

## MELLAN FYSISK BILDNING OCH AKTIVERING

Malmö Studies in Educational Sciences No. 46

© Jan-Eric Ekberg 2009  
Illustratör: Jan Emzén  
ISBN 978-91-977100-8-4  
ISSN 1651-4513  
Holmbergs, Malmö 2009

**JAN-ERIC EKBERG**  
**MELLAN FYSISK BILDNING**  
**OCH AKTIVERING**

---

En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9

Malmö högskola, 2009  
Läraryrket

Publikationen finns även elektroniskt,  
se [www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep)

Till Marianne och Eric



# INNEHÅLL

FÖRORD.....	11
I ANSATS.....	14
1 INLEDNING OCH SYFTE.....	15
1.1 Inledning.....	15
1.2 Syfte.....	19
1.3 Disposition.....	21
2 SAMHÄLLE, IDROTT OCH SKOLA.....	22
2.1 Samhälle i förändring.....	22
2.2 Idrott, hälsa och fysisk aktivitet ur ett samhälls- perspektiv.....	24
2.2.1 Organisationer och aktörer inom idrott och hälsa.....	33
2.3 Skola, idrott och hälsa.....	35
2.3.1 Skolans förändrade förutsättningar.....	35
2.3.2 Grundskola och ämnet idrott och hälsa.....	43
2.4 Sammanfattande kommentarer.....	46
3 TIDIGARE FORSKNING OM ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA.....	49
3.1 Svensk forskning.....	49
3.2 Internationell forskning.....	55
3.3 Sammanfattande kommentarer.....	63
4 TEORETISKA PERSPEKTIV, BEGREPP OCH ANALYSRAM.....	66
4.1 En läroplansteoretisk ansats.....	66
4.1.1 Koder för stoffurval.....	69
4.1.2 Fält och arenor.....	71
4.1.3 Ett skolämnes särart och karaktär.....	76

4.1.4	Läroplansteoretiska studier .....	78
4.1.5	Inplacering i ett forskningsfält .....	80
4.2	En analysmodell .....	81
4.2.1	Analys-scheman .....	82
4.2.2	Avsikt, innehåll och betyg .....	91
4.3	Avslutande kommentarer .....	91
5	FORSKNINGSPROCESSEN .....	93
5.1	Metodologiska överväganden .....	96
5.1.1	Urval och analys .....	97
5.1.2	Kursplanen .....	101
5.1.3	Intervjuer med lärare .....	102
5.1.4	Observationer av lektioner .....	105
5.2	Temacentrerad analys .....	110
5.3	Kritisk betraktelse av forskningsprocessen .....	113
5.3.1	Trovärdighet, bekräftelse och överförbarhet .....	116
5.4	Sammanfattning .....	118
II	ARENOR .....	120
6	FORMULERINGSARENAN .....	121
6.1	Resultat och analys .....	121
6.1.1	Dimensioner .....	122
6.1.2	Kvaliteter .....	135
6.2	Sammanfattande analys av formuleringsarenan .....	141
7	TRANSFORMERINGSARENAN .....	145
7.1	Resultat och analys .....	145
7.1.1	Dimensioner .....	145
7.1.2	Kvaliteter .....	158
7.2	Sammanfattande analys av transformeringsarenan ...	166
8	REALISERINGSARENAN .....	170
8.1	Resultat och analys .....	170
8.1.1	Dimensioner .....	171
8.1.2	Kvaliteter .....	176
8.2	Sammanfattande analys av realiseringsarenan .....	181
9	RELATIONER MELLAN ARENORNA .....	184
9.1	Likheter och skillnader mellan arenorna .....	184
9.1.1	Kategorin rörelser .....	184
9.1.2	Kategorin begrepp .....	185
9.1.3	Kategorin det interpersonella .....	186
9.1.4	Kategorin det intrapersonella .....	186

9.1.5	Kategorin förståelse .....	187
9.1.6	Kategorin mångtydighet .....	187
9.1.7	Sammanfattning .....	188
9.2	Likheter och skillnader i relation till ämnets karaktär ..	191
9.2.1	Fält för produktion, urval och reproduktion .....	194
9.3	Sammanfattande kommentarer .....	205
III	AVSLUT .....	207
10	SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	208
10.1	Konklusioner och konstateranden.....	208
10.2	Att återskapa eller skapa ett innehåll.....	213
10.3	Koder .....	216
10.4	Erfarenheter och symbolsystem.....	218
10.5	En komplex kontext – några sammanfattande tankar.	221
10.6	Tillbakablick på forskningsprocessen.....	224
11	AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....	227
11.1	Ämnets bidrag till kunskapsutvecklingen .....	227
11.1.1	Möjliga vägval.....	234
11.2	En given formuleringsarena .....	240
11.3	Ett villkorat ämne .....	241
SUMMARY	.....	245
Introduction	.....	245
Aim.....	.....	245
Theoretical and methodological perspectives.....	.....	246
Theoretical perspectives .....	.....	246
Methods and material.....	.....	249
Analysis.....	.....	249
Findings.....	.....	250
Concluding remarks .....	.....	254
REFERENSER	.....	257



# FÖRORD

Att skriva en avhandling är som att pendla mellan klarhet och, en viss, förtvivlan. Så har det i alla fall varit för mig. Ena dagen ser man ett mönster, men nästa dag var det bara en synvilla. Som tur var har jag haft en idé, en karta att följa men ibland har jag varit osäker på om jag inte gått vilse. Från början visste jag inte riktigt säkert hur vägen framåt såg ut. Jag var inte heller klar över vad studien egentligen skulle kunna leda till. Min resa har inneburit att jag haft en riktning, en vilja och stor öppenhet för nya perspektiv i processen. För att kunna och, tror jag så här i slutskedet, våga göra en sådan resa får man inte hålla för hårt i det erkända och vedertagna utan släppa taget lite grann. Detta innebär dock också en stor osäkerhet över om det man gett sig in på ska lyckas. Det innebär dessutom att man längs vägen upptäcker saker och ting som är så intressanta och spännande att man får låta sådant som varit med från början på resan komma i skymundan eller kanske helt lämnas åt sidan. Dock efter många, och stundtals långa, omvägar tycker jag att jag nått mitt mål, nämligen att ge ett bidrag till utvecklingen av ett intressant skolämne, samtidigt som jag förkovrat mig själv genom denna långa bildningsresa.

Det har varit värt det!

Som tur är har jag inte varit helt ensam på resan. Att det överhuvudtaget blev ett avhandlingsarbete är främst och framförallt Tomas Petersons förtjänst. Efter många och långa diskussioner om behovet av en fördjupad vetenskaplig förankring av skolämnet idrott och hälsa bestämde vi oss för att söka medel

från Vetenskapsrådet. Projektets namn var "Lärandesituationen och den sociala kontexten" och vi gjorde det tillsammans med Anita Dahlgren på Lunds Universitet. 2003 fick vi projektet beviljat och drog upp riktlinjerna för det hela och, som en del av projektet, min forskarutbildning. Tomas har hela tiden varit min huvudhandledare och stöttat mig helhjärtat. Anita har varit en kritisk vän och bidragit med många granskande synpunkter och många tankar under processen. Anita har även läst mitt slutmanus med stort engagemang, precis som Susanna Hedenborg, och de har båda gett mig ovärderliga synpunkter. Jag har även haft förmånen att få ha Lars-Magnus Engström som experthandledare under senare delen av arbetet, vars kunnsighet är stor och inte bara inom idrotts- och skolfältet. För att inte tala om noggrannheten vad gäller formuleringar och förmågan att vrida och vända på meningar för att få det så korrekt som möjligt.

Utan er hade jag aldrig fått ihop det!

Avhandlingsarbetet har således möjliggjorts genom projektmedel från Vetenskapsrådet men även genom att enheten Idrottsvetenskap bidragit med finansiering när projektet var avslutat. Inom enheten för vi ständiga diskussioner, både mer informellt men också i form av olika seminarier, om allt från skola och lärande till idrottens möjligheter och problem. Dessa diskussioner och framförallt de perspektivbrytningar som en flervetenskaplig institution erbjuder har även starkt bidragit till arbetet. Jag vill därmed särskilt tacka alla som läst mitt manus inför olika seminarier. Alla kloka synpunkter och tankar har medverkat till förbättring av såväl innehåll som utformning. I detta sammanhang ingår också forskarutbildningen i pedagogik på Lärarutbildningen och alla de kurser, kursdeltagare och kursledare som bidragit till formandet av avhandlingen. Ingen nämnd men framförallt är ingen glömd!

Jag är skyldig de lärare som ingått i studien ett stort TACK och jag är tacksam för att ha fått ta del av deras tankar och handlingar vilket gjort denna studie möjlig. De är därmed medaktörer till den fördjupade förståelsen för skolämnet idrott och hälsa som denna

avhandling förhoppningsvis bidrar till. Självklart riktar sig detta tack också till de elever som jag fått följa under lektionerna.

Och det är tur att man har syskon, släktingar och vänner som bara finns där och som stöttar en såväl i uppförsbacke som i nedförsbacke.

Tack alla NI!

Sist, utan att ha haft en förstående familj som bidragit med mycket kraft och kärlek, men också hjälpt mig på slutet med att få ihop manuset, så hade detta varit betydligt svårare. Samtidigt som det inte helt sällan också har känts att man inte riktigt räckt till.

Milla, Becca, Tim och Dessi – i mitt hjärta!

# I      ANSATS

Denna avhandling *Mellan fysisk bildning och aktivering – en studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9* är indelad i tre delar. Del I är ansatsen till avhandlingen och innehåller bakgrund, de val och övervägande som ligger bakom avhandlingen och de redskap jag använt i densamma. Del II är en resultat- och analysdel vilken följs av del III, som sammanfattar avhandlingen men där jag också för en utökad diskussion grundad på avhandlingens resultat.

Del I inleds i kapitel 1 med en presentation av syfte och frågeställningar. Kapitel 2 omfattar några perspektiv på ett samhälle i förändring, ramar för skola och idrott och en belysning av idrott och andra närliggande fenomen. Vidare diskuterar jag olika styrdokument för skolan. I kapitel 3 beskriver jag tidigare forskning som berör skolämnet, både nationell och internationell. Teoretiska perspektiv och centrala begrepp finns i kapitel 4, liksom de analyscheman som jag använder för analys av empirin. Slutligen i denna del återfinns i kapitel 5 en beskrivning av forskningsprocessen.

# 1 INLEDNING OCH SYFTE

## 1.1 Inledning

En lärarstuderande svarade för ett antal år sedan på frågan ”Vad har du lärt dig i skolämnet Idrott?”<sup>1</sup> och angav följande: ”Jag har lärt mig att det är viktigt att röra på sig, men jag vet inte varför”.<sup>2</sup> Detta svar har följt mig under åren och bidragit till mitt intresse för att försöka förstå vad som erbjuds att lära i skolan och hur det går att förklara varför just detta innehåll erbjuds och inte något annat. Denna avhandling handlar om skolämnet idrott och hälsa och ämnets läroobjekt.

Precis som H. Larsson (2007a) påpekar är ämnet påverkat av sociala sammanhang utanför skolan och har en relation till den samhälleliga ”idrottskulturen”. Detta är en relation som säkerligen påverkar ämnet i betydligt högre grad än vad som gäller för många andra ämnen i skolan. De flesta ”vet” vad idrott är och har på ett eller annat sätt ett förhållande till eller är berörda av idrotten som utövare, åskådare, förälder eller annan anhörig. Även hälsa, som ingår i ämnesnamnet sedan 1994, är ett område som är i fokus i dagens samhälle.

Massmedias bevakning och rapportering är ofta intensiv från olika idrottsevenemang, inte minst från senaste OS i Kina där det under drygt två veckor sändes 500 timmar i SVT1 och SVT24 och dessutom 200 timmar på webben. Vi möts dagligen av artiklar och rapporter om resultat, värvningar, skador, huliganism, läget i klubbar och föreningar, om enskilda idrottare och om hur städer

---

<sup>1</sup> Skolämnet hette Idrott på både grundskolan och i gymnasieskolan då denna student gick i skolan.

<sup>2</sup> Frågan fanns i en enkät som ingick i en studie som jag genomförde 1996 på Lärarhögskolan i Malmö.

och länder förbereder sig för större idrottshändelser. Idrotten är tillgänglig och publik på ett sätt som inte gäller för många andra ämnesområden i skolan. På SVT:s förstasida på Internet är till exempel "Sport"<sup>3</sup> tillsammans med "Nyheter" och "Väder" en av tre direktlänkar. Hälsofrågor står också högt i kurs i massmedia, inte minst i all reklam om sundare vanor och bättre hälsa, samtidigt som hälsa är en viktig politisk fråga. Idrotten förväntas vara ett redskap i olika samhällsfrågor, som i arbetet med integration, hälsa, uppfostran, karaktärsdaning, avhållsamhet från kriminalitet, men även i marknadsföringssyfte av produkter, städer och länder.

Skolan, och skolämnet idrott och hälsa, är också i fokus för det massmediala intresset. I Dagens Nyheter, på DN-debatt, sommaren -07 gick det att läsa att idrottsstjärnor, forskare m.fl. krävde radikalt fler idrottsstimmar i skolan under rubriken "Mer idrott i skolan mot ökad barnfetma" (Elm m.fl., 2007). I artikeln angavs att de barn som är socialt missgynnade är de som i första hand drabbas av barnfetma och att mer skolidrott skulle bidra till en minskning av barnfetman. I DN:s nätbilaga samma dag kritiserades detta i artikeln "Forskare sågar krav på mer skolidrott" (Lindqvist, 2007). Artikeln avfärdade de påståenden som angavs i föregående artikel som en myt och hävdade att det inte fanns belägg för att mer skolidrott minskade barnfetman.

Det finns ett både intressant och problematiskt förhållande mellan skolämnet idrott och hälsa och idrotten och hälsoområdet i samhället. De föreställningar och ambitioner som gäller för dessa samhällsområden, liksom den ofta intensiva massmediala exponeringen, påverkar föreställningen om idrott och hälsoämnets syfte och riktning i en skola som ska bilda våra barn och unga för en framtid i förändring. Dessa samhällsområden har på olika sätt betydelse för skolans verksamhet och bidrar till och påverkar konstruktionen av skolämnet idrott och hälsa.

Skolan anses idag vara en av de viktigaste arenorna för en positiv samhällsutveckling. Samtidigt är samhället stadd i

---

<sup>3</sup> Sandahl (2005, s. 27) menar att sport idag används synonymt med idrott medan sport förr i högre grad var en aktivitet förbundet med att "redskap eller fortskaffningsmedel användes". Det kan dock finnas en nyansskillnad mellan begreppen enligt Nationalencyklopedin (2009c) i det att den styrande och övervakande insatsen är större inom t.ex. hästsport och motorsport jämfört med friidrott.

förändring och utveckling, vilket ändrar förutsättningarna för skola, lärande och kunskapssökande både i och utanför skolan. Men även förutsättningarna för fysisk aktivitet och idrott, för motion, hälsa och friskvård är förändrade.

Mitt grundläggande intresse är att bättre förstå vad som sker i själva iscensättandet och realiserandet av formella lärandesituationer, dvs. de formellt arrangerade lektionerna i skolämnet idrott och hälsa, där lärare och elever är aktörerna. Jag vill också försöka förstå hur det kommer sig att det blir som det blir i lärandesituationen, varför ett specifikt innehåll väljs och realiserats och hur detta påverkas av rådande ordningar och den kontext man är en del av. Skolans aktörer befinner sig i en skärningspunkt mellan intressenter på skilda nivåer och positioner i samhället som har olika ambitioner och särintressen för skolan och inte minst för skolämnet idrott och hälsa. Aktörerna med läraren i spetsen utsätts för ett korsdrag och starkt ”tryck” från omgivande samhälle. Med stor frihet för lärare att, tillsammans med elever och ledning, utforma verksamheten utifrån egen förståelse av målen för verksamheten, så tenderar rådande samhällsordningar att ha stort inflytande på verksamhetens utformning. I detta korsdrag befinner sig ämnet, med ett innehåll som läraren, som den formella ledaren för elevernas lärande, ska transformera utifrån den formulerade läroplanen för att sedan realisera i den formella lärandesituationen tillsammans med barn och unga.

Lärande är skolans primära uppgift och en strategiskt viktig fråga för dagens samhälle och för den enskilda individen.<sup>4</sup> Illeris (2007) menar att lärande är en bred och komplicerad företeelse som har två sidor och omfattar två skilda processer, den individuella och den sociala, vilka båda måste vara aktiva för att ett lärande ska ske. Själva resultatet av lärandet är en individuell process men på samma gång förankrat i ett socialt och samhälleligt sammanhang. Lärandet är

alltid inbäddat i sociala och samhälleliga sammanhang, som ger impulser till och sätter ramarna för vad och hur man kan lära (Illeris, 2007, s. 33).

---

<sup>4</sup> Se t.ex. Illeris (2007) och Jarvis, (2006).

Allt lärande är således situerat, där lärandesituationen både påverkar och utgör en del av lärandet.

Den individuella sidan kallar Illeris (2007) för tillägnelse och omfattar två delar vilka består av en innehållsdimension och en drivkraftsdimension. Innehållsdimensionen omfattar det innehåll som lärs och Illeris använder kunskap, förståelse och färdigheter som exempel, dock ej fullständiga, på denna dimension. Drivkraftsdimensionen handlar om mobilisering av den mentala energi som krävs för att lärandet ska komma igång.

Lärande handlar alltid om ett innehåll, något som ska läras. Illeris menar att det alltid är någon, ett subjekt, som lär sig något, ett objekt. Objektet är det som är läroinnehållet.

Learning is always the acquired knowledge of something. And we should always keep in mind what that "something" is, that is, we should be clear about the object of learning (Marton, Runesson & Tsui, 2004, s. 4).

Fokus för föreliggande avhandling är det Illeris kallar för innehållsdimensionen i lärandet, det egentliga innehåll, *lärobjekt*, som erbjuds att lära i skolämnet idrott och hälsa. Det handlar således om vilket stoff som ”uppstår som giltig kunskap att förmedla” (Linde, 2006, s. 64) i ämnet idrott och hälsa, dvs. de kunskaper och kunskapskvaliteter (se t.ex. Skolverket, 1994) som erbjuds på tre nivåer, nämligen på formulerings-, transformerings- respektive realiseringsarenan, samt hur det går att förstå att just detta stoff väljs ut och anses som giltigt. Det kan vara kunskaper inom ämnets ram men även andra förmågor som har med relationer, etiska och moraliska frågor m.m. att göra. Ämnets lärobjekt är således objektet eller objekten för lärandet, det som eleven ska lära sig.<sup>5</sup> Detta kan vara både ett mer avgränsat och specifikt kunskapsområde eller en förmåga, men kan även vara av mer generell karaktär och stå för det som eleverna på mer överordnad nivå ska ha kunskaper om i ämnet.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Holmqvist (2006) talar om ett lärandeobjekt och Runesson (2006) använder lärandets objekt.

<sup>6</sup> Lärandeobjektet kan delas in utifrån olika fokus. Holmqvist (2006) och Runesson (2006) talar om det intentionella lärandeobjektet (the intended object of learning) som är ”det avgränsade fenomen inom vilket läraren har för avsikt att utveckla sina elevers lärande” (Holmqvist, 2006, s. 22). Det iscensatta lärandeobjektet (the enacted objekt) är det som faktiskt sker i lärandesituationen, vilket inte behöver vara detsamma som det

Avhandlingen handlar om pedagogisk verksamhet, en pedagogisk verksamhet som är unik såtillvida att alla barn oavsett intresse ska gå i skolan. Denna har också en inbyggd hierarki och logik, dvs. att några ska lära medan andra är lärare. I detta sammanhang uppstår pedagogiska dilemman om hur verksamheten ska organiseras och vad den ska innehåll, dvs. frågor om urvalsprocesser som är avgörande för lärandet.

## 1.2 Syfte

Lärare och elever kommer till lektionerna med både likartade och skilda uppfattningar om vad verksamheten ska omfatta. Förståelsen av verksamheten får betydelse för hur verksamheten gestaltar sig i praktiken och får därmed också konsekvenser för elevernas möjligheter till, och begränsningar för, lärande. Lärare iscensätter verksamheten utifrån sin förståelse, och de formella lärandesituationer som läraren konstruerar och erbjuder eleverna i skolämnet idrott och hälsa måste då tolkas i skenet av hur lärare förstår vad ämnesområdet ska omfatta, innehålla och hur lärande sker. Detta får sitt uttryck i de val läraren gör av innehåll och metoder, vilka realiserar under lektionerna. Aktörernas förståelse grundar sig på en mängd olika faktorer, såväl individuella som samhällsliga, som påverkar möjligheter för lärande.<sup>7</sup> Skolans ramar och regler utgör de formella begränsningarna för verksamheten och aktuella styrdokument bidrar till att "sätta scenen". Skolan är en del av samhället och samhällsförändringar påverkar skolans förutsättningar. Även elever, föräldrar, kollegor och andra är aktörer på samma arena och medverkar i utformningen av verksamheten, liksom att det civila samhället och marknaden har inflytande över innehållsmässiga urvalsprocesser. Lindblad och Sahlström (1999, s. 76) menar att det går att se undervisning som

---

som var lärarens intentioner då eleverna också interagerar på olika sätt i lektionens gestaltning och liksom att olika ramfaktorer inverkar på iscensättandet. Ett tredje fokus är det erfarna lärandeobjektet (the lived objekt of learning) som ska förstås som "det som eleverna faktiskt utvecklade under lektionerna, hur det erbjudna lärandeobjektet erfors av den lärande" (Holmqvist, 2006, s. 23-24), dvs. det som är resultatet av lärandet. Dock menar jag att man även kan tala om ett formulerat lärandeobjekt, vilket är det eller de objekt som beskrivs i styrdokumentet för skolan, och mer precist i kursplanen för respektive ämne.

<sup>7</sup> Som t.ex. ramfaktorer. "Ramfaktorteorin handlar om de yttre begränsande ramarna, vilka tillåter vissa aktiviteter i skolan men omöjliggör andra och på sätt ger det frirum för handlande som läraren förfogar över" (Linde, 2006, s. 67).

en ”socialt konstruerad process som bygger på aktörernas förhandlingar och konstruktioner” och menar att ramar för verksamheten inte endast är en extern fråga utan även en konstruktion av aktörerna i interaktionen mellan dem.

Komplexiteten i läraryrket, maktkampen mellan olika intressenter och den politiska styrningen skapar en arena där en mängd olika diskurser interagerar (Assarsson, 2007, s. 15).

Detta betyder att de dominerande mönster som är förhärskande i samhället också präglar skolan, sätter gränser för och blir synliga i den pedagogiska praktiken. Skolans innehåll står därmed på ett eller annat sätt ”i samklang med eller i motsättning till andra rörelser i samhället” (Linde, 2006, s. 12). Urvalsprocesser beträffande innehåll är påverkade av en mängd faktorer, såväl interna som externa, och den som har tolkningsföreträde att bestämma vad som är kunskap värd att förmedla<sup>8</sup> på respektive nivå gör det utifrån sina intressen och sin förståelse av fältet (Linde, 2006). Vad som slutligen realiserar i den faktiska lärandesituationen är därmed resultatet av en komplex process.

