatisk begreppsapparat

De begrepp från Deweys pragmatiska filosofi som kommer användas för att kvalificera de analytiska begreppen spänning och hantering är vana, problem, reflektion och reflekterat handlande.

Tidigare i kapitlet beskrevs hur Dewey menar att människan är kapabel att utveckla *vanor* vilket kan beskrivas som predispositioner att handla på vissa sätt snarare än andra (Dewey, 1922/2005). Vanor innefattar inte enbart fysiska handlanden som att gå utan även (bland annat) känslomässiga, moraliska och kognitiva handlanden (Dewey, 1938a/1997). Jag kan

till exempel se Charlton Athletic avgöra en play-off final i den fjärde tilläggsminuten inför ett fullsatt Wembley utan att gå tillbaka till mitt känsloreger och prova mig fram till vad jag ska känna, det sker genom vanorna. Jag kan läsa och samtala utan att stanna upp reflektera kring vad vartenda ord egentligen betyder och "we are able to perform these actions without thinking because of the power of habit in our lives" (Campbell, 1995, s. 46). Jag kan även ta mig fram i sociala och kulturella sammanhang som att gå in i en affär utan att prova mig fram till om jag är kund eller expedit. På så vis är våra vanor även sociala och kulturella (Sullivan, 2001). När Dewey skriver om vanor stryker han under hur begreppet går betydligt djupare än monoton upprepning:

It [habits] covers the formation of attitudes that are emotional and intellectual, it covers our basic sensitiveness and ways of meeting and responding to all the conditions which we meet in living (Dewey, 1938a/1997, s. 35).

Av betydelse i sammanhanget är att Dewey inte ser vanor som en fast uppsättning fixerade handlingar som antingen fungerar obehindrat eller inte fungerar alls. Vanor ska i stället förstås som flexibla och rörliga. "Småhackiga" avbrott uppstår nämligen hela tiden som när jag kort tappar tråden i ett samtal eller råka läsa samma rad två gånger i en bok. Sådana händelser kan emellertid koordineras förhållandevis enkelt. Poängen med vanor blir på så vis inte att de utgör fixerade handlingar utan att de hjälper oss att handla effektivt och klara av händelser utan fördjupat provande eller reflektion:

Habit is not so much the recurrence of particular acts but instead a style or manner of behaving" (Sullivan, 2001, s. 30-31).

Dewey menar att det mesta sker oreflekterat genom vanorna: "the default mode of experience is more nonreflective than reflective" (Ryan, 2011, s. 21). Även komplexa händelser som när ett trafikljus slår om till rött kan koordineras utan fördjupat provande kring vad det röda ljuset betyder.

Det är emellertid inte alltid vanorna fungerar. Det händer även att olika vanor kommer i konflikt med varandra. Dewey talar om sådana händelser som obestämda eller problematiska (Dewey, 1938b/1986). Jag kommer tala om *problem*. Tänk att du stannar vid ett trafikljus och bilden bakom börjar blinka med lyktorna. Vad är problemet? Har du trasig lykta eller håller du på att göra en förbjuden vänstersväng? När vanorna inte fungerar eller kommer i konflikt med varandra krävs ett aktivt sökande efter ett för händelsen funktionellt handlings sätt. Jim Garrison (2001) talar om

'functional coordination of action'. I grunden rör sig lösningen om ett handlingsexperiment. Människan är emellertid inte utelämnad till slumpmässigt "trial and error" utan är kapabel att undersöka olika handlingsalternativ i tanken, någonting Dewey kallar *reflektion* (Dewey, 1938b/1986). Dewey förstår reflektion utifrån samma princip som all annan aktivitet: det är ett sätt att handla i omgivningen, erfara konsekvenserna av sina handlingar, och anpassa sitt fortsatta handlande i relation till de förändringar som äger rum även om det sker i tanken (Dewey, 1922/2005).

Reflektion leder till att omgivningen blir mer specifik (Dewey, 1938b/1986). Vid reflekterandet kring förbjuden vänstersväng blir till exempel trafikmärkena mer betydelsefulla än bensinmätaren. Reflektion innebär även att problemet blir tydligt (Sullivan, 2001). Låt säga att du faktiskt ser en skylt med förbjuden vänstersväng: där fanns problemet. Olika handlingsalternativ behöver nu vägas mot varandra. Beslutet blir att avbryta vänstersvängen, bilen bakom slutar blinka och föraren har funnit ett för händelsen funktionellt handlingsätt. När människan genom reflektion finner ett funktionellt handlingsätt och vet varför hon gör som hon gör talar Dewey om *reflekterat handlande* (Dewey, 1910/2007, 1938b/1986).

Deweys förståelse av handlingssekvensen vana, problem, reflekterat handlande får metodologiska konsekvenser i avhandlingen. Det blir nämligen ett av sätten att undersöka spänningar och hanteringar. Det innebär att händelser kommer eftersökas där deltagare ställs inför ett problem med koppling till religion och/eller etnicitet i ämnet idrott och hälsa som de förhåller sig till och hanterar genom ett reflekterat handlande.

Även om våra vanor i regel är oreflekterade kan de även bli föremål för reflektion. Då krävs emellertid en händelse som påkallar vanornas uppmärksamhet. Frank Ryan (2011) tar ordet "integrerad" som exempel och precis som Ryan gissar jag att du inte fäste någon större uppmärksamhet vid bokstaven "g". Den fanns där med sin plats i alfabetet och sitt bestämda ljud men troligtvis tänkte du varken på alfabetet eller bokstavens ljud förrän nu när jag skapade en händelse där det blev viktigt: "I've drawn your attention to it. I've made it the problem" (Ryan, 2011, s. 22).

Vanor kan alltså bli föremål för reflektion. Här menar jag att många av våra vanor svarar an mot problem och att problemen kan synliggöras om vanorna reflekteras. Jag kör till exempel bil på höger sida utan att reflektera kring varför. När jag ombeds förklara blir det dock tydligt hur den kollektiva vanan att köra bil på höger sida (som dessutom är svensk lag)

står i relation till de problem som skulle uppstå om alla körde där de ville. Under samtalets gång har vanan att köra bil till höger gått från en kollektiv vana till ett reflekterat handlande. Förståelsen att vanor kan svara an mot problem och att problemen kan synliggöras om vanorna reflekteras får också det metodologiska konsekvenser i avhandlingen. Reflektion kring vanor blir nämligen också det ett sätt att identifiera spänningar och hanteringar. Det innebär att händelser kommer eftersökas där vanor, individuella eller kollektiva, tar form som hanteringar.

I teoretisk mening är det ofta inte givet om hanteringar ska förstås som reflekterade handlanden eller vanor. I resultatet kommer vi till exempel möta muslimska flickor som hanterar könsblandade simlektioner genom täckande badkläder. Här är det inte givet om klädseln ska förstås som ett reflekterat handlande knutet till den aktuella situationen eller som en vana som tar form som hantering när flickorna reflekterar kring sin klädsel under intervjuer. Min syn är diskussionen är intressant teoretiskt. Syftet med avhandlingen är emellertid inte att reda ut teori utan det jag ägnar mig åt är ett empiriskt undersökande av spänningar och hanteringar. Här ser jag reflekterade handlanden och vanor som två olika sätt att komma åt vad avhandlingen intresserar sig för och menar därför att det blir ovidkommande att reda ut vad som är vad (även om det är intressant teoretiskt).

Spänning och hantering

Mot bakgrund av vad som har sagts ovan är det nu dags att precisera vad som i teoretisk mening i avhandlingen menas med begreppen spänning och hantering. *Spänningar* definieras som händelser där olika vanor kommer i konflikt, har kommit i konflikt eller är i konflikt med varandra. Vanorna kan vara både individuella, kollektiva och institutionella.

Spänningar kan ta sig uttryck på olika sätt och på olika nivåer. Vad gäller sätt kan det röra sig om utmaningar: händelser som kräver en lösning som när en lärare ska förklara för en nyanländ elev som inte kan svenska. Det kan röra sig om värdekonflikter: händelser som kräver avvägningar mellan olika värden som när en lärare får en fråga om könsuppdelad simundervisning och måste göra en avvägning mellan skolans jämställdhetsuppdrag och allas rätt att delta i simundervisningen. Det kan också röra sig om friktioner: händelser distribuerade över tid där olika vanor ligger och gnager mot varandra utan någon tydlig början och tydligt slut.

Vad gäller nivåer kan det röra sig om individnivå som när lärare och elever tycker olika. Det kan röra sig om spänningar mellan individ och

ämnestradition som när en elev eller en grupp av elever inte vill göra någonting som är gängse i idrott och hälsa. Det kan också röra sig om spänningar mellan skola och ämnestradition som händelser där någonting en skola står för går stick i stäv med någonting som är gängse i idrott och hälsa.

Hanteringar preciseras i avhandlingen som de handlingar genom vilka spänningar hanteras. Även hanteringar kan ta sig uttryck på olika sätt och på olika nivåer. Vad gäller sätt kan det röra sig om lösningar på utmaningar som när en lärare använder sitt kroppsspråk för att förklara för en nyanländ elev. Det kan röra sig om avvägningar i värdekonflikter som när en lärare godkänner elevers önskemål om könsuppdelad simundervisning och på så vis värderar elevernas bekvämlighet högre än att pojkar och flickor åker till simhallen tillsammans. Det kan också röra sig om hanteringar av friktioner som när lärare och elever gemensamt och över tid undviker ett visst undervisningsinnehåll eftersom alla bara vet att protester skulle uppstå om undervisningsinnehållet förekom.

Vad gäller nivåer som hanteringar kan ta sig uttryck på kan det röra sig om individ, grupp och skola. På individnivå kan det röra sig om lärare som väljer bort ett visst undervisningsinnehåll eller elever som väljer att inte delta. På gruppnivå kan det röra sig om majoritetsbeslut bland lärare och elever. På skolnivå kan det röra sig om skolor som väljer att organisera undervisningen på ett visst sätt.

En återkoppling till empirisk öppenhet och didaktisk känslighet

Tidigare i kapitlet formulerades två ”dimmiga fläckar” med hur intersektionalitet tendera att undersökas i idrottsdidaktisk forskning, den tillvägagång där forskaren väljer ut en religiös eller etnisk minoritetsgrupp på förhand för att sedan undersöka erfarenheter bland elever inom samma grupp. Den första ”dimmiga fläcken” formulerades som att andra grupper förbises, den andra som att det hamnar i skymundan hur religion och etnicitet i samverkan med kön också får betydelse för andra inblandade lärare och elever samt för undervisningens innehåll. Mot bakgrund av de ”dimmiga fläckarna” formulerades ambitionen att skriva fram ett intersektionellt angreppssätt med empirisk öppenhet och didaktisk känslighet.

Varken spänning eller hantering inbegriper några förhandsgivna lärare eller elever utan vilka deltagare som blir involverade i de spänningar och hanteringar som tar form undersöks empiriskt. Här finns den empiriska öppenheten. Eftersom alla hanteringar i någon mening får konsekvenser blir det genom ett studium av hanteringar även möjligt att studera didak-

tiska konsekvenser. Om en lärare till exempel hanterar en spänning genom att välja bort ett visst undervisningsinnehåll får det inte enbart konsekvenser för de elever som inte vill delta som slipper göra det. Det får även konsekvenser för övriga elever som inte heller får möta det aktuella undervisningsinnehållet och för läraren som slipper hantera konflikter med elever som inte vill delta. Här finns den didaktiska känsligheten.

Undersökandet av spänningar och hanteringar

I studien kommer två teoretiskt drivna tillvägagångssätt att användas för att undersöka spänningar och hanteringar där begreppen placeras i förrespektive bakgrunden på olika sätt. Den första tillvägagången drivs av begreppen vana, problem och reflekterat handlande. Här handlar det om att identifiera händelser där deltagare ställs inför en utmaning, värdekonflikt eller liknande i idrott och hälsa som de förhåller sig till och hanterar genom ett reflekterat handlande. Här kan man i metodologisk mening säga att identifierandet av spänningen föregår identifierandet av hanteringen. Den andra tillvägagången tar riktning mot händelser där vanor fungerar som hantering. Teoretiskt drivs undersökandet av min förståelse att många av våra vanor fungerar som hanteringar av problem och att problemen kan synliggöras om vanorna uppmärksammas och reflekteras. I studien rör det sig om ett identifierande av händelser där mer eller mindre oreflekterade handlanden tar form som hanteringar när handlandet blir föremål för reflektion. Här kan man i metodologisk mening säga att identifierandet av hanteringen föregår identifierandet av spänningen. Det bör påminnas om att det i teoretisk mening inte alltid är givet om hanteringar ska betraktas som reflekterade handlanden eller vanor. Min syn är att reflekterade handlanden och vanor är olika sätt att komma åt vad avhandlingen intresserar sig för, nämligen spänningar och hanteringar, och att det i relation till avhandlingens studie därför blir ovidkommande att reda ut vad som är vad (även om diskussionen är intressant teoretiskt).

Så långt de teoretiskt drivna tillvägagångssätten för att undersöka spänningar och hanteringar. I det empiriska undersökandet kommer forskningsmetoderna intervjuer och lektionsobservationer att användas. Öhman (2008), som operationaliserar och använder pragmatismen i empirisk forskning, förordar samma forskningsmetoder. Lektionsobservationer, skriver Öhman, öppnar upp för ett studium av relevanta händelser samtidigt som de pågår medan intervjuer öppnar upp för ett mer riktat undersökande av (potentiellt) viktiga händelser som kanske inte inträffar när forskaren är på plats.

Argumenten för att använda intervjuer och lektionsobservationer i avhandlingen är i grunden desamma. Lektionsobservationer öppnar upp för ett undersökande av spänningar och hanteringar med koppling till religion och etnicitet *in situ* (Öhman, 2008; Quennerstedt m.fl., 2011). Tidigare forskning visar dock hur spänningar med koppling till religion och etnicitet i idrott och hälsa tenderar att ta form kring vissa teman snarare än andra. Det rör sig bland annat om simning, dans och fasteperioder (Barker & Lundvall, 2016), undervisningsinnehåll och händelser som förekommer mer sällan än ofta (Larsson, 2016) och på så vid möjligen (kanske förmodligen) inte inträffar när jag är på plats. Här öppnar intervjuer upp för ett undersökande av tematiker som det finns goda skäl att anta är relevanta för studien utan att de behöver ta form när jag är på plats. Med ett vardagligt språkbruk kan intervjuerna beskrivas som händelser där deltagare berättar och reflekterar kring sitt handlande i ämnet idrott och hälsa. Viktigt i sammanhanget är att intervjuer och lektionsobservationer inte används som två separata metoder utan snarare överlappar varandra och används gemensamt. Hur det i praktiken går till fördjupas i nästa kapitel som är avhandlingens metodkapitel.

KAPITEL 4

Metod

I följande kapitel redogörs för studiens genomförande och de forskningsmetoder som har använts. Kapitlet består av åtta avsnitt. I det första avsnittet redogörs för urval, därefter följer ett avsnitt om kontakt, information och samtycke följt av två avsnitt som i tur och ordning behandlar de forskningsmetoder som har använts, nämligen lektionsobservationer och intervjuer. Därefter följer ett avsnitt om transkribering och ett om forskningsetik. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om hur analysen gått till samt ett avsnitt om kategorier och positionering.

Urval

Studien genomfördes i sex klasser på fyra olika grundskolor i Sverige (årskurs 9). Skolorna benämns i avhandlingen som Landsortsskolan, Bruksortsskolan, Ytterområdesskolan och Kristinaskolan.

Urval av skolor och elever

Urvalet av skolor drevs av *kriteriet för variation*, att få variation vad gäller skolor och elevsammansättningar. Tidigare forskning visar nämligen hur religion och etnicitet i samverkan med kön kan ta sig uttryck på olika sätt på olika skolor (Dagkas m.fl., 2011). Strategin kan liknas vid vad John Creswell (2013) kallar 'maximum variation sampling', en urvalsprocedur där forskaren sätter upp ett eller flera kriterier som han eller hon sedan försöker få spridning utifrån.

Till en början eftersöktes skolor med variation vad gäller etnicitet vilket i praktiken innebar variation vad gäller svensk och utländsk bakgrund. Urvalet mynnade ut i tre skolor: en där en klar majoritet av eleverna har svensk bakgrund (Landsortsskolan), en där nästan alla elever har utländsk bakgrund (Ytterområdesskolan) och en där fördelningen mellan svensk och utländsk bakgrund är ungefär 50/50 (Bruksortsskolan). Trots variationen mellan skolorna gav mina inledande kontakter ett tydligt intryck av att det allra mesta om religion handlade om islam. Av det skälet rekryterades även en kristen friskola, Kristinaskolan.

Studien genomfördes i årskurs 9, dels eftersom tidigare forskning visar hur religion och etnicitet tenderar att få ökad betydelse med stigande ålder (Dagkas m.fl., 2011), dels eftersom elever i årskurs 9 har fyllt 15 år och därmed kan samtycka till forskning på egen hand utan inblandning från

vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2017). Marie Öhman (2008) diskuterar hur tidsödande det kan vara att försöka få in skriftliga samtycken från vårdnadshavare, kanske inte för att de motsätter sig studien utan för att pappersblanketter lätt tappas eller glöms bort. Valet av årskurs 9 gjordes därför delvis av bekvämlighetsskäl.

Urvalet av elever för intervjuerna drevs precis som urvalet av skolor av kriteriet för variation, bland annat vad gäller kön och intresse för idrott och hälsa. Därutöver prioriterades elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper. Studien hade förvisso kunnat genomföras med endast elever från den sekulära svenska majoritetsbefolkningen. Det antogs dock att elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper kunde ha särskilt relevanta saker att berätta om. Nedan beskrivs de fyra skolor som ingår i studien.

Landsortsskolan

Landsortsskolan är en kommunal F-9 skola som ligger i en kommun med omkring 15 000 invånaren. Skolan, som inte ligger på kommunens centralort, har omkring 400 elever. Skolan har en fullstor idrottshall och på skolgården finns en grusplan. I närheten finns en idrottsanläggning med fotbollsplan, löparbana och elljusspår. Simundervisningen bedrivs på kommunens centralort vilket innebär en resa på omkring 20 minuter.

En klar majoritet av eleverna har svensk bakgrund, omkring 80–85 %. Innan flyktingkrisen 2015 var andelen svenskfödda elever ännu större. Under flyktingkrisen tog man nämligen emot ett antal nyanlända elever. Mottagandet blev förvisso inte särskilt stort, 2–3 elever per klass, men kom ändå att förändra skolans elevsammansättning till mer mångreligiös och mångetnisk.

Från Landsortsskolan ingår två klasser i studien. Skolan besöktes vid nio tillfällen.⁹ Tre lärare och elva elever deltog i intervjuer. Lärarna intervjuades enskilt, så även tre av eleverna. Resterande åtta elever intervjuades i par. Totalt genomfördes alltså tio intervjuer, tre med lärare och sju med elever.

⁹ Besöken avser de tillfällen då jag forskade. Därutöver genomfördes ytterligare två besök på varje skola där jag inte forskade utan endast informerades om studien och bekantade mig med deltagarna. Informationsbesöken är inte medräknade här, så inte heller på övriga skolor.

Bruksortsskolan

Bruksortsskolan är en kommunal F-9 skola som ligger på centralorten i en kommun med cirka 7000 invånare. Skolan har omkring 600 elever. På skolan finns en fullstor idrottshall och ett mindre gym. I närheten finns en ishall med en klassuppsättning skridskor dit klasserna går åtminstone en handfull gånger varje vinter. Skolan har svårt att erbjuda simundervisning, kommunen saknar nämligen simhall. Det närmaste alternativet kräver en resa på omkring 60 minuter.

Skolan har en historia av etnisk mångfald, dock alltid med svensk bakgrund som majoritet. Orten är en före detta bruksort som i flera decennier har präglats av arbetskraftsinvandring. Från flyktingkrisen 2015 och framåt har det emellertid uppstått en ny form av etnisk mångfald i form av asylinvandring. Under flyktingkrisen var man nämligen en av de kommuner i Sverige som tog emot flest nyanlända elever sett till folkmängd. I dagsläget har ungefär hälften av eleverna utländsk bakgrund och flera i varje klass har erfarenhet av att komma till Sverige som nyanländ.

Från Bruksortsskolan ingår två klasser i studien. Skolan besöktes vid tio tillfällen. Två lärare och tolv elever deltog i intervjuer. Lärarna intervjuades enskilt, den ena vid två tillfällen, den andra vid ett tillfälle. Bland de tolv eleverna intervjuades fyra enskilt och åtta i par. Totalt genomfördes alltså elva intervjuer, tre med lärare och åtta med elever.

Ytterområdesskolan

Ytterområdesskolan är en fristående F-9 skola som ligger i ett mångkulturellt förortsområde utanför en storstad. Skolan har omkring 300 elever. På skolan finns en mindre idrottshall. I närheten finns en ishall dit klasserna går åtminstone en gång per vinter, skridskor finns att låna. Simundervisningen äger rum i en simhall på kort promenadavstånd.

Näst intill alla elever på skolan har utländsk bakgrund. Skolans har vuxit rejält under senare tid, från omkring 100 elever till nästan 300 på bara ett år. Den snabba ökningen beror till stor del på nedläggningar av andra skolor i närområdet. 21 av 24 elever i den klass som ingår i studien gick på en annan skola föregående läsår. I de fall det blir av betydelse för studien kommer det att framgå.

Från Ytterområdesskolan ingår en klass i studien. Skolan besöktes vid sju tillfällen. En lärare och sju elever deltog i intervjuer. Läraren intervjuades enskilt vid två tillfällen. Bland de sju eleverna intervjuades tre enskilt och fyra i par. Totalt genomfördes alltså sju intervjuer, två med läraren, fem med elever.

Kristinaskolan

Kristinaskolan är en kristen F-9 skola som ligger i en medelstor stad. Skolan har omkring 200 elever och drivs av en frikyrkoförsamling. Skolan har tillgång till en mindre idrottshall. I närheten finns ett skogsområde och ett naturreservat. Simundervisningen äger rum i en simhall dit de äldre eleverna kan ta sig på egen hand med cykel eller buss. En majoritet av eleverna har svensk bakgrund. De flesta bland både skolledning, lärare, elever och övrig personal är kristna/frikyrkliga.

Från Kristinaskolan ingår en klass i studien. Skolan besöktes vid tio tillfällen. En lärare och elva elever deltog i intervjuer. Läraren intervjuades enskilt vid ett tillfälle. Bland de elva eleverna intervjuades nio enskilt och två i par. De elever som intervjuades i par intervjuades vid två tillfällen, därutöver deltog en elev i två enskilda intervjuer. Totalt genomfördes alltså 14 intervjuer, en med lärare, 13 med elever.

Kontakt, information och samtycke

Den inledande kontakten togs med rektor som vid intresse för studien förmedlade kontakt till skolans idrottslärare. Vid samtycke från idrottsläraren följde informationsbesök i den eller de klasser som läraren såg som lämpliga att genomföra studien i. Informationsbesöken ägde rum under idrottslektioner. Jag presenterade mig och min avhandling och förklarade att jag gärna skulle vilja titta på några idrottslektioner och genomföra några intervjuer. Jag strök under att allt deltagande är frivilligt.

Informationsbesöken var inte enbart besök i mekanisk mening utan syftade även till att bli bekant med klasserna. Catherine Ennis och Senlin Chen (2012) avråder nämligen från vad de kallar 'hit and run research' där forskaren bara dyker upp och gör sin grej utan att först bli bekant med deltagarna. Jag stannade därför kvar på idrottslektionerna för att bekanta mig med klasserna och svara på eventuella frågor. Två informationsbesök ägde rum i varje klass.

I studien ingår endast elever över 15 år vilket innebär att de själva kunde samtycka till studien utan inblandning från vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2017). Samtycke från elever inhämtades skriftligt antingen under idrottslektioner eller i samband med intervjuer. Skriftliga samtycken inhämtades även från lärarna. Vårdnadshavare informerades skriftligt om studien via skolans webbplats samt e-post.

Observationer som metod och observationernas genomförande

Observationer är en forskningsmetod där forskaren studerar en verksamhet samtidigt som den pågår. Det mest grundläggande ringas in av Michael Quinn Patton (2015) när han skriver ”we go into a setting, observe, and describe what we observe” (s. 331). Det är givetvis inte allt som kan observeras och beskrivas utan vad som ska fångas upp avgörs av studiens syfte (Patton, 2015).

Lektionsobservationerna i studien användes framförallt för att kvalificera och spetsa till intervjuerna. Genom att besöka lektioner, observera vad som händer och föra samtal med lärare och elever blev det möjligt att lägga märke till mönster och händelser som skulle kunna vara möjliga att fråga om under intervjuerna. Man skulle kunna säga att lektionsobservationerna användes för att sondera terrängen efter tänkbara intervjuteman. Genom att besöka lektioner blev det även möjligt att relatera till vad deltagarna berättade om och formulera mer precisa intervjufrågor än vad som hade varit möjligt annars.

Lektionsobservationerna användes även för att identifiera spänningar och hanteringar med koppling till religion och etnicitet. Här blev användningen inte särskilt stor. Observationsmetoden är nämligen i regel begränsad till det direkt se- och hörbara, den ger inte tillträde till varför deltagare gör som de gör (Creswell, 2013; Patton, 2015). Vilka slutsatser kan man egentligen dra om en elev är borta från en danslektion? Blir religion och etnicitet viktigt här eller är eleven borta av andra skäl? Utifrån observationsmetodens begränsning till det direkt se- och hörbara kom den för identifierandet av spänningar och hanteringar endast att användas i samband med tydligt se- och hörbara markörer för religion och etnicitet. I praktiken kom det att innebära själ och språk. Lektionsobservationerna användes även för att generera ett mer målande resultat, vad Clifford Geertz (2008) kallar ’täta beskrivningar’.

Under lektionsobservationerna fördes en hel del fältsamtal med lärarna (Patton, 2015). Samtalen bestod av kortare frågor om bland annat undervisningsinnehåll, lektionsupplägg och händelser som ägde rum. Det hände även att jag ställde mer allmänna frågor om lärarnas skola.

De lektionsobservationer och fältsamtal som ägde rum dokumenterades i ett observationsprotokoll (Creswell, 2013). Protokollet bestod av fyra fält. Det första fältet bar titeln ”beskrivning av händelse”. Här fördes anteckningar kring lektionens innehåll och upplägg, särskilda händelser som ägde rum samt anteckningar från de fältsamtal som fördes med lärare och elever. Här antecknades även egna reflektioner och tentativa analyser.

Därefter följde ytterligare tre fält, ett för vilka kategorier som tar form, ett för spänning, hantering och didaktisk konsekvens, samt ett för tänkbara intervjufrågor. Det var inte alltid som alla fält användes utan det varierade från situation till situation. Det första fältet kom att användas klart mest.

Forskarens roll under observationer kan se olika ut. Michael Angrosino (2007) talar om ett kontinuum från fullständig deltagare till fullständig observatör. Fullständig deltagare innebär att forskaren i princip blir medlem i den grupp som studeras medan fullständig observatör innebär att forskaren håller sig i bakgrunden. Min roll kan beskrivas som i närheten av fullständig observatör. Jag satt mest tyst för mig själv och förde anteckningar och var inte mer delaktig än att jag småpratade lite och hjälpte till att plocka fram och plocka undan. De fältsamtal som fördes med lärarna störde inte lektionerna utan ägde rum strax före, strax efter, eller i samband med att eleverna genomförde en aktivitet.

Egentligen bär det mig lite emot att kalla allt som genomfördes i studien för lektionsobservationer. Den gängse bilden av lektionsobservationer är nämligen att forskaren observerar en hel lektion. Så var det inte för mig, åtminstone inte oftast. I många fall fick jag nämligen intervju elever under lektionstid och i valet mellan intervju och lektionsobservation valdes alltid intervju. Av det skälet såg jag oftast inte mer av lektionerna än början och slut (de flesta elevintervjuer tog ungefär en lektion). Jag förde dock fältanteckningar den korta stund jag var där. Även om tiden för lektionsobservationerna alltså varierar kraftigt, allt från korta stunder till hela lektioner, gör jag i avhandlingen ingen uppdelning mellan till exempel korta och långa observationer, det skulle innebära onödigt krångel. I stället talar jag om allt som lektionsobservationer.

Även om jag alltså väljer att tala om allt som lektionsobservationer kan det ändå vara värt att säga någonting om hur antalet observationer kom att skilja sig mellan de olika skolorna. På Landsorts- och Kristinaskolan intervjuades genomgående elever under lektionstid. Här genomfördes inga fullständiga lektionsobservationer utan endast korta stunder. Tillvägagångsman på Ytterområdesskolan blev i huvudsak densamma med den skillnaden att det blev två fullständiga lektionsobservationer. På Bruksortsskolan genomfördes tolv fullständiga lektionsobservationer. Orsaken till skillnaden gentemot övriga skolor är framförallt organisatorisk. På Bruksortsskolan besökte jag nämligen alltid två lektioner i rad, dessutom två dagar i rad, vilket innebar fyra lektioner på två dagar. Här tog jag tillfället i akt att variera mellan metoderna.

Intervjuer som metod och intervjuernas genomförande

En kvalitativ forskningsintervju är ett samtal där kunskap konstrueras i mötet mellan forskare och intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2017; Kvale, 2018). Att kunskapen konstrueras ska inte förstås som att den är slumpartad. Steinar Kvale (2018) talar i stället om forskningsintervjuns specificitet: intervjun styrs av ett visst syfte och det är i relation till det syftet kunskaper ska ta form. Att kunskapen konstrueras ska heller inte förstås som att deltagarna kommer på hur deras liv ser ut i samband med intervjun. Lärare och elever vet mycket väl hur deras idrottslektioner brukar se ut redan innan de får frågan. I forskningsintervjun blir emellertid även den kunskapen konstruerade i den meningen att den inte hade tagit form om inte frågan hade ställts (Kvale, 2018).

Forskningsintervjuer kan se olika ut. Kvale (2018) talar om ett kontinuum mellan den strukturerade intervjun, där alla frågor bestäms på förhand, till den ostrukturerade intervjun, där samtalet får flöda fritt. Mellan den strukturerade och ostrukturerade intervjun placerar Kvale den semistrukturerade, en intervjuform där ett antal teman bestäms på förhand men där det även finns utrymme för följdfrågor och fördjupning. De intervjuer som genomfördes i studien kan beskrivas som semistrukturerade med ostrukturerade inslag. Det som gör intervjuerna semistrukturerade är att det alltid fanns ett antal förhandsbestämda teman. Två saker fungerade som temagenererare, dels tidigare forskning, dels lektionsobservationerna. De allra flesta teman kom från tidigare forskning och behandlade områden där tidigare forskning indikerar att spänningar med koppling till religion och etnicitet kan ta form. Här blev simning och klädsel två teman som behandlades under de flesta intervjuer (Barker & Lundvall, 2016).

Temana från lektionsobservationerna bestod av områden som utifrån mina fältanteckningar och fältsamtal framstod som relevanta att följa upp och fördjupa. Ett exempel kan hämtas från samtliga fyra skolor där lärarna kom in på nyanlända elever och språk när jag sonderade terrängen efter tänkbara intervjuteman. Temat togs sedan upp under de allra flesta intervjuer både med lärare och elever oavsett bakgrund. Det måste nämnas att temana enbart från lektionsobservationerna inte blev särskilt många. Lektionsobservationernas funktion blev i första hand att generera kontextrelevanta intervjufrågor på teman från tidigare forskning.

Det som gör intervjuerna ostrukturerade är att jag när intervjuer tog oväntade vändningar kunde ställa helt öppna följdfrågor av typen ”nu vet jag faktiskt inte vad jag ska fråga om, kan du inte bara berätta mer?”. I flera fall följde konversationsliknande samtal som varken var förberedda

eller särskilt uppstyrda vilket är utmärkande för den ostrukturerade intervjun (Kvale, 2018). Jag ställde även helt öppna frågor på temat religion och etnicitet i idrott och hälsa för att se vad deltagarna själva lyfte fram som viktigt. Även här följde flera konversationsliknande samtal.

I studien intervjuades både lärare och elever. Intervjuerna utgick från en intervjuguide. Intervjuguiden fungerade i första hand som navigeringspunkt. Intervjuerna tilläts nämligen ta olika riktningar beroende på vilka teman deltagarna hade mest att berätta om. Frågorna ställdes på olika sätt och i olika ordning.

Samtliga lärarintervjuer genomfördes enskilt. Eleverna intervjuades antingen enskilt eller i par. Eleverna fick välja, detta för att skapa en trygg intervjusituation. Till parintervjun fördelar hör att deltagarna kan lyssna på varandra och därigenom utveckla sina svar. Dessutom blir forskarens följdfrågor mindre avgörande eftersom deltagarna ibland kan föra samtalet vidare på egen hand. Till parintervjuns svårigheter hör skillnader i taltid samt att allt kanske inte vågar sägas i par (Morgan, 1996; Kidd & Parshal, 2000). Skillnader i taltid hanterades i studien genom riktade följdfrågor. I övrigt frågade jag eleverna om de ville bli intervjuade enskilt eller tillsammans med en vän. Tanken var att par bestående av vänner skulle mynna ut i ett tillåtande samtalsklimat.

Transkribering

Samtliga intervjuer transkriberades av mig. En fråga som behöver hanteras vid transkribering är hur mycket detaljer som ska skrivas ut. Här finns inga generella regler utan valen ska göras i relation till studiens syfte (Lapadat & Lindsay, 1999). Eftersom det viktiga i min studie är vad som sägs, inte hur det sägs, valdes en låg detaljnivå. Detaljer som harklingar, röstläge och tonfall utslöts helt. Pauser skrevs ut som tre, sex eller nio punkter beroende på pausens längd, dock mest på känsla. För att reducera antalet talturer och därigenom underlätta analysen skrevs tydliga medhållanden ("ok", "mm") ut som parenteser i andras taltur. Mindre tydliga medhållanden utslöts helt.

En annan fråga som behöver hanteras är hur intervjutranskript ska redovisas (Kvale & Brinkmann, 2017). Talspråk ligger närmast intervjusituationen men språkreglerna för tal och skrift skiljer sig och här påpekar Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2017) hur "osammanhängande och repetitiva intervjuutskriften kan leda till en oetisk stigmatisering av specifika personer eller grupper av människor" (s. 228). I studien ingår allt från lärare med flerårig universitetsutbildning till nyanlända elever. Därutöver

förekommer allt från rikssvenska till förtortssvenska. De citat som redovisas i avhandlingen kommer ligga betydligt närmare talspråk än skriftspråk. Dock har vissa redigeringar gjorts för att undvika större hackiga avbrott och skapa en läsvänlig text. Samtliga jakanden och nekanden har bytts ut till ”ja” och ”nej”. Omtagningar som inte är av uppenbar betydelse har tagits bort. Vid några tillfällen har ordföljden ändrats och vid tal i dåtid har ibland imperfektändelser lagt till. När delar av ett citat klipps bort redovisas det som tre punkter i rak parentes ([...]). Andra händelser som är av betydelse för intervjun redovisas i raka parenteser.

Forskningsetiska överväganden

Studien är granskad och godkänd av etikprövningsmyndigheten (dnr: 2022-05236-01). Forskningsetik handlar emellertid inte enbart om lagar och regler utan innefattar även ett omsorgsfullt handlande från forskarens sida som inte finns reglerat i lagtext (Vetenskapsrådet, 2017).

I studien gjordes en rad forskningsetiska överväganden varav några redan har behandlats i detta kapitel.¹⁰ Nedan vill jag kasta ljus över två forskningsetiska aspekter som jag särskilt reflekterade kring under studiens gång, dels intervjusituationer med elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper, dels risk kontra nytta med studien.

I studien ingår ett flertal elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper. Studien innehåller på så vis en (makt)relation mellan forskare i majoritets- och respondenter i minoritetsposition (Flintoff & Webb, 2012), mellan mig som forskare från den svenska majoritetsbefolkningen (den sekulära kan diskuteras) och respondenter från religiösa och etniska minoritetsgrupper. Anne Flintoff och Louisa Webb (2012) diskuterar hur sådana relationer riskerar reproducera maktrelationer i bemärkelsen vem som tillåts ge en röst åt vem. Författarna påpekar dock samtidigt hur själva diskussionen bygger på ett skillnadstänkande mellan majoritet och minoritet och på så vis riskerar förstärka de uppdelningar den egentligen vill ifrågasätta. Carol Vincent och Simon Warren (2001) stryker under hur diskussionen kring maktrelationer är berättigad. De stryker dock samtidigt under hur det inte är givet att ”matchning” vad gäller till exempel minori-

¹⁰ Jag lät till exempel eleverna välja om de ville bli intervjuade enskild eller i par, detta för att skapa en trygg intervjusituationer. När jag informerade klasserna om studien gav jag inte bara ut informationen och gick därifrån. I stället stannade jag kvar på lektionen för att bekanta mig med eleverna. Varje klass besöktes under två hela lektioner innan studien inleddes.

tetsposition leder till att forskare och respondent finner varandra i den konkreta intervjusituationen. Liknande resonemang har förts av forskare inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet (Flintoff m.fl., 2008; Flintoff & Webb, 2012; Walseth & Strandbu, 2014; Walseth, 2015).

På temana religion och etnicitet var det ofta betydligt lättare att få utförliga beskrivningar från elever som var olika mig än lika. Det var som att olikheten placerade mig i en position som en som behövde ha saker förklarade. Tendensen blev som tydligast under intervjuer med elever med utländsk bakgrund som beskrev sig som muslimer men lös även igenom på Kristinaskolan där jag redan från början förklarade att jag själv aldrig har gått på en Kristen skola utan endast kommunala.

Positionen som en som behöver ha saker förklarade var inte enbart någonting jag blev placerad i utan även själv intog. Vid flera tillfällen förklarade jag nämligen hur elevernas erfarenheter är någonting jag själv inte delar och därför behöver ha förklarade. Strategin mynnade ut i flera goda intervjusamtal med rika beskrivningar.

Att som forskare i majoritetsposition inta en position som en som behöver ha saker förklarade vid intervjuer med elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper är inte oproblematiskt. Det riskerar nämligen att reproducera den egna (majoritets)erfarenheten som outtalad norm medan ”det andra” blir avvikande. Min hantering blev att inte enbart benämna de minoritetserfarenheter jag själv saknar utan även beskriva min egen majoritetsposition som medlem av den svenska majoritetsbefolkningen utan erfarenhet av annat än kommunala skolor. Genom att benämna min egen position gjorde jag med Kristin Walseth och Åse Strandbus (2014) språkbruk mitt bästa ”not to make the interviews ethnocentric” (s. 499).

En aspekt som alltid behöver avvägas i forskning är nytta kontra risker (Vetenskapsrådet, 2017). All forskning är nämligen förenad med risker även om de är små. Jag har tidigare i avhandlingen synliggjort hur den svenska forskningen om religion och etnicitet i idrott och hälsa är mycket begränsad. Avhandlingen fyller på så vis en tydlig kunskapslucka. Avhandlingen är även viktig för idrottsläraryrket och idrottsläraryrkesutbildningen. Det begränsade forskningsläget kan nämligen ha inneburit att idrottsläraryrkesutbildare har haft svårt att finna någon tydlig kärntext att utgå från i sin undervisning om religion och etnicitet i idrott och hälsa samtidigt som området blivit allt mer angeläget. Som första större svenska studie om religion och etnicitet i idrott och hälsa är det troligt att min avhandling kommer läsas på idrottsläraryrkesutbildningar.

En möjlig risk med forskning om religion och etnicitet är att tematiken kan kännas obekvämt att tala om i en intervju-situation. För att dämpa den risken var jag mycket noggrann med att informera på förhand om vad intervjuerna skulle handla om. Under intervjuerna informerade jag inte bara vid inledningen om att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas. Jag ställde även frågor under intervjuens gång av typen ”känns det här ok att prata om?”. Vid ett tillfälle var det en elev som inte ville svara på en enskild fråga.

En annan viktig forskningsetisk aspekt är att deltagandet får ske konfidentiellt (Vetenskapsrådet, 2017). För att inte röja deltagarnas identiteter har samtliga namn på deltagare, skolor, orter och så vidare bytts ut mot pseudonymer.

Analys

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om hur religion och etnicitet, i samverkan med kön, får betydelse i ämnet idrott och hälsa. Det görs genom en empirisk studie som kan sägas bestå av tre led. Det som undersöks är nämligen (a) hur spänningar med kopplingen till religion och etnicitet tar form och hanteras i ämnet idrott och hälsa, (b) vilka didaktiska konsekvenser hanteringen får, samt (c) hur religion, etnicitet och kön samverkar när spänningarna tar form och hanteras. Analysen i avhandlingen skedde stegvis utifrån de tre leden.

Spänningar och hanteringar med koppling till religion och etnicitet

Analysen av hur spänningar med koppling till religion och etnicitet tar form och hanteras i ämnet idrott och hälsa genomfördes i fyra faser: reducering, identifiering, tematisering och strukturering. De fyra skolorna hölls åtskilda fram till den sista fasen.

I den *reducerande fasen* reducerades empirin utifrån avhandlingens tematik religion och etnicitet i idrott och hälsa. Reduceringen bestod av två delar. I den första delen användes intersektionen religion/etnicitet som reducerande kriterium. Det empiriska materialet gick igenom i sin helhet och allt som på något sätt kunde kopplas till religion och/eller etnicitet fördes med till det fortsatta arbetet. I den andra delen reducerades empirin på nytt fast denna gång med ämnet idrott och hälsa som reducerande kriterium. Den reducerande fasen innebar att all kvarvarande empiri stod i direkt relation till avhandlingens tematik religion och etnicitet i idrott och hälsa.

Den *identifierande fasen* drevs av avhandlingens analytiska begrepp spänning och hantering. Spänningar och hanteringar eftersöktes på två sätt. Det första sättet tog i analytisk mening riktning mot spänningen. Här eftersöktes händelser där deltagare ställs inför en utmaning, värdekonflikt eller liknande i ämnet idrott och hälsa som de förhåller sig till och hanterar genom ett aktivt beslut. En intervju med läraren Charlotta (LANDS-ORTSSKOLAN) kan fungera som exempel. Under intervjun förklarade Charlotta hur hon gör när nyanlända elever inte förstår hennes svenskspråkiga genomgångar: ”förstår dom inte genomgången så kan man visa [...], köra igång övriga gruppen sen får man stå och peka”, förklarade hon. Händelsen kodades på följande sätt:

SPÄNNING: Lärare ska förklara, nyanlända elever förstår inte.

HANTERING: Sätter igång gruppen, visar med pågående aktivitet som stöd.

Det andra sättet tog i analytisk mening riktning mot hanteringen. Här handlade det om att identifiera pågående handlanden som mycket väl kan vara outtalade men som vid närmare undersökning visar sig fungera som hantering. Ett exempel kan hämtas från Kristinaskolan där samtliga tolv deltagare som intervjuades svarade ”mindre svordomar” när de skulle förklara hur det märks att deras skola är en kristen skola. Samtidigt framkom hur ett svordomsfritt språk är någonting Kristinaskolan som kristen skola står bakom och driver på. Det närmare undersökandet visade alltså hur det kontinuerligt pågående handlandet att svära mindre fungerade som hantering i relation till spänningar mellan eventuella svordomar och vad Kristinaskolan som kristen skola står för. Kodningen blev följande:

HANTERING: Kontinuerligt pågående handlande – mindre svordomar.

SPÄNNING: Kristinaskolan, kristen skola, ställningstagande mot svordomar.

Den identifierade fasen mynnade ut i en mängd händelser kodade i termer av spänning och hantering.

Den *tematiserande fasen* inleddes med att begreppet spänning placerades i förgrunden. Koderna med etiketten spänning från föregående fas gick igenom och tematiserades i termer av spänningsområden, det vill säga områden där det aktualiseras spänningar med koppling till religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa. Tematiseringen mynnade ut i tio sådana områden, nämligen (1) klädseln under idrottslektionerna, (2) skolans simundervisning, (3) duschandet efter idrottslektionerna, (4) könsblandad pardans (5) negativa känslouttryck i tävling, (6) musikspelandet

under idrottslektionerna, (7) fysisk aktivitet under fasteperioder, (8) yoga, (9) svenska som undervisningsspråk, och (10) vinteraktiviteter.

Därefter placerades begreppet hantering i förgrunden. Koderna med etiketten hantering från föregående fas gick igenom och tematiserades i termer av hanteringar. I det här skedet av analysen var spänningsområdena redan givna. Tematiseringen av hanteringarna gjordes alltså i relation till de spänningsområden som redan fanns. Tematiseringen av hanteringar drevs av två frågeställningar: ”hur går hanteringen till?” samt ”var eller hos vem äger hanteringen rum?” (elev, lärare grupp, skola). Efter den tematiserande fasen fanns ett resultat bestående av tio spänningsområden med olika hanteringar uppdelade skola för skola.

Den *strukturerande fasen* inleddes med att spänningsområdena gick igenom skola för skola där skolor med liknande spänningar och hanteringar föres samman för att redovisas gemensamt i resultatet medan skolor med märkbara skillnader hölls fortsatt åtskilda. Avslutningsvis strukturerades de tio spänningsområdena i tre kapitel utifrån samverkan mellan religion och etnicitet. Inom fyra spänningsområden blev nämligen både religion och etnicitet framträdande på ett jämbördigt sätt medan fyra spänningsområden framförallt knöt an till religion och två framförallt till etnicitet. Att strukturera resultatet i tre kapitel utifrån samverkan mellan religion och etnicitet framstod som rimligt med tanke på att religion och etnicitet fungerar som avhandlingens huvudkategorier medan kön fungerar som samverkanskategori.

Framväxten av spänningsområdena

De tio spänningsområdena är ett av avhandlingens mest centrala resultat. Av det skälet följer ett avsnitt om spänningsområdenas framväxt.

Tematiseringen av spänningsområden gjordes *ämnesdidaktiskt*, det vill säga utifrån olika aspekter av ämnet idrott och hälsa där spänningar med koppling till religion och etnicitet tar form. Det hade även varit möjligt att formulera spänningsområden utifrån religion och etnicitet som till exempel kroppslighet, etik och så vidare. Utifrån avhandlingens idrottsdidaktiska intresse framstod dock en ämnesdidaktisk tematisering som mest rimlig. Ämnesdidaktiska tematiseringar har dessutom visat sig fungera väl i tidigare idrottsdidaktisk forskning (McGee & Hardman, 2012; Barker & Lundvall, 2016).

Tematiseringen av spänningsområden inleddes egentligen inte under analysen utan redan under studiens gång med ett aktivt sonderande efter tänkbara områden att strukturera resultatet kring. Utgångspunkten för

sonderandet var ofta tidigare forskning, det vill säga områden där tidigare forskning indikerar att spänningar med koppling till religion och etnicitet kan ta form. Min avsikt var inte att reproducera tidigare forskning utan att bygga vidare på forskningsresultat som redan fanns.

Några av de tydligaste temana i tidigare forskning finns med som spänningsområden även i min studie, nämligen klädseln under idrottslektionerna, skolans simundervisning, duschandet efter idrottslektionerna och fysisk aktivitet under fasteperioder (Barker & Lundvall, 2016; Senarath & Liyanage, 2020). Spänningsområdet svenska som undervisningsspråk tog framförallt form under studiens gång när jag under fält-samtal med lärarna sonderade terrängen efter tänkbara intervjuteman. Här blev det nämligen tydligt hur händelser där nyanlända elever integreras i idrott och hälsa blir ett område som lärare och elever behöver förhålla sig till och hantera. Temat behandlades under de allra flesta intervjuer med både lärare och elever oavsett bakgrund.

