

Pär. R Mikael Ericsson

**Kunskapsbildning, undervisning och lärande i skolämnet
kroppsöving**

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2013

Sammanfattning

Denna studie inriktar sig på kunskapsbildning, undervisning och lärande i skolämnet kroppsövning, där det övergripande syftet är att undersöka vad elever lär samt vilken kunskap som främjas i kroppsövningsundervisningen. Studien har en kvalitativ ansats där jag har använt mig av semi-strukturerade intervjuer och videoobservationer i syfte att belysa projektets problemställningar. Det empiriska materialet har samlats in i två gymnasieskolor i Oslo/Akershusområdet och utgörs av sex videofilmade lektioner, samt intervjuer med en kroppsövningslärare och två elever på två vardera skola. Projektet tar utgångspunkt i sociokulturella perspektiv på lärande, där Vygotskys arbete kring socialkonstruktivism står i centrum och det är hans tankar som ligger till grund för hur lärande kan förstås i olika situationer i undervisningen.

I studien visar det sig att elever och lärare har en likartad syn på kroppsövning, där syftet är att man ska lära om hälsa, vara i fysisk aktivitet, att man lär olika aktiviteter och nya nya färdigheter. Det visar sig också att det läggs stor vikt vid att elever får goda upplevelser av att vara fysisk aktiva, eleverna ska uppleva kroppsövning som ett roligt ämne. Det läggs stor vikt på att aktiviteterna kommer igång så fort som möjligt, detta för att eleverna ska få möjligheten att vara mycket i fysisk aktivitet och inte förbli stillasittande. Lärarnas aktivitetsinriktade fokus var något som genomsyrade hela projektet, både beträffande lärares och elevers utsagor, samt genom observationer av den faktiska undervisningen.

Elever, och framför allt lärare, framhöll vidare hälsoperspektivet som viktigt i kroppsövning. Det pekades då på att eleverna skulle erhålla god hälsa genom att vara fysiskt aktiva så mycket som möjligt och att de lär om hur man tränar för att upprätthålla god hälsa. Lärarna lägger större vikt på att elever har roligt genom att vara i fysisk aktivitet och mindre fokus tycks läggas på att lära nya färdigheter. Det är mycket i studien som pekar på att kunskap förknippas med ett aktivitetsfokus, där görande framstår som viktigare än kunnandet.

Kunskap och lärande betraktas som bieffekter till ett aktivitetsinriktat hälsofokus.

Det framgår också i studien att lärarna har klara färdighets- och kunskapsmål om vad som ska läras i början av lektionen, men att detta inte följs upp under lektionens gång. Lärarna prioriterar att eleverna har roligt och är fysiskt aktiva och bryter därför inte in för att ge feedback riktade mot de kunskapsmål som man hade innan lektionen, detta eftersom man är

nöjd med aktiviteten.

I studien konstateras det också att läraren är viktig för hur undervisningen faller ut i praktiken.

De gånger som läraren följer upp, ger feedback och ställer eleverna inför utmanande problemställningar så verkar det som att eleverna blir motiverade och tycks då också lära mycket. När läraren däremot redan löst problemet åt eleverna så blir eleverna mindre motiverade och tycks då nästintill likgiltiga inför frågan om de lär, eller inte lär i undervisningen.

Innehållsförteckning

1.0 Inledning	6
2.0 Syfte och problemställningar	8
3.0 Tidigare forskning	9
4.0 Metod	14
4.1 Kvalitativ ansats	14
4.2 Forskarens roll och bakgrund.....	16
4.3 Empiriskt material.....	17
4.4 Kontakten med skolorna	18
4.5 Observation-videofilmning	18
4.6 Intervju som metod	20
4.7 Etiska överväganden	21
4.7.0 Informerat samtycke.....	22
4.7.1 Konfidentialitet.....	23
4.7.2 Konsekvenser.....	23
5.0 Teoretisk förankring	25
5.1 Inledning	25
5.2 Sociokulturell teori.....	26
5.3 Vygotsky, social interaktion och lärande	27
6.0 Resultat.....	29
6.1 Inledning	29
6.2 Lärares och elevers syn på kroppsøving.....	30
6.2.0 Ur ett lärarperspektiv	30
5.2.1 Ur ett elevperspektiv.....	32
6.3 Kritiska händelser	33
6.3.0 Händelse 1.....	33
6.3.0.0 Analys av händelse 1.....	36
6.3.1 Händelse 2.....	38
6.3.2 Händelse 3.....	43
6.4 Sammanfattande analys	48
7.0 Diskussion.....	51
7.1 Vilken kunskap framstår som viktig i ämnet kroppsøving?.....	51
7.2 Vilket lärande främjas mot bakgrund av den undervisning som genomförs?	53
7.3 Vad förväntar läraren att elever lär, och vad menar läraren att elever faktiskt har lärt?57	
7.4 Konklusion.....	58
7.5 Kritik mot egen forskning	60

7.6 Tankar kring processen och vidare forskning.....	61
8.0 Litteraturlista	62

Bilagor:

Godkännande från NSD.....	67
Samtycke till deltagande i projektet	68
Informations skriv till elever.....	69
Informations skriv till lärare.....	70
Intervjuguide (pre/post).....	71
Intervjuguide (lärare).....	72
Intervjuguide (elever).....	73

Förord

Då är tiden inne att skriva de sista raderna på detta masterprojekt och därmed avsluta ett kapitel i livet som både varit lärorikt och extremt utmanande. När man ser tillbaka till den dagen när jag påbörjade mitt masterprojekt och helt fram till idag så har det varit en lång och tuff resa, som till tider pendlat mellan hopp och förtvivlan. Att jobba 100 % som idrottslärare och samtidigt skriva en masteruppgift är ingenting som jag rekommenderar någon att göra. När det är sagt så måste jag ändå säga att det ändå varit värt all möda. Jag har lärt otroligt mycket under denna resa, där jag både fått möjligheten att intervjua lärarkolleger, elever, samt att se andra lärare undervisa.

Det har gått snart 10 år sedan jag flyttade till Norge och jag har uppigenom dessa år faktiskt också lärt att skriva och tala norska ganska bra. Att lära sig det norska språket både skriftligt och muntligt är givetvis en förutsättning när man bor och jobbar i Norge, men det har också sina nackdelar när man sedan ska börja skriva svenska igen, i alla fall i mitt tillfälle. Min handledare Claes Annerstedt har lagt ner otaligt många timmar i att jobba med mitt norsk-svenska språk, som till sist blev en svensk produkt. Jag vill därför ta tillfället i akt och tacka Claes Annerstedt för god handledning och för att han varit behjälplig och kontaktbar genom hela processen.

1.0 Inledning

I föreliggande masterprojekt har jag undersökt vilken kunskap som betraktas som viktig i kroppsövning samt vilket lärande som främjas mot bakgrund av den undervisning som genomförs. Som lärare i kroppsövning har jag själv reflekterat över vilket lärande jag skapar förutsättningar för, samt vilken kunskap jag menar är viktig i ämnet.

Mina egna tankar och erfarenheter från norsk gymnasieskola gjorde därför att jag blev intresserad av att fördjupa mig inom detta tema. Min handledare, professor Claes Annerstedt, bedriver liknande studier i Sverige och hans engagemang medförde också att processen med detta projekt påbörjades. De studier som professor Annerstedt (Quennerstedt, Annerstedt, Barker, Karlefors, Larsson, Redelius & Öhman 2011) bedriver inom liknande tema i Sverige kan också bidra till komparativa studier mellan Norge och Sverige, vilket i sin tur gör att man får mer ut av forskningen som genomförts.

Som idrottslärare i fältet har jag upplevt att synen på vilken kunskap som ska främjas under lektionerna varierar väldigt mycket mellan olika undervisande lärare i ämnet. Allt större fokus tycks läggas på undervisningsinnehållet och vilka aktiviteter som ska prioriteras i undervisningen och alltför lite fokus läggs på vad eleverna egentligen lär i undervisningen (Annerstedt 2007; Larsson & Meckbach 2007). Forskning rörande vilken kunskap och vilket lärande som framstår som viktig i kroppsövningsämnet är betydelsefullt och efterfrågat. Detta trots att forskning om ämnets varför-frågor i dagsläget verkar stå skuggan av frågor om bedömning och betygssättning, vilket för närvarande tycks vara det som diskuteras och efterfrågas mest av allt inom området kroppsövning. Det framstår också som om bedömningskriterierna, såsom de uttrycks i LK06, prioriteras högre av kroppsövningslärarna än ändamålen med ämnet.

Kroppsövning förefaller alltjämt ha stämpeln som enbart ett praktiskt ämne, där fysisk aktivitet står i centrum och där undervisningspraktiken förknippas med fysiska färdigheter och själva utförandet av dessa. Lärande av fysiska aktiviteter, kunskaper om betydelsen av att utföra fysisk aktivitet och reflektioner kring vad som är ämnets kunskapsobjekt tycks saknas (Larsson 2007). Den norska läroplanen (LK06) framhåller att kunskap och lärande ska involveras i alla skolämnen och naturligtvis även i

kroppsøvingsämnet. Frågan blir då vad detta innebär och vad som faller ut som betydelsefullt lärande i den pedagogiska praktiken? Vad lär exempelvis eleverna i praktiken när de deltar i kroppsøvingsundervisningen och hur kan pågående lärprocesser analyseras och beskrivas? Under senare år har det också uppstått en diskussion bland idrottsforskare om kroppsøvingsämnets bildningsvärde (Annerstedt 2007), diskussionerna har främst handlat om ämnets kunskapsobjekt och vad som ska utgöra lärarnas professionella objekt.

I Norge har det genomförts relativt lite forskning med kroppsøvingsämnet i fokus. En litteraturoversikt som nyligen publicerats (Jonskås 2010) visade det sig att bara tre doktorsavhandlingar och elva internationella tidskriftsartiklar har publicerats om kroppsøving mellan åren 1978-2010. Studierna har först och främst handlat om undervisningsinnehållet såsom det framställs i läroplanerna, men på senare tid har frågor kring undervisning och lärande börjat lyftas fram (Roaldset 2010). Framför allt Internationellt sett har fokus legat på frågor kring undervisning och lärande (Amade-Escot & O`Sullivan 2007), men studier av lärprocesser och lärande i ämnet är fortfarande mycket sparsamt förekommande. Studier som handlar om kunskapsbildning och lärprocesser inom kroppsøvingsundervisningen finns det således ytterst lite forskning om främst i Norge, men även internationellt. Det förefaller därför vara angeläget att utföra empiriska studier om kunskapsbildning, undervisning och lärande i kroppsøving, vilket denna studie avser att belysa. Mot bakgrund av det ovan anförda är det därför intressant att undersöka vilken kunskap som betraktas som central av läraren i kroppsøving samt vilket lärande som läraren främjar genom sitt sätt att undervisa. Detta utgör således huvudfokus för projektet.

2.0 Syfte och problemställningar

Föreliggande projekt handlar om kunskapsbildning, undervisning och lärande i skolämnet kroppsövning. Det övergripande syftet med projektet är att undersöka vad elever lär sig samt vilken kunskap som främjas i kroppsövningsundervisningen.

Projektets syfte preciseras med följande problemställningar:

- Vilken kunskap framstår som viktig i ämnet kroppsövning?
- Vilket lärande främjas mot bakgrund av den undervisning som genomförs?
- Vad förväntar läraren att elever lär, och vad menar läraren att elever faktiskt har lärt?

Jag kommer utifrån dessa problemställningar att försöka förstå vilken kunskap och vilket lärande som förekommer och prioriteras i kroppsövningsundervisningen och detta utifrån sociokulturella perspektiv på lärande. Sociokulturella lärandemetoder ligger nära till hands i ett projekt som detta och då särskilt med fokus på den sociokulturella didaktiska forskningstraditionen. Didaktiken i projektet betraktas således som relationerna mellan lärare, elever och de kulturella och institutionella förutsättningarna för olika lärandesituationer (Amade-Escot 2006; Rovegno, Nevett & Babiarz 2001; Quennerstedt, Öhman & Öhman 2011).

3.0 Tidigare forskning

I tidskrifter och texter som behandlar ämnet och dess utformning i andra länder, menar Claes Annerstedt (2012, föredrag om kroppsøving på NIH konferens i juni 2012) att man faktiskt också kan tala om en Skandinavisk modell för kroppsøving. Denna utmärks av ett brett ämnesinnehåll, där elever till viss del kan välja från ett ”smörgåsbord” av fysiska aktiviteter. Håkan Larsson (2008) menar att aktiviteten står i centrum, där eleverna på ett ”lekfullt” sätt ska få möjligheten att ”prova på” olika aktiviteter. Larsson skriver också att det då är betydelsefullt att aktiviteterna ska vara roliga och att det skall vara kul att röra på sig. Han uttrycker att aktiviteter i sig ofta ses på som det ”roliga” och att mindre vikt läggs på att fundera över elevers upplevelser av aktiviteterna. De didaktiska övervägandena handlar enligt Larsson om att så snabbt som möjligt, utan långa diskussioner med elever, se till att elever kommer igång och är fysiskt aktiva (ibid.).

Claes Annerstedt (2012, föredrag om kroppsøving på NIH konferens i juni 2012) skriver vidare att innehållet mest handlar om sådana fysiska aktiviteter som är populära i vår kultur och som är anpassade till våra fyra klart avgränsade årstider. Det handlar om skidåkning, skridskoåkning, orientering, friluftsliv, men också om rörelse till musik, dans, innebandy och andra kulturellt förankrade bollspel. Ämnet har en bred målsättning och betonar såväl fysisk, psykisk som social utveckling och ett hälsoperspektiv skall genomsyra verksamheten. Eleverna skall förstå samband mellan fysisk aktivitet, hälsa och livsstil och därmed vilja bli fysiskt aktiva genom hela livet, dvs. få ett bestående intresse för ett fysiskt aktivt liv. Arbetssättet präglas av en kamratlig stämning mellan lärare och elever och social samvaro och rörelseglädje betonas mera än tävling och prestation. Så skulle en Skandinavisk modell kunna beskrivas enligt Annerstedt. Han understryker dock att det skulle kunna förstås på detta sätt, åtminstone på pappret, men att det långt ifrån fungerar på detta sätt i praktiken (ibid.).

Som tidigare nämnts så har det genomförts relativt lite forskning med kroppsøvingsämnet i fokus. Den specifika bilden av norsk forskning om kroppsøvning ser emellertid inte så ljus ut. Jonskås (2010) konstaterar i en norsk kunskapsöversikt om kroppsøving mellan åren 1978-2010 att *”det er lite forskning på høyere nivå, særlig når*

det kom til elevvurdering og kroppsøving generelt. Det er svært mangelfull kunnskap om hva elever lærer og hvordan undervisning foregår (s. 7). Forskning omkring kroppsøving i Norge skiller seg klart fra det internasjonale forskningsfelt.” (s. 8).

Forskning om kroppsøving i Norge lyser således i stort med sin frånvaro och i relation till Danmark, och framför allt i förhållande till Sverige, är den klart eftersatt. De teman som det forskats mest på inom kroppsøving i Norge är enligt Jonskås (ibid) anpassat lärande och integrering, läroplaner och historia samt motivation och elevbedömning. Studier som handlar om kunskapsbildning och lärprocesser inom kroppsøvingsundervisningen finns det emellertid ytterst lite forskning om främst i Norge, men även internationellt. Håkan Larsson (2008) skriver i skriften *Idrott och hälsa – Vad är det? Vart är det på väg?* att legitimiteten i kroppsøving i stor utsträckning bygger på olika resonemang som inte tar utgångspunkt i ämnets kunskaps- eller bildningsvärde. Det vill säga ”vilket lärande” som uppstår, hur läraren bedömer och hur undervisningen ska kunna bidra till skapandet av positiva rörelseerfarenheter hos alla oavsett personens tidigare bakgrund (habitus). Larsson menar snarare att drivkraften inom forskningen först och främst handlar om att unga ska vara fysiskt aktiva och att kroppsøving är ett bra tillfälle att röra på sig i en annars stillasittande vardag (ibid.).

De senaste åren har kroppsøvingsämnets hälsodiskurs betonats alltmer i Norge och internationellt (Quennerstedt 2006; Green 2008; Ommundsen 2008). Tankar om att ämnet ska bidra till god hälsa bland eleverna har alltid funnits, men under senare år har en allt starkare betoning på ämnets hälsoaspekter framhållits. Quennerstedt (2006) visar i sin svenska avhandling att när begreppet hälsa tydliggörs i ämnesinnehållet domineras det av en biomedicinsk hälsodiskurs, där hälsa handlar om fysisk träning, kunskaper om fysisk träning och förebyggande av livsrelaterade sjukdomar samt ett fysiskt aktivt liv främst utifrån fysiologiska förklaringsmodeller. Detta kallar Quennerstedt för en patogen syn på hälsa, det vill säga att bota och förebygga snarare än att främja en god hälsa (ibid.). Han menar vidare att ämnet nu står vid ett vägskäl: endera kan man välja att sätta hälsoeffekterna (som exempelvis målet att motverka övervikt hos barn och ungdomar) främst och därmed betrakta kunskaper och lärande som bieffekter; eller så kan man välja att se kunskapskvaliteterna som det primära målet, och den goda konditionen eller viktkontrollen som bieffekter. I Norge har bl.a. Ommundsen (2008) argumenterat på ett liknande sätt.

Även i den norska skolan fokuseras det på hälsoperspektivet, och då särskilt på kroppsovingsämnet där hälsoperspektivet är väldigt centralt (Ommundsen 2008). Samtidigt är det flera forskare, t ex Ommundsen (2008) och Dowling (2010), som pekat på det orealistiska i att betrakta kroppsoving som ett direkt hälsoförebyggande skolämne. Dowling (2010) menar dessutom att läroplanen i kroppsoving har en alltför snäv syn på hälsa, där det i huvudsak handlar om kroppen som ett objekt som skall tränas och underhållas och där läroplanen konstruerar en viss typ av livsstil som betraktas som oproblematiske och önskvärd för alla (ibid.)

Under senare år har flera forskningsstudier utförts som berör innehållsaspekterna i ämnet och dessa ger en komplex, men relativt likartad bild av undervisningsinnehållet. Studierna innefattar ämnets syften, mål, kunskapsinnehåll, förväntade bidrag till individens utveckling, samt dess innehållsliga aktiviteter (Berggraf Jacobsen 2001). I samtliga studier tycks rörelse och fysisk aktivitet framstå som ämnets kärna och vilka aktiviteter som det undervisas i framkommer tydligt, men i vilken grad dessa aktiviteter bidrar till elevers utveckling är relativt oklart.

Forskning har pekat på att kroppsoving i Skandinavien under de senaste decennierna successivt har utvecklats från ett färdighetsbaserat prestationsämne till ett mer hälsoinriktat motionsämne (Engström & Redelius 2002). Ekberg (2009) menar att denna förändring har sin huvudsakliga grund i en uppfattning om en försämrad folkhälsa, och särskilt om barns minskande fysiska aktivitet och ökande fetma. Forskningen kan dock endast visa på marginella förändringar vad gäller undervisningens faktiska innehåll (ibid.).

I Quennerstedts avhandling (2006) visar det sig också att det faktiska undervisningsinnehållet i större utsträckning består av ett hälsorelaterat innehåll än vad som tydliggörs av lärarna. På den praktiska nivån dominerar fortfarande olika idrottsgrenar ämnesinnehållet. I skolan har det enligt Sandahl (2005) och Green (2008) visserligen skett en ökad teoretisering av ämnesinnehållet i styrdokumentet, en teoretisering som bland vissa forskare och lärarutbildare går hand i hand med en ökad betoning på ämnets bildningsvärde, men undervisningen tycks inte ha förändrats särskilt mycket i praktiken. ”Teoretisering” tolkas på den praktiska nivån som incitament till mer stillasittande undervisning skild från rörelseverksamhet och integration av teori och praktik tycks inte vara en realitet (Green 2008; Sandahl 2005). Enligt dessa principer

knyts kunskap och lärande till teori, stillasittande och intellektuell verksamhet, medan praktik knyts till fysiska färdigheter, fysisk status och utveckling. Denna uppdelning är förenlig med den biomedicinska diskurs som Quennerstedt pekar på, och dessa dualistiska tankegångar har medfört att kunskap och lärande verkar visa sig svåra att introducera i kroppsövningsämnet (Quennerstedt 2006).