Avhandlingen har två syften. Avhandlingens första syfte är att beskriva och analysera vad som är kunskap värd att förmedla i skolämnet idrott och hälsa, dvs. den kunskap som framträder i kursplanen, i lärarens tal om verksamheten och under lektioner i ämnet. Följande två frågeställningar kan preciseras:

Vilka kunskaper, dvs. vilka läroobjekt, framträder som värda att förmedla på dessa tre nivåer i skolämnet idrott och hälsa?

Vilka kunskapskvaliteter framträder på dessa tre nivåer i skolämnet idrott och hälsa?

Frågeställningarna besvaras genom att jag studerar ämnet på tre nivåer i grundskolan med inriktning på skolår 9.

---

<sup>8</sup> ”Förmedla” i pedagogiskt sammanhang kan ses som en riktning inom det pedagogiska ledarskapet där överföringsprocessen sker ensidigt från läraren till den lärande. Förmedlingspedagogik är det begrepp som används för denna form av ledarskap. Förmedla i denna avhandling ska inte förväxlas med denna form av pedagogik och ledarskap, utan förmedla står för att det finns något, ett innehåll, som eleverna ska lära sig men pekar inte på *hur* detta görs.

Avhandlingens andra syfte är att belysa och analysera likheter och skillnader, vad gäller kunskap värd att förmedla, mellan dessa tre nivåer. Följande två frågeställningar kan preciseras:

Vilka likheter och skillnader finns mellan dessa nivåer vad gäller kunskap värd att förmedla, dvs. ämnets läroobjekt?

Hur kan dessa likheter och skillnader förstås i relation till ämnets karaktär?

### **1.3 Disposition**

Inledning, syfte och frågeställningar återfinns i kapitel 1. I kapitel 2 ges några perspektiv på ett samhälle i förändring och hur detta sätter gränser för skola och idrott. Det omfattar även hur samhällets intentioner med skolan kommer till uttryck i generella styrdokument. I denna del ingår även en belysning av idrotten liksom motion, hälsa och andra närliggande fenomen. En diskussion förs om ämnet idrott och hälsa och om kursplanen för ämnet i grundskolan. I kapitel 3 beskrivs tidigare forskning som berör skolämnet, både nationell och internationell. Teoretiska perspektiv och centrala begrepp finns i kapitel 4, liksom de analyskeman som använts för analys av empirin. En beskrivning av forskningsprocessen återfinns i kapitel 5. I kapitel 6, 7 och 8 återfinns en presentation av den empiriska delen av avhandlingen. I kapitel 6, formuleringsarenan, redovisas resultatet från analysen av kursplanen för skolämnet idrott och hälsa i grundskolan, i kapitel 7, transformeringsarenan, avhandlas intervjuerna med lärare i idrott och hälsa och deras förståelse av ämnet. Kapitel 8 omfattar skeendet i de formella lärandesituationerna och avtecknas med hjälp av videoinspelningar av lektioner i idrott och hälsa. I kapitel 9 belyses likheter och skillnader mellan de resultat som framkommit i kapitel 6, 7 och 8 och resultatet diskuteras i ljuset av ämnets karaktär. I kapitel 10 diskuteras och förs ett resonemang om avhandlingens konklusioner och konstateranden och hur dessa kan förstås i ett större sammanhang. Kapitlet avslutas med en tillbakablick på avhandlingens design och några tankar om olika strategiska val. I kapitel 11 belyses ämnets unika bidrag till kunskapsutvecklingen och möjliga vägval för ämnet i framtiden.

## 2 SAMHÄLLE, IDROTT OCH SKOLA

### 2.1 Samhälle i förändring

En på många sätt samstämmig bild av dagens samhälle är ett samhälle i förändring som medför nya och andra situationer, problem och möjligheter än för tidigare samhällen.<sup>9</sup> Benämningar som informations- eller kunskapssamhälle används frekvent och pekar mot ett alltmer komplext samhälle med hög förändringstakt.<sup>10</sup> Jarvis (2006, s. 63) säger att "society is now even more open and changing more rapidly than ever before".

En bidragande orsak till dessa förändringar anges vara starkt förenklade möjligheter att lagra, sprida och hämta information och att kunna delge andra samhällets samlade kunskaper.

Vi lever och verkar i ett globalt och medieteknologiskt kunskapssamhälle. Nya kunskaper måste utnyttjas på ett ekonomiskt ansvarsfullt och framgångsrikt sätt för att skapa ett hållbart samhälle. Utvecklingen kommer därmed att kräva alltmer av utbildning och lärande (Franke & Lundgren, 2007, s. 2).

---

<sup>9</sup> Gurvitch, Lund och Metzler (2008, s. 450) menar att "if there is one constant in the world, it is that things will change" och att det skett stora förändringar inom alla områden i dagens samhälle, vilket även inkluderar skolan. De nya krav som förändringarna ställer på skolan innebär att skolan måste möta dessa på olika sätt, vilket även gäller för idrott och hälsoämnet.

<sup>10</sup> Det kan alltid diskuteras om inte alla samhälle i alla tider varit i "stark" förändring och om inte tidigare förändringsprocesser, som t.ex. industrialiseringen, varit minst lika omvälvande som den förändringsfas vi nu befinner oss i. Som jag förstår det har dagens förändringar andra förtecken än tidigare förändringar, vilket framförallt gäller snabbheten och omfattningen av förändringarna, något som innebär nya och andra krav på både individen och samhället.

Globalisering och mångkulturalitet påverkar grundläggande värderingar och synen på vilka kunskaper som anses viktiga.

Detta ska ses i ljuset av tidigare samhällen där förändringstakten var lägre, där tradering av kunskap var den gängse kunskapsöverföringen och där de yngre lärde sig av de vuxna för det framtida livet. Det handlade ofta om reproduktion av den kunskap som de vuxna hade skaffat sig genom generationers erfarenheter. Tillgången till information var begränsad och det fanns en närhet till omsättningen av kunskapen i praktiken. Att t.ex. kunna jaga, fånga och odla för överlevnad och de tekniker som därmed utvecklades, gick i arv från generation till generation. Man visste på ett annat sätt vilka kunskaper som behövdes och vad det gick att förvänta sig av framtiden.

Education was considered to be a process whereby the best knowledge, values, beliefs and practices were to be passed on to the succeeding generations, who were expected to learn what they were receiving and continue the tradition (Jarvis, 2006, s. 29).

I det moderna kunskapssamhället eller informationssamhället (Illeris, 2007) är det centralt att kunna lära om och att kunna lära nytt, att anpassa sig till ett föränderligt samhälle och arbetsliv, att kunna processa information på ett kritiskt sätt och att utifrån detta avväga olika alternativa handlingsmöjligheter. Det livslånga lärandet, ett idag vedertaget begrepp, kan ses både ur ett individ- och ett organisationsperspektiv. För individen blir det viktigt att vara ”informationskompetent” (Franke & Lundgren, 2007, s. 4), samtidigt som det för organisationen innebär en omställning mot en lärande organisation inom vilken medarbetarna har möjlighet att utvecklas. Informationsutbyte och utbyte av yrkeskunskaper är viktiga kvalitetsaspekter för att kunskapen ska bevaras och enkelt finnas tillgänglig inom organisationen. I denna process är det betydelsefullt att förstå och utveckla former för hur denna kunskapsöverföring sker och kan ske.

Illeris (2007) framhåller att lärandet är en central faktor för tillväxt och global konkurrens och är avgörande för ett samhälles överlevnadsförmåga. Det är viktigt för alla länder i världen att allt

fler samhällsmedlemmar får både mer och bättre utbildning, och detta av tre huvudsakliga anledningar, nämligen

ekonomisk tillväxt och internationell konkurrenskraft, men också av hänsyn till den sociala integrationen och samhällsmedlemmarnas välfärd (Illeris, 2007, s. 293).

Samhällets förändringar och ökade fokus på kunskap och lärande som redskap ur olika strategiska perspektiv innebär att kunskap om lärande och utbildning inte är en intern angelägenhet för skolan utan ”snarare genomsyrar stora delar av samhället” (Franke, & Lundgren, 2007, s. 2) och blir en allt viktigare angelägenhet för samhället. Individens lärande påverkas därför i grunden av alla dessa förändringar eftersom vi är en del av det samhälle och den kultur som vi lever i (Jarvis, 2006).

## **2.2 Idrott, hälsa och fysisk aktivitet ur ett samhällsperspektiv**

I takt med att samhället förändras ändras också förutsättningar för motion, idrott och fysisk aktivitet. För tidigare generationer var den fysiska aktiviteten en naturlig del av vår tillvaro. Kroppslarbete var förutsättning för överlevnad och som jägare, samlare och jordbrukare var förmågan att fysiskt kunna utföra de arbetsuppgifter som krävdes för att skaffa föda, husrum och att skydda sig mot faror, av avgörande betydelse. Att idka fysisk träning ur ett motionsperspektiv torde vara slöseri med energi för den vuxna människan. Engström (2004, s. 10) menar istället att vi snarare tycks vara

inställda på att spara energi om det ges möjlighet, en strategi som säkert är nödvändig för överlevnad under mer krävande livsbetingelser än de som normalt råder i västvärlden.

Under det senaste århundradet har de samhälleliga förändringarna också medfört förändringar i synen på och förutsättningarna för motion, idrott och fysisk aktivitet. Engström (2004, s. 13) framhåller att

- den fysiska aktiviteten har i ökad grad förskjutits till fritiden, dvs. till en plats utanför vardagslivet, där den har ”kultiverats”

- kroppens utseende och vad man ska använda kroppen till är i högsta grad kulturellt präglad
- fritidsverksamheten, och inte minst idrotts/motionsverksamhet, har fått en ökad betydelse i människors liv och utgör ett viktigt inslag i mångas livsstil
- kroppen och dess utseende har blivit central i många människors tankevärld och i forandet av ett personligt uttryck

I dag ser vi att delar av föreningsidrotten omvandlas från en

traditionell folkrörelse till en modernt organiserad, professionellt styrd och ekonomiskt betydelsefull del av samhället. Den knyts allt tätare till underhållningsindustrin och får en stor massmedial uppmärksamhet. Samtidigt utgör barn- och ungdomsidrotten den största organiserade uppfostringsmiljön i samhället efter familjen och skolan (Carlsson, Petersson & Trondman, 2005, s. 14).

Att vara fysiskt aktiv för motionens skull och att idrotta för prestationens skull har blivit en naturlig del av många människors liv. Många idrottsutövare har ersatt föreningsmedlemskapet med medlemskap i kommersiellt styrd verksamhet eller på annat sätt i oorganiserat motionerande, samtidigt som det framförallt inom elitidrotten skett en tilltagande professionaliserings- och kommersialiseringsprocess. Detta kan på sikt förändra den svenska idrottsmodellen i grunden (Malmö högskola, 2006). I dagens samhälle har motion, idrott och fysisk aktivitet således andra förtecken än i tidigare samhällen och är idag ett mångfacetterat samhälls- och kulturfenomen. De förändringsprocesser som sker i samhället påverkar också idrotten och synen på idrotten.

Idrotten är ett samhällsfenomen som intresserar många barn och ungdomar men som även berör stora delar av befolkningen. B. Larsson (2008, s. 16) menar att idrotten idag är, bland både flickor och pojkar, den största organiserade fritidssysselsättningen och att "idrottsföreningar är den typ av förening i Sverige som har ojämförligt högst andel medlemmar bland barn och ungdomar".

Denna slutsats bekräftas av Idrottsstödsutredningen (2008) där det lyfts fram att föreningsidrotten är den frivilligt organiserade

verksamhet som drar till sig klart störst andel barn och ungdomar och som har en påfallande stark ställning i ungas liv. "Idrotten intresserar och aktiverar - både som verksamhet och nöjesform" (Idrottsstödsutredningen, 2008, s. 25) och har "hög status i ungdomskulturen" (Ungdomsstyrelsen, 2005, s. 9). Nilsson (1998) menar dock att det skett en polarisering vad gäller ungdomars idrottsvanor där vissa är intensivt aktiva medan andra i princip avstår helt från idrottandet. Samtidigt anges att idrottens kärnlogik är att tävla och att vissa grupper av ungdomar, som vill vara med i föreningsidrotten, är exkluderade från idrotten då de inte alltid identifierar sig med denna logik (Ungdomsstyrelsen, 2005).

B. Larsson (2008) menar att det går att se idrotten ur tre perspektiv. Det första är ur ett aktivitetsperspektiv, dvs. när vi själva utför aktiviteten. Det andra är utifrån ett åskådarperspektiv, dvs. idrott som underhållning och konsumtion och här spelar massmedias bevakning stor roll för tillgången samtidigt som massmedia bidrar till bilden av idrotten som en betydelsefull företeelse. Det tredje är att idrotten även kan ses ur ett sysselsättningsperspektiv, vilket innebär att idrotten är det dagliga värvet, allt från den professionella idrottaren via alla som har lönearbete inom "idrottsindustrin" till den ideella ledaren. Denna bredd gör idrotten till en unik samhällsföreteelse både vad gäller popularitet och omfattning och har för barn och unga "ett stort kulturellt och socialt värde som uppfostrings- och utvecklingsmiljö" (B. Larsson, 2008, s. 17). B. Larsson (2008, s. 17) lyfter även fram idrottens hälsovärde, som via den fysiska och motoriska träning "på ett positivt vis bidrar till befolkningens hälsomässiga status" men vill samtidigt uppmärksamma den växande problematiken med överviktiga barn där idrotten kan fylla en viktig funktion i "kampen mot fetman" (B. Larsson, 2008, s. 18).

### ***Idrott***

Var och en har säkert en klar uppfattning om vad idrott är och står för, men samtidigt är idrottsbegreppet tvetydigt och det framträder i många, ibland motstridiga och skiftande, skepnader. Idrotten har en naturlig relation till fysisk aktivitet och kan därmed ha kopplingar till hälsa. Gustavsson (1994) säger att det går att se

idrottslig aktivitet som uttryck för nyfikenhet på den egna kroppens förmåga och på samspelet med andra och menar att även

om idrott förutsätter biologisk kapacitet kan inte människans bruk av sin kropp ses som naturgiven. Istället formar tankemässiga föreställningar och materiella förhållanden hur vi ser på kroppen. Det innebär att *idrott är en social konstruktion*, som formas utifrån människors avsikter. Idrottsverksamheten blir därmed unik för varje historiskt skede (Gustavsson, 1994, s. 17).

Gustavsson (1994) menar vidare att dagens idrottsbegrepp snarare har sitt ursprung i den svenska gymnastiken och i den brittiska sporten än i den fornnordiska betydelsen av idrott, dvs. färdighet. Han framhåller också att dagens idrottsbegrepp inte är entydigt, vilket blir påtagligt då vissa idrottsliga områden benämns som sport, som t.ex. motorsport och hästsport. Ibsen (1993) identifierar tre former av idrott. Den första är föreningsidrott, som erbjuds på fritiden av klubbar och föreningar och här är prestation, konkurrens och social samvaro viktiga perspektiv. Den andra formen är elitidrott, som kännetecknas av specifika idrottsgrenar på hög nivå med detaljerade regler för genomförandet och där prestationen värderas. Den tredje formen är idrott utanför föreningar och kan ske i både oorganiserad och organiserad form. Denna form är mindre prestationsinriktad och inte knuten till en bestämd idrottsgren. Engström (1999) närmar sig en definition genom spontanidrott som sker i ickestyrd och icke organiserad regi, skolidrott som sker i skolans verksamhet och föreningsidrott som sker i olika idrottsföreningar. Dessa två tolkningar av idrott har det gemensamma att det är organisationen och platsen som avgör vilken sorts idrott det är. Men det finns även andra sätt att närma sig idrottsbegreppet.

I Bollings (2005) avhandling diskuteras en rigorös respektive flexibel idrottsdefinition. Den rigorösa idrotten förutsätter tävling, regelstyrning och kraftfull fysisk aktivitet medan i flexibel idrott kan i princip all fysisk aktivitet inrymmas, ”såväl världsmästerskap som skogs promenader” (Bolling, 2005, s. 24). Bolling fastslår också att beroende på hur man ser på vad idrott är så får detta

också betydelse för vad som inkluderas respektive exkluderas i en organisation.

När pojkar och flickor får definiera idrott genom att plocka ut bilder som både bäst och sämst beskriver vad idrott är, då är det tävlingsmomentet som får avgöra vad idrott är. Detta gällde både för pojkar och för flickor (Fagrell, 2000).

Stockfelt (1987) definierar idrott ur fyra perspektiv; medicinsk idrott, tävlingsidrott, elitidrott och existentiell idrott. Olika sätt att förstå idrott ger också olika sätt att förhålla sig till själva genomförandet, även om detta inte alltid ser ut på olika sätt. Det är inte självklart att en utomstående betraktare av aktiviteten ser om den sker ur ett hälsoperspektiv eller ur ett upplevelseperspektiv, men detta är tydligt för den aktive.

En liknande förklaringsmodell ges av Bøje och Eichberg (1994) som utgår från en prestationsmodell, en sundhets- eller hälsomodell och en kroppsupplevelsemodell. Prestationsmodellen skulle vara inriktad mot sport och ligga till grund för de olympiska spelen (högre, snabbare, starkare) och till den organiserade föreningsidrotten. Denna modell har konkurrens och egen utveckling som syfte medan sundhets- eller hälsomodellen strävar efter ett funktionalistiskt inriktat "idrottande" enligt medicinskt och pedagogiskt förnuft. Målet ligger alltså utanför själva aktiviteten, liksom i prestationsmodellen, och kännetecknas av "eftervinster". Kroppsupplevelsemodellen inriktar sig på socialt, sinnligt och expressivt idrottande, dvs. ett lustfyllt och bestående idrottande. Denna modell innehåller den sinnesupplevelse som är förknippad med aktiviteten.

Engström (1999) använder benämningen kroppsövningspraktiker för att definiera vilka olika idrottsliga praktiker, eller logiker, som är meningsbärande i aktiviteterna.<sup>11</sup> Det praktiska utövandet är utgångspunkten och "tillvägagångssättet och villkoren för utövandet liksom även det sammanhang i vilken aktiviteten utövas" är det som analyserats (Engström & Redelius, 2002, s. 272). Anledningen till att Engström använder begreppet

---

<sup>11</sup> Engström (1999, s. 15) säger att det är "en socialt formad verksamhet som avser den frivilligt valda övningen av kroppen och som inte ingår i arbetet, eller i de dagliga göromålen för produktion eller reproduktion".

kroppsövningspraktik är att han menar att andra uttryck som sport, idrott och motion fått en alltför specifik innebörd.

Dessa praktiker ska inte ses som en taxonomi över kroppsövningarna, vilket skulle innebära någon slags delning av aktiviteter i olika kategorier eller klasser, över- eller underordnade varandra. Avsikten är snarast den motsatta: att belysa kroppsövningsområdets komplexa innehåll, där till synes samma aktivitet kan ha olika innebörd för olika individer (vilket gör att det inte är samma praktik) (Engström, 1999, s. 18).

Engström (1999) identifierar sju olika kroppsövningspraktiker. Dessa är fysisk träning, tävling och rangordning, lek och rekreation, utmaning och äventyr, färdighetsträning, estetisk verksamhet samt rörelse- och koncentrationsträning. Fysisk träning syftar till att utveckla kroppens fysiska förmåga och/eller utseende. Under träningen sker en ökning av energiomsättningen och man blir andfådd, svettig och fysiskt trött. Praktiken tävling och rangordning har som syfte att kora en vinnare genom att det går att rangordna deltagarna. Det handlar om att positionera sig i förhållande till andra. Den bärande logik som driver verksamheten framåt i praktiken lek och rekreation är spänning, lek- och kampmomentet. I denna praktik koras ingen vinnare och därmed sker ingen rangordning som i praktiken ”tävling och rangordning”. Det är inte heller någon systematisk uppbyggnad av den fysiska kapaciteten, dvs. ”fysisk träning”. Fysisk utmaning och äventyr utgår från att det ”av utövaren själv och/eller andra ska uppfattas som en bedrift och innebära en mycket speciell utmaning och upplevelse” (Engström & Redelius, 2002, s. 280). Att lösa uppgiften är målet även om det medför stora påfrestningar. I praktiken färdighetsträning ligger fokus på den motoriska, idrottsliga, förmågan. För utövaren innebär det att tid och kraft läggs ner på prestation och teknisk skicklighet. Det som ger estetisk verksamhet värde är det estetiska innehållet och skönhetsvärdet. Rörelse- och koncentrationsträning kännetecknas av ”att väl avvägda rörelser utförs under stor koncentration” (Engström 1999, s. 33).

Ett annat sätt att se på utövandet av idrott är utifrån vilka de huvudsakliga anledningarna är till att ägna sig åt olika former av kroppsövning. Det ena är investeringsvärdet, som ska förstås som att ”den fysiska aktiviteten ges betydelse att vara ett medel att nå något som egentligen ligger utanför eller efter själva verksamheten” (Engström, 2004, s. 38). Själva aktiviteten är inte målet utan man strävar efter att uppnå andra mål med hjälp av den fysiska aktiviteten som ett medel. Den andra anledningen är egenvärdet, som ska förstås som att verksamheten har ett värde i sig självt. ”Att ha roligt, uppleva spänning, eller att få en stunds definitiv avkoppling från vardagens förpliktelser uppges här som tillräcklig anledning till kropps rörelse – kroppsövningens rekreativa värde” (Engström, 2004, s. 40).

### ***Andra närliggande begrepp***

Det finns ett antal närliggande begrepp som på ett eller annat sätt har relation till idrottsbegreppet. *Fysisk aktivitet* används i många sammanhang när det gäller idrott och hälsa. Fysisk aktivitet kan definieras som

bodily movement produced by the contraction of skeletal muscle that increases energy expenditure above the basal level. Physical activity can be categorized in various ways, including type, intensity, and purpose (U.S. Department of Health and Human Services, 1996, s. 20).

Bolling (2005, s. 28) definierar fysisk aktivitet som ”all typ av kropps rörelse som ger ökad energiomsättning”. Statens Folkhälsoinstitut (2009b) ger en likartad definition, dvs. att fysisk aktivitet är ”all typ av rörelse som ger ökad energiomsättning. Hälsöfrämjande fysisk aktivitet förbättrar hälsan utan att åsamka skada”. Dessa definitioner indikerar att fysisk aktivitet omfattar mer än det som idrott omfattar, dvs. även kropps rörelser som att gå eller cykla till jobbet, kropps rörelse under arbete och i hemmet m.m.