Tre av resterande spänningsområden är tematiserade utifrån undervisningsinnehåll, nämligen könsblandad pardans, yoga, och vinteraktiviteter. Könsblandad pardans kräver ett särskilt omnämnande eftersom det skär över två tematiker, dels undervisningsinnehållet pardans, dels könsblandad kroppskontakt. Här var det inte givet om tematiseringen skulle avgränsas till undervisningsinnehållet pardans eller utvidgas till könsblandad kroppskontakt generellt. Det finns nämligen viss empiri som indikerar hur spänningar kan ta form även när flickor och pojkar förväntas hålla i varandra i lekar. Här valde jag dock att gå på studiens resultat som helhet där det framgår hur könsblandad kroppskontakt i regel accepteras men förses med en särskild laddning när det kommer till pardans.

Spänningsområdet negativa känslouttryck i tävling handlar om händelser där elever blir känslomässigt engagerade och riskerar häva ur sig negativa saker. Tematiken ”negativa känslouttryck” var enkel att identifiera och särskilja från andra spänningsområden. Avslutningen ”i tävling” lades till eftersom risken för negativa känslouttryck inte framstod som lika hög hela tiden utan framförallt när (en del) elever blir tävlingsinriktade och vill vinna.

Spänningsområdet musikspelandet under idrottslektionerna var både lätt och svårt att formulera, lätt eftersom deltagarna talade explicit om musik, svårt eftersom det tydligt knöt an till andra spänningsområden. Spänningar kring musik adresserades nämligen oftast inte i relation till musik generellt utan musik under fasteperioder samt musik med fult språk. När deltagarna talade om musik var det dock oftast med musik

som utgångspunkt och fasteperioder och fult språk som exempel, inte tvärtom. Av det skälet formulerades musik som ett eget spänningsområde.

Didaktiska konsekvenser

Att analysera didaktiska konsekvenser direkt utifrån forskningsmaterial blir snabbt omfattande eftersom varje liten utsaga i någon mening synliggör en didaktisk konsekvens. Av det skälet gjordes inte analysen av didaktiska konsekvenser utifrån forskningsmaterialet utan utifrån de hanteringar som redan fanns tidigare.

Att analysera didaktiska konsekvenser kan vara förenat med en svårighet att finna en analytisk utgångspunkt eftersom lärare, elev och undervisningsinnehåll ständigt står i relation till varandra (Gundem, 2011; Hudson & Meyer, 2011). För mig fick hantering fungera som analytisk utgångspunkt i kombination med var eller hos vem hanteringar äger rum. När elevhanteringar ägde rum studerades hanteringens art, därefter frågades om didaktiska konsekvenserna för lärare, till exempel om han eller hon behöver handskas med elever som inte vill delta eller kan fortsätta bedriva sin undervisning som vanligt. Frågor ställdes även om didaktiska konsekvenser för andra elever och undervisningens innehåll. I fall med lärarhanteringar frågades om didaktiska konsekvenserna för elever, till exempel om de slipper delta, måste delta, eller inte får. Frågor ställdes även om didaktiska konsekvenser för undervisningens innehåll, till exempel om det förändras och i så fall hur. Vid institutionaliserade hanteringar och hanteringar på gruppnivå ställdes liknande frågor. Det måste nämnas att frågorna om lärare, elev och undervisningsinnehåll kunde komma i olika ordning. Om någon didaktisk konsekvens var särskilt uppenbar började jag med den för att sedan arbeta mig vidare.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

Analysen av samverkan mellan religion, etnicitet och kön genomfördes i två faser, en reducerande med fokus på avhandlingens huvudkategorier religion och etnicitet, och en analyserande med fokus på samverkan mellan religion, etnicitet och kön. Analysen gjordes spänningsområde för spänningsområde.

Den reducerande fasen med fokus på avhandlingens huvudkategorier religion och etnicitet inleddes med att religion placerades i förgrunden. De olika spänningsområdena studerades i sin helhet med ett sökande efter markörer för religion. Därefter placerades etnicitet i förgrunden och spän-

ningsområdena studerades återigen fast denna gång med ett sökande efter markörer för etnicitet.

Den analyserande fasen med fokus på samverkan mellan religion, etnicitet och kön drevs av frågor kring kategoriernas samverkan samt hur de blir mer eller mindre framträdande i olika sammanhang. I fall med markörer för religion frågades om och i så fall hur den aktuella markören även blir en markör för etnicitet eller om etnicitet tonas ner i det aktuella sammanhanget. Frågor ställdes även om samverkan med kön, det vill säga om och i så fall hur kön tar form som betydelsefullt i det aktuella sammanhanget, till exempel om umgänget mellan flickor och pojkar blir betydelsebärande eller inte. Liknande frågor ställdes om etnicitet, det vill säga om och i så fall hur markörer för etnicitet även blir markörer för religion samt om och i så fall hur kön spelar roll i det aktuella sammanhanget.

Skolkontextuella olikheter

Efter analysen av spänningar och hanteringar, didaktiska konsekvenser och samverkan mellan religion, etnicitet och kön fanns ett färdigt resultat som svarade an mot den empiriska studie som beskrivs i avhandlingens syfte. Det var dock någonting i det färdiga resultatet som skavde. Skolor hade i ett tidigare skede av analysen förts samman på basis av likhet vad gäller spänningar och hanteringar. Sammanförandet gav ett intryck av att aktuella skolor var mycket lika, någonting som inte alltid stämde med studien. Ett exempel kan hämtas från spänningsområdet klädseln under idrottslektionerna där Landsorts-, Bruksort- och Ytterområdesskolan skulle redovisas gemensamt eftersom spänningar och hanteringar blev lika. Spänningar tog form i mötet mellan idrottskläder och flickor som bär sjal och täckande kläder och hanterades oavsett skola av flickorna själva som löste situationer på egen hand. Antalet flickor med sjal och täckande kläder skiljde sig dock kraftigt mellan de olika skolorna vilket placerade flickorna i helt olika situationer, allt från att vara strängt taget ensam om sin klädsel till en bland alla andra. Sådana kontextuella olikheter doldes emellertid när skolor redovisades i samma avsnitt på basis av likhet vad gäller spänningar och hanteringar.

Här gjordes bedömningen att betydelsefulla resultat skulle gå förlorade om kontextuella skillnader som den ovannämnda utelämnades. Lösningen blev att lägga till ett avsnitt om skolkontextuella olikheter under varje spänningsområde. Skrivandet föregicks av ett arbete som såg olika ut från fall till fall. I de fall där skolor redan hölls åtskilda i resultatet hade uppdelningen gjorts på basis av skillnader vad gäller spänning och hantering.

Här fanns redan skolkontextuella olikheter beskrivna i resultatet och krävde inte mer än en sammanfattning. I fall som det ovannämnda, där skolor framstod som lika utan att vara det, återvände jag till studiens empiri med ett sökande efter eventuella olikheter. Sökandet tog framförallt riktning mot mina fältanteckningar och beskrivningar av skolorna och deras elevsammansättningar men även mot intervjuutsagor där deltagare på olika skolor beskrev samma spänningsområde på olika sätt.

Avsnitten om skolkontextuella olikheter ser olika ut, ibland har de karaktären av en sammanfattning, ibland tillkommer ny empiri. Skillnaden beror på om skolkontextuella olikheter redan har framgått i resultatet. Om så är fallet får avsnitten karaktären av en sammanfattning, om inte kan ny empiri tillkomma.

Strukturen för resultatkapitlen

Resultatet består av tre kapitel: ”spänningar med både religion och etnicitet förgrunden” (kapitel 5), ”spänningar med religion i förgrunden” (kapitel 6), och ”spänningar med etnicitet i förgrunden” (kapitel 7). Efter kapitelrubrikerna följer rubriker med spänningsområden: ”klädseln under idrottslektionerna” och så vidare. Under varje rubrik med spänningsområden följer sedan ett eller flera avsnitt med namn på olika skolor. Här framgår hur det aktuella spänningsområdet tar form och hanteras på skolan eller skolorna i avsnittet. Varje avsnitt om skolor avslutas med en redogörelse för didaktiska konsekvenser. Därefter följer avsnitt om skolkontextuella olikheter och ett avsnitt om samverkan mellan religion, etnicitet och kön. Efter ovannämnda avsnitt börjar proceduren om igen med ett nytt spänningsområde.

Om kategorier och positionering

Nästan alla spänningar i det resultat som följer tar form i mötet mellan ämnestraditioner och undervisningsinnehåll i idrott och hälsa och elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper som inte kan eller vill göra det förväntade. Resultatet skulle på så vis kunna läsas som berättelser om brister hos enskilda elever (Nobis & El-Kayed, 2023).

I avhandlingen används religion, etnicitet och kön för att identifiera och lyfta fram elevgrupper och röster som än så länge inte har tagit särskilt stor plats i idrottsdidaktisk forskning. Kategorierna används även för att synliggöra händelser som lärare och elever möter i sin skolvardag som än

så länge inte har berättats på ett liknande sätt. Avhandlingen bidrar på så vis till rådande forskningsläge med både grupper, röster och berättelser.

Oaktat kunskapsbidrag kan kategorier vara vanskligt. René León Rosales (2010) formulerar det som att kategorier inte enbart beskriver den sociala verkligheten utan även skapar densamma. I resultatet kommer vi till exempel möta elever som av skäl som kan knytas till islam inte vill lyssna på musik. Hur eleverna hanterar sina möten med musik i idrott och hälsa blir till stor del nya berättelser i idrottsdidaktisk forskning men riskerar samtidigt ge en bild av muslimska elever som ett potentiellt problem. En hantering från min sida blir att vara noggrann med att synliggöra olika uppfattningar och förhållningssätt så det inte framstår som att alla tycker lika (jfr Nobis & El-Kayed, 2023).

En aspekt som ofta lyfts fram i forskning som behandlar kategorier likt min är betydelsen av kritiska förhållningssätt. Anthias (1998) stryker under betydelsen av att inte rikta uppmärksamhet mot kategorier i sig utan mot de *processer* genom vilka kategorier tar form. I resultatet lyser processer igenom i den meningen att spänningar genomgående formuleras som *möten* där elever som (eventuellt) inte kan eller vill göra det förväntade endast utgör mötets ena del. Den andra delen utgörs av ”det förväntade”, det vill säga etablerade ämnestraditioner och förväntade undervisningsinnehåll. Här blir det viktigt att komma ihåg hur det förväntade inte är neutralt. Forskare inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet talar i stället om socialt konstruerade normer som vuxit fram i en särskild historisk och kulturell kontext (Dowling & Flintoff, 2018; Williams, 2018; Flintoff & Dowling, 2019; Blackshear & Culp, 2021). När elever tar form som att inte kunna eller vilja göra det förväntade rör det sig på så vis inte om brister hos enskilda elever utan om positioneringar i relation till socialt konstruerade förväntningar. Här vill jag skicka med en uppmuntran att vid läsning av resultatet inte ensidigt läsa in brister hos enskilda elever utan fästa vikt vid de socialt konstruerade normer som skapar religiös och etnisk annorlundahet, i studiens fall etablerade ämnestraditioner och förväntade undervisningsinnehåll.

Spänningar med både religion och etnicitet i förgrunden

I detta kapitel redovisas spänningar och hanteringar där olika intersektioner av religion och etnicitet tar form, ofta i samverkan med kön, ibland inte. Kapitlet består av fyra spänningsområden: klädseln under idrottslektionerna,¹¹ skolans simundervisning, duschandet efter idrottslektionerna och könsblandad pardans.

Klädseln under idrottslektionerna

I idrott och hälsa är det få saker som är lika förväntade som att eleverna har idrottskläder på sig (Quennerstedt, 2013). Kläderna ska vara lämpliga för fysisk aktivitet och åtminstone inte orimliga att sveltas i. Även om idrottskläder har sina poänger är området inte problemfritt. Det finns ett starkt samband mellan klädsel och identitet (Hurd, Olsson & Öberg, 2005) och för elever som inte identifierar sig med sport och idrott kan idrottskläder kännas starkt motbjudande. Många idrottskläder sätter dessutom fokus på kroppen (Kardemark, 2013) vilket kan vara obekvämt av flera olika skäl (Elliot & Hoyle, 2014). Min studie visar hur klädseln under idrottslektionerna blir ett område i idrott och hälsa där det aktualiseras spänningar med koppling till religion och etnicitet. Tre spänningar har identifierats, dessa ligger i mötet mellan ämnestraditionen att klä sig i idrottskläder under idrottslektionerna och:

- i. Muslimska flickor som bär sjal och/eller täckande kläder i könsblandade sammanhang.
- ii. En kristen skola med en subtil klädkod att inte klä sig alltför exponerande.
- iii. Kristna flickor som fäster vikt vid att inte klä sig alltför exponerande.

Spänningar kring klädseln under idrottslektionerna har identifierats på samtliga fyra skolor. Nedan följer inledningsvis ett avsnitt om Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan gemensamt, därefter ett om Kristinas skolan separat. På Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan kretsar

¹¹ När spänningar kring klädseln under idrottslektionerna tar form och hanteras på Kristinas skolan är det framförallt religion och kön som blir framträdande medan etnicitet hamnar i bakgrunden.

samtliga spänningar kring sjal och täckande kläder medan spänningarna på Kristinaskolan kretsar kring en kristen skolinstitution samt flickor som med referens till sin kristna identitet inte vill klä sig alltför exponerande.

Landsortsskolan, Bruksortsskolan och Ytterområdesskolan

På Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan ämnestraditionen att klä sig i idrottskläder under idrottslektionerna och (i) muslimska flickor som bär sjal och/eller täckande kläder i könsblandade sammanhang. Hanterandet ligger i regel på flickorna själva som löser situationen på egen hand. Lärarna träder emellertid in och kräver förändring när klädseln försvårar deltagandet, medför risker eller bryter mot skolans regler kring ombyte.

På Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan intervjuades 14 flickor som beskrev sig som muslimer. Alla flickor bar inte sjal och täckande kläder men alla talade om temat. Temat behandlades även med samtliga sju lärare som intervjuades på skolorna samt med en handfull elever med svensk bakgrund.

Sjal och täckande kläder knöts på ett tydligt sätt till islam som religion, som någonting muslimska flickor har. Ibland framträdde emellertid även en etnisk dimension där sjal och täckande kläder tog form som någonting icke-svenskt. Ayaan och Nagan (FÖRORTSSKOLAN) gjorde skillnad mellan muslimska flickor och svenska. Ayaan beskrev hur muslimska flickor följer en religion och därför bär sjal till skillnad från svenska flickor. Nagan fyllde i hur även muslimska flickor som inte bär sjal överlag täcker sig mer än vad svenska flickor gör:

AYAAN: Om man jämför en muslimsk person med en svensk person, dom utför ju inte samma religion och på så sätt det blir skillnad. För att en person som följer en religion den, alltså den lever sitt liv efter religionen. Så det är mycket skillnad. Till exempel har en muslimsk person sjal, till exempel, vissa, och en svensk person har inte sjal.

KALLE: just det. För det va. Vill du Nagan fylla i nåt?

NAGAN: ja, vad heter det, vi täcker oss mer också och även om vi inte har sjal, dom som inte har sjal, dom täcker sig även mer än svenska tjejer.

Emma (BRUKSORTSSKOLAN) gjorde en liknande skillnad mellan muslimska och svenska flickor när hon skulle förklara hur det märks att det går många muslimer i hennes klass. Hon pekade särskilt på sjalen och förklarade ”det är ju inte som vi svenskar brukar klä oss”:

EMMA: Vi har haft många utländska i vår klass, typ muslimer och sånt [...]. Men man märkte ju då också såhär fasta och sånt. Och sen är det ju klädsel också. Det är ju inte som vi svenskar brukar klä oss.

KALLE: Det va en sån där sak som jag snappa upp nu. När du säger muslimer, svenskar. Vi kan starta med svenskar. Eller hur klär sig muslimerna, vi startar där?

EMMA: dom kan ju ha såhär, ja men, tjejer har typ slöja [...] ja det är ju inte sånt vi, inte i alla fall nåt jag har märkt av i Sverige så

KALLE: hur klär man sig som svensk då?

EMMA: ganska neutralt, har jag märkt typ.

Oavsett skola trädde en bild fram av hur man får klä sig som man vill under idrottslektionerna så länge det inte försvårar deltagandet, medför risker eller bryter mot skolans regler kring ombyte. Så långt är situationen egentligen inte unik för de flickor som bär sjal och täckande kläder utan lika för alla. Spänningar kring idrottskläder adresserades heller inte enbart i relation till flickor som bär sjal och täckande kläder utan tog form som ett mer utbrett spänningsområde som även kan kopplas till andra teman. Samtliga sju lärare förklarade till exempel hur det finns elever som undviker att byta om på grund av ointresse för fysisk aktivitet eller personlig obekvämlighet. Några spänningar går dock att knyta till sjal och täckande kläder specifikt, dels att det ibland blir lite väl varmt, dels att sjalen kan vara svår att sätta fast och därmed åka av i samband med fysisk aktivitet. Några av de flickor som bar sjal och täckande kläder adresserade dock inga besvär överhuvudtaget utan talade om idrott och hälsa i sjal och täckande kläder som ingenting.

På temat värme talade Asma och Halima (LANDSORTSSKOLAN) framförallt om sjalen. Vid sidan av fysisk aktivitet generellt lyfte flickorna även fram lektioner utomhus när det är soligt och varmt. Här var det inte enbart den fysiska aktiviteten som skapade problem utan även sjalens färg då de båda bar svart sjal som drar åt sig värme. Asma nöjde sig med att konstatera bekymret medan Halima förklarade att hon ibland byter färg när det är soligt. Amina och Samara (BRKSORTSSKOLAN) talade inte enbart om sjalen utan även täckande kläder generellt. Flickorna menade nämligen att man som muslim inte enbart ska täcka håret utan även sina kroppsformer och kom därför till idrottslektionerna i stora hoodies oavsett aktivitet och väder.

Några deltagare beskrev hur sjalen ibland blir ett störningsmoment vid fysisk aktivitet: ”typ när man springer och den sitter löst eller hoppar”, som Halima (LANDSORTSSKOLAN) uttryckte det. När det hände brukade

Halima gå åt sidan, rätta till, och komma tillbaka: ”jag brukar bara fixa den” förklarade hon, ”så den ska sitta fast”. Även Douja (YTTEROMRÅDESSKOLAN) talade om att få sjalen att sitta fast. Douja hade börjat använda sjal för omkring två år sedan. I början hade det lett till bekymmer vid fysisk aktivitet. Efter en tid hade hon emellertid börjat sätta fast sjalen på ett nytt sätt för att få den att sitta kvar under idrottslektionerna: ”nu har jag lärt mig nya tekniker och så vidare, hur jag ska ha det så nu håller den fast hela lektionen”, förklarade hon. Utifrån ett lärarperspektiv talade Charlotta (LANDSORTSSKOLAN) om sjalen som ett störningsmoment: ”dom springer och den lossnar och dom måste hålla på med den”, förklarade hon. Charlotta var dock tydlig med att det endast blir ett störningsmoment för flickorna själva, inte för lektionen som helhet.

Spänningar kring värme och att sjalen kan åka av hanterades av flickorna själva utan inblandning från läraren. Hanterandet tog form genom att flickorna klädde sig i sjal och täckande kläder oavsett de besvär det gav upphov till (besvärerna uttrycktes ofta som ringa). Lärarna trädde emellertid in och krävde förändring när klädseln försvårar deltagandet, medför risker eller bryter mot skolans regler kring ombyte, händelser jag vänder mig till nu.

Vad gäller risker gav lärarna i studien uttryck för två. Den första var att man kan fastna i saker och skada sig: ”sen är det ju så att du kan fastna i redskap och material och annat så att det finns en risk att du skadar dig” förklarade Sara (BRUKSORTSSKOLAN). Den andra risken har koppling till sjalen eller närmare bestämt hur den sätts upp. Mia (BRUKSORTSSKOLAN) förklarade att många som bär sjal sätter upp den med nålar och mindes en händelse med nålar utspridda över idrottshallens golv. Risken med nålarna var ingenting Mia hade tänkt på tidigare men händelsen fick henne att börja be sina elever med sjal att använda någonting annat än lösa nålar.

Vad gäller regler kring ombyte fanns på Landsorts- och Ytterområdeskolan inga regler om att byta om för att få delta. Lärarna påminde förvisso ibland om betydelsen av att byta om för att kunna delta så bra som möjligt men de elever som kom i sina vardagskläder fick ändå vara med. På Bruksortsskolan var det annorlunda, här fanns nämligen en regel om att byta om för att få delta. På Bruksortsskolan var det alltså inte enbart när klädsel försvårar deltagandet som lärarna trädde in och manade till förändring utan även när elever inte bytte om överhuvudtaget.

Vad gäller klädsel som försvårar deltagande fanns på både Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan erfarenheter bland lärarna av mus-

limska flickor som kommer till idrottslektionerna i kjol eller abaya¹². Den problembild lärarna formulerade kring kjol och abaya var att det hämmar rörelseförmågan och försvårar deltagandet. Ingen av lärarna hade övervägt att förändra sin undervisning för att underlätta deltagande i kjol eller abaya utan deras hantering var att tala med flickorna och mana till förändring. ”Jag har inte gjort nåt i undervisningen”, förklarade Charlotta (LANDSORTSSKOLAN), ”men jag har påtalat för eleven att du behöver ju liksom, det är svårt för dig att va med i kjol”. Sara (BRUKSORTSSKOLAN) hade erfarenheter av liknande elevsamtal. Hon förde inte samtalen inför hela klassen utan enskilt med elever:

Ja men oftast är de ju att vi tar dom inte inför hela gruppen utan att dom stannar kvar efter lektionen och bara: ”ja, jag vill prata med dig”, och sen att jag då förklarar att ”jag ser inte att det är så bra att du har kjol och att jag gärna vill att du har träningsbrallor eller träningsights eller vad du nu väljer att ha liksom så, men inte kjol”.

Utifrån ett elevperspektiv var det omkring hälften av de 14 flickor som beskrev sig som muslimer som talade om specifikt om idrott och hälsa i kjol eller abaya. Amina och Samara (BRUKSORTSSKOLAN) bar ofta lång vid kjol eller abaya under ramadan men inte under idrottslektionerna. Beslutet motiverades framförallt av att de inte får för sin lärare. Fawzia och Waris (YTTEROMRÅDESSKOLAN) formulerade en komplexitet i mötet mellan teologi, schema och idrottskläder. Flickorna fäste vikt vid att genomföra fredagsbönen i abaya. De bytte aldrig om till idrottskläder inför idrottslektionerna utan deltog i samma kläder som de kom till skolan i. Under föregående läsår hade det aldrig blivit något möte mellan fredagsbön och idrott och hälsa eftersom klassen inte hade idrott på fredagar. Här hade Fawzia och Waris klätt sig i abaya under hela skoldagen. Under nuvarande läsår hade klassen emellertid idrott på fredagar. Flickorna hanterade situationen genom att sluta klä sig i abaya under hela dagen. I stället kom de till skolan i mer all dagliga kläder som åtminstone var mer lämpliga för fysisk aktivitet än abaya och hade någonting täckande till fredagsbönen i sina skåp: ”alltså vi brukar ta med oss nåt som vi kan täcka oss med så går vi ner och ber bara” förklarade Fawzia innan Waris fyllde i ”så det är ingen fara”.

¹² Ett löst åtsittande ytterplagg som börjar vid axlarna och sträcker sig till fötterna.

Didaktiska konsekvenser

Att de flickor som bär själ och täckande kläder hanterar spänningar kring värme och att sjalen kan åka av på egen hand får till följd att lärarna i regel inte behöver ta itu med sådana spänningar eftersom flickorna löser dem själva. Att lärarna manar till förändring när klädsel försvårar deltagandet, medför risker eller bryter mot skolans regler får till följd att flickorna hamnar i en situation där de måste välja mellan att ändra sin klädsel eller hamna i konflikt med läraren.

Kristinaskolan

På Kristinaskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan ämnestraditionen att klä sig i idrottskläder under idrottslektionerna och (i) en kristen skola med en subtil klädkod att inte klä sig alltför exponerande, och (ii) kristna flickor som fäster vikt vid att inte klä sig alltför exponerande.

Kristinaskolan hade tidigare haft en klädpolicy (för cirka tio år sedan). Policyn hade främst gällt för flickor och i stora drag gått ut på att inte klä sig alltför exponerande, helst inga magtröjor, urringningar, eller korta shorts. Policyn kan inte beskrivas som teologiskt motiverad av typen ”Gud säger” eller ”det står i bibeln”. I stället kan den beskrivas som ett samhällsmotstånd från skolans sida, ett motstånd mot den exponering av kvinnokroppen som förekommer i samhället i framförallt sociala medier. Här ville Kristinaskolan vara en trygg plats där ungdomar inte ska behöva söka bekräftelse genom sin kropp.

För omkring tio år sedan hade klädpolicy tagits bort. Med vetskap om att den en gång hade funnits tog jag emellertid själv upp temat under intervjuerna, framförallt med flickorna (fem av sju). Jag frågade även hur de själva ser på relationen mellan att vara kristen och klädsel. Den möjliga koppling till studien jag såg var spänningar kring dagens kvinnliga träningsmode som i många fall sitter tight och framhäver kroppen.

Intervjuerna gav en bild av hur klädsel inte var någon icke-fråga på skolan. I stället framträdde en subtil klädkod. Tillägget ”subtil” är i sammanhanget mycket viktigt. Klädkoder framstod nämligen inte som något centralt inslag på skolan. Ester uttryckte gång på gång att det inte är ”nån stor grej” och alla var överens om att avvikelser aldrig skulle påpekas. Samtidigt markerades en skillnad – om än liten – mellan Kristinaskolan och andra skolor och platser i samhället.

Till att börja med beskrevs Kristinaskolan som en plats där flickor överlag klär sig mindre exponerande än på andra skolor och platser i samhället. Skillnaden var dock inte glasklar utan alla lade till att exponerande

kläder förekommer även på Kristinaskolan fast inte lika mycket. Rebecca gjorde en jämförelse mellan Kristinaskolan och vad som ”så här finns på stan” och förklarade ”men en så här liten kort topp eller så, det är nog inte lika vanligt här men det finns”. De skillnader som trädde fram kan så här långt bäst beskrivas som en gradskillnad.

Det rörde sig emellertid inte enbart om en gradskillnad utan även en artskillnad. Den subtila klädkoden knöts nämligen till att Kristinaskolan är en kristen skola. Kopplingen gjordes på olika sätt av olika deltagare. Rakel talade i första hand om Kristinaskolans elevkollektiv. Hon inledde med att förklara hur de flesta elever på skolan tillhör olika frikyrkor. Därefter förklarade hon hur många tjejer inom frikyrkan fäster vikt vid att inte klä sig alltför exponerande och hur det lätt uppstår outtalade mönster när man samlar många med liknande synsätt på samma plats. Lea och Ester talade i första hand om församling. Flickorna förklarade hur det finns vissa klädkoder inom den församling som driver skolan och hur klädkoderna avspeglas i skolan eftersom flera i församlingsledningen även sitter i skolledningen.

De fem flickor som talade om klädsel talade inte enbart om sin skola utan även sig själva som individer. Alla fem beskrev sig som kristna/frikyrkliga och åtminstone Rakel, Rut, Rebecca och Ester fäste vikt vid att inte klä sig alltför exponerande, någonting de kopplade till sin kristna identitet. Tydligast med kopplingen var Rakel och Rut. Rakel tog kort kjol som exempel och förklarade ”om man går med jättekort kjol, då skulle jag dels inte vara bekväm, sen känna att det går lite emot typ det bibeln säger och min religion”. Rut resonerade på ett liknande sätt fast med magtröja som exempel. Rebecca och Ester var inte lika explicita med att lyfta fram sin kristna identitet utan gjorde det mer implicit. Oavsett resonemang befann sig samtliga fyra flickor på en skola med klädkoder de själva delade: ”jag passar in”, förklarade Rut innan hon fortsatte, ”jag har inte direkt stilen att jag vill visa jättemycket eller känner behov av det”.

Alla resonerade emellertid inte lika. Lea förklarade nämligen att hon inte riktigt står för allt skolan står för. Lea beskrev sig liksom övriga fyra flickor som kristen/frikyrklig men framförde inga särskilda tankar kring klädsel. I stället menade hon att måste få klä sig som man vill utan att få ”sneda blickar”, som hon själv uttryckte det.

Nu till skolämnet idrott och hälsa och den subtila klädkodens eventuella betydelsen där. Samtliga fem flickor som talade om klädsel var väl förtrogna med dagens kvinnliga träningsmode som i många fall sitter tight och framhäver kroppen. De förhöll sig emellertid olika. För Rakel var

funktionalitet det viktiga. Rakel fäste som bekant vikt vid att som kristen inte klä sig alltför exponerande. Det hon motsatte sig var emellertid inte kroppslig synlighet i sig utan kläder där att visa upp sin kropp blir själva syftet. Rakel kunde nämligen mycket väl bära kläder som visar upp kroppen om det finns en orsak: ”om det är en varm sommardag och vi är på semester då kan jag lätt ha, ja men en magtröja som visar lite av magen”, förklarade hon. När det kom till idrott och hälsa framstod träningskläder som sitter tight och framhäver kroppen som klart fungerande för Rakel fast inte för att hon ville visa upp kroppen utan för att det är skönt och funktionellt. Ester resonerade på ett liknande sätt. Lea förhöll sig emellertid annorlunda och förklarade hur hon aktivt undviker vissa typer av idrottskläder: ”ja men kanske bara ha en sport-topp eller nåt sånt där, det och korta shorts”, förklarade hon.

Didaktiska konsekvenser

Följden av den subtila klädkoden blir att några av flickorna undviker de allra mest exponerande idrottskläderna.

Skolkontextuella olikheter

På Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan blir spänningar och hanteringar lika. Trots det finns även kontextuella olikheter. På Landsortsskolan är det ytterst få som bär sjal och täckande kläder. Den som gör det här blir med andra ord strängt taget ensam. Lärarna vill att eleverna byter om inför lektionerna. Det är emellertid ingen regel för att få delta och de flesta kommer i sina vardagskläder, uppskattningsvis två tredjedelar varje lektion.¹³ För de flickor som bär sjal och täckande kläder uppstår en komplexitet mellan det förväntade och annorlunda. Att bära sjal och täckande kläder innebär att bli annorlunda som muslim bland icke-muslimer. Att byta om till sjal och täckande kläder anpassade för fysisk aktivitet innebär att följa förväntningarna på idrottskläder men fortfarande att bli annorlunda som muslim bland icke-muslimer. Att komma i kjol eller abaya innebär att bli en av många som inte byter om till idrottskläder men samtidigt att bli ensam om att bli tillsagd att byta kläder eftersom det blir svårt att delta.

På Ytterområdesskolan bär en klar majoritet av flickorna sjal och täckande kläder. Den som gör det här blir med andra ord inte ensam utan en bland flera. Precis som på Landsortsskolan vill lärarna att eleverna byter

¹³ Uppskattning utifrån mina lektionsobservationer.

om inför lektionerna. Det är emellertid ingen regel för att få delta och nästan alla kommer i sina vardagskläder.¹⁴ Precis som på Landsortsskolan uppstår en komplexitet mellan det förväntade och annorlunda fast inte på samma sätt. Att komma oombytt i sjal och täckande kläder innebär att smälta in bland övriga. Den som byter om till sjal och täckande kläder anpassade för fysisk aktivitet följer förväntningarna på idrottskläder men blir samtidigt strängt taget ensam om att byta om. Avvikelsen blir emellertid inte särskilt stor eftersom det fortfarande rör sig om sjal och täckande kläder. De som kommer i kjol eller abaya blir precis som på Landsortsskolan ensamma om att bli tillsagda att byta kläder eftersom det blir för svårt att delta. Berörda elever blir emellertid inte olika som muslim bland icke-muslimer utan olika som muslim bland andra muslimer.

Bruksortsskolan skiljer sig från Landsorts- och Ytterområdesskolan i den meningen att eleverna måste byta om för att få delta. Det innebär att gränsen för när lärarna träder in och kräver förändring förflyttas från när kläder försvårar deltagandet till när elever inte byter om överhuvudtaget. Det betyder att de flickor som bär sjal och täckande kläder måste finna sådana kläder som är tillräckligt sportiga för att godkännas av läraren. Omkring en tredjedel av flickorna bär sjal och täckande kläder i könsblandade sammanhang.¹⁵ Att komma till idrottslektionerna i sådan klädsel blir på så vis inte en lika tydlig avvikelse som på Landsortsskolan, men inte heller en majoritetsposition som på Ytterområdesskolan. Det rör sig snarare om en form av gruppidentitet, att bli en i en grupp som klär sig i sjal och täckande kläder bland en majoritet som inte gör det.

Kristinaskolan skiljer sig från övriga skolor i den meningen att skolan som institution spelar roll i de spänningar som tar form. På Kristinaskolan innebär sättet att klä sig att man är med och bygger upp (eller utmanar) en institutionaliserad hållning.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

Inom spänningsområdet klädseln under idrottslektionerna samverkar religion, etnicitet och kön. Sjal och täckande knyts till islam som religion men det framträder även en etnisk dimension där klädseln tar form som någonting icke-svenskt. När det kommer till de flickor som beskriver sig som kristna som fäster vikt vid att inte klä sig alltför exponerande är det framförallt religion och kön som blir framträdande medan etnicitet ham-

¹⁴ Uppskattnings utifrån mina lektionsobservationer.

¹⁵ Uppskattnings utifrån mina lektionsobservationer.

nar i bakgrunden. Flickorna stannar nämligen vid att tala om sig själva och sin skola som kristna utan etniska termer.

Skolans simundervisning

Av kursplanen för idrott och hälsa framgår att varje elev måste kunna simma 200 meter för ett godkänt betyg (Skolverket, 2022a). Simningen sticker ut på flera sätt i skolan. För det första är simningen ett uttalat kunskapskrav. Det är momentet givetvis inte ensamt om att vara men eftersom det är så tydligt att det är 200 meter som gäller, annars får eleven underkänt i hela ämnet, har simningen en särställning som ett av de klart mest konkreta kunskapskraven i hela läroplanen. För det andra ställer simningen krav på särskilda lokaler som långt ifrån alla skolor har tillgång till. Det kan vara både svårt och dyrt att ta sig till en simhall och boka tider för hela skolklasser (Kraepelien-Strid, 2007). För det tredje är simhallar förenade med förväntningar på kroppslig synlighet vilket kan vara obekvämt av flera olika skäl (Kraepelien-Strid, 2011; Warnling-Nerep & Bernitz, 2017).

Skolverkets senaste kartläggning visar att omkring 90 procent av alla elever i årskurs 6 kan simma de 200 meter som krävs för ett godkänt betyg. På så vis är simkunnighet i den svenska skolan generellt sett inget större problem (Skolverket 2022b). Andra kartläggningar visar hur simkunnigheten är lägre bland elever med utländsk bakgrund än bland elever med svensk. Etnicitet kan emellertid inte isoleras som enskild förklaring till att elever inte kan simma utan här är det två andra saker som sticker ut, dels nyanlända elever, dels skolor där nästan alla elever har utländsk bakgrund (Skolverket, 2010, 2014).

Om andelen elever som inte kan simma är förhållandevis liten är den som besväras av kroppslig synlighet förmodligen större. Det är till exempel betydlig färre som byter om inför simlektionerna än inför övriga idrottslektioner (Skolinspektionen, 2018).

Min studie visar hur skolans simundervisning blir ett område i idrott och hälsa där det aktualiseras spänningar med koppling till religion och etnicitet. Sex spänningar har identifierats, dessa ligger i mötet mellan skolans simundervisning och:

- i. Nyanlända elever som inte kan simma.
- ii. Elevgrupper där nästan alla har utländsk bakgrund och förhållandevis många inte kan simma.

- iii. Muslimska flickor som bär sjal och/eller täckande kläder i könsblandade sammanhang.
- iv. Muslimska pojkar som menar att man som muslim inte ska titta på lättklädda kvinnokroppar.
- v. Kristna flickor som fäster vikt vid att inte klä sig alltför exponerande.

Spänningar kring skolans simundervisning har identifierats på samtliga fyra skolor. Skolorna kommer redovisas separat. Situationen blir nämligen väldigt olika, framförallt vad gäller möjligheten till simundervisning.

Landsortsskolan

På Landsortsskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan skolans simundervisning och (i) nyanlända elever som inte kan simma, och (iii) muslimska flickor som bär sjal och/eller täckande kläder i könsblandade sammanhang. Spänningar kring simkunnighet hanteras på låg- och mellanstadiet av kommunen genom simskola varefter lärarna tar över ansvaret på 7-9. Spänningar kring kroppslig synlighet hanteras av berörda flickor själva som på olika sätt löser situationer på egen hand, ibland med hjälp av simhallen som lånar ut täckande badkläder.

På Landsortsskolan var simkunnigheten mycket hög, många lärde sig simma utanför skolan. Eleverna fick dessutom åka på simskola på både låg- och mellanstadiet. Det var inte skolan som organiserade simskolorna utan kommunen. Det fanns ett tätt samarbete mellan skola och kommun där kommunen ansvarade för simundervisningen fram till årskurs 6 varefter skolan tog över. Enda kruxet var att kommunens simhall låg cirka 15 kilometer bort vilket krävde en resa.

Upplägget med simskola från kommunen fram till årskurs 6 innebar att lärarna på 7-9 i regel inte behövde tänka särskilt mycket på elevernas simkunnighet. I stället kunde de ta över klasser från årskurs 6 där strängt taget alla redan kunde och om det mot förmodan var någon som inte hade lärt sig gick det att ordna plats på de yngre eleverna på simskola.

Under flyktingkrisen 2015 uppstod emellertid en ny situation när skolan tog emot ett antal nyanlända elever där nästan ingen var simkunnig. Antalet blev förvisso inte särskilt stort, 3-4 per klass, men kom ändå att innebära betydligt fler icke simkunniga elever än tidigare. När lärarna talade om avsaknad av simkunnighet på sin skola nämnde de förvisso att det även kan finnas svenskfödda elever som inte kan. Nästan allt tal kret-

sade dock kring de nyanlända eleverna. Simkunnighet knöts även till svenskhet:

MARIE-LOUISE (LÄRARE): Här i Sverige så är det, även om man kanske tycker det är lite läskigt och simma så är det ju ändå en naturlig del. Det finns ju vatten här och liksom man liksom redan från årskurs 1 och 2 så är man iväg på simskola och sådär. Så det är mer naturligt. Men för en del utav dom nyanlända så var det ju liksom, det var verkligen förknippat med stor fara att liksom vara i vatten

Hanterandet av nyanlända elever som inte kan simma blev olika beroende på ålder. På låg- och mellanstadiet löste sig möjligheten till simundervisning automatiskt genom kommunens simskolor. På 7-9 blev det svårare. När antalet icke simkunniga elever ökade försvann nämligen möjligheten att ordna plats på de yngre elevernas simskola eftersom de blev överfulla. Lärarna hade nu inget annat val än att ordna mer simundervisning på egen hand. Situationen blev svårlost, det krävdes nämligen ett flertal resor för att få de nyanlända eleverna simkunniga. Här behövde tid tas från andra ämnen och lärare vara borta från sina ordinarie lektioner. Under ett år organiserades simresor under skoltid vilket gjorde en del nyanlända elever simkunniga men samtidigt innebar stort merarbete för lärarna och att tid behövde tas från andra ämnen. Under ett annat år organiserades simresor under skollov.

Så långt simkunnighet, nu kroppslig synlighet. Bland lärarna fanns flera erfarenheter av att möta muslimska flickor som av skäl som kan knytas till islam antingen simmade i täckande badkläder eller inte ville delta. Även om talet främst kretsade kring islam som religion framträdde ibland även en etnisk dimension där att som muslim inte vilja klä sig i gängse badkläder sattes i relation till svenskhet på olika sätt. Charlotta (LÄRARE) gav en bild av hur det inte enbart är muslimska flickor som kan besväras av kroppslig synlighet utan även svenska flickor eller vilken elev som helst för den delen. Hon sköt dock in hur det för muslimska flickor tillkommer ytterligare en dimension, nämligen religion.

All simundervisning ägde rum i en könsblandad simhall. Spänningarna kring islam, klädsel och könsblandad simundervisning hanterades på så vis inte av skolan utan fick lösas av flickorna själva. En del valde att inte delta, andra tog med täckande badkläder hemifrån. Den hantering lärarna talade mest om var dock att låna burkini i simhallen. Simhallen bedrev nämligen simskola för nyanlända vuxna och hade därför köpt in burkinis. När Charlotta (LÄRARE) frågade om även Landsortsskolan kunde få låna

blev svaret ja. Möjligheten att låna burkini innebar emellertid inte att situationen var helt löst. Antalet burkinis var nämligen begränsat, så även storlekarna att välja bland. Marie-Louise förklarade:

Ja men det fanns ju liksom inte hur många lånlåder som helst utan dom hade kanske typ tre storlekar, en small, en i medium, en i large. Och jag menar, var det en jätteliten elev så hängde ju kläderna liksom och, sådär, så det. Och det va ju inte alltid det liksom fanns att tillgå. Det kanske va flera klasser där liksom så att dom inte fanns rent praktiskt att tillhandahålla.

Berättelsen från Landsortsskolan visar hur tillhandahållandet av burkinis är mer komplext än själva utlåningen. Det handlar nämligen inte enbart om klädseln utan även om andra saker såsom antal och storlekar.

De flickor på skolan som simmade i täckande badkläder smälte knappast in bland övriga i simhallen utan blev rejält avvikande. Täckande badkläder var nämligen ytterst ovanligt i den simhall där simundervisningen ägde rum. Leila och Stina använde formuleringen ”sticka ut” när de talade om flickor som kommer i annat än gängse badkläder. Asma berättade om en händelse från föregående år när några flickor med svensk bakgrund hade klätt sig i heltäckande för att de muslimska flickorna i klassen inte skulle bli ensamma: ”vännerna ville stötta dom för dom kände sig såhär utpekade när det bara var dom som hade våtdräkt på sig”, förklarade hon.

På Landsortsskolan intervjuades tre flickor som beskrev sig som muslimer: Halima, Asma och Leila. Samtliga tre intervjuer synliggör hur islam, klädsel och könsblandad simundervisning innehåller flera lager av komplexitet som varierar från person till person.

Halimas berättelse kan inledas hos hennes lärare Ola. Klassen hade inte haft någon simundervisning nuvarande läsår men Ola berättade om föregående. Då hade Halima inte burit sjal varför simundervisningen enligt Ola inte hade blivit något problem. Halima gav en annan bild. Hon hade förvisso inte simmat i sjal men shorts och t-shirt, dock inte utan bryderier, tvärtom. Halima hade nämligen precis bestämt sig för att inom kort börja med sjal. Hon ville dock inte börja direkt utan närma sig stegvis. Ett sammanhang där hon gjorde förändring direkt var simundervisningen: ”från liksom baddräkt till tröja och shorts” förklarade hon. Simlektionen föregående läsår var första gången hon simmade med shorts och t-shirt med klassen. Hon hade känt sig nervös innan eftersom hon inte visste hur förändringen skulle tas emot:

Alltså jag va ju nervös [...]. Jag va orolig över att killarna skulle kommentera eller nåt för det va första gången jag badade med tröja med klassen, men det va ingen som sa någonting och då blev det mycket bättre.

Halimas berättelse synliggör två viktiga saker, dels hur spänningar kring islam, klädsel och könsblandad simundervisning inte enbart handlar om sjal utan även kläder i vidare mening, dels den känslighet som kan ligga i att som muslimsk flicka förändra sin klädsel från gängse badkläder till mer täckande.

Leila beskrev sig som muslim med tillägget ”vissa regler följer jag inte till punkt och pricka”. En regel hon förklarade att hon inte följer var att bära sjal och täckande kläder. Hon beskrev dock hur simundervisningen kan besvära henne. När jag lyfte att en del muslimska flickor simmar i mer täckande och frågade om hon kan tänka sig att göra samma sak svarade hon: ”kanske inte i sjal men kanske träningskläder [...] ja men ta på mig nån träningsströja eller träningsbyxor”. Det fanns dock ett problem: mer täckande kläder skulle avvika rejält från normen:

Men problemet är då också att folk ”varför har du på dig det där för?” Då passar man inte in i normen, liksom, eller säger man normen? Och då ska. Ja. Då ska. Få får man frågan liksom ”varför har du på dig det där? Varför har du inte på dig badkläder?”

Leilas berättelse är viktig eftersom den synliggör hur valet mellan gängse badkläder och mer täckande inte enbart görs utifrån personliga preferenser utan även vad som är norm i den simhall simundervisningen äger rum.

Asma hade börjat på Landsortsskolan förhållandevis nyligen. Hon bar sjal och heltäckande kläder och uttryckte en tveksamhet inför att simma med pojkar och män. Hittills på Landsortsskolan hade hon emellertid inte behövt delta i någon simundervisning och det mesta talade för att det skulle förbli så 9:an ut. Hon var nämligen simkunnig och hade dessutom fått sin simkunnighet överförd från sin tidigare skola, av det skälet behövde hon inte testas på nytt: ”dom skickade bara över betygen hit så blev jag godkänd i alla kriterierna”, förklarade hon. Asma behövde alltså aldrig hamna situationer där könsblandad simundervisning är förväntat eftersom hon redan var godkänd.

Didaktiska konsekvenser

Simskolorna på låg- och mellanstadiet får till följd att nästan alla elever som går på skolan i de åldrarna lär sig simma. Upplägget får konsekvenser för lärarna på 7-9 som inte behöver tänka på elevernas simkunnighet utan

kan ta över klasser från årskurs 6 där nästan alla redan kan. Situationen förändras dock när skolan tar emot nyanlända elever som inte kan simma. Lärarna på 7-9 hamnar nu i en ny situation där de behöver ansvara för att lära ut simkunnighet från grunden, någonting som innebär stort merarbete. När extra simundervisning inte går att ordna blir konsekvensen icke simkunniga elever med underkända betyg. Att de flickor som bär sjal och täckande kläder i regel hanterar spänningar kring badkläder på egen hand får till följd att lärarna inte behöver ta itu med sådana spänningar eftersom flickorna löser dem själva. Att simma i täckande badkläder blir inte friktionsfritt utan innebär att sticka ut i ett sammanhang där nästan alla klär sig i gängse badkläder.

Bruksortsskolan

På Bruksortsskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan skolans simundervisning och (i) nyanlända elever som inte kan simma, (iii) muslimska flickor som bär sjal och/eller täckande kläder i könsblandade sammanhang, och (iv) muslimska pojkar som menar att man som muslim inte ska titta på lättklädda kvinnokroppar. Skolan erbjuder simskola i årskurs 2 varefter ansvaret för simundervisningen förs över till de enskilda lärarna. Spänningar kring kroppslig synlighet hanteras av berörda elever på egen hand.

Bruksortsskolan hade länge haft svårt att erbjuda simundervisning, kommunen saknade nämligen simhall. Det närmaste alternativet krävde en resa på över en timme, varje simlektion tog på så vis minst en halv skoldag i anspråk. Det fanns även problem med tidsbokning och ekonomi. Som skola i annan kommun låg Bruksortsskolan långt ner på prioritetlistan över att boka tider och det fanns inget ekonomiskt avtal mellan skola och kommun vilket medförde stora kostnader. I dagsläget erbjöd Bruksortsskolans simskola i årskurs 2 med uppföljning året efter samt simtest i årskurs 6 och 9. De som inte klarade simtesten fick extra simundervisning i mån av möjlighet.

Upplägget med simskola på lågstadiet förutsatte mer eller mindre att alla elever lärde sig simma där eftersom det inte med säkerhet blev någon ny möjlighet senare under skoltiden. Upplägget var bräckligt redan från början och försvagades ytterligare under flyktingkrisen 2015 när skolan tog emot ett stort antal nyanlända elever där nästan ingen var simkun-

nig.¹⁶ Mia och Sara (LÄRARE) nämnde förvisso hur det även hade funnits några svenskfödda elever som inte kunde simma. Det var dock klart främst i relation till mottagandet av nyanlända elever som bekymren kring simundervisningen växte och blev större.