Swartling Widerström (2005), Sandahl (2005) och Larsson (2007) menar att begrepp som undervisning hänger mer ihop med lärande och kunskap, medan fysisk utveckling knyts mer till begrepp som träning (Swartling Widerström 2005; Larsson 2007).

Swartling Widerström (2005) visar också i sin avhandling *Att ha eller vara kropp* att synsätt som handlar om dualistiska och integrerande betraktelsesätt är dominerande i ämnet. Denna dualistiska tankegång beskriver en kroppslig uppfattning, där själen styr och där kroppen blir styrd, vilket kan beskrivas som ett rationellt förhållande mellan kropp och själ. I den meningen handlar ämnet om att lära unga att styra sin kropp på ett rationellt sätt. I ett integrerat, liknande holistisk synsätt, uppfattas kroppen som en helhet – erfarenheter av att vara kroppslig, av att vara i rörelse – och här blir reflektioner kring hur olika rörelseaktiviteter kan bidra till att elever utvecklar en god kroppsuppfattning det centrala (ibid.) Det synsätt som Swartling Widerström (2005) beskrev och diskuterade gällande begreppet kroppsuppfattning kan man principiellt också applicera på begreppet självbild. Kroppsuppfattning säger något om en persons förhållande till sin kropp och begreppet självbild signalerar en persons förhållande till sig själv.

Öhman (2007) visar i sin avhandling *Kropp och makt i rörelse* att den undervisande läraren tämligen genomgående tar sin utgångspunkt i att relationen i grunden har en moralisk och individuell betydelse. Tankarna utgår då från att kroppsövning är bra och om eleven inte gillar kroppsövning så kan eleven i alla fall vara positiv och göra sitt bästa. Öhman (2007) menar med detta att lärarens kommunikation med elever är starkt vinklat mot att eleverna bör: vilja anstränga sig fysiskt (att elever är fysiskt aktiva på sin fritid och under lektionerna), vilja göra sitt bästa, vilja pröva alla aktiviteter, vilja bidra till god gemenskap och att man bör vilja vinna. Ett annat tänkbart förhållningsätt skulle, enligt Öhman, kunna vara att eleven och läraren tillsammans reflekterar över undervisningssituationer och val av rörelseaktiviteter och på så sätt skapar situationer där eleverna ”gillar sig själv”, där elever har lätt att relatera till och samverka både med

varandra och med läraren och där undervisningssituationer får elever till att ”må bra” (Öhman 2007; Larsson 2008).

Kroppsövning har under en lång tid betonat fysiska färdigheter och kunskaper har i stor grad varit synonymt med vilken kunskap läraren har om kroppens funktion, det vill säga undervisning om träning och hur skapas undervisning som tränar kroppen som objekt. Under senare år har emellertid kroppen som subjekt blivit allt mer aktuellt och elevens upplevelser av rörelse och idrott har blivit alltmer centralt (Larsson 2007). Kroppslig kompetens i undervisningen kräver enligt Larsson (ibid.) att idrottsläraren klarar att förmedla kunskap om kropp och rörelse både ur ett humanbiologiskt och ur ett sociokulturellt perspektiv.

Detta med fysisk bildning (physical literacy) och med ett mer holistiskt perspektiv på människan i rörelse har även Whitehead (2005) diskuterat och pläderat för som ett mål för ämnet kroppsövning. Whitehead (ibid.) menar att undervisningen i kroppsövningen är alltför aktivitetsinriktad och alltför lite individanpassad. Hon framhåller att fokus bör flyttas från lärande av aktiviteter (idrotter) enligt en föreskrivande aktivitetscentrerad modell, till en mer personcentrerad delaktighetsmodell kring elevers utveckling.

I Norge har studier om kroppsövning främst handlat om undervisningsinnehållet såsom det framställts i läroplanerna (se översikt av Jonskås 2010), men på senare tid har frågor kring undervisning och lärande börjat lyftas fram (Roaldset 2010). Framför allt har frågor kring undervisning och lärande börjat fokuseras internationellt (Amade-Escot & O’Sullivan 2007). Studier av lärprocesser och lärande i ämnet är emellertid fortfarande mycket sparsamt förekommande.

Internationellt har ett antal forskare under senare år försökt att förstå frågor kring undervisning och lärande utifrån didaktiska eller konstruktivistiska teorier (Amade-Escot 2006; Rovegno 2006) men det finns fortfarande få empiriska studier kring elevers lärande i ämnet. Avsikten med föreliggande masterprojekt är att undersöka vad man lär sig i kroppsövningsundervisningen och detta utifrån både ett lärar- och ett elevperspektiv. Det är således inte texter eller läroplansintentioner som skall undersökas, utan faktisk undervisning i kroppsövning. Däremot kommer läroplansintentioner att kunna jämföras och granskas utifrån vad som faktiskt sker i praktiken.

4.0 Metod

I föreliggande kapitel kommer jag att beskriva forskningsstrategin och vilken design studien har. Jag kommer också att presentera urvalsprocessen och hur datainsamlingen genomfördes. Målet är att ge en så detaljerad beskrivning som möjligt av mitt empiriska material, så att utomstående läsare på så sätt kan bedöma kvaliteten och hållbarheten i studien. Slutligen kommer jag att redovisa mina etiska ställningstaganden och hur resultaten analyserats, samt hur de tolkades.

En metod kan beskrivas som vägen fram till ett mål (Kvale & Brinkman 2009) eller mer beskrivande: ”*Metode er et redskap, fremgangsmåte for å løse problemer, og komme frem til ny erkjennelse*” (Holme & Solvang 1986:14). Halvorsen å sin sida definierar metod som: “læren om de verktøy som kan benyttes for å innsamle informasjon”(Halvorsen 1993, s. 15). Med ovanstående menas att forskaren genom metodlära i största möjliga grad, är förberedd i mötet med det forskningsarbete man står inför. De metoder som jag väljer att använda mig av kommer att vara med och styra vad jag som forskare ser och upptäcker under forskningsprocessens gång (Halvorsen 2008).

Det finns klara samband mellan problemställningen och de metoder forskaren väljer att använda sig av. Detta eftersom det är svårt att välja metod innan forskaren vet vad som ska undersökas. Det kan därför sägas att problemområdet i ett forskningsprojekt styr vilken/vilka metoder som användes (Cozby 2007; Kvale & Brinkmann 2009). Bra och genomtänkta problemställningar utgör därför grunden för val av metoder (Halvorsen 2008). Utifrån problemområdet som denna studie syftar till ligger därför kvalitativa metoder närmast till hands. Detta eftersom projektet syftar till att undersöka sociala fenomen och mänskliga relationer i undervisningskontexter (Halvorsen 2003; Kvale 1997; Dalland 2007), och att därvid försöka förstå hur lärare resonerar och agerar i förhållande till lärande i kroppsövning.

4.1 Kvalitativ ansats

Att ”definiera” kvalitativ forskning är inte helt lätt utan det är lättare att beskriva vad som utmärker en kvalitativ forskningsdesign. En definition är kanske heller inte nödvändig om fokus istället ligger på att beskriva termen kvalitativ forskning genom att som forskarna Lincoln & Guba (2005), Bryman (2002), Strauss & Corbin (1990) och Thagaard (2008) m.fl. anger dess kännetecken. Syftet med kvalitativa metoder är att gå

på djupet, att skapa en förståelse och mening innanför olika kontextuella situationer. Enligt Neuman (2006) handlar kvalitativa ansatser om olika processer som tolkas i ljuset av den kontext som man ingår i. Begreppet "kvalitativ" betyder att belysa processer och mening som inte kan mäta i kvantitet eller frekvens (Denzin & Lincoln 2005) och kvalitativa står då i relation till kvantitativ, det vill säga direkt mätbara.

Målet med föreliggande studie handlar inte om att mäta kvantitet eller att skapa generaliserbarhet, utan att försöka tolka och förstå sociala fenomen och detta för att få en djupare insikt kring projektets syfte, det vill säga lärande och kunskapsbildning inom kroppsövning. För att ta reda på vad som sker och vilka normer, uppfattningar och värderingar elever och lärare har i relation till kunskap och lärande i kroppsövningsundervisningen kommer jag att kombinera två olika metoder inom den kvalitativa ansatsen.

När mer än en metod används kallas det för triangulering (Dalland 2007). Jag har valt att använda mig av videoobservationer och intervjuer som datainsamlingsmetoder. Dalland skriver att "*Genom att kombinera observation och intervju, kan observationen ge de nödvändiga villkoren för intervjun. Samtidigt som intervjun kan på liknande sätt hjälpa till att komplettera den bild observation ger.*" (Dalland 2007:180). Jag har således valt att både videofilma lektioner och intervju elever och lärare både före och efter lektioner. Intentionen med intervjuerna var att försöka förstå bakgrunden till deras tankar och tolka dessa uppfattningar både före och efter undervisningen och detta i hopp om att också förstå vilka uppfattningar som fanns utifrån de händelser som uppstod i undervisningen. Dessa videoobservationer utgjorde basen till den intervjuguide som senare använts i de kvalitativt inriktade forskningsintervjuerna. Sättet som jag intervjuade på kan betecknas som semistrukturerade intervjuer i samtalsform. Det innebär att jag utformade en intervjuguide där jag utgick ifrån ett antal tematiska områden som jag önskade täcka i intervjun. I intervjusituationen har jag visat videosekvenser i undervisningen, så kallade kritiska händelser, som elever och lärare sedan har fått kommentera. Avsikten med detta var att få eleven och läraren att berätta om verkligheten utifrån deras perspektiv och att genom detta få en ökad förståelse om de fenomen jag valt att undersöka (Halvorsen 2003; Clifford 1990).

4.2 Forskarens roll och bakgrund

Enligt Kvale och Brinkman (2010) har forskarens integritet, erfarenhet och kunskap inom fältet en avgörande betydelse för kvaliteten i ett forskningsarbete. Jag är också medveten om att min bakgrund som forskare, observatör och intervjuare påverkar det slutliga resultatet. Min förståelse och min förtydning av det insamlade materialet kommer att ha en stor inverkan när jag observerar, intervjuar, analyserar samt presenterar materialet.

Eftersom jag valde att använda mig av semistrukturerade intervjuer, där intervjuguiden inte är strikt och förutbestämd utan i mer tematisk form, kommer min position som intervjuare förmodligen att påverka intervjuresultaten. Även om jag förhåller mig till de problemställningar projektet syftar till i intervjuguiden, kommer jag inte ifrån att intervjuresultaten påverkar vilka motfrågor jag ställer och vilka frågor jag inte ställer. Mina tolkningar när jag observerar undervisningssituationer och väljer ut videoklipp påverkas också av vilka erfarenheter och kunskaper jag som forskare har inom fältet. Min förståelse och mina tolkningar av det som händer i intervjuer och undervisningssituationer kommer också att ha en viss inverkan på mina analyser (Bjørndal 2009) och därför anser jag att det är viktigt att läsarna får en bild av och inblick i mina erfarenheter inom fältet.

Jag är sedan 2008 utbildad idrottslärare. Jag tog min treåriga Bachelor på Høgskolen i Hedmark avdelning Elverum. Jag har sedan dess jobbat som kroppsøvlingslärare i norsk grundskola och har sedan drygt två år tillbaka arbetat som kroppsøvlingslärare på ett gymnasium i Norge. Det är mina egna erfarenheter från skolan som väckt mitt intresse för att genomföra denna studie. Det är därför viktigt att poängtera att fältarbetet i studien på ett sätt kommer från min egen kultur och mina egna erfarenheter som lärare. Att ha varit och fortfarande vara en del av den kultur som jag forskat på, medför att jag har mer kunskap och större förståelse kring fenomen som har utvecklats i olika kontexter. Samtidigt måste jag vara försiktig så att jag inte drar egna kontextlösa slutsatser kring olika fenomen som jag upplever som självklara (Bjørndal 2009). Genom att vara är medveten om detta minskar förhoppningsvis risken att det skall inträffa. Denna problematik kan också neutraliseras med hjälp av de metoder som jag valt att använda. Medvetenheten om min egen forskarroll och den eventuella påverkan som den har på projektets utfall, är en förutsättning för att mina data skall bli så valida och

reliabla som möjligt. Förhoppningen är att min egen erfarenhet och kunskap inom fältet skall berika projektet.

4.3 Empiriskt material

Som redan nämnts är inte syftet med masterprojektet i första hand att kunna generalisera resultaten, utan att gå på djupet och få en kontextuell förståelse för de lektioner och den undervisning som jag faktiskt studerar. Av den anledningen valde jag att begränsa antalet skolor, elever och lärare till ett relativt fåtal och antalet deltagare som jag valde att fokusera på styrdes av vad jag ville belysa i projektet (Kvale & Brinkman 2009).

Det empiriska materialet har samlats in i två gymnasieklasser i Oslo/Akershus området och utgörs av videofilmade lektioner och intervjuer med en kroppsövningslärare och två elever på två olika skolor. Skolorna är slumpmässigt utvalda och inga speciella kriterier har använts för urvalet av skolor, mer än att de skulle ligga lämpligt till i förhållande till transport och tillgänglighet. De båda lärarna och klasserna är också slumpmässigt valda och jag valde de kroppsövningslärarna som var mest intresserade på respektive skola och som hade schema som passade in rent praktiskt. Urvalet av elever genomfördes efter att allt videomaterial hade analyserats. Detta för att erhålla elever som var aktiva och synliga i de kritiska händelser som jag valde ut och på så vis få mer givande intervjuer i förhållande till de valda lärandesituationerna. Elevantalet på de båda skolorna varierade mellan 20-25 elever per klass och lektion som jag filmade, men elevantalet var alltså i stort sett detsamma från lektion till lektion med undantag av några elever som var sjuka. De båda klasserna som deltog i studien gick första året på en yrkesinriktad gymnasieutbildning. Anledningen till att jag valde att studera klasser från samma årskull var i första hand för att de följer samma läroplan och att det var samma gymnasieinriktning på klasserna. Av praktiska skäl var det enbart undervisning inomhus i gymnastiksal som videofilmades. Detta för att ljudkvaliteten skulle bli så bra som möjligt och att eleverna skulle hålla sig på en överskådlig yta.

Lärarna på de båda skolorna valde själva innehållet i lektionerna som filmades, med restriktioner om att det skulle vara viss variation mellan gångerna som jag var där och filmade.

4.4 Kontakten med skolorna

Den första kontakten med skolorna föregick via mail med rektorerna på de båda skolorna. Detta för att få tillåtelse till att i nästa fas ta direktkontakt med tänkbara lärare. Eftersom jag hade goda kontakter med lärarna på de båda skolorna gick det förhållandevis smidigt att få tag i två kroppsövningslärare som var villiga att ställa upp i projektet. Den första kontakten med kroppsövningslärarna togs via telefon innan vi sedan träffades för ett personligt möte.

Den största utmaningen vid urvalet var att hitta tänkbara klasser som passade in i lärarnas undervisningsscheman. Eftersom den ena kroppsövningsläraren enbart hade undervisning med förstaårselever låg problematiken i att hitta en förstaårsklass också hos den andra kroppsövningsläraren. När vi till slut fastställde vilka klasser som skulle delta i studien åkte jag personligen ut till skolorna och träffade både lärarna och eleverna i de båda klasserna som skulle delta. Vid kontakten med informanterna förklarade jag vad studiens syfte var och hur datainsamlingen skulle genomföras. Efter godkännande från NSD (Norges samfunnsvitenskaplig datatjeneste) och alla inblandande parter sattes datainsamlingen igång.

4.5 Observation-videofilmning

Huvudfokus med videoobservation handlade om interaktion mellan lärare och elever, samt vad eleverna förväntas lära och vad de eventuellt faktiskt lär. För att kunna se och bättre förstå vad som händer och sker i undervisningen valde jag att videofilma undervisningen. Videofilmerna hjälpte mig i nästa fas att tolka och analysera olika situationer som uppstod i undervisningen, vilket gjorde att jag fick en djupare förståelse för olika undervisningssituationer när eleverna och lärarna senare skulle intervjuas. Att videofilma var också en nödvändighet eftersom en del av intervjun syftade till att elever och lärare skulle kommentera situationer, så kallade kritiska händelser, som uppstod i undervisningen. Med hjälp av video fanns möjligheten att dokumentera faktiska händelser och därmed att ge stöd för minnet både för mig och för informanterna som intervjuades. Video som ett verktyg för observation i undervisningen inte bara dokumenterar de faktiska händelserna, utan gör det också möjligt att känna igen olika situationer där lärande uppstår i undervisningen, vilket i sin tur leder till att man får en djupare förståelse för den sociala interaktionens betydelse (Rønholt 2003).

Rønholt (2003) anser att videoobservation är den optimala metoden för att få en inblick i interaktionsprocesser i undervisningen och att intervjuer sedan kan användas för att få

ytterligare insikt i lärares och elevers uppfattningar och erfarenheter av kroppsövningsundervisningen. Dessa intervjuer kan sedan vara till hjälp för att bekräfta, tillbakavisa eller fungera som tillägg till de data som man erhållit genom videoobservationerna (ibid). I föreliggande studie, där observationer och intervjuer kombinerats, blev videoinspelningen en viktig del när informanterna skulle förklara och beskriva sina uppfattningar i olika situationer i undervisningen.

Både före och efter varje tillfälle som jag videofilmade genomfördes en kort intervju med läraren och denna varade mellan 5-10 minuter. Avsikten med dessa intervjuer var att läraren före lektionen skulle berätta om lektionens syfte, hur den skulle genomföras och vilka eventuella problem som kunde uppstå för att sedan efter lektionen kommentera hur lektionen faktiskt utföll och tolkades av läraren. Tanken med dessa intervjuer var att hämta in mer information och få läraren att berätta mer i detalj om lektionen utifrån lärarens eget perspektiv.

Vid själva genomförandet av videoinspelningen använde jag mig av två kameror. Anledningen till att jag valde att använda flera kameror var för att få en så översiktlig bild över hela idrottshallen som möjligt, samtidigt som jag kunde följa intressanta situationer på nära håll och därmed få en större förståelse i specifika händelser. Eftersom kvaliteten på videodata är avgörande för att kunna tolka datamaterialet lånade jag två kameror av god kvalitet. Även om bildkvaliteten var väldigt bra på kamerorna var det ändå ibland svårt att alltid uppfatta den verbala kommunikationen, framförallt var det svårt att höra vad eleverna sa ordagrant till varandra. Detta eftersom det emellanåt var hög ljudnivå under lektionerna. Jag videofilmade på vardera skola vid tre tillfällen och lektionerna varade i ca 65 minuter per gång. Den ena kameran placerades stationärt så att hela salen filmades, medan jag gick runt och filmade med den andra kameran.

I vissa sekvenser, när eleverna befann sig i hörnen av salen kom inte alla elever alltid med på video, men med hjälp av en assistent som justerade kameran under undervisningens gång löste det sig ändå på ett bra sätt. Med den andra, mobila kameran följde jag situationer som uppstod och kunde då filma dessa på nära håll. Det är betydelsefullt att reflektera över att i observationssituationer som denna är det lätt att både elever och lärare störs av att jag går runt och filmar. Det är därför viktigt att jag

som forskare är medveten om att videofilmning som metod kan påverka elevernas och lärarnas beteende i olika situationer (Thagaard 2010).