*Gymnastik* används som benämning på ”systematiskt valda och kombinerade kropps rörelser och kropps övningar syftande till att stärka människan fysiskt och psykiskt” (Lindroth, 2009a) och utförs både med och utan redskap. P H Ling (Lundvall &

Meckbach, 2003) delade in gymnastiken i fyra delar. Pedagogisk gymnastik hade fokus på kroppsutveckling och enhetlighet mellan kroppens olika delar, och var relaterad till skolans verksamhet. Militär gymnastik var inriktad på kroppen som vapen eller kroppen och vapnet, i krigsförberedande syfte. Medikalgympnastik hade som terapeutiskt syfte att återställa enheten mellan kroppens delar. Den estetiska gymnastiken som hade sin grund i det konstnärliga och expressiva med syftet att uttrycka de inre tankarna och känslorna. Lundvall och Meckbach (2003, s. 51) gör en skillnad mellan ”den i grupp utövade fristående gymnastiken”, redskapsgymnastik och individuell tävlingsgymnastik.

En definition av *rörelse* är ”skeende som innebär någon form av /.../ lägesförändring (t.ex. förflyttning, svängande, rotation, vridning, skakning)” (Svenska Akademiens ordbok, 2009), dvs. en grovmotorisk rörelse i rummet.

Det kanske mest närliggande begreppet till idrott är *sport* och kan anses ungefär motsvara idrott (Nationalencyklopedin, 2009c). Sandahl (2005, s. 27) menar att sport idag används synonymt med idrott medan det förr i högre grad var en aktivitet förbundet med att ”redskap eller fortskaffningsmedel användes” och där redskapen hade stor betydelse och var kostsamma medan den ”mänskliga insatsen var av styrande natur, medan individens direkta, fysiska insatser betydde mer i idrotten” (Lindroth, 2009b).

### ***Hälsa***

I flera av ovanstående definitioner av idrott anges hälsa som en del av idrottsbegreppet, vilket även gäller för vissa av de övriga begreppen. Precis som vad gäller idrottsbegreppet kan hälsa förstås på en mängd olika sätt. Bolling (2005) menar att man kan se hälsa ur ett minimalistiskt eller maximalistiskt perspektiv. Det förstnämnda har som fokus det medicinska och hälsa ses då som frånvaron av sjukdom. Ett maximalistiskt synsätt innebär inte enbart en frånvaro av sjukdom, utan ”hälsa är ett tillstånd av fullständig fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande och inte blott frånvaro av sjukdom och handikapp” (Nationalencyklopedin, 2009a). På samma sätt diskuterar Quennerstedt (2006) ett patogent respektive salutogent perspektiv på hälsa. Det patogena perspektivet utgår från avvikelse. Det som anses vara onormalt är i

fokus och hälsa innebär att förebygga eller bota ”det sjuka” genom att diagnostisera, skapa åtgärdsprogram och behandla det sjuka. Ett salutogent perspektiv har däremot det friska och talangfulla som utgångspunkt. Det finns flera olika faktorer som påverkar hälsan och det går att ha hälsa trots att man är sjuk. Viktigt för hälsan är att det går att förstå skeendet (begriplighet), att kunna göra något åt det (hanterbarhet) och att finna ett engagemang i görandet (meningsfullhet) (Antonovsky, 1991).

Hälsobegreppet omfattar därmed mer än den fysiska hälsan. Statens organ för folkhälsa, Statens folkhälsoinstitut, har som övergripande mål för folkhälsoarbetet att ”skapa samhällliga förutsättningar för en god hälsa på lika villkor för hela befolkningen” (Bergqvist, 2008). Folkhälsopolitiken omfattar faktorer av betydelse för folkhälsan såsom ”livsvillkor, miljöer, produkter och levnadsvanor” och är uppdelade i elva målområden, där ansvaret är fördelat mellan aktörer på olika nivåer i samhället.<sup>12</sup> Målområde 9 har ökad fysisk aktivitet som fokus och det konstateras att ”fysisk aktivitet är en förutsättning för en god hälsoutveckling” (Statens Folkhälsoinstitut, 2009d). Målet är en utformning av ett samhälle som bidrar till att öka den fysiska aktiviteten för hela befolkningen genom ökad fysisk aktivitet i förskola, skola, i anslutning till arbetet och under fritiden samt genom att erbjuda äldre, långtidssjukskrivna och funktionshindrade möjligheter att motionera och träna utifrån egna villkor.

Målet för Världshälsoorganisationen, WHO (World Health Organization) ”är att uppnå bästa möjliga hälsa för alla människor” (SIDA, 2007) och hälsa innebär fysiskt, mentalt och socialt välbefinnande, inte bara frånvaro av sjukdom. WHO har fyra huvudområden: att bekämpa fattigdomen, att utveckla hälso- och sjukvårdssystemen, att påverka de viktigaste ohälsosfaktorerna och slutligen att lyfta fram betydelsen av hälsa i utvecklingspolitiken.

---

<sup>12</sup> Dessa målområden är 1: Delaktighet och inflytande i samhället 2: Ekonomisk och social trygghet 3: Trygga och goda uppväxtvillkor 4: Ökad hälsa i arbetslivet 5: Sunda och säkra miljöer och produkter 6: En mer hälsofrämjande hälso- och sjukvård 7: Gott skydd mot smittspridning 8: Trygg och säker sexualitet och en god reproduktiv hälsa 9: Ökad fysisk aktivitet 10: Goda matvanor och säkra livsmedel 11: Minskat bruk av tobak och alkohol, ett samhälle fritt från narkotika och dopning samt minskade skadeverkningar av överdrivet spelande (Statens Folkhälsoinstitut, 2009a).

Ovanstående beskrivningar och definitioner av idrott respektive hälsa visar på den bredd idrotts- respektive hälsobegreppet har och visar även att det finns många skilda tolkningar av begreppen, men även att det finns relationer till andra närliggande begrepp. Genomgången antyder också ett komplext samband mellan dessa vars gränser inte är tydliga och självklara. Hur detta samband och dessa begrepp kan förstås i relation till skolämnet idrott och hälsa menar jag är av avgörande betydelse för konstruktionen av ämnet och ämnets innehåll, vilket jag återkommer till i senare kapitel.

### 2.2.1 Organisationer och aktörer inom idrott och hälsa

Den organiserade idrotten utanför skolans verksamhetsfält förekommer och utvecklas idag i en mängd olika organisationer inom såväl marknaden, staten som det civila samhället. Den under 1900-talet utvecklade svenska modellen med stor andel ideellt arbete i klubbar och föreningar har fått konkurrens från en alltmer marknadsstyrd verksamhet. Den idag starkaste organisationen inom fältet, Riksidrottsförbundet (RF), är en paraplyorganisation för flertalet av de ideella idrottsföreningarna i Sverige, med ca 2,3 miljoner aktiva medlemmar, drygt 900 000 passiva medlemmar och över en halv miljon ledare, i åldrarna 7-70 år (Riksidrottsförbundet, 2007). I policydokumentet "Idrotten vill" definieras idrotten som "fysisk aktivitet som vi utför för att kunna ha roligt, må bra och prestera mera" (Riksidrottsförbundet, 2005).

Korpen Svenska Motionsidrottsförbundet är medlem i Riksidrottsförbundet, har 170 000 medlemmar och är indelad i två områden. Korphidrotten riktar sig mot både företag och enskilda personer med motion och idrott på olika nivåer. Korphälsan syftar till en bättre hälsa och fungerar som en resurs i det långsiktiga hälsoarbetet på arbetsplatser och som partner och genomförare i olika folkhälsoprojekt (Korpen, 2009).

Svenskt Friluftsliv är en paraplyorganisation och består av 21 ideella medlemsorganisationer och har ca 1,7 miljoner medlemmar varav ca 300 000 är barn och ungdomar. Organisationens uppgift är att "bevara och utveckla förutsättningarna för det svenska friluftslivet" (Svenskt Friluftsliv, 2009). En av medlemsorganisationerna är Friluftsförbundet, som är en fristående ideell organisation och organiserar idag ungefär 100 000 medlemmar.

Ändamålsparagrafen anger att Friluftsförbundet ska ”främja en aktiv fritid genom skidåkning och annat friluftsliv och därigenom verka för folkhälsa och livsglädje” (Friluftsförbundet, 2008, s. 5). Främsta fokus är verksamhet utomhus i naturen och att kombinera umgänge och möte mellan människor samt bidra till välbefinnande. Friluftsförbundet värnar om allemansrätten och de skyldigheter som är förknippade med detta samt allas möjlighet att vara i naturen och få uppleva orörd natur. Naturen anses ha stor betydelse för hälsa och välbefinnande och menas vara den bästa platsen för och källan till rekreation och upplevelser för alla (Friluftsförbundet, 2009).

Friskis&Svettis har under de sista 20 åren växt till en stor förening och har idag nästan 450 000 medlemmar och med ett verksamhetsfokus under parollen ”Idé utan krav”. Leende, lust och längtan är viktiga mål för organisationen. ”Här finns inget målsnöre att spränga, inget nät att sätta bollen i och ingen motståndare att knäcka. Här är målet ett leende” (Friskis&Svettis, 2008). Friskis&Svettis ser som sin uppgift att få fler människor att regelbundet röra på sig och det är lusten och den lustfyllda träningen som är den främsta drivkraften för att uppnå detta.

Idrotts- och hälsofrågor är således viktiga delar i många liv. De flesta är på ett eller annat sätt berörda av och har relation till idrott, som producenter eller konsumenter. Idrotten innebär ett brinnande intresse för många och kan också skapa gemenskap och samhörighet. Samtidigt finns en annan sida av idrotten som innebär exkludering, utslagning, krossade drömmar och aggressioner. Det förväntas dessutom att idrotten ska vara ett redskap i olika samhällsfrågor, som i arbetet med demokrati, integration, uppfostran, hälsa m.m.

Idrotten, särskilt den del som är inriktad mot tävling och rangordning, är frekvent exponerad i massmedia. Evans och Davies (2006) pekar på att media påverkar hur vi socialiseras in i idrottskulturen och vår syn på kroppslighet och normalitet t.ex. genom hur idrott, hälsa och motion beskrivs.

Den tidigare beskrivna samhällsutvecklingen ställer nya krav på idrotten liksom på folkhälsoarbetet, och får också konsekvenser för skolämnet idrott och hälsa. Utvecklingen ändrar även förutsättningarna för lärande och kunskapssökande i och utanför

skolan. För den vida utbildningssektorn innebär det nya förväntningar och krav på utveckling och anpassning till samhälleliga förändringar och behov.<sup>13</sup>

## **2.3 Skola, idrott och hälsa**

### **2.3.1 Skolans förändrade förutsättningar**

Våra barn och unga tillbringar stora delar av sin vakna tid i förskolan och skolan. Idag är det inte ovanligt att börja förskolan i ettårsåldern och avsluta sina studier runt 25-årsåldern, om inte än senare. Kravet på högskole- och universitetsstudier ökar, liksom att allt fler vistas på förskola och fritidshem. Ungdomstiden, den tid då man varken är barn eller vuxen, har successivt utsträckts och förlängts (Nilsson, 1998) i jämförelse med tidigare generationer. Med tanke på den förlängda tiden i förskola, skola och högskola, kommer också kravet på att erbjuda barn och unga ett "gott skolliv". Samhällsutvecklingen kommer därmed att ställa allt större krav på kunskapsutveckling, utbildning och lärande eftersom detta genomsyrar stora delar av dagens samhälle.

I skolan ska man lära sig något och lärandet handlar om ett innehåll. Fibæk Laursen (2005, s. 57) säger att skolans centrala syften är "att inviga eleverna i vår kultur, att använda symbolsystemen och att tillägna sig demokratiska värden". Att eleverna utvecklar kunnandet inom de viktigaste aktivitets- och tankeformerna i vår kultur är således en av skolans primära uppgifter.

Det är ett realistiskt mål för skolan att den kan kvalificera elevers förståelse och kunskap inom de grundläggande områdena i vår kultur som språk, konst, historia, matematik, naturvetenskaper, religion, idrott och så vidare (Fibæk Laursen, 2005, s. 59).

Människan söker mening och skapar symboler som utgör grunden för betydelse och sammanhang. Symboler skapar samband

---

<sup>13</sup> Franke och Lundgren (2007) menar att kunskapssamhället, som är byggt kring produktion, spridning och användning av kunskap, har förväntningar och ställer krav på samhällets utbildningssystem både vad gäller utveckling av ett demokratiskt medborgarskap som för ekonomisk tillväxt och framåtskridande. Utbildningssektorn måste därmed vara öppen för utveckling och samtidigt aktivt anpassa sig till de förändrade villkor som uppstår i den samhälleliga förändringen.

mellan det konkreta som ljud eller handlingar, första ordningens symbolsystem, och den mening och betydelse symbolen representerar, som tecken, noter osv. vilket är andra ordningens symbolsystem. Fibæk Laursen (2005, s. 60) menar att symbolerna gör det möjligt att ”utveckla kulturområden som litteratur, matematik, religion och idrott”. Det talade språket är det mest betydelsefulla symbolsystemet enligt Fibæk Laursen av tre orsaker; det är det mest utbredda, har stor betydelse för vårt tänkande och omfattar en metafunktion – vi kan tala och skriva om det vi gör. Andra ordningens symbolsystem är mer kontextoberoende än första ordningens och kan uppstå i andra tider, kulturer och miljöer. De är resultat av mänsklig verksamhet och finns lagrade på olika sätt för framtida bruk.

Demokratiska värden är grundläggande för skolan och skolan ska bidra till att eleverna ”ska bli jämlika och fullgoda medlemmar i vår samhällliga och kulturella gemenskap” (Fibæk Laursen, 2005, s. 62). Detta omfattar bl.a. att utveckla kritiskt och värderande förhållningssätt, förståelse för att kunskapen är föränderlig och efterfråga orsaker och argument. Det omfattar själva processen i lärandesituationen och de möjligheter elever har till både formellt och funktionellt inflytande över den egna lärandeprocessen (Skolkommittén, 1996). Franke & Lundgren (2007, s. 4) menar att det handlar om att utveckla förmågan att tillvarata medborgerliga rättigheter.

Det gäller frågor om hur kunskap för lärande och undervisning väljs och organiseras. Det handlar också om insikt i hur förmedling av grundläggande värderingar går till. Det är viktigt att ge människor möjligheter att finna nya vägar för att förverkliga olika slag av medborgerlighet.

### ***Lärandets ändrade betingelser***

Det livslånga lärandet kan tolkas som att det som eleverna lär sig i skolan är en bra grund för fortsatt lärande genom livet samtidigt som de måste ”lära att lära”. Illeris (2007, s. 35) säger att det

skett en ökad betoning på lärande i arbetslivet, föräldrar uppmuntras att stimulera sina barns lärande i vardagslivet,

förskolorna har fått egna läroplaner, liksom fritids- och föreningslivet analyseras utifrån lärooperspektiv.

Skolan är idag inte ensam om att bära och ”förmedla” information.<sup>14</sup> Lärandet sker även på andra platser än i skolan. Jarvis (2006, s. 130) menar att det är lätt att tro att

the outcomes of our learning are the outcomes of education, but this is a false equation although we do have to recognise that our learning occurs in a wide variety of social contexts, education being but one of them.

Detta innebär att lärandet sker såväl inom som utanför skolan och att det finns lärandesituationer som är formella, icke-formella eller informella. Själva lärandet är dock inte informellt eller formellt (Jarvis, 2006). Allt lärande är situerat och det är olika och skiftande situationer som har betydelse för hur och vad vi lär.

Skolan har sin egen logik med sina egna frågeställningar, sin organisation, sina möjligheter och problem. Skolan är kanske för de flesta den självklara institutionella bäraren av kunskap och där lärande sker. Carlsson (2002) menar att skolan är den specifika samhälleliga institution som har som mening att erbjuda ny och mer kraftfull förståelse för hur världen fungerar. Att skolans uppgift och förutsättningar förändras över tid är naturligt, men kanske inte alltid så uppenbart just eftersom förändringen sker successivt under långa tidsintervall och att vi själva har del i och är en del av denna förändringsprocess.

Fibæk Laursen (2005, s. 47) menar att i ”samhällen utan skriftspråk och utan en utbyggd arbetsdelning är undervisning och utbildning informell och icke-institutionaliserad”. Den viktigaste faktorn för att upprätta skolor i alla kulturer har varit skriftspråket och existensen av nedtecknade religiösa texter. Det är ”svårt eller omöjlig att lära sig läsa genom praktiskt lärande i mästarlärans

---

<sup>14</sup> Carlgren och Marton (2001, s. 197) menar att man ”skulle kunna beskriva förskjutningen av skolans kunskapsuppdrag som att det tidigare var begränsat till att lära eleverna att veta att (fakta) och hur (färdigheter) men att det efter hand utvidgats till att också omfatta utveckling av att veta varför (förståelse) och vad (förtrogenhet).

Det betyder vidare en förflyttning till att inte enbart räkna in det man lär sig så att säga direkt i skolan (innehållet i läroböckerna t.ex.) utan också ’det man lär sig när man lär sig’, dvs. det man lär sig indirekt genom att göra det man gör”.

form” (Fibæk Laursen, 2005, s. 125). Skolans ursprungliga uppgift var att lära sig läsa och återge dessa texter utantill.

Man intresserade sig inte särskilt mycket - om alls - för förståelse utan tycktes tro att texterna besatt en särskild kraft som var knuten till att kunna läsa och minnas dem. Man förknippade aldrig denna kraft med förståelse (Fibæk Laursen, 2005, s. 49).

Jarvis (2006) menar dock att detta synsätt fortfarande gäller i olika sammanhang och lever kvar som en tradition och uppfattning. Även Illeris (2007) har en mer kritisk hållning till skolans uppgift och pekar på de fasta strukturer som skolan och skoldagen är uppbyggd utifrån. Även om det skett förändringar så socialiserar skolan ”barnen till att ägna sig åt utifrånstyrda aktiviteter på fastställda klockslag” (Illeris 2007, s. 258).

Under de senare åren har detta dock alltmer övergått från att handla om ”disciplinering till flexibilitet” (Illeris, 2004, s. 32). De senaste decennierna förändringar har betydelse för skolans roll i samhället, där skolan tidigare i princip var ensam bärare av information. Denna roll har försvagats och skolan har därmed inte samma självklara auktoritet i samhället. Skolans uppgift, som en viktig del i barn och ungas utveckling för framtiden, har därmed förändrats mot ett allt större fokus på att konstruera och producera nytt kunnande och skapa förutsättningar för framtiden (Linde, 2006).

### ***Kunskapens olika former***

Kunskap och lärande är, utifrån ovanstående resonemang, därmed i fokus på ett annat sätt i vårt samhälle idag än i tidigare samhällen och hur man kan förstå vad kunskap är och hur lärande går till är frågor som tillmätts stor betydelse. Kunskap är det som lärandet resulterar i och har många skepnader. ”Knowledge is an outcome of learning” (Jarvis, 2006, s. 90). Jarvis (2006) menar att kunskap är något man har lärt sig, något personligt, subjektivt och internt. Data och information är extern tills den har blivit lärd av individen. Lärande innebär att extern information och data transformeras till intern kunskap.

Det går att diskutera kunskapsbegreppet utifrån olika perspektiv och Aristoteles använde sig t.ex. av tre kunskapsformer (Gustavsson, 2002); episteme, vetandet, att vara övertygad om ett sakförhållande och känna anledningar till det, techne, kunnandet, i form av hantverksskicklighet och produktionsberedskap förenat med ett sant resonemang. Den tredje formen handlar om fronesis, dvs. klokheten, vilket innefattar det som är rätt och riktigt att göra i en viss situation med hänsyn till ett gott liv.

Jarvis (2006) menar att man kan diskutera tre olika typer av kunskap: knowing that, knowing how och knowing people, vilka har likheter med Aristoteles indelning av kunskapens former.

Carlgren (2002) lyfter istället fram fyra olika kunskapsformer. Faktakunskap är kvantitativ till sin karaktär och handlar om att kunna benämna föremål och fenomen och innebär att veta att något förhåller sig på ett visst sätt. Förståelsekunskap är en kvalitativ dimension av kunskap och kunskap som meningsskapande och handlar om att förstå fenomen på olika, mer kvalificerade sätt. Färdighetskunskap innebär kunskap som utförande och hur något ska göras och utföras. Förtrogenhetskunskap är kunskap som omdöme och är intimt förknippad med sinnlig upplevelse och betecknas ofta som bakgrundkunskap eller tyst kunskap. Syftet med denna indelning i fyra kunskapsformer är att motverka ensidig betoning i synen på och diskussionen om kunskap och visa på ett vidgat kunskapsbegrepp. Formerna ska inte ses som en uttömmande beskrivning av alla kunskapens dimensioner och har inte heller någon inbördes rangordning utan ”samspekar med varandra och utgör varandras förutsättningar” (Carlgren, 2002, s. 31).

Som jag ser det så värderas olika former av kunskap på ett likvärdigt sätt i ovanstående tre modeller. I diskussioner om kunskap framställs dock, omedvetet eller medvetet, även andra sätt att förstå kunskapsbegreppet och då snarare som en dikotomi mellan kunskap å ena sidan och färdighet å andra sidan, mellan teori och praktik eller mellan kognition och kropp.

Det kan också märkas i uttryck som att ”tillämpa teoretiska kunskaper i praktiken” samt i den uppdelning mellan ”kunskap” och ”färdigheter” som traditionellt har gjorts i skolan. De senaste decennierna har emellertid alltfler problem

med en sådan kunskapsuppfattning blivit uppenbara och under beteckningen ”tyst kunskap” har kunskapens erfarenhetsgrund diskuterats (Carlgren, 2002, s. 25).

Denna dikotomi innebär också att olika former av kunskap värdesätts på olika sätt och att den mer ”praktiskt” orienterade förmågan skulle vara värderad på annat sätt än den mer ”teoretiskt” orienterade förmågan. Liedman (2001, s. 356) säger, i ett resonemang om ett brett perspektiv på bildning som en alternativ kunskapssyn, att

vidare måste hela den traditionella motsättningen mellan teoretisk och praktisk kunskap ifrågasättas. All kunskap är i grunden praktisk. Först när den är stabilt förankrad i kroppen blir den till en verklig, grundläggande färdighet och inte bara en snabbt förgänglig utantilläxa.

I det dagliga talet om kunskap och lärande berörs det kroppsliga lärandet i högre eller mindre grad, men är oftast inte i fokus eller tas som utgångspunkt i talet om kunskap. Illeris (2007, s. 22) menar att kroppsliga aspekter utgör den grund som på olika sätt ”ständigt ger sig tillkänna i våra upplevelser, vårt beteende och vårt lärande och de spelar en större roll än vad man i västerlandet vanligtvis är benägen att tillstå”.