Hanterandet av nyanlända elever som inte kan simma blev olika beroende på ålder. För de nyanlända elever som kom i 1:an eller 2:an löste sig möjligheten till simundervisning automatiskt genom simskolan. För de elever som kom senare blev det inte särskilt mycket simundervisning och ett stort antal F. Lärarna ville förvisso ordna mer simundervisning men mötte ofta så stora organisatoriska hinder att de lät det bero. Det finns förvisso några berättelser i studien om extra simresor men då som sporadiska insatser, inte som någonting som löste den organisatoriska problematiken i grunden.

En organisatorisk lösning var dock på väg, dessutom fullt synlig i stadsbilden. Bara några hundra meter från skolan byggdes nämligen en helt ny simhall. Den nya simhallen går åtminstone delvis att koppla till mottagandet av nyanlända elever. Den sjunkande simkunnigheten innebar nämligen ett stort antal F i idrott och hälsa vilket ledde till reaktioner från Skolverket: ”F:en vart ju så många fler vilket gjorde att Skolverket reagerade” förklarade Mia (LÄRARE). Följden blev att skolans huvudman, kommunen, behövde vidta åtgärder. Det var här som beslutet om ny simhall fattades. Nu måste det sägas att förslaget om ny simhall redan låg på bordet. Mottagandet av nyanlända elever, de låga betygen och reaktionen från Skolverket var emellertid inte betydelselöst.

KALLE: Så den här simhallen här, är den en konsekvens av mottagandet av nyanlända?

MIA: Det är ju i alla fall nån droppe som har farit i för att Skolverket har tryckt på kommunen för att vi har så dålig målpuppfyllelse i vissa ämnen och speciellt också i simkunnighet.

På temat religion, etnicitet och simundervisning fanns precis som på Landsortsskolan inte enbart spänningar kring simkunnighet utan även kroppslig synlighet. På Bruksortsskolan handlar spänningarna emellertid inte enbart om muslimska flickor som bär sjal och täckande kläder utan även muslimska pojkar som menar att man som muslim inte ska titta på lättklädda kvinnokroppar. Jag börjar med flickorna.

¹⁶ Kommunen var en av de kommuner i Sverige som tog emot flest nyanlända elever sett till befolkning.

På Bruksortsskolan intervjuades fyra flickor som beskrev sig som muslimer. Flickorna klädde sig på olika sätt i könsblandade sammanhang, allt från sjal och stora heltäckande kläder till ingen sjal och mer åtsittande. Alla simmade dock i någonting annat än gängse badkläder, någonting alla kopplade till islam. Det rörde sig om allt från sjal och träningsoverall till gängse bikiniöverdel men längre kortbyxor.

Precis som på Landsortsskolan var det inte enbart islam som religion som blev betydelsebärande när deltagarna talade om klädsel och könsblandad simundervisning utan ibland framträdde även en etnisk dimension där att som muslim inte simma i gängse badkläder sattes i relation till svenskhet. När Michaela och Malin samt Signe och Emma talade om muslimska flickor som simmar i täckande badkläder adresserades klädseln som avvikande i svenska simhallar.

All simundervisning ägde rum i en könsblandad simhall där de flickor som bar täckande kläder fick hantera situationen på egen hand. Enligt lärarna brukade nästan alla delta. För det fåtal som inte deltog blev konsekvensen F i idrott och hälsa. Lärarna gjorde alltså inga försök att ordna könsuppdelad simundervisning utan gav två val: ”antingen är ni mer eller inte”, som Mia uttryckte det.

Av de fyra flickor som intervjuades som beskrev sig som muslimer var det tre som bar sjal och täckande kläder i könsblandade sammanhang. Den fjärde flickan, Maryam, bar inte sjal och heller inga täckande kläder men ville ändå inte simma i gängse badkläder utan åtminstone kortbyxor, någonting hon på ett tydligt sätt knöt till sin identitet som muslim. Precis som på Landsortsskolan finns alltså exempel även från Bruksortsskolan som visar hur spänningar kring islam, klädsel och könsblandad simundervisning inte enbart handlar om sjal utan även kläder i vidare mening.

Samara och Amina simmade i sjal och täckande kläder. Klädseln var inte problemfri. Samara berättade om en simlektion från nyligen då hon hade glömt sin extrasjal hemma och därför behövde simma i sin vanliga. Den hade inte suttit ordentligt utan hamnat snett och visat delar av hennes hår. Hon hade dessutom behövt åka hem i en blöt och kall sjal (det var slutet av november). Amina mindes ett simprov när hennes sjal hade glidit ner. Vid den tiden hade hon ännu inte avlagt något godkänt simprov. Av det skälet stannade hon inte till vid kanten och rättade till sjalen eftersom hon var rädd att bli underkänd. Amina berättade om händelsen:

AMINA: Jag hade prov i simningen så när jag simma, jag hade min sjal, sen jag gjorde provet. Den gick av så jag kunde inte stanna för att jag ville ha betyg. Jag ville göra provet, så killarna fick se mitt hår.

KALLE: Hur var det?

AMINA: Inte bra.

Samara och Aminas berättelser synliggör hur att simma i sjal och täckande kläder inte är "så bara" utan vid sidan av själva täckandet även inbegriper andra dimensioner som att klädseln måste sitta ordentligt.

I den simhall simundervisningen ägde rum var täckande badkläder inget vanligt inslag utan de allra flesta bar gängse badkläder. De muslimska flickor från Bruksortsskolan som kom i täckande badkläder blev emellertid inte ensamma utan det var alltid en grupp flickor i klassen som gjorde samma sak. Fatima förklarade: "jag har vänner som badar som har sjal också på sig såhär, jag känner mig aldrig utanför".

På Bruksortsskolan var det inte enbart muslimska flickor som adresserade spänningar kring islam, klädsel och könsblandad simundervisning utan även muslimska pojkar. På skolan intervjuades fyra pojkar som beskrev sig som muslimer, tre talade om simundervisningen. Abel och Naser menade att man som muslim inte ska titta på lättklädda kvinnokroppar. Abel använde begreppet "haram" och menade att det är förbjudet. Även Naser gjorde kopplingar till islam även om han inte använde begreppet haram. Oavsett begrepp hanterade Abel och Naser situationen i simhallen på samma sätt, de delgav inte spänningen till övriga utan hanterade den på egen hand genom att helt enkelt inte titta. Naser förklarade hur han gör:

Alltså för mig är det liksom, vad ska man göra? Det är ju en svensk simbasäng, typ såhär, dom får klä sig hur dom vill och för mig, alltså, man kan bara undvika. Man behöver inte titta [...]. Typ om dom kommer så tittar jag bara ner eller tittar bort eller pratar med nån kompis i stället.

Den tredje pojken, Muhammed, adresserade inga spänningar kring lättklädda kvinnokroppar utan beskrev det snarare som ett plus.

Vad gäller islam, klädsel och könsblandad simundervisning finns i studien en viktig skillnad mellan muslimska flickor och muslimska pojkar. Att könsblandad simundervisning kan bli ett bekymmer för muslimska flickor adresserades vitt och brett i hela studien, inte enbart av flickorna själva utan även ett flertal andra deltagare. Att det kan bli ett bekymmer för muslimska pojkar adresserades emellertid enbart av de pojkar som själva berördes, inga andra. Muslimska flickor och klädsel framstår med andra ord som en del av den allmänna bilden av vad som kan bli problematiskt i skolans simundervisning medan muslimska pojkar och vad man tittar på inte gör det.

Didaktiska konsekvenser

Simskolan i årskurs 2 får till följd att de elever som går på skolan i den åldern får möjlighet att lära sig simma. Upplägget placerar lärarna i en situation där de från årskurs 3 och framåt behöver ansvara för simundervisningen på egen hand, en svår uppgift med tanke på de organisatoriska svårigheter skolan brottas med. Uppgiften blir en svårare när skolan tar emot ett stort antal nyanlända elever och antalet icke simkunniga elever ökar rejält. Lärarna hanterar situationen genom en form av motvillig uppgivenhet, följden blir icke simkunniga elever med underkända betyg. Att de flickor som bär sjal och täckande kläder i regel hanterar spänningar kring badkläder på egen hand får till följd att lärarna oftast inte behöver ta itu med sådana spänningar eftersom flickorna löser dem själva. När flickor inte deltar av skäl som kan knytas till islam blir konsekvensen ett underkänt betyg. Att de pojkar som menar att man som muslim inte ska titta på lättklädda kvinnokroppar hanterar situationer i simhallen i tysthet genom att titta bort får till följd att övriga inblandade förblir ovetande.

Ytterområdesskolan

På Ytterområdesskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan skolans simundervisning och (i) nyanlända elever som inte kan simma, (ii) elevgrupper där nästan alla har utländsk bakgrund och förhållandevis många inte kan simma, och (iii) muslimska flickor som bär sjal och/eller täckande kläder i könsblandade sammanhang. Spänningar kring simkunnighet är tänkta att hanteras av skolan genom simskola på låg- och mellanstadiet varefter läraren ska ta över ansvaret på 7-9. Så blir emellertid inte alltid fallet vilket jag strax återkommer till. Spänningar kring kroppslig synlighet hanteras av berörda flickor själva som på olika sätt löser situationer på egen hand.

På Ytterområdesskolan hade stängt taget alla elever utländsk bakgrund och simkunnigheten var ”väldigt låg”, som Dawit (LÄRARE) uttryckte det. Det mönster från tidigare kartläggningar som visar hur simkunnigheten ofta är låg på skolor där nästan alla elever har utländsk bakgrund kändes alltså igen på skolan. Mönstret adresserades även av skolans biträdande rektor som ibland var med på simlektionerna: ”våra vårdnadshavare” inledde hon, ”har inte samma tänk som oss ’svenskar’ när det gäller simning”.

Den låga simkunnigheten knöts inte till någon särskild elevgrupp utan hela elevkollektivet. Dawit (LÄRARE) lyfte dock fram nyanlända elever som en grupp där kunskaperna nästan alltid är obefintliga. Dawit förklarade

hur de elever som är födda i Sverige eller har varit här länge åtminstone har lite vattenvana medan de klart flesta nyanlända elever inte kan alls.

Skolans låga simkunnighet var tänkt att hanteras av skolan genom simskola för de yngre eleverna. Simskolorna hade emellertid inte fått någon riktig kontinuitet utan skett sporadiskt från år till år. I dagsläget fanns emellertid planer på att ta krafttag mot den låga simkunnigheten genom simskola på både låg- och mellanstadiet.

På grund av den bristande kontinuiteten på simskolorna på låg- och mellanstadiet hände det ofta att Dawit (LÄRARE), som var lärare på 7-9, fick ta över klasser från årskurs 6 där många inte kunde simma. Under föregående läsår hade skolan på Dawits initiativ erbjudit extra simundervisning under elevens val, en lektionstimme i veckan där eleverna själva fick välja vad de ville arbeta med. Enligt Dawit blev projektet lyckat: ”många klarade sig, kunskapskravet, på grund av att dom simmade [...] på elevens val”, förklarade han.

Den låga simkunnigheten på 7-9 hade alltså under föregående läsår hanterats genom extra simundervisning under elevens val med ökad simkunnighet som följd. I den klass jag besökte (årskurs 9) blev situationen något speciell. De allra flesta elever i klassen fick nämligen aldrig ta del av den extra simundervisningen. 21 av 24 elever gjorde sitt första läsår på skolan. När studien genomfördes hade någon simundervisning än så länge inte ägt rum, elevernas simkunnighet var därför ingenting Dawit (LÄRARE) visste. Hanteringen av ovetskapen om elevernas simkunnighet låg inom en snar framtid. Inom kort skulle Dawit nämligen ta med sig klassen till simhallen och göra ett simtest. Simtestet skulle dock enbart hantera ovetskapen om elevernas simkunnighet, inte själva simkunnigheten. Simtestet var nämligen bara en enstaka lektionen, därefter var det inte särskilt långt kvar tills betygen – slutbetyget i årskurs 9 – skulle sättas. De elever som inte klarade simtestet skulle av allt att döma inte hinna lära sig innan det var för sent. Det Dawit kunde göra, förklarade han, var att motivera eleverna, ge tips på simskolor och erbjuda ytterligare ett simtest. Realistiskt sett såg han dock ingen annan utväg än ett underkänt betyg.

Vid sidan av simkunnighet fanns även spänningar kring kroppslig synlighet. En klar majoritet av flickorna på skolan bar sjal och täckande kläder i könsblandade sammanhang. All simundervisning ägde rum i en könsbladad simhall där flickorna fick hantera situationen på egen hand. Under simtestet i årskurs 9 fick jag veta att två av flickorna valde att inte delta av skäl som kan knytas till islam. Konsekvensen blev ett underkänt betyg. Det var emellertid inte typexemplet vare sig i klassen eller på skolan

utan Dawit (LÄRARE) förklarade att de allra flesta ändå brukar delta i olika former av täckande badkläder, många även i sjal.

På Ytterområdesskolan intervjuades sju elever, samtliga flickor. Alla beskrev sig som muslimer. Sex av flickorna bar sjal och täckande kläder i könsblandade sammanhang. Den sjunde flickan, Waris, bar inte sjal men täckande kläder. Sex av flickorna deltog i simundervisningen i olika former av täckande badkläder. De täckande kläderna varierade från person till person. Douja simmade i burkini medan Fawzia talade om sjal, långärmat och långbyxor. Waris, den av flickorna som inte bar sjal, talade också om täckande badkläder. I hennes fall rörde det sig emellertid inte om heltäckande kläder och sjal utan om shorts och t-shirt. Även om Waris inte bar sjal knöt hon sitt val av kläder till islam:

Eftersom att inom min religion så säger Gud att man ska täcka sig och det är mest därför jag nog inte skulle bada med bikini.

Exemplen med Douja, Fawzia och Waris är viktiga eftersom de synliggör hur täckande badkläder av skäl som kan knytas till islam kan betyda olika saker. För en del betyder det burkini, för andra sjal, långärmat och långbyxor, för andra shorts och t-shirt.

Även om de sex flickor som deltog i simundervisningen i täckande kläder gjorde likadant rent praktiskt talade de om simning och klädsel på olika sätt. Douja såg egentligen inga problem med klädseln men tyckte ändå inte om simundervisningen. Det hon lyfte fram som negativt var att hon redan kan simma och dessutom har ett intyg från sin föregående skola. Hon såg det som onödigt att komma till en lektion enbart för att visa upp någonting hon redan kan och dessutom har intyg på. Ayaan och Nagan talade mer om islam och klädsel än om lektionernas innehåll. Båda föredrog könsuppdelad simundervisning av skäl som kan knytas till islam:

AYAAN: Jag känner mig inte bekväm att simma med killar.

KALLE: Kan du berätta mer om, du säger att du inte känner dig bekväm? Kan du berätta med om det?

AYAAN: Eftersom jag är muslim då, jag föredrar att simma med tjejer.

KALLE: Med klädsel och så? Eller är det någonting annat?

AYAAN: Ja, exakt.

KALLE: Nagan, vill du?

NAGAN: Ja, jag håller med henne. Då om man simmar bara med tjejer, då man behöver inte ha sjal och sånt. Men om man simmar med killar då man behöver täcka sig.

Nu måste det tydliggöras att Ayaan och Nagan enbart framförde könsuppdelad simundervisning som önskemål, inte krav. De deltog nämligen i könsblandad simundervisning i sjal och heltäckande kläder även om de ville ha det på ett annat sätt. Det flickorna lyfte fram som negativt var att sjal och täckande kläder gör simningen svårare, bland annat eftersom täckande kläder blir tunga i vatten och vatten kan suga tag i sjalen och göra att man tappar den.

Att som flicka på Ytterområdesskolan klä sig i täckande badkläder under simlektionerna blev ingenting avvikande vara sig i klassen eller simhallen, tvärtom. Till att börja med bar en klar majoritet av flickorna på skolan sjal och täckande kläder i könsblandade sammanhang. De som klädde sig så även under simlektionerna blev med andra ord i gott sällskap. Därutöver låg simhallen i samma mångkulturella förortsområde som skolan. Flera skolor med liknande elevsammansättningar kom dit för simundervisning vilket gjorde att täckande badkläder inklusive sjal blev mer regel än undantag. ”Alla har det där, inte bara våran skola, du vet”, förklarade Dawit på temat täckande badkläder: ”det kommer andra skolor också, dom har sjal också [...] det finns många”.

Sex av de sju flickor som intervjuades på Ytterområdesskolan deltog alltså simundervisningen i täckande badkläder. Den sjunde flickan, Ayesha, var inte simkunnig och deltog heller inte i simundervisningen. Hon hade gått på Ytterområdesskolan även föregående läsår utan att delta då heller. När jag hörde henne tala under intervjun fick jag ett intryck att hon skulle lyfta klädseln som det stora problemet och därigenom bidra till studien med ett ytterligare perspektiv vid sidan av de sex flickor som deltog i täckande kläder. Ayesha bidrog med ett ytterligare perspektiv fast inte på det sätt jag tänkte mig. Ayesha förklarade nämligen att klädseln i samband med simning egentligen inte är något problem och att hon till och med har heltäckande badkläder hemma. Det hon talade om var inte klädsel utan kunskaper och möjlighet att lära sig. Den erfarenhet hon hade av simundervisningen på skolan var nämligen att det inte är någon (sim)lärare som lär ut utan endast ett tillfälle att träna på egen hand. Det Ayesha såg framför sig var alltså att behöva stå där ensam utan att kunna simma och utan någon som hjälper henne. Att inte delta i simundervisningen var för Ayesha alltså ingen klädfråga utan en lärandefråga.

Didaktiska konsekvenser

Simskolorna ger de yngre eleverna en möjlighet att lära sig simma de år de äger rum. Simskolorna har emellertid inte fått något riktigt fäste vilket

placerat läraren på 7-9 i en situation där han ofta behöver ta över klasser från årskurs 6 där många inte kan simma. Lärarens hantering blir att ordna extra simundervisning vilket får en del elever simkunniga. Att de flickor som bär sjal och täckande kläder i regel hanterar spänningar kring badkläder på egen hand får till följd att läraren oftast inte behöver ta itu med sådana spänningar eftersom flickorna löser dem själva. När flickor inte deltar av skäl som kan knytas till islam blir konsekvensen ett underkänt betyg.

Situationen i klassen i studien blir speciell eftersom nästan alla gör sitt första läsår på skolan utan dokumenterad simkunnighet. Osäkerheten kring vilka som kan simma hanteras av läraren som ordnar ett simtest. Hanteringen mynnar ut i en säkerhet om vilka som kan men innebär samtidigt att misslyckat simtest eller att inte komma dit blir detsamma som ett underkänt slutbetyg i idrott och hälsa.

Kristinaskolan

På Kristinaskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan skolans simundervisning och (v) kristna flickor som fäster vikt vid att inte klä sig alltför exponerande. Spänningen hanteras genom att flickorna ser simhallen som en kontext där kroppslig synlighet är påbjudet varför gängse badkläder blir fungerande.

Som visades i avsnittet ”klädseln under idrottslektionerna” talade fem av sju flickor som intervjuades om relationen mellan sin kristna identitet och klädsel. Åtminstone fyra av dem fäste vikt vid att inte klä sig alltför exponerande, någonting de kopplade till sin identitet som kristen (även om kopplingen var olika explicit). Tre av de fem flickorna talade även om simundervisningen. Flickorna avvek inte från sin hållning att det är viktigt att som kristen inte klä sig alltför exponerande, det var emellertid inte någon som ens övervägde att klä sig i någonting annat än gängse badkläder under simlektionerna. Det centrala var kontext, att simhallen är ett särskilt sammanhang där kroppslig synlighet är påbjudet. Rut var förmodligen den av flickorna som fäste störst vikt vid att inte klä sig alltför exponerande. Under den senaste simlektionen hade hon emellertid klätt sig i gängse badkläder: ”det handlar om sammanhanget”, förklarade hon, ”sammanhanget var att vi skulle bada, sammanhanget var inte att vi skulle ha en skoldag liksom”. Lea förde ett liknande resonemang när hon skulle förklara hur viljan att inte klä sig alltför exponerande går ihop med gängse badkläder:

Ja. Men jag tror det är det är för att där [i simhallen] ska man ha mindre kläder. Eller jag vet inte riktigt hur jag ska förklara. Men då är det ju, där förväntar sig inte folk att man ska ha byxor och en hoodie på sig liksom [...]. Att man inte kommer och har på sig en hel outfit liksom utan att man är mer lättklädd i en simhall liksom. Och då blir det ju mer vanligt än om man kommer mer lättklädd till skolan liksom.

Lite tillspetsat kan man säga att både spänning och hantering ligger i simhallen som kontext: simhallens förväntningar på kroppslig synlighet skapar spänningar men fungerar samtidigt som hantering eftersom simhallen är en kontext där kroppslig synlighet blir påbjudet.

Didaktiska konsekvenser

Att flickorna ser simhallen som en särskild kontext där kroppslig synlighet är påbjudet får till följd att gängse badkläder blir fungerande.

Skolkontextuella olikheter

Inom spänningsområdet skolans simundervisning framträder stora skillnader mellan skolorna. Till att börja med skiljer sig möjligheten till simundervisning tydligt, allt från kontinuerliga simskolor under hela låg- och mellanstadiet till sporadiska tillfällen när det finns möjlighet. De olika inramningarna får till följd att eleverna får helt olika förutsättningar att lära sig simma. Det får även konsekvenser för lärarna på 7-9 där en del får ta över klasser från årskurs 6 där strängt taget alla redan kan simma medan andra får ta över klasser där flera inte kan.

Även när det kommer till klädsel blir skolorna olika. I Landsortsskolans simhall är gängse badkläder tydlig norm. Den som kommer hit i täckande badkläder blir strängt taget ensam. I Bruksortsskolans simhall är gängse badkläder norm. Det är dock alltid en grupp muslimska flickor från skolan som klär sig på ett sådant sätt. Att komma hit i täckande badkläder blir förvisso att avvika från normen men avvikelserna blir som grupp, inte individ. I Ytterområdesskolans simhall simmar nästan alla flickor och kvinnor i täckande badkläder. Här blir den som kommer till simundervisningen i täckande badkläder en bland av alla andra. På Kristinaskolan kan de kristna flickor som fäster vikt vid att inte klä sig alltför exponerande följa normen i svenska simhallar eftersom de ser simhallen som en särskild kontext där kroppslig synlighet är påbjudet.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

Inom spänningsområdet skolans simundervisning samverkar religion, etnicitet och kön. Simkunnighet knyts till svenskhet medan att inte kunna simma knyts till att vara nyanländ eller tillhöra ett elevkollektiv där nästan alla har utländsk bakgrund. Att simma i sjal och/eller täckande badkläder knyts till islam som religion men det framträder även en etnisk dimension där klädseln tar form som någonting icke-svenskt. Vad gäller de kristna flickor som fäster vikt vid att inte klä sig alltför exponerande blir det framförallt religion och kön som blir framträdande medan etnicitet hamnar i bakgrunden. Flickorna stannar nämligen vid att tala om sig själva som kristna. De talar varken om sig själva eller andra i etniska termer.

Duschandet efter idrottslektionerna

Dusch och hygien var en del av kursplanen för idrottsämnet fram till 1990-talet (Quennerstedt, 2006). I dagens kursplan står det ingenting om vare sig dusch eller hygien. Det finns dock ofta starka förväntningar på att eleverna ska duscha efter lektionerna och på en del skolor är det till och med ett krav för att få delta (Skolinspektionen, 2018). Många duschrum är dessutom öppet utformade vilket gör att det inte enbart blir att duscha som blir förväntat utan även gemensam nakenhet. Min studie visar hur duschandet efter idrottslektionerna blir ett område i idrott och hälsa där det aktualiseras spänningar med koppling till religion och etnicitet. En spänning har identifierats, den ligger i mötet mellan ämnestraditionen att duscha efter idrottslektionerna och:

- i. Muslimska elever som menar att man som muslim inte ska visa upp sin nakna kropp eller titta på andras nakna kroppar.

Spänningar kring duschandet efter idrottslektionerna har identifierats på Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskola. Skolorna kommer redovisas gemensamt, hanterandet blir nämligen lika. På samtliga skolor finns ett mycket tydligt mönster av att nästan ingen duschar ändå.

Landsortsskolan, Bruksortsskolan och Ytterområdesskolan

På Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan ämnestraditionen att duscha efter idrottslektionerna och (i) muslimska elever som menar att man som muslim inte ska visa upp sin nakna kropp eller titta på andras nakna kroppar. Hanterandet sker genom ett mycket tydligt mönster av att ingen duschar ändå.

I studien intervjuades 20 elever som beskrev sig som muslimer. Omkring hälften talade om duschandet efter idrottslektionerna. Eleverna förhöll sig olika, allt från Fawzia (YTTEROMRÅDESSKOLAN) som klargjorde att ”inom islam ska man inte visa sig naken för andra” till Halima (LANDSORTSSKOLAN) som sade ”jag har aldrig sett det som ett problem”. Det var inte enbart att visa upp sin egen nakna kropp eleverna talade om utan även att titta på andras. Ett exempel är Muhammed (BRUKSORTSSKOLAN) som förklarade att ”det är haram, deras privathet alltså, om du kollar där”. Bland lärarna fanns flera erfarenheter av att höra muslimska elever ge islam som skäl för att inte duscha tillsammans med andra. Lärarnas berättelser var emellertid retrospektiva. I dagsläget framstod det som onödigt för berörda elever att ge något skäl för att inte duscha eftersom ingen annan gjorde det heller, någonting jag strax återkommer till.

Det var alltså med referens till islam som religion som en del elever menade och lärarna fått höra att man inte ska duscha tillsammans med andra. Det fanns emellertid även en etnisk dimension där att som muslim inte vilja duscha tillsammans med andra tog form som någonting icke-svenskt. När lärarna på Landsortsskolan talade om sina muslimska elever som inte duschar var det som en grupp som ”inte får” på grund av religion. Lärarna var emellertid tydliga med nästan inga svenskfödda duschar heller. De svenskfödda eleverna beskrevs emellertid på ett annat sätt, nämligen som en grupp som ”inte vill” på grund av personlig obekvämlighet. Det gjordes alltså en uppdelning baserat på skäl för att inte duscha där muslimer tog form som en grupp som inte får på grund av religion till skillnad från ”svenskar” som tog form som en grupp som inte vill på grund av personlig obekvämlighet. Att som muslim ”inte få” tog på så vis form som någonting icke-svenskt.

På både Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan hanterades spänningar kring duschandet efter idrottslektionerna på samma sätt. På samtliga tre skolor fanns nämligen ett mycket tydligt mönster av att ingen duschar. Mönstret tog form som en outtalad norm där alla bara undvek att duscha utan att tala med varandra om varför. Ett flertal elever med olika bakgrunder frågades om hur det ser ut med duschandet på deras skola, alla gav liknande svar: ”dusch? det är ingen som duschar” förklarade Andreas (LANDSORTSSKOLAN). Liknande excerpt skulle kunna klippas ut från samtliga skolor. På så vis behövde de muslimska eleverna – precis som alla andra – aldrig träda fram och ge något skäl för att inte duscha. I stället kunde de bara följa strömmen och låta bli utan att tala om varför.

Vid sidan av de elever som gav islam som skäl för att inte duscha fanns andra elever som gav andra skäl. Andreas (LANDSORTSSKOLAN) och Signe (BRUKSORTSSKOLAN) adresserade en generell obekvämlighet. Stina (LANDSORTSSKOLAN) var mer specifik och talade om ärr på kroppen. Andreas, Signe och Stina behövde emellertid aldrig – precis som de muslimska eleverna – träda fram och ge något skäl för att inte duscha. I stället kunde de också följa strömmen och låta bli att duscha utan att tala om varför. Man skulle kunna säga att den outtalade normen att inte duscha hantlade en rad olika spänningar vara islam och gemensam nakenhet var en.

Att ingen duschade är inte detsamma som att lärarna tyckte det var bra, tvärtom. Samtliga lärare som talade om temat gjorde det i termer av ”tyvärr”. Det lärarna framförallt såg som motiv för att duscha var att eleverna ska våga ta ut sig och bli svettiga. Dawit (YTTEROMRÅDESSKOLAN) menade att icke-dusch får elever att hålla igen eftersom de inte vill gå svettiga under resten av dagen. Från Landsortsskolan finns en mer utförlig berättelse. Här hade strängt taget alla elever duschat tidigare men nu var mönstret det omvända. Charlotta (LÄRARE) mindes när hon hade börjat märka förändringen. Då hade hon och en kollega börjat köra teori med argument för att duscha: ”vi försökte att man ska kunna ta ut sig och prestera på så hög nivå som möjlig och våga bli svettig”, mindes hon. Charlottas försök var emellertid flera år gammalt. I dagsläget framstod inte duschandet som någon pågående konflikt på någon av skolorna. Det finns ingenting i studien som tyder på att lärarna i dagsläget ställde krav på dusch och eleverna protesterade. I stället framstår det som att lärarna motvilligt hade accepterat situationen eftersom motståndet var så starkt. Man skulle kunna tala om en motvillig acceptans.

Lärarnas främsta motiv för att duscha var som sagt att eleverna ska våga ta ut sig och bli svettiga. Att eleverna inte duschade var ingenting som påverkade lärarnas lektionsplaneringar. I stället körde de på med aktiviteter där det är förväntat att bli svettig och eleverna fick hantera situationen bäst de ville. Hur eleverna gjorde varierar. Ett exempel är Muhammed (BRUKSORTSKOLAN) som förklarade att lite svett inte stör honom innan han fyllde i ”om jag luktar och så går jag in på toaletten och fixar det snabbt”. Ett annat exempel är Signe och Emma (BRUKSORTSKOLAN) som aktivt tänkte på att hålla igen under idrottslektionerna eftersom de inte duschar efteråt.

Didaktiska konsekvenser

Det tydliga mönstret att ingen duschar efter idrottslektionerna får till följd att de elever som inte vill, oavsett orsak, aldrig behöver träda fram och säga det. I stället kan de bara följa strömmen och låta bli utan att tala om varför. Att ingen duschar fungerar som en form av paraplyhantering som hanterar en rad olika spänningar varav islam och gemensam nakenhet är en. Att ingen duschar får inte enbart (positiva) följder för de elever som inte vill utan sätter även gränser för de elever som faktiskt vill. Att duscha skulle nämligen bli rejält avvikande oavsett skola. Att ingen duschar hanterar som sagt en rad olika spänningar men öppnar samtidigt upp för en ny. Att ingen duschar får nämligen inga konsekvenser för lärarnas val av undervisningsinnehåll. Eleverna hamnar på så vis i en situation där de förväntas bli svettiga samtidigt som det är tydlig norm att inte duscha.

Skolkontextuella olikheter

Landsorts- Bruksorts- och Ytterområdesskolan är i grunden lika: spänningar kring duschandet efter idrottslektionerna hanteras genom ett tydligt mönster av att ingen duschar. Det finns emellertid även kontextuella olikheter. Mönstret att ingen duschar knöts nämligen till olika saker. På Ytterområdesskolan, där nästan alla elever är muslimer, knöts mönstret till skolans elevsammansättning och spänningar kring islam. På Landsorts- och Bruksortsskolan, där de flesta elever inte är muslimer, knöts mönstret inte till någon särskild elevgrupp utan till en generell ovilja bland samtliga elever. Här talades även om en samhällsförändring där kroppslighet blivit mer känsligt generellt.

På Ytterområdesskolan var det fyra deltagare som beskrev hur ingen duschar efter idrottslektionerna. Det var framförallt Aisha som talade om varför. Aisha gjorde en koppling mellan att ingen duschar och att nästan alla på skolan är muslimer. Aisha mindes sin förra skola. Där hade hon varit stängt taget ensam som muslim och lika ensam om att inte duscha. Där hade hon känt sig annorlunda. På sin nuvarande skola menade hon dock att alla har "samma tankar" om vad som fungerar och inte fungera. Hon redogjorde sedan för en form av tyst samförstånd mellan eleverna om att gemensam dusch inte fungerar för muslimer:

ASHIA: När jag var muslim själv i min gamla skola, då kändes det liksom som att, ja, men om jag säger såhär "jag vill inte duscha" då kommer ju typ folk fråga såhär varför. Så jag gjorde aldrig det. Men här, då förstår ju alla varandra och då jag tror att det blir enklare att såhär fatta vad den andra personen vill.

KALLE: när du säger alla förstår varandra ... Det tyckte jag var väldigt intressant.

ASHIA: nej men eftersom alla är muslimer då blir det såhär samma tankar att det här funkar det här funkar inte.

Att samförståndet var just tyst blev tydligt senare under intervjun när Aisha slog fast att ”ingen säger det, ingen nämner det”.

På Landsorts- och Bruksortsskolan knöts inte mönstret att ingen duschar till någon särskild elevgrupp. Här knöts det i stället till en generell ovilja bland samtliga elever. När Marie-Louise (LÄRARE, LANDSORTSSKOLAN) hade förklarat hur det ibland händer att muslimska inte vill duscha efter idrottslektionerna fyllde hon att det inte enbart gäller muslimer utan samtliga elever:

Alltså det [att ingen duschar] är ju ett problem i stort. Så det har ju inte så mycket, egentligen inte så mycket alls att göra med etnicitet tycker jag utan det är ett lika stort problem bland svenska eleverna.

När deltagarna på Landsorts- och Bruksortsskolan skulle förklara varför ingen duschar var det i regel i termer av obekvämlighet. Lärarna lyfte emellertid även ett samhällsperspektiv. De påtalade nämligen hur det skett en samhällsförändring där kroppslighet blivit mer känsligt rent generellt. Det bärande argumentet var att samhällsförändringen avspeglas i skolan och bland annat tar sig uttryck genom att ingen duschar.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

Inom spänningsområdet duschandet efter idrottslektionerna samverkar religion, etnicitet och kön. Det är med referens till islam som religion som en del elever menar och lärarna fått höra att man som muslim inte ska duscha tillsammans med andra. Därutöver finns en etnisk dimension där att som muslim inte vilja duscha tillsammans med andra tar form som någonting icke-svenskt. Kön blir betydelsefullt i den meningen att spänningsområdet inte blir okönat utan knyts till en könad kropp: en samkönad. Att man skulle förväntas duscha tillsammans med någon av motsatt kön är förmodligen så otänkbart att det inte ens behöver adresseras.

Könsblandad pardans

Könsblandad pardans har en lång tradition i den svenska idrottsundervisningen (Larsson & Fagrell, 2010; Mattsson, 2016). Fram till Lgr 80 nämndes momentet uttryckligen i kursplanen. I dagens kursplan står ingenting om könsblandad pardans. Traditionens makt är emellertid stor

och även om momentet inte nämns i kursplanen längre finns det fortfarande med bland de tänkbara undervisningsinnehåll som kan väljas eller väljas bort.

Könsblandad pardans är inte friktionsfritt. Aktiviteten uppfattas ofta som laddad, framförallt den nära kroppskontakten mellan pojkar och flickor (Larsson & Fagrell, 2010). Min studie visar hur könsblandad pardans blir ett område i idrott och hälsa där det aktualiseras spänningar med koppling till religion och etnicitet. En spänning har identifierats, den ligger i mötet mellan ämnestraditionen könsblandad pardans och:

- i. Muslimska elever som inte vill dansa pardans med personer av motsatt kön.

Spänningar kring könsblandad pardans har identifierats på Landsorts- och Bruksortsskolan. Skolorna kommer redovisas separat. Situationen blir i grunden lika: förväntningar på könsblandad pardans förekommer nästan aldrig. Det kan dock hända och om någon elev då inte vill förhåller sig lärarna väldigt olika. Lärarna på Landsortsskolan försöker hitta en smidig lösning i stunden medan lärarna på Bruksortsskolan ger två val: dansa eller lämna lektionen.

Landsortsskolan

På Landsortsskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan ämnestraditionen könsblandad pardans och (i) muslimska elever som inte vill dansa pardans med personer av motsatt kön. Spänningen hanteras i regel genom att könsblandad pardans inte förekommer. Om det händer och någon elev inte vill delta försöker lärarna hitta en smidig lösning i stunden.

Samtliga tre lärare som intervjuades på Landsortsskolan talade om könsblandad pardans. Ola hade inga erfarenheter av elever som ger islam som skäl för att inte delta. Ola visste dock att spänningsområdet fanns på skolan. I hans klasser blev pardans emellertid aldrig aktuellt eftersom han själv inte kunde: ”jag måste ju erkänna, jag är inte begåvad på dans”, förklarade han, ”så pardans har jag inte haft”. I Olas klasser hanterades alltså spänningar kring könsblandad pardans genom hans egen okunskap.

Charlotta och Marie-Louise hade kört en hel del könsblandad pardans med sina klasser under tidigare år. Under den senaste tioårsperioden hade det emellertid börjat frångås mer och mer vilket jag strax återkommer till.

Både Charlotta och Marie-Louise hade hört muslimska elever ge islam som skäl för att inte delta i könsblandad pardans. Charlotta talade i första hand om flickor, Marie-Louise om pojkar. Även om argumenten lärarna

fått höra främst utgick från islam som religion framträdde även en etnisk dimension där att som muslim inte vilja dansa med personer av motsatt kön sattes i relation till svenskhet på olika sätt. Marie-Louise tänkte tillbaka på flyktingkrisen 2015 då skolan tog emot ett mindre antal nyanlända elever där några gav islam som skäl för att inte delta. Marie-Louise knöt elevernas motstånd till att de var nya i Sverige och inte bekanta med det gängse här:

Dom nyanlända kom ju, eller kom ju, dom släpptes här liksom i den svenska kulturen ganska sådär pang på och hade liksom lite svårare att, ja, dom hade ingen invänjningstid liksom.

Marie-Louise knöt alltså spänningar kring islam och könsblandad pardans till nyanlända elever. Tidsmarkören ”ny” är emellertid inte given. Asma beskrev sig som muslim född och uppvuxen här. Hennes föräldrar kom från en liten republik i Ryssland om vilken Asma sade ”vi är väldigt strikta i vårans republik, vi är striktare än själva religionen”. Väl i Sverige beskrev Asma sina föräldrar som ”inte sådär jättestrikta”. Därefter fyllde hon i ”dom vet liksom att jag är född här” innan hon sade ”det är normalitet” på temat könsblandad pardans i Sverige. Asma ville dock för egen del inte dansa med pojkar av skäl som kan knytas till islam vilket jag strax återkommer till.

På temat motstånd mot könsblandad pardans var det inte enbart muslimska elever lärarna talade om. Både Charlotta och Marie-Louise adresserade nämligen även en utbredd ovilja bland den svenskfödda elevmajoriteten: ”även liksom för dom svenska eleverna”, som Charlotta uttryckte det. Även om motståndet var gemensamt framträdde i lärarnas tal en skillnad mellan de muslimska elever som inte vill och de svenska elever som inte vill. De muslimska eleverna tog nämligen form som en grupp som inte får på grund av religion medan de svenska eleverna tog form som en grupp som inte vill på grund av personlig obekvämlighet. Ett liknande etniskt kategoriskapande gjordes av Amanda och Asma (flickorna intervjuades tillsammans). Ingen av dem ville dansa med pojkar. Angående sig själv sade Amanda ”jag blir obekvämlig” medan hon angående Asma sade ”på ett religiöst sätt” vilket Asma höll med om.

Charlotta och Marie-Louise hade alltså kört en hel del könsblandad pardans med sina klasser under tidigare år men under den senaste tioårsperioden börjat frånga det mer och mer, i dagsläget förekom det nästan inte alls. Båda knöt förändringen till ett allt mer utbrett elevmotstånd. Både Charlotta och Marie-Louise talade alltså om en växling i elevkollek-

tivets förhållningssätt där någonting som accepterades för tio år sedan numera möttes av så starkt motstånd att det inte fungerade.

Lärarnas hantering av mötet mellan könsblandad pardans och det allt starkare elevmotståndet kan beskrivas som ett undvikande i två riktningar, en mot parindelning, en mot undervisningsinnehåll. Riktningen mot parindelning innebar att gå från könsblandade par till samkönade, frivilliga eller lottade, riktningen mot undervisningsinnehåll att gå från pardans till individuella danser. Lärarna förklarade hur förändringen inte skedde på grund av islam utan elevkollektivet som helhet. För Marie-Louise hade emellertid de muslimska eleverna haft en särskild betydelse inledningsvis. Marie-Louise tänkte tillbaka på åren kring flyktingkrisen 2015. Vid den tiden hade hon redan börjat frånga könsblandad pardans. Att elever nu även började ge islam som skäl för att inte delta blev ytterligare en anledning att undvika:

KALLE: Du körde tjej-kille och tänkte så innan. Va det här brytpunkten kom? Där du började tänka om?

MARIE-LOUISE: Ja, lite kanske. Ja, det kan jag inte svara på riktigt eller om jag hade liksom ändrat om innan [...]. Men runt där kanske. Även om jag hade liksom börjat tänka i dom andra banorna innan så va det [de nyanlända muslimska eleverna] ju definitivt ett skäl att tänka nytt.

När lärarna i dagsläget körde pardans ställde de inte krav på könsblandade par, i stället körde de samkönade, frivilliga eller lottade. Hanteringen innebar att eleverna endast med mycket liten risk kunde hamna i situationer där könsblandade par är förväntat. Det kunde dock hända om lottningen blev ”fel” eller en pojke och en flicka blev över vid den frivilliga parindelningen. Om det hände var Marie-Louise och Charlotta inte särskilt hårda med att de bildade paren måste hållas utan försökte ”hitta en lösning i stunden”, som Marie-Louise uttryckte det. Båda såg en lösning i att helt enkelt göra om paren lite snabbt utan att göra någon sak av det. Charlotta förklarade även hur hon ibland ser elever byta par på egen hand när de tror att hon inte ser, någonting hon brukade låta passera för att undvika onödiga konflikter. Det var tydligt att lärarna såg det som viktigare att eleverna deltar än med vem: ”huvudsaken är att få med så många som möjligt att vilja delta”, som Charlotta uttryckte det.

Av de fem elever som intervjuades på Landsortsskolan som beskrev sig som muslimer var det fyra som talade om könsblandad pardans. Eleverna förhöll sig olika. Ahmed använde orden ”inga svårigheter”. Leila uttryckte en skillnad mellan vad islam ”egentligen” säger och hur hon själv gör:

”alltså, inom islam ska man helst undvika nära, alltså väldigt nära kontakt med en partner av motsatt kön”, förklarade hon. Angående sig själv sade hon dock ”alltså rent religiöst och sånt skulle jag nog inte bry mig så jättemycket om det”.

Asma ville inte dansa med pojkar av skäl som kan knytas till islam. Med tanke på lärarnas förhållningssätt skulle hon om könsblandad pardans blev aktuellt bara kunna säga till för att slippa. Hon hade emellertid deltagit, fast inte för att hon ville utan för att undvika kommentarer. Asma var nämligen väl medveten om att muslimska flickor som inte vill dansa med pojkar omgärdas av fördomar som att vara förtryckt hemifrån och inte få bestämma själv. För Asma var det dock hennes eget beslut:

För alla tror ju liksom oftast att det är på grund av föräldrarna, att det är föräldrarna som bestämmer. Fast det är inte så [...]. Jag är troende och jag tror på det här och det är liksom min religion. Det är liksom inte mina föräldrar som. Det är min religion som jag liksom tror på. Men om jag väljer att inte göra det så kommer dom liksom anta att det är mina föräldrar. Förstår du?

Om det skulle uppstå en situation där könsblandad pardans är förväntat skulle Asma alltså delta för att undvika kommentarer: ”alltså om jag skulle dansa så är det liksom för att jag inte orkar med kommentarer”, som hon själv uttryckte det.

Didaktiska konsekvenser

Lärarnas didaktiska val kring parindelning och undervisningsinnehåll får till följd att de elever som inte vill dansa med personer av motsatt kön, oavsett orsak, endast med mycket liten risk kan hamna i situationer där könsblandad pardans är förväntat. Att lärarna försöker hitta en smidig lösning i stunden om det uppstår situationer med könsblandade par och någon elev inte vill placeras eleverna i en situation där de bara kan säga till för att slippa. Att som muslimsk flicka träda fram och säga till är emellertid inte friktionsfritt utan kan innebära förutfattade meningar om att bli förtryckt hemifrån och inte få bestämma själv.

Bruksortsskolan

På Bruksortsskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan ämnestraditionen könsblandad pardans och (i) muslimska elever som inte vill dansa pardans med personer av motsatt kön. Spänningen hanteras i regel genom

att könsblandad pardans inte förekommer. Om det händer och någon elev inte vill delta ger lärarna två val: dansa eller lämna lektionen.

På Bruksortsskolan intervjuades åtta elever som beskrev sig som muslimer. All talade om könsblandad pardans. Utifrån ett lärarperspektiv hade både Mia och Sara hört muslimska elever ge islam som skäl för att inte delta. Lärarnas berättelser handlade enbart om muslimska flickor.

Precis som på Landsortsskolan var det inte enbart islam deltagarna talade om utan det framträdde även en etnisk dimension där spänningar kring islam och könsblandad pardans sattes i relation till svenskhet på olika sätt. Nasir, som kom från Indonesien, gjorde skillnad mellan Sverige och sitt tidigare hemland. ”Här i Sverige? tillsammans”, förklarade han på temat könsblandad pardans innan han sade följande om sitt tidigare hemland: ”man delar upp killar-killar, tjejer-tjejer, eftersom det är muslimskt land”. Amina resonerade på ett liknande sätt: ”i Sverige, det är vanligt att tjejer dansar med en kille”, förklarade hon, ”om det är i arabiska länder, då är det inte okey”.

Mia och Sara (LÄRARE) körde en del pardans med sina klasser. Deras ramar kring parindelning var mycket tydliga: ”dom har två val, stanna och gör det vi andra gör, annars så tar du och går härifrån”, som Mia uttryckte det. När lärarna undervisade i pardans inledde de alltid med att stryka under sina ramar. Till skillnad från lärarna på Landsortsskolan, som inte gjorde någon sak av parindelningen, tog lärarna på Bruksortsskolan alltså upp frågan i helklass. Sara berättade:

Men vi gör ju alltid så att innan vi startar med pardans överlag så pratar vi om det här med att alla tar varandra i händerna.

När lärarna talade om sina ramar var de tydliga med att de inte var riktade mot någon särskild elevgrupp så fick övriga elever följa med av bara farten. I stället talade de om en rad olika spänningar varav islam och könsblandad kroppskontakt var en men även blygsel, social status och rena elakheter nämndes. Att man dansar med alla eller lämnar lektionen var avsett att hantera samtliga spänningar utan någon särskilt rangordning. Även om spänningar kring könsblandad pardans alltså adresserades i relation till en rad olika spänningar omtalades de muslimska eleverna på ett särskilt sätt, nämligen som en grupp som inte får eller säger sig inte få till skillnad från övriga elever som får men inte vill. Därutöver finns berättelser där muslimska flickor står i centrum på ett tydligt sätt. Både Mia och Sara mindes en händelse från några år sedan där en grupp muslimska flickor hade utformat en protestlista mot att dansa med pojkar. Listan

hade getts till skolans rektor som inte gav flickorna medhåll utan ställde sig på lärarnas sida. Mia mindes en händelse där hon hade konfronterat en muslimsk flicka som gav islam som skäl för att inte dansa med pojkar. Mia hade bett flickan visa var i koranen det står att hon inte får:

När vi hade dans så satt hon här ute och väntade men det hade ingenting att göra med hennes föräldrar utan det var hon som bestämde att hennes religion säger. Men hon kunde inte ta fram för jag sa ”det är bara du plockar fram texten där det står att ni inte får det här.

När lärarna talade om konflikter kring islam och könsblandad pardans var det framförallt från tidigare år. I dagsläget blev det inte särskilt många. Orsaken var enligt Mia att hon och hennes kollegor haft samma tydliga ramar i flera år och eleverna nu vet vad som gäller: ”dom har ju lärt känna oss, dom vet att det inte är någon idé att hålla på”, förklarade hon.