Jag upplevde att eleverna, framför allt i starten av undervisningen, var väldigt intresserade av att visa sig framför kameran. Efter att undervisningen varit igång en stund glömde emellertid eleverna bort kameran. Dessa upplevelser delas även av Quennerstedt m fl (2012) som har använt liknande observationsmetoder i sina studier. Jag frågade läraren och eleverna efter undervisningen om de stördes av kamerorna och de flesta svarade att de inte tänkte på kamerorna över huvud taget.

4.6 Intervju som metod

Thagaard (2010) anser att intervjuer ger goda förutsättningar att få en inblick i olika informanternas erfarenheter, tankar och känslor. En kvalitativt inriktad forskningsintervju är ett nödvändigt redskap för mig för att förstå hur mina informanter ser på världen utifrån sitt perspektiv. Syftet med intervjuerna var att få en fylligare och mer omfattande information om hur de olika lärandesituationerna som uppstod i undervisningen upplevdes (Thagaard 2010). Eftersom jag önskade att gå på djupet och se flera olika dimensioner av undervisningen föll det sig naturligt att komplettera videofilmmandet med kvalitativt inriktade forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann 2010).

En kvalitativt inriktad forskningsintervju som är aktuell i denna studie kan utformas på många olika sätt. Den ena ytterligheten präglas av lite struktur och där samtalsformen betecknas som väldigt öppen. Forskaren anpassar frågorna utefter vad informanten tar upp under en intervju (Thagaard 2010). Den andra ytterligheten präglas av struktur, där frågorna är fastställda i förväg och där frågorna ställs i en speciell ordningsföljd. Forskaren avviker då sällan från den fastställda mallen (Kvale & Brinkman 2010). I mitt fall använde jag mig av en intervjuform som låg någonstans mitt emellan de ovan beskrivna ytterpunkterna. Denna typ av intervju karakteriseras som delvis strukturerad eller semi-strukturerad, det vill säga intervjuerna genomförs i samtalsform kring ett antal tematiska områden i relation till deras genomförda undervisning. Denna typ av intervju är varken ett öppet samtal eller en detaljstyrd intervju, utan en form av samtal som söker att samla in beskrivningar av intervjupersonens syn på undervisning och lärande i förhållande till den genomförda undervisningen. Utformningen av en intervjuguide handlar då om att forskaren har fastställt ett antal teman och frågor i förväg, men att ordningen på de olika temana bestäms under tiden som intervjun

genomförts, det vill säga att uppföljningsfrågor relateras till hur samtalet utvecklar sig (Kvale & Brinkmann 2010). På så sätt kan jag som forskare följa informantens berättelse, samtidigt som jag får nödvändig information om de teman som jag har bestämt i intervjuguiden (Thagaard 2010).

Intervjuerna med lärarna och eleverna genomfördes i ett grupprum i anslutning till skolans lokaler, vilket innebar att vi kunde sitta ostörda. Under intervjuerna användes diktafon och detta för att kunna fokusera på intervjupersonernas svar och på så vis kunna ställa relevanta uppföljningsfrågor. Intervjuguiden var utformad så att jag hade satt upp teman och förslag till frågor som jag menade var relevanta att ställa i relation till deras generella syn på kroppsövning och vad de menade att syfte, mål och lärande bör vara i relation till kroppsövning. Intervjuguiden innehöll även teman som jag ansåg var relevanta i relation till de lektioner som genomförts och som jag filmat. Utformningen av intervjuguiden gjorde att intervjun ibland hamnade utanför de teman som jag satt upp i förväg. Kvale & Brinkmann (1999) anser att det är viktigt att man ger intervjupersonerna frihet att tala fritt, så att man på så sätt kan få en djupare förståelse kring olika fenomen. Samtidigt betonar de vikten av att kunna styra intervjupersonerna in mot de teman som intervjuguiden syftar till (Kvale & Brinkmann 1999, Schensul 1999 m.fl.).

Min upplevelse av intervjuerna var att de fungerade bra, att intervjupersonerna kände sig trygga och vågade tala i förtroende om sina olika lektionsupplevelser. Som jag tidigare nämnt påverkas intervjusituationen av mig som person, och även vilka frågor som jag ställde och vilka frågor som jag inte ställde. Under den första intervjun som jag genomförde upplevde jag en viss nervositet och jag kände att jag inte klarade att ställa alla de följdfrågor som jag velat ställa. Först efter att jag genomfört övriga intervjuer och därmed fått lite mer perspektiv på intervjuandet, reflekterade jag mer ingående kring min första intervju. Jag löste mina tveksamheter genom att kontakta läraren på nytt och ställa de följdfrågor som jag gärna ville ha svar på. Jag upplevde att läraren uppfattade detta som positivt och jag kände själv att jag därmed fick mer ut av intervjun.

4.7 Etiska överväganden

I all vetenskaplig verksamhet krävs att forskaren förhåller sig till de etiska principer som internt gäller i forskningsmiljöer och den omgivning som man ska forska på. Med

etik menas *en bevist bearbeidelse av prinsipper, verdier, og normer å forske på samfundet* (Halvorsen; 2008, s.246). I Helsingforsdeklarasjonen belyser man de etiske regler som är gällande och hur dessa skall tolkas. *Helsinki-deklarasjonen preciserar at vitenskapssamfunnets intresser aldri må gå foran hensynet til forsøkspersonens velferd* (Seglen 2010,s. 113). Denna Helsingforsdeklarasjon har blivit riktningsskildare för hur en forskare ska gå tillväga och kunna agera etikmässigt rätt när forskning avseende människor bedrivs. Det var därför viktigt att jag som forskare både före, under och efter projektets slut var klar över hur jag skulle gå tillväga för att agera etikmässigt korrekt.

I nedan anförda text beskrivs mina etiska överväganden i forskningsprocessen. Kvalitativa metoder förknippas med forskning som innebär att forskaren har nära kontakt med de som ska studeras (Thagaard 2010). Videofilmning och intervju som metod genomförs av etiska problem, vilket i sin tur väcker en rad metodiska och etiska dilemman som jag som forskare är tvungen att ta ställning till (Thagaard 2010; Kvale & Brinkman 2009, Sommerseth, 2005). När man behandlar personuppgifter är det en del etiska regler som gäller. Thagaard (2010) definierar personuppgifter på följande sätt: *"opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson"* (Thagaard 2010). Forskningsprojekt som innehåller personuppgifter måste lämnas till NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) och så har också gjorts och godkänts i denna studie.

4.7.0 Informerat samtycke

Efter NSDs godkännande kontaktades alla deltagande informanter personligen. Lärarna och eleverna informerades först verbalt om projektets övergripande mål, tillvägagångssätt, möjliga risker och fördelar som medföljer vid deltagande i projektet. Jag förklarade att deltagande i projektet är helt frivilligt och att man när som helst kan avbryta sitt deltagande utan att detta får några negativa konsekvenser för den som väljer att göra så (Kvale & Brinkmann 2010; Thagaard 2010).

För att försäkra mig om att alla tilltänkta informanter gav sitt fria samtycke att delta i studien fick de en informativ skrivelse (som godkänts av NSD) om vad ett deltagande i forskningsprojektet innebar. Efter att ha insamlat underskrifter från samtliga informanter kunde datainsamlingen starta. Kravet på informerat samtycke innebar också en del etiska dilemman. Thagaard (2010) skriver att en forskare inte kan slå sig till ro bara för att en deltagare gett sitt fulla samtycke i startfasen av projektet, utan man måste som forskare alltid vara inställd på att förhandla om deltagarens samtycke under hela

forskningsprocessens gång (Thagaard 2010). NSD krävde också att jag innan varje filmtillfälle fick deltagarnas skriftliga samtycke.

4.7.1 Konfidentialitet

När man forskar om människor är det viktigt att informanterna blir behandlade konfidentiellt, det vill säga att forskaren aldrig behandlar eller förmedlar information på ett sätt som kan komma att skada personer som man forskar på (Thagaard 2010; Kvale & Brinkman 2009). Betydelsen av konfidentialitet och anonymitet betonas också kraftigt av Quennerstedt et al. (2012). Användandet av videokamera gör att enskilda personer går att identifiera när materialet analyseras. Filmerna har därför bara använts i forskningssyfte och enbart analyserats av forskaren och heller inte visats för utomstående eller sparats efter projektets slut. Videofilmerna har därtill förvarats så att ingen utomstående kunde få tillgång till dem.

4.7.2 Konsekvenser

Att forska på människor innebär att man kontinuerligt måste reflektera över vilka konsekvenser forskningen kan medföra för deltagarna. Forskaren har, som tidigare nämnts, ett ansvar att se till att de som ingår i studien inte utsätts för någon form av skada (Thagaard 2010, Aase & Fossåskaret 2007). Det är inte bara etiken i ett forskningsprojekt som ska säkerställas, utan även grundläggande värderingar och de moraliska aspekterna (Londos 2010; Kvale & Brinkmann 2009). Nesh (2006) betonar i Thagaard (2010) *att forskaren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskere skal respektere de utforskedes integritet, frihet og medbestemmelse* (Thagaard 2010; s.28).

I intervjusituationerna upplevde jag att deltagarna var väldigt positiva. Flera deltagare berättade efteråt att de fått en större förståelse och mer insikt i ämnet, eftersom de under projektet fick möjlighet att berätta, förklara och reflektera tillsammans med någon som lyssnade och ställde följdfrågor. Ett problem kan däremot uppstå när de som intervjuas läser resultaten av studien. Det kan hända att någon informant känner igen texten, analyserar orden och inte anser tolkningar som korrekta, vilket kan leda till att informanten blir provocerad (Thagaard 2010). Aase & Fossåskaret (2007) skriver att *problemen forsterkes når ulike parter i sosiale relasjoner intervjues og informasjonen om relasjonene som fremtrer i teksten, bryter med egen selvforståelse* (s.187). Detta kan eventuellt leda till att konflikter utlöses som tidigare varit latent (Aase & Fossåskaret 2007). I föreliggande studie har jag försökt att vara så informerande, öppen och ärlig

som möjligt gentemot mina informanter och mina upplevelser är att detta fungerat på ett bra sätt.

5.0 Teoretisk förankring

5.1 Inledning

I föreliggande projekt har jag tagit utgångspunkt i sociokulturella perspektiv på lärande, där kunskapsbildning och elevers lärande står i centrum. Sociokulturella perspektiv på lärande bygger på konstruktivistiska synsätt där kunskap konstrueras i sociala sammanhang och där interaktioner och samspel mellan människor betraktas som helt avgörande för lärande (Säljö 2000; Wertsch 1991; Hargreaves 2004). Detta tankesätt känns igen i det många kallar den sociokulturella didaktiska forskningstraditionen, där didaktik i detta projekt betraktas som de pågående relationerna mellan lärare, elever och de kulturella och institutionella förutsättningarna för lärande i olika situationer (Nevett & Babiarz 2001; Verscheure & Amade-Escot 2007; Quennerstedt, Öhman & Öhman 2011). Man kan inte säga att sociokulturella perspektiv, eller socialkonstruktivism som Vygotsky beskriver det, uppfattas som en enhetlig teori utan det ses mer som ett ramverk som omfattas av flera teorier om kunskapsbildning och lärande. I denna studie kommer således Vygotskys arbete, som kan betecknas som ett sociokulturellt perspektiv, att stå i centrum och det är hans tankar som ligger till grund för hur lärande kan förstås i olika situationer i undervisningen.

Anledningen till att jag valt att använda mig av just denna teori är för att kunna se hur lärande skapas i undervisningskontextuella situationer och för att sedan kunna förklara vad som händer i olika situationer där lärande uppstår i kroppsövningsundervisningen. Studien syftar vidare till att undersöka lärande i ämnet kroppsövning i en specifik undervisningsmiljö, samt att undersöka lärares didaktiska överväganden gällande att skapa kommunikativa lärandesituationer. Lärande förstås som en social produktion av mening i möte mellan olika individers erfarenheter och den historiska, kulturella och institutionella kontexten. För att förstå vad som egentligen lärs i kroppsövningsundervisningen måste man se på lärares och elevers relationer till varandra och hur dessa kommer till uttryck i undervisningen som det läggs till rätta för. Det är också intressant att se elevers och lärares olika roller och hur de samarbetar i förhållande till varandra. I enlighet med Halvorsen (2008) beskrivs nämligen kunskap, sett ur ett sociokulturellt perspektiv, som något som skapas genom interaktioner mellan människor eller mellan människor och medierande redskap.

5.2 Sociokulturell teori

Studier som tar utgångspunkt i sociokulturella perspektiv inom kroppsøvingskulturen är vanligt förekommande i dagens utbildningsvetenskapliga forskning om idrott. Det är emellertid lite forskning som gjorts gällande lärandeinhåll, kunskapsbildning och läroprocesser samt mellan den undervisning som genomförs och vad elever lär, i synnerhet gällande vad som skulle kunna benämnas som kroppsligt lärande, fysisk bildning eller kroppslig kompetens. (Annerstedt, C 2011, ansökan).

Wertsch (1998) skriver att avsikten med ett sociokulturellt perspektiv tillnärmning är att förklara förhållandet mellan å ena sidan *mänsklig handling* och å den andra sidan skeendet i *kulturella, institutionella och historiska sammanhang*. Man kan därför se lärande som en social produktion av mening som influeras av både individens situerade erfarenheter och den institutionella kontexten (Lave & Wenger 1991). I enlighet med sociokulturella lärandeteorier går detta att *kunna*, hand i hand med individens förmåga att delta i praxisgemenskapen och dennes duglighet att delta i sociala praktiker där lärande förekommer, är därför avgörande (Dysthe 2003). Kunskapsbildning förekommer således aldrig i ett vakuum utan är alltid invävt i en historisk och kulturell kontext och därför blir förmågan att delta i en social praxis helt oumbärlig (Lave & Wenger 1991). Sociokulturella perspektiv utgår vidare från att lärande och elevens vilja att lära beror på vilken mening en individ tillskriver en aktivitet och hur individen gör verkligheten begriplig i olika situationer, vilket i sin tur också är beroende av vilket lärande och vilken kunskap som anses som viktig i den grupp man ingår i (Alexandersson & Lanz, Andersson 2008).

Utmärkande för människan är att han/hon utvecklar och använder verbala och fysiska redskap (Wertsch 1998; Säljö 2000) och det är vårt samspel med dessa ”redskap” (artefakter) som är centrala i sociokulturella perspektiv på utveckling och lärande (Rystedt & Säljö 2008). En av de dominerande punkterna i sociokulturella perspektiv är att man ser på hur individer och grupper skaffar sig och utnyttjar sina kognitiva och fysiska resurser. Därtill har kommunikation en central betydelse för lärande, och det att *kunna något* (skriva, läsa räkna osv) innebär som regel att man bemästrar en kommunikativ praktik (Säljö 2000). I detta projekt har jag undersökt hur fysiska och språkliga redskap i kroppsøvingsundervisningen kommer till uttryck hos lärare och elever och vilka didaktiska överväganden som görs vad gäller att skapa kommunikativa lärandesituationer med avsikten att undervisningen inte bara handlar om att träna

individer utan om att lära. Språk spelar då en central roll i undervisning och lärande och är det främsta kommunikativa redskapet (ibid.). Denna tanke kommer från Vygotsky (1986) och benämns som att handling förmedlas med de språkliga redskap människan använder. I kroppsøvingsundervisning föregår kommunikationen både verbalt, men också icke-verbalt, det vill säga även med hjälp av rörelser, redskap, bollar, gymnastikredskap osv. Förmedling eller mediering som Vygotsky (1978) införde som begrepp, är alltså centralt för lärandet. Säljö (2000) skriver att en central del av sociokulturell teori är att kunskap bildas och fördelas mellan människor i olika miljöer och att det är kontexten och praktiken (undervisningen) i sig som formar det ständiga växelspel som föregår mellan människors tänkande, handlande och kommunicerande.

5.3 Vygotsky, social interaktion och lärande

Lev Vygotskys arbeten har varit en bidragande orsak till konstruktivismen och han har skrivit om förhållandet mellan social interaktion och lärande. Rörande den individuella konstruktivismen så har den ofta förknippats med Piaget, medan den sociala konstruktivismen har sin härkomst från Vygotskys arbeten. Vygotsky menade att den sociala interaktionen var avgörande för lärande, medan Piaget nedprioriterade de sociala faktorernas roll beträffande kunskap och vidare utveckling (McInerney & Valentina 2002). Detta synsätt på konstruktivismen delas inte av alla och vissa tycks hävda att Piaget missuppfattas på denna punkt.

Vygotsky (1978) förstod lärande som en social verksamhet där han hade ett särskilt intresse beträffande relationer mellan vad en individ själv kan göra och vad denne kan göra i samarbete med andra individer (ibid.). Han utvecklade med detta som grund idén om ”zone of proximal development” också förkortat ”ZPD”, där ZPD kan betraktas som avståndet mellan den faktiska utvecklingsnivån som bestäms av individers oberoende problemlösning och den faktiska nivån som bestäms genom problemlösning i samarbete med mer kapabla kamrater eller vuxna (Vygotsky 1978, s 85-86).

Enligt Vygotsky utför individer som regel nya uppgifter som tala eller läsa i samarbete med andra individer och det är först efter att de samtalat eller läst som de verkligen förstår hur man utför uppgifter, och det är först då de kan utföra uppgiften utan stöd från andra (ibid.). Enligt Newman & Holzman (1993) kan dessa tankar knytas till sunt förnuft och en förutsättning för att man ska kunna utföra en uppgift med någon annan, är att man först måste förstå vad uppgiftens syfte är. De föreslog att ZPD är något som

uppnås och att lärande är en del av den givna (essentiella) gemenskapen i det att vara en människa. Brown & Ferrera (1999) insisterade, efter att ha läst Vygotskys originalarbeten på att utbildning borde ta sikte på den övre ”gränsen” föreslog några riktlinjer bland annat beträffande hur elever reagerar på de uppgifter som de får och vilken expertis som finns i elevgruppen, och att detta är helt avgörande för vad elever är kapabla att utföra/uppnå. Läraren bör därför lägga undervisningen på en nivå där elever är kapabla att lyckas med hjälp från andra ”starkare” elever i gruppen (ibid).

I enlighet till Vygotskys arbete uppmanas lärare också till att antingen framhålla sin egen interaktion till eleverna eller att ge elevgruppen gemensamma övningar där elever inte bara kan samarbeta, utan också är i behov av att samhandla med varandra (Vygotsky 1978). Till sist bör syftet med undervisningen också vara att hjälpa elever att gå bortom deras nuvarande bemästringsnivå, och det är utifrån dessa tankar som Valsiner & Van der Veen (1999) förtydligar betydelsen av fantasi och lek för att hjälpa elever att nå en högre utvecklingsnivå.

Det är ovanstående synsätt på lärande som har styrt de metodiska överväganden som jag använt i denna studie. Som jag tidigare nämnt så är det också Vygotskys syn på lärande som ligger till grund för mina tolkningar kring händelser som uppstått i olika undervisningssituationer som videofilmats, tolkats, beskrivits, analyserats och diskuterats.

6.0 Resultat

6.1 Inledning

Det övergripande syftet med föreliggande projekt är, som tidigare nämnts, att undersöka vad elever lär sig i kroppsövning samt vilken kunskap som främjas i undervisningen. Jag har valt att precisera projektets syfte med följande problemställningar:

Vilken kunskap framstår som viktig i ämnet kroppsövning?

Vilket lärande främjas mot bakgrund av den undervisning som genomförs?

Vad förväntar läraren att elever lär, och vad menar läraren att elever faktiskt har lärt.

För att belysa projektets problemställningar på ett så översiktligt och optimalt sätt som möjligt har jag valt att dela upp presentationen av resultaten i två delar. I den inledande delen presenteras lärares och elevers syn på vad de menar framstår som viktig kunskap i kroppsövning. Denna del bygger på intervjuer med lärare och elever, där intentionen är att få en inblick i vad de har för uppfattningar om kroppsövning som ämne i skolan. Resultaten av dessa intervjuer utgör således viktig information om lärares och elevers uppfattningar och samtidigt utgör de nödvändig kunskap för att få en djupare och bredare förståelse vidare in i den andra delen av resultatkapitlet, som mera explicit handlar om konkret undervisning i kroppsövning.