### ***Att reproducera eller producera kunskap***

Skolans kunskapsuppdrag är en ständigt återkommande fråga i takt med samhällets förändring och utveckling. I dagens samhälle efterfrågas inte samma kunskaper som i gårdagens. Förmodligen kommer framtidens samhälle att ställa krav som det inte går att överblicka idag. Det har skett en perspektivförskjutning från att en viss bestämd, ofta begränsad kunskapsmassa ska överföras från en generation till en annan, reproduktion, till att också omfatta produktion och konstruktion av kunskap. Säljö (2005) påpekar att denna perspektivförskjutning i skolans uppdrag historiskt sett är en betydande förändring mot vad som tidigare förväntades att eleverna skulle lära sig och detta gäller inte enbart de äldre eleverna, utan även de yngre.<sup>15</sup> Även Carlgren och Marton (2001)

---

<sup>15</sup> Säljö (2005, s. 240) menar att ”skriva en redogörelse eller en uppsats som bara upprepar det som är känt, leder nu till negativa reaktioner, medan just detta

lyfter fram att dagens styrdokument betonar vikten av att både producera och reproducera kunskaper och att dessa tankar grundar sig på dagens kunskapsuppfattning. Samtidigt poängteras även en annan dimension av lärandet, nämligen att det inte är ”det konkreta innehållet eller stoffet som är det centrala att reproducera utan snarare det indirekta lärandet eller kunnandets kvaliteter” (Carlgren & Marton, 2001, s. 215). Det handlar om inställning till själva lärandet.

Återskapande, reproduktion av tidigare handlingsmönster, och nyskapande, produktion av nya, mer komplexa handlingsmönster, är två sidor av kunskapsprocessen, vilka påverkar varandra i ett dialektiskt förhållande. Båda processerna är lika viktiga och förutsättning för människans anpassning och utveckling. Knutagård (2003, s. 96) menar att de

återskapande eller reproducerande handlingarna kännetecknas av att vi kommer ihåg och upprepar tidigare handlingsmönster. En kapacitet som främjar människans anpassning till sin omvärld. De nyskapande, kreativa eller kombinatoriska handlingarna är de som förändrar människans nutid och skapar hennes framtid. Reproduktionen som hör ihop med minnet är en förutsättning för tänkande, men fantasin skapar nya aktiviteter. Det finns ingen motsättning mellan reproduktion och produktion, de påverkar varandra i ett dialektiskt förhållande inom ramen för all mänsklig verksamhet.

Illeris (2007) pekar på att lärotyper som utvecklar mer avancerat lärande inte får ses som viktigare eller bättre än de mindre avancerade, utan för en adekvat utveckling krävs beredskap i att kunna använda olika former av lärande. Fibæk Laursen (2005, s. 39) menar att undervisningen ”ska fördjupa ett begränsat antal centrala begrepp och metoder”. Även Gärdenfors (2005)

---

förhållningssätt - att exakt återge förlagan - i en mycket konkret mening var lärande i institutionella sammanhang tidigare i historien”. Idag ska eleven kunna kommunicera det som eleven producerat och peka på det som är nytt och intressant, vilket är avsevärda förändringar i det som förväntas att skolan ska bidra till jämfört med tidigare generationer. Säljö (2005, s. 240) säger vidare att ”avvika från förlagan och använda den för nya syften - har blivit det förväntade. Och detta är en dramatisk förändring av vad vi hoppas institutionaliserat lärande skall leda till. Dessa förväntningar bygger på en ny, och mycket krävande, metafor för lärande som institutionella lärmiljöer måste lära sig att signalera på sätt som blir begripliga och övertygande för människor i allmänhet”.

poängterar att skolan inte bara ska förmedla en viss mängd kunskap, utan den måste ses i ett sammanhang och eleverna måste utveckla förmåga att se mönster och samband. Som sammanfattande beteckning på det som skola syftar till använder sig Fibæk Laursen (2005) av begreppet förståelse. Förståelse skulle då vara skolans övergripande mål (Fibæk Laursen, 2005; Gärdenfors, 2006) vilket innebär att uppfatta världen på ett annat sätt än tidigare (Fibæk Laursen, 2005) medan Gärdenfors (2006) menar att förstå är att se mönster och ju djupare förståelsen är desto bättre kan kunskapen generaliseras, användas i andra sammanhang och på andra problemställningar, än i det lärda. Gärdenfors säger vidare att förståelse bygger på samspel mellan teoretisk kunskap och erfarenhet.

Mönstret kan finnas kvar även om de fakta som byggde upp det har glömts bort. Mönstren är viktigare än faktakunskap eftersom de kan användas för att lösa nya typer av problem (Gärdenfors, 2006, s. 62).

Att ändra sin primitiva förförståelse av världen utanför skolan och kunna använda sina kunskaper i andra sammanhang än i det lärda är grundläggande för förståelsen och genom att förstå uppfattas struktur och sammanhang på ett annat sätt. Det som lärts kan användas i andra sammanhang än där det lärdes och det omfattar både kunskaper och färdigheter (Fibæk Laursen, 2005). Illeris (2007, s. 97-98) menar att trots ”televisionens alla tävlingar i ’mekaniska’ kunskaper blir en kunskapstillägnelse utan förståelse allt mer otillräcklig i den värld vi lever i”.

Även kreativitet är en viktig faktor för nyskapande och för kunskapsutvecklingen.

*Kreativitet kan ses som en dimension av kunskapande. Allt kunskapande är meningsskapande, och omfattar såväl återskapande som nyskapande. Den förståelse man utvecklar bygger på tidigare förståelse (förförståelse). Det ligger nära till hands att förstå på liknande sätt som man tidigare har förstått. Den kreativa aspekten omfattar nyskapande, att se nya aspekter och infallsvinklar, att gå utanför ramarna och överge tidigare tankefigurer (Carlgren, 2002, s. 35).*

Den kreativa förmågan innebär att man använder fantasin, gör annorlunda associationer och utvecklar nya tankemönster, praktiska lösningar och handlingar (Carlgren, 2002).

### 2.3.2 Grundskola och ämnet idrott och hälsa

Skolan är ett starkt styrt nationellt politikområde. Grunden för detta är att våra barn och unga är vår framtid och att alla barn går i skolan. För samhället är det därför viktigt att de normer och värderingar som finns i samhället och den kunskap som anses viktig i dagens och framtidens samhälle "förmedlas" till våra barn och unga. Skolan är samhällets främsta utpost för att förverkliga dessa intentioner. Som jag diskuterat ovan har förutsättningar för utbildning och skola förändrats avsevärt i det samhälle som vi har idag, och med all säkerhet kommer skolan att se annorlunda ut i morgondagens samhälle. Genom olika styrdokument har staten, kommunen och skolan officiellt uttryckta intentioner med skolans verksamhet. Staten styr genom skollag, skolförordning, läroplaner och kursplaner, kommuner genom kommunens skolplan och skolan har sina egna planer för verksamheten.

De övergripande målen för skolans verksamhet formuleras i skollagen:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (Skolverket, 2006, s. 3).

I kursplaner och betygskriterier för grundskolan (Skolverket, 2000b, s. 5-6) beskrivs att alla ämnen i grundskolan ska "förmedla glädje att skapa och lust att fortsätta lära". Vidare ska eleverna utveckla sin förmåga att "dra slutsatser och generalisera samt förklara och argumentera för sitt tänkande och sina slutsatser". Likaså pekas det på elevernas utveckling av ett gott omdöme och känsla för det väsentliga, med utgångspunkt i egna erfarenheter. Här betonas även vikten av att vissa grundläggande värden, som "människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt

solidaritet med svaga och utsatta”, ska påverka genomförandet av undervisning och verksamheten i skolan. Kursplanerna klargör även vilka ”kunskaper” och ”kunskapskvaliteter” som eleverna ska lära sig.

Elevernas inflytande över och delaktighet i det dagliga arbetet i skolan lyfts fram och blir betydelsefullt för att dessa övergripande mål med skolans verksamhet ska uppnås och för att skapa förutsättningar för elevernas egen vilja till lärande i de olika ämnena. Inflytande och delaktighet är en förutsättning för lärande men också en mänsklig rättighet. Det ingår i skolans uppgift att fostra demokratiska medborgare och bidra till förståelse för medborgerliga rättigheter, vilket grundläggs i skolan (Skolkommittén, 1996).

Ett led i den demokratiska processen är hälsoarbetet. En hälsofrämjande skola, eller som det idag snarare benämns, en hälsofrämjande skolutveckling (Skolverket, 2008b), utgår från en bred syn på hälsa som omfattar hela skolans dagliga arbete och innebär en stödjande miljö för hälsa. Denna syn på hälsa knyter ihop skolans värdegrund med hälsa och består av två spår. Det första spåret är att utveckla goda läromiljöer i hela skolans arbete. Detta innebär att fokusera på relationer, inflytande, ansvar, att bli sedd och att känna sig värdefull. ”Det är lättare att lära i en miljö där man känner sig trygg och där relationerna präglas av tillit till varandra. På så sätt finns ett nära samband mellan lärande, värdegrund och hälsa” (Skolverket, 2008a). Det andra spåret omfattar kunskapsområdet hälsa och har som fokus att stärka själva hälsan. ”Det innebär en fördjupning inom olika hälsoområden, men inte på ett fragmentariserat sätt utan snarare där de gemensamma trådarna i olika hälsoområden binds samman till ett gemensamt kunskapsområde” (Skolverket, 2008a).

Skolan ska således vara en plats för utveckling av kunskaper och förmågor som redskap att användas i en alltmer komplex verklighet, men också för att hjälpa barn och unga i utvecklingen till självständiga, kritiska och kreativt människor, med förmåga att samarbeta och förstå och respektera andras värderingar och uppfattningar.

## ***Skolämnet idrott och hälsa***

I kursplanen för idrott och hälsa i grundskolan fastställs ämnets kärna, det som är lärobjektet för ämnet och det som ämnet ska bidra med i elevens kunskapsutveckling i skolan.

Ämnet idrott och hälsa har ett brett innehåll. Ämnets kärna är idrott, lek och allsidiga rörelser utformade så att alla oavsett fysiska eller andra förutsättningar ska kunna delta, erhålla upplevelser och erfarenheter samt utvecklas på sina egna villkor (Skolverket, 2000b, s. 23).

Här skrivs ämnets särart fram, det som skiljer detta ämne från övriga ämnen i skolan, vilket även kommer till uttryck i namnet på ämnet, idrott och hälsa. Hälsa förekommer dock inte i ovanstående citat om vad som är ämnets kärna. I Norge heter ämnet ”Kroppsøving”, i Danmark ”Idraet” och i många andra länder heter ämnet ”Physical Education” (Kirk, Macdonald & O’Sullivan, 2006b).<sup>16</sup>

Dagens skolämne idrott och hälsa i Sverige har sina rötter från i början av 1800-talet och kan relateras till när Gymnastiska Centralinstitutet (GCI) inrättades år 1813 (Annerstedt, 1991; Sandahl, 2005). Annerstedt (1991) säger att det som motiverade gymnastikens införande i skolan var politiskt - nationalistiska motiv, militära motiv, hälso- och hygieniska motiv och rekreationsmotiv. Annerstedt (1991) har sammanfattat utvecklingen från 1813 fram till idag i form av sju faser. Den första fasen, etableringsfasen, var gällande under första hälften av 1800-talet, då innehållet var starkt influerat av Per Henrik Lings gymnastiska övningar. Under senare delen av 1800-talet var den militära fasen, då soldatträning och exercis (av pojkar) var dominerande. Därefter kommer en stabiliseringsfas runt förra sekelskiftet vilket innebar att ämnet fick en stabilare bas i skolan, de militära inslagen minskade och ämnet började också vända sig till flickor. Efter detta följer en brytningsfas fram till mitten av 1900-talet som kännetecknas av att gymnastikens dominans bröts och idrott, lek och spel kom att ingå som en naturlig del av

---

<sup>16</sup> Kirk, Macdonald och O’Sullivan (2006b) använder begreppet ”physical education” i ”The Handbook of Physical Education”, som en beteckning på det som det ska utbildas i, om och genom i skolämnet, dvs. rörelse som ett medium.

innehållet, liksom 15-20 idrottsdagar per år. Namnet ändrades också under denna period från ”gymnastik” till ”gymnastik med lek och idrott”. De följande 20 åren gjorde den fysiologiska forskningen sitt intåg och kom att påverka innehållet i ämnet. Annerstedt kallar denna fas för den fysiologiska fasen. Tre tillfällen i veckan var normen och konditionsbefrämjande aktiviteter var en viktig del av ämnet. Annerstedt menar också att ämnet under denna period ändrade fokus från kollektiv mot individ och mot en starkare betoning på inre motivation och ansvarstagande. Namnet ändrades under denna period till ”gymnastik”. Nästa fas som sträcker sig fram till Lpo 94 kallar Annerstedt för osäkerhetsfasen då ämnets namn ändrades igen från ”gymnastik” till ”idrott” och idrottsrörelsen fick större inflytande över verksamheten. Fasen kännetecknas av att innehållet i ämnet ökade avsevärt, de centrala direktiven blev färre och samundervisning blev normen vilket ledde till osäkerhet bland lärarna om ämnets mål och innehåll. Den sista och nuvarande fasen är hälsofasen (Annerstedt 2001b), vilket blir tydligt i namnbytet på ämnet, från ”idrott” till ”idrott och hälsa”. Hälsa blir det som genomsyrar kursplanen i ämnet och ämnet får ett tydligt ansvar att skapa förståelse för hälsans betydelse.

Samtidigt har det även skett en stark decentralisering i skolvärlden, där de lokala aktörerna fått större utrymme för beslut om innehåll och metoder. Ett ökat krav på teoretisering av ämnet idrott och hälsa i Lpo 94, jämfört med tidigare kursplaner, är också märkbart. Dagens ämne är komplext (se t.ex. Quennerstedt, 2006) och bilden som träder fram är att ämnesinnehållet ges många tolkningsmöjligheter åtminstone vad gäller val av innehåll och metodik då läroplanen är målstyrd. Ämnet har i kursplanerna ändrat karaktär, från att främst ha syftat till fysisk övning av kroppen, till att idag alltmer vara ett bildningsämne liksom alla andra ämnen i skolan.<sup>17</sup>

## **2.4 Sammanfattande kommentarer**

Sammanfattningsvis kan sägas att pågående samhällsförändringar avspeglas i skolan och ämnet. Skolan och ämnet befinner sig i en

---

<sup>17</sup> För vidare läsning om ämnets historiska utveckling se t.ex. Annerstedt (2001b), Lundquist Wanneberg (2004), Lundvall och Meckbach (2003), Quennerstedt (2006), Sandahl (2005) och Swartling Widerström (2005).

förändringsprocess, som i grunden ger förändrade förutsättningar för det uppdrag skolan har. Samhällets utveckling förändrar förutsättningarna för lärande och kunskapsökande i och utanför skolan, för rörelse, fysisk aktivitet och idrott, för motion, hälsa och friskvård. Det ställs idag andra krav än vad som gällde för tidigare samhällen och generationer. Läroplanen och kursplanerna, som de ser ut idag, är målstyrda och medvetet öppna för tolkningar. En stark decentralisering har genomförts i skolvärlden, där de lokala aktörerna fått stort utrymme för beslut om innehåll och metoder. Synen på kunskap och lärande har förändrats, där alla skolämnen idag har en bildande uppgift på ett annat, tydligare sätt än tidigare, där lärandet inte är en exklusiv uppgift för skolan och med ett kunskapsbegrepp som kan förstås på många olika sätt. Ett sätt att beskriva detta är att det förekommer en dikotomi mellan kunskap å ena sidan och färdighet å andra sidan, mellan teori och praktik eller mellan kognition och kropp. Men det finns även andra beskrivningar där olika former av kunskap värderas på ett likvärdigt sätt, liksom att dessa former inte bara samspelar med varandra utan också utgör varandras förutsättningar. Det kroppsliga i lärandet och synen på lärande blir också avgörande för hur man förstår det utbildningen ska omfatta. Möjligheten att lagra, bearbeta och nå information har förändrats för gemene man på bara några årtionden. Att både reproducera kunskap som att producera ny kunskap lyfts fram. Skolans värdegrund och det demokratiska projektet är en viktig bas för skolans verksamhet och handlar såväl om elevernas funktionella som formella inflytande och medverkan i det dagliga livet i skolan. Det som förut kallades för praktiska och estetiska ämnen, vilket åter framförts som sammanfattande benämning i den senaste lärarutbildningsutredningen (SOU 2008:109), har sina särskilda förutsättningar och historia att relatera till. Idrotten har blivit mer specialiserad samtidigt som den fria tiden ökar och tilltar i betydelse och erbjuder stora möjligheter för ickeorganiserad idrott, liksom för fysisk aktivitet och rörelse. Det sker även en ökad professionalisering och kommersialisering av idrotten. Olika kroppsövningslogiker, ”traditionella” idrotter, Friskis&Svettis, friluftsliv, trendsporter, dans m.m. ska samsas i skolans idrottsundervisning. Hälsa, och kanske i första hand den fysiska

hälsan, har fått en annan betydelse än för tidigare generationer. Samtidigt sker en stark exponering i olika medier om vad idrott, hälsa, fysisk aktivitet och skola är och bör vara. Att dessa faktorer påverkar skolan generellt, och undervisningen i ämnet idrott och hälsa i synnerhet, råder ingen tvekan om.

I detta sammanhang kommer jag specifikt att titta på och belysa tidigare svensk och internationell forskning som berör skolämnet idrott och hälsa och lyfta fram några centrala tendenser och perspektiv i denna forskning.

## 3 TIDIGARE FORSKNING OM ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA

Skolan är fortfarande en nationell angelägenhet och i Sverige med en tydlig utgångspunkt i den nationella värdegrunden. Vi befinner oss dock i en värld som är alltmer internationell och global. Följande kapitel behandlar inledningsvis svensk forskning om ämnet för att i nästa avsnitt beröra internationell forskning.

### 3.1 Svensk forskning

Forskning riktad mot skolämnet idrott och hälsa har under 1990-talet, och framförallt under 2000-talet, ökat avsevärt. Nedan följer en genomgång av avhandlingar som har skolämnets pedagogiska arena som utgångspunkt och huvudsakligt kunskapsintresse. Även andra studier inriktade på ämnet har ökat i antalet vilket tyder på att forskningsbasen för ämnet har vidgats.

Annerstedts avhandling (1991) riktades dels mot en historisk beskrivning av den fysiska fostran, dels mot hur idrottslärare legitimerade ämnet och vilka kompetenser lärarna ansåg sig besitta. Karlefors (2002) studerade samverkan mellan idrottslärare och andra lärare respektive mellan idrottsämnet och andra ämnen i grundskolan. Ericsson (2003) genomförde en interventionsstudie i skolår 1-3 och studerade effekter av tidigt insatt ökad fysisk aktivitet och motorisk träning i skolan och relaterade detta till koncentrationsförmåga och skolprestationer i svenska och matematik. Lundvall och Meckbach (2003) studerade ämnet gymnastik på GCI/GIH i idrottslärarutbildningen och beskrev ämnet och den förändring som skett mellan 1944 till 1992. Carli (2004) riktade intresset mot utvecklingen av skolans

idrottsundervisning och lärarutbildning utifrån ett feministiskt perspektiv på genus för att tydliggör konsekvenser av integrering och samundervisning i skolämnet, från början av 1800-talet till slutet av 1900-talet. Lundquist Wanneberg (2004) undersökte vad skolans fysiska fostran innebar för elevernas fostran men även vilka konsekvenserna blev med avseende på undervisningens innehåll, från 1919 fram till 1962. Swartling Widerström (2005) studerade styrdokument genom textanalyser av läroplaner och kursplaner i skolämnet idrott och hälsa (Lgr 80 och Lpo 94) samt fackpress utifrån vilken kroppsförståelse som uttrycktes i dessa. Sandahl (2005) intresserade sig för vilka meningsskapande värden som fanns i ämnet. Den modell som Sandahl utgick ifrån hade som grundprincip att ”olika aktiviteter utgör projektion för olika målsättningar med idrottsutövandet, vilka också står i relation till varandra på olika sätt” (Sandahl, 2005, s. 32). Kougioumtzis (2006) genomförde i sin avhandling en komparativ analys mellan idrottslärare i Sverige och Grekland, omfattande skolsystem, läroplaner och undervisning i grundskolan. Quennerstedts avhandling (2006) hade ett särskilt fokus på frågor om hälsa i ämnet idrott och hälsa och ”institutionella förutsättningar för meningsskapande i undervisningen”. Arnegård (2006) studerade i sin avhandling äventyrssport som praktik och äventyrssportares upplevelser och drar paralleller till skolan och skolelevers (år 9) upplevelser av ”flow”. Sollerhed (2006) studerade den fysiska statusen och aktivitetsnivå hos barn i 6–12 års ålder samt hos ungdomar i gymnasieåldern och vilken roll en utökning av timplanen i ämnet idrott och hälsa hade utifrån ett salutogent folkhälsoperspektiv. Öhman (2007) hade styrningsprocesser i undervisningen som fokus och avhandlingen handlade om kropp, makt och styrning och omfattar såväl process som innehåll.

Ovanstående avhandlingar, men även andra studier, riktade mot ämnet ger en intressant bild av idrott och hälsoämnets framväxt och nuvarande situation i Sverige. Annerstedt (1991) menar att det finns sex kvalitativt skilda uppfattningar som legitimerar ämnet i skolan; att det tillgodoser behov för stunden, dess förhållanden till andra ämnen, det tillgodoser övergripande mål, det utvecklar fysiska egenskaper, dess karaktär som orienteringsämne och att man lär sig kunskaper och färdigheter som är specifika för ämnet.

Annerstedt menar också att det finns fyra uppfattningar av vad lärarkompetensen består i; att skapa en trivsamt atmosfär, leda och planera arbetet, presentera innehållet på ett riktigt sätt och att lära ut.

En tydlig tendens är att det finns skilda uppfattningar om ämnets legitimitet. Ämnet har en oklar identitet eller står inför en legitimitetskris (se t.ex. Karlefors, 2002) och det ”framstår som att ämnets identitet är kluven eller kanske snarare står inför behovet av en djupare diskussion” (Skolverket, 2005, s. 162). Dock menar Annerstedt (2005, 2008) att situation för ämnet i Sverige har förbättrats något, men det som är avgörande är om ämnet framöver ska ses som ett ämne som erbjuder livslångt lärande eller rolig rekreation. En fråga är därmed huruvida ämnet idrott och hälsa ska ses som ett rekreativt ämne eller kunskapsämne (Skolverket, 2005) alternativt aktivitetsämne eller bildningsämne (Ekberg & Erberth, 2000). Att det finns behov av en djupare diskussion om ämnets kunskapsobjekt är en tydlig uppfattning (se t.ex. Annerstedt, 1991, 2005; H. Larsson & Redelius, 2004; Skolverket, 2005; Swartling Widerström, 2005). H. Larsson (2007b, s. 268) menar att denna diskussion måste omfatta ”vad som ska vara lärarnas *professionella objekt*, det vill säga vilket lärande lärare i idrott och hälsa ska skapa goda förutsättningar för”.