Lärarnas tydliga ramar ska inte förväxlas med att danser med krav på könsblandade par förekom särskilt ofta. Till att börja med blev det inte särskilt mycket pardans. Det hade förekommit betydligt mer under tidigare år men minskat rejält framförallt under det senaste. Orsaken var en förändring i kursplanen där dans togs bort som kunskapskrav. Följden blev mindre dans generellt, därav även mindre pardans.

SARA: vi har ju valt här, att om man ska säga, dra ner på aktiviteter kring pardans till exempel, så. Vi gör det men vi gör det inte lika mycket eftersom det [dans] inte är ett kriterium längre, så.

Precis som på Landsortsskolan blev det alltså mindre pardans nu än under tidigare år fast av ett annat skäl. På Landsortsskolan skedde minskningen för att hantera ett elevmotstånd, på Bruksortsskolan till följd av en förändring i kursplanen.

När pardans väl förekom ställde inte lärarna krav på könsblandade par för sakens skull. I stället fick eleverna oftast dela in sig själva. De gånger lärarnas ramar blev tillämpbara var alltså främst om en pojke och en flicka blev över vid parindelningen. Det kunde också hända när lärarna körde kvicka partnerbyten där eleverna bara skulle släppa sin danspartner och ta en ny så fort som möjligt eller vid ringdanser där man byter partner under dansens gång. Om det blev ett könsblandat par och någon elev inte ville gav lärarna två val: dansa eller lämna lektionen. Om eleven valde att lämna lektionen hade lärarna en ordning där det först blev samtal med eleven, därefter vårdnadshavare, därefter rektor. Samtal med rektor var mycket sällsynta. Lärarna tillhandahöll även plasthandskar vilket Mia

beskrev som ett humoristiskt sätt att synliggöra hur fånigt det kan bli om man inte vill hålla i varandra.

På Bruksortsskolan intervjuades som sagt åtta elever som beskrev sig som muslimer. Alla talade om könsblandad pardans men förhöll sig olika. ”För mig, det är okey”, förklarade Maryam. Nasir och Amina uttryckte en osäkerhet med koppling till islam men deltog ändå i könsblandad pardans fast av olika skäl. Nasir var osäker på vad islam egentligen säger om könsblandad kroppskontakt. Hans tolkning var dock att ett eventuellt förbud inte gäller en aktivitet i skolan: ”det är bara en dans”, som han själv uttryckte det, ”det är bara en viss stund sen kan man gå”. Man skulle kunna säga att Nasir förhandlade bort sin osäkerhet genom ett tankesätt. Amina var också osäker men förhandlade aldrig bort sin osäkerhet. I stället förblev hon osäker aktiviteten igenom men deltog på grund av betyget.

Maryam, Nasir och Aminas resonemang synliggör likhet på praktisknivå men olikhet på tankenivå. Alla tre beskriver sig som muslimer och deltar i könsblandad pardans. De tänker dock olika. För Maryam är könsblandad pardans en icke-fråga, Nasir deltar utan osäkerhet eftersom han gjort en tolkning där könsblandad pardans och islam blir förenligt, Amina förblir osäker men deltar på grund av betyget. Det som vid en första anblick ser lika ut, tre muslimska elever som deltar i könsblandad pardans, blir olika när man känner till orsaken till deltagandet.

Fatima avvisade könsblandad pardans med hänvisning till islam: ”jag dansar inte med killar”, förklarade hon, ”alltså i våran religion, eller kultur, man får inte röra, dansa med killar”. Fatima talade om två pardanslektioner. Den första gick hon inte på. Den andra gick hon på men såg då till att enbart få dansa med tjejer. Risken att hamna med en kille var ingenting Fatima lyfte med sin lärare eftersom hon visste att det skulle bli konflikt. I stället var hon pragmatisk och såg till att enbart få dansa med tjejer. På så vis kunde hon delta på lektionen och göra det förväntade utan att kommunicera att hon som muslim inte vill dansa med killar.

Didaktiska konsekvenser

Lärarnas didaktiska val kring parindelning och undervisningsinnehåll får till följd att de elever som inte vill dansa med personer av motsatt kön endast med mycket liten risk kan hamna i situationer där könsblandad pardans är förväntat. Att lärarna ger eleverna två val, dansa eller lämna lektionen, om det uppstår en situation med ett könsblandad par och någon elev inte vill placeras eleverna i en situation där de måste välja mellan att

göra någonting de inte vill eller hamna i konflikt med läraren och behöva lämna lektionen med ogiltig frånvaro.

Skolkontextuella olikheter

Situationen blir till en början lika mellan Landsorts- och Bruksortsskolan. Lärarnas didaktiska val kring parindelning och undervisningsinnehåll får till följd att könsblandad pardans nästan aldrig förekommer. Lärarna väljer dock bort könsblandad pardans av olika skäl: på Landsortsskolan för att hantera ett elevmotstånd, på Bruksortsskolan till följd av en förändring i kursplanen. Här är lärarna dessutom noggranna med att inte ge vika för elevers motstånd. Att lärarna på Landsorts- och Bruksortsskolan förhåller sig så olika när det uppstår situationer med könsblandade par placerar eleverna i helt olika situationer. På Landsortsskolan kan eleverna säga till så slipper de. På Bruksortsskolan hamnar eleverna i en situation där de måste välja mellan att dansa fast de inte vill eller lämna lektionen med ogiltig frånvaro, förmodligen också med konflikt med läraren och eventuell inblandning från vårdnadshavare och rektor.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

Inom spänningsområdet könsblandad pardans samverkar religion, etnicitet och kön. Det är med referens till islam som religion som en del elever inte vill dansa med personer av motsatt kön. Därutöver finns en etnisk dimension där att som muslim inte vilja dansa med personer av motsatt kön tar form som någonting icke-svenskt.

KAPITEL 6

Spänningar med religion i förgrunden

I följande kapitel redovisas spänningsområden där religion blir framträdande medan etnicitet hamnar i bakgrunden. Samverkan mellan religion och kön kommer behandlas fortlöpande.

Kapitlet består av fyra spänningsområden: negativa känslouttryck i tävling, musikspelandet under idrottslektionerna, yoga och fysisk aktivitet under fasteperioder.

Negativa känslouttryck i tävling

Känslor är en central del av tävlingsidrott. I tävling blandas uttryck för glädje med uttryck för frustration. Till det senare hör allt från svordomar och kraftuttryck när någonting går emot till negativa kommentarer om andras insatser.

Tidigare forskning visar hur många idrottslektioner innehåller inslag av tävling samt hur tävlingsidrotter, i synnerhet lagbollspel, tenderar att följa med in i undervisningen (Modell, Gerdin & Schenker, 2024). Idrott och hälsa blir på så vis ett ämne där negativa känslouttryck mycket väl kan förekomma. Andra studier visar hur det till och med ibland blir normaliserat (Tischler & McCaughtry, 2011). Min studie visar hur negativa känslouttryck i tävling blir ett område i idrott och hälsa där det aktualiseras spänningar med koppling till religion. Två spänningar har identifierats, dessa ligger i mötet mellan negativa känslouttryck i tävling och:

- i. En kristen skola där det finns en kristet motiverad vänlighetskultur.
- ii. Kristna elever som ser vänlighet och ett svordomsfritt språk som viktiga delar i att vara kristen.

Spänningar kring negativa känslouttryck i tävling har enbart identifierats på Kristinaskolan.

Kristinaskolan

På Kristinaskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan negativa känslouttryck i tävling och (i) en kristen skola där det finns en kristet motiverad vänlighetskultur, och (ii) kristna elever som ser vänlighet och ett svordomsfritt språk som viktiga delar i att vara kristen. Hanterandet sker ge-

nom ett kontinuerligt pågående handlande där lärare och elever gemensamt upprätthåller ett (förhållandevis) vårdat kommunikationsmönster.

Under intervjuerna trädde en bild av Kristinaskolan fram som en plats med vad jag väljer att kalla en kristet motiverad vänlighetskultur. När jag bad läraren och de elva elever som intervjuades förklara hur det märks att deras skola är en kristen skola kom alla in på att det är bättre språk, mindre svordomar och vänligare attityder än på andra skolor och platser i samhället. Deltagarnas tal om sin skola ska inte förväxlas med att allt framställdes som frid och fröjd, långt ifrån. Alla var nämligen tydliga med att det förekommer dåligheter även på Kristinaskolan, fast inte lika mycket. Flera av eleverna förklarade dessutom hur deras lärare i regel är duktiga på att ta tag i de dåligheter som förekommer.

Deltagarnas tal om vad som är bättre på Kristinaskolan än på andra skolor och platser i samhället kretsade främst kring kommunikation. Rakel beskrev Kristinaskolan som ”mjukare” än andra skolor. När hon skulle förklara på vilket sätt lyfte hon fram mindre vass kommunikation:

Jag tror det är mycket muntligt. Alltså mycket såhär tal. Mycket så. Och sen, jag tror vi har lite mer respekt för varandra även om det saknas lite där också. Men jag tror det är, ja, handlar om respekt och mycket om hur man pratar [...]. Vi använder inte jättemycket svordomar och sen så är det inte, det är inte lika vasst. Det är inte lika hårt. Det är inte lika. Och så dom här skämten det blir inte lika. Det blir inte på samma sätt som ja har hört andra skämta om, typ. Men på andra skolor tror jag att det är mer, det är mer vasst det är mer en jargong som är ganska hård liksom.

Deltagarnas tal om mindre svordomar och vänligare attityder innehöll i flera fall kopplingar till att Kristinaskolan är en kristen skola. Här framstod vänlighet och ett svordomsfritt språk som någonting Kristinaskolan som kristen skola står bakom och driver på. ”Det här med inga svordomar, man är väldigt strikt med det” förklarade till exempel Basel (LÄRARE) när jag frågade hur det märks att Kristinaskolan är en kristen skola. Även flera av eleverna talade om vänlighet och ett svordomsfritt språk som utmärkande för Kristinaskolan som kristen skola.

Vänlighet och ett svordomsfritt språk var inte enbart någonting Kristinaskolan som kristen skola stod bakom och drev på. Det var även ett viktigt inslag i flera av deltagarnas personliga sätt att vara kristna. Den kristet motiverad vänlighetskulturen byggdes alltså inte enbart upp av Kristinaskolan som kristen skola ”uppifrån och ner”, utan även av deltagarnas personliga sätt att vara kristna ”nerifrån och upp”. Ismael använde be-

greppet ”synd” när han talade om svordomar och menade att det är någonting man som kristen ska hålla sig undan. Även Moses använde begreppet ”synd” fast på temat negativa kommentarer: ”för mig är det ju synd och jag vet att ord kan såra väldigt mycket”, förklarade han.

Kopplingen mellan vänlighet, vårdat språk och Kristinaskolan som kristen skola är i sammanhanget mycket viktig. Kopplingen innebar nämligen att de svordomar och hårda attityder som trots allt förekom på skolan inte enbart blev ett avsteg från språk- och beteendekoder som skulle kunna gälla vilken skola som helst. Det blev ett avsteg från vad Kristinaskolan som kristen skola står bakom och driver på. Kommunikation blev på så vis en spänning med koppling till religion.

Under intervjuerna trädde en bild fram av hur Kristinaskolans normsystem kring kommunikation skiljer sig från andra skolor och platser i samhället. De elever som talade om de hårda jargonger som trots allt förekommer på skolan placerade jargongerna hos vissa elevgrupper, alltså inte olika elever från gång till gång som en övergripande kultur utan isolerat till vissa kluster. När Moses talade om de elever som för sig med hårda attityder och fult språk förklarade han ”dom lever i en annan miljö utanför skolan där dom har den här vanliga normen att dom svär och allt det där”. Moses förklarade även hur de hårda attityder och svordomar som förekommer på skolan blir avvikande och sticker ut: ”det är ju anorlunda eftersom det inte är så många som gör det”, förklarade han, ”dom typ sticker ut på nåt sätt”. Rut förklarade hur de elever på skolan som för sig med hårda jargoner skulle passa in bättre på en kommunal skola där kommunikationsmönstren ofta är hårdare: ”skulle dom gå på en kommunal skola skulle dom smälta in mer”, förklarade hon, ”dom skulle liksom smälta in mer i och med att svära [...] det skulle inte bli konstigt”.

Gemensamt för Moses, Rut och flera andra som intervjuades var att de kände att de passar in i skolans normsystem. Lea kände dock att hon inte riktigt passar in. Hon beskrev sig som lite verbalt impulsiv, framförallt när hon blir arg: ”för mig är det så i alla fall att om jag blir arg så måste jag bara få ut det”, förklarade hon. Lea trivdes bra på sin skola med beskrev samtidigt hur skolans kommunikationsmönster kan begränsa henne:

LEA: Ibland känner jag mig lite begränsad i mitt eget ordförråd när jag blir arg eller irriterad [...]. Jag vet ju vad man får säga och vad man inte får säga, liksom, och då känner jag mig begränsad för att om jag blir arg, jag tror det är så för dom flesta människor, att när dom blir arga så kan det komma ut lite vad som helst.

Att det kan ”komma lite vad som helst” när man blir arg, som Lea formulerade det, innebar att den kristet motiverade vänlighetskulturen fick särskild betydelse i idrott och hälsa. Idrott och hälsa framstod nämligen som ett ämne där själva undervisningsinnehållet kan göra att man blir arg och häver ur sig olämpliga saker, i synnerhet när man blir tävlingsinriktad och vill vinna. Under intervjuerna beskrevs hur det under idrottslektioner kan hända saker som gör att man svär till eller fäller negativa kommentarer, saker som knappast händer i andra ämnen. Basel (LÄRARE) poängterade hur sport är förenat med känslor vilket gör att man ibland skriker till vilket särskiljer idrottsämnet från övriga ämnen:

Jag ser att det medför ganska mycket känslor, just sport om man kollar helhet. Det är inte så samma om man ska sitta inne och skriva ett prov och sen helt plötsligt bara skrika någonting för det är inte riktigt samma sak anser jag i alla fall.

Ismael gjorde en liknande poäng när han påtalade hur konstigt det skulle bli om han under intervjun helt plötsligt började svära och bära sig åt. I samband med tävling hade det dock varit mindre konstigt:

Man har ofta mer temperament när man kör idrott och då kanske man inte har lika stark kontroll över sina känslor [...]. Till exempel om jag skulle sitta här och svära när det är lugnt då skulle det kännas konstigt fast om jag sprang och va lite aktivt då skulle det inte kännas lika konstigt.

Det deltagarna framförallt hade för ögonen när de talade om negativa känslouttryck i idrott och hälsa var inte vilka undervisningsinnehåll som helst utan tävling. Det var inte heller vilka elever som helst som befann sig i riskzonen för negativa känslouttryck utan främst de tävlingsinriktade. Rut talade utförligt om temat. Själv var hon långt ifrån tävlingsinriktad och blev nästan aldrig känslomässigt engagerad under idrottslektionerna. Hon beskrev dock hur det kan bli för andra. Hon inledde med att berätta hur det ibland blir ”tuffare mentalitet” under idrottslektionerna än andra lektioner. När jag bad henne precisera gled hon direkt in på lagsport och förklarade hur det kan bli för andra när viljan att tävla slår till:

RUT: Jag tänker väl mest när det typ lagsporter. Alltså liksom ett lag mot ett annat. Man vill vinna. Man är tävlingsinriktad. Man liksom ställer in sig på att nu ska jag vinna liksom och då kan det ju hända lite vad som helst i och med att man har adrenalin. Ja, man kanske blir argare än vanligt om det inte går liksom riktigt som man vill.

På Kristinaskolan fanns alltså en spänning mellan den kristet motiverade vänlighetskulturen och negativa känslouttryck i tävling. Det finns ingenting i studien som tyder på att spänningsområdet adresserades explicit, till exempel att läraren samlade klassen för att tydliggöra vad skolan står för och mana till bättring. Situationen kan snarare beskrivas som att spänningen hela tiden låg latent utan att riktigt komma till uttryck. Språkbruket på skolan framstod som påfallande städat, det är åtminstone mitt intryck. Intrycket baseras dels på intervjuerna där samtliga tolv deltagare talade om mindre svordomar, dels på mina lektionsobservationer där jag inte kan minnas att jag hörde mer än ett fåtal negativa känslouttryck (och då bestod fyra lektioner av lagbollspel). Hanterandet kan då beskrivas som ett ständigt pågående handlande där lärare och elever tillsammans upprätthöll ett kommunikationsmönster där man avhöll sig från svordomar och negativa kommentarer, eller åtminstone gjorde det mindre än på andra skolor och platser i samhället. De negativa känslouttryck som förekom framstod som att de fejdade ut utan att riktigt få fäste. Det fanns liksom ingen grogrund där fult språk och hårda jargonger kunde slå rot.

Bland deltagarna som individer tog sig spänningar kring negativa känslouttryck i tävling uttryck på olika sätt. För de elever som inte var tävlingsinriktade blev negativa känslouttryck aldrig riktigt aktuellt eftersom de ändå inte brydde sig. Moses var tävlingsinriktad och såg det som viktigt att vinna. Han såg det också som viktigt att som kristen inte tala fult eller fälla negativa kommentarer. I spänningsläget mellan viljan att vinna och inte häva ur sig negativa känslouttryck behövde Moses handla reflekterat för att inte brusa upp. Det uppstod ibland situationer under idrottslektionerna där Moses ville "reagera starkt", som han själv uttryckte det. Som exempel gav han en händelse från nyligen där klassen spelade spökboll och det uppstod dispyt kring huruvida han blev tagen eller inte. Där och då hade Moses känt sig förorättad och behövt behärska sig: "så gör jag ofta" förklarade han, "men de kommer ju upp tankar"

Utifrån ett lärarperspektiv såg Basel (LÄRARE) det aktiva arbetet mot svordomar som utmärkande för Kristinaskolan som kristen skola. Basel förklarade hur det ibland förekommer negativa känslouttryck under idrotten som mycket väl skulle kunna tolkas som ett avsteg från vad Kristinaskolan som kristen skola står för vad gäller språk och beteende. Han var dock samtidigt tydlig med att han har förståelse. Motivet bakom hans resonemang var att sport är förenat med känslor och att det därför ibland kan slinka ut saker. Basel hade själv hållit på med sport i flera år och visste därför vad det kan innebära:

Jag har hållit på ganska mycket med sport i flera år så jag vet hur det är att vara jättekuserad eller om det sker någonting att det bara kan slinka ut någonting, det är just därför jag har lite mer förståelse.

För Basel skulle man kunna säga att både spänningen och hanteringen fanns i själv tävlingsmomentet: tävling innebar ökad risk för negativa känslouttryck och därmed spänningar, samtidigt som tävling också innebar ökad förståelse och därmed en hantering.

Didaktiska konsekvenser

Följden av den kristet motiverade vänlighetskulturen samt att elever ser vänlighet och ett svordomsfritt språk som viktiga delar i att vara kristen blir en idrottsundervisning där svordomar och negativa kommentarer blir tydliga normbrott, åtminstone mer tydliga än på andra skolor och platser i samhället.

Skolkontextuella olikheter

Spänningar kring tävlingsidrottens negativa känslouttryck har enbart identifierats på Kristinaskolan. Kristinaskolan kan därför inte jämföras med övriga skolor.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

Inom spänningsområdet negativa känslouttryck i tävling blir religion framträdande. Det är Kristinaskolan som kristen skola och sig själva som kristna deltagarna talar om. Samverkan mellan religion och kön ter sig rimlig. Riskgruppen för negativa känslouttryck beskrivs nämligen som de tävlingsinriktade eleverna, ett karaktärsdrag som i regel vävs samman med maskulinitet. Kön är emellertid ingenting som adresseras explicit i studien. Deltagarna talar varken om sig själva eller om andra i etniska termer

Musikspelandet under idrottslektionerna

I skolämnet idrott och hälsa är det långt ifrån ovanligt att det spelas musik under lektionerna. Det handlar givetvis om dans, där musiken många gånger ramar in hela aktiviteten, men det vanligaste musikspelandet är nog ändå det som bara går på för skojs skull utan något egentligt syfte (Konukman, Harms & Ryan, 2012; Öhman, 2007). Musikspelandet är inte problemfritt. Många texter innehåller sexuella anspelningar (Hall, West & Hill, 2012) som kanske inte lämpar sig alltför väl i skolan, dessutom är det långt ifrån säkert att alla elever trivs i musikfyllda klassrum.

Min studie visar hur musikspelandet under idrottslektionerna blir ett område i idrott och hälsa där det aktualiseras spänningar med koppling till religion. Fyra spänningar har identifierats, Dessa ligger i mötet mellan ämnestraditionen att spela musik under idrottslektionerna och:

- i. Muslimska elever som inte vill lyssna på musik under ramadan.
- ii. Kristet ortodoxa elever som inte vill lyssna på musik under den ortodoxa fastan.
- iii. Muslimska elever som inte vill lyssna på musik överhuvudtaget.
- iv. En kristen skola där det finns en kristet motiverad vänlighetskultur.

Spänningar kring musikspelandet under idrottslektionerna har identifierats på samtliga fyra skolor i avhandlingen. Nedan följer inledningsvis ett avsnitt om Landsorts- och Bruksortsskolan gemensamt, därefter behandlas Ytterområdesskolan och Kristinaskolan var och en för sig. Situationen blir nämligen olika beroende på hur många som känner till de spänningar som musik kan ge upphov till och vilken religion spänningarna handlar om.

Landsortsskolan och Bruksortsskolan

På Landsorts- och Bruksortsskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan ämnestraditionen att spela musik under idrottslektionerna och (i) muslimska elever som inte vill lyssna på musik under ramadan, och (ii) kristet ortodoxa elever som inte vill lyssna på musik under den ortodoxa fastan. Hanterandet ligger hos eleverna som är tysta och finner sig i situationen.

På Bruksortsskolan intervjuades åtta elever som beskrev sig som muslimer. Alla frågades om sin inställning till musik. Eleverna förhöll sig olika. Muhammed, Abel och Naser såg inga motsättningar mellan islam och musik. För Ali, Amina, Samara, Fatima och Maryam var det annorlunda. De uppskattade förvisso musik generellt men menade att man som muslim inte ska lyssna under ramadan. ”Man får inte när det är ramadan” svarade Ali när jag frågade om hans inställning till musik och ”inte i ramadan” svarade Fatima på samma fråga.

Det finns ingenting i studien som tyder på att den icke-muslimska lärar- och elevmajoriteten på Bruksortsskolan kände till de spänningar som musikspelande under ramadan kan ge upphov till. Spänningarna var heller ingenting berörda elever delgav övriga. I stället hanterade de situationer med musikspelande under idrottslektioner på egen hand genom att vara tysta och finna sig i situationen. Det mest centrala var att alla andra vill ha

musik och att man därför inte är i position att säga till. Maryam berättade om en erfarenhet:

MARYAM: Jag kände, jag kunde inte göra någonting åt det för alla var med och jag kunde inte gå och säga till Mia [läraren] ”stäng av musiken”.

Ett liknande exempel kan hämtas från en intervju med Amina och Samara.

KALLE: När det är musik på under ramadan, hur blir det för er?

AMINA: Vi kan inte göra någonting.

SAMARA: För att om vi säger att, om vi säger till läraren att, ”nej, lägg inte på musik”, dom andra kommer bli arga på oss så vi säger ingenting.

AMINA: Och alla vet inte ens om ramadan.

Amina och Samara talade inte enbart om sin egen inställning att inte vilja lyssna på musik under ramadan utan även om andra muslimer som inte vill lyssna på musik alls. Här användes begrepp som ”konstiga” och ”jag vet inte hur dom tänker”. Här ter det sig som att Amina och Samara formulerade en förförståelse av sig själva som ”annorlunda” men åtminstone inte ”konstiga”. Flickorna var väl medvetna om sin annorlundahet att vara strängt taget ensamma på sin skola om att inte vilja lyssna på musik under ramadan. Men de positionerade sig samtidigt aldrig som ”konstiga”, det begreppet reserverades nämligen för muslimer som inte lyssnar på musik alls.

På Landsortsskolan intervjuades fem elever som beskrev sig som muslimer. Det var enbart Halima som talade om musik. Även hon uppskattade musik generellt men inte under ramadan. Precis som på Bruksortsskolan finns ingenting i studien som tyder på att den icke-muslimska lärar- och elevmajoriteten kände till de spänningar som musikspelande under ramadan kan ge upphov till. Halima delgav inte heller spänningen till övriga utan hanterade den på egen hand genom att ”inte fokusera på musiken”, som hon själv uttryckte det.

Från Landsortsskolan finns inte enbart exempel som rör ramadan utan även ortodox fasta. Luwam förklarade nämligen hur ortodox fasta handlar om att ”avstå från så mycket som möjligt [...] så man kan känna lidandet för att Jesus korsfästes”. Som exempel lyfte Luwam fram musik. När det blev musik under fastan delgav Luwam precis som Halima inte spänningen till övriga utan hanterade den på egen hand. Luwams strategi var att fokusera så mycket på lektionen att musiken glömdes bort. ”Jag försöker bara undvika det”, inledde hon, ”bara stänga av allting, sen är jag bara med i matchen”. Därefter delgav hon mer detaljerat hur hon fokuserar på lektionen så musiken glöms bort:

Du spelar liksom med i spelet, vi säger fotboll. Jag spelar jättemycket fotboll. Springer runt. Jag tänker inte på musiken för det enda jag kan tänka på är att göra mål, mål, passa, mål. Alltså mitt huvud är bara riktat på en sak och då tänker jag inte på flera saker och då blir jag inte intresserad av musiken.

Halima och Luwam går på samma skola. Det finns både likheter och skillnader mellan flickorna. Det rör sig om samma spänning med samma hantering: att inte vilja lyssna på musik under fastan och vara tyst och finna sig i situationen. Det rör sig dock om olika religioner och på så vis olika tider på året. Halima och Luwam går alltså på samma skola och hanterar samma spänning på samma sätt – fast inte samtidigt.

Didaktiska konsekvenser

På Landsorts- och Bruksortsskolan är det av allt att döma enbart de elever som själva berörs som känner till de spänningar som musikspelare under ramadan respektive ortodoxa fasteperioder kan ge upphov till. Att berörda elever är tysta och finner sig i situationen får till följd att musikspelandet under idrottslektionerna kan fortsätta utan att övriga inblandade behöver bli medvetna om de spänningar som finns.

Ytterområdesskolan

På ytterområdesskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan ämnestraditionen att spela musik under idrottslektionerna och (i) muslimska elever som inte vill lyssna på musik under ramadan, och (iii) muslimska elever som inte vill lyssna på musik överhuvudtaget. Musikspelandet under ramadan hanteras av eleverna som grupp genom en form av tyst överenskommelse om att det ska vara mindre eller ingen musik då. När det inte är ramadan spelas musik under nästan varje lektion. Här hamnar hanterandet på den elev som inte vill lyssna på musik överhuvudtaget som är tyst och finner sig i situationen.

På Ytterområdesskolan intervjuades sju elever som alla beskrev sig själva som muslimer. Fem av eleverna talade om musik. Fyra av dem lyssnade på musik generellt men inte under ramadan, den femte inte alls.

De fyra elever som lyssnade på musik generellt men inte under ramadan resonerade på olika sätt. Doja och Ayesha menade att det är så man ska göra som muslim, det var deras slutgiltiga tolkning. Nagan och Ayaan menade dock att man som muslim egentligen inte ska lyssna alls. De lyssnade dock på musik nu, förutom under ramadan, men såg en framtid där de ska bli "bättre muslimer" och inte lyssna alls: "på riktigt man ska inte

lyssna på musik om man är muslim”, förklarade Nagan, ”men vi försöker förbättra oss och en dag ska vi inte lyssna på musik”.

Elevernas olika resonemang synliggör hur ett praktiskt handlande baserat på religion kan vara lika samtidigt som tolkningen av religionen skiljer sig. Samtliga fyra elever lyssnar på musik generellt men inte under ramadan, deras praktiska handlande är lika. Doja och Ayesha menar dock att det är så man ska göra som muslim medan Nagan och Ayaan menar att man som muslim egentligen inte ska lyssna alls men förlägger sitt efterlevande till framtiden då de ska bli bättre muslimer. Praktiken blir lika, tolkningen av religionen olika.

På Ytterområdesskolan var nästan alla elever muslimer och det fanns en utbredd vetskap om att islam och musik kan vara ett bekymmer. Under mina lektionsobservationer förekom musik varje gång. Det var eleverna som slog på musiken, inte läraren, och enligt Ayesha brukade det vara så, ”det är ju eleverna som sätter på den, alltså Dawit [lärare], han brukar inte sätta på musik så mycket”, förklarade hon. Så långt framstår det som att eleverna som grupp var överens om att islam och musik är förenligt.

Under ramadan ter det sig annorlunda. Ayesha, Nagan och Ayaan menade nämligen att det sannolikt skulle bli mindre eller ingen musik då. Huvudpoängen var att nästan alla elever på skolan är muslimer och många tycker lika, nämligen att det är okey att lyssna på musik generellt men inte under ramadan. Av det skälet skulle det förmodligen bli mindre eller ingen musik då. Ayaan och Nagan trodde ingen musik alls:

AYAAN: jag tror under fastan att, till exempel idrotten jag tror inte vi kommer lyssna på musik och sånt för att under fastan då vi muslimer försöker göra vårt bästa för att göra goda gärningar för det är då vi får extra belöningar och sånt.

KALLE: Så just under fastan tror ni att det kommer bli. Vill du fylla i nåt Nagan?

NAGAN: Ja, alltså typ samma sak som hon sa.

Ayesha resonerade på ett liknande sätt: ”jag tror det kommer bli mindre musik”, förklarade hon innan hon fortsatte, ”om eleverna tänker så, att i ramadan ska man inte lyssna på musik, då kommer vi inte köra”.

Hur det på riktigt skulle bli var det ingen som säkert visste. De allra flesta elever i klassen gjorde nämligen sitt första läsår på skolan och hade därför inga erfarenheter av ramadan därifrån. Utifrån elevernas resonemang ter det sig troligt att det skulle bli mindre eller ingen musik.

Ett annorlunda exempel är Salma. Salma menade nämligen att man som muslim inte ska lyssna på musik överhuvudtaget: ”jag tror på att musik inte är nåt som är rekommenderat”, förklarade hon, ”jag brukar inte lyssna på det alls. När det blev musik under idrottslektionerna fann sig Salma i situationen utan att delge övriga. Hennes motiv var att idrottslektionerna är obligatoriska: ”jag kommer inte såhär gå ut eller nånting, förklarade hon, jag måste va på idrottslektionerna”. Under ett av mina lektionsbesök fick jag med egna ögon se hur Salma hanterar situationen på egen hand:

Eleverna arbetar i grupper med att skapa en danskoreografi till musik. Salma arbetar med två andra flickor. De tränar på sin dans till musik från en mobiltelefon. Salma har under en tidigare intervju förklarat att hon som muslim helst inte lyssnar på musik. Hon deltar som alla andra. Ingenting sågs om musiken (FÄLTANTECKNING, YTTROMRÅDESSKOLAN).

Jag måste medge att det kändes lite speciellt att som forskare känna till den spänning som Salma där och då hanterade utan att övriga i klassen gjorde det, åtminstone inte de allra flesta.

Didaktiska konsekvenser

Om elevernas resonemang stämmer kommer det ske en förändring under ramadan från musik under nästan varje lektion till mindre eller ingen musik. Om så blir fallet kommer samtliga elever vara en del av en kollektiv hantering oavsett vad de själva tycker. Att den elev som inte vill lyssna på musik överhuvudtaget är tyst och finner sig i situationen får till följd att det musikspelande som förekommer generellt kan fortsätta utan ifrågasättanden med koppling till religion. Det får också till följd att det kan skapas en bild av att alla är överens om att det är okey med musik generellt även om det inte stämmer.

Kristinaskolan

På Kristinaskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan musikspelandet under idrottslektionerna och (iv) en kristen skola där det finns en kristet motiverad vänlighetskultur. Hanterandet ligger på lärar- och elevkollektivet gemensamt som undviker den allra grövsta musiken under idrottslektionerna.

Som visades i avsnittet ”negativa känslouttryck i tävling” utmärktes Kristinaskolan av vad jag kallar en kristet motiverad vänlighetskultur som innebar vänliga attityder och ett vårdat och svordomsfritt språk. Vänlig-

hetskulturen fick en särskild laddning i idrott och hälsa eftersom ämnet består av ett undervisningsinnehåll som kan göra att man häver ur sig olämpliga saker. Det var emellertid inte enbart i relation till negativa känslouttryck i tävling som vänlighetskulturen fick en särskild laddning i idrott och hälsa utan även i relation till musik. Kopplingen var att idrott och hälsa är ett ämne där det ibland spelas musik under lektionerna och en del musik innehåller ett mycket grovt språk.

Fyra av elva elever som intervjuades på Kristinaskolan talade om musikspelandet under idrottslektionerna. Alla beskrev musiken som ett åtminstone tänkbart spänningsområde. Som en del i deltagarnas resonemang fanns Kristinaskolan som kristen skola. Samtliga resonemang kring musikspelandet under idrottslektionerna fördes nämligen i anslutning till beskrivningar av hur Kristinaskolan som kristen skola står bakom och driver på för ett vårdat och svordomsfritt språk. Här tog musik med mycket grovt språk form som någonting som inte passar in.

Spänningen hanterades genom att musik med mycket grovt språk helt enkelt inte förekom. Alla fyra elever som talade om temat förklarade nämligen hur musik med mycket grovt språk väljs bort. Tillägget ”mycket” är i sammanhanget viktigt. Det var nämligen ingen som menade att Kristinaskolans mönster kring musikspelande avviker särskilt mycket från andra skolor och platser i samhället. Den bild som trädde fram var snarare en bild av en skola där gränsen för vad som blir opassande går något tidigare. Undvikandet av grov musik låter sig bäst beskrivas som ett kontinuerligt pågående handlande som lärare och elever tillsammans bara gjorde utan att tala om det. Det finns ingenting i studien som tyder på att spänningar kring musik kom till uttryck på ett uttalat sätt. I stället ter det sig som att spänningen hela tiden låg latent utan att komma till uttryck eftersom ingen spelade grov musik ändå.

Att grov musik bara undveks beskrevs av deltagarna på olika sätt. För Moses var det så tydligt att grov musik inte passar in att han såg det som otänkbart att någon ens skulle komma på tanken att slå på någonting sådant under en idrottslektion: ”det skulle aldrig hända” och ”det förekommer inte” formulerade han sig. Lea menade däremot att elever visst tänker tanken men ändå aktivt väljer att undvika:

LEA: När vi får välja musik så har många det i åtanke att det inte ska va för fult språk så då tar man ofta såna här låtar som är väldigt neutrala eller vad man ska säga [...]. Jag tror alla har lite det i baktanke att inte välja låtar med fula ord liksom.

Lea såg en skillnad mellan språkliga uttryck i musik och hur man själv uttrycker sig. Lea menade nämligen att gränsen för vad som blir opassande på Kristinaskolan går tidigare vad gäller hur man själv uttrycker sig än språket i den musik som spelas. Det Lea såg som avgörande var om det är man själv som säger någonting dumt eller någon annan som i musik: ”jag tror att det blir större utrymme i musiken”, förklarade hon, ”det är inte vi som liksom säger det”. Det ter sig alltså som att samma språkliga uttryck skulle kunna vara i linje med skolans kristet motiverade vänlighetskultur om det kommer från musik men inte från en elev.

Didaktiska konsekvenser

Följden av den kristet motiverade vänlighetskulturen blir att musik med mycket grovt språk undviks under idrottslektionerna.

Skolkontextuella olikheter

Att av skäl som kan knytas till islam¹⁷ inte vilja lyssna på musik antingen under ramadan eller helt och hållet innebär olika saker på Landsorts- och Bruksortsskolan respektive Ytterområdesskolan. På Landsorts- och Bruksortsskolan är de muslimska eleverna i minoritet och av allt att döma också ensamma om att känna till de spänningar som islam och musik kan ge upphov till. Att inte vilja lyssna på musik här blir att befinna sig i minoritetsposition och bli annorlunda som muslim bland icke-muslimer. På Ytterområdesskolan finns en utbredd vetskap om att islam och musik kan vara ett bekymmer. Vetskapen är så utbredd att det till och med tycks finnas en lösning på gruppnivå, nämligen att det ska spelas mindre eller ingen musik under ramadan. Att inte vilja lyssna på musik under ramadan blir här att befinna sig i majoritetsposition. Att inte vilja lyssna på musik överhuvudtaget blir däremot att befinna sig i minoritet. Det innebär också att bli annorlunda som muslim bland andra muslimer. Man blir alltså annorlunda bland elever som tillhör samma religion.

Kristinaskolan skiljer ut sig från övriga skolor i den meningen att skolan som institution spelar roll i de spänningar som tar form. På Kristinaskolan innebär att delta i det kontinuerligt pågående handlandet att undvika den allra grävsta musiken att vara med och bygga upp en institutionaliserade hållning.

¹⁷ Det exempel som rör ortodox kristendom lämnas utanför avsnittet.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

Inom spänningsområdet musikspelandet under idrottslektionerna blir religion framträdande medan etnicitet och kön hamnar i bakgrunden. På Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan är det islam och ortodox kristendom deltagarna talar om. På Kristinaskolan talar deltagarna om sin skola som kristen. Varken könstillhörighet eller umgänget mellan pojkar och flickor lyfts fram som betydelsefullt. Deltagarna talar varken om sig själv eller om andra i etniska termer.

Yoga

Yoga har under senare tid tagit form en populär hälso- och träningstrend i stora delar av västvärlden inklusive Sverige (Moberg & Ståhle, 2014). Som hälso- och träningstrend har den ibland letat sig in i skolan där syftet ofta blir att ge eleverna en metod i avslappning och stresshantering (Khalsa & Butzer, 2016; Standal & Bratten, 2021). Kopplingen mellan yoga, hälsa och träning gör yoga till ett åtminstone tänkbart undervisningsinnehåll i idrott och hälsa.

Yoga har koppling till bland annat buddhism. Relationen mellan yoga som religion och yoga som hälsa och träning är komplex. För en del signalerar yoga det förra, för andra det senare (Moberg & Ståhle, 2014). Min studie visar hur yoga blir ett område i idrott och hälsa där det aktualiseras spänningar med koppling till religion. Två spänningar har identifierats, dessa ligger i mötet mellan undervisningsinnehållet yoga och:

- i. Kristna elever som inte vill delta i yoga.
- ii. En kristen skolinstitution där det finns ett institutionaliserat motstånd mot yoga.

Spänningar kring yoga har identifierats på Landsorts- och Kristinaskolan. Skolorna kommer redovisas separat. Situationen blir nämligen olika beroende på om det är någon enstaka elev som inte vill delta i yoga (Landsortsskolan) eller om det är många och dessutom finns ett institutionaliserat motstånd (Kristinaskolan).

Landsortsskolan

På Landsortsskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan yoga och (i) kristna elever som inte vill delta i yoga. Hanterandet ligger på läraren som låter den elev som inte vill delta slippa göra det.

Charlotta (LÄRARE) mindes en händelse från ett tidigare läsår då hon hade delat ut en hemuppgift att prova på ett yogaprogram. Några dagar

senare fick hon ett långt brev från en förälder i en familj hon beskrev som ”djupt frireligiös”. Brevets budskap var att yoga tillhör en annan religion än kristendom och att eleven därför inte ska delta. För Charlotta var protesten överraskande, hon visste nämligen inte att yoga kan vara ett bekymmer. Hon svarade med att ge en förklaring: ”i det här yogaprogrammet är det ingenting om buddhismen, ingenting, utan det är bara kring träning och tånjning och att det är bra för kroppen”, hade hon formulerat sig. Därefter hände ingenting utan Charlotta lät situationen falla. Yoga-programmet var nämligen bara en enstaka uppgift och äventyrade inte elevens betyg. Charlotta förutsatte dock att eleven inte gjorde uppgiften.

Även om Charlotta lät situationen falla fick den konsekvenser för hennes fortsatta förhållningssätt till yoga. Det mest centrala var namnet: ”jag har funderat på att ha lite mer yoga med eleverna men då skulle jag nog inte kalla det för yoga”, sade hon. Det framstår alltså som att tänkbara protester skulle kunna förebyggas genom ett annat namn.

Didaktiska konsekvenser

Lärares val att låta situationen falla får till följd att både hon själv, eleven och elevens vårdnadshavare slipper ytterligare konflikt. På sikt får händelsen konsekvenser fast inte för lärarens val av undervisningsinnehåll utan för namnet. Läraren kommer nämligen fortsatt köra yoga fast under ett annat namn.

Kristinaskolan

På Kristinaskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan yoga och (i) kristna elever som inte vill delta i yoga, och (ii) en kristen skolinstitution där det finns ett institutionaliserat motstånd mot yoga. Det institutionaliserade motståndet gör att yoga blir en aktivitet som inte passar in och därför förekommer den inte. Yoga blir på så vis aldrig en fråga för lärare och elever utan hanteras av skolan som institution.

På Kristinaskolan intervjuades elva elever, alla beskrev sig som kristna. Nio talade om yoga. Eleverna förhåll sig olika. Johannes hade inte ens tänkt på religion om deras lärare inledde en lektion med att säga ”idag ska vi prova på yoga”. Rakel hade tänkt på religion men inte tvekat att delta. Hon hade emellertid gjort klart för sig själv att det är stretch och kroppsövning hon ägnar sig åt och inte buddhism. Både Johannes och Rakel hade alltså deltagit men kom fram till sina svar på olika sätt. För Johannes var yoga en icke-fråga medan det för Rakel fanns en spänning som hon hantade genom ett tankesätt.

Övriga sju elever hade inte deltagit. Deras bärande argument var att de som kristna inte vill delta i en aktivitet förknippad med en annan religion än sin egen. Under intervjuerna framträdde en laddning i själva namnet yoga. Laddningen blev som tydligast under en intervju med Ismael. Ismael förklarade hur en övning skulle kunna vara precis samma men kännas okey under andra namn men inte under yoga. Ismael förklarade hur namnet yoga skulle få honom att börja reflektera kring om det han gör verkligen är rätt:

KALLE: Vi börjar med, varför skulle det inte vara okey att delta om det kallades yoga? Nu tänker vi att det är precis samma sak man gör.

ISMAEL: För att det, det har med namnet att göra och då kan det ändra hela betydelsen med det.

KALLE: På vilket sätt skulle det ändra betydelsen för dig?

ISMAEL: För yoga, då kommer man typ tänka när man stretchar ”oj, är det här till någon annan än Gud”.

Oavsett personlig inställning var det ingen som hade mött yoga på sin nuvarande skola och det framstod som direkt otänkbart att det överhuvudtaget skulle komma på fråga. Flera av eleverna framhöll nämligen hur Kristinaskolan är en kristen skola där yoga inte passar in. När eleverna talade om sin skola som kristen var det i framförallt i termer av en skolledning och ett lärarkollektiv där de flesta är kristna och skeptiska mot yoga. Men eleverna talade även om ett elevkollektiv där de flesta är kristna och delar skolledningens och lärarnas uppfattning. Det fanns alltså ett motstånd mot yoga som byggdes upp både ”uppifrån och ner” och ”nerifrån och upp”: både från Kristinaskolan som kristen skolsituation och eleverna och deras personliga sätt att vara kristna. Sådär resonerade Ester:

KALLE: Tror du att yoga, om nån kommer och säger ”nu ska vi ha yoga”, tror du det skulle kunna hända på den här skolan?

ESTER: Det tror jag inte faktiskt för att jag tror det skulle finnas åsikter om det hos personal.

KALLE: Kan du utveckla lite?

ESTER: Jag tror inte att våran studierektor skulle tycka att det var en superbra idé. Jag tror inte våran rektor heller skulle tycka det var en jättebra idé.

KALLE: Och dom är [blir avbruten].

ESTER: Dom är kristna. Alltså, så. I och med, ja, skolans kristna profil och att många är kristna, sådär, så jag tror bara att egentligen inte att dom skulle tycka det var en superbra idé i och med att det är många som är kristna och många tror på det här sättet och vad jag har förstätt, i alla fall

flera lärare har väl kanske lite svårt för typ yoga i och med att det är buddhism.

Flera av eleverna var inne på samma spår: att det finns ett så utbrett motstånd mot yoga på skolan att aktiviteten aldrig skulle bli aktuell.

Didaktiska konsekvenser

På Kristinaskolan finns ett institutionaliserat motstånd mot yoga vilket gör att aktiviteten aldrig kommer på fråga som undervisningsinnehåll. Frånvaron av yoga framstår inte som något som helst problem utan är snarare i linje med vad både skolledning, lärare och elever står för.

Skolkontextuella olikheter

Att som kristen elev inte vilja delta i yoga innebär helt olika saker på Landsorts- och Kristinaskolan. På Landsortsskolan finns inget institutionaliserat motstånd mot yoga och läraren känner inte ens till att det kan vara ett bekymmer. På så vis kan det mycket väl uppstå situationer där yoga är förväntat. Att som kristen elev inte vilja delta i yoga innebär dessutom att befinna sig i tydlig minoritetsposition. På Kristinaskolan finns ett institutionaliserat motstånd mot yoga vilket gör aktiviteten direkt otänkbar. Här hamnar kristna elever som inte vill delta i yoga aldrig i situationer där yoga är förväntat. Att som kristen elev inte vilja delta i yoga innebär dessutom att befinna sig i tydlig majoritetsposition.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

Inom spänningsområdet yoga blir religion framträdande medan etnicitet och kön hamnar i bakgrunden. Det är kristendom och buddhism som deltagarna talar om. Varken könstillhörighet eller umgänget mellan pojkar och flickor tar form som viktigt. Deltagarna talar varken om sig själv eller om andra i etniska termer.

Fysisk aktivitet under fasteperioder

I skolämnet idrott och hälsa utövas i regel fysisk aktivitet under lektionerna (Modell & Gerdin, 2022). Fysisk aktivitet är i regel krävande i sig men blir ännu mer krävande om man inte äter och dricker. Min studie visar hur fysisk aktivitet under fasteperioder blir ett område i idrott och hälsa där det aktualiseras spänningar med koppling till framförallt religion. Två spänningar har identifierats, dessa ligger i mötet mellan fysisk aktivitet under fasteperioder och:

- i. Muslimska elever som fastar under ramadan.
- ii. Kristna elever som fastar under kristna fasteperioder.

Spänningar kring fysisk aktivitet under fasteperioder har identifierats på samtliga fyra skolor i avhandlingen. Skolorna kommer redovisas separat. Situationen blir nämligen väldigt olika för eleverna, mycket beroende på lärarnas didaktiska val.

Landsortsskolan

På Landsortsskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan fysisk aktivitet under fasteperioder och (i) muslimska elever som fastar under ramadan. Hanterandet ligger på läraren som låter de elever som fastar delta efter egen vilja och ork.

På Landsortsskolan var det långt ifrån många elever som fastade. Ola (LÄRARE) talade om en elev i sina samtliga tre klasser. Charlotta (LÄRARE) talade om en handfull elever i sin klass men beskrev samtidigt det antalet som ovanligt högt. Lärarnas förhållningssätt gentemot fastande elever kan beskrivas som en pragmatisk välvillighet. Under ramadan planerade lärarna för fysisk aktivitet som vanligt och gjorde sedan det mest pragmatiska för att lektionerna skulle flyta på utan krångel. De lät helt enkelt de elever som fastade delta efter egen vilja och ork. Det var till exempel okey att inte delta eller ta en paus så länge det föregicks av en dialog. Två saker möjliggjorde lärarnas förhållningssätt. Det första var det begränsade antalet som fastade. Eftersom det var så få kunde lärarna låta dem slippa delta utan att det påverkade övriga lektionen. Det andra var den egna läsårsplaneringen. Läsåret var nämligen organiserat så att samma kunskapskrav återkom vid flera tillfällen varför frånvaro under ramadan inte påverkade betyget. Charlotta (LÄRARE) jämförde ramadan med en långvarig förkylning där man också är borta ett par veckor och menade att det är frånvaros längd som är av betydelse, inte orsaken till frånvaron. Enda gången ramadan kunde bli ett problem var om eleven var borta mycket i övrigt och det blev ytterligare en byggsten i den höga frånvaron. Ramadan var alltså inget problem i sig men kunde bli en orsak till ett annat problem, nämligen hög frånvaro och underkänt betyg. Sådär resonerade Charlotta:

Det [ramadan] är lite som, är du förkyld några veckor så påverkar inte det idrottsbetyget. Du är sjuk och du kanske kommer tillbaka och tar det lugnare. Om du både har fastan och sen glömmet du ofta kläder och inte vill vara med i dina andra kläder och sen ofta är sjuk, då kan ju det bli sam-

mantaget väldigt mycket frånvaro. Men bara fastan med en elev som annars alltid är med och för sitt bästa, det blir ju inget bekymmer.