I den andra delen beskrivs tre kritiska händelser som hämtats från de sex lektioner som videofilmats. Det fanns naturligtvis en mängd olika situationer som uppstod i undervisningen som filmades och som jag kunde valt ut för diskussion utifrån olika aspekter. Att jag valde just dessa tre händelserna beror på att de exemplifierar och säger något om hur undervisningen kom att bedrivas i den kroppsövningsundervisning som jag följde. De kritiska händelser som presenteras här är inte direkt typiska för all den undervisning som jag videofilmade, men den förmedlar en bild av hur undervisningen bedrevs och säger något om hur lärande uppstår i interaktion mellan elever och lärare. Den ger också tankar om hur lärande hade kunnat uppstå om läraren hade agerat annorlunda eller utmanat eleverna på andra sätt än vad som skedde i de kritiska händelser som här redogörs för och diskuteras.

Presentationen i del två bygger på videoobservationer, intervjuer med lärare och elever, samt komplementerande pre- och postintervjuer med lärare. Resultaten som presenteras i den första delen är också viktiga, eftersom reflektionerna kring ämnets kunskapsobjekt

förhoppningsvis bidrar till en ökad förståelse kring hur lärare och elever resonerar runt de tre kritiska händelserna som de sedan själva kommenterar. De bidrar också till ökad insikt och skapar en helhetlig förståelse vid analysen av resultaten. Resultatkapitlet avslutas med en sammanfattande analys av de båda delarna, där viktiga fynd tydliggörs utifrån sociokulturella perspektiv på lärande.

6.2 Lärares och elevers syn på kroppsøving

I föreliggande avsnitt redogör jag för vilken kunskap som framstår som viktig i kroppsøving. Resultaten bygger på de intervjuer som genomfördes med lärare och elever från de skolor som deltagit i studien. De fiktiva namn som används för lärare och elever här, återkommer sedan också i del två.

6.2.0 Ur ett lärarperspektiv

Lärare A är utbildad kroppsøvingslärare (3-årig bachelorutbildning; faglærer i kroppsøving). Utöver det har hon en ettårig utbildning i specialpedagogik och sociologi. Hon har de senaste sex åren arbetat som idrottslärare på gymnasiet och före det arbetade hon som förskollärare. Lärare B är också utbildad kroppsøvingslärare. Hon har också kompletterat sina studier med en ettårig grundutbildning i specialpedagogik och sociologi. Hon har arbetat som idrottslärare i totalt åtta år och har utöver det arbetat som konsulent på gymnasiet.

I intervjuerna lyfter båda lärarna fram att det är synnerligen viktigt att eleverna får en god upplevelse av att vara i fysisk aktivitet under kroppsøvingsundervisningen. Det är vidare viktigt att läraren inspirerar och motiverar eleverna och att de har roligt under kroppsøvingslektionerna poängteras särskilt tydligt av lärare A. Lärare B påpekar att kroppsøvingsläraren bör rikta fokus på att eleverna lär sig att ta ansvar och att de får kunskaper för att kunna sköta sin egen träning. Det sistnämnda nämns tillsammans med tankar om att de ska få ett livslångt utbyte av att vara i fysisk aktivitet. Detta uttrycker lärare B på följande sätt:

När eleverna är färdiga med gymnasiet är det ingen som triggat dem att vara i fysisk aktivitet längre. Det är därför viktigt att eleverna introduceras till aktiviteter som de tycker om och som de vill utöva även på fritiden.

Lärare A är inne på samma linje och menar att syftet med kroppsøving bör vara att elever lär nya aktiviteter och att de samtidigt får ett eget fysiskt utbyte av kroppsøvingslektionerna. Lärare A påpekar också att det är viktigt att eleverna befinner

sig mycket i fysisk aktivitet under lektionerna, vilket uttrycks av lärare A på följande sätt: *Övningarna i kroppsøving bør lægges till rätta så att det är mycket aktivitet och lite stillasittande för eleverna.* Hon menar att eftersom tiden är så knapp för kroppsøving i skolan så är det viktigt att eleverna svettas när de väl har kroppsøving. Hon framhåller även att bristen på tid leder till att bedömningsgrunderna för att kunna sätta betyg blir undermåliga, eftersom mycket av uppmärksamheten ligger på just aktivitet. Hon tillägger samtidigt att såsom bedömningskriterierna är utformade idag, så är det fortfarande försvarbart att undervisa på det sätt som hon själv gör.

Det framgår också tydligt av intervjuerna med de båda lärarna att hälsoaspekten i kroppsøving är mycket viktig, det vill säga att elever får lära sig varför det är så betydelsefullt att vara fysiskt aktiv. Båda lärarna poängterar starkt just denna aspekt på ämnet och menar att detta är ett viktigt och centralt mål i kroppsøving. De båda lärarna pekar också här på tidsbrist och att det ges alltför lite tid att verkligen lära sig nya färdigheter i ämnet. Lärare A menar att två timmar per vecka är alldeles för lite tid, vilket i många fall leder till att man delvis måste göra avvägningar om fokus bör ligga på lärande av olika färdigheter, eller om fokus bör ligga på att elever trivs och är fysiskt aktiva. När lärarna blir tillfrågade om vad de tror att eleverna själva menar är syftet med ämnet så går meningarna isär. Lärare B tror att eleverna har en idé om att kroppsøving är ett ämne där man ska lära sig att bli tränad på olika sätt. Hon erkänner att detta är antaganden, eftersom hon själv anser att hon är alltför dålig på att kommunicera och diskutera denna typ av frågor med eleverna. Lärare A tror att eleverna har uppfattningen att kroppsøving går ut på att de ska befinna sig i fysisk aktivitet under lektionerna och ha roligt. Lärare A framhåller vidare att hon tror eleverna tycker om kroppsøving, att ämnet är annorlunda samt att det skall vara motiverande och roligt. Detta uttrycker hon på följande sätt: *Kroppsøving skiljer sig från andra ämnen i skolan och är därför mer inspirerande för elever och fokus bör ligga på att eleverna har kul.* Samtidigt motsäger hon sig själv när hon framhåller att kroppsøving är ett ämne som vilket annat skolämne som helst och att det därför är viktigt att eleverna också lär sig något i ämnet. Hon poängterar då att det är viktigt att eleverna lär sig om regler, namn och begrepp i olika aktiviteter och hur kroppen fungerar under fysisk aktivitet. Hon berättar att skolan anordnar kroppsøvingsprov en gång per termin, där eleverna, som läraren beskriver *det får visa sina teoretiska kunskaper.* Hon berättar att ett sådant prov

procentuellt sett inte utgör så stor del av betygsgrundlaget, men att det kan bidra till att eleven försämrar eller förbättrar sitt betyg i kroppsøving.

5.2.1 Ur ett elevperspektiv

Det tycks som om lärare och elever har en relativt likartad syn på kroppsøving som ett ämne där man skall lära sig om hälsa och att vara fysiskt aktiv. Det framgår också tydligt bland de tillfrågade eleverna och lärarna att detta att lära sig olika aktiviteter och idrotter är något som de flesta menar bör vara centralt inom ämnet kroppsøving. Nedan presenteras de mest centrala tankarna som eleverna gav uttryck för i intervjuerna.

Det var, som nämnts, fyra elever som intervjuades i föreliggande studie och de har här erhållit de fiktiva namnen Rune, Sigurd, Lisa och Robert. Samtliga elever har en relation till idrott, men vissa är betydligt mera aktiva och intresserade än andra och de ägnar sig åt olikartade fysiska aktiviteter på fritiden. Rune och Sigurd har en relativt likartad idrottsbakgrund och de tycker om idrott och uppger kroppsøving som sitt favoritämne. Rune spelar ishockey på fritiden och han tycker om de flesta bollsporter. Sigurd intresserar sig först och främst för handboll, bordtennis och cykel, men tycker också han om det mesta som rör idrott. Lisa ägnar sig åt balett på fritiden. Hon tycker om att röra på sig och inom kroppsøving framhåller hon att lek och olika former av samarbetsövningar är det som är mest motiverande. Robert är inte speciellt förtjust i kroppsøving och han anser att bollsporter är direkt tråkiga. Han tycker däremot om att åka skateboard och snowboard.

I intervjuerna med eleverna är det vissa påståenden om syfte och mål med ämnet som upprepar sig genomgående i intervjuerna. Att lära sig olika aktiviteter och idrotter, att vara fysiskt aktiv, att träna kroppen och att lära sig om hälsa, är något som eleverna uppfattar som centrala element i ämnet och som de hela tiden återkommer till. Rune uppfattar kroppsøving som ett ämne där man ska träna kroppen och komma i fysisk form samt att ämnet är betydelsefullt beroende på att så många elever numera rör sig allt mindre. Rune poängterar: *Jag tror kroppsøving är ett ämne i skolan på grund av att alltför många elever rör sig allt mindre.* Konkret beträffande vad som är viktig kunskap i kroppsøving har han ingen specifik uppfattning om. Han poängterar samtidigt att hans egen lärare inte tydliggjort för honom vad som ska läras i kroppsøvingsundervisningen och vad ämnet går ut på.

Rune uttrycker också att det är sällan som läraren talar om ändamålen med det som skall genomföras i undervisningen och också väldigt sällan om de övergripande målen i ämnet. Sigurd är inne på samma linje som Rune, men säger samtidigt att läraren faktiskt ofta i början av lektionerna berättar vad de ska träna på och att läraren också ofta samlar dem i slutet för att sammanfatta vad vi har jobbat med under lektionens gång. Robert uttrycker att mycket av undervisningen i kroppsövning handlar om att vara i aktivitet och att lära sig nya tekniker i olika idrotter och aktiviteter. Han poängterar samtidigt att *Det inte alltid är så att jag förstår varför vi lär alla olika typer av passningstekniker i till exempel handboll, men jag prövar och gör det ändå*. Lisa är inne på samma linje och ställer sig frågande till varför undervisningen innehåller så mycket träning på tekniker som hon själv menar att hon inte kommer att ha någon nytta och glädje av i framtiden.

6.3 Kritiska händelser

6.3.0 Händelse 1

Klassen som beskrivs i händelsen som följer är från en gymnasieskola (16-17 år). Det är 25 elever i klassen och det är en jämn fördelning mellan könen. De elever som är mest involverade i denna händelse är Rune och Sigurd. I den intervju som genomförs strax innan lektionen berättar läraren att målet med lektionen är att *Eleverna ska lära om bollkontroll och hur man utför en dragpassning i innebandy*. Läraren förklarar att detta är en del av en serie lektioner och att den lektion som just skall filmas utgör lektion nummer två av totalt tre lektioner. Under den första lektionen arbetade eleverna med att träna på bollkontroll och att kunna föra bollen korrekt framåt. Under lektion två, som just skulle till att börja, hoppades läraren att eleverna skulle lära sig dragpassningstekniken i innebandy så pass bra att de sedan kunde använda denna teknik i en kommande spelsekvens.

I starten av lektionen småpratar läraren med de elever som kommit tidigt. Bakom oss hörs ljud från elever som har kroppsövning på andra sidan den s.k. vikkväggen. Ljudnivån är relativt låg, trots för att det bara är en plastvägg som skiljer de något slitna men i huvudsak funktionella salarna från varandra. Läraren höjer rösten för att informera eleverna om att de ska samlas i mitten av salen. De flesta eleverna kommer omgående, men i ett hörn står det kvar ett par pojkar och småpratar. Läraren höjer rösten ännu en gång och ber dem komma så fort som möjligt. Så snart alla står i en halvcirkel runt läraren börjar hon att prata. Rösten är klar och tydlig och eleverna verkar lyssna noga till vad läraren har att berätta. I den sekvens som följer har eleverna fått i uppgift att

tillsammans med en partner ”dragpassa” bollen mellan koner som är uppställda runt omkring i salen. Innan aktiviteten påbörjas visar läraren först själv hur man tekniskt sett utför en dragpassning. I elevgruppen finns en elev som heter Rune och han hjälper sedan till att på lärarens uppmaning visa hur en dragpassning ska genomföras. I anslutning till Runes förevisning av passningen förklarar läraren: *Tänk på att föra bollen bakom kroppen innan ni drar bollen framåt. Tänk er att bollen är som ett ägg. Då måste ni föra bollen så att ägget inte krossas.* Eleverna nickar och verkar ha förstått vad övningen går ut på. Eleverna går därefter ihop i par och får i uppgift att springa runt i salen samtidigt som de ska passa bollen mellan konorna. Eleverna springer runt kors och tvärs och passar bollen mellan konorna, men få eller ingen alls verkar utföra en tekniskt sett riktig dragpassning. Tempot är relativt högt, vilket också ljudnivån är. Alla elever deltar och det verkar som om de allra flesta har roligt. Rune och Sigurd har högt tempo och jobbar stenhårt. Det verkar som om de tävlar med varandra för att klara så många passningar som möjligt och tempot är högt. Då utspelar sig följande konversation mellan de två eleverna:

Sigurd: *Vi försöker att klara minst 20 passningar innan läraren stoppar oss.*

Rune: *Ok. Vi försöker. Men kom ihåg att du måste dra bollen. Inte slå såsom du gör nu. Se på mig!* (Rune visar och Sigurd försöker härma).

Sigurd: *Men bollen bara hoppar när jag gör så...*

Rune: *Nej! Inte om du släpper bollen tidigare och drar bollen mer bakom dig.*

Sigurd försöker ett par gånger till. De första gångerna studsar bollen, men efter ett par försök blir tekniken snabbt bättre. Rune tar tag i Sigurds klubba och visar ännu en gång hur klubban ska föras från bakre fot till främre fot. Sigurd försöker ett par gånger till innan de återigen börjar spinga och räkna passningar mellan konorna. Läraren kommer fram till Sigurd och Rune och ger de beröm för god insats: *Bra jobbat! Ni jobbar verkligen bra nu!* Läraren går sedan runt i salen och ger elever som försöker och visar god insats beröm innan hon sedan blåser i visselpipan och berättar att de i nästa aktivitet ska tävla om hur många gånger de kan passa bollen mellan konorna på en minut. De allra flesta är väldigt ivriga. Några räknar tyst, medan de allra flesta räknar högt. När en minut har gått ropar eleverna stolt upp hur många passningar de klarat. *Vi klarade 40,*

...34, ...21! (hörs från salen). Läraren samlar därefter alla i mitten av salen och ger dem återigen beröm för att de jobbat så bra tillsammans innan hon sedan berättar om nästa aktivitet som skall genomföras.

I intervjun direkt efter lektionen berättar läraren att hon var väldigt nöjd med hur lektionen genomfördes. Hon var speciellt nöjd med elevernas insats, samtidigt som hon påpekade att det var relativt få som verkligen klarade av att utföra en korrekt dragpassning: *Det var inte så många som klarade av att utföra en dragpassning..., när man har den här typen av övningar. Men jag tyckte att aktivitetsnivån var hög och de tränade bra tillsammans.* Läraren betonar att Sigurd klarade av att utföra en bra dragpassning en bit in på lektionen, eftersom han fick hjälp av Rune som faktiskt kunde spela innebandy. Detta eftersom hon vet att Rune spelar ishockey på fritiden. Rune menade själv att övningen var alltför lätt för honom, men att det var få av klasskamraterna som klarade av att passa bollen under fart. Rune påstår att det bara var Sigurd som lärde sig att passa bollen såsom läraren visade att eleverna skulle göra. Rune sammanfattar då han ser videosekvensen uppspelad:

Som du ser här så är det nästan ingen som övar på att utföra en dragpassning. Några försöker, men det är få som klarar det. Det hade säkert varit bättre om vi hade stått stilla och passat istället.

När Sigurd ser händelsen på dataskärmen utbrister han i skratt och förklarar att han tycker att det ser roligt ut att se sig själv. Han medger att det ser ut som om han kämpar med att hålla bollen längs med marken, men att han efter en stunds övande bemästrar tekniken. Läraren kommenterar samma händelse på följande sätt:

I denna övning ser det ut som att lärandet av dragpassning kommer lite i skymundan. De lär nog mer om de står mot varandra och passar stillastående, men samtidigt vill jag att eleverna ska svettas och verkligen få ut något av lektionen.

Läraren understryker alltså att målet är att eleverna ska lära sig att utföra en dragpassning, men att det är viktigare att de är i aktivitet än att de faktiskt utför övningen korrekt. Hon påpekar också att det viktigaste är att läraren visar hur en dragpassning ska genomföras i praktiken. Om eleverna sedan lär sig att genomföra passningen korrekt eller inte är av mindre betydelse i just denna situation, eftersom

hennes bedömning där och då var att eleverna såg ut att verkligen trivas med att vara i fysisk aktivitet. Om hon avbrutit aktiviteten för att ge feedback, så hade aktivitetsnivån sjunkit avsevärt.

6.3.0.0 Analys av händelse 1

Före övningen startar och innan eleverna ges möjlighet att börja öva på tekniken, förklarar läraren tydligt vad en dragpassning går ut på. Hon tar sedan hjälp av en elev för att visa hur tekniken i en dragpassning ska genomföras rent tekniskt och förklarar samtidigt följande bildliga metafor för eleverna:

Tänk på att föra bollen bakom kroppen innan ni drar bollen framåt. Tänk er att bollen är som ett ägg. Då måste ni föra bollen så att ägget inte krossas.

När aktiviteten väl är igång och alla elever har fått en partner att jobba tillsammans med, verkar det som om alla verkligen försöker passa bollen till varandra. Det är mycket skratt och aktivitetsnivån är hög. Märkbart är att det är väldigt få som verkligen övar på en dragpassning. Samtidigt som läraren går runt och ger elever beröm för att de jobbar så bra, så är det väldigt få som verkligen fokuserar på att dra bollen bak och fortsätta rörelsen framåt. De allra flesta slår bara till bollen. Många klarar visserligen att spela bollen mellan konorna, men det är bara ett fåtal som verkligen bemästrar eller ens försöker att utföra en tekniskt sett riktig dragpassning. Lärarens mål är att eleverna ska lära sig att utföra en dragpassning, men det mynnar ut i att eleverna tränar och svettas i aktiviteten. Däremot övar de inte på själva målet, nämligen en tekniskt fulländad dragpassning. Läraren var själv nöjd med hur övningen genomfördes av eleverna, samtidigt som hon konstaterade att det var få elever som verkligen klarade att utföra en passning. Hon gick emellertid inte in och rättade felen eller gav någon som helst feedback på deras utförande, eftersom hon menade att det var en hög och bra aktivitetsnivå och att hon därför inte ville korrigera eller ge prestationsfeedback. Däremot gav hon tydlig beteendefeedback på att hon tyckte att de jobbade bra och att aktivitetsnivån var hög.

Det framkommer tydligt att läraren satt upp lärandemål för timmen – att eleverna skall lära sig en dragpassning som de sedan skall kunna använda i en spelsekvens – men under genomförandet av lektionen flyttas fokus mer och mer mot att eleverna ska vara i mesta möjliga aktivitet och målet att lära dragpassning bli sekundärt och otydligt.

Istället blir hög fysisk aktivitetsnivå det mål som lyfts fram. Detta framkommer alltså tydligt i lärarens kommentar:

De lär nog mer om de står mot varandra och passar stillastående, men samtidigt vill jag att eleverna ska svettas och verkligen få ut något av lektionen.

Det verkar som om läraren först och främst tänker på att eleverna ska vara i fysisk aktivitet så mycket som möjligt och att detta är undervisningens överordnade mål. Att lära färdigheter via utförandet av tekniskt riktiga moment framstår i denna sekvens som mindre viktigt. Även om läraren har målet att eleverna skall lära, så mynnar lektionen ut i att görandet blir viktigare än lärandet, det vill säga att den fysiska aktiviteten och att svettas under en stund är viktigare än att utveckla olika färdigheter. Det är få elever som övar och försöker lära sig passningstekniken i innebandy och detta uppmuntras och kommenteras inte heller av läraren.