Den nationella utvärderingen av skolämnet idrott och hälsa i grundskolan (Skolverket, 2005) visar att ämnet uppskattas av många och att i det stora hela är det en positiv bild av ämnet som ges av eleverna, vilket överrensstämmer med andra undersökningar (se t.ex. Strandell, & Bergendahl, 2002). Även lärare, skolledare och föräldrar ger positiva bilder av ämnet (Skolverket, 2005). Däremot har ämnet en låg status jämfört med andra ämnen i skolan (Arnegård, 2006; Kougioumtzis, 2006; Peterson, 2007).

Elever i år 5 verkar inte spontant förknippa det som sker under lektionerna i ämnet med lärande utan ser istället ämnet som ett tillfälle för att vara fysiskt aktiv och i rörelse (H. Larsson, 2004b). Samtidigt ställs det ökade krav på teoretisering av ämnet i Lpo 94 jämfört med tidigare kursplaner (Sandahl, 2005) medan Peterson (2007) menar att ämnet har en innehållsmässig ”bräcklighet”.

I ämnet finns en förskjutning mot ett tydligare hälsofokus (Annerstedt, 2001b; Quennerstedt, 2006; Öhman, 2007) där den patogena hälsodiskursen dominerar (Quennerstedt, 2006) och där en del av hälsoarbetet i kursplanen handlar om delaktighet, medansvar och egna ställningstaganden (Öhman, 2007). Hälsa är ett separat moment i undervisningen, delvis fränkopplat från fysiska aktiviteter (Skolverket, 2005), och hälsoarbetet utgår från ett bristperspektiv, dvs. att det är de fysiskt inaktiva som är i fokus (se t.ex. Sollerhed, 2006; Strandell & Bergendahl, 2002). Ämnet är den enda regelbundna fysiska träning vissa barn får och den enda kontakt de har med idrottsaktiviteter.

Ämnet har fokus på fysisk aktivitet, och diskussion och reflektion över t.ex. hälsa och livsstil är mer sällan förekommande (Skolverket, 2005). Quennerstedt (2006, s. 138) tolkar kursplanen som att "hälsa är det övergripande syftet med ämnet idag", att ämnet utgår från ett brett hälsoperspektiv och att ämnet är "ett tydligt hälsoämne med en bas i rörelseaktiviteter och friluftsverksamhet" (Quennerstedt, 2006, s. 111). Quennerstedt lyfter bl.a. fram skrivningar i Skolverkets kommentarmaterial (Skolverket, 2000a, s. 30) som belägg för detta, vilket anger att en "ambition vid revideringen har varit att lyfta fram den nära kopplingen mellan begreppen idrott och hälsa, samt att starkt betona ämnets hälsoperspektiv". Sollerhed (2006, s. 60) lägger ett perspektiv på ämnet med utgångspunkt att om barns fysiska aktivitet ökas på lektionerna så skulle även den fysiska kapaciteten kunna ökas och visar att det går "att öka barns fysiska status och att sakta ner ökningen av BMI genom en blygsam ökning av antalet lektioner i idrott och hälsa i skolan".

Det är de fysiskt inaktiva på fritiden som upplever mindre inspiration, som mer sällan får visa vad de kan, lär sig mindre och i större utsträckning känner sig dåliga och klumpiga i jämförelse med dem som är aktiva (Skolverket, 2005). Ämnet är ett utpräglat "pojklämne" i grundskolan, det är det ämne där pojkarna får de högsta betygen (Skolverket, 2005) och det finns tydliga relationer mellan elevers eget idrottsutövande på fritiden och höga betyg i ämnet. Bland elever som är mycket aktiva på lektionerna är det få som får underkänt (Skolverket, 2005). De som är tidigt födda på året har högre genomsnittsbetyg i idrott och hälsa än de som är

födda senare (Peterson, 2004). De elever som trivs bäst med ämnet är de som är fysiskt aktiva på fritiden, dvs. idrottar man på fritiden så har man intresse för ämnet, gör sitt bästa, tar ansvar, kan bedöma vad man är bra på och får visa vad man kan (Skolverket, 2005). Det är lättare att få elever i de praktiska och estetiska ämnena fokuserade och involverade jämfört med de mer teoretiska ämnen med mycket stillasittande (Arnegård, 2006).

Enligt Engström (1999) är de dominerande praktikerna i skolan fysisk träning, tävling och rangordning, lek och rekreation, medan utmaning och äventyr, färdighetsträning, estetisk verksamhet samt rörelse- och koncentrationsträning är mer sällan förekommande. L. Larsson (2004) har i en intervjustudie med åtta blivande eller utbildade idrottslärare identifierat sju olika praktiker, normer och värderingar, som lärarna anser är viktiga. Dessa är fysisk aktivitet, rekreation och avkoppling, fysisk bildning, färdighetsträning, upplevelser, personlig utveckling, social fostran samt prestation. H. Larsson (2004a, s. 213) menar att det fortfarande är vanligt att ”strukturera ämnet efter innehåll och aktiviteter (huvudmoment som ska gås igenom)” och hänvisar till tidigare kursplan (Lgr 80).<sup>18</sup> H. Larsson (2004a) pekar också på att det även finns en annan indelningsgrund utifrån kvaliteter, vilka är t.ex. samarbete, ledarskap och social kompetens. Quennerstedt (2006, s. 114) visar på att de begrepp som i kursplanen används för ”ämnets huvudsakliga innehåll” är rörelseaktiviteter och friluftsverksamheter. Rörelseaktiviteter beskrivs dessutom utifrån fem teman; allsidiga rörelser, idrottsaktiviteter, motion, rytm och estetik samt social utveckling.

I Quennerstedts (2006) analys av lokala styrdokument i grundskolan framkommer sex olika diskurser som ska ses som mönster eller regelbundenheter och är ”en dimension av meningsskapandet i ämnet, där dessa diskurser är något som deltagarna i undervisningen i idrott och hälsa på något sätt måste förhålla sig till”. Dessa är en aktivitetsdiskurs, en social fostransdiskurs, en naturmötesdiskurs, en riskdiskurs, en hygiendiskurs samt en moraliseringsdiskurs. Fyra ”underdiskurser”

---

<sup>18</sup> Huvudmomenten var gymnastik; hälsa, hygien och ergonomi; bollspel och lekar; dans; friidrott; orientering och friluftsliv; lek; simning och livräddning; skidåkning; skridskoåkning, iskunskap och livräddning (Skolöverstyrelsen, 1980).

framträdde i analysen av aktivitetsdiskursen, nämligen en fysiologidiskurs, en idrottsdiskurs, en motorikdiskurs samt en kroppsupplevelsediskurs.

Även Swartling Widerström (2005, s. 20) har studerat styrdokumentet utifrån ”vilken kroppsförståelse som kommer till uttryck i skolämnet idrott och hälsa”, genom textanalyser av läroplaner, kursplaner (Lgr 80 och Lpo 94) och fackpress. Hon menar att synen på människan som kroppslig varelse skiljer sig åt mellan styrdokumentet och yrkesutövarna (idrottslärare, idrottsläroplaner och fackjournalister). ”Yrkesutövarnas tal om ämnet däremot ger mot slutet av perioden i allt högre grad uttryck för en integrerad kroppsförståelse” (Swartling Widerström, 2005, s. 198). Swartling Widerström diskuterar också den bild som kursplanen för ämnet ger, främst i hur målen och betygskriterierna är formulerade, att kunskap antingen är teoretisk eller praktisk och menar även att kroppens betydelse för lärandet och skolans meningserbjudanden måste ”problematieras än mer ingående på de utbildningspolitiska och administrativa nivåerna, än vad som var fallet inför Lpo 94” (Swartling Widerström, 2005, s. 202).

Sandahl studerar vilka meningsskapande värden som finns i skolämnet idrott och hälsa. Den modell som Sandahl har valt utgår från grundprincipen att ”olika aktiviteter utgör projektion för olika målsättningar med idrottsutövandet, vilka också står i relation till varandra på olika sätt” (Sandahl, 2005, s. 32). Sandahl identifierar fyra mål: (1) Den rekreativa målsättningen som kännetecknas av att utövandet sker i vederkvickande och rekreativ syfte och egenvärdet är det primära. Utövandet ska vara roligt och avkopplande. (2) Den estetiska målsättningen som utmärks av skönhetsvärdet och det estetiska, konstnärliga och vackra. (3) Funktionell målsättning karaktäriseras av utveckling av den fysiska prestationsförmågan i utomidrottliga aktiviteter. Det ska vara nyttigt. (4) Till sist kommer den prestationsinriktade målsättningen som har den idrottsliga prestationen som fokus. Tävlingsidrotten med rangordning är en bärande princip. Devisen är att det är viktigt att vinna.

### 3.2 Internationell forskning

Det förekommer en hel del internationell forskning som är riktad mot ämnet idrott och hälsa. Detta avsnitt har som syfte att lyfta fram ett antal studier, och peka på tendenser i forskningen, som är av relevans för föreliggande avhandling med särskilt fokus mot läroplansteoretiska och ämnesdidaktiska aspekter.<sup>19</sup> Utöver detta förekommer också forskning riktad mot ämnet, vilken inte är redovisad här, inom ett brett fält som sträcker sig från fysiologi och psykologi till sociologi och filosofi.

Pedagogisk forskning, har enligt Kirk m.fl. (2006b, s. xi) tre inriktningar; ”learning, teaching and curriculum”.<sup>20</sup> Enligt Quennerstedt (2006, s. 36) är pedagogisk forskning främst riktad mot

att diskutera och utvärdera olika undervisningsmodeller, en fokus på idrottslärares kompetens, ungdomars aktivitetsmönster och aktivitetsnivåer samt i viss mån högre utbildning. Också frågan om genus berörs i flera artiklar, men inte i relation till innehållsaspekter i ämnet.

Penney (2006) menar att läroplansforskningen (curriculum research) är inriktad mot kunskapsinnehåll, processer och kontext och relationer mellan dessa, såväl i skrivna texter i form av olika styrdokument som mot det som iscensätts och som förkroppsligas. Penney (2006, s. 569) pekar vidare på att forskningen inom skolämnet idrott och hälsa visar att ämnet kan ses som en potentiell arena för realiseringen av vitt skilda politiska och ekonomiska intressen och agendor, allt från ”sporting excellence” till ”crime prevention”. Enligt Dodds (2006) kommer dessa olika intressen tydligast till uttryck i form av två dominerande diskurser, en idrottsdiskurs och en hälsodiskurs.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Den internationella belysningen är främst baserad på artiklar i två internationella per review tidskrifter (”Journal of Teaching in Physical Education” och ”Physical Education and Sport Pedagogy”), med tyngdpunkt på åren 2006-2008 samt på boken ”The Handbook of Physical Education” av Kirk, Macdonald och O’Sullivan (2006c).

<sup>20</sup> Se t.ex. ”The Handbook of Physical Education” av Kirk, Macdonald och O’Sullivan (2006c).

<sup>21</sup> Dodds (2006) diskuterar förvisso idrottsläroplaner som han menar utgår från tre olika diskurser; en pedagogisk, en hälso- och en idrottsdiskurs men relaterar detta till skolämnet.

Siedentorp (2002 s. 376) pekar på att fokus för skolämnet idrott och hälsa bör vara några valda kulturella idrotter med syfte att förstå dessa ordentligt, istället för att erbjuda det han kallar för "short-term multiactivity programs with little progression and few real outcomes". Siedentorp menar vidare att läraren idag har blivit en arrangör, koordinator och manager, som ständigt måste hitta nya aktiviteter att introducera för eleverna, ur perspektiv som att eleverna ska vara aktiva, ha roligt och få rekreation.

Grunden för utbildningen av lärare i skolämnet idrott och hälsa är de enskilda idrotterna och kunskaper både om och i dessa (Siedentorp, 2002) eller som Tinning (2002, s. 379) säger att lärare i idrott och hälsa "should know about sports intellectually and as performers". Tinning (2002, s. 379) säger vidare att det är viktigt att betänka att "subject matter content knowledge for physical education includes knowledge that is both practical and theoretical". Det innebär enligt Siedentorp (2002) att lärare i ämnet måste ha egen förmåga i de idrotter de ska utbilda sina elever inom och menar att detta är lärarens kunskapsinnehåll.<sup>22</sup> Tinning (2002) påpekar dock att bilden av ämnet skiljer sig åt mellan olika länder, och att ämnet i flera länder är starkt förknippad med hälsa. Det bör här observeras att ämnet i vissa länder, till skillnad från Sverige, är närmare knutet till idrotten utanför skolan och att ämnets syfte t.o.m. kan ses som en förberedelse för idrottsliga framgångar.

Hardman (2008) lyfter fram att tiden är en betydelsefull kvalitetsfaktor och menar att minst 60 minuters daglig måttlig till kraftig aktivitet är viktigt för att upprätthålla en hälsosam aktiv livsstil. Vidare pekar Hardman på rekommendationer för skolämnet från europeiska ministerrådet om t.ex. minst 180

---

<sup>22</sup> Siedentorp (2002, s. 374) menar att lärarens innehållskunskaper bör omfatta att läraren ska ha kunskaper om "the technical aspects of the skills involved, the strengths and weaknesses of various strategic approaches to the sport, the training implications for improved performance in the sport, the developmental considerations, the norms, values, and traditions of the sport, the role it does and should occupy in local and national sport cultures, the developing technologies within the sport, the psychosocial considerations associated with individual and group dynamics of players, and the ethical/moral dilemmas posed by competition. And, they should "know" these things intellectually and as performers, each kind of knowledge having its own meaning". Tinning (2002) påtalar att även om det endast finns ett fåtal aktiva i rugby eller gymnastik som är över 25 år, så innebär inte detta nödvändigtvis att dessa aktiviteter inte har ett berättigande i skolämnet idrott och hälsa.

minuter i skolämnet idrott och hälsa i veckan i tre perioder samt en timmes aktivitet inom eller utom skolmiljön.<sup>23</sup> Hardman diskuterar även att ämnet är viktigt för att upprätthålla en hälsosam aktiv livsstil, liksom att medverka till att eleverna fortsätter att vara aktiva i föreningar och organisationer efter skoltiden, det han benämner som ”Participation Pathway Partnerships (Hardman, 2008, s. 16). Läraren i idrott och hälsa är den som borde vara bäst lämpad till att vara denna brygga mellan skolan och omgivningen, enligt Hardman. Även Graber och Locke (2007) lyfter fram vikten av fysisk aktivitet. De menar att lärarna medvetet måste se till att eleverna är aktiva i måttlig till kraftig fysiska aktiviteter under lektionerna, för att uppnå bäst möjliga träningsseffekt och motverka övervikt, fetma och inaktivitet. Vidare ska lärarna skapa ett behagligt och stimulerande lärandeklimat baserat på inre motivation. Detta bidrar till att eleverna kan vara aktiva i måttlig till kraftig fysisk aktivitet under mer än hälften av lektionstiden, vilket innebär att eleverna har möjlighet att bli kompetenta och hålla sig i form. Graber och Locke (2007) relaterar vidare till att barn ska vara fysiskt aktiva 60 minuter eller mer varje dag och påtalar samtidigt att läraren i idrott och hälsa har en historisk uppgift att antingen

seize the opportunity and contribute to developing the health of the nation’s children through quality physical education, or let the opportunity slip through their hands (Graber & Locke, 2007, s. 417).

Idrott och hälsoämnets viktigaste uppgift är att förbereda barnen för livslång fysisk aktivitet (Nicaise m.fl., 2006). Även Guan m.fl. (2006, s. 58-59) pekar på att sambandet mellan fysisk aktivitet och hälsa är väldokumenterat och att p.g.a. trenden med ökad inaktivitet måste forskare och lärare i ämnet idrott och hälsa ”examine ways to motivate and enhance interest in physical education in adolescents”.

---

<sup>23</sup> European Physical Education Association (EUPEA, 2009) rekommenderar minst tre lektioner i veckan i skolämnet idrott och hälsa, och för åldrarna upp till 11-12 år, en lektion dagligen i ämnet idrott och hälsa.

Bryan och Solmon (2007 s. 260) pekar på att traditionella ”sport skills-based programs” inte når de elever som är minst aktiva och minst tränade, och förhåller detta till att

the lack of physical activity and increasing rates of childhood obesity have received a great deal of attention in the United States. One way to combat inactivity in children is to utilize physical education programs as a means to promote active lifestyles.

Det finns dock studier som ifrågasätter om vi i dagens samhälle verkligen befinner oss i en fetmaepidemi och överviktskris, och istället visar på att det inte finns vetenskapliga belägg för detta, enligt Kirk (2006b). Kirk menar istället att barn idag har större möjligheter att vara regelbundet fysiskt aktiva, men att det är avhängigt av strukturella faktorer som social klass, etnicitet, kön och funktionshinder. Kirk menar dock inte att fysisk aktivitet inte är viktigt, men varnar för att lägga för stor vikt vid relationen mellan inaktivitet och övervikt eftersom denna relation inte är bekräftad och ifrågasätter även det stora fokus i skolämnet på fysisk aktivitet som redskap för att motverka övervikt och fetma. Kirk (2006b) menar vidare att fokus istället måste vara att skolämnet ska utbilda i, om och genom den fysiska aktiviteten som medel. Detta för att utveckla aktivt engagemang i organiserade aktiviteter vilket bidrar till att berika livet och att möjliggöra deltagande i samhällets idrottskultur.

Skolämnets kunskapsinnehåll är omdebatterat och det råder, som synes i ovanstående belysning av olika studier, olika uppfattningar om vilket innehåll ämnet bör ha. Siedentorp (2002) menar att kunskapsinnehållet i skolämnet är svårt att identifiera och att detta orsakar allvarliga kontroverser inom fältet. Siedentorp jämför med andra skolämnena som matematik och engelska vilka har en annan och tydligare relation till ett akademiskt ämne. Det är dessa ämnen som blivande lärare studerar och Siedentorp menar att ett skäl till problem med att identifiera ett kunskapsinnehåll ligger i just avsaknaden av en akademisk motsvarande disciplin. Tinning (2002) påpekar att en orsak till problemen med att identifiera ett kunskapsinnehåll i ämnet är svårigheter att komma överens om vad ämnet syftar till.

In my view, one of the reasons why content knowledge in physical education is difficult to define is largely because we in the profession of physical education have ongoing difficulty in agreeing on what we are trying to achieve (Tinning, 2002, s. 383).

Det finns en tendens att ämnet i många fall på många nivåer försöker omfatta för mycket för alltför många enligt Tinning (2002) och syftar bl.a. på det fokus som finns på hälsa i ämnet.

Forskningen riktad mot ämnet har således olika fokus och inriktningar. Ett område innefattar läraren och undervisningen med kunskapsintresset riktat mot att bedöma resultatet av olika undervisningsmodeller, som t.ex. ”Games centred approaches” (GCA)<sup>24</sup>, vilka syftar till att utveckla elevernas färdigheter, taktiska förståelse av spel och lekar samt motivation. Verksamheten syftar även till att erbjuda en meningsfull och underhållande fysisk aktivitet som ett medel för att stimulera problemlösning och beslutsfattande (se t.ex. Oslin & Mitchell, 2006; Wright & Forrest, 2007). Wright och Forrest (2007) belyser t.ex. konvergent och divergent frågande i GCA. I flertalet av dessa studier studeras även elevers lärande av ett specifikt innehåll.

Gubacs-Collins (2007) har använt sig av en variant av GCA, ”tactical approach”, och menar att syftet med denna är att utveckla komplexa motoriska färdigheter såväl som beslutsfattande vad gäller att använda sin förmåga i den specifika spelsituationen. Gubacs-Collins (2007, s. 105) pekar på att det finns skilda uppfattningar inom idrottspedagogiken huruvida ”skill/technique development or strategy/tactical skill development is more important in learning how to play a game or sport”.

Model based instruction (MBI) är ett sammanfattningsnamn för ett antal strukturerade modeller för undervisning i skolämnet idrott och hälsa, som erbjuder en tydlig och logisk modell för att undervisa i grundskola och gymnasium (se t.ex. Metzler, 2005).<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> GCA är en sammanfattande benämning på olika modeller som ”Teaching games for understanding”, ”Game Sense”, och ”Tactical Games”.

<sup>25</sup> Exempel på modeller som Metzler (2005) presenterar är ”direct instruction” som utgår från lärarcentrerad och lärarinriktad fokus för instruktion, ”cooperative learning” som bygger på elevens lärande tillsammans med andra elever i små team, ”tactical games” som innebär en kombination av strategiskt och färdighetsmässigt lärande för att kunna hantera (boll)spel och spelliknande situationer.

MBI omfattar en kombination av en teoretisk bas för organisation av lektioner, presentation av innehållet, elevers engagemang i lärandeaktiviteter och genomförandet av bedömning och innebär, enligt Gurvitch och Metzler (2008), en tydlig struktur för planering av undervisning men bidrar även till lärarens förståelse av hur en struktur för instruktioner och beslutsfattande kan iscensättas för att uppnå det önskade lärandet.

Det finns även studier som är riktade t.ex. mot hur dialogen kan användas för att utveckla lärandet (Walliana & Chang, 2007) eller hur frågor ställs till elever (Wright & Forrester, 2007). Andra studier är riktade mot intervention med avsikt att öka elevernas aktivitet i måttlig till kraftig fysisk aktivitet under lektioner i idrott och hälsa.<sup>26</sup> Ännu en inriktning är studier av olika modeller för lärarstrategier som t.ex. ”the Spectrum of Teaching Styles” (Mosston & Ashworth, 2002). Denna modell bygger på tankar om att iscensättandet av lektioner i ämnet kan göras utifrån vilket lärande man avser att eleverna ska utveckla. Utgångspunkterna är reproduktion och produktion av kunskap (se även Byra, 2006).<sup>27</sup> Cothran och Kulinna (2006) utvärderar tre olika lärarstrategier med avseende på hur effektiva dessa är och hur elever uppfattar dessa strategier.

Rønholt (1999) har studerat idrottslärares grunduppfattningar om vad ämnet kan omfatta och kommit fram till att dessa är för det första psykisk/intrapersonell utveckling med fokus på självuppfattning, självvärde och identitet, för det andra social/interpersonell utveckling med fokus mot samverkan och social kompetens, för det tredje utveckling av motorisk förmåga samt, för det fjärde, idrottsliga färdigheter. Macdonald och Hunter (2005) menar att ämnet idag starkt påverkats av rådande hälsodiskurser och lyfter fram tre dominanta perspektiv; en medicinsk hälsodiskurs, en terapeutisk och förbättrande samt en preventiv.

With their focus on corrective (medicohealth discourses), ameliorative and therapeutic (fitness training for the physical

---

<sup>26</sup> Se t.ex. Verstraete m.fl. (2007).

<sup>27</sup> Sicilia-Camacho och Brown, (2008), diskuterar Mosston’s teaching styles ”Spectrum” modell ur ett brett kritisk pedagogiskt perspektiv och pekar på problem som kan finnas med modeller för lärarstrategier.

body), and preventative modes lifestyle changes and avoidance of risk), the body is positioned (Macdonald och Hunter, 2005, s. 122).