På Landsortsskolan intervjuades fem elever som fastade under ramadan. Elevernas förhåll sig olika till fysisk aktivitet. Ahmed och Hassan deltog som vanligt. Centralt i deras resonemang var att idrott och hälsa är deras favoritämne och att idrottslektionerna i regel inte är särskilt jobbiga. Det kunde emellertid uppstå bekymmer fast inte under idrottslektionerna utan senare under dagen. Ahmed och Hassan förklarade nämligen hur fysisk aktivitet under ramadan kan göra dem trötta och ofokuserade efteråt. För Ahmed och Hassan uppstod alltså inga konsekvenser under själva idrottslektionerna. Konsekvenserna förlades i stället till lektioner i andra ämnen senare under dagen där de blev trötta och ofokuserade.

Halima och Asma tog pauser eller var inte med. Halima var intresserad av fysisk aktivitet och deltog i regel även under ramadan. Hon tillade dock ”om jag känner att det blir för jobbigt [...] då brukar jag säga till läraren att jag behöver en paus. Asma beskrev sig som dåligt tränad och att det blir ännu värre under ramadan. Hon hade inga höga tankar om fysisk aktivitet under den månaden och tvekade därför inte att avstå.

I elevernas resonemang finns en komplex samverkan mellan ramadan och kön. Ahmed och Hassan deltar som vanligt medan Halima och Asma ber om pauser eller inte är med. Skillnaden skulle kunna förstås mot bakgrund av de förväntningar som ofta finns på pojkar att inte ge efter för påfrestningar utan kämpa på medan flickor kan vara mer sårbara, någonting Halima och Asma kan sägas vara när de ber om pauser eller inte deltar. Halima är emellertid intresserad av fysisk aktivitet och deltar oftast även under ramadan. Här uppvisar Halima större likhet med Ahmed och Hassan, som också är intresserade och deltar, än med Asma som är ointresserad och sitter på sidan. Komplexiteten känns även igen hos Charlotta (LÄRARE) som inledde sitt resonemang om ramadan med att slå fast att fastande pojkar överlag deltar mer än fastande flickor. Senare under intervjun använde hon emellertid medvetet den könsneutrala benämningen ”elever” för att klargöra hur muslimska elever som är intresserade av fysisk aktivitet i regel deltar mer under ramadan än ointresserade elever.

Didaktiska konsekvenser

Att de elever som fastar under ramadan får delta efter egen vilja och ork får till följd att berörda elever aldrig behöver hamna i situationer där fysisk aktivitet under ramadan blir ett krav. Om eleverna väljer att inte delta

får det ingen påverkan för lärarnas val av undervisningsinnehåll, det är nämligen så få som fastar att deras deltagande inte blir avgörande för vilka aktiviteter som går att genomföra.

Bruksortsskolan

På Bruksortsskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan fysisk aktivitet under fasteperioder och (i) muslimska elever som fastar under ramadan. Lärarna håller hårt på att ramadan inte är ett giltigt skäl att slippa delta i fysisk aktivitet. Eleverna behöver på så vis förhålla sig till lärarnas ramar vilket de gör på olika sätt.

På Bruksortsskolan var det betydligt fler elever som fastade under ramadan än på Landsortsskolan, omkring en fjärdedel per klass. Det tämligen höga antalet innebar att lärarna inte kunde ta ramadan lite som den kom utan behövde ha planerade strategier för att bemöta ett större elevkollektiv. Lärarna hade ett tydligt förhållningssätt: ramadan är ett fritt val och om man nu prompt måste fasta är det inget skäl att slippa delta i fysisk aktivitet. Lärarna på Bruksortsskolan såg alltså ramadan som en fråga i sig vilket kan jämföras med lärarna på Landsortsskolan som inte opponerade sig mot ramadan som sådan utan såg det som ett problem först när det bidrog till alltför hög frånvaro.

Lärarnas förhållningssätt blev mer eller mindre märkbart beroende på när på året ramadan ägde rum. Ramadan förflyttas nämligen med omkring elva dagar per år och under de senaste åren hade den infallit under slutet av vårterminen. Här hade skolan en tradition av att avsluta läsåret med en träningsdagbok med uppgift att skapa och genomföra ett eget träningsprogram. Träningsdagboken avslutades sedan med en skoljogging gemensam för hela årskurs 7–9. Traditionen hade funnits på skolan redan före flyktingkrisen 2015 då skolan tog emot ett stort antal nyanlända elever varpå andelen som fastade under ramadan ökade avsevärt. I mötet mellan den nya elevsammansättningen och traditionen av träningsdagbok och skoljogging valde lärarna att hålla fast vid traditionen. Vad gäller skoljoggingen valde en del elever som fastar att gå, andra att springa. För de senare uppmuntrade lärarna att bryta fastan: ”dom här som springer”, förklarade Mia, ”det är nästan så vi har tvingat dom att äta när vi har skoljogg”. Mia mindes händelser där elever blivit så utmattade att de behövt ringa ambulans:

I början, när vi började få invandrarbarn, då hade vi, jag tror det var tre år där vi fick ha ambulansen uppe och hämtade en kille. Varje år likadant. Det var ju att han tog ut sig [...]. Det fanns ingenting att ta av.

Eftersom ramadan förflyttas med omkring elva dagar per år kom ramadan och skoljoggen så småningom att lösa sig, fast inte genom en förändring av undervisningsinnehållet eller traditionen utan genom ramadans förflyttning.

Även om skoljoggen så småningom löste sig återkom fortfarande situationer varje år där fastande elever förväntades delta i fysisk aktivitet under ramadan. Det förekom förvisso lite dispyter varje år men de allra flesta rättade in sig i lärarnas ramar och deltog oavsett vad de egentligen tyckte. Vad gäller de elever som vägrade förekom i regel inga konflikter i direkt anslutning till lektionerna. Eleverna i fråga visste nämligen redan vad som gällde och kom överhuvudtaget inte dit.

På Bruksortsskolan intervjuades åtta elever som fastade under ramadan. Eleverna förhåll sig olika till lärarnas ramar. Alla deltog fast med olika inställning. Muhammed deltog som vanligt. Det var också så han ville ha det. För honom gjorde lärarnas ramar alltså varken från eller till eftersom han ändå hade deltagit. Ali, Naser och Abel deltog fast tog det lugnare. De lade dock ingen värdering i lärarnas ramar utan fann sig i situationen utan att värdera den som bra eller dålig. Amina, Samara, Maryam och Fatima deltog också men uttryckte ett starkt ogillande. Maryam och Fatima gav uttryck för vad som bäst kan beskrivas som passiv aggressivitet. Båda delgav berättelser om hur de blivit avhysta av sin lärare när de bett om att få slippa delta under ramadan. Båda hade blivit arga på sin lärare men behållit det för sig själv. Maryam berättade om en händelse med orden "hon [läraren] sa en gång att det inte är hennes fel att jag fastar, sen jag ville inte att hon skulle fatta hur jag kände så jag höll det för mig själv". Även Fatima mindes en händelse:

FATIMA: När jag va trött och fastade sa jag till Mia [lärare], "alltså jag kan inte röra mig, jag är jättetrött, jag fastar", såhär. Men hon bara "nej, du måste vara med men du kan, du behöver inte springa såhär.

KALLE: Och när Mia sa så, vad gjorde du då?

FATIMA: Ibland blir jag arg på henne. Jag sa ingenting. Jag blev bara arg på henne.

Komplexiteten vad gäller kön känns igen även på Bruksortsskolan. Av de åtta elever som fastade under ramadan var det fyra som uttryckte ett starkt ogillande mot fysisk aktivitet – samtliga flickor. Mönstret är dock inte entydigt. När jag under ett av mina lektionsbesök frågade Mia (LÄRARE) om pojkar, flickor och ramadan blev svaret att det sett över hela skolan är fler muslimska flickor som inte vill delta under ramadan än mus-

limska pojkar. Hon lade dock till det skiljer sig från person till person och att det när allt kommer omkring framförallt är muslimska elever som är idrottsintresserade och måna om sitt betyg som deltar under ramadan oberoende av kön (FÄLTANTECKNING, BRUKSORTSSKOLAN).

Didaktiska konsekvenser

Lärarnas tydliga ramar får till följd att det varje år under ramadan uppstår situationer där elever som fastar förväntas delta i fysisk aktivitet. En del elever kommer inte till lektionerna. De flesta kommer dock oavsett vad de egentligen tycker. Att de flesta elever kommer får till följd att lärarna inte behöver reflektera kring att eventuellt välja bort fysisk aktivitet under ramadan utan kan planera sin undervisning som vanligt. Även om en del elever inte kommer blir det nämligen fortfarande tillräckligt många för att alla tänkbara aktiviteter ska gå att genomföra.

Ytterområdesskolan

På Ytterområdesskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan fysisk aktivitet under fasteperioder och (i) muslimska elever som fastar under ramadan. Hanterandet ligger på läraren som förändrar undervisningsinnehållet under ramadan från fysisk aktivitet till lugnare aktiviteter.

På Ytterområdesskolan var det enligt deltagarna strängt taget alla elever som fastade under ramadan. I studien intervjuades sju elever, alla fastade. Eleverna förhöll sig olika till fysisk aktivitet under ramadan. Allt från Salma som sade ”jag tycker inte det är så stor skillnad när jag fastar” till Nagan som beskrev det som ”tufft” innan hon fortsatte:

Eftersom idrotten, vi rör oss väldigt mycket och då man förlorar väldigt mycket energi. Och sen efter då det blir väldigt jobbigt eftersom man vill dricka vatten och få tillbaka sin energi

Elevernas olika förhållningssätt blev i praktiken ovidkommande. När det blev ramadan valde nämligen Dawit (LÄRARE) att förändra undervisningsinnehållet från fysisk aktivitet till lugnare aktiviteter som teori och hjärtlungräddning (HLR). Aktiviteterna var inte utfyllnad utan hade förekommit under läsåret ändå fast vid ett annat tillfälle.

Beslutet att ändra undervisningsinnehållet ter sig genomtänkt sett till Dawits tidigare erfarenheter. När Dawit talade om tidigare läsår var det i termer av ”som vanligt” och ”hänsyn”. Då hade han kört på med fysisk aktivitet som vanligt men med ett hänsynsfullt förhållningssätt där det var acceptabelt att ”sätta sig, vila och komma in”, som han själv uttryckte det.

Det hade dock blivit svårt att organisera lektioner och få någon ordentlig struktur eftersom elever kom och gick, ibland under en och samma lektion. Med den erfarenheten i bagaget framstod det för Dawit som rimligt att ändra undervisningsinnehållet.

Didaktiska konsekvenser

Att läraren förändrar undervisningsinnehållet under ramadan får till följd att de elever som fastar, vilket är nästan alla, inte behöver hamna i situationer där fysisk aktivitet är förväntat. Förändringen får även konsekvenser för läraren själv som får lättare att organisera lektioner och inte behöver handskas med elever som ger ramadan som skäl för att inte delta. Lärarens planering av lugna aktiviteter får inte lika stora konsekvenser för vad det undervisas i som när eftersom teori och HLR ändå hade dykt upp under läsåret fast vid ett annat tillfälle.

Kristinaskolan

På Kristinaskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan fysisk aktivitet under fasteperioder och (ii) kristna elever som fastar under kristna fasteperioder. Spänningen hanteras i regel av hur fastan går till. De kristna elever som fastar avstår nämligen i regel inte från mat och dryck helt och hållet utan endast från viss mat och dryck. En av eleverna i studien fastar emellertid helt och hållet. Hennes hantering framgår nedan.

På Kristinaskolan intervjuades en lärare och elva elever. Läraren samt två av eleverna följde ortodox fasta. Läraren (BASEL) förklarade att ortodox fasta kan se väldigt olika ut beroende på varifrån i världen man kommer. Han lade dock till att det mest utbredda är att avstå från mat och dryck som innehåller produkter från djur från 40 dagar före påsk fram till påskafton. Abel brukade fasta på det sätt läraren beskrev. Abel hade förståelse för att idrott och hälsa kan vara jobbigt om man fastar helt och hållet. Vad gäller den egna fastan beskrev han dock idrott och hälsa som ”inte så jättesvårt eftersom man kan ju fortfarande äta sig mätt”. Läraren (BASEL) talade om kristna fasteperioder på ett liknande sätt. När jag frågade honom om han vet vilka elever i hans klasser som fastar blev svaret nej (FÄLTANTECKNING, KRISTINASKOLAN). Svaret behöver inte tyda på bristande uppmärksamhet utan snarare på att kristna fasteperioder inte märks. Studien genomfördes dessutom veckorna före påsk när flera elever förmodligen fastade och utifrån mina lektionsobservationer finns ingenting som tyder på att fastan märktes. Jag frågade dessutom läraren vid två

tillfällen under samma veckor och i båda fallen blev svaret nej (FÄLTANTECKNINGAR, KRISTINASKOLAN).

Även om den samlade bilden från studien är att kristen fasta inte märks finns ett undantag. Dilan förklarade nämligen att hon ibland fastar helt från midnatt till klockan tolv dagen efter. Dilan hade erfarenhet av idrott och hälsa under fastan. Hon beskrev det som jobbigt: ”jag har inte fått i det som jag behöver i kroppen, jag känner mig lite såhär, ja, svimfärdig”, beskrev hon. Under nuvarande läsår uppstod emellertid inga bekymmer. Lösningen fanns i en kombination mellan klassens schema och hur fastan går till. Samtliga idrottslektioner låg nämligen under eftermiddagar. Då hade klockan passerat 12 och Dilan hunnit äta.

Vårt att lyfta fram avslutningsvis är Deborah och Dilans resonemang om katolsk och ortodox fasta i relation till svensk kristendom och svenskhet. Deborah beskrev sin familj som katolsk med en tradition av att fasta. Deborah själv fastade emellertid inte utan beskrev hur hon under senare år har förändrats från ”stereotypisk katolik” till ”någon från en frikyrka”. I förändringen lade Deborah ett avsteg från traditioner såsom att fasta. Under intervjun blev det tydligt hur förändringen från ”stereotypisk katolik” till ”någon från en frikyrka” inte enbart innebar en förflyttning mellan olika former av kristendom utan även en etnisk förflyttning närmare svenskhet. Deborah menade nämligen att kristendom i Sverige mer handlar om samvaro med Gud än om att följa olika traditioner vilket hon menade att katolsk kristendom gör. Ett exempel på en tradition som kristna i Sverige inte följer var enligt Deborah att fasta: ”jag tror inte det förekommer så mycket inom svensk kultur att man fastar”, förklarade hon. Dilan som följde ortodox fasta, resonerade på ett liknande sätt: ”alltså svensk tro” förklarade hon, ”den är jätteannorlunda våran tro”. Därefter lyfte hon precis som Deborah fram hur ortodox kristendom präglas av mer traditioner än vad svensk kristendom gör.

Deborah och Dilans resonemang är betydelsefullt eftersom det innehåller ett uttalat etniskt skillnadsskapande där katolsk och ortodox fasta benämns som annorlunda och placeras utanför svensk kristendom. Samma uttalade etniska skillnadsskapande förekommer i studien aldrig i relation till ramadan som aldrig benämns som icke-svenskt på samma explicita sätt.

Didaktiska konsekvenser

Kristen fasta får i regel ingen större betydelse för idrottsämnet eftersom det fortfarande är möjligt att äta och dricka. För den elev som ibland fas-

tar helt och hållet före klockan tolv uppstår under nuvarande läsår inga svårigheter eftersom klassens idrottslektioner ligger under eftermiddagar.

Skolkontextuella olikheter

Att som muslimsk elev fasta under ramadan blir väldigt olika beroende på skola och lärarnas ramar. På Landsortsskolan får man delta efter egen vilja och ork, på Bruksortsskolan måste man delta, och på Ytterområdeskolan ändrar läraren undervisningsinnehållet från fysisk aktivitet till lugnare aktiviteter. Det är uppenbart att situationen blir väldigt olika för eleverna beroende på skola.

Även lärarnas situationer skiljer sig. På Landsortsskola är det endast ett fåtal elever som fastar. Här kan lärarna ta ramadan lite som den kommer och låta elever slippa delta på kort varsel utan att det påverkar vilka aktiviteter som blir möjliga att genomföra. På Bruksorts- och Ytterområdeskolan är det betydligt fler elever som fastar. Här blir det svårare för lärarna att ta ramadan lite som den kommer eftersom det blir svårt att planera lektioner och samtidigt vara öppen för att flera elever sätter sig. I stället krävs mer planerade strategier vilket lärarna också har när de ställer tydliga krav på deltagande (BRUKSORTSSKOLAN) eller förändrar undervisningsinnehållet (YTTEROMRÅDESSKOLAN).

Kristinaskolan är en kristen skola där en klar majoritet av både lärare och elevkollektivet är kristna. Det är emellertid inte särskilt många som fastar. Att fasta på Kristinaskolan innebär på så vis att som kristen bli olik andra kristna.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön.

Inom spänningsområdet fysisk aktivitet under fasteperioder blir till att börja med religion framträdande: det är fasteperioder inom olika religioner deltagarna talar om. Samverkan med kön är tvetydig. Empiri synliggör hur det framförallt är flickor som protesterar mot fysisk aktivitet under ramadan. Det finns dock även empiri där betydelsen av kön aktivt tonas ner till förmån för andra saker såsom intresse för fysisk aktivitet och att vara mån om sitt betyg. Vid ett tillfälle sker ett uttalat etniskt kategoriskapande, det är när katolsk och ortodox fasta tar form som annorlunda svensk kristendom. Samma uttalade etniska kategoriskapande sker i studien inte i relation till ramadan. Att ramadan inte benämns som icke-svenskt behöver emellertid inte innebära att det blir svenskt vilket jag återkommer till i avhandlingens slutdiskussion.

Spänningar med etnicitet i förgrunden

I följande kapitel redovisas spänningsområden där etnicitet blir framträdande medan religion placeras i bakgrunden. Samverkan mellan etnicitet och kön kommer behandlas fortlöpande. Kapitlet består av två spänningsområden: svenska som undervisningsspråk och vinteraktiviteter

Svenska som undervisningsspråk

Under det senaste decenniet har ett stort antal nyanlända elever börjat i den svenska skolan (Tajic & Bunar, 2023). Det är inte ovanligt att skolor låter sina nyanlända elever vara med i idrott och hälsa och de andra praktiskt-estetiska ämnena nästan direkt, någonting som ofta bygger på en föreställning om att dessa ämnen inte kräver så mycket språk (Juvonen, 2015). Även om föreställningen ibland visar sig stämma kan det givetvis även uppstå problem när vissa elever inte förstår det språk undervisningen bedrivs på (Huitfeldt, 2014; Cselpö, m.fl., 2022). Min studie visar hur svenska som undervisningsspråk blir ett område i idrott och hälsa där det aktualiseras spänningar med koppling till etnicitet. En spänning har identifierats. Den ligger i mötet mellan svenska som undervisningsspråk och:

- i. Nyanlända elever som deltar i idrottsundervisningen utan att kunna svenska.

Spänningar kring svenska som undervisningsspråk har identifierats på samtliga fyra skolor i avhandlingen, skolorna kommer redovisas gemensamt. Det allra mesta inom spänningsområdet kretsar kring undervisningsmetoden genomgång-aktivitet, den undervisningsmetod där någon, oftast läraren, går igenom en aktivitet som eleverna sedan utför (Larsson, 2016). Spänningar tar form när nyanlända elever inte förstår genomgången och hanterandet blir olika sätt att kompensera för genomgången och göra ett deltagande möjligt.

Spänningsområdet svenska som undervisningsspråk skiljer sig från övriga spänningsområden i avhandlingen. Inom övriga spänningsområden är det nämligen sällan som elever som inte själva berörs av de spänningar som tar form deltar i hanterandet. Inom spänningsområdet svenska som undervisningsspråk blir det annorlunda. Här är det nämligen vanligt att icke nyanlända elever hjälper till på olika sätt. Nästan alla deltagare hade på så vis någonting att berätta om temat, empirin blev på så vis mycket rik. För att göra den rika empirin rättvisa följer en lång kapiteldel som

delas in i fem avsnitt. Det första avsnittet, ”förberedelseklass eller direktplacering” visar hur de fyra skolorna i avhandlingen löser mottagandet av nyanlända elever organisatoriskt. Det andra avsnittet, ”känna igen och titta på andra” visar hur nyanlända elever ibland kan lista ut vad man ska göra på egen hand genom att känna igen den aktivitet som ska utövas sedan tidigare eller titta på andra och göra likadant. Därefter följer två avsnitt om hanteringar från lärare och icke nyanlända elever som visar hur de hjälper till genom att översätta och visa. I det femte avsnittet redovisas det enda exemplet i studien där det blir så svårt att få med nyanlända elever att de helt enkelt inte behöver delta. Exemplet rör en skriftlig uppgift.

Landsortsskolan, Bruksortsskolan, Ytterområdesskolan och Kristinaskolan

Förberedelseklass eller direktplacering

Bruksortsskolan lät sina nyanlända elever inleda sin skoltid i förberedelseklass för att lära sig svenska för att sedan slussas vidare till sin ordinarie klass. Landsorts-, Ytterområdes- och Kristinaskolan lät sina nyanlända elever följa sin ordinarie klass direkt frånsett några lektioner som ersattes med extraundervisning i Svenska. Det lärarna lyfte fram som avgörande för valet av organisationsform var antalet nyanlända elever, om det fanns tillräckligt många för att skapa en förberedelseklass valdes den modellen, annars direktplacering.

Oavsett organisationsform blev idrott och hälsa ett ämne där nyanlända elever fick vara med nästan direkt. Bruksortsskolan arbetade med förberedelseklass med snabb integrering i idrott och hälsa. Landsorts-, Ytterområdes- och Kristinaskolan arbetade med direktplacering och de lektioner som ersattes med extraundervisning i Svenska inkluderade inte i idrott och hälsa. Oavsett organisationsform uppstod alltså en liknande situation på samtliga fyra skolor där nyanlända elever fick vara med i idrott och hälsa nästan direkt.

Känna igen och titta på andra

Nedan visas hur nyanlända elever ibland kan lista ut vad man ska göra på egen hand genom att känna igen den aktivitet som ska utövas sedan tidigare eller titta på andra och gör likadant.

När det gäller att känna igen den aktivitet som ska utövas sedan tidigare talade deltagarna nästan uteslutande om internationellt kända lagbollsspel, i synnerhet fotboll men även basket och volleyboll. Deltagarna gav en snarlik bild av hur vissa lagsporter är kända över hela världen och

därför inte kräver någon förklaring. Luwam (LANDSORTSSKOLAN) talade som flera andra om fotboll och basket. Därefter gjorde hon en skämtsam jämförelse med leken Harry Potter som definitivt inte är lika känd världen över, kanske inte ens i Norden:

Fotboll, alltid [...] basket. Dom här enkla som runt omkring i världen spelar varje dag. Det är sånt. Kan alla. Fotboll, basket, såna spel. Vem skulle veta i utlandet vad Harry Potter är liksom? Det i utlandet? Inte ens norskar skulle förstått det säkert.

Så länge deltagarna enbart talade om att känna igen olika lagbollspel framträdde inga skillnader mellan pojkar och flickor. Några uttryckte emellertid en skillnad när det kom till själva utövandet. Asma och Amanda (LANDSORTSSKOLAN) talade om hur det framförallt är nyanlända pojkar som har spelat spelen i sina tidigare hemländer och därför kommer till sin rätt mer under lektionerna än nyanlända flickor. ”Det är liksom ingen normalitet i liksom hemlandet” förklarade Asma innan hon fortsatte: ”det är liksom mer att killarna spelar”.

Hanteringen att titta på andra och göra likadant framstår i studien som begränsad till enkla lekar samt moment där det är möjligt att visa och göra efter. Vad gäller moment där det är möjligt att visa och göra efter lyfte Sara (LÄRARE, BRUKSORTSSKOLAN) fram vissa moment i styrke- och konditionsträning som exempel. Ett annat exempel kan hämtas från en badmintonlektion på Bruksortsskolan (FÄLTANTECKNING, BRUKSORTSSKOLAN). Lektionen innehöll ett moment i bollkontroll där eleverna skulle spela bollen upp och ner till sig själva på olika sätt: så högt som möjligt, så lågt som möjligt, och så vidare. Med på lektionen fanns två nyanlända elever men ingen av dem behövde någon förklaring under den aktuella övningen utan tittade på de andra och gjorde likadant.

Nu till enkla lekar. Principen för vilka lekar nyanlända elever delta i genom att titta på andra och göra likadant framstår i studien som lekar som endast innehåller regler i ett led. Ett exempel från studien är kedjekull, en lek där en jägare utses. När jägaren tar någon ska de fatta varandras händer och bilda en kedja. Leken fortsätter så tills alla är tagna, inga fler regler att hålla koll på. Lekens organisering med regler i ett led gör den möjlig att delta i genom att titta på andra och göra efter.

Deltagarna talade dock främst om vilka lekar som blir svåra. Principen här framstår som lekar med regler i flera led. Ett återkommande exempel var killerball, en bollek där alla jagar alla och den som blir träffad får sätta sig på sidan men komma in igen när den han eller hon blev träffad av

själv blir tagen. Här fördes resonemang kring hur leken blir svår att få grepp om bara genom att titta på andra och göra efter eftersom det är flera regler i omlopp samtidigt. Ett annat exempel som flera av deltagarna lyfte fram är spökboll, en bollek i lag där den som blir träffad får en ny roll och delvis nya uppgifter. Även här blir flera regler i omlopp samtidigt.

Sammanfattningsvis kan man säga att de moment som nyanlända elever kan delta utan någon närmare förklaring är begränsade till internationellt kända lagbollspel, moment där det är möjligt att visa och göra efter, och mycket enkla lekar. Redan vid ”enkla” aktiviteter såsom killeball och spökboll, som nästan alla elever i Sverige känner till, uppstår däremot behov av förklaringar som ibland blir svårlösta. Sådana händelser hantearas i studien genom översättningar och att lärare och icke nyanlända elever visar, hanteringar jag vänder mig till nu.

Översätta

De exempel på översättningar som finns i studien kommer från både lärare och icke nyanlända elever och är på olika språk. Bland lärarna finns enbart översättningar från svenska till engelska, bland icke nyanlända elever finns även översättningar till de nyanlända elevernas modersmål.

Utifrån ett lärarperspektiv berättade Ola (LANDSORTSSKOLAN) om en nyanländ elev som kom för ungefär två år sedan utan att kunna svenska men mycket väl engelska. Olas hantering blev att hålla sina genomgångar på engelska, ett språk som även övriga elever i klassen förstod.

Vid sidan av sina genomgångar använde Ola även engelskan som verktyg för relationsskapande och lärande. Vad gäller relationsskapande förklarade Ola hur han ibland lät några icke nyanlända elever förklara på engelska för att få den nyanlända eleven ”mer inkluderad i kompisgruppen”, som han själv uttryckte det. Vad gäller lärande bad Ola ibland några elever om hjälp som han visste behövde träna på engelska. Strategin blev lyckad. En av eleverna, förklarade Ola, förbättrade sin engelska ”med hästlängder”.

Bland de icke nyanlända eleverna fanns flera berättelser om att tala engelska med nyanlända. Nästan alla kom från elever med svensk bakgrund och svenska som modersmål. Från Ytterområdesskolan finns ett annat exempel. Ayesha talade svenska, engelska och arabiska men hade under föregående läsår blivit vän med två nyanlända flickor från Somalia. Under det läsåret fanns endast tre flickor i klassen, umgänget var på så vis lite påbjudet. I dagsläget fanns emellertid en tydlig vänskapsrelation som helt och hållet byggde på engelska. De nyanlända flickorna hade precis

som alla andra nyanlända elever på skolan fått vara med i idrott och hälsa nästan direkt. Här hade Ayesha redan från början hjälpt till att översätta lärarens genomgångar till engelska. Nu hade vännerna lärt sig en del svenska men behövde fortfarande hjälp förhållandevis ofta. Under mina lektionsbesök kunde jag vid flera tillfällen se Ayesha gå fram och prata lite med sina vänner efter lärarens genomgång innan de började delta. I dagsläget fanns åtminstone tio flickor i klassen som talade både svenska och somaliska. Det var emellertid fortfarande till Ayesha de nyanlända flickorna vände sig när det var någonting de inte förstod: vänskapsband före språkband skulle man kunna säga.

Utöver översättningar från svenska till engelska finns i studien även flera berättelser om översättningar till nyanlända elevers modersmål. Samtliga lärare som talade om temat förklarade hur icke nyanlända elever som talar samma språk som de nyanlända kan översätta. Hanteringen framstår som enkel men består samtidigt av ett dilemma då det krävs en insats från elev som kanske inte alls är särskilt sugen på av att hjälpa till. Sara (LÄRARE, BRUKSORTSSKOLAN) förklarade hur hon själv aldrig ber flerspråkiga elever om hjälp utan hur initiativet måste komma från dem:

Vi ber dom inte utan det måste komma från dom själva, för det känns inte som att, det känns inte okey att man säger att ”jo men kan du översätta?”.

Maryam (BRUKSORTSSKOLAN) hade erfarenheter av att både själv vara nyanländ och få hjälp men även av att vara flerspråkig och hjälpa andra. Maryam hade kommit till Sverige från Somalia under lågstadietiden. Under sin första tid i Sverige knöt hon kontakt med elever som talade både svenska och somaliska. Maryam fick inleda sin skoltid i Förberedelseklass med snabb integrering i idrott och hälsa. När det var någonting hon inte förstod var det inte till läraren hon vände sig utan vännerna från Somalia: ”jag frågade mina vänner och dom förklarade”, mindes hon. När Maryam sedan lärde sig svenska hände det att hon själv hjälpte andra nyanlända elever. Maryam mindes en händelse:

Det var en tjej som gick i min klass, hon var ny i Sverige, typ ett år kanske. Sen, ja, hon kom och frågade hur vi skulle göra på somaliska. Sen jag förklarade.

En av studiens mer särpräglade berättelser kommer från Asma (LANDSORTSSKOLAN). Asmas familj kom från en republik i Ryssland. Under Rysslands anfallskrig mot Ukraina 2022 kom en nyanländ flicka från Ukraina till klassen. Asma beskrev sin ryska som mycket lik ukrainiskan och fick i

flera fall önskemål från lärare att fungera som tolk. Asma hade dessförinnan varit ensam om sitt modersmål på skolan och därför aldrig använt det. Nu, efter en händelse i en helt annan del av världen, stod hon plötsligt där tillsammans med en nyanländ elev som talade ungefär samma språk och flera lärare ville att hon skulle använda sitt modersmål. Ett av de ämnen där önskemålen blev aktuella som tidigast var idrott och hälsa eftersom den nyanlända flickan fick vara med där nästan direkt. Asma hade hjälpt till fast inte främst för att hon själv ville utan för att det kändes taskigt att säga nej:

Hon [läraren] frågade om jag kunde göra det [översätta] och det kändes ju taskigt, för hon är ju liksom ny. Man kan liksom inte ”nej, jag vill inte hjälpa henne.

Trots att Asma och den nyanlända flickan från Ukraina förstod varandra nästan helt och hållet fanns ändå några aktiviteter som blev svåra, däribland orientering. Ett skäl var att Asma själv upplevde aktiviteten som svår att utöva, en svårare att förklara. Exemplet med orientering synliggör hur hanteringen att översätta är bräcklig i den meningen att den inte endast förutsätter ett gemensamt språk utan även att den som översätter har tillräckliga kunskaper för att kunna förklara för andra.

Visa

Hanteringen att visa är när lärare och icke nyanlända elever använder sitt kroppsspråk i kombination med korta muntliga kommandon för att förklara för nyanlända elever hur olika aktiviteter går till. I studien finns en tydlig skillnad mellan vem som visar vid vilket tillfälle. I samband med lärargenomgångar i helklass finns inte ett enda exempel där icke nyanlända elever träder in och visar, här blir det läraren som visar i samband med sin egen genomgång. När det uppstår svårigheter under pågående aktivitet händer det emellertid att icke nyanlända elever träder in och hjälper till.

Lärarna i studien lyfte särskilt fram genomgångar i helklass som svårt i relation till nyanlända elever. En återkommande hantering var att få igång övriga gruppen för att sedan ta de nyanlända eleverna åt sidan och förklara med den pågående aktiviteten som visuellt stöd. De mest återkommande exemplen var spökboll och killerball. Marie-Louise (LÄRARE, LANDSORTSSKOLAN) talade om spökboll:

Om man ska köra en vanlig lek som till exempel spökboll, då finns det ju vissa liksom regler att hålla sig till och sådär, och där är det ju, har dom

svårt med svenskan så är det ju svårt att förstå. Det är ju väldigt. Alltså när man pratar så blir det väldigt abstrakt sådär. Då körde jag igång liksom leken och sen får man ju peka liksom att ”två lag”, ”man får skydda sig med händer och huvud [Marie-Louise gestikulerar samtidigt som hon talar].

En annan hantering var att visa i samband med sin egen genomgång. Ola (LÄRARE, LANDSORTSSKOLAN) tog hinderbana som exempel och förklarade hur han där brukar gå banan själv samtidigt som han förklarar på svenska. Tillvägagången att visa menade han i detta läge ger en tillräckligt tydlig bild av man ska göra att någon översättning till engelska inte behövs: ”om vi kör en bana då brukar jag instruera den själv genom att gå den och då oftast behövs ju inte nån översättning”, som han själv uttryckte det.

Så långt händelser i samband med genomgången. När det uppstår svårigheter under aktivitetens gång finns i studien vid sidan av lärare även flera exempel där icke nyanlända elever hjälper till genom att visa. Luwam (LANDSORTSSKOLAN) gav ett exempel från en pingislektion. Exemplet handlade om hur hon under en match i dubbel märkte hur den nyanlända elev hon spelade med inte hade förstätt lärarens genomgång av serve, att den ska gå diagonalt från höger ruta till höger ruta. Luwam stoppade spelet och visade genom att peka på de korrekta rutorna. Ett annat exempel kommer från Amanda (LANDSORTSSKOLAN) som talade om en pardanslektion. Med på lektionen fanns en nyanländ elev som inte hade varit i Sverige i mer än en månad. Läraren gick igenom dansen, delade in par och bad eleverna sätta igång. Amanda blev ihopparad med den nyanlända eleven. För Amanda innebar situationen att stå där tillsammans med en nyanländ elev som inte kunde mer svenska än några ord med förväntningar på sig att genomföra en dans som läraren precis gått igenom. Amanda mindes hur hon hade försökt förklara genom att visa, bland annat genom att peka på benen för att visa hur man ska röra sig:

KALLE: hur gjorde du för att förklara, kommer du ihåg det?

AMANDA: nej jag fick ju försöka visa. Alla förstår ju till exempel när man pekar såhär [Amanda pekar på ett av sina ben och tar ett steg åt sidan].

Ett moment som i studien sticker ut som särskilt svårt i relation till nyanlända elever är orientering. Orsaken är att aktiviteten innehåller flera teoretiska moment som kan vara svåra att förklara och förstå för vilken elev som helst och blir ännu svårare när det inte finns något gemensamt språk. Därutöver äger aktiviteten rum över en större yta, oftast i skogen, där det blir svårt för lärare att hålla koll på alla och säkerställa att ingen kommer

bort. Charlotta (LÄRARE, LANDSORTSSKOLAN) hade funnit en hantering i att låta någon erfaren icke nyanländ elev följa med de nyanlända eleverna ut i skogen och visa. En annan hantering var kartpromenader där läraren tar med sig en grupp nyanlända elever ut i skogen för en långsam promenad med tid att verkligen stanna upp och visa hur man har gått på kartan och så vidare. Mia (LÄRARE, LANDSORTSSKOLAN) mindes särskilt ett tillfälle då hon hade behövt stanna nästan 25 gånger på bara en och en halv kilometer för att eleverna hade svårt att följa kartan och förstå var de befann sig.

Befria från undervisning

I studien finns bara ett exempel där nyanlända elever inte behöver delta i idrott och hälsa eftersom språket blir för svårt. Exemplet kommer från Bruksortsskolan och handlar om en träningsdagbok, en uppgift att genomföra ett träningsprogram i fyra veckor och skriva dagbok om sin träning. Sara (LÄRARE) förklarade: ”du ska fylla i en dagbok under fyra veckor [...] man är inte där liksom språkmässigt”. Lösningen blev att de nyanlända eleverna fick arbeta med andra uppgifter i förberedelseklassen. Lösningen blev fungerade på Bruksortsskolan eftersom det där fanns en förberedelseklass att lämna de nyanlända eleverna i.

Didaktiska konsekvenser

Inom spänningsområdet svenska som undervisningsspråk kretsar det allra mesta kring undervisningsmetoden genomgång-aktivitet: spänningar tar form när nyanlända elever inte förstår genomgången och hanteringarna blir olika sätt att kompensera för genomgången och göra ett deltagande möjligt. Ibland listar nyanlända elever ut vad ska göra på egen hand. Följden blir då att undervisningsmetoden genomgång-aktivitet kan flyta på som om de nyanlända eleverna inte var där. I alla andra fall krävs någon form av insats från lärare eller andra elever. Här uppstår en rad olika didaktiska konsekvenser varav några är att lärare förändrar sina genomgångar, att elever blir placerade i situationer där de förväntas översätta och att nyanlända elever får särskild undervisning i orientering. Men det uppstår även andra former av didaktiska konsekvenser som relationsskapande och att elever förbättrar sin engelska. Slutprodukten blir nästan alltid att de nyanlända eleverna deltar i den aktivitet som står på schemat även om vägen dit blir olika svår beroende på undervisningsinnehåll.

Skolkontextuella olikheter

Spänningar och hanteringar kring svenska som undervisningsspråk blir i grunden lika mellan Landsorts-, Bruksorts-, Ytterområdes- och Kristinaskolan. Det finns emellertid även kontextuella skillnader. Att träda in som nyanländ elev innebär nämligen helt olika saker på de olika skolorna.

På Bruksortsskolan har mottagandet av nyanlända elever länge varit högt. Skolan ligger i en av de kommuner som tog emot flest nyanlända elever sett till befolkning under flyktingkrisen 2015. Under årens lopp har man hela tiden arbetat med förberedelseklass med snabb integrering i idrott och hälsa. Att stå här som nyanländ elev under en idrottslektion utan att förstå vad läraren säger innebär alltså att göra det som ett vanligt inslag på skolan. Det innebär också att befinna sig i en situation som flera andra på skolan kan relatera till och minnas hur det var.

På Landsorts-, Ytterområdes- och Kristinaskolan har mottagandet av nyanlända elever alltid varit lågt. Att stå här som nyanländ elev under en idrottslektion utan att förstå vad läraren säger innebär alltså att göra det som ett ovanligt inslag på skolan. Det innebär också att befinna sig i en situation som nästan ingen annan kan relatera till.

Även om Landsorts-, Ytterområdes- och Kristinaskolan liknar varandra vad gäller det begränsade antalet nyanlända elever finns kontextuella skillnader även mellan dessa skolor. På Landsorts- och Kristinaskolan har de allra flesta elever svensk bakgrund och svenska som modersmål. Att stå här som nyanländ elev innebär alltså att sticka ut vad gäller både språk och migrationserfarenhet. På Ytterområdesskolan har strängt taget alla elever utländsk bakgrund och åtminstone någon form av migrationserfarenhet, åtminstone inom familjen. Att stå här som nyanländ elev innebär alltså att till viss del smälta in bland övriga elever även om man är ensam som nyanländ.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

Inom spänningsområdet svenska som undervisningsspråk samverkar etnicitet och kön. Etnicitet tar form i termer av nyanlända elever som inte behärskar det svenska språket. Isolerat till språk hamnar kön i bakgrunden, den nyanlända elev som inte talar svenska blir så att säga ökonad. Kön blir emellertid framträdande i samverkan med etnicitet när det kommer till fotboll och andra lagsporter där det framförallt är nyanlända pojkar som har utövat sporterna i sina tidigare hemländer och kommer till sin rätt under lektionerna. Utöver kategorin nyanländ blir etnicitet även relevant på andra sätt när nyanlända elever och elever med utländsk bakgrund

förs eller sluter sig samman baserat på bakgrund och språk. Ibland rör det sig om påfallande likheter som att ha både ursprungsland och modersmål gemensamt medan det i andra fall rör sig om att komma från ungefär samma plats i världen och tala ungefär samma språk. Deltagarna talar inte om religion.

Vinteraktiviteter

Idrottsundervisningen ser olika ut i olika delar av världen (Annerstedt, 2008). Claes Annerstedt (2008) talar om en skandinavisk-kulturell modell som bland annat märker ut sig genom vinteraktiviteter såsom skid- och skridskoåkning.

Vilka idrottsaktiviteter man ägnar sig åt skiljer sig mellan olika samhällsgrupper. Vinteraktiviteter är till exempel vanligare bland personer med svensk bakgrund än bland personer med utländsk (Fundberg, 2012). Min studie visar hur vinteraktiviteter blir ett område i idrott och hälsa där det aktualiseras spänningar med koppling till etnicitet. Två spänningar har identifierats. Dessa ligger i mötet mellan vinteraktiviteter och:

- (i) Nyanlända elever som saknar erfarenhet av vinteraktiviteter.
- (ii) Ett elevkollektiv där nästan alla har utländsk bakgrund och saknar erfarenhet av vinteraktiviteter.

Spänningar kring vinteraktiviteter har identifierats på Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan. Nedan följer inledningsvis ett avsnitt om Landsorts- och Bruksortsskolan gemensamt, därefter ett om Ytterområdesskolan separat. Hanterandet blir förvisso lika mellan skolorna: lärarna låter de elever som saknar erfarenhet vara med och prova på. Etnicitet tar emellertid form på så olika sätt att det motiverar en uppdelning.

Landsortsskolan och Bruksortsskolan

På Landsorts- och Bruksortsskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan vinteraktiviteter och (i) nyanlända elever som saknar erfarenhet av vinteraktiviteter. Hanterandet ligger på läraren som låter de nyanlända elever som saknar erfarenhet vara med och prova på.

På Landsorts- och Bruksortsskolan var det tre lärare och två elever som talade om vinteraktiviteter. Abel (BRUKSORTSSKOLAN) och Muhammed (BRUKSORTSSKOLAN) hade mött skid- och skridskoåkning för första gången i Sverige. Ingen av dem hade ens sett ett par skidor eller skridskor i sitt tidigare hemland Marocko respektive Yemen. Båda gjorde en tydlig koppling mellan att inte kunna åka och att komma till Sverige som ny från ett

land där aktiviteterna knappt förekommer: ”skridskor, det finns inte i mitt hemland [...] det är därför det var svårt för mig” förklarade Abel.

Värt att lyfta är att epitetet ”ny” inte behöver innebära att vara nyanländ just nu. Muhammed hade bott i Sverige i över sex år. Han kunde fortfarande inte åka skidor och skridskor vilket han knöt till att ha kommit till Sverige som nyanländ tidigare. Att komma till Sverige som nyanländ trädde alltså fram som viktigt även om erfarenheten låg bakåt i tiden.

Lärarna på Landsorts- och Bruksortsskolan talade främst om skridskoåkning. Strategin var tydlig: att låta de nyanlända eleverna som inte kan vara med och prova på utan krav på prestation. Charlotta (LANDSORTSSKOLAN) åkte inte särskilt mycket skridskor med sina klasser, bara någon enstaka gång per år. När hon stod inför klasser med nyanlända elever som aldrig åkt tidigare lät hon dem vara med och prova på utan krav på prestation. Kravlösheten möjliggjordes av att skridskor bara förekom någon enstaka gång per år och därför inte betygsattes.

KALLE: Då har du klasser framför dig liksom när ni ska åka skridskor, och så finns det några, fanns det några nyanlända som aldrig hade sett is förut. Vad gjorde du då?

CHARLOTTA (LÄRARE): Men man försöker ju ändå få dom att prova [...]. Det är inte så att jag sitter och sätter betyg i hur duktig du är. Du kan absolut som Andreas¹⁸, han är ju duktig. Han kan jag, ja men det är en liten, alltså litet plus att han är duktig i hockey, duktig på skridskor. Men det är inte så att jag kan säga du får inte E för du kan inte åka skridskor. För då skulle vi behöva ha is så att vi åker 3–4 gånger per termin. Har en period med is där jag kan grundligt gå igenom hur det går till [...]. Så vår nivå är att försöka få dom att prova.

På Bruksortsskolan förklarade Sara (LÄRARE) hur det för henne är tillräckligt om de nyanlända eleverna tar sig ut på isen:

Och det första dom får göra bara göra är ju att komma ut på isen. Det är ju liksom bara att få stå på ett par skridskor. Alltså om du ålar runt eller håller i sargen spelar ingen roll. Bara den här erfarenheten att jag får stå och liksom känna efter hur det känns och liksom så.

Utifrån ett elevperspektiv mindes både Abel (BRUKSORTSSKOLAN) och Muhammed (BRUKSORTSSKOLAN) sina första möten med skridskoåkning. Minnena var knappast positiva. Muhammed mindes:

¹⁸ Andreas: elev som spelade ishockey på sin fritid.

Läraren sa att du måste åka så man hade stress, du vet. Man skaka i kroppen så försökte man åka. Man ramla första gången, andra gången, tredje gången till man kan stå upp själv.

Muhammets berättelse synliggör hur att vara med och prova kan bli oerhört besvärligt även om det inte finns några formella krav på prestation.

Didaktiska konsekvenser

Den didaktiska konsekvensen blir densamma som hanteringen, nämligen att de nyanlända elever som saknar erfarenhet av vinteraktiviteter får vara med och prova på utan krav på prestation. Kravlösheten innebär emellertid inte att det blir en lättsam upplevelse för berörda elever.

Ytterområdesskolan

På Ytterområdesskolan aktualiseras spänningar i mötet mellan vinteraktiviteter och (ii) ett elevkollektiv där nästan alla har utländsk bakgrund och saknar erfarenhet av vinteraktiviteter. Spänningen hanteras av läraren som låter samtliga elever prova på.

På Ytterområdesskolan talade läraren samt tre av sju elever som intervjuades om vinteraktiviteter, framförallt skidåkning (utför). Under studiens gång ägde nämligen en skidresa rum på skolan varför skidåkning blev ett högaktuellt tema under intervjuerna.

För Dawit (LÄRARE) var det första gången han åkte skidor med eleverna. Han talade om ett elevkollektiv med ytterst begränsade erfarenheter. Det var få, om ens någon, som hade åkt tidigare. Dawit var tydlig med att det inte finns någon skillnad på skolan mellan elever födda i Sverige, födda utomlands och nyanlända utan alla har samma låga erfarenhet:

Det spelar ingen roll om dom är nyanlända, dom har aldrig åkt. Det är samma nivå. Det känns så. Så dom som är födda [här], dom har inte åkt heller. Dom som har bott länge i Sverige, dom har inte åkt. Det är samma.