De allra flesta eleverna i klassen som jag filmade har ingen erfarenhet av innebandy. När de övar tillsammans är det få som lär sig att utföra en dragpassning så länge inte läraren (eller någon elev som har kunskaper som t ex Rune i exemplet) vägleder eller ger eleverna uppgifter ”att lösa”. I sina instruktioner till eleverna tycks det som om läraren redan har löst uppgiften och därigenom har eleverna istället den konkreta uppgiften att ”göra” övningarna. Däremot, som i fallet med Rune och Sigurd, så blir uppgiften meningsfull och möjlig att lösa när en mera kompetent kamrat kan handleda och ge relevant feedback. Rune fungerar som en «expert» i par med Sigurd och han utmanar och kommenterar kontinuerligt Sigurds utförande. Rune bidrar till att Sigurd utmanas och lär och når, vad Vygotsky kallar, sin proximala utvecklingszon (ZPD).

En ZPD beskriver förhållandet mellan vad en individ kan göra själv (i detta fall en elev), och vad han eller hon kan göra i samarbete med andra.

I det fall jag redogjort för i händelse 1 bryter inte läraren in och ger feedback eller utmanande uppgifter på grund av att det är en hög aktivitetsnivå och att detta betraktas som överordnat de tänkta och angivna lärandemålen. Det verkar som om det är själva aktiviteten som prioriteras och att alltför lite fokus läggs på vad eleverna egentligen ska lära i undervisningen. De allra flesta eleverna hade inga förkunskaper alls i innebandy och kunde därför heller inte utveckla tekniker i denna idrott utan hjälp av läraren eller

av duktiga medelever. Trots det var det några elever som lärde sig att utföra en dragpassning. En av dessa elever var Sigurd, som genom Runes kunnande och vilja att lära ut, utvecklade sina passningsfärdigheter i innebandy. En förutsättning för att Sigurd skulle lära tycktes vara att Rune hade kunskaper om innebandy sedan tidigare och verkligen ville lära sin partner. Lärarens roll var emellertid i detta fall marginell och hon tog inte tillfället i akt att utmana, problematisera eller följa upp det (brist på) lärande som uppstod och detta beroende på att aktivitetsmålet tycktes överordnat lärandemålet.

6.3.1 Händelse 2

I händelsen som beskrivs nedan består klassen av omkring 25 elever, varav de flesta är pojkar. Eleverna är mellan 16-17 år och går första året på en yrkesinriktad linje på gymnasiet. De elever som är mest involverade i denna händelse är desamma som i den första händelsen som tidigare beskrivits, det vill säga Rune och Sigurd. Läraren är också densamma som i den föregående händelsen, nämligen lärare A. Läraren förklarar följande om målet med lektionen:

Eleverna ska träna styrka och jobba med konditionen, samtidigt som jag vill att eleverna ska lära att samarbeta i större grupper.

Läraren nämner också att hon hoppas att eleverna experimenterar och försöker att lösa olika uppgifter utan hon själv sätter alltför snäva ramar, samtidigt som hon önskar att eleverna tränar och befinner sig mycket i fysisk aktivitet. Läraren förklarar att den lektion vi skall bevittna utgör en del av en serie lektioner där temat är styrketräning. Detta är den första lektionen av totalt tre. Händelsen som beskrivs nedan infinner sig efter det att eleverna har haft några uppvärmningslekar, där de har jobbat med koordination genom att röra sig på olika sätt runt om i salen. Händelsen är extra intressant eftersom den leder till en lärandesituation där elever tillsammans löser uppgifter som de blir tilldelade och lär genom att kommunicera och samarbeta med varandra. Läraren samlar först eleverna och berättar hur nästa aktivitet ska gå till. Hon förklarar att de i den följande aktiviteten skall genomföra en lek som heter ”tjukkasstafetten”.

Flera elever höjer på ögonbrynen och blir förvånade och det förefaller som om detta är en aktivitet som de aldrig haft tidigare. Många visar tydligt genom kroppsspråket att de ser fram emot att ha stafett och det märks också att det är många som tycker om att tävla. Lärare A delar in eleverna i två grupper. Varje grupp består av cirka 12 elever.

Läraren förklarar att leken går ut på att fem elever ska uppehålla sig på mattan, medan uppgiften för de andra eleverna i gruppen är att dra mattan från den ena sidan av gymnastiksalen till den andra. Läraren förklarar:

Detta är en stafett. Det handlar om att transportera mattan fram och tillbaka och det laget som är först tillbaka till startpunkten vinner. Klart slut.

Eleverna i de båda lagen samlas omgående för att diskutera hur de skall lösa uppgiften och vem som skall göra vad. I lag 1 är det en elev som tidigt tar tonen och antyder att de fem lättaste bör ligga på mattan och detta eftersom det då blir mindre tyngd för de andra att dra. Resterande elever i gruppen instämmer genom nickanden. I det andra laget är det ingen som tar tonen och när läraren blåser i visselpipan slänger sig fem elever på mattan, medan de övriga börjar att dra. Lag 1 vinner första rundan relativt enkelt och diskussionerna i lag 2 går heta inför den andra omgången. En elev höjer rösten och frågar om det inte är lättare att dra mattan än att skjuta den framåt, och resterande del av gruppen instämmer. Eleverna testar sig fram, men får inget bra grepp om mattan. En elev i gruppen säger:

Vad tror ni om att fästa ett rep på kortsidan av mattan? Då borde vi få ett bra tag? Läraren har ju inte sagt något om att vi inte får använda hjälpmedel?

Några av eleverna springer bort från mattan och till redskapsutrymmet för att hämta ett hopprep. Eleverna i lag 2 binder fast ett rep på främre sidan av mattan och gör sig därefter klara att starta. I lag 1 diskuteras det kring om det vore bättre att vända på mattan för att minska friktionen. Eleverna provar sig fram, men väljer att ha kvar mattan med samma sida nedåt som de redan tidigare hade valt under den första rundan. Under tiden som eleverna experimenterar sig fram till goda lösningar meddelar läraren att de denna gång måste transportera mattan fem gånger fram och tillbaka innan stafetten är genomförd. Läraren blåser i visselpipan och stafetten drar igång. Efter tredje rundan börjar det ta på krafterna i båda lagen. Lag 2, som använt sig av ett hopprep, tar till slut hem segern. Alla elever, utom de tio som suttit på mattan, är helt uttröttade och sitter framåtböjda på golvet och chippar efter andan. Några elever från lag 1 menar att lag 2 fuskade, eftersom de använde sig av ett hopprep. Läraren förklarar då att hon inte sagt

någon om att de inte fick använda sig av hjälpmedel och uppmanar därefter eleverna med följande råd:

Det enda jag informerat er om är att fem elever ska vara på mattan under tiden som ni transporterar mattan. Tycker ni att ni samarbetat bra tillsammans nu? I nästa runda ska ni transportera mattan fram och tillbaka sju gånger, använd vad ni vill av utrustning. Vi startar om fem minuter.

Många av eleverna ser på läraren med onda ögon innan de sedan sätter igång med att fundera över nya lösningar för att underlätta transporten av den egna mattan. Lag 1 kommer fram till att de ska härma lag 2 och sätter därför ett hopprep på kortsidan även av sin matta.

Elev 1: Men vänta lite nu, läraren har väl inte sagt något om att vi inte får byta plats på dem som ligger på mattan och på dem som skjuter på den?

Elev 2: Nej det har du rätt i. Som det är nu så använder vi ju bara hälften av oss.

Elev 1: Klart det. När vi ska dra så många gånger fram och tillbaka så kan vi ju lika gärna byta plats med varandra mellan runderna.

Elev 2: Exakt. Då får vi ju alla vila och då orkar vi att hålla ett högre tempo.

Resterande del av gruppen instämmer och de kommer fram till att det bästa sättet är att de delar upp gruppen i två delar, där några lätta och några lite tyngre ligger på mattan först och att de sedan byter alla samtidigt mellan varje runda. I lag 1 diskuteras det hit och dit om det är klokt att de två starkaste drar i hopprevet medan de andra skjuter på baksidan av mattan och att de på så sätt undviker att det går trögt och att det därmed blir jobbigt. En av eleverna som suttit på mattan bryter in och säger:

Elev 3: Vi som legat på mattan är ju fortfarande pigga. Kanske vi kan byta med någon av er?

Elev 4: Ja det är sant. Vi kan ju byta när någon av oss blir trötta. Bra ide!

Läraren blåser igång stafetten och eleverna är i full gång. Efter den andra rundan leder lag 1 ganska stort, men allt eftersom stafetten fortgår kommer lag 2 allt närmare och när

stafetten är slutförd står lag 2 som klar segrare. Läraren samlar eleverna i mitten av salen och frågar vad de har jobbat med under stafetten. *Styrketräning!*

Konditionsträning! Att samarbeta! hörs det från olika håll i salen. Läraren: *Ja det stämmer och det laget som samarbetade bäst stod som segrare till slut. Var det inte så?* De flesta eleverna nickar, medan några elever muttrar något och försöker att förklara sig på olika sätt. Läraren ber eleverna att gå och dricka lite vatten innan nästa aktivitet skall komma igång.

I intervjun efter lektionen förklarar läraren att målet med aktiviteten var att få eleverna att samtala om hur de skulle lösa uppgiften på bästa sätt och att försöka komma fram till optimala lösningar som möjligt, utan att hon nödvändigtvis gav eleverna alltför många riktlinjer. När hon i efterhand ser på videofilmen berättar hon:

Jag brukar inte ha den här typen av aktivitet med eleverna. Det var kul att se att de klarade att samarbeta och använda kreativiteten. Ofta väntar eleverna på besked från mig och de är väldigt duktiga på att förhålla sig till de ramar och regler som jag sätter upp. Här var det inte så mycket tal om regler. Det syns på eleverna att detta var en ny situation, de tvekade i starten att experimentera och tänka ut lösningar själva. Ibland är det bra att låta eleverna tänka, utan att jag gör det för dem.

Läraren var speciellt nöjd med samarbetet i grupperna och att de jobbade som ett lag tillsammans för att förbättra sig. Samtidigt poängterar hon att det var bra att de allra flesta i grupperna också erhöll ett gott träningsutbyte. Rune och Sigurd delar mycket av samma uppfattningar som läraren gav uttryck för. Rune tycker själv att övningen var väldigt jobbig. Han var en av dem som drog mattan flest gånger i sitt lag. Rune: *Ja det var verkligen bra träning och jag tyckte att vi jobbade bra tillsammans. Det var verkligen teamwork.* Han upplevde emellertid att reglerna var lite otydliga i starten, men han förstod allt eftersom att syftet var att gruppen själv skulle komma fram till egna lösningar för hur man skulle skjuta eller dra mattan framåt. Han var själv en av ledarna i den egna gruppen, men han betonar att alla i laget bidrog med något för att stärka gruppen. Sigurd tillhörde det andra laget, det vill säga det laget som till slut förlorade. Han tyckte att det var en väldigt rolig och lärorik samarbetsövning, men att hans lag inte var lika duktiga på att samarbeta som det andra laget.

Han tyckte att det blev lite för mycket av att de ”stora och starka” skulle dra, medan övriga skulle sig undan. Sigurd berättar vidare att om hans lag verkligen hade lyckats samarbete lite bättre så hade de vunnit, men eftersom de inte utnyttjade alla lagets krafter så innebar det istället att de förlorade.

5.3.1.0 Analys av händelse 2

I den ovan beskrivna händelsen uppstår olika typer av lärande. Såväl lärare som elever uppgav att de lärde sig att samarbeta, och detta genom att de tillsammans fick möjlighet att vara kreativa och komma fram till egna goda lösningar. Läraren hade som mål att eleverna skulle träna styrka samtidigt som det sattes fokus på samarbete. Läraren: *Eleverna ska träna styrka och jobba med konditionen, samtidigt som jag vill att eleverna ska lära att samarbeta i större grupper.* Det verkar alltså som att det är samarbete som skall läras, men att detta skall ske samtidigt som de tränar kondition och styrka. Att de skall lära om kondition och styrka, exempelvis principer för hur man tränar dessa kvalitéer, verkar det inte vara tal om.

I denna typ av övning utmanas eleverna till att kommunicera med varandra och, i linje med sociokulturella perspektiv, förhandlar de med varandra för att komma fram till bättre och mera optimala lösningar på hur de skulle kunna tänkas transportera mattan genom salen. Eftersom läraren valde att inte ha så tydliga och snäva ramar för vad de faktiskt skulle utföra – och på vilket sätt uppgiften kunde lösas – så fick eleverna möjlighet att tillsammans i gruppen utforska olika möjligheter att lösa uppgifter på. Många elever var delaktiga såväl i diskussionerna som i själva genomförandet och fick därmed både komma till tals och visa sina färdigheter. Detta ledde i sin tur till att andra elever tog lärdom av den expertis som fanns i gruppen. En förutsättning för att denna interaktion mellan elever skulle ges möjlighet att uppstå var att läraren gav eleverna relativt stort utrymme att fundera och förhandla med varandra. Lärarens avvägningar var här helt centrala för att få till stånd goda betingelser för samarbete, vilket i sin tur ledde till lärande.

Eleverna fick alltså få riktlinjer som de skulle förhålla sig till, vilket i sin tur ledde till att eleverna började samtala om möjliga lösningar för att underlätta transporten med mattan. De båda grupperna diskuterade kring friktion, vilka elever som borde ligga på mattan, om man borde skjuta eller dra, lyfta eller använda andra hjälpmedel för att dra mattan etc. Några elever menade att laget som använde hopprep hade fuskat, varpå läraren då förtydligade vad som faktiskt gällde och att hjälpmedel var tillåtna.

Lärarens avvägningar är här väldigt betydelsefulla för vidare lärande. Läraren utmanar eleverna till ännu mer samverkan genom sitt sätt att undervisa och lärarens anvisningar är här en bidragande orsak till att eleverna utvecklar sina kreativa förmågor. För att ”god” samverkan ska kunna uppstå i en grupp är det några variabler som är helt centrala utifrån ett ”Vygotsky-perspektiv” att se på socialkonstruktivism. En förutsättning är att det finns ”expertis” i elevgruppen, att läraren ger uppgifter som svarar mot den nivå som eleverna är kapabla att lyckas klara med hjälp av ”mer kompetenta andra” elever i gruppen. Läraren uppmuntrar vid sådana tillfällen inte bara eleverna till interaktion, utan hon ger dem vissa riktlinjer som gör samverkan nödvändig.

Sigurd, som i högsta grad var delaktig i en av grupperna, uttrycker att han verkligen fick bra träningsutbyte i undervisningen, samtidigt som han menade att de lärde sig att samarbeta i grupp. En av anledningarna till att det uppstod goda lärandesituationer kan kopplas till att de fick relativt få anvisningar om ”hur man ska göra” i övningen, samtidigt som läraren heller inte gick in och styrde när övningen sedan väl kom igång. Eleverna gavs viss tid att arbeta med att lösa uppgiften, istället för att läraren själv löste uppgiften åt dem och sedan bara såg till att den utfördes. Genom att undervisa på detta sätt undgick läraren att hamna i lärandesituationer där fokus utgörs av att ”göra” övningen, istället för att lära sig övningen.

6.3.2 Händelse 3

I händelsen som beskrivs nedan medverkar förstaårselever från en yrkesinriktad linje på gymnasiet. Eleverna är runt 16-17 år gamla och elevgruppen består av cirka 20 elever. Läraren som undervisar i denna klass är lärare B och eleverna som är mest involverade kallas Lisa och Robert. Läraren berättar att de under denna lektion ska jobba med så kallad kreativ dans. Läraren berättar:

Under denna lektion önskar jag att eleverna får använda kreativiteten genom att samarbeta med varandra och att genomföra en enkel dans. Målet är att eleverna ska lära sig denna dans och sedan visa upp den för resten av klassen.

Läraren berättar att detta är den tredje lektionen där temat är dans och att eleverna under de föregående två lektionerna har lärt sig vals, aerobics och olika ringdanser. Hon understryker att syftet är att eleverna ska experimentera och sedan öva in en dans som de därefter ska visa upp för resten av klassen. Som uppvärmning ska eleverna repetera

de danser som de hade lektionen innan och i denna lektionens huvudaktivitet skall de få jobba med olika danskompositioner som läraren redovisat och sammanställt på ett papper för eleverna. Några minuter innan lektionen startar sätter läraren igång musiken alltmedan eleverna kommer ut från omklädningsrummen. Läraren går runt och pratar med de elever som inte har med gymnastikkläder. Några flickor i klassen samlas i det ena hörnet av gymnastiksalen och börjar dansa till musiken. En av tjejerna säger: *Kolla vad jag lärde mig i hip-hop timmen förra veckan!* Eleven visar sin inlärd dans medan ett par andra flickor nyfiket tittar på och försöker härma efter. Lisa är en av tjejerna som är engagerade i dansen.

Elev 1: Tänk om vi kunde ha hip-hop någon gång i undervisningen!

Lisa: Ja det hade varit kul. Det måste vi fråga läraren någon gång!

Elev 1: Ja då kunde jag ha lärt oss några av dina hip-hop moves!

Några pojkar springer runt och jagar varandra innan läraren stänger av musiken och ber alla samlas på bänkarna i ena delen av salen. Läraren berättar vad eleverna ska göra under den kommande lektionen. Läraren:

Idag ska vi ha kreativ dans. Ni ska få var sitt papper med en dans på som ni ska lära i grupper. Alla får samma ark, men ni ska bara samarbeta med de fem som är i samma grupp. Ni får 30 minuter på er, sedan ska ni visa upp dansen för resten av klassen.

Läraren delar upp klassen i 4-5 grupper och ger varje grupp ett ark. På arket beskrivs en detaljerad danskoreografi. Så snart eleverna fått det detaljrikt utformade arket går de till var sitt hörn av salen och startar med att öva in stegen. Eleverna räknar åtta takter och försöker att komma underfund med hur dansen ska genomföras.

Ingen i gruppen verkar vara intresserad av att vare sig lära sig dansen eller att ge synpunkter på den för att utveckla den vidare. Från Robert och Lisa, som är i samma grupp, är det också tyst. Lisa tar till slut ton och säger:

Det här är ju egentligen ganska enkelt, vi bara väntar in en av grupperna så gör vi detsamma som de gör så klar.

Robert: *Smart idé. Men vad är egentligen meningen med att vi ska visa upp samma dans som alla andra?*

Elev 3: *Nja, det är väl för att läraren ska testa och se så att alla har gjort något under timmen.*

Lisa: *Ja säkert är det så, men nu genomför vi det här!*

När eleverna väl kommit igång ser det ut som om de är ivriga att lösa uppgiften. Eftersom det tagit så lång tid för Robert och Lisas grupp att komma igång, så får de god hjälp av andra elever ur de andra grupperna som redan har startat. Genom att kopiera de andra gruppernas sätt att röra sig, så blir de klara med dansen i god tid före tidsfristen. Läraren uppmärksammar detta och ber eleverna köra igenom dansen en gång till, men denna gång till musik. Läraren sätter på musiken och eleverna kör igenom dansen igen.

Lisa: *Så, nu är vi färdiga. Vi sätter oss och väntar på alla andra.*

Robert: *Ja. Detta klarade vi ganska bra. Det var lätt!*

Eleverna i Roberts och Lisas grupp sätter sig på golvet och inväntar att alla de andra grupperna ska bli klara. När alla grupperna gått igenom dansen en gång till samlar läraren alla eleverna på bänkarna utmed långsidan av hallen. Läraren berättar att eleverna nu ska visa dansen för varandra. Robert och Lisas grupp får starta först. Läraren sätter igång musiken och de ställer upp sig såsom de tränat innan och genomför sedan dansen. Övriga elever som sitter bredvid och ser på visar inget större engagemang. Det gör heller inte de som dansar, men dansen genomförs på ett bra sätt ändå.