Mowling, Brock och Hastie (2006) har studerat ”Sport Education”<sup>28</sup> och vad elever i skolår 4 uppfattar som det viktigaste under en fotbollsmodul. Fokus finns även på interaktion mellan elever och lärare, t.ex. i en studie av feedback från lärare till elever (Nicaise m.fl., 2006).

Amade-Escot (2006, s. 361) diskuterar den franska didaktiska traditionen och lyfter fram att det är viktigt att förstå sambandet mellan lärarens undervisning och elevernas lärande, ”the dual movement of teaching and learning”. Didaktik definierades här som relationen mellan lärare - elev - innehåll (Amade-Escot, 2000).

Studier i ämnet som är riktade mot olikheter och mångfald har olika fokus. Kirk, Macdonald och O’Sullivan (2006a, s. 721) menar att studera och belysa olikheter och mångfald är en betydelsefull faktor för att kunna ”include groups who have formerly been excluded”. Detta omfattar t.ex. social klass (se t.ex. Evans & Davies, 2006)<sup>29</sup> ras och etnicitet (se t.ex. Azzarito & Solmon, 2006; Harrisson & Belcher, 2006), sexualitet (se t.ex. Clarke, 2006), kön och genus (se t.ex. Azzarito & Solmon, 2006; Flintoff & Scratton, 2006; Verscheure & Amade-Escot, 2007) samt funktionshinder (se t.ex. Fitzgerald, 2006).

Kirk (2006a) menar att tidigare forskning i ämnet som varit inriktad mot lärande främst dominerats av studier av sambandet mellan process (lärarens undervisning) och produkt (elevernas prestationer) och varit starkt påverkad av dualismen mellan kropp och själ. Idag är forskningen alltmer riktad mot att förstå lärandet som en komplex process som sker i ett socialt sammanhang (se t.ex. Rovegno, 2006) vilket också påverkar den traditionella synen på lärande.

---

<sup>28</sup> ”Sport education” innebär, enligt Metzler (2005, s. 298), att lära sig bli kompetent, ”literate” och entusiastisk idrottsman/kvinna. Modellen är konstruerad för att kunna lära och undervisa om “the concept and conduct of *sport*, a much broader set of goals that includes team affiliation, fairness, etiquette, traditions, strategy, values, structure, and of course the inherent movement patterns that are part of every sport form included in the physical education program”. Modellen har således inte fokus på de enskilda idrotterna, även om eleverna också ges möjlighet att lära sig dessa.

<sup>29</sup> Evans & Davies (2006, s. 805) diskuterar forskning om social klass och menar att detta inte har varit i fokus under senare tid inom utbildning och ämnet.

Sammantaget ger den ovan presenterade forskningen en bild av att det, såväl inom den nationella som inom den internationella forskningen, finns skilda utgångspunkter och fokus för kunskapssökandet i ämnet idrott och hälsa. Det är uppenbart att det också finns olika syn på och olika utgångspunkter för vad ämnet ska syfta till, vilket innehåll det ska ha och på vilket sätt som detta bäst uppnås.

Macdonald och Hunter (2005) påpekar att bredden och komplexiteten i ämnet innebär att vissa perspektiv får företräde framför andra. De diskuterar detta förhållande utifrån Bernsteins "theories of the social construction of knowledge" (Macdonald & Hunter, 2005, s. 111) och relationen mellan produktion, urval (rekontextualisering) och reproduktion. Bernstein (2000) menar att det som finns att veta inom ett kunskapsområde skapas i det primära fältet (produktionsfältet) för att sedan genom urval omformas inom det rekontextualiserande fältet (i olika styrdokument) för att sedan reproduceras på den lokala arenan. Enligt Macdonald och Hunter (2005, s. 112) sker kunskapsproduktionen främst inom "universities and international policy organizations". De kunskapsområden som är relaterade till skolämnet idrott och hälsa och "physical education" omfattar vitt skilda fält, allt från anatomi och träningsfysiologi, näringslära, biomekanik, motoriskt lärande till psykologi, sociologi och filosofi. MacPhail (2007) menar att även t.ex. idrottens organisationer och hälsoområdet tillhör produktionsfältet. På det rekontextualiserande fältet sker ett urval utifrån den producerade kunskapen, som manifesteras i olika styrdokument för att sedan reproduceras och realiseras på den lokala skolan och i undervisningssituationen. Macdonald och Hunter (2005, s. 111) påpekar att för

those in the recontextualizing field, digesting the complexity of knowledge is not only an onerous task but, as I have argued recently and somewhat polemically, an impossible one.

Den internationella ämnesdidaktiska forskningen riktad mot idrott och hälsa har en viss tyngdpunkt mot utvärdering av hur väl elever lär ett fördefinierat, specifikt objekt via en bestämd undervisningsmodell eller metod. Flertalet av studierna tar antingen utgångspunkten i ett hälsofokus och studerar

verksamheten i ämnet utifrån detta perspektiv eller tar en utgångspunkt i föreningsidrotten och i ett idrottsfokus. Detta blir tydligt i studier som anger att de studerar ”quality physical education”. Vid studier av kvalitet ur ett hälsoperspektiv är elevernas aktivitetsnivå (se t.ex. Fairclough & Stratton, 2006; Graber & Locke, 2007) en viktig faktor för kvalitet i ämnet, medan kvalitet utifrån föreningsidrotten bedöms utifrån hur väl eleverna lyckas utföra (och förstå) idrotterna.

Quennerstedt (2006) menar att det endast förekommer ett fåtal artiklar som har ett tydlig fokus på innehållsfrågor i ämnet.<sup>30</sup> Efter min genomgång av internationell forskning uppfattar jag det också som att ett förhållandevis litet intresse är riktat mot innehållet i ämnet, och då det förekommer är utgångspunkten i hög grad ett fördefinierat innehåll.

Överhuvudtaget framstår läroplansforskning, som behandlar vilka *skilda* innehåll, eller läroobjekt, som utformas, transformeras och realiserar i ämnet, som ett förhållandevis outforskat område.

### **3.3 Sammanfattande kommentarer**

Sammanfattningsvis kan sägas att under 1990-talet och särskilt under 2000-talet har forskningen inom skolämnet idrott och hälsa i Sverige ökat betydligt och idag kan vi räkna till mellan 15-20 avhandlingar som har skolämnets pedagogiska arena som utgångspunkt och kunskapsintresse, medan det finns ytterligare ett antal som berör ämnet på ett eller annat sätt. Även andra studier inriktade på ämnet har ökat i antal vilket tyder på att forskningsbasen för ämnet har vidgats. Forskningen inom fältet och inom ämnet har tidigare framförallt varit inriktad på att beskriva vad lärare, elever och andra aktörer säger om ämnet, på den historiska utvecklingen och på text- och läroplansanalyser. Det finns även forskning som behandlar fysiologiska eller motoriska effekter av skolämnet och forskning som ligger i gränslandet mellan idrotten i samhället och hälsa och skola. Den didaktiska forskningen har främst haft en inriktning mot undervisningsprocesser ur ett deskriptivt perspektiv, dvs. att beskriva vad t.ex. elever, lärare och andra berörda säger om idrott, skola och ämnet

---

<sup>30</sup> Quennerstedt (2006) har gått igenom senare års internationella tidskrifter, där innehållsaspekter i skolämnet ”Physical Education” tas upp.

idrott och hälsa. Det har även förekommit en del forskning som studerat själva skeendet under lektioner och med olika fokus, som makt och styrning (se t.ex. Öhman, 2007) och genus (se t.ex. H. Larsson, Redelius & Fagrell, 2007). Det är endast ett fåtal nationella studier som har ägnats åt kulturmöten i undervisningen liksom på elevens lärande i ämnet.

Det har skett en stark decentralisering i den svenska skolan, där de lokala aktörerna får stort utrymme för beslut om innehåll och metoder. Det finns även ett ökat krav på teoretisering av ämnet i Lpo 94, jämfört med tidigare kursplaner.<sup>31</sup> I Nationella utvärderingen -03 är slutsatserna att ”det finns ett stort behov av en diskussion kring ämnets innehåll, där de kunskapskvaliteter och kompetenser hos eleverna som ämnet syftar till att utveckla bör stå i fokus” (Skolverket, 2005, s. 162), vilket även stöds av Lundvall och Meckbach (2008, s. 361), som menar att det är viktigt att hitta vägar för att skapa

subject-matter content for secondary school students that is directed towards a continuous re-education of individuals, where the individuals-in-context have to be better or more accurately understood.

Ämnet har en oklar identitet, eller beskrivs t.o.m. befinna sig i en legitimitetskris (se t.ex. Karlefors, 2002; Skolverket, 2005), vilket också är en generell bild som ges av ämnet internationellt (Brandl-Bredenbeck, 2005). Situationen är dock inte helt entydig (Hardman, 2005) och enligt Annerstedt (2008) är förhållandena inte lika problematiska i Sverige som i många andra länder. Ämnet tonar dock fram som ett ämne med oklara mål och oklart innehåll, där det råder osäkerhet runt kunskapssyften i ämnet.<sup>32</sup>

Den bild som framträder är således att ämnet kan förstås på många olika sätt och att ämnets kunskapsobjekt därmed blir otydligt. Bilden av ämnet skiljer sig dock åt mellan olika länder. Utforskandet av ämnets centrala kunskapsobjekt behöver fördjupas framöver.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Se t.ex. Sandahl (2005).

<sup>32</sup> Se t.ex. Swartling Widerström (2005).

<sup>33</sup> Se t.ex. H. Larsson och Redelius (2004).

Detta konstaterande bildar utgångspunkt för denna studie. Varken nationellt eller internationellt förekommer några mer omfattande studier av vilka *skilda* läroobjekt som erbjuds i skolämnet idrott och hälsa, på formulerings-, transformerings- respektive realiseringsarenan. Mitt bidrag till såväl den nationella som internationella forskningen är att försöka ge en fördjupad bild av vad som är kunskap värd att förmedla i skolämnet idrott och hälsa.

De teoretiska perspektiv, begrepp och den analysram som jag valt att använda mig av som redskap för att kunna besvara mina frågeställningar och analysera och tolka mina resultat behandlar jag i kapitel 4.

## 4 TEORETISKA PERSPEKTIV, BEGREPP OCH ANALYSRAM

### 4.1 En läroplansteoretisk ansats

I föreliggande avhandling är ansatsen läroplansteoretisk, där jag framförallt inspirerats av Lindes och Bernsteins arbeten.<sup>34</sup> Linde (2006) utgår från Bernstein i sin utveckling av läroplansteorin och anknyter även till Lundgrens arbete med ramfaktorteorin (se t.ex. Lundgren, 1999).<sup>35</sup> Linde menar att ordet "läroplan" leder tankarna till själva styrdokumentet för skolan medan det anglosaxiska begreppet "*curriculum*" ger bredare associationer till såväl föreskrivet innehåll, som till det faktiskt genomförda stoffurvalet" (Linde, 2006, s. 5).<sup>36</sup> Linde menar vidare att han använder det svenska ordet läroplan i den bemärkelse som curriculum har, dvs. som sammanfattande begrepp för "teorier om och praktik inom fältet: Stoffurval, organisation och förmedlingsformer i undervisning" (Linde, 2006, s. 5).

Jag använder läroplansteorin i föreliggande avhandling utifrån ovanstående tolkning av begreppet läroplan, en läroplansteori som är riktad mot formulerade styrdokument för skolan såväl som mot

---

<sup>34</sup> Traditionell läroplansteori har varit normativt utformad, dvs. fokuserad på hur en viss läroplan ska utformas och att studera utfallet utifrån denna på tre nivåer; hur en läroplan utformas och vad som styr denna, frågor av betydelse för det konkreta styrandet av en utbildning samt "hur en konkret läroplan och ett konkret läromedel styr den faktiska undervisningsprocessen" (Lundgren, 1981, s. 22).

<sup>35</sup> Linde (2006, s. 5) anger att satsen "Curriculum defines what counts as valid knowledge..." (Bernstein (1971, s. 47) är en utgångspunkt för boken "Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteorin" i vilken Linde diskuterar läroplansteorin.

<sup>36</sup> Lundgren (1981) och Englund (1995) gör motsvarande tolkning av begreppet läroplan och läroplansteori.

förutsättningar för, men även genomförandet av, verksamheten.<sup>37</sup> Jag kommer dessutom att använda Lindes (1993, 2006) arenor för urvalsprocesser (formulering, transformering och realisering) samt Bernsteins (2000) begrepp klassifikation och kod som redskap att förstå vad som framstår som giltig kunskap att förmedla i ämnet samt för att belysa likheter och skillnader mellan de tre studerade nivåerna.

Det sker ett urval av stoff som räknas som ”giltig kunskap att förmedla” (Linde, 2006, s. 64), på läroplanens alla arenor, såväl inom ”formuleringen av föreskriften som realiseringen och utvärderingen” (Linde, 2006, s. 6).<sup>38</sup> Varför just en viss kunskap anses som kunskap värd att förmedla kan förstås utifrån hur en företeelse är relaterad till andra företeelser. Bernstein (2007) använder begreppet klassifikation, vilket står för en företeelses gränser och relation till andra företeelser och innebär avgränsningar mellan olika kategorier, vilka kan vara ”diskurser, specialiteter, akademiska discipliner, med mera” (Lindblad & Sahlström, 1999, s. 77).<sup>39</sup> Klassifikation handlar om maktrelationer, dvs. relationer *mellan* kategorier och hur ”power establishes legitimate relations of order” (Bernstein, 2000, s. 5). Klassifikation är det begrepp Bernstein använder för att visa hur maktrelationer mellan kategorier definierar kategorierna, för att förstå hur relationer regleras mellan dessa och hur dominerande maktrelationer skapar gränser och definierar gränserna mellan kategorier. Det som skapar en kategori är inte kategorin i sig självt, utan det är utrymmet mellan kategorier.<sup>40</sup> Det är således relationen, och graden av avskildhet, till andra kategorier som skapar en kategori. Om avskildheten försvagas riskerar kategorin att förlora sin identitet eftersom styrkan i en kategori är relaterad till graden av avskildhet mellan kategorier.

---

<sup>37</sup> Linde (2006, baksidestext) definierar läroplansteori i en vid mening om ”vad som uppstår som innehåll och lärostoff i skolan, samt vad det är som avgör vilken av all världens kunskap som blir giltig kunskap som förmedlas i skolan. Det skulle ju kunna vara annorlunda”.

<sup>38</sup> Linde (2006) menar, med stöd i Bernsteins arbete, att ”curriculum” avser urvalsprocesser av det som är kunskap värd att förmedla på såväl macro-, meso- som micronivå.

<sup>39</sup> Se även Evans och Davies (2004) samt Penney (2006).

<sup>40</sup> Bernstein (2000) anger exempel på att kategorier kan vara t.ex. grupper, individer, diskurser eller praktiker.

Whatever maintains the strengths of the insulation, maintains the relations between the categories and their distinct voices. Thus, the principle of the relations between categories, discourses - that is, the principles of their social division of labour - is a function of the degree of insulation between the categories of the set we are considering. If this insulation changes its strength, then the principles of the social division of labour - that is, its classification - changes (Bernstein, 2000, s. 6).

Bernstein säger vidare att det går att skilja mellan stark och svag klassifikation beroende på graden av avskildhet från andra kategorier. Vid stark klassifikation är gränserna, avskildheten och utrymmet mellan kategorierna tydliga och kategorin har sin unika identitet, unika språk och även specialiserade regler för de interna relationerna medan det motsatta gäller vid svag klassifikation.

En stark, i motsats till svag, klassifikation innebär en stark känsla av tillhörighet, tydlig identitet, avstånd och skarpa gränser till andra sociala grupper i samhället, och i skolan, en tydlig avgränsning mellan olika pedagogiska kategorier (Linné, 1996), dvs.

mellan vad som får och vad som inte får förmedlas i ett undervisningssammanhang, mellan vad som är "skolkunskap" och vad som är "vardagskunskap", mellan vad som hör till ämnet och vad som inte hör till ämnet, mellan de olika delar ett skolschema byggs upp av (Linné, 1996, s. 22).

Principen för klassifikation, avgränsning, indikerar hur en kontext skiljer sig från en annan och styr de giltiga ideologier som anses värda att förmedla. Individens har dock ingen möjlighet att känna igen avgränsningarna, utan får hjälp att orientera sig mot vad som förväntas i kontexten genom identifieringsregler, vilka Bernstein (2000, s. 17) kallar för "recognition rules", dvs. de regler som kännetecknar kontexten. Genom dessa regler får individen tillgång till de "nycklar" som krävs för att förstå och verka i kontexten, för att förstå vad som kan förväntas och vad som är legitimt respektive vad som inte är det. "The classificatory principle regulates recognition rules, recognition rules refer to power relations" (Bernstein, 2000, s. 17).

Vid förändring i klassifikationen finns det skilda aktörer som i olika grad är intresserade av att antingen bevara det som är rådande eller försvaga och skapa andra och nya samband och ny integration. Dessa aktörer kan vara grupper som är dominerande eller dominerade och vid förändring kvarstår vissa värden som starka medan andra försvagas. Förändringar påverkar dessutom det som kännetecknar kontexten och identifieringsreglerna, vilket påverkar individens förståelse av kontexten och möjlighet att förstå den, men även vilka individer som har och får tillgång till kontexten. Bernstein (2000, s. 17) menar att

changes in classification strength change the recognition rules by means of which individuals are able to recognise the specialty of the context that they are in.

Bernstein (2000, s. 12) säger att ”the principle of the classification provides us with the limits of any discourse”. Klassifikation handlar således om gränserna och *vad* som ska förmedlas samt relationer och avgränsning, dvs. via ”klassifikationen avgränsas en *stämma* (‘voice’)” (Linné, 1996, s. 21).<sup>41</sup>

#### 4.1.1 Koder för stoffurval

Bernstein (2000, s. 202) använder även begreppet kod vilket står för

the regulative principles, which select and integrate relevant meanings (classification), the forms of their realisation (framing) and their evoking context.

En kod kan definieras som ett system av inre samband och vid utbildning gestaltas dessa i urvalsprocesser rörande t.ex. mål, innehåll och organisering av lärostoff, och principerna för detta system av samband kan beskrivas genom koder.

Bernstein (2000) använder kodbegreppet i olika sammanhang som t.ex. ”collect code”, vilket innebär att skolans ämnen separeras, är en avbild av akademiska discipliner och bedöms genom kunskapsprov. Lärarens arbete sker självständigt och till

---

<sup>41</sup> Bernstein använder även i många sammanhang ett andra begrepp, inramning (framing), tillsammans med klassifikation, vilket handlar om *hur* något ska förmedlas och förvärvas i t.ex. en pedagogisk kontext.

stor del isolerat vilket också innebär ett eget ansvar för elevernas lärande. ”Integrative code” är motsatsen och här sker organiseringen av lärandet utifrån mer tematiskt innehåll och helhet, samtidigt som lärarna samverkar i större utsträckning. Bernstein (2003) använder även begreppen ”elaborated and restricted codes in speech” (Dimitriadis & Kamberelis, 2006, s. 59), varav den första, utvecklade talkoden, handlar om ett kontextoberoende språk vilket inte är knutet till det lokala sammanhanget. Den andra, begränsade talkoden, handlar om att språket är kontextberoende och förutsätter gemensam bakgrund, ett enkelt språk och är knuten till det lokala sammanhanget.

Linde (2006) menar att läroplanskoder, ett begrepp som utvecklats av Lundgren (1981), kan ses som samlande principer för stoffurval för skolans undervisning. Klassificeringar av läroplanskoder är analytiska konstruktioner som ”förklarar systematiken bakom en viss läroplan och därvid binder samman de beskrivningar som kan göras av en läroplan” (Lundgren, 1981, s. 90). Lundgren (1981) presenterar fyra läroplanskoder, som kan ses ”som exempel på samlande principer för val av stoff för skolans undervisning” (Linde, 2006, s. 35), och dessa läroplanskoder är en klassisk, en realistisk, en moralisk och en rationell läroplanskod. Linde (2006) har utvecklat tre koder för att beskriva samlande principer för yrkesutbildningars stoffurval, nämligen servicekod, kärnkompetenskod och den skolpolitiska koden.<sup>42</sup> Lindblad och Sahlström (1999, s. 77) menar att ”läroplanskoder med stark klassifikation bygger på avgränsade ämnen och ämnesinstitutioner” och när klassifikationen är svag så är avgränsningen otydligare och har mjukats upp eller upplösts.

Med denna bakgrund menar jag att begreppet kod är möjligt att använda för att koppla beskrivningar av innehållet inom och mellan nivåer till samlande principer för stoffurval.

---

<sup>42</sup> Linde (2006, s. 35) menar att varje ”teoretiker är naturligtvis fri att själv benämna andra samlande principer och kategorier i andra termer”.

#### 4.1.2 Fält och arenor

##### ***Produktion, rekontextualisering och reproduktion***

Det finns tre fält som är indirekt eller direkt relaterade till skolans pedagogiska verksamhet enligt Bernstein (2000), nämligen fälten för "production, selection, and reproduction of curricular knowledge" (Macdonald & Hunter, 2005, s. 111). Bernstein (2000) menar att det som finns att veta inom ett kunskapsområde skapas i det primära fältet (produktionsfältet) för att sedan genom urval omformas inom det rekontextualiserande fältet (i olika styrdokument) för att reproduceras på den lokala arenan (se t.ex. Macdonald & Hunter, 2005; MacPhail, 2007). Enligt Macdonald och Hunter (2005, s. 112) sker kunskapsproduktionen främst inom "universities and international policy organizations", medan MacPhail (2007) menar att det även sker inom andra områden, som t.ex. inom föreningsidrotten och hälsofrämjande verksamheter. Det primära fältet är riktat mot icke pedagogisk kunskapsproduktion, där nya "ideas are selectively created, modified and changed to result in developing specialised discourses" (MacPhail, 2007, s. 48). På det rekontextualiserande fältet sker ett urval utifrån den producerade kunskapen, "the transformation of non-pedagogical knowledge to pedagogical knowledge" (MacPhail, 2007, s. 48), vilket sedan manifesteras i olika styrdokument.

På det sekundära fältet, fältet för reproduktion, omformuleras och realiseras den valda kunskapen på den lokala nivån och på den lokala skolan t.ex. i form av olika lokala styrdokument och i lärares planeringsarbete, för att sedan realiseras i verksamheten.

För skolämnet idrott och hälsa innebär detta, som Garrett och Wrench (2007, s. 27) påpekar, att "discourses that achieve dominance in physical education do so with support and close alignment to the hegemonic discourses of wider society". Det stoff som anses värt att förmedla i skolämnet väljs utifrån vad som anses vara av värde vid en specifik tidpunkt i en specifik kultur, påverkad av rådande hegemoniska diskurser i samhället, eller som Macdonald och Hunter (2005, s. 111) säger att

knowledge, skills, and attitudes manifested in health and physical education school curricula are an arbitrary selection of that which is known and valued at a particular place and time.