Alla elever beskrevs alltså som lika mycket nybörjare oavsett födelse-land och tid i Sverige. På själva skolan gjordes alltså ingen etnisk uppdelning baserat på vinteraktiviteter utan alla beskrevs som lika mycket nybörjare. Det finns emellertid ett etniskt skillnadsskapande fast inte mellan eleverna på skolan utan mellan Ytterområdesskolans elev- och familjekollektiv och mer traditionellt svenska familjer. Fawzia och Waris kom in på hur många svenska familjer tar med sina barn på vinteraktiviteter till skillnad från familjerna på deras skola: ”alltså min familj, till exempel, så åker inte vi skidor, förklarade Fawzia innan hon lade till ”och jag tror det är så för

många andra också”. Exakt vilka familjer det rörde sig om som inte tar med sina barn på vinteraktiviteter och därmed blir olika svenska familjer är svårt att exakt säga. Sett till skolans elevsammansättning ter det sig dock rimligt att det rörde sig om Mellanöstern inklusive närliggande länder som Somalia och Afghanistan.

På den skidresa som ägde rum på skolan var det inte enbart Dawit som åkte med utan även flera andra lärare. När de stod där inför elevkollektivet med ytterst begränsade erfarenheter lät de eleverna prova på: ”vi ger dom lite instruktioner, små instruktioner, sen får dom prova själva”, inledde Dawit innan han fortsatte: ”vi vill bara att dom ska få uppleva friluftslivet, det är syftet”.

Didaktiska konsekvenser

Den didaktiska konsekvensen blir densamma som hanteringen, nämligen att hela elevkollektivet får prova på utan krav på prestation.

Skolkontextuella olikheter

Situationen på Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan blir i grunden lika. Det rör sig om elever med begränsade erfarenheter av vinteraktiviteter och lärare som låter eleverna prova på. Det finns dock även skolkontextuella olikheter. Till att börja med tar etnicitet form på olika sätt. På Landsorts- och Bruksortsskolan handlar det om tidsmarkören ”ny”, närmare bestämt nyanlända elever som kommer från länder där vinteraktiviteter knappt förekommer. Här tar de nyanlända eleverna form som annorlunda övriga elever på skolan som även om de inte behärskar vinteraktiviteter fullt ut åtminstone har vuxit upp i ett land där aktiviteterna förekommer och provat på flera gånger under skoltiden. På Ytterområdesskolan får epitetet ”ny” inte samma betydelse. Här handlar spänningarna i stället om ett helt elevkollektiv där nästan alla har utländsk bakgrund och saknar erfarenhet av vinteraktiviteter. I relation till vinteraktiviteter blir eleverna på Ytterområdesskolan inte olika varandra på skolan utan alla ingår i samma elevkollektiv där alla saknar erfarenhet av vinteraktiviteter oavsett födelseland och tid i Sverige.

Två av skolorna, Landsorts- och Bruksortsskolan, framstår så här långt som lika. Etnicitet tar form på samma sätt kring tidsmarkören ”ny” och lärarna låter de nyanlända elever som saknar erfarenhet vara med och prova på. Det finns dock kontextuella skillnader även mellan dessa skolor.

På Landsortsskolan är antalet nyanlända elever mycket begränsat, nästan alla andra elever är svenskfödda. När det blir skridskoåkning står de

nyanlända eleverna alltså där strängt taget ensamma om sin erfarenhet av att komma till Sverige som nyanländ och verkligen vara helt nollställd. Saken är dock följande: en klar majoritet av de svenskfödda eleverna kan inte heller åka. Det finns dock en viktig skillnad: de svenskfödda eleverna beskrivs som att förväntas kunna, inte de nyanlända. När Charlotta (LÄRARE, LANDSORTSSKOLAN) skulle berätta om nyanlända elever gled hon direkt in på skridskoåkning: ”nått som man ser att dom nyanlända har svårt för är ju skridskor [...] många av dom har ju aldrig sett is”. Därefter bytte hon spår och förklarade hur många av de svenskfödda eleverna på skolan inte heller kan. Charlotta förklarade dock hur nästan alla svenskfödda elever åtminstone har mött skridskoåkning under sin skoltid och känner till aktiviteten sedan barnsben. Då blir det, menade hon, nästan ännu mer pinsamt att vara svensk och inte kunna än att vara nyanländ:

Samtidigt så är det ju så att dom, alltså, det kan nog vara rätt skönt för att det kan finnas lika många svenskar som är dåliga på att åka skridskor som nyanlända egentligen. Sen har ju kanske dom flesta svenskar ändå fått prova några gånger under sin skoltid så man vet vad det handlar om. Men det kan ju finnas dom som är nästan lika dåliga på det och då är det ju nästan pinsammare att va svensk och inte kunna än att var nyanländ

Att vara nyanländ på Landsortsskolan innebar alltså att befinna sig i ett sammanhang där man är strängt taget ensam om att vara nyanländ och därför inte kunna. Man delar emellertid okunskapen med det övriga elevkollektivet där nästan alla är svenskfödda och inte heller kan. Okunskapen är emellertid inte lika utan de svenskfödda eleverna förväntas kunna, inte de nyanlända. I elevkollektivet blir den nyanlända eleven alltså en av många som inte kan men samtidigt ensam om att vara nyanländ och inte förväntas kunna.

På Bruksortsskolan är det annorlunda. Till att börja med är antalet nyanlända elever avsevärt många fler. När det blir skid- och skridskoåkning står de nyanlända eleverna alltså inte där ensamma om sin erfarenhet av att ha kommit till Sverige som nyanlända och verkligen vara helt nollställd. Den erfarenheten delas av många. De bristande kunskaperna som de nyanlända eleverna har delas emellertid inte av det övriga elevkollektivet. Under två av mina lektionsobservationer åkte klasserna skridskor (FÄLTANTECKNING, BRUKSORTSSKOLAN). Det fanns nämligen en ishall på promenadavstånd från skolan där klasserna åkte skridskor åtminstone en handfull gånger per vinter. Undervisningsinnehållet återkom varje år. Näst intill alla elever hade på så vis åtminstone rika skolerfarenheter av aktivi-

teten. Lärarna framhöll förvisso att den generella kunskapsnivån hade sjunkit under de senaste 7–8 åren. Under mina lektionsbesök kunde jag emellertid se eleverna spela rinkbandy, leka lekar och ta sig fram på ett klart godtagbart sätt. Att inte kunna eller bara stappla fram var definitivt mer undantag än regel. Att vara nyanländ på Landsortsskolan innebar alltså att befinna sig i ett sammanhang där man är en av många nyanländ som inte kan. Man delade emellertid inte okunskapen med det övriga elevkollektivet där de allra flesta åtminstone hade rika skolerfarenheter.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

Inom spänningsområdet vinteraktiviteter blir etnicitet framträdande medan religion och kön hamnar i bakgrunden. Begränsade erfarenheter av vinteraktiviteter knyts till att vara nyanländ eller tillhöra ett elev- och familjekollektiv där nästan alla har utländsk bakgrund och skiljer sig från traditionellt svenska familjer. Varken könstillhörighet eller umgänget mellan pojkar och flickor lyfts fram som betydelsefullt. Deltagarna talar inte om religion.

Slutdiskussion

Syftet med avhandlingen har varit att bidra med kunskap om hur religion och etnicitet, i samverkan med kön, får betydelse i ämnet idrott och hälsa. Det har gjorts genom en empirisk studie där det har undersökts (a) hur spänningar med koppling till religion och etnicitet tar form och hanteras i ämnet idrott och hälsa, (b) vilka didaktiska konsekvenser hanteringarna får, samt (c) hur religion, etnicitet och kön samverkar när spänningarna tar form och hanteras. Avhandlingen bygger på en studie genomförd i sex klasser på fyra olika grundskolor i Sverige med olika profiler och elevsammansättningar. De forskningsmetoder som har använts är lärar- och elevintervjuer samt lektionsobservationer i idrott och hälsa. Samtliga elever i studien går i årskurs 9.

Teoretiskt och metodologiskt bygger avhandlingen på intersektionalitet och pragmatism. Intersektionalitet har använts för att ge avhandlingen en tematisk riktning mot religion och etnicitet i samverkan med kön. Pragmatism har använts för att ge avhandlingen en metodologisk grund för att undersöka intersektionalitet på ett särskilt sätt, närmare bestämt i termer av spänning och hantering. Avhandlingen relaterar främst till det idrottsdidaktiska forskningsfältet.

Tidigare idrottsdidaktisk forskning om religion och etnicitet tenderar att handla om erfarenheter bland elever från särskilda religiösa och etniska minoritetsgrupper, ofta muslimska flickor. Här har pragmatismen varit till hjälp för att inte enbart rikta uppmärksamhet mot erfarenheter bland särskilda elever utan mot hur religion och etnicitet i samverkan med kön också får betydelse för andra inblandade lärare och elever samt för undervisningens innehåll.

Avhandlingens resultat består av tio spänningsområden, områden där det aktualiseras spänningar med koppling till religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa. Därutöver består resultatet av en uppsjö hanteringar och didaktiska konsekvenser för både lärare och elever samt för undervisningens innehåll. Resultatet synliggör även skolkontextuella olikheter, en uppsjö individuella uppfattningar och förhållningssätt samt hur religion, etnicitet och kön inte är statiska kategorier utan blir mer eller mindre framträdande i olika sammanhang. Sammantaget bidrar avhandlingen på så vis med flera nya kunskaper om hur religion och etnicitet i samverkan med kön får betydelse i ämnet idrott och hälsa.

Följande kapitel är avhandlingens slutdiskussion där centrala resultat lyfts fram, diskuteras och sätts i relation till tidigare forskning, teori och metod. Kapitlet består av sex delar. I den första delen diskuteras de tio spänningsområden som identifierats i studien utifrån olika perspektiv. Den andra delen sätter fokus på hanteringar och didaktiska konsekvenser och den tredje på samverkan mellan religion, etnicitet och kön. Kapitlets fjärde del sätter fokus på kontextuella olikheter mellan skolorna i avhandlingen medan den femte lyfter fram betydelsen av en kritisk läsning av resultatet. Den sjätte delen är avhandlingens avslutning.

Studiens spänningsområden

Avhandlingens resultat består av tio spänningsområden, områden där det aktualiseras spänningar med koppling till religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa, nämligen (1) klädseln under idrottslektionerna, (2) skolans simundervisning, (3) duschandet efter idrottslektionerna, (4) könsblandad pardans, (5) negativa känslouttryck i tävling, (6) musikspelandet under idrottslektionerna, (7) yoga, (8) fysisk aktivitet under fasteperioder, (9) svenska som undervisningsspråk och (10) vinteraktiviteter. I följande del av kapitlet diskuteras de tio spänningsområdena i fyra avsnitt. I det första avsnittet synliggörs hur spänningsområdena bidrar till tidigare forskning medan det andra avsnittet sätter fokus på olikhet och mångfald bland elever, närmre bestämt hur elever förhåller sig olika till de spänningar som identifierats. I det tredje avsnittet diskuteras och problematiseras vad jag kallar allmängiltighet kontra specificitet. Avsnittet sätter fokus på hur några av spänningsområdena explicit adresseras som allmängiltiga och att kunna gälla för vilken elev som helst medan andra inte gör det utan där resultatet stannar vid elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper. I det fjärde avsnittet diskuteras vad jag kallar spänningsområdenas riktning, närmre bestämt hur nästan alla spänningar i avhandlingen tar riktning mot deltagande i fysisk aktivitet snarare än kunskaper och lärande.

Spänningsområdena som bidrag till tidigare forskning

De tio spänningsområdena i avhandlingen har uppmärksammats i olika hög grad i tidigare idrottsdidaktisk forskning, några mycket, andra mindre eller strängt taget inte alls. Fyra av spänningsområdena har uppmärksammats i hög grad, hit hör klädseln under idrottslektionerna, skolans simundervisning, duschandet efter idrottslektionerna och fysisk aktivitet under fasteperioder (Barker & Lundvall 2016; Senarath & Liyanage, 2020). Den

mesta forskningen handlar dock om muslimska flickor (Robinson 2019). Här bidrar avhandlingen genom att även lyfta fram andra röster.

Tre av spänningsområdena har strängt taget inte uppmärksammats alls, hit hör negativa känslouttryck i tävling, musikspelandet under idrottslektionerna och yoga. Här bidrar avhandlingen med nya spänningsområden till idrottsdidaktisk forskning. Tänkbara spänningar kring islam och musik har adresserats i relation till musikundervisningen (Otterbeck 2000, Berglund 2014). Därutöver påvisar tidigare forskning tänkbara spänningar i mötet mellan frikyrklighet och yoga (Moberg & Ståhle 2014, Brown 2018), dock inte med fokus på idrott och hälsa. Här bidrar avhandlingen med ämnesdidaktisk kunskap genom att synliggöra hur musikspelande och yoga kan ligga till grund för särskilda spänningar i idrott och hälsa. Mönstret är likartat vad gäller negativa känslouttryck i tävling. Spänningsområdet har enbart identifierats på Kristinaskolan där det finns en kristet motiverad vänlighetskultur som ligger till grund för särskilda spänningar i idrott och hälsa eftersom ämnet består av tävlingsmoment som kan göra att man häver ut sig olämpliga saker. Att frikyrkliga sammanhang ofta utmärks av en vänlighetskultur känns igen i tidigare forskning om svensk frikyrklighet (Cedersjö, 2001; Zackariasson, 2014, 2016, Kardemark & Moberg 2017), dock inte med fokus på idrott och hälsa. Återigen bidrar avhandlingen med ämnesdidaktisk kunskap, i detta fall genom att synliggöra hur en kristet motiverad vänlighetskultur kan ligga till grund för särskilda spänningar i ämnet.

Resterande tre spänningsområden behöver förstås i relation till kontexten Sverige eller Skandinavien, hit hör könsblandad pardans, vinteraktiviteter och svenska som undervisningsspråk. Spänningsområdena har inte getts någon större uppmärksamhet i idrottsdidaktisk forskning vilket sannolikt beror på att de är knutna till en kontext där forskningsläget är begränsat.

I sin vida mening utgör dans ett av de mest återkommande temana i den idrottsdidaktiska forskningen om religion och etnicitet (Barker & Lundvall 2016). Texter om det mer specifika området pardans är dock svårfunna. En rimlig förklaring är att pardans har en stark tradition i den svenska skolan (Larsson & Fagrell, 2010) som inte delas med särskilt många andra länder. Mönstret är likartat vad gäller vinteraktiviteter. Inom idrottsdidaktisk forskning om religion och etnicitet internationellt är spänningar kring vinteraktiviteter knappast återkommande. Spänningar kring vinteraktiviteter har emellertid uppmärksammats i flera studier om etnicitet och idrott och hälsa i Sverige och Norge (Huitfeldt 2015, Flintoff

& Dowling 2019, Aasland & Engelsrud, 2021). Isoleringen till en svensk-norsk kontext kan förstås mot bakgrund av att olika länder har olika traditioner kring idrottsundervisning. Annerstedt (2008) talar till exempel om en skandinavisk-kulturell tradition som bland annat märker ut sig genom vinteraktiviteter.

Vad gäller spänningsområdet svenska som undervisningsspråk finns i allmänhet en bild av idrott och hälsa som ett ämne som inte kräver så mycket språk och därför lämpar sig väl för nyanlända elever att vara med i redan innan de lärt sig svenska (Juvonen 2015). Området har endast uppmärksammats sporadiskt i svensk idrottsdidaktisk forskning (Huitfeldt 2015; Cselöp m.fl., 2022). Här bidrar avhandlingen med kunskaper om vad som utspelar sig när idrott och hälsa används som integrationsämne.

Samman spänningsområden, olika individuella förhållningssätt

Forskning om (elev)kategorier är förenad med en risk för att det framstår som att alla inom samma kategori tycker lika (Stride, 2014, 2016). Studien i avhandlingen gör tydligt upp med en sådan förståelse. Genom hela resultatet har det nämligen framgått hur de elevkategorier som tar form inte är homogena utan präglas av stor inbördes olikhet.

Att elever är olika är knappast överraskande. Som visades i kapitel 2 finns en hel våg inom idrottsdidaktisk forskning som bland annat ägnar sig åt att synliggöra olikhet och mångfald bland elever (Flintoff & Fitzgerald, 2012; Mattingsdal & Sisjord, 2018). Kan då avhandlingen bidra med någonting mer än den givna slutsatsen att elever är olika?

Till att börja med måste det understrykas att en given slutsats inte vara dålig. Därutöver kan avhandlingens resultat användas för att nyansera talet om olikhet och mångfald. Resultatet innehåller nämligen en rad empiriska exempel som synliggör hur elever kan tycka olika men göra lika. Två exempel följer.

Inom spänningsområdet fysisk aktivitet under fasteperioder gör de flesta elever i studien lika: de deltar även när de fastar. De förhåller sig dock väldigt olika. En del påverkas inte av att de fastar och deltar som vanligt, en del påverkas rejält men deltar eftersom de måste, och en del deltar eftersom idrott och hälsa är deras favoritämne. Samma handlande – olika uppfattning. Inom spänningsområdet könsblandad pardans finns elever i studien som av skäl som kan knytas till islam inte vill dansa med personer av motsatt kön men gör det ändå eftersom de måste. Men studien innehåller även elever som beskriver sig som muslimer som deltar som ingenting. Återigen: samma handlande – olika uppfattning.

Ett medskick från avhandlingen blir här hur ett gemensamt handlande inte ska förväxlas med ett gemensamt tyckande. Utifrån ett lärarperspektiv kan medskicket formuleras som att hålla i en idrottslektion och se hur alla elever gör det förväntade inte ska förväxlas med att alla deltar utan förbehåll. I stället kan det mycket väl under ytan för det gemensamma handlandet dölja sig spänningar som elever av olika skäl väljer att inte adressera.

Spänningsområdenas allmängiltighet kontra specificitet

I studien framträder en empirisk skillnad där sex spänningsområden explicit adresseras som allmängiltiga och att kunna gälla för vilken elev som helst medan övriga fyra inte gör det utan där resultatet stannar vid elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper. Till de spänningsområden som explicit adresseras som allmängiltiga och att kunna gälla för vilken elev som helst hör klädelsen under idrottslektionerna, skolans simundervisning, duschandet efter idrottslektionerna, könsblandad pardans, negativa känslouttryck i tävling och vinteraktiviteter. Till de spänningsområden där resultatet stannar vid elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper hör musikspelandet under idrottslektionerna, yoga, fysisk aktivitet under fasteperioder och svenska som undervisningsspråk.

Så långt den empiriska skillnaden. Det finns dock en risk med att stanna här. Det skulle nämligen kunna ge en bild av vissa spänningsområden som allmängiltiga där det blir lönlöst att tala om religion och etnicitet, och vissa spänningsområden som enbart knutna till religion och etnicitet där det blir lönlöst att tala om allmängiltighet. Här blir det viktigt, menar jag, att inom det allmängiltiga komma ihåg det specifika och inom det specifika komma ihåg det allmängiltiga.

Vad gäller hur det inom det allmängiltiga blir viktigt att komma ihåg det specifika kan elever som inte vill duscha efter idrottslektionerna fungera som exempel. Att inte vilja duscha efter idrottslektionerna adresseras i studien som någonting allmängiltigt, det kan gälla för vilken elev som helst. Men det finns även mer grupp-specifika utsagor där elever framställs på olika sätt. Muslimska elever framställs i regel som en grupp som inte får på grund av religion medan svenska elever framställs som en grupp som inte vill på grund av personlig obekvämlighet. Även om spänningsområdet adresseras som allmängiltigt blir det alltså inte lönlöst att tala om religion och etnicitet. I stället framträder olika sociala positioneringar baserade på religion och etnicitet inom det "allmängiltiga" spänningsområdet.

Vad gäller hur det inom det specifika blir viktigt att komma ihåg det allmängiltiga kan förmodligen inga spänningar isoleras till en särskilt elevgrupp en gång för alla. I stället bär varje spänningsområde på åtminstone någon form av vidare utbredning eller allmängiltighet. Här kan fysisk aktivitet under fasteperioder och svenska som undervisningsspråk fungera som exempel.

Spänningsområdet fysisk aktivitet under fasteperioder handlar i grunden om idrott och hälsa utan mat och dryck. Elever kan emellertid komma till idrottslektioner utan att ha ätit och druckit av andra skäl än religiösa fasteperioder. Nordlund med flera (2004) påtalar till exempel hur en del elever inte trivs i skolmatsalen och därför hoppar över skollunchen. Spänningsområdet svenska som undervisningsspråk kretsar i avhandlingen kring nyanlända elever som inte talar svenska. Spänningar kring undervisningsspråk kan emellertid även uppstå av andra skäl. I engelsk idrottsdidaktisk forskning talas om möten mellan hörande lärare och döva elever (Maher, 2021).

Sammanfattningsvis ger studien uttryck för en skillnad där sex spänningsområden explicit adresseras som allmängiltiga och att kunna gälla för vilken elev som helst medan fyra inte gör det utan där resultatet stannar vid elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper. En fördjupad analys synliggör dock hur det blir viktigt att inte stanna här utan även komma ihåg komplexiteten mellan det allmängiltiga och specifika. Ett medskick från avhandlingen blir på så vis hur talet om vissa spänningar som allmängiltiga inte är detsamma som att det blir lönlöst att tala om kategorier. Men fallet är även det omvända, nämligen hur ett tal om spänningar som knutna till särskilda elever inte är detsamma som att de kan isoleras dit en gång för alla.

Spänningarnas riktning: kunskaper och lärande kontra deltagande

Nästan alla spänningar i studien tar riktning mot deltagande i fysisk aktivitet. Det centrala blir att delta eller inte delta, prova på eller inte prova på, delta så bra som möjligt eller begränsas i sitt deltagande och så vidare. Det är egentligen bara vid ett tillfälle som spänningar tar riktning mot en kunskap, nämligen att kunna simma 200 meter. Att kunna simma 200 meter är dock ett uttalat kunskapskrav (Skolverket, 2022a) och det som framförallt tar form som problematiskt i studien är risken för underkända betyg. På så vis blir momentet simning inte enbart (och kanske inte ens främst) en kunskapsfråga utan även en betygsfråga.

Nästan alla andra spänningar i studien tar riktning mot deltagande i fysisk aktivitet. Inom spänningsområdena svenska som undervisningsspråk och vinteraktiviteter blir det centrala att få med alla elever i den aktivitet som står på schemat. Inom spänningsområdena könsblandad dans, yoga och fysisk aktivitet under fasteperioder blir den centrala frågan att delta eller inte delta. Spänningar kring klädsel och dusch handlar om att kunna delta så bra som möjligt eller begränsas i sitt deltagande. De elever som inte vill lyssna på musik är ändå med på idrotten eftersom det är obligatoriskt att delta och vad gäller negativa känslouttryck i tävling är det i relation till vissa aktiviteter spänningar tar form medan vad eleverna eventuellt ska lära sig förblir oadresserat.

Att idrott och hälsa ofta centreras kring deltagande i fysisk aktivitet snarare än kunskaper och lärande känns igen i flera idrottsdidaktiska studier (t.ex. Larsson & Redelius, 2004; Lundvall & Meckbach, 2008; Larsson & Karlefors, 2015; Jansson m.fl., 2022a; Modell & Gerdin, 2022). Här bidrar avhandlingen med ett synliggörande av hur spänningar med koppling till religion och etnicitet inte följer någon egen logik i ämnet utan centreras kring samma sak som ämnet i övrigt tenderar att göra, närmare bestämt deltagande i fysisk aktivitet.

Här skulle det vara möjligt att följa upp med en diskussion kring lyckade kontra misslyckade hanteringar. Lyckade hanteringar skulle då bli när elever deltar och misslyckade när elever inte deltar. En sådan diskussion skulle emellertid osynliggöra den problematik som ligger i spänningarnas riktning, nämligen deltagande i fysisk aktivitet. Idrott och hälsa har nämligen i omkring två decennier problematiserats för att centreras kring deltagande snarare än lärande (Larsson & Redelius, 2004; Modell & Gerdin, 2022). Lite tillspetsat skulle man kunna säga att varje gång en spänning hanteras så utfallet blir ett deltagande bidrar det till att upprätthålla vad ämnet i nästan två decennier har problematiserats för.

För att inte bli missförstådd vill jag understryka att min avsikt inte är att bagatellisera spänningarna i studien. Det jag vill göra är att laborera med en alternativ riktning där spänningar inte tar form kring deltagande i fysisk aktivitet utan kunskaper och lärande. Studien ger en bild av hur deltagande i fysisk aktivitet ofta tar form som det centrala i ämnet varefter spänningar med koppling till religion och etnicitet tar form i relation till deltagande. Alternativet skulle vara en utgångspunkt i vad eleverna ska lära sig och låta spänningar med koppling till religion och etnicitet ta form i relation till lärandeinhållet. Förflyttningen skulle sannolikt inte innebära att de spänningsområden som identifierats i studien försvinner. Jag

menar dock att spänningarna skulle förses med en helt annan legitimitet om de tog riktning mot kunskaper och lärande snarare än deltagande.

Hanteringar och didaktiska konsekvenser

Följande del av kapitlet sätter fokus på hanteringar och didaktiska konsekvenser. Kapiteldelen består av fem avsnitt. De fyra första avsnitten sätter fokus på hanteringar och är strukturerade utifrån nivå, det vill säga efter var eller hos vem hanteringar äger rum: stat, skola, kollektiv eller lärare/elev. Didaktiska konsekvenser kommer tangeras i avsnitten men inte vara huvudfokus. Därför avslutas kapiteldelen med ett avsnitt om didaktiska konsekvenser.

Frånvaron av centrala riktlinjer

Från myndighetshåll finns i Sverige ytterst få tydliga riktlinjer för hur spänningar likt de som identifierats i avhandlingen bör hanteras. I stället förskjuts ansvaret till enskilda skolor. Frånvaron av tydliga centrala riktlinjer kan enligt Maria Jarl och Jon Pierre (2018) förstås mot bakgrund av 1990-talets decentralisering av skolan. Härifrån och framåt styrs skolan nämligen inte längre av detaljerade regler utan övergripande mål och värden där skolor får stor autonomi att själva utforma sin verksamhet men samtidigt åläggs ett ansvar att hantera eventuella spänningar lokalt. Systemet innehåller på så vis en spänning mellan autonomi och osäkerhet, mellan autonomi att själv finna lokala lösningar och osäkerhet att göra det utan något tydligt regelverk att falla tillbaka på. När jag nu tar klivet in på de fyra skolorna i avhandlingen och de hanteringar som äger rum på skolorna är det alltså inom ramen för ett system där lokala hanteringar utgör både möjlighet och tvång.

Institutionaliserade hanteringar

Det är inte särskilt mycket i studien som hanteras av skolorna som institutioner genom organiserade lösningar på skolnivå. Det allra mesta hanteras i stället i undervisningen av lärare och elever. Man skulle kunna säga att det ansvar som i ett första steg förskjuts från stat till skola (se föregående avsnitt) i studien förskjuts ytterligare en gång från skola till lärare och elever.

I studien finns endast två institutionaliserade hanteringar. Den första rör ett enskilt moment på en enskild skola, nämligen momentet yoga på Kristinaskolan. Den andra institutionaliserade hanteringen rör momentet simning som på samtliga fyra skolor hanteras genom simskola. Det är

emellertid inte spänningarna i simundervisningen som helhet som hanteras av simskolorna. Spänningsområdet skolans simundervisning består nämligen av två dimensioner: simkunnighet och kroppslig synlighet, där simskolorna endast hanterar simkunnigheten medan hanteringarna av den kroppsliga synligheten förskjuts till enskilda elever. Det är faktiskt inte ens simkunnigheten som helhet som hanteras av simskolorna utan endast simkunnigheten bland yngre elever. Simskolorna upphör nämligen i de äldre årskurserna där ansvaret förskjuts till lärarna. Sammanfattningsvis sträcker sig de institutionaliserade hanteringarna i studien inte längre än till ett enskilt moment på en enskild skola och simkunnighet bland yngre elever.

I Sverige har idrottsdidaktiskt forskning om religion och etnicitet visat svalt intresse för institutionaliserade hanteringar. I stället har man i regel gått direkt på undervisningsnivå och händelser bland lärare och elever (Huitfeldt, 2015; Tolgfors, 2020; Caldeborg, 2021; Cseplö m.fl., 2022). Här bidrar avhandlingen med ytterligare en nivå, nämligen den institutionella. Nu blir det förvisso inte särskilt mycket som hanteras på institutionell nivå utan det allra mesta förskjuts till lärare och elever i undervisningen. Avhandlingen bidrar dock genom att inte enbart sätta fokus på undervisningsnivå utan även institutionell. Man skulle kunna säga att där tidigare svensk idrottsdidaktisk forskning i regel har gått direkt på undervisningsnivå sätter avhandlingen först fokus på institutionell nivå och eventuella hanteringar där för att sedan gå ner till undervisningsnivå och händelser bland lärare och elever. Här ger avhandlingen en bild av hur ytterst lite hanteras av skolor som institutioner vilket får till följd att hanterandet hamnar på lärare och elever.

Internationellt har den institutionella nivån uppmärksammats i idrottsdidaktiska studier om muslimska flickor i England (Benn & Dagkas, 2006; Benn m.fl., 2011; Dagkas m.fl. 2011; Benn & Pfister, 2013; Chown, 2021). Här synliggörs flera institutionaliserade hanteringar såsom könsuppdelad idrotts- och simundervisning. Liknande hanteringar har även förekommit i Sverige men då kritiserats kraftigt för att vara ojämsställda (Larsson, 2017). Skillnaden kan förstås mot bakgrund av att England är en helt annan nationell kontext än Sverige med en helt annan minoritetspolitik där man i större utsträckning låter minoritetsgrupper hantera sina egna frågor (Benn m.fl., 2011). I Sverige fästs större vikt vid assimilerings (Fejes, 2019) och i ljuset av att jämställdhet ofta tar form som ett svenskt kärnvärde blir hanteringar som de ovannämnda, som uppfattas som ojämsställda, viktiga för det svenska majoritetssamhället att ta krafttag mot. Sammanfattningsvis skulle man på temat institutionaliserade

hanteringar kunna säga att avhandlingen till det svenska idrottsdidaktiska forskningsläget tillför en ny nivå, den institutionella, och till det internationella idrottsdidaktiska forskningsläget en ny kontext, den svenska.

Kollektiva hanteringar

Kollektiva hanteringar är när lärare och elever gemensamt hanterar en spänning på samma sätt samtidigt. Sådana hanteringar är ingenting vanligt i avhandlingen utan utgör undantag från hanteringar där tyngdpunkten ligger på lärare eller elev, inte lärare och elever gemensamt.

Kollektiva hanteringar skulle kunna vara uttalade, till exempel om någon lyfter ett problem inför klassen varpå lärare och elever tillsammans kommer fram till hur man ska göra. Några sådana kollektiva hanteringar förekommer emellertid inte i avhandlingen. De kollektiva hanteringar som förekommer kan i stället beskrivas som outtalade handlingsmönster på gruppnivå, någonting lärare och elever tillsammans bara gör utan att riktigt tala med varandra om varför. Utifrån Deweys perspektiv skulle man kunna tala om kollektiva vanor (Dewey, 1922/2005; Sullivan, 2001).

Det mest framträdande exemplet på en kollektiv hantering kan hämtas från Kristinaskolan och den kristet motiverade vänlighetskulturen. Det är ingen som har trätt fram inför övriga och uttryckligen sagt att den vikt som skolan fäster vid ett vårdat och svordomsfritt språk ligger till grund för särskilda spänningar i idrott och hälsa och att det nu är dags för ett gemensamt förhållningssätt. Situationen kan snarare beskrivas som ett ständigt pågående där lärare och elever tillsammans upprätthåller ett (förhållandevis) vårdat kommunikationsmönster utan att riktigt tala om det. Den kollektiva vanan får till följd att spänningar kring språkbruk hela tiden ligger latent utan att riktigt komma till uttryck på ett uttalat sätt. Ett annat exempel är när läraren och eleverna på Ytterområdesskolan outtalat undviker att slå på musik under ramadan, en kollektiv vana som får till följd att spänningar kring musikspelande under ramadan aldrig behöver komma till uttryck på ett uttalat sätt.

Avhandlingens synliggörande av hur kollektiva vanor kan fungera som hanteringar kan användas som verktyg för en alternativ reflektion kring spänningar och hanteringar. I stället för att som brukligt starta i spänningar och reflektera kring tänkbara hanteringar visar resultatet hur det även kan vara viktigt att starta i det kollektiva handlande som bara pågår som om det vore självklart för att sedan reflektera kring vilka eventuella spänningar det svarar an mot.

Lärar- och elevhanteringar

Elevhanteringarna i avhandlingen kan delas in i tre grupper utifrån hanteringarnas följder. Inom den första gruppen blir följden att elever deltar undervisningen, inom den andra att det uppstår konflikt kring deltagandet, ofta med läraren, och inom den tredje att det blottläggs att elever saknar en kunskap som krävs för att delta.

Elevhanteringar som får till följd att elever deltar i undervisningen är klart vanligast i studien. Hanteringarna har den gemensamma nämnaren att elever löser situationer på egen hand och därigenom säkerställer sitt eget deltagande utan inblandning från andra. Hanteringarna innehåller olika grad av obryddhet kontra uppoffring från elevers sida. Utfallet blir emellertid detsamma, nämligen att eleverna deltar i undervisningen och gör det förväntade.

När det kommer till elevhanteringar som gör att det uppstår konflikt kring deltagandet är protest från elev till lärare det vanligaste exemplet. Berättelser om sådana protester finns inom de flesta spänningsområden i studien. Det måste dock understrykas att endast få av berättelserna är dagsaktuella. Det rör sig snarare om lärarberättelser om protester från tidigare läsår som nu har ebbat ut ofta, enligt lärarna, eftersom eleverna har anpassat sig.

Elevhanteringar där det blottläggs att elever saknar en kunskap som krävs för att delta är när elever hamnar i situationer där de helt enkelt inte kan genomföra den aktivitet som står på schemat och hanterar det på ett sätt som gör att det märks. I avhandlingen förekommer sådana hanteringar när elever inte kan simma, åka skidor, skridskor och tala svenska.

Nu över till lärarhanteringarna där det finns ett mönster beroende på om elever deltar eller inte. Så länge elever deltar i undervisningen och gör det förväntade träder lärarna i regel inte in och gör någonting aktivt som att erbjuda hjälp, mana till förändring eller liknande. När elever däremot inte deltar träder lärarna in med aktiva hanteringar. På så vis skulle man kunna säga att det blir elevers icke-deltagande som fungerar som trigger för när lärare träder in. Det finns dock två undantag då lärare träder in och manar till förändring även när elever deltar, nämligen när elever är med på lektionerna men inte byter om och duschar. Det bör dock understrykas att även uppmaningarna till ombyte och dusch står i relation till deltagande. Uppmaningarna har nämligen sin grund i att eleverna ska kunna delta så bra som möjligt, röra sig obehindrat och våga ta ut sig och bli svettiga.

Från lärar- och elevhanteringarna och relationen dem emellan ser jag tre saker som relevanta att lyfta i relation till tidigare forskning. Det första handlar om icke-deltagande. Att det i regel blir icke-deltagande som fungerar som trigger för när lärare träder in med aktiva hanteringar kan förstås mot bakgrund av vad som tenderar att bli centralt i idrott och hälsa generellt. Larsson (2016) beskriver nämligen hur det centrala i ämnet ofta blir att fysiska aktiviteter ska flyta på. Att lärarna i studien i regel träder in med aktiva hanteringar först när elever inte deltar ska på så vis inte förstås som någonting specifikt för tematiken religion/etnicitet utan står snarare i relation till vad som tenderar att bli centralt i ämnet generellt.

Det andra jag ser som relevant att lyfta i relation till tidigare forskning handlar om de elevhanteringar där elever löser sitt eget deltagande utan konflikt med andra. Hanteringar där det uppstår konflikt kring deltagande, bland annat mellan elev och lärare, har uppmärksammats väl i tidigare idrottsdidaktisk forskning. De studier som ligger närmast avhandlingen har faktiskt uttryckliga konflikter kring deltagande som uttalat undersökningsområde (Benn 1996, 2002; Benn & Dagkas, 2006; Dagkas m.fl., 2011; Benn & Pfister, 2013). Avhandlingen resultat blir dock ofta ett annat och synliggör hur elever många gånger hanterar spänningar på egen hand utan konflikt med andra. Det finns dock forskning som likt min synliggör hur elever hanterar spänningar på egen hand (Hamzeh & Oliver, 2012; Stride, 2016). Den forskningen sätter dock främst fokus på erfarenheter bland elever, inte relationen mellan elev, lärare och undervisningsinnehåll. Här synliggör avhandlingen hur elevhanteringar som får till följd att elever deltar i undervisningen inte enbart får konsekvenser för berörda elever själva. Det får även konsekvenser för läraren som kan bedriva sin undervisning som vanligt utan att behöva ta hänsyn till de spänningar som tar form eftersom eleverna löser dem själva.

Det tredje jag ser som relevant att lyfta i relation till tidigare forskning handlar inte så mycket om religion och etnicitet specifikt som om idrott och hälsa generellt. Tidigare forskning om idrott och hälsa synliggör hur ämnet präglas av starka ämnestraditioner kring fysisk aktivitet, ombyte och dusch (Quennerstedt, 2006, 2013; Öhman, 2007; se även Skolinspektionen, 2018). Även avhandlingen innehåller resultat där ämnestraditioner tar form som viktiga men synliggör samtidigt relationer mellan traditionerna. Ombyte och dusch tar i studien form som viktigt i den meningen att det är någonting lärarna uppmuntrar till för att kunna delta i fysisk aktivitet så bra som möjligt. Eleverna får dock i regel delta även om de inte byter om och duschar. Utifrån avhandlingens resultat skulle man

kunna säga att ämnestraditionen fysisk aktivitet blir överordnad ombyte och dusch i den meningen att fysisk aktivitet står kvar medan ombyte och dusch frångås. Själva idén om idrott och hälsa som ett ämne där man byter om och duschar ifrågasätts emellertid inte utan det som ifrågasätts blir eleverna som inte gör det förväntade.

Didaktiska konsekvenser

De didaktiska konsekvenserna i studien är av stort antal och olika art. I följande avsnitt fokuseras ett övergripande mönster med fokus på undervisningens innehåll och upplägg. Det är nämligen ytterst sällan som hanteringar mynnar ut i att undervisningens innehåll eller upplägg förändras. Det som händer blir i stället att lärare och elever hanterar spänningar på ett sätt som gör att den aktivitet som står på schemat för dagen kan stå kvar. I flera fall finner elever lösningar på egen hand och säkerställer på så vis sitt eget deltagande. Men det finns även tillfällen då elever protesterar mot att delta eller helt enkelt inte kan. När det händer är det ytterst sällan som hanteringar tar riktning mot undervisningsinnehållet genom anpassning eller förändring. Hanterandet tar i stället riktning mot eleven som förväntas anpassa, ändra eller lära sig. Om eleverna inte accepterar att ändra sig eller helt enkelt inte kan riktas hanterandet återigen mot eleverna som får vara med bäst de kan, inte behöver vara med eller inte får. På så vis blir det ytterst sällan som undervisningens innehåll eller upplägg förändras. I stället blir det elever som anpassar sig eller förväntas anpassa sig. Det är egentligen bara vid tre tillfällen som hanteringar mynnar ut i en förändring av undervisningsinnehållet. De tre tillfallen är pardans som ersätts med andra dansformer, fysisk aktivitet under fasteperioder som på Ytterområdesskolan hanteras genom lugna aktiviteter i stället för ansträngande, samt undervisningen i orientering som för de nyanlända eleverna på Bruksortsskolan ersätts med kartpromenader. I övriga fall blir utfallet av de hanteringar som äger rum att undervisningsinnehållet står fast.

Att hanteringar tar riktning mot elev snarare än undervisningsinnehåll känns igen i tidigare svensk idrottsdidaktisk forskning om kön och genus (Larsson m.fl., 2009a; Larsson, 2017). I en argumenterande text utifrån rådande forskningsläge påtalar Larsson (2017) hur genusskillnader i ämnet ofta framställs som en brist hos flickor som beskrivs som mer tillbakadragna och mindre intresserade än pojkar. En hantering som Larsson lyfter fram ligger hos lärare som försöker jämna ut genusskillnader genom särskilda anpassningar för flickor. Mindre fokus, påpekar Larsson (2017),

riktas mot undervisningsinnehållet som domineras av maskulint kodade aktiviteter. Mönstret i avhandlingen att hanteringar tar riktning mot elever snarare än undervisningsinnehåll känns alltså igen från tidigare forskning om kön och genus. Studien bidrar dock med en ny tematik, nämligen religion/etnicitet, och synliggör hur mönstret är tillämpligt även där.

Samverkan mellan religion, etnicitet och kön

I följande del av kapitlet sätts fokus på samverkan mellan religion, etnicitet och kön. Kapiteldelen består av tre avsnitt. I det första avsnittet fokuseras hur religion, etnicitet och kön blir olika framträdande inom olika spänningsområden. I det andra avsnittet sätts fokus på samverkan mellan islam och etnicitet och i det tredje på samverkan mellan kristendom och etnicitet.

Religion, etnicitet och kön: olika framträdande inom olika spänningsområden

I avhandlingen har intersektionalitet använts som verktyg för att analysera hur religion, etnicitet och kön samverkar men också blir mer eller mindre framträdande i olika sammanhang (Valentine, 2007; Ratna, 2013). Intersektionalitet har använts på ett liknande sätt av andra inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet (t.ex. Knez m.fl., 2012; Walseth, 2015; Stride, 2016; Thorjussen & Sisjord, 2018; Thorjussen, 2021).

Religion, etnicitet och kön tonas upp och tonas ner på olika sätt inom de spänningsområden som identifierats i avhandlingen. Spänningsområdena kan delas in i två grupper. Till den första gruppen hör spänningsområden som tar form när det finns någonting elever inte kan. Hit hör simkunnighet,¹⁹ vinteraktiviteter och svenska som undervisningsspråk. Spänningar tar form när elever inte kan simma, åka skidor, skridskor och tala svenska: det saknas en kunskap. Inom aktuella spänningsområden blir etnicitet mest framträdande. Spänningar tar nämligen form när det finns någonting elever inte kan och etnicitet i bemärkelsen av att vara nyanländ eller tillhöra ett elevkollektiv där nästan alla har utländsk bakgrund tar form som förklaring till att inte kunna.

Till den andra gruppen hör spänningsområden som tar form när det finns någonting elever inte vill. Hit hör klädseln under idrotts- och sim-

¹⁹ Spänningsområdet ”skolans simundervisning” består av två dimensioner: simkunnighet och kroppslig synlighet. I detta avsnitt delas spänningsområdet upp efter dimensionerna.

lektionerna, duschandet efter idrottslektionerna, könsblandad pardans, negativa känslouttryck i tävling, musikspelandet under idrottslektionerna och yoga. Spänningar tar form när elever inte vill dansa, duscha och så vidare. Man skulle kunna säga att idrott och hälsa består av vissa värden elever förväntas dela och spänningar tar form när elever står för andra värden än de gängse. Inom aktuella spänningsområden blir religion mest framträdande. Spänningar tar nämligen form när elever inte vill göra någonting som är förväntat i idrott och hälsa och religion tar form som förklaring till att inte vilja.

Mot bakgrund av vad som har sagts ovan är det möjligt att ge en bild av hur etnicitet och religion överlag tar plats på olika sätt i idrott och hälsa. Etnicitet blir mest framträdande när elever saknar en kunskap och inte kan, religion när elever står för andra värden än de gängse och inte vill.

Inom de spänningsområden religion blir mest framträdande samverkar religion, etnicitet och kön på olika sätt. När spänningar handlar om könsblandade umgängen tonas kön upp tillsammans med religion. Betydelsen av etnicitet varierar beroende på vilken religion det rör sig om. När spänningar kring könsblandade umgängen knyts till islam tonas etnicitet upp tillsammans med religion och kön medan etnicitet tonas ner när det rör sig om kristendom. När spänningar inte handlar om könsblandade umgängen blir oftast enbart religion framträdande medan etnicitet och kön tonas ner. Man skulle kunna säga att inom de spänningsområden som handlar om könsblandade umgängen tonas religion, etnicitet och kön upp gemensamt när det rör sig om islam men endast religion och kön när det rör sig om kristendom. Inom de spänningsområden som inte handlar om umgänget med andra blir religion framträdande medan etnicitet och kön hamnar i bakgrunden.

Islam och etnicitet

Sex spänningsområden i studien knyter an till islam. Fyra av områdena kretsar kring umgänget med andra. Hit hör klädseln under idrottslektionerna, skolans simundervisning, duschandet efter idrottslektionerna och könsblandad pardans. Det laddade här blir inte idrottskläder, simning, dusch och pardans i sig utan med vem man förväntas interagera. Jag kommer tala om *interpersonella spänningar*. Övriga två spänningsområden kretsar kring sådant man förväntas göra, inte med vem. Hit hör musikspelandet under idrottslektionerna och fysisk aktivitet under rama-

dan.²⁰ Det laddade här blir att lyssna på musik och vara fysiskt aktiv under ramadan i sig medan det blir ovidkommande tillsammans med vem det sker. Jag kommer tala om *individuella spänningar*.

Mellan de interpersonella och individuella spänningarna finns en skillnad vad gäller samverkan mellan islam och etnicitet. Inom de interpersonella spänningarna (med vem?) blir det inte enbart islam som religion som blir betydelsebärande utan det framträder även ett etniskt kategoriskapande där islam adresseras som någonting icke-svenskt. Inom de individuella spänningarna (vad?) sker inget liknande uttalat etniskt skillnadsskapande utan det betydelsebärande stannar vid islam.

Givet den konstruktionistiska förståelse av etnicitet avhandlingen utgår från (Barth, 1969; Jenkins, 1997) tar etnicitet form kring vissa etniska skillnadsmarkörer snarare än andra. I sin förståelse av etnicitet och makt framhåller Jenkins (1997) den dominerande gruppens position att dels kontrollera vilka etniska skillnadsmarkörer som görs relevanta, dels framställa ”de andra” som avvikande och annorlunda. När islam i studien explicit adresseras som icke-svenskt är det ofta i relation till praktiker som rör könsblandade umgängen, praktiker som i Sverige tenderar att uppsattas som ojämslidda. Det rör sig om när flickor bär sjal och täckande kläder när det finns pojkar och män närvarande samt när elever ger islam som skäl för att inte dansa med personer av motsatt kön. Att det blir främst kring praktiker som uppfattas som ojämslidda som islam i studien explicit adresseras som någonting icke-svenskt kan förstås mot bakgrund av konstruktionen av jämsliddhet som ett svenskt kärnvärde och den dominerande svenska gruppens position att konstruera ”de andra” som avvikande och annorlunda (Jenkins, 1997).

Flera som skriver om intersektionalitet skildrar hur Sverige utmärks av en självförståelse som ett av världens mest jämslidda länder (de los Reyes m.fl., 2005; Forbes, m.fl., 2011; Carlsson, 2017). Arbetet för jämsliddhet ska givetvis inte förringas. Författarna framhåller dock hur diskursen om en svensk jämsliddhet har inneburit en etnisk maktordning där ”etniska andra” konstrueras som efter i utvecklingen och ibland tar form som ett föreställt hot mot den jämsliddhet som tog Sverige flera decennier att bygga upp. I dagens jämsliddhetsdebatt är det framförallt ”muslimen” som tar form som ett hot mot den svenska jämsliddheten (Qvarsebo & Wenell, 2018). Mönstret i studien att det ofta är i relation till

²⁰ Eftersom föreliggande avsnitt enbart handlar om islam väljer jag här att tala om ramadan i stället för fasteperioder.