När alla grupperna har visat upp sin dans säger läraren följande:

Bra jobbat allesamman. Vad duktiga ni var idag och så fint att alla vågade visa dansen för varandra. Eftersom ni var så duktiga så ska ni få gå 15 minuter före utsatt tid idag. Vi ses nästa gång!

Efter det att läraren avslutat lektionen kommer en elev fram till läraren och frågar om de inte kan ha hip-hop i kroppsövningsundervisningen någon gång. Läraren verkar positiv till förslaget och ber eleven påminna henne om detta före nästa kroppsövningslektion. Efter att alla elever gått och duschat går läraren igenom lektionen och reflekterar över

det som skedde. Hon uttrycker att hon är nöjd med lektionen och poängterar att alla faktiskt lärde sig en dans. Detta samtidigt som hon understryker att dansstegen kanske var lite väl enkla, men att detta medförde att alla faktiskt klarade färdighetsmålet, det vill säga att lära sig en dans. Läraren uttryckte samtidigt att det kanske inte var så mycket utrymme för kreativitet och hon är heller inte säker på om hon skulle beteckna det som skedde som kreativ dans, eftersom eleverna inte själva producerade en egen dans utan presenterade en dans som hon själv hittat på. När jag visar Lisa filmen på händelsen i efterhand uttrycker hon följande:

Jag tycker inte att det var en speciellt rolig dans. Alla gjorde ju samma sak och det kändes som om läraren bara hade denna dans med för att vi skulle visa att vi kunde genomföra en dans genom att se på ett papper med stegbeskrivningar. Jag tror det hade varit mycket roligare om vi fått skapa vår egen dans, eller i alla fall haft olika danser.

Robert kommenterar också videon och beskriver händelsen som lite väl enkel. Han menar att om det hade varit lite mer utmanande koreografi så hade det varit betydligt roligare. Antingen skulle det varit svårare koreografi eller också ett större utrymme för att hitta på egna rörelser och danssteg, är Roberts kommentar. Läraren är inne på samma linje som både Robert och Lisa när hon efteråt ser videon som beskriver det som skedde. Hon påstår själv att danskoreografin var lite väl lätt och att hon till nästa gång bör ge eleverna lite större utmaningar.

Hon säger samtidigt att hon är lite skeptisk till att ge eleverna alltför stort utrymme i olika aktiviteter, eftersom de då ofta har en tendens till att bli mycket struntprat och alltför lite aktivitet bland eleverna. Hon uttrycker samtidigt att detta var lite av en test för att kontrollera att eleverna klarar att genomföra en dans utan hjälp av läraren.

6.3.2.0 Analys av händelse 3

Läraren beskrev före lektionen att syftet med lektionen var att eleverna skulle få möjligheten att utveckla sin kreativitet och genomföra en enkel dans som de sedan skulle presentera för resterande del av klassen. Läraren gav därefter eleverna en redan färdigutformad koreografi, där alla elever fick samma dans att jobba med. Lärarens idé var att ge eleverna en dans som skulle passa deras färdighetsnivå, som skulle innebära att alla verkligen hade möjlighet att genomföra dansen. Såsom både Robert och Lisa beskrev händelseförloppet så var dansen alltför lätt, vilket ledde till att eleverna inte fick

använda sin kreativitet till att experimentera och själva utforma egna danssteg. Detta på grund av att läraren redan satt upp strikta riktlinjer som specificerade innehållet, det vill säga vad de skulle utföra rent innehållsligt. Innan lektionen startade var det bland annat några elever som dansade hip-hop och visade upp olika danssteg som några andra elever därefter försökte att lära sig. Den glöd och den lust som de då visade upp verkade sedan inte infinna sig under själva lektionen. Då blev det mer av fokus på ”görandet”, att genomföra och visa, istället för experimenterande, skapande och att lära av varandra. Läraren gav visserligen eleverna möjligheten att samarbeta, men eftersom dansen uttryckligen var alltför lätt och ramarna som läraren gav alltför snäva, så kom det istället att handla om att kopiera mera än om att skapa. Syftet som läraren gav uttryck för, nämligen att eleverna skulle få använda sin kreativitet, kom aldrig att nås och eleverna fick aldrig chansen att själva skapa.

Brown och Ferrera (1999) skriver, genom att referera till Vygotskys arbeten, att läraren har en mycket viktig roll vad gäller vilken nivå undervisningen hamnar på och hur eleverna motiveras och utmanas att lära nya färdigheter. Vilken expertis som finns i en grupp är avgörande för om gruppen själv kan utveckla kunskaper inom ett anvisat område eller ej. Gruppsammansättningen, vilka uppgifter som ges och hur de presenteras, är således förutsättningar för lärande och det är med dessa tankar i bakhuvudet som läraren bör avgöra vilka avvägningar som bör göras för att stimulera elevers lärande. Det är då som eleverna kan, som Vygotsky uttrycker det, *gå bortom sin nuvarande bemästringsnivå*. Utifrån lärarens och elevernas utsagor kan man dra slutsatsen att eleverna inte fick de utmaningar som krävdes för att deras bemästringsnivå skulle öka. Lisa, som var positiv innan lektionen började och då lärde sig nya hip-hop steg, svarade efter lektionen att hon uppfattade att dansandet under lektionen bara var till för att *”testa och se så att alla har gjort något under timmen”*. Videoanalysen och intervjuutsagorna tyder på att det var ”görandet” och inte lärandet som kom att stå i fokus under lektionen. Om läraren istället hade utgått från elevernas egen verklighet och deras specifika kunnande inom hip hop, så hade hon kunnat utnyttja den expertis som fanns i klassen och förmodligen hade eleverna då både fått mer utbyte av lektionen och faktiskt också lärt sig mer om det som var syftet med lektionen nämligen att utveckla sin kreativitet och skaparförmåga inom området dans.

6.4 Sammanfattande analys

Med utgångspunkt i det ovan anförda avser jag här nedan att sammanfatta huvudfynden i resultatdelen, för att sedan diskutera dessa och dess implikationer i en avslutande diskussionsdel.

Såsom framkommit i min studie så har de elever och lärare som jag studerat en någorlunda likartad syn på kroppsøving. Att lära sig om hälsa, att vara fysiskt aktiv, att lära sig olika aktiviteter/idrotter verkar vara sådant som de flesta menar är centrala delar i ämnet kroppsøving. Båda lärarna betonar att det är synnerligen viktigt att eleverna får en god upplevelse av att vara fysiskt aktiv under kroppsøvingsundervisningen och att man uppfattar det som simulerande och roligt att delta i undervisningen. En av lärarna menar att huvudfokus i undervisningen bör vara att tillrättalägga så att eleverna befinner sig i så mycket fysisk aktivitet som möjligt och att man därmed undviker att de blir stillasittande. Samtidigt som läraren understryker att kroppsøving är likställt med alla andra skolämnen och att det handlar om lärande, så ser hon ändå ämnet som lite speciellt genom att eleverna måste vara i aktivitet. Hon uttrycker att lärande först och främst bör handla om att lära regler, begrepp i olika aktiviteter och om hur kroppen fungerar i fysisk aktivitet. Den andra läraren påpekar att elever bör få kunskaper om träning och att de lär sig att träna på egen hand. Detta betyder att ämnet måste utgöra en grund för ett livslångt intresse för fysisk aktivitet.

I intervjuerna med de båda lärarna framkommer också tydligt att hälsoaspekter utgör en mycket viktig del av ämnet. Enligt båda lärarna är det viktigt att elever lär sig varför det är så betydelsefullt att vara fysiskt aktiv och just denna aspekt på ämnet menar båda är centralt i kroppsøving. Av elevintervjuerna framgår det att syfte och mål med ämnet är att lära sig olika aktiviteter, att vara fysiskt aktiv, att lära om hälsa och att träna kroppen. Här framgår det också att det är betydelsefullt att läraren tydliggör vad ändamålet med undervisningen är, men eleverna i studien uttrycker att så sällan sker. Detta bekräftas också av en av lärarna i studien, som berättar att hon inte själv är särskilt bra på att tydliggöra för eleverna vad syftet och de övergripande målen med kroppsøving är.

De tre händelserna som beskrivits i studien säger något om hur undervisningen bedrevs och hur lärande uppstår i interaktion mellan elever och lärare och mellan elever. I dessa händelser uppstod situationer som väckte tankar och frågor kring vad elever lär, vilken kunskap läraren prioriterar genom sitt sätt att undervisa, samt vilken avgörande

betydelse läraren har för elevers lärande i kroppsøvingsundervisningen. Gemensamt för alla tre händelserna är att läraren har satt upp tydliga lärandemål för undervisningen och att båda lärarna är tydliga med vad eleverna ska ”göra” under lektionen. Lärarna talar också om för eleverna vad syftet med aktiviteten är och vad de ska ”jobba med” eller lära sig under lektionen.

Det skiljer sig däremot av naturliga skäl åt vad gäller själva genomförandet av lektionerna och vilka avvägningar läraren gör i olika undervisningssituationer. Under händelse 1 flyttas fokus mer och mer mot att eleverna ska vara i mesta möjliga aktivitet och målet att lära sig en specifik färdighet blir väldigt otydligt eller betonas inte alls. Även om läraren har en idé om att eleverna ska lära sig utförandet av en färdighet, så mynnar det ut i att görandet, det vill säga att ”utföra” aktiviteten, blir viktigare än lärandet – att lära utförandet av färdigheten. Detta beroende på att läraren fokuserar på att eleverna ska vara mycket i fysisk aktivitet, istället för att vägleda dem i hur man utför övningen tekniskt korrekt.

I denna händelse var det också få elever som bemästrade färdigheten och eftersom det var få ”experter” i elevgruppen som kunde vägleda sina klasskamrater under lektionen, så resulterade det i att det enbart var ett fåtal elever som faktiskt lärde sig den färdighet som efterfrågades. I de fall det fanns en elev som var ”expert” och som dessutom var intresserad av att lära sina klasskamrater att utföra den färdighet som efterfrågades av läraren, så uppstod också lärande. Eleven med förkunskaper fungerar här som en ”expert” och hans handledning och feedback bidrog till att partnern utmanades, lärde och nådde vad Vygotsky kallar sin proximala utvecklingszon (ZPD).

Läraren bidrog emellertid i mycket liten utsträckning till att eleverna nådde lärandemålet. Detta eftersom hon inte tog tillfället i akt att utmana och vägleda eleverna till att jobba med färdighetsmålet som hon uttalat i starten av lektionen. Aktivitetsmålet blev istället överordnat lärandemålet och frågan är om detta var en slump, eller om det är så att läraren är fångad i att fysisk aktivitet är viktigare än lärande i kroppsøving?

I händelse 2 har lärarens roll en helt avgörande betydelse för elevers lärande. Lärarens mål är klara och tydliga, det vill säga att eleverna ska lära sig att samarbeta i större grupper, samtidigt som de ska träna sin kondition. Lärarens sätt att undervisa och dennes anvisningar bidrar till att eleverna utvecklar sina kreativa förmågor. En förutsättning för att eleverna ska kunna lösa uppgifterna är emellertid att det finns

expertis i elevgruppen och att läraren ger elever uppgifter som är tillräckligt utmanande och som lockar dem att försöka att utveckla sin kunskapsnivå ytterligare ett steg. I denna händelse uppmanar läraren eleverna till interaktion och läraren ger dem klara riktlinjer där det faktiskt är nödvändigt att samverka för att kunna nå goda resultat. Eleverna fick här tid att arbeta med att lösa uppgiften, samtidigt som de fick få detaljerade anvisningar av läraren om ”hur man ska göra” övningen. Detta ledde till att eleverna experimenterade och kom fram till goda lösningar genom att diskutera och samarbeta med varandra.

I likhet med händelse 1 och 2 har läraren i händelse 3 gett eleverna tydliga färdighetsmål i början av lektionen, men här tycks det däremot som om läraren redan har löst uppgiften åt eleverna genom att ge dem en färdig koreografi för hela dansen att bara kopiera. Elevernas uppgift blir alltså att ”göra” dansen, istället för att skapa meningsfullt lärande som utmanar deras kreativitet. En av eleverna som intervjuades gav uttryck för att hon tyckte fokus låg på att ”genomföra” en dans istället för att själva skapa och enligt hennes utsago pekade detta på att ”görandet” kom i fokus. Mycket talar för att om läraren gett eleverna mer utrymme att skapa och experimentera själva, så är det också mycket som tyder på att eleverna sett dansen som mer meningsfull både sett till kreativt och färdighet.

7.0 Diskussion

I föreliggande kapitel kommer jag att diskutera de centrala fynd som beskrivits och analyserats i resultatdelen ovan och detta med syftet att belysa problemställningarna. Jag kommer vidare att relatera resultaten i studien till den teori som presenterats i projektet samt att jämföra dessa resultat med resultat från tidigare forskning. Genom att relatera till teori och tidigare forskning är det min förhoppning att fynden i studien blir uppmärksammade ur flera perspektiv. Kapitlet avslutas med kritiska reflektioner kring projektet, samt idéer kring vidare forskning.

7.1 Vilken kunskap framstår som viktig i ämnet kroppsøving?

I min studie är det mycket som tyder på att elever och lärare har en likartad syn på kroppsøving. Om man tar utgångspunkt i lärar- och elevintervjuerna så framgår det att syftet med kroppsøving är att man ”erhåller” kunskaper när man lär sig om hälsa, att man är fysiskt aktiv och förstår att detta är viktigt och att man lär sig olika aktiviteter och färdigheter som läraren introducerar i ämnet. De båda lärarna är också tydliga när de understryker att det är viktigt att eleverna får goda upplevelser av att vara i rörelse/aktivitet och att de har det roligt i undervisningen. Larsson (2008) beskriver en likartad syn i sitt projekt *Idrott och hälsa- vad är det vart är det på väg?*, där aktiviteten i sig står i centrum och där elever på ett, som han kallar det, ”lekfullt” sätt provar nya aktiviteter och där mindre vikt läggs på funderingar kring elevers upplevelser av själva aktiviteten. Larsson menar vidare att det läggs större vikt på att elever ska ha roligt, att läraren gör didaktiska överväganden så att ”aktiviteten” snabbt kommer igång och att eleverna fortast möjligt blir fysiskt aktiva (ibid.).

En av lärarna i min studie lyfter fram att huvudfokus bör vara att undvika stillasittande bland eleverna och att läraren bör tillrättalägga så att inte detta sker och att elever istället får möjligheten att svettas när de väl har kroppsøving. Att läraren har dessa tankar om att elever bör lära sig olika aktiviteter, lära om hälsa och att vara fysiskt aktiva bekräftas också av de elever som intervjuades. Det framgår också av elevintervjuerna att läraren sällan tydliggör ändamålen med undervisningen och vad de övergripande målen är. Detta resultat bekräftas också av en av lärarna, som menar att hon inte själv är särskilt tydlig med att utveckla för eleverna vad syfte och övergripande mål med kroppsøving är.

Håkan Larsson (2008) skriver att legitimiteten i kroppsövning i stor uträkning bygger på olika resonemang som INTE tar utgångspunkt i ämnets bildningsvärde eller centrala kunskapsområden. Han antyder att tankar om vilket lärande, och hur undervisningen bidrar till skapande av goda rörelseerfarenheter hos alla elever oavsett habitus, lyser med sin frånvaro. Larsson menar att motivet med kroppsövning först och främst handlar om att unga ska vara fysiskt aktiva och att kroppsövning ”är ett bra tillfälle” att röra på sig i en i övrigt stillasittande vardag (ibid.).

Genomgående i min studie är det mycket som pekar på att läraren har ett aktivitetsinriktat fokus och att Larssons tankar, som jag beskrivit ovan, kan kopplas till vad jag funnit som resultat i min studie, nämligen att lärarna först och främst betonar betydelsen av hälsoaspekter på ämnet, att eleverna bör vara fysiskt aktiva så mycket som möjligt och att eleverna skall lära sig hur man tränar för att fortsättningsvis kunna upprätthålla en god hälsa. Lärarna betonar vidare hur betydelsefullt det är att aktiviteten ska vara rolig och att eleverna får möjligheter att testa olika aktiviteter så att de kan ”bedriva” dem under fritiden. En av lärarna pekar på att tidsbrist gör att elever ges alltför lite tid att lära sig nya färdigheter. Detta leder i sin tur till att lärarens prioriteringar hamnar mera på att eleverna skall trivas och ha roligt och i mindre grad på att eleverna faktiskt skall lära sig olika färdigheter under kroppsövningstimmarna. Sådana tankar verkar tyda på att *kunskap förknippas med ett aktivitetsfokus, där görande framstår som viktigare än kunnande?* Dessa aspekter kommer jag att återknyta till lite senare i diskussionskapitlet och då även exemplifiera mitt påstående.

Även om lärarna betonar betydelsen av aktivitet i kroppsövningsämnet, så uttrycker en av lärarna att det är viktigt att eleverna faktiskt ”lär” något i skolan. Hon poängterar att det är betydelsefullt att elever lär olika regler, namn och begrepp i olika aktiviteter, samt får kunskaper om hur kroppen fungerar när man befinner sig i fysisk aktivitet. Hon utvecklar sitt resonemang ytterligare när hon sedan berättar att skolan lägger till rätta så att alla elever genomför ett kroppsövningsprov en gång per termin, där eleverna, som hon uttrycker det, *får visa sina teoretiska kunskaper*. Hon förklarar att ett sådant prov procentuellt sett inte utgör en särskilt stor del av betygsgrundlaget, men att det kan bidra till att eleven försämrar eller förbättrar sitt betyg i kroppsövning. Lärarens beskrivningar skulle här kunna kopplas till det Sandahl (2005) och Green (2008) skriver om att ”teori” (kunskap och lärande) betraktas som stillasittande och intellektuell verksamhet, medan praktisk undervisning ses som fysisk status, fysiska färdigheter och utveckling

(Green 2008; Sandahl 2005). Även Quennerstedt (2006) är inne på sådana tankegångar när han talar om dualistiska synsätt på ämnet, där kropp och görande kopplas ihop å ena sidan och intellektuell verksamhet och kunskap å den andra. Detta gör att kunskaper då ofta förknippas med enbart intellektuell verksamhet.

Det framgår även av resultaten i denna studie att hälsoaspekten är mycket viktig, dvs. att elever får lära sig varför det är så betydelsefullt att vara i fysisk aktivitet. Båda lärarna betonar starkt denna aspekt på ämnet och att detta är väldigt viktigt och bör vara ett centralt mål i kroppsövning. Quennerstedt (2006), Green (2008) och Ommundsen (2008) skriver att kroppsøvingens hälsoaspekt betonats alltmer i Norge, men också internationellt. Quennerstedt (2006) skriver i sin svenska avhandling att när begreppet hälsa tydliggörs i ämnesinnehållet så handlar det oftast om, precis som beskrivits i min studie, att eleverna erhåller kunskap om fysisk träning och betydelsen av att leva ett fysiskt aktivt liv, först och främst utifrån fysiologiska förklaringsmodeller. Denna s.k. patogena syn på hälsa, som Quennerstedt (ibid.) menar dominerar inom kroppsøving, bör förstås som att man ”botar” och förebygger istället för att främja en god hälsa. Quennerstedt menar att man antingen får välja att sätta hälsoeffekterna främst, och på så sätt betrakta kunskap och lärande som bieffekter, eller se kunskap som det primära målet och viktkontroll, kondition som sekundära målet (ibid.). Detta utgör en vattendelare i synen på hälsa inom ämnet.