Macdonald och Hunter (2005) använder Bernsteins begrepp klassifikation och inramning i en belysning av vilka akademiska discipliner som också dominerar kursplanen i idrott och hälsa och pekar på att ämnet i hög grad påverkas av dominanta samhällsdiskurser och dessa, särskilt relaterade till humanbiologi, är framträdande i ämnet.

Sandahl (2005, s. 123) menar att det ”existerat tydliga samband mellan skolidrottens normativa nivå och den allmänna samhällsutvecklingen” och menar att detta beror på att formuleringen av läro- och kursplaner är relaterad till samhällsutvecklingen och förändringar i dessa planer beror till stor del på förändringar i samhällsstrukturerna. Även Annerstedt (2001a) pekar på såväl externa som interna relationer och menar att den väg skolämnet idrott och hälsa tar i framtidens skola är beroende av vilka intressegrupper som kommer att påverka ämnet men även av hur lärarna i idrott och hälsa agerar. ”Vilka blir de centrala begreppen inom ämnet och vilket innehåll och vilka arbetssätt kommer att gälla i framtidens skola” (Annerstedt, 2001a, s. 122)?

Dominerande mönster i samhället präglar således skolan och sätter gränser för och blir synliga i den pedagogiska praktiken. Bernstein (2000) menar att skolan reproducerar samhällets sociala och kulturella mönster. Skolan står därmed ”i samklang med eller i motsättning till andra rörelser i samhället” (Linde, 2006, s. 12). Urvalsprocesser är påverkade av en mängd faktorer och den eller de som har tolkningsföreträde att bestämma vad som är giltig kunskap att förmedla på respektive arena gör det utifrån sina intressen och sin förståelse av fältet. Vad som slutligen realiserar i den faktiska lärandesituationen är därmed resultatet av en komplex process. Staten sätter den formulerade läroplanen på pränt i olika styrdokument vilka transformerar på den lokala arenan där läraren gör tolkningar för att sedan realiserar i undervisning. Denna undervisning är med andra ord en socialt konstruerad verksamhet, där ramar för undervisningen är ”en konsekvens av vad som konstrueras som ramar av aktörerna”

(Lindblad & Sahlström, 1999, s. 76). Urvalsprocessen påverkas således av såväl interna som externa aktörer på olika nivåer, vilket innebär att även det civila samhället har inflytande över denna process. Linde (2006, s. 57) menar att

intressegrupper, organisationer och företag i skolbranschen, påverkar alla nivåer genom påtryckningar i utredning, distribution av material och också i realiseringen genom att besöka skolor och framföra sina budskap ...

Macdonald och Hunter (2005, s. 111) använder Bernsteins fält för produktion respektive rekontextualisering och menar att vissa "discourses become privileged when translated into curriculum documents in the recontextualizing field", vilket Lundvall och Meckbach (2008, s. 360) även pekar på vad gäller skolämnet idrott och hälsa i grundskolans senare årskurser i Sverige. De menar att det finns en konflikt mellan "the physical activity discourse in the steering documents and the sports discourse with its intrinsic logic of performance". De poängterar även att ämnet domineras av en idrotts(sport)diskurs som innebär svaga gränser gentemot externa aktörer. Detta skapar samtidigt ett starkt samband mellan skolämnet och föreningsidrottsrörelsen. Detta starka samband bör dock ifrågasättas, vilket samtidigt innebär att kritiskt utforska ämnets gränser, för att utveckla ämnesinnehållet (Lundvall & Meckbach, 2008).

I alla former av fysisk utbildning sker ett urval utifrån den kunskap och idrottskultur som är den förhärskande lokalt, nationellt men även internationellt (Evans & Davies, 2006). Denna urvalsprocess är således inte godtycklig och värdeneutral utan utgår från vilken kunskap som anses vara värdefull och speglar maktrelationer, auktoritet och kontroll. Kougioumtzis (2006, s. 94) menar att i en "given utbildningsform kan avgränsningsgrad (klassifikation) beskriva de giltiga uppfattningarna om kunskap".

### ***Formulering, transformering och realisering***

Ovanstående tre fält produktion, rekontextualisering och reproduktion har relation till de arenor som Linde (1993, 2006) beskriver. Linde menar att det sker ett urval av det stoff som räknas som "giltigt kunskap att förmedla" på *formuleringsarenan*,

*transformeringsarenan* och *realiseringsarenan* (Linde, 2006, s. 64).<sup>43</sup>

In the transformation of a prescribed syllabus, there are interpretations, negligence and amendments made by actors in the system in various areas of decision making (Linde, 1993, Abstract).

Formuleringsarenan omfattar styrningen av skolan, uttryckt i föreskrifter och styrdokument, dvs. den formulerade läroplanen och premisserna för denna. Linde (2006) menar att denna innefattar vilka ämnen som ska ingå i skolans verksamhet, tidfördelningen mellan ämnen, mål och innehåll för dessa. Vem som får ansvaret att definiera vad som är ”giltig kunskap för andra, varierar mellan olika länder och skolsystem” (Linde, 2001, s. 4). Denna arena tar sin utgångspunkt på den övergripande samhällsnivån och sätter mer eller mindre ramarna för de andra nivåerna.

Ett alternativt sätt är att betrakta den formulerade läroplanen som en av alla de faktorer som påverkar undervisningsinnehållet och också inse att det finns många andra faktorer. Att se på läroplaner på det viset innebär att utgå från att den formulerade läroplanen inte förmår styra allt utan snarare är ett uttryck för gjorda kompromisser och överenskomna riktlinjer för en önskad utveckling. Läroplanen är vad som sätts på pränt om det önskvärda (Linde, 2000, s. 48).

Transformeringsarenan omfattar den nivå där modifiering sker av den formulerade läroplanen och innehållet planeras. Det innebär en ”transformeringen av läroplanen, dvs. de tolkningar, tillägg och frändrag som görs till den formulerade läroplanen och alla övriga faktorer som också påverkar stoffurvalet” (Linde, 2000, s. 65). Aktörerna omfattar den lokala nivån, allt från elever, lärare, skolledning till representanter för det civila samhället och statliga organ som lärarutbildning och andra myndigheter för t.ex. ”inspektion och utvärdering” (Linde, 2006, s. 63).

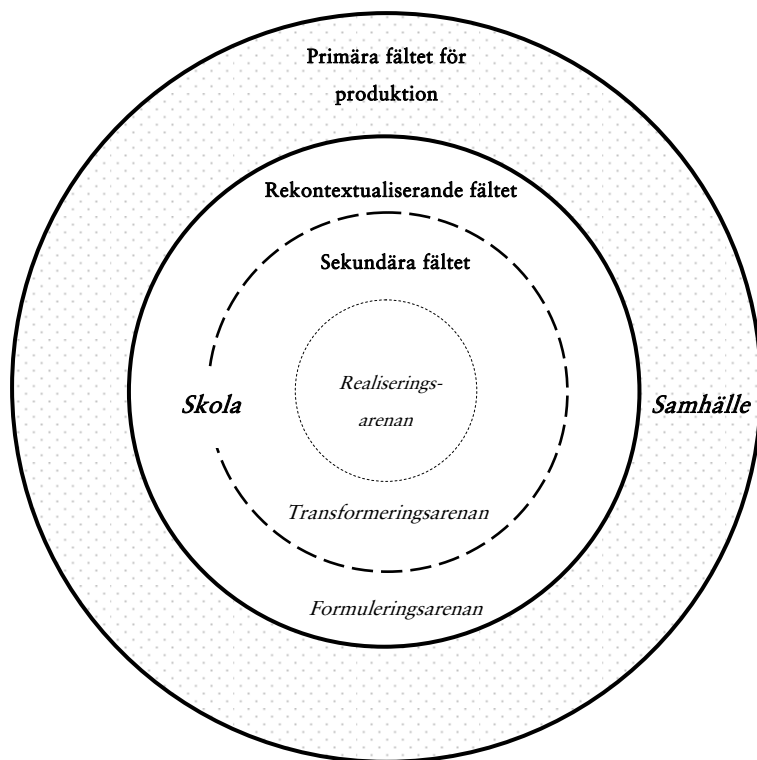
---

<sup>43</sup> Linde (1993) utvecklar dessa begrepp i sin avhandling och använder då ”Field of formulation”, ”Field of transformation” och ”Field of realisation”.

Realiseringsarenan omfattar det realiserade innehållet, dvs. skeendet i den formella lärandesituationen, såsom det blir när innehållet förverkligas utifrån avsikter och intentioner. Linde (2006, s. 64) menar att realiseringen av undervisningen innebär själva verkställandet eller ”förverkligandet av det valda stoffet och vad som händer då”. Detta omfattar dels lärarens iscensättande och elevernas verksamhet, men även ”elevernas mentala processer i tillägnandet av stoffet” (Linde, 2006, s. 65), det som eleverna uppfattat och lärt sig i verksamheten.

### ***Arenor för urvalsprocesser***

Med stöd i Bernsteins (2000) fält för produktion, rekontextualisering och reproduktion och Lindes (2006) arenor för stoffurval; formulering, transformering och realisering, går det att forma en struktur för urvalsprocesser för pedagogisk verksamhet (se fig. 4.1). Det primära fältet, produktionsfältet, är riktat mot ickepedagogisk kunskapsproduktion. På det rekontextualiserande fältet, vilket är formuleringsarenan i Lindes terminologi, sker ett urval utifrån den producerade kunskapen som formuleras i olika styrdokument. På reproduktionsfältet vilket är transformering- och realiseringsarenan i Lindes terminologi, sker transformering av styrdokumentet på den lokala arenan vilka sedan realiserar i verksamheten.



*Figur 4.1* Fält för produktion, rekontextualisering och reproduktion samt arenor för stoffurval; formulering, transformering och realisering (utvecklad utifrån Bernstein, 2000 och Linde, 2006).

### 4.1.3 Ett skolämnes särart och karaktär

Skolämnen kan ha en stark eller svag avgränsning och ju starkare avgränsningen, klassifikationen, är desto större är möjligheten att kontrollera verksamheten (Linde, 2006). I skolämnen som har stark avgränsning och kontroll är innehållet, och det som ämnet omfattar, till stor del förutsägbart och förutbestämt, medan om ämnet har svag avgränsning och kontroll så är ämnets omfattning och innehåll otydligare och inte lika avgränsat. Linde menar, med stöd i Bernsteins begrepp klassifikation och inramning, att i skolämnen som är "starkt klassificerade och inramade är lärare lika varandra och det tycks som den formulerade läroplanen har

stort genomslag” (Linde, 2006, s. 55). Däremot i ämnen med svag klassifikation och avgränsning är det stora skillnader mellan lärare och lärarens ”repertoarer ges ett vitt spelrum” (Linde, 2006, s. 55).

Enligt Linde (2006, s. 10) finns det skolämnen som är ”paradigmatiska” respektive ”icke paradigmatiska”. De paradigmatiska ämnena har en gemensam kärna, företrädare är vanligtvis ense om vetenskapligt framåtskridande, det råder en gemensam uppfattning om vad som är grundläggande begrepp och teorier och eventuella tolkningar handlar framförallt om hur ämnet ska förmedlas. I ämnen som är icke paradigmatiska finns konkurrerande uppfattningar om ämnets kärna, vad som är grundläggande begrepp, kategorisering och innehåll, vilket bidrar till större skillnader i stoffurval och i enskilda lärares tolkningar av läroplaner. Naturvetenskaper, matematik och moderna språk är paradigmatiska, medan svenska, samhällsvetenskaper och humaniora är icke paradigmatiska (Linde, 2006).<sup>44</sup> Linde (2006, s. 55) menar vidare att de starkt klassificerade ämnena har en ”grundmurad legitimitet som giltig kunskap värd att förmedla” och att detta beror på att det finns en stark anknytning till motsvarande akademiska ämnen. I de ämnen som inte har en stark klassifikation skulle det råda det motsatta och konsekvenserna är att läraren på ett annat sätt måste motivera ämnet. Dessa lärare har olika repertoarer och motiveringar sker genom att t.ex. argumentera för ämnet ur ett nyttoperspektiv, att genom överskridande undervisning bidra till ett teoretiskt intresse och att erbjuda ett underhållningsvärde i lektionerna genom att göra dessa trevliga och roande (Linde, 2006).

Om lärare är sinsemellan mycket lika i stoffurvalet och detta ligger nära den formulerade läroplanen (som i matematik på Naturvetenskapligt program), då ligger det nära till hands att betrakta läroplanen som styrande. Om lärare är lika varandra genom användning av ett marknadsfört undervisningsmaterial, så kan det vara inflytande utifrån, nämligen skolmaterialmarknaden, som utövar inflytande. Om lärare är sinsemellan

---

<sup>44</sup> Linde (2006) resonerar om stark respektive svag klassifikation och inramning och relaterar detta till paradigmatisk och icke paradigmatiska ämnen. Linde gör ingen klar distinktion i att inramningen måste vara stark respektive svag i de paradigmatiska respektive icke paradigmatiska ämnena.

olika i stoffurval såsom i socialkunskap så ligger det närmare till hands att det är de faktorer som format den enskilda lärarens repertoarer som är styrande och en förståelse av stoffurvalet förutsätter studier av lärares liv och bildningsgång (Linde, 2006, s. 56).

Linde menar vidare att det finns en nära relation mellan läroplan och stoffurvalet i den realiserade verksamheten för de paradigmatiska ämnena (i gymnasieskolan) och denna relation är dialektisk såtillvida att lärare i dessa ämnen förmodas ha inflytande över utformningen av den formulerade läroplanen. I de icke paradigmatiska ämnen är det lärarens stoffrepertoar som har stor betydelse för utformningen av verksamheten. Lärarna ger olika tolkningar av läroplanen och den personliga bakgrunden avspeglar sig i det realiserade stoffet.<sup>45</sup>

Det som bestämmer ”kontrollen över vad som anses lämpligt att ägna sig åt i skolan” är avgränsningen av ämnen, stadier och program (Linde, 2006, s. 13). Ett ämne som matematik är starkt avgränsat och kontrollerat då det är lätt att förstå vad som är giltig respektive inte giltig kunskap i ämnet och därmed legitimt att ägna sig åt, medan t.ex. samhällskunskap är svagare avgränsat och vad som är giltig kunskap inte lika tydligt.

#### 4.1.4 Läroplansteoretiska studier

Jag vill här peka på några nationella studier med en läroplansteoretisk ansats som på olika sätt har inspirerat mig i mitt avhandlingsarbete. De första tre är exempel med skolämnet idrott och hälsa i fokus. De därpå följande två handlar om andra områden inom skolans ram och har främst bidragit till min förståelse för användandet av läroplansteoretiska begrepp men även angående metoder och metodologiska frågor. Utöver dessa studier har även Evans och Penney (se t.ex. 2008) bidragit till min förståelse för hur Bernsteins olika begrepp kan förstås och användas.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Linde (2006) anger att icke paradigmatiska ämnen är de samhällsvetenskapliga ämnena.

<sup>46</sup> Evans och Penney (2008) använder t.ex. Bernsteins *competence cod* och *performance cod* i en jämförande analys av två kursplaner för skolämnet Idrott och hälsa i England, den ena gällande under mitten och den andra under senare delen av 1900-talet.

Lundvall och Meckbach (2008) genomförde en enkätstudie och använde Lindes läroplansteori och Bernsteins begrepp klassifikation och inramning för att förstå

the process between the transmission of curriculum and the realization of content as viewed by teachers and students of physical education and health in secondary schools in Sweden (Lundvall & Meckbach, 2008, s. 345).

Resultatet visar att skolämnet idrott och hälsa i Sverige har en svag klassifikation och är ett ämne som i hög grad påverkas av andra aktörer, främst genom en dominant idrottsdiskurs. Samtidigt är ämnet ”strongly insulated from other school subjects’ educational discourses, in terms of pedagogical practices and assessments” (Lundvall & Meckbach, 2008, s. 361).

Karlefors (2002) studerade samverkan mellan idrottslärare och andra lärare respektive mellan idrottsämnet och andra ämnen i grundskolan. Det är idrottslärares erfarenheter av och uppfattningar om samverkan som studien utgår från och Karlefors har använt Bernsteins begrepp klassifikation och inramning respektive samlingskod och integrerad kod. Karlefors använder enkäter, intervjuer och analys av lokala styrdokument som underlag för sin studie. Karlefors visar att det finns sex kategorier av samverkan i arbetslag. Karlefors konstaterar även att införandet av Lpo 94 och den omorganisationen av arbetslag som gjordes på många håll till följd av den nya läroplanen, kan ha bidragit till minskade möjligheter till samverkan mellan idrottsämnet och andra ämnen. Vidare är samverkan inte en lösning på idrottsämnets kris enligt Karlefors, och samverkan har inte någon större betydelse för ämnets position i skolan. Mellan idrottslärarna råder en försvagad klassifikation medan det råder en stark klassifikation mellan idrottslärare och andra lärare och mellan idrottsämnet och andra ämnen, som dock kan försvagas vid enstaka tillfällen.

Kougioumtzis (2006) har i sin avhandling använt Bernsteins begrepp för att göra en komparativ analys mellan idrottslärare i Sverige och Grekland, omfattande skolsystem, läroplaner och undervisning i grundskolan. De metoder som använts är enkäter till grekiska och svenska idrottslärare samt intervjuer med åtta

idrottslärare i vardera landet. Kougioumtzis visar bl.a. att det finns fyra idrottslärarkulturer och professionskoder. Professionskoden för lärare i idrott och hälsa i de lägre åren i Sverige kännetecknas av en svag yttre och inre klassifikation och inramning. De högre skolåren kännetecknas av en svag yttre och inre klassifikation och inre inramning samt en stark yttre inramning. Professionskoden för grekiska idrottslärare i både de lägre och högre skolåren kännetecknas av en stark yttre och inre klassifikation och inramning.

Linné (1996) utgår från läroplansteorin och Bernsteins teori om kulturell överföring och reproduktion i sin avhandling och studie av tradition och förändring i lärarutbildning från 1842 och framöver.<sup>47</sup> Källor utgörs främst av olika former av texter och dokument och som analytiska redskap använder Linné klassifikation och inramning. Läroplanen analyseras utifrån principer för urval, organisation, arbetsmetoder och utvärdering.

Lindblad och Sahlström (1999) har använt den ramfaktorteoretiska ansatsen och Bernsteins begrepp inramning som utgångspunkt för en analys av hur ”inre ramar för undervisningen konstitueras i interaktionen i klassrummet” (Lindblad & Sahlström, 1999, s. 73) och använt sig av ljudinspelningar och observationer av lektioner.<sup>48</sup>

#### 4.1.5 Inplacering i ett forskningsfält

I föreliggande avhandling är ansatsen läroplansteoretisk, där jag framförallt inspirerats av Lindes och Bernsteins arbeten. Särskilt intresse har riktats mot det urval av stoff som räknas som ”giltig kunskap att förmedla” (Linde, 2006, s. 64) i skolämnet idrott och hälsa. Avhandlingens fokus är därmed ämnets läroobjekt som det kommer till uttryck på formulerings-, transformerings- och realiseringsarenan, dvs. på kursplanenivå, i lärarens tal om ämnet och i de lärandesituationer som realiseras.

Då jag är särskilt intresserad av ämnets läroobjekt, och då det råder specifika villkor för skolämnet idrott och hälsa i relation till

---

<sup>47</sup> I avhandlingen använder Linné ramfaktorteorin, som utvecklades för drygt 40 år sedan av Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren (Broady & Lindblad, 1999).

<sup>48</sup> Ramfaktorteorin omfattar vad som är möjligt eller inte möjligt att göra med rådande ramar, från traditioner, byggnader, schema, grupper m.m. till elevernas vilja och intresse att lära.

andra ämnesområden i skolan, är föreliggande avhandling ett tillskott till den *ämnesdidaktiska* forskningen inom detta ämne.<sup>49</sup> Avhandlingen kan därmed inplaceras i, och är ett bidrag till utvecklingen av, det ämnesdidaktiska forskningsfältet med inriktning mot skolämnet idrott och hälsa.

I nästa avsnitt beskriver jag de modeller jag använder för analysen av empirin, men jag redovisar även utgångspunkterna för konstruktionen av dessa modeller.

## 4.2 En analysmodell

Det sker således ett stoffurval på respektive arena utifrån vad som anses vara kunskap värd att förmedla, i relation till det primära fältet för produktion. I kursplanen för skolan kommer ämnets kunskaper och kunskapskvaliteter (Skolverket, 2000b) till uttryck för att sedan transformeras på den lokala nivån, på skolan, av lärare och av andra aktörer utifrån den förståelse dessa aktörer har av det verksamheten ska omfatta. Detta realiserar och iscensätts i de formella lärandesituationerna i ämnet. Ämnets lärobject, det som erbjuds på formulerings-, transformerings- respektive realiseringsarenan, är det som jag har som fokus i denna studie.

Som redskap för att studera ämnets lärobject använder jag mig av två analys-scheman och en temacentrerad analys.<sup>50</sup> Jag kommer här nedan att diskutera utgångspunkterna för konstruktionen av

---

<sup>49</sup> Det går att peka på två didaktiska forskningsinriktningar, varav den första är läroplansteoretisk, och omfattar studiet av kampen om innehållet såväl i styrdokument som i undervisningen, både historiskt och socialt. Den andra är den undervisningsmetodiska vilken främst varit inriktad mot det metodiska och behandlingen och hanteringen av innehållet, för att åstadkomma en så optimal överföring av ett innehåll från läraren till eleven som möjligt, ett fokus som främst var undervisningsmetodisk (se t.ex. Englund, 1995, 2000). Englund menar att didaktiken på senare tid mer riktar sig mot att det innehåll som erbjuds kan ses som ett uttryck för en didaktisk urvalsfråga. Ett urval som karakteriseras av att urvalsprocesser sker i ett spänningsfält mellan olika rådande meningar om vilken kunskap som är värd att förmedla. Resultatet av urvalsprocesser på olika nivåer i utbildningssystemet är ett uttryck för att vissa bakomliggande maktrelationer dominerar medan andra kommer i skymundan. Innehållet är inte taget för givet utan är öppet och föremål för en kamp om fältet. Didaktikens huvudfrågor omfattar dock mer än vad något ska innehålla. Även hur något ska göras tillgänglig och varför man ska lära detta (legitimitetsfrågan) kan föras till didaktikens område, liksom för vad man ska lära (mål), vem det är som ska lära, när och med vem man ska lära, var och genom vad man ska lära och vem som bestämmer över detta (se även H. Larsson & Meckbach, 2007; Meckbach & Lundvall, 2007; Selander, 2009). Verscheure och Amade-Escot (2007) anger att det didaktiska systemet länkar samman läraren, eleven och innehållet och att dessa tre delar är nära sammankopplade med varandra (se även Kansanen, 2000).

<sup>50</sup> För temacentrerad analys, se Thagaard (2004) eller Weiss (1994).

dessa scheman, medan jag för en utförligare diskussion om den temacentrerade analysen i kapitel 5.