(o)jämsällldhet som islam adresseras som någonting icke-svenskt bör alltså inte förstås som en isolerad företeelse. I stället kan det förstås mot bakgrund av den dominerande svenska gruppens konstruktion av jämsällldhet som ett svenskt kärnvärde i relation till vilket ”etniska andra”, ofta liktydigt med muslimer, kan konstrueras som avvikande etniska andra (i negativ mening).

I studien är det inte enbart deltagare med svensk bakgrund som adresserar spänningar kring islam och könsblandade umgängen som någonting icke-svenskt utan även elever som beskriver sig som muslimer. Också det kan förstås mot bakgrund av Jenkins (1997) förståelse av etnicitet och makt. En kärna i Jenkins resonemang är nämligen hur erfarenheter av att bli kategoriserad som annorlunda av majoritetssamhället ofta ligger till grund för en liknande självbild. När elever som beskriver sig som muslimer talar om sig själva som en avvikelse från det svenska behöver det alltså inte förstås som en ovilja att bli betraktad som svensk. I stället kan det förstås som ett uttryck för en erfarenhet av att bli kategoriserad som annorlunda i det svenska majoritetssamhället.

Nu till de individuella spänningarna musikspelandet under idrottslektionerna och fysisk aktivitet under ramadan. Att spänningsområdena inte explicit märks ut som icke-svenska är inte detsamma som att de blir svenska. Avsaknaden av ett uttalat etniskt kategoriskapande kan snarare förstås mot bakgrund av den dominerande svenska gruppens position att kontrollera vilka etniska skillnadsmarkör som görs relevanta. I Sverige framställs jämsällldhet tveklöst som någonting positivt – ett svenskt kärnvärde. I relation till jämsällldhet finns alltså en tydlig vinning i att ge en bild av sig själv som ett etniskt föredöme. Att fasta och ta avstånd från musik är emellertid ingenting som på samma tydliga sätt uppfattas avvika från svenska kärnvärden. I relation till ramadan och musik finns därför ingen tydlig överordnad etnisk position att hämta varför det heller inte blir lika nödvändigt att adressera i relation till svenskhet.

Andra studier har påvisat hur islam tenderar att konstrueras som någonting icke-svenskt i sig (t.ex. Kittelmann Flensners, 2015; Vikdahl, 2018). Avhandlingen motsätter sig inte det resultatet. Avhandlingen ger dock en bild av hur konstruktionen av islam som någonting icke-svenskt tenderar att ta form kring vissa etniska skillnadsmarkörer snarare än andra, i synnerhet sådant som uppfattas avvika från det svenska kärnvärdet jämsällldhet.

Kristendom och etnicitet

Sex spänningsområden i studien knyter an till kristendom, nämligen kläd-seln under idrottslektionerna, skolans simundervisning, negativa känslouttryck i tävling, musikspelandet under idrottslektionerna, yoga och fysisk aktivitet under fasteperioder. Nästan allt har identifierats på Kristinaskolan och följande avsnitt avgränsas dit, dels eftersom det avspeglar studien som helhet, dels eftersom mycket av det i avhandlingen som rör kristendom går att knyta till Kristinaskolan som plats.

I föregående avsnitt visades hur islam vid flera tillfällen explicit märks ut som någonting icke-svenskt. När det kommer till de resultat i studien som rör kristendom sker inget liknande uttalat etniskt kategoriskapande utan deltagarna på Kristinaskolan stannar vid att beskriva sig själva och sin skola som kristna. När deltagarna talar om hur Kristinaskolan utmärks av bättre attityder och mindre exponerande klädsel än andra skolor och platser i samhället är det inte i relation till svenskhet utan i relation till skolor och elever som inte är kristna. ”De andra” blir på så vis inte ”svenskar” eller någon annan etnisk grupp utan elever som inte är kristna eller går på en kristen skola.

Utifrån vad som har sagts ovan ser jag fyra saker som relevanta att lyfta vidare. Det första tangerades ovan, nämligen hur de allra mesta i studien som rör kristendom går att knyta till Kristinaskolan som plats, både den kristet motiverade vänlighetskulturen och den subtila klädkoden att inte klä sig alltför exponerande. Mönstret bland deltagarna är att dela sin skolas ståndpunkter och se vänlighet och att inte klä sig alltför exponerande som viktiga delar i att vara kristen. Ett argument som har lyfts för att religiösa friskolor behövs är att religion i den allmänna skolan tenderar att reduceras till en privatsak (Qvarsebo & Wenell, 2018). För många religionsutövare är religion emellertid ingen privatsak utan någonting som levs ut i grupp-samhörighet, handling och praktik (Sælid Gilhus & Mikaelsson, 2003; Geels & Wikström, 2017). Det är egentligen precis vad som utspelar sig på Kristinaskolan genom vänlighetskulturen och de subtila klädkoderna som byggs upp både uppifrån och ner och nerifrån och upp: både av Kristinaskolan som kristen skolinstitution och deltagarna och deras personliga sätt att vara kristna. Man skulle kunna säga att vad som utspelar sig på Kristinaskolan är en empirisk illustration av ett argument för varför religiösa friskolor behövs.

Det andra jag ser som relevant att lyfta vidare är hur deltagarna på Kristinaskolan kommunicerar skillnad gentemot andra skolor och elever men inte i termer av etnicitet utan religion. Här synliggör avhandlingen en

komplexitet mellan likhet och olikhet i relation till det sekulära svenska majoritetssamhället, likhet i termer av etnicitet, olikhet i termer av religion. Tidigare forskning om etniskt svenska kristna ger en liknande bild av tillhörighet till det svenska majoritetssamhället men avvikelser från den sekulära (t.ex. Zackariasson, 2014; Vikdahl, 2018). Den tidigare forskningen handlar dock främst om kommunala skolor. Här bidrar avhandlingen genom att sätta fokus på en kristen skola. Man skulle kunna säga att avhandlingen utvidgar perspektivet från kristen elev på sekulär skola till kristen elev på kristen skola i sekulärt samhälle.

Det tredje jag ser som relevant att lyfta vidare är hur avsaknaden av ett uttalat etniskt kategoriskapande inte innebär att etnicitet blir oviktigt. Jenkins (1997) förståelse av etnicitet och makt gör i stället gällande att den dominerande etniska gruppen sällan benämns utan tar form som outtalad norm. Att deltagarna på Kristinaskolan aldrig talar om sin skola eller sig själva som en variant av svenskhet kan på så vis förstås som ett uttryck för att svenskhet är så förgivettaget att det inte behöver adresseras.

Det fjärde jag ser som relevant att lyfta vidare handlar om den kristet motiverade vänlighetskulturen. Tidigare studier visar likt min hur vänlighet ofta tar form som viktigt i kyrkliga sammanhang (Cedersjö, 2001; Kardemark & Moberg, 2017; Lunneblad m.fl., 2017). Men studier synliggör även hur kristna kan bemötas med negativa föreställningar om att vara alltför präktiga (Thurfjell, 2011; Zackariasson, 2014, 2016). I relation till just vänlighet och vänlighetskultur har tidigare forskning främst satt fokus på positiva konstruktioner ”inifrån” och mer nedlåtande konstruktioner ”utifrån”. Min studie innehåller båda rösterna från ett inifrån-perspektiv. Kristinaskolan utmärks av en kristet motiverad vänlighetskultur som nästan alla deltagare i studien delar på ett personligt plan. Men studien innehåller även röster som beskriver sin skola som lite väl präktig. Den mer nedlåtande bild som tidigare forskning om just kristet motiverade vänlighetskulturer främst har identifierat utifrån innehåller min studie alltså även inifrån.

Skolkontextuella olikheter

I följande del av kapitlet sätts fokus på kontextuella olikheter mellan skolorna i avhandlingen. Kapiteldelen består av tre avsnitt. I det första avsnittet synliggörs skillnader mellan hur spänningar tar form på Kristinaskolan respektive Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan. Det andra avsnittet sätter fokus på Kristinaskolan, det tredje på Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan gemensamt.

Två former för hur spänningar tar form

Generellt sett tar spänningar form på olika sätt på Kristinaskolan respektive Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan. På Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan tar spänningar främst form i mötet mellan ämne och elev: mellan undervisningsinnehåll och ämnestraditioner i idrott och hälsa och elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper som inte kan eller vill göra det förväntade. På Kristinaskolan tar spänningar främst form kring lokala kläd- och beteendekoder som genomsyrar hela skolan som en form av kristen skolidentitet. Kläd- och beteendekoderna får särskild betydelse i idrott och hälsa eftersom ämnet består av ett undervisningsinnehåll som kan göra att man häver ur sig olämpliga saker samt tränings- och badkläder som sitter tight och framhäver kroppen. Utifrån olikheterna är det möjligt att tala om två olika former för hur spänningar tar form, nämligen i mötet mellan ämne och elev samt i mötet mellan lokala kläd- och beteendekoder och ämne.

Kristinaskolan

De spänningar som tar form på Kristinaskolan i mötet mellan lokala kläd- och beteendekoder och ämne kan i stor utsträckning kopplas till Kristinaskolan som plats. Det rör sig om en form av kristen skolidentitet av typen ”så här gör vi här”. Idrottsdidaktisk forskning om religion och etnicitet som lyfter fram lokala kläd- och beteendekoder på ett liknande sätt är sällsynt. Kläd- och beteendekoder likt de som identifierats på Kristinaskolan känns dock igen i tidigare forskning om svensk frikyrklighet (Cedersjö, 2001; Zackariasson, 2014, 2016; Kardemark & Moberg, 2017). Ett exempel från skolans värld kan hämtas från Lunneblad med fleras studie (2017) om skolidentitet på en kristen friskola. Studien synliggör hur vänlighet blir ett viktigt kärnvärden vilket knyts till att det är en kristen skola. Resultatet är snarlikt den bild av Kristinaskolan som tar form i avhandlingen. Avhandlingen är emellertid idrottsdidaktisk vilket gör att den inte stannar vid skolan generellt utan även tar klivet in i idrott och hälsa och synliggör hur en kristen motiverad vänlighetskultur kan ligga till grund för särskilda spänningar i det specifika ämnet.

Landsortsskolan, Bruksortsskolan och Ytterområdesskolan

Om man enbart tittar på spänningar och hanteringar är det mycket som blir lika mellan Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan: spänningar tar i regel form kring liknande saker och hanteras på liknande sätt. Spänningar kring idrotts- och badkläder tar oavsett skola form i mötet

mellan gängse idrotts- och badkläder och flickor som bär sjal och täckande kläder. Oavsett skola förläggs hanterandet till flickorna själva som hanterar situationer på egen hand. Spänningar kring duschandet efter idrottslektionerna tar oavsett skola form kring elever som av olika skäl inte vill duscha tillsammans med andra och hanteras oavsett skola genom en outtalad norm där ingen duschar ändå. Vad gäller svenska som undervisningsspråk får nyanlända elever oavsett skola vara med i idrott och hälsa nästan direkt, de språkförbistringar som uppstår hanteras på samma överallt. Spänningsområdet vinteraktiviteter handlar oavsett skola om elever som inte kan åka skidor och skridskor och hanteras av läraren som låter de elever som inte kan vara med och prova på.

Isolerat till spänning och hantering är det alltså mycket som blir lika mellan Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan. Med endast spänning och hantering för ögonen skulle man alltså kunna dra slutsatsen att skolorna är lika. En sådan slutsatts skulle emellertid dras utifrån ett 'utzoomat perspektiv' (Barker, Quennerstedt & Annerstedt, 2015). Genom att 'zooma in' skolorna blir det möjligt att även synliggöra viktiga skillnader. Elever hamnar nämligen i olika situationer beroende på om de befinner sig på en skola där de är strängt taget ensamma om sin uppfattning eller sitt förhållningssätt eller en del av majoriteten. Två spänningsområden får fungera som exempel: skolans simundervisning och svenska som undervisningsspråk.

De flesta flickor som bär sjal och täckande kläder hanterar skolans simundervisning på samma sätt oavsett skola, de deltar i någon form av täckande badkläder. Att komma till simundervisningen i täckande badkläder innebär emellertid helt olika saker på de olika skolorna. I Landsortsskolans simhall är gängse badkläder tydlig norm. Den som kommer hit i täckande badkläder blir med andra ord ensam. I Bruksortsskolans simhall är gängse badkläder norm. Det är dock alltid en grupp muslimska flickor från skolan som simmar i täckande badkläder. Att komma hit i täckande badkläder blir förvisso att avvika från normen i den aktuella simhallen men avvikelsen blir som grupp, inte som individ. I Ytterområdesskolans simhall simmar nästan alla flickor och kvinnor i täckande badkläder. Här blir den som kommer till simundervisningen i täckande badkläder en bland av alla andra.

Vad gäller svenska som undervisningsspråk får nyanlända elever oavsett skola vara med i idrott och hälsa nästan direkt. Även här blir situationen emellertid olika. På Landsortsskolan har antalet nyanlända elever alltid varit lågt. På så vis har nyanlända elever i idrott och hälsa aldrig blivit ett

vanligt inslag på skolan. Att stå här som nyanländ elev innebär alltså att göra det som ett ovanligt inslag i skolbilden och dessutom ensam. På Bruksortsskolan har antalet nyanlända elever länge varit högt och man har länge använt idrott och hälsa som integrationsämne. Att stå här som nyanländ elev innebär alltså att göra det som ett vanligt inslag i skolbilden och dessutom som en av många. På Ytterområdesskolan har antalet nyanlända elever alltid varit lågt. Nästan alla elever har emellertid utländsk bakgrund. Att stå här som nyanländ elev innebär alltså att till viss del smälta in bland övriga elever även om man är ensam som nyanländ.

Ovan har det synliggjorts hur spänningar på Landsorts-, Bruksorts- och Ytterområdesskolan ofta tar form kring liknande saker och hanteras på liknande sätt men hur det ändå blir betydelsefulla skillnader. Ett medskick från avhandlingen blir hur likhet vad gäller spänningar och hanteringar inte ska förväxlas med likhet vad gäller erfarenhet bland elever. Utifrån ett lärarperspektiv kan medskicket formuleras som att ett samtal med en kollega på en annan skola där det framkommer att man hanterar spänningar på samma sätt tjänar på att föras vidare och även behandla frågor om eventuella olikheter på individnivå bland elever.

Att idrottsdidaktisk forskning om religion och etnicitet sätter fokus på kontext är ingenting ovanligt. När olika kontexter jämförs är det dock oftast på nationsnivå (Dagkas & Benn, 2006; Benn m.fl. 2011; Benn & Pfister, 2013), inte olika skolor i samma land. Här bidrar avhandlingen med ett synliggörande av skolkontextuella olikheter inom samma nationella kontext, ett bidrag jag i kapitel 2 talade om som ”kontext i kontext”.

I en studie som ligger nära avhandlingen sätter Dagkas med flera (2011) fokus på kontextuella olikheter mellan skolor i samma land, nämligen England. Studien handlar om muslimska flickor och synliggör olika hanteringar på olika skolor. Skolor med hög andel muslimer tenderar att ha institutionaliserade hanteringar såsom könsuppdelad simundervisning och ledighet under ramadan medan skolor med lägre andel muslimer tenderar att präglas av osäkerhet från år till år. De olika sätten att hantera, skriver författarna, innebär att elever hamnar i olika situationer beroende på skola. Båda min och Dagkas med fleras studie (2011) synliggör alltså skolkontextuella olikheter inom samma land fast på olika sätt. Dagkas med flera fäster framförallt vikt vid skillnader i hantering medan min studie synliggör hur hanterandet blir lika men situationen ändå olika. Place-rat bredvid varandra synliggör studierna alltså hur skillnader i hantering kan vara centralt för skolkontextuella olikheter (Dagkas m.fl. 2011) men hur olikheter kan ta form även om hanterandet blir lika (min studie).

En kritisk förståelse av resultatet

I avhandlingen förstås intersektionella kategorier som en kategoriskapande process (Prince, 2006; Valentine, 2007). Kategoriskapande processer har studerats på ett särskilt sätt, närmare bestämt i termer av spänning och hantering. Nästan alla spänningar som tar form i studien ligger i mötet mellan ämnestraditioner och undervisningsinnehåll i idrott och hälsa och elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper som inte kan eller vill göra det förväntade eller gör det förväntade på ett annorlunda sätt. Här finns en risk att de spänningar som tar form ensidigt förstås som brister eller avvikelser hos enskilda elever (Nobis & El-Kayed, 2023). Nedan följer först några ord om de kategoriskapande processer som tar form i avhandlingen, därefter några ord om betydelsen av en kritisk förståelse av resultatet.

I avhandlingen har Valentines (2007) förståelse av intersektionalitet använts där hon fäster vikt vid det situerade. I praktiken har det inneburit att idrott och hälsa förstås som ett särskilt sammanhang där religion och etnicitet i samverkan med kön kan få särskilda betydelser som skiljer sig från andra sammanhang. Studiens resultat består av tio spänningsområden som utgörs av ämnestraditioner och undervisningsinnehåll i idrott och hälsa. Med inspiration från Valentine (2007) skulle spänningsområdena kunna förstås som områden i idrott och hälsa där religion och etnicitet i samverkan med kön får särskilda betydelser mer eller mindre knutna till idrottsämnet.

De kategoriskapande processer som uteplats sig följer ett mönster, nämligen att de elever som benämns eller benämner sig själva i termer av religion och/eller etnicitet nästan alltid blir elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper, inte den sekulära svenska majoritetsbefolkningen. Processerna är inte neutrala utan berörda elever tar i regel form som elever som inte kan eller vill göra det förväntade eller gör det förväntade på ett annorlunda sätt. När det kommer till elevkategorier skulle man på så vis kunna säga att religion och etnicitet i samverkan med kön i studien företrädesvis får betydelse i termer av avvikelse och annorlundahet. I förbifarten måste nämnas att långt ifrån alla beskrivningar är negativa. Studien innehåller flera exempel på aktörskap och motstånd (Prince, 2006; Valentine, 2007) där elever beskriver sin ”annorlundahet” med stolthet och som ett uttryck för personlig integritet.

Som visades i kapitel 2 har flera inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet under senare tid lyft betydelsen av att i forskning om religion och etnicitet förflytta fokus från ’the minoritized other’ till den sekulära väster-

ländska majoriteten (Dowling & Flintoff, 2018; Flintoff & Dowling, 2019; Blackshear & Culp, 2021; Francis-Edge m.fl., 2023). Det bärande argumentet är ofta att inte fokusera på avvikelser och annorlundahet utan de normer, ofta outtalade, i relation till vilka annorlundaheter tar form.

Avhandlingens resultat möjliggör ett liknande resonemang. Det som möjliggör resonemanget är att spänningar genomgående formuleras som *möten* där elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper endast utgör mötets ena del, den andra delen utgörs av ”det förväntade”, det vill säga etablerade ämnestraditioner och förväntade undervisningsinnehåll. Med inspiration från den idrottsdidaktiska forskning som sätter fokus på normer som skapare av religiös och etnisk annorlundahet (se ovan) blir det i sammanhanget viktigt att inte fokusera på elevernas ”brister” utan på de ämnestraditioner och undervisningsinnehåll i relation till vilka ”bristerna” tar form. Dowling och Flintoff talar i sammanhanget om hur etablerade traditioner och förväntningar sällan benämns utan tar form som outtalade normaliteter (Dowling & Flintoff, 2018; Flintoff & Dowling, 2019). Den fara författarna ser är en reproduktion av maktrelationer där vissa förhållningssätt och identiteter tar form som neutrala och förväntade medan andra märks ut som annorlunda och avvikande eller rent av problematiska. Ett lösningsförslag författarna ser är ett arbete för att synliggöra hur även det föreställt neutrala ligger inbäddat i sin historiska och kulturella kontext och på så vis rikta fokus mot ”det egna”, inte enbart ”det andra” (Dowling & Flintoff, 2018; Flintoff & Dowling, 2019). Ett kritisk medskick från avhandlingen blir på så vis ett reflektionsverktyg att när elever tar form som annorlunda, avvikande eller problematiska på basis av religion och etnicitet försöka synliggöra de förväntningar, möjligen outtalade, i relation till vilka annorlundaheterna tar form.

Avslutning

Resultatsammanfattning och huvudsakligt kunskapsbidrag

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om hur religion och etnicitet, i samverkan med kön, får betydelse i ämnet idrott och hälsa. Det görs genom en empirisk studie där det undersöks (a) hur spänningar med koppling till religion och etnicitet tar form och hanteras i ämnet idrott och hälsa, (b) vilka didaktiska konsekvenser hanteringen får, samt (c) hur religion, etnicitet och kön samverkar när spänningarna tar form och hanteras.

Studien identifierar tio områden där det aktualiseras spänningar med koppling till religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa. Spänningar tar i regel form i mötet mellan etablerade ämnestraditioner och förväntade undervisningsinnehåll och elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper som inte kan eller vill göra det förväntade. Avhandlingen adresserar betydelsen av en kritisk förståelse av resultatet. Den kritiska förståelsen innebär att inte läsa resultatet som en beskrivning av brister och avvikelser hos enskilda elever utan rikta fokus mot vad som förväntas göras i ämnet och hur det förväntas göras.

Studien ger en komplex bild av den tematik som undersöks där spänningar tar form och hanteras på olika sätt och på olika nivåer med en rad olika didaktiska konsekvenser som följd. Studien synliggör en mångfald av individuella uppfattningar och förhållningssätt samt hur religion, etnicitet och kön inte är statiska kategorier utan blir mer eller mindre framträdande i olika sammanhang.

Även om spänningar och hanteringar tar form på olika sätt och på olika nivåer är det inte särskilt mycket som hanteras av skolor som institutioner genom organiserade lösningar på skolnivå. Det allra mesta hanteras i stället i undervisningen av lärare och elever. Det är sällan som hanteringar mynnar ut i att undervisningens innehåll eller upplägg förändras. I stället blir det elever som anpassar sig eller förväntas anpassa sig. Oavsett skola tar spänningar ofta form kring liknande saker och hanteras på liknande sätt, ändå framträder betydelsefulla kontextuella olikheter. Situationen blir nämligen olika beroende på om deltagaren befinner sig i en skolkontext där han eller hon är i strängt taget ensam om sin uppfattning eller en del av majoriteten.

Avhandlingens huvudsakliga kunskapsbidrag ligger inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet. Tidigare idrottsdidaktisk forskning om religion och etnicitet i samverkan med kön har i första hand varit framgångsrik i att lyfta fram erfarenheter bland elever från särskilda religiösa och etniska minoritetsgrupper och under senare tid även maktrelationer. Genom att använda intersektionalitet och pragmatism skapar avhandlingen kunskaper om hur religion och etnicitet i samverkan med kön inte enbart för betydelse för särskilda elevgrupper utan också för andra inblandade lärare och elever samt för undervisningens innehåll. Avhandlingen bidrar även genom att lyfta fram elevröstet som än så länge inte har tagit särskilt stor plats i idrottsdidaktisk forskning samt synliggöra händelser som lärare och elever möter i sin skolvardag som än så länge inte har undersökts på ett liknande sätt.

Två medskick till idrottslärare och idrottslärarutbildare

Titeln på avhandlingen är ”Gud vad jobbigt”. Titeln har två bottnar, båda med humoristiska undertoner. Till att börja med är den en humoristisk anspelning på avhandlingens intresse för religion (”Gud”) i kombination med det fysiskt jobbiga ämnet idrott och hälsa. Därutöver är titeln en anspelning på de ”jobbiga” avvägningar som spänningar med koppling till religion och etnicitet kan vara förenade med.

Med tanke på att de ord som bär upp avhandlingens titel är ”Gud” och ”jobbigt” är det lite paradoxalt att det första medskicket handlar om mittenordet ”vad”, nämligen *vad* ämnet idrott och hälsa kretsar kring. Nästan alla spänningar i avhandlingen tar nämligen riktning mot deltagande i fysisk aktivitet snarare än kunskaper och lärande. Det centrala blir att delta eller inte delta, prova på eller inte prova på, delta så bra som möjligt eller begränsas i sitt deltagande och så vidare. Spänningarnas riktning avspeglar en vidare problembild i idrott och hälsa som i omkring två decennier har problematiserat för att centreras kring just deltagande snarare än lärande. Tidigare i kapitlet formulerades situationen tillspetsat som att varje gång en spänning hanteras så att utfallet blir ett deltagande i fysisk aktivitet, bidrar det till att upprätthålla ämnets problembild. Det första medskicket från avhandlingen blir därför betydelsen att vid reflexion och undervisning kring religion och etnicitet i idrott och hälsa inte låta spänningar och hanteringar stå för sig själva utan att det även blir viktigt att anlägga ett ämnesperspektiv. Ämnesperspektivet innefattar i det här fallet en kritisk granskning av *vad* i ämnet idrott och hälsa spänningar tar riktning mot och hanteringar mynnar ut i. Om den didaktiska konsekvensen av en hantering (enbart) blir ett deltagande i fysisk aktivitet utan fokus på kunskaper och lärande finns skäl att återgå till ämnets syfte med kritisk reflektion kring vad avsikten är att eleverna lär sig, inte enbart att de ska delta i fysisk aktivitet.

Det andra medskicket knyter an till att nästan alla spänningar i avhandlingen tar form i mötet mellan ämnestraditioner och undervisningsinnehåll i idrott och hälsa och elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper som inte kan eller vill göra det förväntade. Här finns en risk att spänningar ensidigt konstrueras som brister hos enskilda elever. Viktigt i sammanhanget är dock att samtliga spänningar tar form som *möten* där elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper endast utgör mötets ena del, den andra delen utgörs av etablerade ämnestraditioner och förväntade undervisningsinnehåll. En viktig kunskap att bära med sig från avhandlingen blir på så vis hur spänningar med koppling till religion och etnicitet

inte tar form kring elever från religiösa och etniska minoritetsgrupper i ett kontextlöst vakuum utan alltid i mötet med särskilda förväntningar. Det andra medskicket från avhandlingen blir därför att vid reflexion och undervisning kring religion och etnicitet i idrott och hälsa inte anlägga ett alltför ensidigt individperspektiv utan även synliggöra och kritiskt granska vad som förväntas göras i ämnet och hur det förväntas göras.

English summary

Introduction, overarching ambition and aim

This dissertation addresses the intersectionality between religion, ethnicity and gender in the context of physical education (PE) in Sweden. On several occasions in the last decade, events related to religion and ethnicity, in intersection with gender, in PE, have prompted political debate and legal investigation. Such events also illustrate how religion, ethnicity and gender can intersect but also become more or less prominent in different contexts. In 2016, for example, the Swedish schools inspectorate (Skolinspektionen) permitted a Muslim free school to continue with gender-segregated PE classes. The decision resulted in an intense political debate with ethnic undertones, in which critics argued that in an egalitarian country like Sweden, separation of boys and girls for religious reasons should not be permitted. In 2013, a court decided that three Laestadian students should be exempted from PE dance lessons because their interpretation of Christianity did not permit dancing activities. The ensuing debate did not have an ethnic undertone but rather focused on whether religion should be a valid reason for exemption from mandatory education.

The events above are relatively rare. Most tensions at Swedish schools never reach the political and juridical agenda but are handled within the schools by teachers and students. Our knowledge about what happens in PE classes related to religion and ethnicity, in intersection with gender, is, however, limited. Therefore, the aim of this dissertation is to contribute with knowledge about how religion and ethnicity, in intersection with gender, become significant in PE. This is achieved through an empirical study which investigates (a) how tensions related to religion and ethnicity take shape and are managed in PE, (b) the didactic consequences of these managements, and (c) how religion, ethnicity, and gender intersects when the tensions take shape and are managed.

Theory, methodology and previous research

Intersectionality and pragmatism provide the theoretical and methodological underpinnings for the dissertation. Intersectionality provides a thematic focus on religion and ethnicity in intersection with gender. It also provides a theoretical understanding of intersectional categories as context and situation-bound that take shape and gain significance through interac-

tions and encounters, a so-called constructionist understanding (Prince, 2006). Pragmatism provides a methodological foundation for investigating intersectionality in terms of tensions and management of tensions.

The dissertation primarily relates to the field of sport didactics, a research field that explores various aspects of teaching, learning and social relations in PE and sport contexts (Ennis, 2016). Previous related research mainly focuses on gender (Flintoff & Fitzgerald, 2012; Stride, 2016). However, during the last decade, a growing interest has been directed towards intersectionality (Barker & Lundvall, 2016). Several studies within the field suggest that intersections between religion, ethnicity and gender require further investigation (e.g. Benn et al., 2013; Walseth, 2015; Stride, 2016; Thorjussen, 2021). This dissertation draws upon insights from these studies, using intersectionality to provide a thematic focus on religion and ethnicity in intersection with gender and to analyze how these categories become more or less prominent in different situations.

Existing research in sport didactics on religion and ethnicity, in intersection with gender, tends to concentrate on experiences among students from religious and ethnic minority groups (Thorjussen & Sisjord, 2018) often Muslim girls (Robinson, 2019). This dissertation identifies two “blind spots” with this research. The first “blind spot” is that some groups tend to be overlooked. The solution proposed in the dissertation is to develop a methodological approach where the study group is not predetermined but becomes an open empirical question. In this respect, the dissertation involves an intersectional approach with empirical openness. The second “blind spot” is that studies focusing on experiences among specific student groups risk overlooking how religion and ethnicity, in intersection with gender, become significant for teachers, students, and the subject content. If a teacher, for example, excludes a certain subject content because some students do not wish to participate for religious reasons, it has didactic consequences for all students who will meet a different subject content. The solution proposed in the dissertation is to develop a methodological approach that focuses on tensions occurring among all participants and highlight how the management of these tensions lead to didactic consequences. In this respect, the dissertation involves an intersectional approach with didactic sensitivity.

To lay the foundation for an intersectional approach with empirical openness and didactic sensitivity, the dissertation turns to pragmatism and the American philosopher and educator John Dewey (1859–1952). Based on pragmatism and the works of John Dewey, the analytical concepts of

tension and management of tensions are defined. Tensions and management are examined with two approaches. The first involves identifying events where participants face a challenge, value conflict, or a similar issue related to religion and/or ethnicity in PE, which they address and handle through an active decision. The second approach involves identifying patterns of action that occur in a more or less unspoken or unconscious manner, but take shape as a management of a tension when participants reflect on the actions. Neither tension nor management involves the predetermined identification of any teachers or students; rather, the way in which participants become involved in the tensions and managements that take shape is investigated empirically. Here lies the empirical openness. Since all management has consequences in some sense, focusing on management opens a focus on didactic consequences. Here lies the didactic sensitivity.

Method

The study was conducted at four secondary schools in Sweden with different profiles and student compositions. All students in the study were in the 9th grade, that is 15-16 years old. The research methods used include teacher and student interviews, as well as lesson observations in PE. Lesson observations were conducted in six different classes across the four schools. The observations were primarily used to generate themes for the interviews, and they also helped to pose more context-specific interview questions than would otherwise have been possible. In total, seven teachers and 40 students were interviewed. During the interviews, themes were addressed that, based on previous research, appeared relevant for the study. Additionally, entirely open questions related to religion and ethnicity in intersection with gender in PE were posed.

Results, discussion and conclusion

The study identifies ten areas where tensions related to religion and ethnicity in intersection with gender take shape and are managed in PE, namely: (1) clothing during PE classes, (2) school swimming lessons, (3) showering after PE classes, (4) mixed-gender couple dancing (5), negative emotions during competition, (6) music playing during PE classes, (7) yoga, (8) physical activity during fasting periods, (9) Swedish as the language of instruction, and (10) winter activities. Almost all tensions take shape in the encounter between established subject traditions and expected teaching content in PE, and students from religious and ethnic minority groups who

are unable or unwilling to do what is expected. The dissertation emphasizes the importance of a critical interpretation of the tensions, which entails not attributing tensions to deficiencies with individual students. Instead, the critical interpretation proposed encourages attention to how “deficiencies” take shape in relation to certain expectations and norms, or more specifically, established subject traditions and expected subject content in PE.

The study highlights substantial complexity where tensions take shape and are managed in different ways and at different levels, with a range of didactic consequences. In this way, the dissertation contains many empirical illustrations of how religion and ethnicity, in intersection with gender, are significant not only for students from religious and ethnic minority groups but for all teachers, students and the subject content. Complexity is further increased by a vast variation in individual attitudes. Furthermore, the investigation shows how religion, ethnicity, and gender are not static categories but become more or less prominent in different contexts. The tensions in the study were rarely dealt with by schools as institutions. Instead, almost all tensions were handled by teachers and students during PE lessons. Management rarely resulted in changes to the subject content or structure of the teaching. Instead, it was the students who changed or were expected to change. Although exceptional, students were at times excluded, exempted or urged to sit out when they were unwilling or unable to do what was expected. Regardless of school, similar tensions often arose and were handled in similar ways. Nonetheless, significant contextual differences emerged. The situation varied depending on whether the participant was more or less alone in their view within a school context or whether they were of the majority.

The main scientific contribution of the dissertation lies within the field of sports didactics. Previous research in sports didactics on religion and ethnicity, in intersection with gender, has successfully highlighted the experiences of students from religious and ethnic minority groups, and more recently, power relations as well. By using intersectionality and pragmatism, the dissertation shifts the focus and highlights how religion and ethnicity, in intersection with gender, become significant for teachers, students and the subject content. The thesis’ also provides knowledge about events that teachers and students encounter in their daily school life, which have so far not been investigated in a similar way

Referenser

- Aasland, Erik & Engelsrud, Gunn (2021): Structural discrimination in physical education. The “encounter” between the (white) Norwegian teaching content in physical education lessons and female students of color's movements and expressions. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 769756.
- Acosta, Melanie (2019): The paradox of pedagogical excellence among exemplary Black women educators. *Journal of Teacher Education*, 70(1), 26–38.
- Almqvist, Jonas (2014): Att synliggöra det förgivettagna. I Britt Jakobsson, Iann Lundegård & Per-Olof Wickman (red.): *Lärande i handling: en pragmatisk didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, Fanny (2004): *I en klass för sig: genus, klass och etnicitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Anderson, Benedict (1983): *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andersson, Pernilla (2018): Business as un-usual through dislocatory moments – change for sustainability and scope for subjectivity in classroom practice. *Environmental Education Research*, 24(5), 648–662.
- Andersson, Pernilla (2019): *Transaktionella analyser av undervisning och lärande: SMED-studier 2006–2018*. Rapporter i Pedagogik 22. Örebro universitet.
- Annerstedt, Claes (1991): *Idrottslärarna och idrottsämnet – utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 82. Göteborgs universitet.
- Annerstedt, Claes (2008): Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Anthias, Floya (1998): Rethinking social divisions: some notes towards a theoretical framework. *The Sociological Review*, 46(3), 505-535.
- Anthias, Floya (2013): Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. *Etnicitets*, 13(1), 3-19.

- Anthias, Floya & Yuval-Davis, Nira (1992): *Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. London & New York: Routledge.
- Apelmo, Erik (2017). Du gör på ditt lilla vis: Kön, fysisk funktionsförmåga och undervisning i idrott och hälsa. I Charlotta Pettersson, Kim Wickman & Marjatta Takala (red.): *Genus och specialpedagogik – praktiktäna perspektiv*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Aretun, Åsa (2007): *Barns "växa vilt" och vuxnas vilja att forma: Formell och informell socialisation i en muslimsk friskola*. Linköping: Linköpings universitet.
- Angrosino, Michael (2007): *Doing ethnographic and observational research*. London: SAGE.
- Barker, Dean (2019): In defence of white privilege: Physical education teachers' understandings of their work in culturally diverse schools. *Sport, Education and Society*, 24(2), 134-146.
- Barker, Dean, Barker-Ruchti, Nathalie, Gerber, Markus, Gerlach, Erin, Sattler, Susanne & Pühse, Uwe (2014): Youths with migration backgrounds and their experiences of physical education: An examination of three cases. *Sport, Education and Society*, 19(2), 186-203.
- Barker, Dean & Lundvall, Suzanne (2016): Transforming pedagogy in physical education and the challenges of young people with migration backgrounds. I Catherine Ennis (red.): *Routledge handbook of physical education*. London & New York: Routledge
- Barker, Dean, Quennerstedt, Mikael & Annerstedt, Claes (2015): Learning through group work in physical education: A symbolic interactionist approach. *Sport, Education and Society*, 20(5), 604-623.
- Barth, Fredrik (red.) (1969): *Ethnic group and boundaries: The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bauman, Zigmunt (1999): *Vi vantrivs i det postmoderna*. Stockholm: Daidalos.
- Beckford, James (2003): *Social theory and religion*. Cambridge University Press.
- Benn, Tansin (1996): Muslim women and physical education in initial teacher training. *Sport, Education and Society*, 1(1), 5-21.

- Benn, Tansin (2002): Muslim women in teacher training: issues of gender, 'race', and religion. I Dawn Penney (red.): *Gender and physical education*. London: Routledge.
- Benn, Tansin & Dagkas, Symeon (2006): Incompatible? Compulsory mixed-sex physical education initial teacher training (PEITT) and the inclusion of Muslim women: a case-study on seeking solutions. *European Physical Education Review*, 12(2), 181-200.
- Benn, Tansin, Dagkas, Symeon & Jawad, Haifaa (2011): Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. *Sport, Education and Society*, 16(1), 17-34.
- Benn, Tansin & Pfister, Gertrud (2013): Meeting the needs of Muslim girls in school sport: Case studies exploring cultural and religious diversity. *European Journal of Sport Science*, 13(5), 567-574.
- Bergentoft, Heléne (2019): *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 432. Göteborgs universitet.
- Berglund, Jenny (2009): *Teaching Islam: Islamic religious education at three Muslim schools in Sweden*. Doctoral dissertation. Uppsala universitet.
- Berglund, Jenny (2014): Singing and music: A multifaced and controversial aspect of Islam education in Sweden. I Charlene Tan (red.): *Reforms in Islamic education: International perspectives*. London & New York: Bloomsbury.
- Berglund, Jenny (2017): Secular normativity and the religification of Muslims in Swedish public schooling. *Oxford Review of Education*, 43(5), 524-535.
- Berglund, Jenny & Larsson, Göran (red.) (2007): *Religiösa friskolor i Sverige: Historiska och nutida perspektiv*. Stockholm: Libris.
- Bexell, Göran & Grenholm, Carl-Henrik (1997): *Teologisk etik. En introduktion*. Stockholm: Verbum.
- Biesta, Gert (2004): Kunskapande som ett sätt att handla. *Utbildning & Demokrati*, 13(1), 41-64.
- Biesta, Gert & Burbules, Nicholas (2003): *Pragmatism and educational research*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

- Bjuhr, Åsa (2019): *Avslut och fortsättning: En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintrödn till nationellt program vid gymnasieskolan*. Doctoral Dissertation. Luleå tekniska universitet.
- Blackshear, Tara (2022): #SayHerName: Black women physical education teachers of the year. *Journal of Teaching Physical Education*, 41(2), 184–193
- Blackshear, Tara & Culp, Briam (2021): Transforming PETE’s Initial Standards: Ensuring social justice for black students in physical education. *Quest*, 73(1), 22–44.
- Bonato, Graeme, Dinan-Thompson, Maree & Salter, Peta (2024): Investigating Indigenous games as Indigenous knowledges and perspectives in PETE: a systematic literature review. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 15(2), 182-201.
- Brown, Candy (2018): Christian yoga: something new under the sun/son? *Church History*, 87(3), 659-683.
- Brännström, Malin, Reimers, Eva & Asp-Onsjö, Lisa (2019): ”Han är lite av en gåta för oss” – Begripliggöranden av elever med kort skolbakgrund. *Utbildning & Demokrati*, 28(1), 7-28.
- Bunar, Nihad (2020): Utbildning och mångkulturalitet. I Ulf P. Lundgren, Roger Säljö & Caroline Lidberg (red.): *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Caldeborg, Annica (2021): *Physical contact in physical education: New perspectives and future directions*. Örebro Studies in Sport Science 33. Örebro universitet.
- Campbell, James (1995): *Understanding John Dewey: nature and cooperative intelligence*. Chicago: Open Court Publishing.
- Carli, Barbro (2004): *The making and breaking of a female culture: The history of Swedish physical education in a different voice*. Göteborg Studies in Educational Sciences 203. Göteborgs universitet.
- Carlson, Marie (2017): ”Invandrarkvinna”, ”svensk” och ”jämställd”. Om kategoriell komplexitet och (o)synliggörande i utbildning, politik och arbete. *Tidskrift för Genusvetenskap*, 38(3), 53-76.

- Carroll, Bob & Hollinshead, Graeme (1993): Ethnicity and conflict in physical education. *British Educational Research Journal*, 19(1), 59-76.
- Cedersjö, Björn (2001): *Bortom syndakatalogen: En studie av svensk frikyrklig etik från 1930-talet till 1990-talet*. Lund Studies in Ethics and Theology 10. Lunds universitet.
- Cho, Sumi, Crenshaw, Kimberlé & McCall, Leslie (2013): Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810.
- Choo, Hae Yeon & Ferree, Myra Marx (2010): Practicing intersectionality in sociological research: A critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), 129-149.
- Chown, Dylan (2021): A strength-based approach to religion and spirituality for Muslim learners in health and physical education. I Nadeem Mamon, Mariam Alhashmi & Mohamad Abdalla (red.): *Curriculum renewal for Islamic education*. London & New York: Routledge.
- Christensen, Ann-Dorte & Qvotrup Jensen, Sune (2012): Doing intersectional analysis: Methodological implications for qualitative research. *NORA: Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 20(2), 109-125.
- Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *U. Chi. Legal F*, 139-167.
- Crenshaw, Kimberle (1991): Mapping the margins: identity politics, Intersectionality, and violence against women. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Creswell, John (2013): *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. London: SAGE.
- Cseplö, Erica, Wagnsson, Stefan, Luguetti, Carla & Spaaij, Ramon (2022): 'The teacher makes us feel like we are a family': students from refugee backgrounds' perceptions of physical education in Swedish schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 531-544.

- Dagkas, Symeon & Benn, Tansin (2006): Young Muslim women's experiences of Islam and physical education in Greece and Britain: a comparative study. *Sport, Education and Society*, 11(1), 21-38.
- Dagkas, Symeon, Benn, Tansin & Jawad, Haifaa (2011): Multiple voices: Improving participation of Muslim girls in physical education and school sport. *Sport, Education and Society*, 16(2), 223-239.
- Davis, Kathy (2008): Intersectionality as buzzword: a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67-85.
- Devís-Devís, José, Pereira-García, Sofía, López-Cañada, Elena, Pérez-Samaniego, Víctor & Fuentes-Miguel, Jorge (2018): Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy* 23(1), 103-116.
- Dewey, John (1910/2007): *How we think*. New York: Cosimo books.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Malmö: Daidalos.
- Dewey, John (1922/2005): *Människans natur och handlingsliv*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1925/1958): *Experience and nature*. New York: Dover Publications.
- Dewey, John (1929/1986): The quest for certainty. I Jo Ann Boydston (red.): *John Dewey, the later works, 1925-1953*, vol. 4. Carbondale: Southern Illinois University.
- Dewey, John (1938a/1997): *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dewey, John (1938b/1986): Logic – the theory of inquiry. I Jo Ann Boydston (red.): *John Dewey, the later works, 1925-1953*, vol. 12. Carbondale: Southern Illinois University.
- Dewey, John & Bentley, Arthur (1949/1960): *Knowing and the known*. Boston: Beacon press.
- de los Reyes, Paulin, Molina, Irene & Paulina, Mulinari (red) (2005): *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. Stockholm: Atlas.

- Dowling, Fiona & Flintoff, Anne (2018): A whitewashed curriculum? The construction of race in contemporary PE curriculum policy. *Sport, Education and Society*, 23(1), 1-13.
- Earhart, Byron (1993): *Religious traditions of the world*. New York: Harper Collins Publishers.
- Ekberg, Jan-Erik (2008): *Mellan fysisk bildning och aktivering: en studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö: Studies in Educational Sciences, 46. Malmö högskola.
- Ekman, Mattias & Krzyżanowski, Michael (2021): A populist turn? News editorials and the recent discursive shift on immigration in Sweden. *Nordicom Review*, 42(1), 67-87.
- Elliott, Dave & Hoyle, Kathryn (2014): An examination of barriers to physical education for Christian and Muslim girls attending comprehensive secondary schools in the UK. *European Physical Education Review*, 20(3), 349-366.
- Ennis, Catherine (red.) (2019): *Routledge handbook of physical education*. London & New York: Routledge.
- Ennis, Catherine & Chen, Senlin (2012): Interviews and focus groups. I Kathleen Armour & Doune Macdonald (red.): *Research methods in physical education and youth sport*. London & New York: Routledge.
- Fabian, Tom, Rynne, Steven, Hapeta, Jeremy & Giles, Audrey (2024): The pedagogization of traditional Indigenous games in Canada, Australia, and Aotearoa New Zealand. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43(3), 532-538.
- Fagrell, Birgitta, Larsson, Håkan & Redelius, Karin (2012): The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118.
- Fejes, Andreas (2019): Adult education and the fostering of asylum seekers as "full" citizens. *International Review of Education*, 65, 233-250.
- Flintoff, Anne (2014): Tales from the playing field: Black and minority ethnic students' experiences of physical education teacher education. *Race, Ethnicity and Education*, 17(3), 346-366.

- Flintoff, Anne (2015): Playing the 'Race' card? Black and minority ethnic students' experiences of physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 20(2), 190–211.
- Flintoff, Anne (2018): Diversity, inclusion and (anti) racism in health and physical education: What can a critical whiteness perspective offer?, *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 9(3), 207-219,
- Flintoff, Anne & Dowling, Fiona (2019) 'I just treat them all the same, really': Teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. *Sport, Education and Society*, 24(2), 121–133.
- Flintoff, Anne & Fitzgerald, Hayley (2012): Theorizing difference and (in)equality in physical education, youth sport and health. I Fiona Dowling, Hayley Fitzgerald & Anne Flintoff (red.): *Equality and difference in physical education, youth sport and health*. London & New York: Routledge.
- Flintoff, Anne, Fitzgerald, Harley & Scraton, Sheila (2008): The challenges of intersectionality: Researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 73–85.
- Flintoff, Anne, & Webb, Louisa (2012): 'Just open your eyes a bit more': the methodological challenges of researching black and minority ethnic students' experiences of physical education teacher education. *Sport, education and society*, 17(5), 571-589.
- Forbes, John, Öhrn, Elisabet & Weiner, Gaby (2011): Slippage and/or symbolism: gender, policy and educational governance in Scotland and Sweden. *Gender and Education*, 23(6), 761-776.
- Francis-Edge, Louis, Stride, Annette & Fitzgerald, Hayley (2023): Basketball shorts, plantation food, and ponytail weaves: Black teachers' experiences of becoming and being a physical education teacher. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13.
- Fryklund, Björn (2008): Ett förändrat Sverige: Migrationen och dess konsekvenser. I Li Bennich-Björkman & Paula Blomqvist (red.): *Mellan Folkhem och Europa: Svensk Politik i Brytningstid*. Stockholm: Liber.
- Fundberg, Jesper (2012): En etnisk tackling mot ett kompakt försvar? I *Vem platsar i laget? En antologi om idrott och etnisk mångfald*. Stockholm: SISU idrottsböcker.

- Garrison, Jim (2001): An introduction to Dewey's theory of functional trans-action: An alternative paradigm for activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 8(4), 275-296.
- Geels, Antoon & Wikström, Owe (2017): *Den religiösa människan: en introduktion till religionspsykologin*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Geertz, Clifford (2008): Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I Timothy Oakes & Patricia Price (red.): *The cultural geography reader*. London & New York: Routledge.
- Gruber, Sabine (2008): *När skolan gör skillnad: Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2011): *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagström, Mirjam (2018): *Raka spår, sidospår, stopp: Vägen genom gymnasieskolans språkintröskning som ung och ny i Sverige*. Linköping Studies in Arts and Sciences No. 748. Linköpings universitet.
- Hall, Cougar, West, Joshua & Hill, Shane (2012): Sexualization in lyrics of popular music from 1959 to 2009: implications for sexuality educators. *Sexuality & Culture*, 16(2), 103–117.
- Halvarsson Britton, Therese (2019): *Att möta det levda: Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning*. Stockholms universitet.
- Hamzeh, Manal & Oliver, Kimberly (2012): Because I am Muslim, I cannot wear a swimsuit. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 330-339.
- Haque, Zubaida & Elliott, Sian (2017): *Visible and invisible barriers: The impact of racism on BME teachers*. London: National Education Union.
- Hellman, Eva (2011): *Vad är religion? En disciplinteoretisk metastudie*. Nora: Nya Doxa
- Henrekson, Ebba (2023): The continuation of perceived deviance: independent confessional schools in Sweden 1795–2019. *British Journal of Religious Education*, 45(4), 313-324.
- Hill Collins, Patricia (2009): *Black feminist thought*. New York: Routledge.