7.2 Vilket lärande främjas mot bakgrund av den undervisning som genomförs?

I den första problemställningen diskuterades vilken kunskap som framstår som viktig i kroppsøving. Detta diskuterades bl.a. i anslutning till lärares och elevers egna utsagor. Londos (2010) och Schenker (2011) skriver att i samtliga studier tycks rörelse och fysisk aktivitet vara ämnets kärna och vilka aktiviteter som det undervisas i framkommer tydligt, men i vilken grad dessa aktiviteter bidrar till elevers utveckling är däremot oklart (ibid.).

Sett i relation till Londos (ibid.) och Schenkers (ibid.) avhandlingar, så bekräftar mina resultat att ett aktivitetsinriktat fokus på kroppsøving är det som tycks dominera undervisningen. Med utgångspunkt i lärarnas beskrivningar pekade också mycket på att *kunskap förknippas med aktivitet och görande framstår som viktigare än kunnande*. Denna syn på vad som framstår som viktig kunskap i kroppsøving kommer att belysas

ytterligare och då genom specifika kopplingar till de tre kritiska händelser som redogjorts för i föreliggande studie.

De tre händelserna väckte tankar kring vad som egentligen lärs i kroppsövning i praktiken, vilka undervisningsmetoder som är mest framträdande, vilken kunskap läraren prioriterar genom sitt sätt att undervisa samt vilken avgörande betydelse kroppsövningsläraren faktiskt har för elevers lärande. Gemensamt för alla tre händelserna var att läraren i starten på varje lektion klargjorde vad eleverna skulle ha för aktiviteter under lektionen. Läraren talade också delvis om för eleverna vad de skulle lära under lektionen. Under själva genomförandet av lektionerna skiljde det sig emellertid åt en hel del gällande vilka avvägningar läraren gjorde under olika delar av lektionen.

I händelse 1 uttrycker läraren för eleverna att de ska lära en specifik passningsteknik i innebandy, men under lektionens gång flyttas fokus från att lära ”passningstekniken” mot mer och mer av ett aktivitetsfokus, där syftet är att eleverna skall vara i mesta möjliga fysiska aktivitet. Lärarens avvägningar gör att lärandet av en färdighet överskuggas av görandet av en aktivitet. Detta eftersom läraren är otydlig i sin feedback till eleverna kring målet: att lära en specifik teknik/färdighet i innebandy. Istället för att bryta in och vägleda de elever som inte är kapabla att utföra eller öva in tekniken tekniskt korrekt, så väljer läraren att istället uppmuntra elever som jobbar ”hårt”. Detta trots att det inledningsvis finns ett klart syfte med lektionen, nämligen att lära sig en dragpassning i innebandy som eleverna sedan skall kunna tillämpa i själva spelet.

Läraren kommenterade händelsen när hon fick se filmen en tid efter lektionen och uttrycker då att hon faktiskt bytte fokus från – att lära tekniken till att bara genomföra övningen. Denna avvägning gjorde läraren för att hon menade att elevernas aktivitetsnivå var så hög och eleverna ”såg ut att ha roligt”. Man skulle här kunna säga att lärarens avvägningar föranledde att genomförandet av övningen hamnade i fokus och inte färdighetsmålet att kunna lära sig att utföra en dragpassning, d.v.s. färdighetsmålet.

Läraren kom att ägna liten, eller ingen, uppmärksamhet åt lärandet av tekniska detaljer i utförandet av övningen och läraren uppmanade heller inte eleverna att vara uppmärksamma på något särskilt när de genomförde övningarna. Det fanns plötsligt inga problem som skulle lösas eller uppgifter som skulle genomföras, utan istället blev

målet att vara fysiskt aktiv och svettas ett överordnat mål och det som eleverna berömdes för och erhöll feedback på.

Detta är ett tydligt exempel på hur betydelsefull lärarens avvägningar är för elevers lärande. I förbindelse med denna händelse var det få elever som bemästrade färdigheten. Detta eftersom läraren inte valde att ”hjälpa” och vägleda elever, utan bara gav dem möjligheten att lära genom att utföra övningen, där man eventuellt skulle ”kunna” lära tekniken/färdigheten. En förutsättning för att lärande ändå skulle uppstå (d.v.s. att fler elever kom att bemästra tekniken) hade varit om det funnits fler ”experter” inom varje elevergrupp som då hade kunnat vägleda sina medelever att öva ”korrekt” och faktiskt lära färdigheten. I denna händelse var det bara en elev som hade förkunskaper kring hur man skulle utföra tekniken korrekt och det var därför bara den partnern som han var tillsammans med som fick uppleva framgång och utveckla sina färdigheter i det som läraren hade planerat från början. Eleven som hade förkunskaper om färdigheten fungerade här som en ”expert”. Den vägledning som han gav sin partner bidrog till att denne utmanades, lärde och nådde det Vygotsky kallar den proximala utvecklingszonen (ZPD).

Vygotsky (1978) betraktade lärande som en social verksamhet och han var speciellt intresserad av vad en individ (i mitt fall en elev) kan göra på egen hand och vad en individ kan göra i samarbete med andra. Det var med detta i åtanke som Vygotsky utvecklade idén om ZPD. ZPD kan betraktas som *avståndet mellan den faktiska utvecklingsnivån som bestäms av oberoende problemlösning och den faktiska nivån på potentiell utveckling som bestäms genom problemlösning i vuxen ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater* (Vygotsky 1978, s 85-86). Den vuxna ledningen ses i denna händelse som läraren. Läraren var vid detta tillfälle inte bidragande till att eleverna utmanades till att utveckla sin *faktiska utvecklingsnivå*. Hon tog aldrig tillfället i akt att problematisera, utmana eller följa upp det lärande (eller brist på lärande) av teknik som uppstod, utan fokuserade istället på aktivitetsmålet, som vid detta tillfälle tycktes överordnat lärandemålet. Det var däremot en mer *kapabel kamrat* (medelev) som möjliggjorde att åtminstone en elev upplevde framgång och ”lärde” utförandet av lärandemålet som läraren hade talat om i starten av lektionen.

Lärarens roll i den andra händelsen var däremot helt avgörande för att elever fick möjligheten att utveckla sin potentiella utvecklingsnivå. Läraren bidrog genom sitt sätt att undervisa till att eleverna faktiskt fick tid och rum att samarbeta, vara kreativa, skapa och experimentera sig fram till goda lösningar, vilket i sin tur ledde till att eleverna upplevde en större förståelse kring hur specifika uppgifter skulle lösas. Som Vygotsky (1978) beskrev så är det först efter att individer läser, samtalar eller agerar i samarbete med andra som individen skapar en förståelse för hur man utför en uppgift. Och det är ofta först då som de kan utföra uppgiften utan stöd från andra (ibid.). I denna händelse hade läraren klara mål om att elever skulle lära att samarbeta i större grupper, samtidigt som de skulle träna konditionen och, som jag nämnde tidigare, så bidrog lärarens anvisningar till att eleverna utvecklade sina kreativa förmågor. I enighet med Vygotskys arbete så är en förutsättning för att elever ska klara att lösa en uppgift att det finns ”expertis” i gruppen och att läraren klarade att ge eleverna uppgifter som motsvarar den nivå som eleverna är kapabla att klara i samarbete med mer kompetenta elever i gruppansammansättningar. I linje med Vygotskys tankar så gav läraren här eleverna vissa riktlinjer och motiverande problem som de skulle försöka lösa på bästa sätt. Detta medförde att eleverna fick möjlighet att lösa uppgifter genom att agera tillsammans med varandra.

I den tredje händelsen gjorde läraren en del didaktiska val, vilket föranledde att mycket av fokus i genomförandet av lektionen kom att handla om att ”göra”/genomföra istället för att skapa förutsättningar för meningsfullt lärande som exempelvis var fallet i händelse 2. Läraren hade i likhet till de tidigare redan beskrivna händelserna tydliga färdighetsmål som hon förmedlade till eleverna i starten av lektionen. Ett av färdighetsmålen för lektionen var bl.a. att eleverna skulle genomföra en dans i grupp som de sedan skulle presentera för resten av klassen. Till skillnad från de övriga två händelserna tycks det emellertid som att läraren redan löst uppgiften genom att ge eleverna hela lösningen på danskoreografin i förväg. Detta föranledde att flera elever inte verkade förstå meningen med dansen. Här var det bl.a. en elev (Lisa) som gav uttryck för att fokus låg i att ”genomföra” och inte i att skapa något själv. Hennes utsago indikerar att ”görandet” kom i fokus, i alla fall såsom hon såg det.

Öhman (2007) skriver i sin svenska studie att ett tänkbart förhållningssätt är att eleven och läraren tillsammans reflekterar över undervisningssituationer och val av rörelseaktiviteter och på så sätt skapar situationer där man ”gillar sig själv”, där elever

har lätt att samverka både med varandra och med läraren och där undervisningssituationer får elever att ”må bra” (Öhman 2007). Mycket tyder på att ett sådant förhållningsätt förmodligen skulle skapa mer meningsfullt lärande bland elever generellt. Hade läraren agerat och gett eleverna nya anvisningar när hon såg att de var passiva, hade förmodligen eleverna fått större utbyte av dansen. Detsamma gäller om läraren istället valt att ge eleverna friare tyglar att utveckla egna danssteg. Detta hade förmodligen också medfört att elevernas engagemang hade ökat. Antagligen hade de sett dansen som mer betydelsefull än vad fallet nu blev; där eleverna i princip bara ”gjorde” dansen utan att lägga någon större mening i vad de faktiskt gjorde. Lisa var positiv innan lektionen, hon dansade och lärde sig nya ”hip-hop-steg”. Hade läraren knutit an till den ”dansexpertis” (med bl. a hip-hop) som fanns i elevgruppen, så hade förmodligen också fler elever fått större lärandeutbyte av danslektionen.

7.3 Vad förväntar läraren att elever lär, och vad menar läraren att elever faktiskt har lärt?

Gemensamt för alla tre händelserna som presenterats, analyserats och diskuterats, och faktiskt också genom alla lektionerna som filmades, var att lärarna hade konkreta lärandemål för lektionen, att lärarna var tydliga med att berätta för eleverna vad som skulle ”göras” och vad eleverna skulle ”jobba med” eller lära under lektionen. När lärarna sedan skulle reflektera över hur de själva tyckte att lektionen hade fallit ut så talade de emellertid oftast i termer av att ”det var en bra lektion”, ”det var mycket aktivitet”, ”eleverna svettades” och såg ut att ”ha roligt” osv. Det var förvånansvärt få gånger som läraren reflekterade över vad eleverna faktiskt hade lärt sig under lektionen. Det var först när de tillfrågades om vad lärandemålet var, som det kom ett svar på denna högst naturliga fråga.

I den första händelsen var ett lärandemål att de skulle utföra en specifik färdighet. Men när läraren sedan reflekterar över vad eleverna lärt under lektionen så berättar hon om lärandemålet (lära en färdighet), men samtidigt uttrycker hon att det viktigaste inte var att de klarade av att genomföra tekniken korrekt, utan att de faktiskt prövade. Hennes bedömning var att eftersom eleverna såg ut att trivas, och eftersom det var så hög aktivitetsnivå, så var det inte så viktigt att de faktiskt lärde sig färdigheten. Genom lärarens utsagor och mina reflektioner kring händelsen så är det mycket som pekar mot att läraren i alla fall gav eleverna förutsättningar att lära sig ”tekniken”, men att lärarens avvägningar gjorde att få elever faktiskt lärde sig det uppsatta färdighetsmålet. De

flesta ”klarade” i alla fall aktivitetsmålen. Genomgående var det mycket fokus på ”görandet” även i den tredje händelsen. Där tydliggörs ett ”görandefokus” redan i starten av lektionen när läraren talar om för eleverna att målet för lektionen är att de ska ”genomföra och presentera en enkel dans”. När läraren sedan kommenterar lektionen så är hon nöjd och poängterar att *de faktiskt lärde sig en dans*. Vidare betonar hon att samtliga elever klarade ett av färdighetsmålen som var att alla skulle ”genomföra en enkel dans”.

I händelse 2 hade läraren, som tidigare nämnts, ett tydligt lärandemål för lektionen, nämligen att eleverna skulle *träna styrka och jobba med konditionen, samtidigt som de ska lära sig att samarbeta i större grupper*.. När läraren sedan ser på filmen från denna händelse uttrycker hon sin glädje över att eleverna faktiskt klarade av att samarbeta och använda kreativiteten. Hon menar att en av anledningarna till att de lärde så mycket om samarbete var för att hon inte gav eleverna så detaljerade anvisningar, vilket i sin tur föranledde att eleverna verkligen utmanades och lärde sig att samarbeta i stora grupper.

7.4 Konklusion

Lärare och elever verkar ha en likartad syn på kroppssövning, där syftet är att man ska lära om hälsa, vara i fysisk aktivitet, att man lär om olika aktiviteter och att man lär nya färdigheter. I studien visar det sig att det läggs stor vikt vid att elever får goda upplevelser av att vara fysiskt aktiva och att eleverna skall uppleva kroppssövning som ett roligt ämne. I likhet med vad Larsson (2008) fann i sin studie läggs det också bland de personer som jag intervjuade, stor vikt vid att elever ska ha roligt och att läraren lägger undervisningen till rätta så att aktiviteterna kommer igång så fort som möjligt. Detta för att eleverna skall få möjligheten att vara mycket i fysisk aktivitet och inte förbli stillasittande. Lärarnas aktivitetsinriktade fokus var något som genomsyrade hela projektet, både beträffande lärares, elevers utsagor men det framkom också genom mina observationer av den faktiska undervisningen.

Eleverna, och framförallt lärarna, framhöll vidare hälsoperspektivet som mycket viktigt i kroppssövning. Det man pekade på var att eleverna skulle erhålla god hälsa genom att vara fysiskt aktiva så mycket som möjligt och genom att de lär om hur man tränar för att upprätthålla en god hälsa. Lärarna prioriterar först och främst att eleverna har roligt genom att vara i fysisk aktivitet och mindre fokus tycks läggas på att lära olika färdigheter. Det är också mycket i studien som pekar på att kunskap förknippas med ett

aktivitetsfokus, där görandet framstår som viktigare än kunnandet. Detta är också något som Quennerstedt (2006) beskriver i sin svenska avhandling och där han pekar på att en så kallad patogen syn på hälsa är dominerande i ämnet. Begreppet hälsa handlar då om att elever erhåller kunskap om fysisk träning och om betydelsen av att leva ett fysiskt aktivt liv utifrån fysiologiska förklaringsmodeller. Denna s.k. patogena syn på hälsa visar sig också i min studie, genom att både lärare och elever framhåller sådana aspekter på hälsa i intervjuerna och genom att man genomgående betonar främst aktivitet. Kunskap och lärande betraktas som bieffekter till ett aktivitetsinriktat hälsofokus.

Det visar sig också i studien att lärarna har klara färdighets- och kunskapsmål om vad som ska läras i början av lektionen, men att detta ofta sedan inte följs upp under lektionens gång. Genom att lärarna tycker att eleverna är fysiskt aktiva och har roligt, så bryter man inte in för att ge feedback eller följa upp de kunskapsmål som man hade med lektionen. Istället verkar man nöjd med aktiviteten och är inte särskilt bekymrad över att eleverna inte lär det som var avsikten med lektionen.

Ett annat viktigt resultat i studien är att man kan konstatera att läraren är viktig för hur undervisningen faktiskt faller ut i praktiken. Då läraren följer upp, ger feedback och ställer eleverna inför utmanande problemställningar, så verkar eleverna bli mer motiverade och tycks då också lära sig mycket. När läraren däremot redan har löst problemen åt eleverna och berättar mer eller mindre vad de skall göra, så blir eleverna mindre motiverade och tycks näst intill likgiltiga inför frågan om de lär eller ej i undervisningen. Om lärarens tankar samtidigt pekar mot att ”så länge det är mycket aktivitet så är det bra”, så får inte eleverna heller så stora chanser att lära. Samtidigt uttrycker lärarna i studien ingen större oro över att eleverna då inte lär, bara de är fysiska aktiva. Återigen resulterar ett aktivitetsfokus att det blir mindre fokus på lärande i ämnet och mindre uppföljning av de lärandemål som var satta för lektionen.

De gånger som eleverna faktiskt upplevde framgång och lärde var ofta när det fanns ”expertis”, mer kompetenta elever, i elevgruppen, som kunde vägleda de andra. Andra tillfällen när eleverna upplevde meningsskapande lärande var vid de tillfällen då läraren gav eleverna mer problemlösande uppgifter. Då fick eleverna tid och rum att samarbeta, vara kreativa och experimentera med varandra. Det är mycket som pekar på att elever då faktiskt utvecklade sin potentiella färdighetsnivå på ett bra sätt. De fick då möjligheten att samarbeta och resonera sig fram till goda lösningar utan att läraren

redan löst uppgiften redan innan aktiviteten startat, vilket ofta var fallet vid den övriga undervisningen. Då de fick de istället möjligheten att resonera sig fram till goda lösningar och på så sätt utvecklades de och lärde av varandra i relation till de uppgifter som läraren hade introducerat på ett mer problematiserande sätt.

7.5 Kritik mot egen forskning

Under tiden som jag arbetat med denna studie har jag reflekterat över vissa metodologiska utmaningar som jag stod inför i projektet och som inte var helt lätta att hantera. Syftet med studien var, som nämnts, bl. a att undersöka vad elever lär och vilken kunskap som ses på som viktig i kroppsövning och detta genom videoobservationer och intervjuer. I intervjusituationerna ställdes det stora krav på min kompetens som frågeställare och man bör beakta att detta var en situation som var helt ny för mig. Jag hade aldrig tidigare intervjuat i forskningssammanhang och nu plötsligt skulle jag både ställa rätta frågor och samtidigt lyssna uppmärksamt på vad de berättade och kunna ställa relevanta och, för studien, intressanta uppföljningsfrågor. Eftersom intervjuerna genomfördes i samtalsform kring ett antal tematiska områden i relation till informanternas nyss genomförda undervisning, så var det viktigt att jag både hade observerat och valt ut intressanta händelser i undervisningen som vi skulle samtala kring. Dessutom skulle jag själv snabbt reflektera kring informanternas tankar och upplevelser av det sedda och ställa relevanta följdfrågor kring detta. Vilka kritiska händelser skulle jag välja ut? Vilka händelser skulle leda till reflektion och möjliggöra samtal kring? Och skulle jag kanske ha valt några andra händelser som hade varit ännu mer intressant att samtala kring? Detta var frågor jag brottades med och som väl kanske aldrig finns något riktigt bra svar på, men det är fullt möjligt att jag både skulle ha valt andra händelser och kunnat ställa bättre uppföljningsfrågor. När jag sedermera skrev på uppsatsen tänkte jag ofta på om jag kanske skulle ställt frågorna annorlunda, eller så kom jag på frågor som jag borde ha ställt som t ex ”hur tänkte du där?” Det är fullt möjligt att resultaten delvis hade kunnat se annorlunda ut om någon annan forskare hade genomfört samma studie.

Det är också värt att nämna att tid och ekonomiska resurser gjorde att valet av skolor gjordes utefter belägenhet och tillgänglighet, dvs. en form av bekvämlighetsurval. Eftersom jag enbart besökte två skolor, filmade sex lektioner, intervjuade fyra elever och två lärare så bör, och skall man naturligtvis inte generalisera kring de resultat jag

funnit. Fynden i denna studie hade kanske sett annorlunda ut om jag varit på fler skolor, observerat fler lektioner och intervjuat fler lärare och elever.