- Hill Collins, Patricia (2011): Piecing together a genealogical puzzle. Intersectionality and American pragmatism. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 3(III-2).
- Hill Collins, Patricia (2015): Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual review of sociology*, 41, 1-20.
- Hill, Joanne (2015): If you miss the ball, you look like a total muppet! Boys investing in their bodies in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 20(6), 762-779.
- Hodge, David: (2002): Working with Muslim youths: understanding the values and beliefs of Islamic discourse. *Children & Schools*, 24(1), 6-20.
- Holmqvist Lidh, Carina (2016): *Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Karlstad University Studies 2016:41. Karlstads universitet.
- Hudson, Brian & Meyer, Meinert (2011): Introduktion: Finding common ground beyond fragmentation. I Meinert Meyer & Brian Hudson (red.): *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Leverkusen: Barbara Budrich publishers
- Huitfeldt, Åke (2015): *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning*. Örebro Studies in Sport Science 22. Örebro universitet.
- Hurd, Madelene, Olsson, Tom & Öberg, Lisa (red.) (2005): *Iklädd identitet: historiska studier av kropp och kläder*. Stockholm: Carlsson.
- Hylén, Thorsten (2012): Essentialism i religionsundervisningen: Ett religionsdidaktiskt problem. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 106-137.
- Hylland Eriksen, Thomas (1993): *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Jahnke, Fredrik (2021): *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet: Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever*. Södertörn Doctoral Dissertations 186. Södertörns högskola.
- Jansson, Alexander, Brun Sundblad, Gunilla, Lundvall, Suzanne, Bjärsholm, Daniel & Norberg, Johan (2022a): Students' perceived learning

- in physical education: Variations across students' gender and migration background in Sweden. *Sport, Education and Society*, 27(4), 421-433.
- Jansson, Alexander, Brun Sundblad, Gunilla, Lundvall, Suzanne, Bjärsholm, Daniel & Norberg, Johan (2022b): Gender differences and inequality? A 20-year retrospective analysis based on 39,980 students' perceptions of physical education in Sweden. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(2), 371-382.
- Jarl, Maria & Pierre, Jon (red.) (2018): *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- Jenkins, Richard (1997): *Rethinking ethnicity: arguments and explorations*. London: SAGE.
- Jiwani, Nisara & Rail, Geneviève (2010): Islam, hijab and young shia Muslim Canadian women's discursive constructions of physical activity. *Sociology of Sport Journal*. 27(3), 251-267.
- Johansson, Thomas & Olofsson, Rita (2011): The art of becoming 'Swedish': Immigrant youth, school careers and life plans. *Ethnicities*, 11(2), 184-201.
- Jonsson, Rickard (2007): Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola. Stockholm: Ordfront.
- Juvonen, Päivi (2015): Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I Nihad Bunar (red.): *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kardemark, Wilhelm (2013): *När livet tar rätt form: om människosyn i svenska hälsotidskrifter 1910-13 och 2009*. Avhandlingar utgivna vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion 29. Göteborgs universitet
- Kardemark, Wilhelm & Moberg, Jessica (2017): Att spela innebandy på ett kristet vis. Sportkultur i KRIK Göteborg student. *Prismet*, (1-2), 43-56.
- Karlfors, Inger & Larsson, Håkan (2018): Searching for the 'How': teaching methods in Swedish physical education. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 9, 25-44.

- Karlsson, Annika (2019): *Det flerspråkiga NO-klassrummet: en studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum*. Malmö Studies in Educational Science No. 86. Malmö universitet.
- Kasselias Wiltgren, Layal (2014): *STOLT! Om ungdomar, etniciteter och gemenskaper*. Linköping Studies in Arts and Science No. 622. Linköpings universitet.
- Kasselstrand, Isabella (2015): Nonbelievers in the church: A study of cultural religion in Sweden. *Sociology of Religion*, 76(3), 275-294.
- Khalsa, Sat Bir & Butzer Bethany (2016): Yoga in school settings: a research review. *Advances in Meditation Research*, (1), 45-55.
- Kidd, Pamela & Parshall, Mark (2000): Getting the focus and the group: enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative health research*, 10(3), 293-308.
- Kittleman Flensner (2015): *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Department of Literature, History of Ideas and Religion. Doktorsavhandling 44. Göteborgs universitet.
- Knez, Kelly, Macdonald, Doune & Abbott, Rebecca (2012): Challenging stereotypes: Muslim girls talk about physical activity, physical education and sport. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 3(2), 109-122.
- Konukman, Ferman, Harms, Jessie & Ryan, Stu (2012): Using music to enhance physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(3), 11-56.
- Kraepelien-Strid, Eva (2007): Simkunnighet är det viktigt, eller ...? I Håkan Larsson & Jane Meckbach (red.): *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Kraepelien-Strid, Eva (2011): Simning och lärande i ett mångkulturellt perspektiv. I Suzanne Lundvall (red.): *Lärande i friluftsliv, perspektiv och ämnesdidaktiska exempel*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH.
- Kristensson Uggla, Bengt (2015): *Katedralens hemlighet: Sekularisering och religiös övertygelse*. Skellefteå: Atros & Norma.
- Kvale, Steinar (2018): The interview. I Norman Denzin & Yvonna Lincoln (red.): *The SAGE handbook of qualitative research*. London: SAGE.

- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2017): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lapadat, Judith & Lindsay, Anne (1999): Transcription in research and practice: From standardization of technique to interpretive positionings. *Qualitative Inquiry* 5(1), 64-86.
- Larneby, Marie (2020): *Vi och de andra: om idrott, genus och normer på en idrottsprofilerad högstadieskola*. Malmö Studies in Sport Sciences Vol. 36. Malmö universitet.
- Larsson, Håkan (2016): *Idrott och hälsa – igår, idag, i morgon*. Stockholm: Liber.
- Larsson, Håkan (2017): Frispel: Undervisning i idrott och hälsa: Mellan traditionella könsnormer och religionsfrihet. *Tidskrift för Genusvetenskap*, 38(3), 102–112.
- Larsson, Håkan & Fagrell, Birgitta (2010): *Föreställningar om kroppen*. Stockholm: Liber.
- Larsson, Håkan, Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin (2009a): Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Larsson, Håkan, Fagrell, Birgitta, Johansson, Susanne, Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane, & Redelius, Karin (2009b): *Jämställda villkor i idrott och hälsa med fokus på flickors och pojkars måluppfyllelse*. Gymnastik och idrotthögskolan: Underlagsrapport till Skolverket.
- Larsson, Håkan & Karlefors, Inger (2015): Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587.
- Larsson, Håkan & Redelius, Karin (red.) (2004): *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Gymnastik- och idrotts-högskolan, GIH.
- Larsson, Håkan & Redelius, Karin (2008): Swedish physical education research questioned – current situations and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 281-398.
- Larsson, Håkan, Redelius, Karin & Fagrell, Birgitta (2011): Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school

- physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 67-81.
- Larsson, Håkan & Quennerstedt, Mikael (2016): Same, same but different: (Re)understanding the place of context in physical education practice. *Recherches & Éducatives*, 15(2016): 69-86
- Larsson, Lena, Linnér, Susanne, Schenker, Katarina & Gerdin, Göran (2023). Socialt rättvis och inkluderande undervisning i idrott och hälsa. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(2), 109-134.
- Lebedeva, Nadezda (2020): *What keeps play alive? A Dynamic Systems approach to playing interactions of young newcomer children in Sweden*. Dalarna Doctoral Dissertations 14. Högskolan Dalarna.
- León Rosales, René (2010): *Vid framtidens hitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Mångkulturellt centrum.
- Lindblad, Michael (2016): "De förstod aldrig min historia": unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergång mellan skola och arbete. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete 66. Umeå universitet.
- Lindbäck, Jonas (2016): *Värsta bästa skolan – Om unga i förorten och segregation i skolan*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 463. Göteborgs universitet.
- Lindholm, Anna (2019): *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 38. Göteborgs universitet.
- Londos, Mikael (2010): *Spelet på fältet: relationen mellan idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritiden*. Malmö Studies in Educational Science No. 55. Malmö högskola.
- Lundberg, Osa (2015): *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Gothenburg Studies in Educational Science 379. Göteborgs universitet.
- Lundvall, Suzanne (2005): På vems villkor? En pilotstudie om ungdomar från etniska minoritetskulturer och deras syn på idrott, fysisk aktivitet och idrott och hälsa. I Karin Redelius & Håkan Larsson (red.): *Leve idrottspedagogiken: En vänbok till Lars-Magnus Engström*. Stockholm: HLS förlag.

- Lundvall, Suzanne (2006): *It's really about understanding human beings... Exploring PE tranche's perception off working in multicultural schools*. Idrottsforum.
- Lundvall, Suzanne & Meckbach, Jane (2008): Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 345-364.
- Lunneblad, Johannes, Odenbring, Ylva, & Hellman, Anette (2017): A strong commitment: Conforming a school identity at one compulsory faith school in a disadvantaged area. *Ethnography and Education*, 12(1), 112-126.
- Lykke, Nina (2003): Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, (1), 47–55.
- Lykke, Nina (2009): *Genusforskning: En guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- Macdonald, Doune, & Kirk, David (1999): Pedagogy, the body and Christian identity. *Sport, Education and Society*, 4(2), 131-142.
- Maher, Anthony (2021): Disrupting phonocentrism for teaching Deaf pupils: prospective physical education teachers' learning about visual pedagogies and non-verbal communication. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 317-329.
- Marfelt, Mikkel Mouritz (2016): Grounded intersectionality: Key tensions, a methodological framework, and implications for diversity research. *Equality, Diversity and Inclusion*, 35(1), 31-47.
- Mattsson, Tina (2015): *Intersektionalitet i socialt arbete. Teori, reflektion och praxis*. Malmö: Gleerups.
- Mattsson, Torun (2016): *Expressiva dansuppdrag. Utmanande läraruppgifter i ämnet idrott och hälsa*. Malmö: Studies in Sport Sciences 23. Bokförlaget idrottsforum.org.
- McCall, Leslie (2005): The complexity of intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771–1800.
- McGee, Jane & Hardman, Ken (2012): Muslim schoolgirls identity and participation in school based physical education in England. *Legia*, 8(1), 29-41.

- Mella, Orlando (2011): Mångfaldsbarometern: Sju år av attitydmätningar. *Sociologisk Forskning*, 48, 45–53.
- Moberg, Jessica & Ståhle, Göran (2014): *Helig hälsa: helandemetoder i det mångreligiösa Sverige*. Stockholm: Dialogs.
- Moberg, Ulla (1998): *Språkbruk och interaktion i en svensk pingstförsamling: En kommunikationsetnografisk studie*. Uppsala: Uppsala universitet
- Modell, Nina & Göran Gerdin (2022): "‘Why don't you really learn anything in PEH?’ – Students’ experiences of valid knowledge and the basis for assessment in physical education and health (PEH). *European Physical Education Review*, 28(3), 797-815.
- Modell, Nina, Gerdin, Göran & Schenker, Katarina (2024): ‘That’s how we all learn to get along’ – learning in and through ball games in Swedish Physical Education and Health. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 1-15.
- Mohme, Gunnel (2016): *Somali-Swedish girls – the construction of childhood within local and transnational spaces*. Stockholms universitet.
- Mohme, Gunnel (2017): Somali Swedes’ reasons for choosing a Muslim-profiled school – Recognition and educational ambitions as important influencing factors. *Journal of School Choice*, 11(2), 239-257.
- Morgan, David (1996): Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129-152.
- Nesdoly, Autumn, Gleddie, Douglas & McHugh, Tara-Leigh (2021): An exploration of indigenous peoples’ perspectives of physical literacy. *Sport, Education and Society*, 26(3), 295-308.
- Nilsson, Henrik (2015): *Kultur och utbildning: en tolkning av två grundskolors mångkulturella kontexter*. Linnaeus University Dissertations N0 207/2015. Linnéuniversitetet.
- Nobis, Tina & El-Kayed, Nihad (2013): Othering in sport-related research: How research produces and reproduces images of ‘the immigrant Other’. *European Journal for Sport and Society*, 20(4), 332-350.
- Norberg, Anna-Maija (2021): *Skriftpraktiker i idrott och hälsa på högsta-diet: en textetnografisk undersökning*. Studie från Örebro i svenska språket 17. Örebro universitet.

- Nordlund, Gerhard, Norberg, Hans, Lennernäs, Maria, Gillberg, Mats & Pernler, Helena (2004): *Dagsrytm och skolarbete*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, nr 74.
- Odenbring, Ylva & Johansson, Thomas (2019): "If they're allowed to wear a veil, we should be allowed to wear caps": Cultural diversity and everyday racism in a rural school in Sweden. *Journal of Rural Studies*, 72, 85-91.
- Odenstad, Christina (2018): *Medborgarkunskap i fokus: Samhällskunskapsundervisning för nyanlända*. Karlstad University Studies 2018:40. Karlstads universitet.
- Oliynyk, Inga (2021): "Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen": *Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa*. Linnaeus University Dissertations No 428/2021. Linnéuniversitetet.
- Otterbeck, Jonas (2000): *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pang, Bonnie (2021): Problematizing the (in) visibility of racialized and gendered British Chineseness in youth health and physical cultures. *Sport, Education and Society*, 26(3), 228-238.
- Pang, Bonnie & Hill, Joanne (2018): Rethinking the 'aspirations' of Chinese girls within and beyond health and physical education and physical activity in Greater Western Sydney. *Sport, Education and Society*, 23(5), 421-434.
- Patton, Michael Quinn (2015): *Qualitative research & evaluation methods*. London: SAGE.
- Philpot, Rod, Gerdin, Göran, Smith, Wayne, Linnér, Susanne, Schenker, Katarina, Westlie, Knut, Mordal Moen, Kjersti & Larsson, Lena (2021): Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 662-674.
- Phoenix, Ann (2006): Interrogating intersectionality: Productive ways of theorizing multiple positioning. *Kvinder, køn & forskning*, 2(3), 21-30.

- Prince, Baukje (2006): Narratives accounts of origins: A blind spot in the intersectional approach. *European Journal of Women's Studies. Special Issue of Intersectionality*, 13(3), 277–290.
- Quennerstedt, Mikael (2006): *Att lära sig hälsa*. Örebro Studies in Education 15. Örebro universitet.
- Quennerstedt, Mikael (2013): Practical epistemologies in physical education practice. *Sport, Education and Society*, 18(3), 311-333.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Johan, & Öhman, Marie (2011): Investigating learning in physical education - a transactional approach. *Sport, Education and Society*, 16(2), 159-177.
- Qvarsebo, Jonas & Wenell, Fredrik (2018): *Konfessionella skolor: samhällsproblem eller mänsklig rättighet?* Stockholm: Tankesmedjan Timbro.
- Ratna, Aarti (2013): Intersectional plays of identity: The experiences of British Asian female footballers. *Sociological Research Online*, 18(1), 108-117.
- Robinson, Daniel (2019): Religion as an other(ed) identity within physical education: A scoping review of relevant literature and suggestions for practice and inquiry. *European Physical Education Review*, 25(2), 491–511.
- Roux Sparreskog, Christina (2018): *Välkommen till 3! En etnografisk fallstudie om språkutvecklande undervisning i ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum*. Mälardalen University Licentiate Thesis 274. Mälardalens universitet.
- Runfors, Ann (2009): Modersmålssvenskar och vi andra – ungas språk och identifikationer i ljuset av nynationalism. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 105-126.
- Ryan, Frank (2011): *Seeing together: Mind, matter, and the experimental outlook of John Dewey and Arthur F. Bentley*. Great Barrington: American Institute for Economic Research.
- Ryan, Ulrika (2019): *Mathematics classroom talk in a migrating world: Synthesizing epistemological dimensions*. Malmö Studies in Educational Science No. 89. Malmö universitet.

- Sælid Gilhus, Ingvild & Mikaelsson, Lisbeth (2003): *Nya perspektiv på religion*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Saler, Benson (1993): *Conceptualizing religion: Immanent anthropologists, transcendent natives, and unbounded categories*. New York: Berghahn Books.
- Saler, Benson (2008): Conceptualizing religion: some recent reflections. *Religion*, 38(3), 219-225.
- Salminen-Karlsson, Minna (2005): "Det är ju faktiskt två världar som inte går ihop": unga katoliker i Sverige. Möklinta: Gidlunds.
- Schenker, Katarina, Linnér, Susanne, Smith, Wayne, Gerdin, Göran, Mordal Moen, Kjersti, Philpot, Rod, Larsson, Lena, Legge, Maureen & Westlie, Knut (2019): Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 126-140.
- Senarath & Liyanage (2020): Religious involvement in young Islamic women participation in physical education, sports, and physical activities. *Psychology*, 10(8), 319-323.
- Senter, Karin (2022): *Att göra förort: om språkliga resurser hos gymnasieungdomar med mångspråkig förortsbakgrund*. Studia Philologiae Scandinavicae Upsaliensia 24. Uppsala universitet.
- Sharif, Hassan (2017): "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt": Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning. Studier i utbildnings- och kultursociologi 10. Uppsala universitet.
- Shilling, Chris (2008): *Changing bodies. Habit, crisis, and creativity*. London: SAGE.
- Shomary, Wiji (2022): *The road from Damascus: New arrival immigrant families and the Swedish preschool*. Doctoral Thesis in Early Childhood Education at Stockholm University. Stockholms universitet.
- Siekkinen, Frida (2021): *Att vara eller inte vara – elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Gothenburg Studies in Educational Science 455. Göteborgs universitet.

- Skolinspektionen (2018): *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*, Dnr 400–2017:3948. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2005): *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Idrott och hälsa*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2010): *Uppföljning av simkunnighet i årskurs 5*, Dnr 2010:01242. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014): *Simkunnighet i årskurs 6: Uppföljning av kunskapskraven i idrott och hälsa avseende simkunnighet samt förmåga att hantera nödsituationer vid vatten läsåret 2013/14*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022a): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022b): *Simkunnighet i årskurs 6 läsåret 2021/22: Rapport 2022:16*. Stockholm: Skolverket.
- Skowronski, Eva (2013): *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Centrum för teologi och religionsvetenskap. Lunds universitet.
- SOU 1992:94: *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Standal, Øivind, & Bratten, Judith (2021): 'Feeling better': embodied self-knowledge as an aspect of movement capability. *Physical education and Sport Pedagogy*, 26(3), 307-316.
- Stark, Rodney (1999): Secularization, R.I.P. *Sociology of Religion*, 60(3), 249-273.
- Statistiskmyndighete SCB (2023): *Sveriges befolkning I sammandrag 1960-2023*.
- Staunæs, Dorte (2003): Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA: Nordic Journal of Women's Studies*, 11(2), 101-110.
- Stride, Annette (2014): Let US tell YOU! South Asian, Muslim girls tell tales about physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 398-417.

- Stride, Annette (2016): Centralising space: The physical education and physical activity experiences of South Asian, Muslim girls. *Sport, Education and Society*, 21(5), 677-697.
- Sullivan, Shannon (2001): *Living across and through skins: Transactional bodies, pragmatism, and feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Svanberg, Ingemar & Westerlund, David (red.) (1999): *Blågul islam? Muslimer i Sverige*. Nora: Nya Doxa.
- Svennberg, Lena (2017): *Grading in physical education*. Avhandlingsserie för gymnastik- och idrottshögskolan nr 08. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH.
- Svennberg, Lena & Högberg, Hans (2018): Who gains? Sociological parameters for obtaining high grades in physical education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 48-60.
- Tajic, Dennis & Bunar, Nihad (2023): Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 288-302.
- Thorjussen, Ingfrid (2021): Social inclusion in multi-ethnic physical education classes: Contextualized understandings of how social relations influence female students' experiences of inclusion and exclusion. *European Physical Education Review*, 27(2), 384-400.
- Thorjussen, Ingfrid (2023): 'I'm not a horse girl'. Social divisions in students' narratives and the implications for inclusive physical education. *Sport, Education and Society*, 28(5), 493-507.
- Thorjussen, Ingfrid & Sisjord, Mari (2018): Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694-706.
- Thorjussen, Ingfrid & Sisjord, Mari Kristin (2020): Inclusion and exclusion in multi-ethnic physical education: An intersectional perspective. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 50-66.
- Thurfjell, David (2011): Varför är det lite pinsamt att vara kristen? *DIN-Tidsskrift for Religion og Kultur*, 3-4.

- Thurfjell, David (2015): *Det gudlösa folket: De postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Norstedts.
- Thurfjell, David & Erika Willander (2021): Muslims by ascription: On post-Lutheran secularity and Muslim immigrants. *Numen*, 68(4), 307-335.
- Tidén, Anna (2016): *Bedömningar av ungas rörelseförmåga: en idrottsvetenskaplig problematisering och validering*. Avhandlingsserie för gymnastik- och idrottshögskolan nr 06. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH.
- Tishler, Amy & Nate McCaughtry (2011): PE is not for me: when boys' masculinities are threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48.
- Tolgfors, Björn (2017): *Bedömning för vilket lärande?* Örebro Studies in Sport Sciences, 25. Örebro universitet.
- Tolgfors, Björn (2020): Promoting integration through physical education (?). *Sport, Edukation and Society*, (1)14, 1029-1042.
- Valentine, Gill (2007): Theorizing and researching intersectionality: A challenge for feminist geography. *The Professional Geographer*, 59(2), 10-21.
- Vetenskapsrådet (2017): *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vikdahl, Linda (2018): *Det kommer inte på tal: En studie om religiös och kulturell mångfald i grundskolan*. Skellefteå: Artos & Norman.
- Von Brömssen, Kerstin (2003): *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevens tal om religion i det mångkulturella att postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Wallace, Derron (2020): The diversity trap? Critical explorations of Black male teachers' negotiations of leadership and learning in London state schools. *Race Ethnicity and Education*, 23(3), 345-366.
- Wallis, Roy & Bruce Steve (1992): Secularization: the orthodox model. I Steve Bruce (red.): *Religion and modernization: Sociologist and historians debate the secularization thesis*. Oxford: Clarendon Press
- Walseth, Kristin (2015): Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport, Education and Society*, 20(3), 304-322.

- Walseth, Kristin & Strandbu, Åse (2014): Young Norwegian-Pakistani women and sport: How does culture and religiosity matter? *European Physical Education Review*, 20(4), 489-507.
- Warnling-Nerep, Wiweka & Bernitz, Hedvig (2017): Kan det vara ”barnets bästa” att lära sig simma eller är det tvärtom? *Svensk Juristtidning*, 689-709.
- Warren, Simon & Vincent, Carol (2001): This won't take long...: Interviewing, ethics and diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 39-53.
- Wenell, Fredrik (2024): Baptist identity in a Christian welfare state: A Swedish Case Study. *Baptist Quarterly*, 1-12.
- Westbury, Ian (2012): Teaching as a reflective tradition: What might didaktik teach curriculum? I Ian Westbury, Stefan Hopman & Kurt Ri-quarts (red.): *Teaching as a reflective practice*. London: Routledge.
- Widholm, Thomas (2020): *Läromedel i praktiken: läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasiet*. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 39. Linköpings universitet.
- Wiker, Madeleine (2017): ”Det är live liksom”: Elevers perspektiv på villkor och utmaningar i idrott och hälsa. *Karlstad University Studies* 2017:45. Karlstads universitet.
- Williams, John (2018): ‘I didn’t even know that there was such a thing as aboriginal games’: A figurational account of how Indigenous students experience physical education. *Sport, Education and Society*, 23(5), 462-474.
- Wilson, Erin (2017): ‘Power differences’ and ‘the power of difference’: The dominance of secularism as ontological injustice. *Globalizations*, 14(7), 1076-1093.
- Winlund, Anna (2021): *Inte för räddhågsna. Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintröduktion*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 43. Göteborgs universitet.
- Wittgenstein, Ludwig (1992): *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Tales.

- Wrammert, Anna (2021): *Med(ie)vetenhet, motstånd och engagemang: Gymnasieungdomars tal om och erfarenheter av religion*. Studies in Religion and Society 20. Uppsala universitet.
- Yantseva, Victoria (2020): Migration discourse in Sweden: frames and sentiments in mainstream and social media. *Social Media+ Society*, 6(4), 1-16.
- Zackariasson, Maria (2014): Being yourself: Identity and self-representation among youths in Christian youth organizations. *Young*, 22(2), 153-170.
- Zackariasson, Maria (2016): *Gemenskapen: Deltagande, identitet och religiositet bland unga i Ekumenia*. Farsta: Molin och Sorgenfrei.
- Zander, Udo, Zander, Lena, Gaffney, Zeán & Olsson, Jeanette (2010): Intersectionality as a new perspective in international business research. *Scandinavian Journal of Management*, 26(4), 457-466.
- Öhman, Johan (2008): Erfarenhet och meningsskapande. *Utbildning & demokrati*, 17(3), 25-46.
- Öhman, Johan (2014): Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv, 23(3), 33-52.
- Öhman, Johan & Östman, Leif (2007): Continuity and change in moral meaning-making – a transactional approach. *Journal of Moral Education*, 36(2), 151-168.
- Öhman, Marie (2007): *Kropp och makt i rörelse*. Örebro Studies in Sociology, 9. Örebro universitet.
- Östman, Leif & Öhman, Johan (2010): A transactional approach to learning. *John Dewey Society, American Educational Research Association, Denver, USA*. Retrieved April, 10, 2016.

Bilaga 1

Information, vårdnadshavare

Religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa



Information om forskningsprojekt

Hej.

Mitt namn är Karl Jansson och jag är doktorand vid Örebro universitet. Att vara doktorand innebär att man gör en studie som man sedan skriver om i en bok som kallas för avhandling. Jag har valt att skriva min avhandling om religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa. Jag skriver nu till dig eftersom ditt barns skola och klass kommer ingå i studien. Nedan får du mer information om studien samt vad det innebär att delta.

Vad handlar studien om?

Studien handlar om religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa. Det som kommer undersökas är om – och i så fall hur – religion och etnicitet blir viktigt när lärare och elever med olika religioner och bakgrunder möts i undervisningen.

Forskargruppen, det vill säga jag och mina handledare Dean Barker och Christian Lundahl, har varit i kontakt med ditt barns idrottslärare som valt att klassen ska ingå i studien. Därför frågar vi nu även eleverna om de vill vara med. Vi kontaktar även vårdnadshavare och informerar om att studien kommer äga rum.

Hur går studien till?

Jag, Karl Jansson, kommer besöka ditt barns skola och klass vid ett tiotal tillfällen. Jag kommer titta på idrottslektionerna samt intervjua läraren och några elever (de som vill). De lektioner jag tittar på kommer vara den vanliga undervisningen. Under lektionerna kommer jag skriva anteckningar. Intervjuerna kommer spelas in på band och ta ungefär en timme.

Studien är granskad och godkänd av etikprövningsmyndigheten (dnr: 2022-05236-01).

Möjliga risker och försäkring

Det förekommer inga större risker med studien jämfört med ordinarie undervisning. Om någonting mot förmodan skulle inträffa är eleverna försäkrade genom skolans försäkring.

Vad händer med de uppgifter som samlas in?

Det forskningsmaterial som samlas in, det vill säga lektionsanteckningarna och de inspelade intervjuerna, kommer enbart användas för forskning och förvaras så att inga obehöriga får tillgång till det. Allt deltagande kommer vara konfidentiellt. Med det menas att alla namn på orter, skolor, lärare, elever och så vidare kommer bytas ut mot påhittade så att det inte framgår vilka som varit med.

Studien innebär att personuppgifter samlas in och behandlas. Den lagliga grunden för behandling av personuppgifter i forskning är att forskningen tjänar ett allmänt intresse. Örebro universitet ansvarar för att behandlingen av personuppgifter sker i enighet med EU:s dataskyddsförordning GDPR samt kompletterande nationell lagstiftning. Personuppgifterna kommer lagras vid säkra servrar på Örebro universitet i 10 år. Inga obehöriga kommer ta del av personuppgifterna. Hanteringen av personuppgifter bygger på samtycke som när som helst kan tas tillbaka utan förklaring. Personuppgifterna får då inte längre behandlas utan annan laglig grund. Personer som ingår i forskning har rätt att kostnadsfritt ta del av sina personuppgifter, få sina personuppgifter rättade, raderade eller behandlingen begränsad. Frågor om behandlingen av personuppgifter kan ställas till Dean Barker som är huvudansvarig för studien (dean.barker@oru.se). Frågor kan även ställas till Örebro universitets dataskyddsombud (dataskyddsombud@oru.se). Om det skulle uppstå någon form av problem som inte kan lösas av Örebro universitet kan kontakt tas med Integritetsskyddsmyndigheten.

Hur får jag information om resultatet?

När resultat publiceras kommer forskargruppen skicka e-post till de lärare som ingått i studien. På Örebro universitets hemsida visas även när artiklar publiceras. Du behöver inte ta del av resultatet, det är frivilligt.

Att vara med är frivilligt

Att vara med är frivilligt. Eleverna behöver alltså inte om de inte vill. Inför studien kommer de få både muntlig och skriftlig information och sedan välja om de vill vara med eller inte. Om eleverna vill vara med men sedan ångrar sig kan de när som helst avbryta sin medverkan utan förklaring. Om en elev väljer att inte vara med eller avbryta sin medverkan kommer det inte påverka elevens undervisning eller betyg.

Ansvariga för studien och kontaktuppgifter för frågor

Forskningshuvudman för projektet är Örebro Universitet. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för studien. Om du har frågor om studien är du välkommen att höra av dig till mig eller någon av mina handledare Dean Barker eller Christian Lundahl. Dean Barker är dessutom huvudansvarig för studien.

Karl Jansson
Doktorand i idrottsvetenskap
Örebro universitet
E-post: karl.jansson@oru.se
Tel: 0739-80 87 01

Dean Barker
Docent i idrottsvetenskap
Örebro universitet
E-post: dean.barker@oru.se
Tel: 019-30 37 42

Christian Lundahl
Professor i pedagogik
Örebro universitet
E-post: christian.lundahl@oru.se
Tel: 019-30 12 24

Med vänlig hälsning

Karl Jansson

Doktorand, Örebro universitet.

Bilaga 2

Intonation och samtycke, lärare

Religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa



Information om forskningsprojekt

Under de kommande veckorna kommer din skola och en av dina klasser ingå i ett forskningsprojekt. I den här texten får du mer information om projektet samt vad det innebär att delta.

Vad handlar studien om och varför vill ni att jag deltar?

Studien handlar om religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa. Det som kommer undersökas är om – och i så fall hur – religion och etnicitet blir viktigt när lärare och elever med olika religioner och bakgrunder möts i undervisningen. Forskargruppen har varit i kontakt med din rektor som godkänt att din skola ingår i studien. Därför frågar vi nu även dig om du vill vara med.

Studien är granskad och godkänd av etikprövningsmyndigheten (dnr: 2022-05236-01).

Hur går studien till?

Jag, Karl Jansson, kommer besöka din skola och en av dina klasser vid ett tiotal tillfällen. Jag kommer titta på idrottslektionerna och intervjua dig och några elever (de som vill). De lektioner jag tittar på kommer vara er vanliga undervisning. Under lektionerna kommer jag skriva anteckningar. Intervjuerna kommer spelas in på band och ta ungefär en timme.

Möjliga risker med studien

Det förekommer inga större risker med studien jämfört med ordinarie undervisning. Om någonting mot förmodan skulle inträffa är du försäkrad genom skolans försäkring. För dig som lärare kan studien komma att innebära ett visst merarbete i den meningen att intervjuer tar tid, elever kan komma med frågor och jag som genomför studien kan behöva visas runt på skolan.

Vad händer med mina uppgifter?

Det forskningsmaterial som samlas in, det vill säga lektionsanteckningarna och de inspelade intervjuerna, kommer enbart användas för forskning och förvaras så att inga obehöriga får tillgång till det. Allt deltagande kommer vara konfidentiellt. Med det menas att alla namn på orter, skolor, lärare, elever och så vidare kommer bytas ut mot påhittade så att det inte framgår vilka som varit med.

Studien innebär att personuppgifter samlas in och behandlas. Den lagliga grunden för behandling av personuppgifter i forskning är att forskningen tjänar ett allmänt intresse. Örebro universitet ansvarar för att behandlingen av personuppgifter sker i enighet med EU:s dataskyddsförordning GDPR samt kompletterande nationell lagstiftning. Personuppgifterna kommer lagras vid säkra servrar på Örebro universitet i 10 år. Hanteringen av personuppgifter bygger på ditt samtycke som du när som helst kan ta tillbaka utan förklaring. Dina personuppgifter får då inte längre behandlas utan annan laglig grund. Du kan begära att få tillgång till dina personuppgifter, få dina personuppgifter rättade, raderade eller behandlingen begränsad. Om du vill någonting sådant eller har andra frågor om behandlingen av personuppgifter är du välkommen att kontakta Dean Barker som är huvudansvarig för studien (dean.barker@oru.se). Du kan också vända dig till Örebro universitets dataskyddsombud (dataskyddsombud@oru.se). Om det skulle uppstå någon oklarhet som inte kan lösas av Örebro universitet kan kontakt tas med Integritetsskyddsmyndigheten.

Hur får jag information om resultatet?

När resultat publiceras kommer forskargruppen skicka e-post till de lärare som ingått i studien. På Örebro universitets hemsida visas även när artiklar publiceras. Du behöver inte ta del av resultatet, det är frivilligt.

Att vara med är frivilligt

Att vara med är frivilligt. Om du väljer att vara med men sedan ångrar dig kan du när som helst avbryta din medverkan utan förklaring. Om du inte vill vara med eller väljer att avbryta kommer det inte påverka din anställning.

Ansvariga för studien och kontaktuppgifter för frågor

Forskningshuvudman för projektet är Örebro Universitet. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för studien. Om du har frågor om studien är du välkommen att höra av dig till mig eller någon av mina handledare Dean Barker eller Christian Lundahl. Dean Barker är dessutom huvudansvarig för studien.

Karl Jansson
Doktorand i idrottsvetenskap
Örebro universitet
E-post: karl.jansson@oru.se
Tel: 0739-80 87 01

Dean Barker
Docent i idrottsvetenskap
Örebro universitet
E-post: dean.barker@oru.se
Tel: 019-30 37 42

Christian Lundahl
Professor i pedagogik
Örebro universitet
E-post: christian.lundahl@oru.se
Tel: 019-30 12 24

Samtycke till att delta i forskningsprojektet

Jag har fått muntlig och skriftlig information om studien. Jag har fått möjlighet att ställa och få dem besvarade. Jag förstår att mitt deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas utan förklaring.

- Jag **samtycker** till att delta i forskningsprojektet *Religion och etnicitet i skolämnet idrott och hälsa*. Jag samtycker till att mina personuppgifter behandlas på det sätt som beskrivs ovan.

Ort och datum:

Underskrift:

Namnförtydligande:

Bilaga 3

Information och samtycke, elev

Religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa



Information om forskningsprojekt

Under de kommande veckorna kommer din skola och klass ingå i ett forskningsprojekt. Vi i forskargruppen vill fråga dig om du vill vara med. I den här texten får du mer information om projektet och vad det innebär att delta.

Vad handlar studien om och varför vill ni att jag deltar?

Studien handlar om religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa. Det som kommer undersökas är om – och i så fall hur – religion och etnicitet blir viktigt när lärare och elever med olika religioner och bakgrunder möts i undervisningen. Forskargruppen har varit i kontakt med din idrottslärare som valt att din klass ska ingå i studien. Därför frågar vi nu även dig om du vill vara med.

Studien är granskad och godkänd av etikprövningsmyndigheten (dnr: 2022-05236-01).

Hur går studien till?

Jag, Karl Jansson, kommer besöka din skola och klass vid ett tiotal tillfällen. Jag kommer titta på era idrottslektioner och intervjua idrottsläraren och några elever (de som vill). De lektioner jag tittar på kommer vara er vanliga undervisning. Under lektionerna kommer jag skriva anteckningar. Intervjuerna kommer spelas in på band och ta ungefär en timme.

Möjliga risker med studien

Det förekommer inga större risker med studien jämfört med ordinarie undervisning. Om någonting mot förmodan skulle inträffa är du försäkrad genom skolans försäkring.

Vad händer med mina uppgifter?

Det forskningsmaterial som samlas in, det vill säga lektionsanteckningarna och de inspelade intervjuerna, kommer enbart användas för forskning och förvaras så att inga obehöriga får tillgång till det. Allt deltagande kommer vara konfidentiellt. Med det menas att alla namn på orter, skolor, lärare, elever och så vidare kommer bytas ut mot påhittade så att det inte framgår vilka som varit med.

Studien innebär att personuppgifter samlas in och behandlas. Den lagliga grunden för behandling av personuppgifter i forskning är att forskningen tjänar ett allmänt intresse. Örebro universitet ansvarar för att behandlingen av personuppgifter sker i enighet med EU:s dataskyddsförordning GDPR samt kompletterande nationell lagstiftning. Personuppgifterna kommer lagras vid säkra servrar på Örebro universitet i 10 år. Hanteringen av personuppgifter bygger på ditt samtycke som du när som helst kan ta tillbaka utan förklaring. Dina personuppgifter får då inte längre behandlas utan annan laglig grund. Du kan begära att kostnadsfritt få tillgång till dina personuppgifter, få dina personuppgifter rättade, raderade eller behandlingen begränsad. Om du vill någonting sådant eller har andra frågor om behandlingen av personuppgifter är du välkommen att kontakta Dean Barker som är huvudansvarig för studien (dean.barker@oru.se). Du kan också vända dig till Örebro universitets dataskyddsombud (dataskyddsbud@oru.se). Om det skulle uppstå någon oklarhet som inte kan lösas av Örebro universitet kan kontakt tas med Integritetsskyddsmyndigheten.

Hur får jag information om resultatet?

När resultat publiceras kommer forskargruppen skicka e-post till de lärare som ingått i studien. På Örebro universitets hemsida visas även när artiklar publiceras. Du behöver inte ta del av resultatet, det är frivilligt.

Att vara med är frivilligt

Att vara med är frivilligt. Du behöver alltså inte om du inte vill. Om du väljer att vara med men sedan ångrar dig kan du när som helst avbryta ditt deltagande utan förklaring. Om du inte vill vara med eller väljer att avbryta kommer det inte påverka din undervisning eller ditt betyg.

Ansvariga för studien och kontaktuppgifter för frågor

Forskningshuvudman för projektet är Örebro Universitet. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för studien. Om du har frågor om studien är du välkommen att höra av dig till mig eller någon av mina handledare Dean Barker eller Christian Lundahl. Dean Barker är dessutom huvudansvarig för studien.

Karl Jansson
Doktorand i idrottsvetenskap
Örebro universitet
E-post: karl.jansson@oru.se
Tel: 0739-80 87 01

Dean Barker
Docent i idrottsvetenskap
Örebro universitet
E-post: dean.barker@oru.se
Tel: 019-30 37 42

Christian Lundahl
Professor i pedagogik
Örebro universitet
E-post: christian.lundahl@oru.se
Tel: 019-30 12 24

Samtycke till att delta i forskningsprojektet

Jag har fått muntlig och skriftlig information om studien. Jag har fått möjlighet att ställa och få dem besvarade. Jag förstår att mitt deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas utan förklaring.

Jag **samtycker** till att delta i forskningsprojektet *Religion och etnicitet i skolämnet idrott och hälsa*. Jag samtycker till att mina personuppgifter behandlas på det sätt som beskrivs ovan.

Ort och datum:

Underskrift:

Namnförtydligande:

PUBLICATIONS *in the series*
ÖREBRO STUDIES IN SPORT SCIENCES

1. Gustafsson, Henrik (2007). *Burnout in competitive and elite athletes.*
2. Jouper, John (2009). *Qigong in Daily Life. Motivation and Intention to Mindful Exercise.*
3. Wählin Larsson, Britta (2009). *Skeletal Muscle in Restless Legs Syndrome (RLS) and Obstructive Sleep Apnoea Syndrome (OSAS).*
4. Johansson, Mattias (2009). *Qigong: Acute affective responses in a group of regular exercisers.*
5. Cardell, David (2009). *Barndomens oas. En tvärvetenskaplig studie av kulturindustriella intressen och organisering av evenemang genom exemplet Stadium Sports Camp.* Licentiat.
6. Isberg, Jenny (2009). *Viljan till fysisk aktivitet. En intervention avsedd att stimulera ungdomar att bli fysiskt aktiva.*
7. Oskarsson, Eva (2010). *Lateral epicondylitis. Intramuscular blood flow, pressure and metabolism in the ECRB muscle.*
8. Andersson, Helena (2010). *The physiological impact of soccer on elite female players and the effects of active recovery training.*
9. Åkesson, Joakim (2010). *Idrottens akademisering. Kunskapsproduktion och kunskapsförmedling inom idrottsforskning och högre idrottsutbildning.* Licentiat.
10. Eliason, Gabriella (2010). *Skeletal muscle characteristics and physical activity patterns in COPD.*
12. Stigell, Erik (2011). *Assessment of active commuting behaviour – walking and bicycling in Greater Stockholm.*
13. Wahlgren, Lina (2011). *Studies on Bikeability in a Metropolitan Area Using the Active Commuting Route Environment Scale (ACRES).*
14. Thiborg, Jesper (2011). *ATT GÖRA (E)SPORT: Om datorspel och sportifiering.* Licentiat.
15. Maivorsdotter, Ninitha (2012). *Idrottsutövandets estetik: En narrativ studie av meningsskapande och lärande.*
16. Hellström, John (2012). *Expert Performance in Golf.*
17. Hjälml, Sören (2014). *Utbrändhet och återhämtning bland elittränare i fotboll.*

18. Brolin, Magnus (2014). *Hälsoarbete i skolan- mer än motion, morötter och moral?* Licentiat.
19. Tolgfors, Björn (2014). *Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa, didaktiska konsekvenser av styrning.* Licentiat.
20. Andreas Jacobsson (2014). *Träffar vi alltid rätt? - Lärares tal om resurser för elevers lärande i ämnet Idrott och hälsa.* Licentiat.
21. Seger, Izabela (2014). *Betygsättningsprocess i ämet idrott och hälsa. En studie om betygsättningsdilemman på högstadiet.* Licentiat.
22. Huitfeldt, Åke (2015). *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning.* Licentiat.
23. Hosford-Donovan, Adrian (2015). *C-reactive protein, skeletal muscle mass and blood pressure in elderly women: observational and mechanistic links.* Licentiat.
24. Li, Jing (2016). *The Culturally Significant Key Component of Qigong, 'Heart adjustment', is Lost in Translation.* Licentiat.
25. Tolgfors, Björn (2017). *Bedömning för vilket lärande? En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa.*
26. Strandberg, Emelie (2017). *Skeletal Muscle Mass & Function in Older Women: Health-Enhancing Influences of Combined Resistance Exercise & Diet.*
27. Ericson, Helena (2018). *A Salutogenic perspective on resistance training – a study on healthy old adult women.* Licentiat.
28. Folkesson, Mattias (2018). *Heat shock proteins in exercised human skeletal muscle.*
29. Caldeborg, Annica (2018). *Intergenerational touch in PE - a student perspective.* Licentiat.
30. Svensson, Robert (2019). *Från träningsoverall till trenchcoat: Tränarpositionens förändring inom svensk herrelitfotboll mellan 1960- och 2010-talet.*
31. Andersson, Karin (2020). *Naturmöten i pedagogiska verksamheter.* Licentiat.
32. Edholm, Peter (2020). *Muscle mass and physical function in ageing: the effects of physical activity and healthy diet.*
33. Caldeborg, Annica (2021). *Physical contact in physical education - New perspectives and future directions.*

34. Janemalm, Lucas (2021). *Den komplexa rörelsens komplexitet - en studie i ett utförande av idrott och hälsa*. Licentiat.
35. Montiel Rojas, Diego (2022). *Diet and sarcopenia risk in community-dwelling older European adults*.
36. Bergens, Oscar (2022). *Chronic Systemic Inflammation, Body Composition and Physical Activity Behaviours*.
37. Ericson, Helena (2022). *The art of ageing well - a salutogenic perspective on physical activity for older adults*.
38. Papaioannou, Konstantinos-Georgios (2022). *Diet and physical activity behaviors for healthy aging*.
39. Veen, Jort (2022). *Physical activity, muscle mass, and physical function in older adults*.
40. Sjödin, Karin (2024). *Friluftsliv och naturmöten i utbildningspraktik*.
41. Jansson, Karl (2024): *Gud vad jobbigt. Religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa*.

PUBLIKATIONER *i serien* ÖREBRO STUDIES IN
EDUCATIONAL SCIENCES WITH AN EMPHASIS ON DIDACTICS

- I Maivorsdotter, Ninitha (2012): *Idrottsutövandets estetik. En narrativ studie av meningsskapande och lärande.* (Idrott med inriktning mot didaktik)
- 2 Frödén, Sara (2012): *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* (Pedagogik)
- 3 Ehrlin, Anna (2012): *Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö.* (Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning)
- 4 Andersson, Erik (2013): *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* (Pedagogik)
- 5 Klaar, Susanne (2013): *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner.* (Pedagogik)
- 6 Kjellander, Eva (2013): *Jag och mitt fanskap – vad musik kan betyda för människor.* (Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning)
- 7 Rosén, Jenny (2013): *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare.* (Pedagogik)
- 8 Nylund, Mattias (2013): *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.* (Pedagogik)
- 9 Nordmark, Marie (2014): *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen.* (Pedagogik)
- 10 Viirman, Olov (2014): *The function concept and university mathematics teaching.* (Matematik)
- 11 Hajjoui Hennius, Samira (2014): *”Vi kan skriva förargument och sedan motargument”: Om deliberativa samtal i undervisning i svenska som andraspråk på högskolenivå.* (Didaktik)

- 12 Nordmark, Jonas (2015): *Med en framtida demokrat som adressat: Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010*. (Didaktik)
- 13 Olsson, Roger (2016): *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne – Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. (Pedagogiskt arbete)
- 14 Börjesson, Mattias (2016): *Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*. (Pedagogik)
- 15 Jenvén, Hélène (2017): *Utsatta elevers maktlöshet. En studie om elevers sociala samvaro som förbättringsarbete i åk 8-9*. (Pedagogik)
- 16 Yassin Falk, Daroon (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. (Svenska språket)
- 17 Tryggvason, Ásgeir (2018). *Om det politiska i samhällskunskap. Agonism, populism och didaktik*. (Pedagogik)
- 18 Sundström Sjödin, Elin (2019). *Where is the Critical in Literacy? Tracing performances of literature reading, readers and non-readers in educational practice*. (Pedagogik)
- 19 Mårdh, Andreas (2019). *Om historieämnets politiska dimension: diskursiva logiker i didaktisk praktik*. (Pedagogik)
- 20 Larsson, Christina (2019). *Att lära genom improvisation. En didaktisk studie i grundskolans musikundervisning*. (Musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning)
- 21 Hort, Sofia (2020). *Skrivprocesser på högskolan. Text, plats och materialitet i uppsatsskrivandet*. (Språkstudier med inriktning mot Svenska språket)
- 22 Jansson, Karl (2024): *Gud vad jobbigt. Religion och etnicitet i ämnet idrott och hälsa*. (idrottsvetenskap)