7.6 Tankar kring processen och vidare forskning

Till att börja med vill jag säga att detta projekt har inneburit en väldigt spännande och lärorik resa. Det har varit speciellt intressant att analysera och samtala med elever och framförallt lärare kring undervisning, lärares didaktiska avvägningar under lektioner och vad som faktiskt lärs i olika situationer som uppstår i undervisningen. Jag tror även att lärarna som ingick i studien upplevde lärandeutbyte när de har fick möjlighet att reflektera över sin egen undervisningspraxis och samtala kring kritiska händelser där någon form av lärande uppstod. Jag menar att resultaten som framkommit i studien kan bidra till att belysa lärande och kunskap i relation till det aktivitetsfokus som tycks vara vanligt inom kroppsövning och som jag diskuterat i studien. Förhoppningsvis kan studien också bidra till att fler kroppsövningslärare reflekterat kring hur de vill att deras ämne ska vara utformat och vad ämnet syftar till. Min förhoppning är att fler kroppsövningslärare diskuterar frågor kring lärande i ämnet, vilken kunskap som bör prioriteras i kroppsövning, vilka övergripande mål som är viktiga i kroppsövningsämnet och att de som lärare faktiskt kan ha en helt avgörande betydelse för om lärande uppstår eller ej. Som jag tidigare nämnt så tror jag att en forskningsdesign som denna, som tar utgångspunkt i faktisk undervisning och där lärare får se sig själva i undervisningspraktik, ges möjlighet att diskutera kring de didaktiska avvägningar som läraren gjort under lektionens gång och där de får möjlighet att reflektera, kan bidra till att lärare på så sätt kan förnya sig och utveckla sitt sätt undervisa, vilket i sin tur kan leda till att lärandeperspektiv lyfts fram ännu tydligare i lärarkollegiet.

Det hade varit intressant att göra en likartad studie som denna, fast istället ha fokus på lärarutbildningen. Finns det ett aktivitetsinriktat fokus även där och hur arbetar man inom lärarutbildningen för att få studenterna att bli mer inriktade på lärandemålen i ämnet? Slutligen menar jag att det även hade varit intressant att forska vidare kring kroppsövningslärarens habitus och om det finns det något samband mellan kroppsövningslärarens habitus och vilka undervisningsmetoder, avvägningar och prioriteringar som lärare i kroppsövning gör när man undervisar och hur detta eventuellt förhåller sig till de egna erfarenheterna av kroppsövning i skolan?

8.0 Litteraturlista

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitativ data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A. (2008). *Konsten att göra något av något. Myter om kunskapsbegrepps karaktär*. Lund: Studentlitteratur.
- Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M. & Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 17, 11-24.
- Amade-Escot C. & O'Sullivan, M. (2007). Research on content in physical education: theoretical perspectives and current debates. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, (3), 185-203.
- Amade-Escôt, C. (2006). Student learning within the didactique tradition. I: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.). *The handbook of Physical Education*. London: Sage. 347-365.
- Annerstedt, C. (2012). *Föredrag om kroppsövning på NIH konferens i juni 2012*. Opublicerat manuskript.
- Annerstedt, C. m. fl. (2011). *Idrott och hälsa – ett ämne för lärande?* Forskningsansökan till Vetenskapsrådet.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare förlag.
- Berggraf Jacobsen, E. (red.). (2001). *Forskningsdagene '01" ved Høgskolen i Vestfold: artikkelsamling basert på fem foredrag i avd. for lærerutdanning*.
- Bjørndal, C. T. (2009). *Mestring av usikkerhet: eksperttreneres læring, utvikling og utfordringer i trenerhverdagen*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Brown, A., & Ferrara, R. (1999). Diagnosing zones of proximal development. I: P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.). *Lev Vygotsky: Critical Assessments* (Vol. 3). London: Routledge.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Chen, A. & Shen, B. (2004). A web of achieving in physical education: Goals, interests, outside-school activity and learning. *Learning and Individual Differences*, 14, s 169-182.

- Clifford, J. (1990). "notes on (Field) note". I: R. Sanjek (Ed.). *Fieldnotes. The makings of Anthropology*. Ithaca and London: Cornell University press.
- Cozby, P. (2007). *Methods in behavioral Reseach*. Tenth Edition. California state university: Mcgraw-Hill companies Inc.
- Dalland, O. (2007). *Metode og Oppgaveskriving for Studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N.K & Lincon, Y.S (2005). (editors). *THE SAGE HANDBOOK OF QUALITATIV RESEARCH*. 3 uppl. Sage Publication Inc.
- Dowling, D. (2010). *Fysisk aktivitet og god helse I kroppsøvingfaget: problematisk, ikke problematisk*. Publicerad i Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse. S 205-218
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2008). *Dialog, samspel og læring* (red). Oslo: Abstract forlag.
- Evans, J. & Davies, B. (2002). Theoretical background. I: J. Laker (red.). *The Sociology of Sport and Physical Education*. .s 15-35. London: Routledge.
- Ekberg, J.E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivisering- en studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö högskola
- Engström, L.M. & Redelius, K. (2002). *Pedagogiska perspektiv på idrott*. Stockholm: HLS Förlag.
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. London: Sage.
- Halvorsen, K. (1993/2008). *Å forske på samfunnet; en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidearv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D. (2007). Understanding learning culturally: overcoming the dualisms between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 2007(1), 27-47.
- Holme, I. M. & Solvang, B.K. (1986). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano.
- Jonksås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Kvale, S (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009/2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Larsson, H. (2008). *Idrott och hälsa - Vart är det på väg? Ett PM på uppdrag av skolverket.*
- Larsson, H. (2007). *Kropp och rörelse – kunskap och lärande. I: H. Larsson & J. Meckbach (red). Idrottsdidaktiska utmaningar.* Stockholm: Liber.
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2007). ”Jag känner inte för att bli en ... kille”. Om heteronormativitet i ämnet idrott och hälsa. *Utbildning & Demokrati* (16), ss. 5-16.
- Larsson, H. & Meckbach, J. (2007). *Idrottsdidaktiska utmaningar.* Stockholm: Liber.
- Larsson, H. & Redelius, K. (2004). *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa.* Stockholm: Idrottshögskolan.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lincon, Y.S & Guba, E.G. (2005). I: THE SAGE HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH. 3 uppl. S. 191. Sage Publication Inc.
- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet: relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid.* Malmö högskola.
- Macdonald, D. (2004). Understanding learning in physical education. I: J. Wright, L. Burrows & D. Macdonald (Eds.). *Critical Inquiry and Problem-solving in Physical Education.* London: Routledge. 16-29.
- Macdonald, D. & Hunter, L. (2005). Lessons learned...About curriculum: Five years on and half a world away. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, s. 111-126.
- McJerney, D. M. & McJerney, V. (2002). Prentice Hall/pearson Education. Sage Publications, Inc.
- Nesh. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Trykk: Zoom Grafisk.
- Neuman. W.L.(2006). *Social Research methods: Qualitative and quantitative approaches.* Toronto: Pearson.
- Newman, F.& Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist. (CriticalPsychology).* New York: Routledge.
- Ommundsen, Y. (2008). *Tiltak for økt fysisk aktivitet blant barn og ungdom.* En systematisk litteraturgjennomgang med utgangspunkt i oversiktstudier og et utvalg nyere enkeltstudier. Skrivet på oppdrag av helsodirektoratet.

- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. Örebro: Örebro Studies in Education no 15. Örebro: Örebro universitet.
- Quennerstedt, M., Almqvist, J. & Öhman, M. (opublicerat manuskript). Keep your eye on the ball: on the use of artefacts in physical education.
- Quennerstedt, M., Öhman, J. & Öhman, M. (2011). Investigating learning in physical education. A transactional approach. *Sport, Education & Society*.
- Roaldset, K. (2010). *Läring og sosialt miljø hos elever på idrettsfag: en studie basert på elevenes egne erfaringer og opplevelser*. Masteroppgave i idrettsvitenskap - Norges idrettshøgskole.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. I: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.). *The handbook of Physical Education*. London: Sage. 262-274.
- Rovegno, I., Nevett, M., & Babiarz, M. (2001). Learning and teaching invasion-games tactic in 4th grade: introduction and theoretical perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 341- 351.
- Rystedt H. & Säljö R. (Red.). *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rønholt, H. (2003). *Video i pedagogisk forskning: krop og udtryk i bevægelse*. København: Hovedstad.
- Sandahl, B. (2005). *Ett ämne för alla – normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962-2002*. Stockholm: Carlssons.
- Schenker, K. (2011). *På spaning efter idrottsdidaktik*. Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Schensul, S. L., Schensul, J. J., LeCompte, M.D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observation, interviews and questionnaires*. Sage publications.
- Seglen, E. (red.). (2001/2010). *Vitenskap, teknologi og samfunn, en innføring i vitenskapenes teori og praksis*. Oslo: Cappelen forlag.
- Strauss, A. Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Sommerseth, R. (2005). Observasjon av samspill – en metode for læring i profesjonsutdanninger. *Tidvise skrifter, samfunn og helse*. Nr 55. Stavanger.
- Swartling Widerström, K. (2005). *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. Örebro: Örebro Studies in Education no 11. Örebro universitet.

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts.
- Thagaard, T. (2008/2010). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode* (utg 3). Fagbokforlaget Vigmostad & Björke AS.
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1999). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.). *Lev Vygotsky: Critical Assessments*. (Vol. 3). London: Routledge.
- Verscheure, I. & Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 245-272.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Whitehead, M. (2001). *The Concept of Physical Literacy*. *British Journal of Teaching Physical Education*. Hämtad från <http://www.physical-literacy.org.uk/> 2008-04-18.
- Whitehead, M. (2005). *Physical Literacy A Developing Concept*. De Montfort University Bedford, England
- Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse*. Örebro Studies in Sociology. Örebro universitet.



Claes Annerstedt
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 30.11.2011

Vår ref: 28121 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28121	<i>Kunnskapsbildung, undervisning och lärande i skolämnet kroppsöving</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Claes Annerstedt</i>
Student	<i>Pär Ericsson</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.10.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Pär Ericsson, Willhelmfærdens vei 2 A, 0361 OSLO

Samtykke till deltagande i forskningsprosjekt

Prosjektledare: Pär Ericsson

Prosjekttittel: Kunnskapsbildung, undervisning og lærande i skolämnet kroppsøving

Jag har informerats om ändamålet med forskningsprosjektet såsom det beskrivits i informationsbeskrivningen og jag ger mitt samtykke till att delta i forskningsprosjektet og eventuella samtaler kring undervisningen i Kroppsøving.

Jag bekræfter hærmed også att de opplysningarna som jag ger kan anvændas av Pær Ericsson i hans masterprosjekt.

Jag är informerad om att deltagandet i detta prosjekt är frivilligt og att jag nær som helst kan avsluta vidare deltagelse utan att det får några negative konsekvenser for mig.

Jag har også forstått att deler av undervisningen som jag kommer att delta i kan komme att videofilmas og att jag nær som helst under lektionens gång kan begære att inte bli filmad. Forskarna kommer inte att næmna elevens navn eller navn på skolan for andra. Videoinspelningarna kommer endast att anvændas av forskarna som ingår i prosjektet. Kopier av inspelningarna kommer att forvaras i ett låst utrymme.

Med vænlige hærtsninger

Prosjektledare: Pær Ericsson
Norges idrettshøgskole
Tlf: 91700922
Epost: pare@student.nih.no

Handledare: Claes Annerstedt
Norges idrettshøgskole
Tlf: 23262394
Epost: claes.annerstedt@nih.no

Jag önskar att delta i detta prosjekt og jag ger mitt samtykke till att jag kan komme att videofilmas i undervisningen

NEJ, jag vill inte bli videofilmad i forskningsprosjektet

.....
Namn

.....
Datum



Information om forskningsprosjekt
Mastersstudent: Pär Ericsson

Till berörda elever _____

Mitt navn er Pär Ericsson og jag er mastersstudent på Norges idrettshøgskole. Jag är utbildad kroppsøvlingslärare sedan tidigare og ønsker nu spesialisera min utbildning kring elevers lærande i ämnet kroppsøving i den norske videregående skolen.

I detta forskningsprosjekt kommer jag att studera vad elever lær sig samt vilken kunnskap som främjas i kroppsøvlingsundervisningen. Syftet med prosjektet är att på detta sätt skapa kunnskap som kan utveckla ämnet för framtiden og hjelpe andra skoler att förbättra ämnets innehåll.

Under skoleåret 2011-2012 ønsker jag att du er en del av dette forskningsprosjekt. I mitt prosjekt kommer jag att observere, videofilma lektioner i Kroppsøving, samt gjennomføre intervjuer av elever og lærere. I prosjektet filmer vi bare elever som gett sitt medgivande. Det er frivilligt att delta i prosjektet og elevene kan når som helst avbryte sin medverkan og även under enskilda lektioner begære att lämnas utanför inspelningen utan att dette får några konsekvenser. Videoinspelningarna förvaras i ett låst utrymme, kommer endast att användas av forskere som ingår i prosjektet og kommer inte att vises utanför forskargruppen.

I redovisningen av prosjektet kommer inga navn på vare sig elever, lærere eller skole att næmnes. Min handledare, professor Claes Annerstedt, kommer att være med og kvalitetssikre arbeidet. Prosjektet avslutas i mai 2012 og derefter kommer all informasjon att makuleres.

Om du har några spørsmål kring prosjektet er du velkommen att kontakte oss.
Med vennlige hilsninger

Prosjektledare: Pär Ericsson
Norges idrettshøgskole
Tlf: 91700922
Epost: pare@student.nih.no

Handledare: Claes Annerstedt
Norges idrettshøgskole
Tlf: 23262394
Epost: claes.annerstedt@nih.no



NORGES IDRETTSHØGSKOLE

Information om forskningsprosjektet
Till Lärare på _____

Oslo 06.09.2011

Mitt navn er Pär Ericsson och jag är mastersstudent på Norges Idrettshøgskole. Jag är utbildad kroppsøvlingslärare sedan tidigare och önskar nu att spesialisera min utbildning kring elevens læring i skolämnet kroppsøving.

I dette forskningsprosjekt kommer jag att undersøke vad elever lær sig samt vilken kunnskap som främjas i kroppsøvlingsundervisningen. Syftet med projektet är att på dette sätt skape kunnskap som kan utveckle ämnet for framtiden och hjelpe andre skoler att forbedre ämnets innehåll. Min ønskan är att få gjennomføre en datainsamling på er skole under høsten 2011.

Jag kommer i mitt projekt att videofilma två lektioner i kroppsøving samt intervju dig som lærare och ett fåtal elever i direkt anslutning till lektionerna.

Intervjuerna kommer att spelas in med hjelp av diktafon og gjennomføres i anslutning til gjennomførte lektioner. Projektet er naturligvis helt frivillig, du kan når som helst avbryte din medverkan og även under enskilda lektioner begære att lämnas utanför inspelningen. Videoinspelningarna förvaras i ett låst utrymme, kommer endast att användas av mig og min handledare og kommer inte att vises utanför forskargruppen. Min handledare är professor Claes Annerstedt og han kommer att vara med og kvalitetssikre arbeidet fram til projektet slutføres.

I redovisningen av projektet kommer inga navn att næmnes vare sig på lærare, elever eller på skolen. Jag og min handledare har tystnadsplikt og all informasjon kommer att behandles konfidentielt. Projektet er innlemt til Norsk Samfundsvitenskaplig Datatjeneste (NSD) og beräknes vara fullført 1/10 2012. All informasjon kommer derefter att makuleres.

Med vennlige hilsninger

Pär Ericsson
Norges idrettshøgskole
Tlf 91 700922

Claes Annerstedt
Norges idrettshøgskole
Tlf 23262394

Jag har læst ovanstående text og ger mitt samtykke att delta i dette forskningsprosjekt.

Underskrift lærare:

Datum:

Forskningsprojekt

Kunskapsbildning, undervisning och lärande i skolämnet kroppsövning

Intervjuguide

Intentionerna med intervjuerna är att försöka förstå bakgrunden till deras tankar och tolka dessa uppfattningar både före och efter undervisningen och detta i hopp om att också förstå vilka uppfattningar som finns utifrån de händelserna som uppstår i undervisningen. Jag avser att använda mig av semistrukturerade intervjuer, det vill säga att intervjuer i samtalsform kring ett antal tematiska områden i relation till deras undervisning. Denna typ av intervju är varken ett öppet samtal eller en detaljstyrd intervju, utan en form av samtal som söker att samla in beskrivningar av intervjupersonens syn på undervisning och lärande i förhållande till genomförd undervisning. Intervjuguiden kommer att användas, men därefter kommer uppföljningsfrågor att relateras till hur samtalet utvecklar sig. Avsikten är att få eleven och läraren att berätta om verkligheten utifrån deras perspektiv.

Före lektion (lärare)

- Berätta om kommande lektion
- Vad kommer lektionen att innehålla? Vilka uppgifter ska eleverna jobba med?
- Vad är lektionens syfte?
- Är lektionen en del av en större helhet/lektionsserie?
- Vad ska eleverna lära sig i kroppsövningslektionen? Något särskilt som läggs vikt på?
- Vilka problem brukar uppstå med det här innehållet? Vad är svårt/lätt för eleverna? Är det stor skillnad i färdighetsnivå mellan eleverna?
- Hur jobbar du med tillpassat oppläring?

Efter lektion (så snart som möjligt efter lektionens slut)

- Berätta om lektionen. Vilka tankar har du om lektionen?
- Hände nått speciellt. Var det någon situation som uppstod som inte blev som du tänkt dig?
- Hur klarade eleverna de olika uppgifterna? Var spännvidden mellan duktiga och de mindre duktiga eleverna som du förväntat dig?
- Kommer denna lektion att följas upp vidare? Vad blir nästa steg
- Jag noterade att... kan du berätta mer?

Lärarintervju (ca 60 min)

Genomförs efter att observationer och elevintervjuer genomförts.

Lärarens bakgrund

- Arbetslivserfarenhet
- Utbildning

Kroppsövningsfaget

- Vad anser du är det viktigaste med ämnet Kroppsövning?
- Vad anser du är viktigt att elever lär sig? Vilken kunskap är viktig?
- Vad upplever du att eleverna har för tankar om vad kroppsövning är för något? Är det stora skillnader mellan eleverna?

Undervisning

- Hur planerar du varje termin?
- Hur planeras varje lektion?
- Känner du att du har valfrihet i val av innehåll i undervisningen?
- Beskriv en vanlig lektion
- Finns det tillfällen då dina ambitioner ”krockar” med vad eleverna har för föreställningar?

Bedömning

- Hur avgör du om en lektion har gått bra?
- Vilken typ av återkoppling får eleverna på sitt arbete?

Critical incidents

Jag visar några filmklipp som på något sätt belyser viktig kunskap i kroppsövningsämnet och ber läraren kommentera dessa.

- Berätta vad som händer i denna sekvens
- Tror du att eleverna förstod vad aktiviteten/övningen/uppgiften gick ut på?
- Vad tror du eleverna lär sig?
- Hur bedömer du elevernas kunskap.

Elevintervju (ca 45 min)

Elevintervjun genomförs direkt efter att lektionen avslutats och när jag valt ut några filmsekvenser som jag vill visa för eleverna.

Elevens bakgrund

- Elevpresentation, intressen Etc.
- Kroppsövning
- Varför tror du kroppsövning är ett ämne i skolan?
- Vad ska man lära i kroppsövning? Kan du säga något om vad som man ska ha lärt sig efter skolårets slut?

Undervisning

- Har ni något schema? Hur ser skolåret ut? Brukar du titta på planen innan lektionen så du vet vad du ska ha?
- Jobbar ni med saker flera lektioner i rad eller är nytt inför varje lektion?
- Hur går en lektion till?
- Förstår man vad en lektion går ut på?

Bedömning

- Vad brukar du få för kommentarer av läraren? Brukar du få individuell feedback eller är det mest feedback som riktar sig mot hela klassen?
- Tycker du att du lär dig något på lektionerna?

Critical incidents

Jag visar några filmklipp som på något sätt belyser viktig kunskap i kroppsövningsämnet och ber eleven kommentera dessa.

- Vad händer i denna sekvens?
- Vad går aktiviteten/övningen/uppgiften ut på?
- Lärde du något nytt eller kunde du det sedan tidigare?
- Om så/ lärde du dig det i skolan eller någon annanstans?
- Brukar du träna på detta på fritiden eller i andra sammanhang?