#### 4.2.1 Analysscheman

Dessa analysscheman är en produkt av forskningsprocessen och har utvecklats under den inledande fasen, utifrån en växelverkan mellan de första genomgångarna av den först insamlade empirin och den samtidiga fördjupningen i relevant forskning, teori och styrdokument för skolan och ämnet. I denna process har min egen erfarenhet av fältet, både vad gäller idrott, skola och utbildning, varit en viktig faktor för utvecklingen.<sup>51</sup>

Utgångspunkten för dessa analysscheman är distinktionen mellan å ena sidan kunskaper och å den andra kunskapskvaliteter (Skolverket, 2000b). Det första schemat (Dimensioner) har sin bas i de *kunskaper* som erbjuds medan det andra schemat (Kvaliteter) utgår från de kvaliteter som kunskapen har, dvs. *kunskapskvaliteter*.<sup>52</sup>

##### *Analysschema dimensioner*

Det första schemat utgår från de kunskaper som erbjuds i skolämnet idrott och hälsa (se fig. 4:2). Detta schema kan delas upp i två delar med utgångspunkt i att varje ämne i skolan har två huvudsakliga uppdrag, ett kunskapsuppdrag och ett fostrans- eller socialisationsuppdrag (se t.ex. Öhman, 2007). Jag kommer att skilja mellan kunskapsinnehåll och socialisationsinnehåll i analysen, även om kunskaps- och socialisationsinnehållet kan ses som två sidor av samma mynt (se t.ex. Bernstein, 2000).

---

<sup>51</sup> För en mer ingående genomgång av denna process, se kapitel 5, "Forskningsprocessen".

<sup>52</sup> I Inledningen av "Kursplaner och betygskriterier 2000" för grundskolan (Skolverket 2000b) används begreppen kunskaper och kunskapskvaliteter.

## ANALYSSCHEMA DIMENSIONER

Kategori	Arena		
	Formulering	Transformerering	Realisering
<i>Kunskapsinnehåll</i>			
Rörelser			
– rekreativ form			
– funktionell form			
– formaliserad form			
– estetisk form			
Begrepp			
<i>Socialisationsinnehåll</i>			
Interpersonella			-----
Intrapersonella			-----

*Figur 4:2* Kunskaps- respektive socialisationsinnehåll på formulerings-, transformerings-, och realiseringsarenan.

### *Kunskapsinnehåll*

Fibæk Laursen (2005, s. 60) menar att människan ”är en menings- och symbolskapande varelse” och lyfter fram ett symbolsystem där första ordningens symbolsystem omfattar det primära, det som uttrycks via det talade språket, melodi, rytm, rörelse m.m. medan andra ordningens symbolsystem kan vara text och noter, vilka är sekundära eller noterade. Som utgångspunkt för kunskapsinnehållet i analyschemat ”Dimensioner” använder jag dessa två symbolsystem, vilka jag menar står för det ämnet specifikt ska bidra med i elevernas kunskapsutveckling. Första ordningens symbolsystem omfattar de rörelser som sker i handling och andra ordningens symbolsystem är de symboler och begrepp som används för verksamheten.<sup>53</sup> *Rörelser* (första ordningens symbolsystem) respektive *begrepp* (andra ordningens

<sup>53</sup> Fibæk Laursen (2003) menar, enligt min tolkning, att andra ordningens symbolsystem för grovmotoriska rörelser avser symboler för själva rörelsen, dvs. de symboler som anger hur en rörelse eller rörelsesekvens utförs enskilt eller tillsammans med andra. Jag har använt mig av en vidare tolkning där symboler omfattar skilda begrepp, vare sig det handlar om fysiologiska begrepp, regler eller andra begrepp som används inom ramen för ämnet.

symbolsystem) är det begreppspar jag använder i analyschemat för ämnets kunskapsinnehåll.

### Huvudkategori Rörelser

Den första huvudkategorin, *rörelser*, utgår således från första ordningens symbolsystem och har rörelse som utgångspunkt, vilket kan definieras som ”skeende som innebär någon form av /.../ lägesförändring (t.ex. förflyttning, svängande, rotation, vridning, skakning) /.../” (Svenska Akademiens ordbok, 2009), dvs. en grovmotorisk lägesförflyttning i rummet. Jag använder benämningen rörelser i studien som uttryck för själva rörelsen, lägesförflyttningen i rummet, men även som uttryck för medvetet bibehållande av läget, t.ex. i statiska övningar eller avslappning.

Jag använder även fyra underkategorier i huvudkategorin rörelser, vilka jag utvecklat utifrån Sandahls (2005) målsättningar för skolämnet idrott och hälsa samt Engströms (1999) sju kroppsövningspraktiker.<sup>54</sup> Sandahl (2005, s. 32) menar att ”olika aktiviteter utgör projektion för olika målsättningar med idrottsutövandet, vilka också står i relation till varandra på olika sätt”. Den rekreativa målsättningen kännetecknas av att utövandet ska vara roligt och avkopplande, ska ske i vederkvickande och rekreativt syfte och att egenvärdet är det primära. Den estetiska målsättningen utmärks av ett skönhetsvärde och det estetiska, konstnärliga och vackra. Funktionell målsättning karaktäriseras av utveckling av den fysiska prestationsförmågan i utomidrottliga aktiviteter och att det ska vara nyttigt. Den prestationsinriktade målsättningen har den idrottliga prestationen som fokus och tävlingsidrotten med rangordning är en bärande princip och det är viktigt att vinna.

Engströms (1999) sju olika kroppsövningspraktiker omfattar fysisk träning, tävling och rangordning, lek och rekreation, utmaning och äventyr, färdighetsträning, estetisk verksamhet samt rörelse- och koncentrationsträning. Fysisk träning syftar till att utveckla kroppens fysiska förmåga och/eller utseende. Tävling och rangordning har som syfte att kora en vinnare genom att rangordna deltagarna och att positionera sig i förhållande till

---

<sup>54</sup> Se även kapitel 2.

andra. Lek och rekreation innefattar spänning, lek- och kampmomentet utan vinnare och rangordning. Fysisk utmaning och äventyr ska innebära en speciell utmaning och upplevelse och att lösa uppgiften är målet även om det medför stora påfrestningar. Färdighetsträning har fokus på den motoriska och idrottsliga förmågan och den tekniska skickligheten. I estetisk verksamhet är det estetiska innehållet och skönhetsvärdet centralt. Rörelse- och koncentrationsträning kännetecknas av väl avvägda rörelser under stor koncentration.

Utifrån Sandahls och Engströms begreppsapparater har jag utvecklat fyra underkategorier till huvudkategorin *rörelser*. Jag använder benämningarna *rekreativ*, *funktionell*, *formaliserad* och *estetisk* form som benämningar på dessa underkategorier i studien.

*Rekreativ form* har utgångspunkten i *att röra sig*. Det ska vara vederkvickande, ett avbrott. Syftet är ett ”återhämtande av krafter genom vistelse i avkopplande miljö” (Nationalencyklopedin, 2009b). Leken och friluftslivet är en naturlig del av denna kategori, men även att använda sig av den idrottsliga aktiviteten som avkoppling och rekreation.<sup>55</sup>

*Funktionell form* har utgångspunkten i *att röra sig på ett funktionellt sätt*. Den funktionella formen innebär en ändamålsenlig rörelse, som för att öka den fysiska prestationsförmågan eller för att utveckla den motoriska förmågan och koordinationen. Detta kan vara för att bibehålla eller utveckla hälsan, som ett led i en aktiv livsstil. Även handlande i t.ex. nöd- och katastrofsituationer är en del av den funktionella formen.

*Formaliserad form* har utgångspunkten i *att röra sig på ett formbestämt sätt*. Den formaliserade formen utgår från den formbestämda, formaliserade och/eller regelstyrda rörelsen och de etablerade idrotterna, utformad utifrån den etablerade, formaliserade, idrotten.<sup>56</sup> Det finns en tydlig skillnad mellan vad

---

<sup>55</sup> Sandahl (2005) anger att ha roligt är en motivering av denna kategori. I min kategorisering ingår inte roligt som en motivering av denna kategori eftersom att roligt inte har med själva karaktären på kategorin att göra utan ”att ha roligt” kan upplevas oavsett kategori.

<sup>56</sup> Sandahls (2005) kategori den ”prestationsinriktade målsättningen” har tävling och rangordning som en grund och bärande princip. Jag ser det istället som att definitionen av denna kategori utgår från att det är den formaliserade, formbundna idrotten som är målet i sig. I denna form är tävling och rangordning en del, men är inte det enda och självklara innehållet. Därför har jag valt att kalla denna kategori för formaliserad form istället för Sandahls prestationsinriktade målsättning.

som är rätt och fel utförd aktivitet, i form av regler eller noggrant föreskrivet utförande. De föreskrivna detaljerna eller reglerna måste iaktas för att det ska vara giltigt. En del av denna form utgår från tävling och rangordning som logik. Denna form har i hög grad en nära anknytning till den regelstyrda och/eller formbestämda föreningsidrotten.

*Eстетisk form* har utgångspunkten i *att röra sig på ett vackert sätt*. Den estetiska formen utgår från den estetiska rörelsen som innebär ett skönhetsvärde och/eller konstnärligt uttryck.

### Huvudkategorin Begrepp

Den andra huvudkategorin, *begrepp*, tar sin utgångspunkt utifrån andra ordningens symbolsystem, det sekundära eller noterade. En definition av ordet begrepp är att det innefattar en "idé om vad som konstituerar företeelsen i fråga" (Engdahl & B. Larsson, 2006, s. 14), vilket skiljer sig från en term som är namnet eller beteckningen på företeelsen. Dock är det snarare en gradskillnad mellan termer och begrepp, än en reell artskillnad (Engdahl & B. Larsson, 2006). Ett begrepp är det språkliga uttryck som identifieras med egenskapen och den mening som är utmärkande för det som ska betecknas. Ett begrepp bidrar således med förklaringskraft och kan också vara av mer precis karaktär, dvs. förklara en specifik företeelse, eller mer generell som är gällande för ett flertal företeelser.

Begrepp som förekommer i vardagslivet är, enligt Engdahl & B. Larsson (2006), grundade på erfarenheter och är vaga och i hög grad osystematiska. Till skillnad från vardagsvetandets begrepp så är de vetenskapliga alternativen baserade på "medvetna och omsorgsfulla övervägande över begreppsdefinitioner och deras teoretiska relationer" (Engdahl & B. Larsson, 2006, s. 16). Säljö (2005, s. 145) menar att "begreppslig utveckling bidrar till att strukturera människors perception, tänkande och förmåga att utföra konkreta aktiviteter". Vygotskij (1987) har använt en indelning av begrepp i vardagliga (eller spontana) och vetenskapliga begrepp (se även Säljö, 2005).

Jag använder benämningen *begrepp* i studien för att studera förekomsten av begreppslig kunskap i ämnet.

### *Socialisationsinnehåll*

Vad avser socialisationsinnehållet i ämnet utgår jag ifrån det interrespektive intrapersonella (Fibæk Laursen, 2005) vilka intar en särställning i skolan och skiljer sig från kunskapsinnehållet på några viktiga punkter enligt Fibæk Laursen, och har därmed en pedagogisk särställning.

De har inte några egna symbolsystem och skolan har vanligen inte undervisat direkt i dem. Istället har man betraktat dem som en angelägenhet för skolans fostrande funktion och som något som ingår som en aspekt av den mellanmännsliga samvaron i skolan (Fibæk Laursen, 2005, s. 102).

Rønholt (1999) har studerat idrottslärares grunduppfattningar om vad ämnet omfattar och kommit fram till att dessa är, förutom kunskapsinnehållet, den psykisk/intrapersonella utveckling med fokus på självuppfattning, självvärde och identitet samt den social/interpersonell utveckling med fokus mot samverkan och social kompetens.

#### Huvudkategorin Det interpersonella

Den tredje huvudkategorin, *det interpersonella*, handlar om det som sker mellan individer, det mellanmännsliga, vilket kommer till uttryck i relationen till andra, som social kompetens, samverkan och empati. Det kan således omfatta ett normativt och fostrande förhållningssätt, värderingar och etiska, moraliska förhållningssätt, men även empatisk förmåga och att kunna leva sig in i andra människors känslor. Det kan även omfatta samarbete och att kunna samverka med andra runt en verksamhet, ofta mot ett gemensamt mål.

#### Huvudkategorin Det intrapersonella

Den fjärde huvudkategorin, *det intrapersonella*, utgår från det som sker inom individen, det personliga och psykiska och handlar om självuppfattning, egenvärde, identitet och det känslomässiga. Det kan således omfatta tilltron till den egna förmågan, att tro på sig själv och att våga utföra saker. Det kan även omfatta det känslomässiga och att kunna behärska och ge uttryck för sina känslor.

### *Analysschema kvaliteter*

Kunskaper handlar om något, ett innehåll dvs. ett lärobject, och kunskapskvaliteter refererar till den kvalitet med vilken lärobjectet erbjuds. Jag har således även ett intresse av att se med vilka *kvaliteter* ämnets lärobject kommer till uttryck. Jag har tagit intryck av Illeris (2004, 2007) och den didaktiska översiktsmodell av läroformer och det begreppssystem som han vidareutvecklat. Illeris modell är uppbyggd kring två axlar där den lodräta axelns poler pekar mot ackommodativ respektive assimilativ kunskap och den vågräta axelns två poler pekar mot konvergent respektive divergent kunskap.

Illeris (2006, s. 69) menar att ackommodativ handlar om en ”förståelse- eller tolkningsorienterad kunskap, som kan tillämpas flexibelt inom ett brett fält av relevanta sammanhang” och kan relateras till ”reflektion, kritiskt tänkande och medvetenhet” (Illeris, 2006, s. 63). Assimilativ handlar om det additiva och konsoliderande. Marton och Booth (2000) diskuterar begreppen djupinriktning respektive ytinriktning, där det sistnämnda innebär att ett budskap inte förstås, vid textläsning att orden i texten fokuseras och att det i första hand innebär ett återgivande av förlagan. Däremot innebär djupinriktning att förstå budskapet och, vid textläsning, att fokusera på vad texten betyder och att söka mening (Marton & Booth, 2000).<sup>57</sup>

Konvergenta eller entydiga kunskap innebär ”en viss output utifrån en given input” medan divergenta eller mångtydiga kunskap handlar om ”olika outputmöjligheter utifrån samma input” (Illeris, 2007, s. 77) och är relaterat till kreativitet och mångfald. Guilford (1967) beskriver att konvergent syftar till ett rätt svar med liten eller ingen frihet, med tydliga begränsningar, kriterier och restriktioner där sökandet är nära och svaret är begränsat medan det divergenta kan utgå från vida och öppna ramar med stor frihet, otydliga kriterier och där sökandet kan innebära fler olika och

---

<sup>57</sup> ”Ytinriktning fokuserar på det som kan kallas beteckningen (i det här fallet själva texten), medan en djupinriktning fokuserar på det betecknade (i det här fallet textens innebörd). Det fokuserade medvetandet om textens innebörd förutsätter ett icke-fokuserat medvetande om texten som sådan, men inte vice versa” (Marton, Runesson & Tsui, 2004, s. 40). Marton och Booth (2000, s. 60) menar att skillnaden mellan yt- och djupinriktning är att ”den förra fokuserar på själva uppgifterna och den senare ser bortom uppgifterna, på det som uppgifterna betecknar”.

unika svar. Guilford diskuterar kreativitet och kreativt tänkande i samband med det divergenta.

We might say that in divergent production we are generating the logical possibilities from given information, whereas in convergent production we are generating logical necessities (Guilford, 1967, s. 215).

Jag har valt att använda benämningarna *förståelse* respektive *mångtydighet* för de två huvudkategorierna där det kvalitativa är det centrala (se fig. 4.3). Jag kommer för enkelhetens skull i detta analyschema att göra en dikotomi mellan olika grader av *förståelse* respektive *mångtydighet* och kalla detta för *hög grad* respektive *låg grad* av *förståelse* respektive *mångtydighet*. Detta innebär dock inte att jag valt ut två extremgrupper ur materialet utan använt beteckningen ”grad” som ett redskap för kategorisering av materialet i två skilda grupper. Huvudkategorin *förståelse* har inspirerats av begreppen assimilativ (additiv) respektive ackommodativ (överskridande) medan huvudkategorin *mångtydighet* inspirerats av begreppen konvergent och divergent och Illeris (2007) användning av dessa begrepp.

#### ANALYSSCHEMA KVALITETER

Kategori	Arena		
	Formulering	Transformerering	Realisering
Huvud/underkategori			
Förståelse			
– låg grad			
– hög grad			
Mångtydighet			
– låg grad			
– hög grad			

Figur 4:3 Kunskapskvaliteter på formulerings-, transformerings-, och realiseringsarenan.

## Huvudkategorin Förståelse

Benämningarna *hög grad av förståelse* respektive *låg grad av förståelse* och nedanstående definitioner används i studien för de två underkategorierna i huvudkategorin förståelse.

*Hög grad av förståelse* innebär en förståelseinriktad och tolkningsorienterad kunskap och att kunna se nya mönster. En lärmiljö kännetecknas av att de rörelser och begrepp som används diskuteras och analyseras, där deltagarna ges utrymme att arbeta med innehållet och diskutera lösningar. Samtalandet, läsandet och skrivandet används för att reflektera över vad man lärt sig. Utrymme finns för att pröva, öva, visa och värdera det som arbetet kretsat kring. Deltagarna ges möjlighet för diskussion, reflektion och värdering av lärandesituationen och att med egna ord och övningar uttrycka det som lärts.

*Låg grad av förståelse* innebär en i övervägande grad upprepningsbar, additativ och konsoliderande kunskap. Innehållet behandlas på ett mer mekaniskt och additivt sätt, där fokus inte är förståelse av innehållet på ett djupare plan. En lärmiljö utmärks av att de rörelser och begrepp som används är färdighets- och faktafokuserade, vilket innebär fokus på färdighetsträning och att kunna utföra aktiviteter samt på att namnge och identifiera ting. Verksamheten som genomförs ger ingen eller liten möjlighet till diskussion, reflektion och värdering av lärandesituationen. Deltagarna ges ingen eller liten möjlighet för att genom texter och skrivande arbeta med innehållet.

## Huvudkategorin Mångtydighet

Benämningarna *hög grad av mångtydighet* respektive *låg grad av mångtydighet* och nedanstående definitioner används i studien för de två underkategorierna i huvudkategorin mångtydighet.

*Hög grad av mångtydighet* innebär stor frihet, öppna och olika lösningsalternativ som bygger på kreativitet, mångfald och skapande och sökande efter multipla svar på en fråga eller ett problem. En läromiljö kännetecknas av att deltagarna ges möjlighet att upptäcka och konstruera nya rörelser och begrepp, nya övningar, tankar och språkande, sökande efter olika svar, öppna lösningar, skapande och kreativitet, antingen utifrån en förändrad turordning eller utifrån en ny ordning.

*Låg grad av mångtydighet* innebär kopiering av förlagan eller förlagorna, slutna lösningar, entydighet och rätt svar med tydliga och snäva ramar och begränsningar. En läromiljö kännetecknas av att deltagarna härmar, kopierar kulturella rörelser och begrepp, övningar, tankar och språkande utifrån en bestämd förlaga alternativt olika förlagor. Deltagarna arbetar med en hög grad av uppgiftslösning med rätt svar och slutna lösningar.

#### 4.2.2 Avsikt, innehåll och betyg

På formulerings- och transformeringsarenan, dvs. i analysarbetet av kursplanen i idrott och hälsa och intervjuerna med lärarna, har jag sökt efter utsnitt där ovanstående kategorier av dimensioner och kvaliteter i ämnet framkommer utifrån tre teman; *avsikt*, *innehåll* samt *betyg*. Jag har utifrån dessa tre teman ställt ”frågor” till materialet för att ringa in vilka av dimensionerna och kvaliteterna som framträder. Dessa teman ska ses som ett sätt att ge struktur åt presentation och underlätta läsandet samtidigt som det har gett mig möjlighet att närma mig och beskriva ämnets läroobjekt från olika utgångspunkter. *Avsikt* står för det som framkommer som mål och syfte och är den övergripande ram som visar på vad som avses med ämnets läroobjekt och vad som är viktigt att lära. *Innehåll* står för det konkret innehåll som framträder i materialet, medan temat *betyg* omfattar betyg och bedömning av ämnets läroobjekt. Analysen av videosekvenserna har inte haft dessa teman som grund då det inte varit möjligt att beskriva skeendet under lektioner utifrån dessa teman inom ramen för denna studie.

### 4.3 Avslutande kommentarer

I detta kapitel har jag redogjort för den teoretiska ansatsen för avhandlingen och de läroplansteoretiska begrepp utifrån vilka jag avser beskriva och analysera ämnets läroobjekt, dvs. det stoff som uppstår och som räknas som giltig kunskap att förmedla på tre nivåer. Dessa tre nivåer är formulerings-, transformerings- och realiseringsarenan och avser studier av kursplanen i skolämnet idrott och hälsa, av ”idrottslärares” tal om ämnet och lärandesituationer som realiserar i ämnet. Jag har dessutom beskrivit de två analyscheman, vilka jag benämner som

dimensioner och kvaliteter och som jag kommer att använda mig av för analysen av empirin, samt utgångspunkterna för konstruktionen av dessa.

## 5 FORSKNINGSPROCESSEN

Detta kapitel innehåller en genomgång av forskningsprocessen och en beskrivning av studiens forskningsdesign, metodologiska överväganden, metodval, tillvägagångssätt i analysfasen och, avslutningsvis, en kritisk betraktelse av forskningsprocessen.

Studien har en kvalitativ design såtillvida att jag har valt att endast använda mig av text som datamaterial, som baseras på intervjuer, observationer och kursplanens skrivningar, för att söka svar på mina frågor.<sup>58</sup> Thagaard (2004) diskuterar den kvalitativa metodens egenart och pekar på några karakteristiska drag. Ett kännetecken är att det i regel finns en direkt kontakt mellan forskaren och studieobjektet. Ett andra är att det ofta handlar om att uppnå förståelse för sociala fenomen. Ett tredje är att metoder som används främst är intervjuer, observationer och olika dokument, men oavsett metod är den data som genereras skriven text. Data ska dock inte förstås som något givet oavsett forskarens förståelse av verksamheten, utan är präglad av forskaren som därmed påverkar konstruktionen av sina data. Ett fjärde kännetecken som Thagaard pekar på är det flexibla upplägget, där arbetet med olika delar sker samtidigt under processen vilket

---

<sup>58</sup> Begreppen kvalitativ och kvantitativ forskning, ansats, metod m.m. används frekvent i litteraturen inom metod- och vetenskapsteorin. Jag är medveten om den problematik det finns i att benämna något som kvalitativt eller kvantitativt om det inte är på datanivå. Jag menar dock att jag genom att ange att studien har en "kvalitativ design" ger studien en riktning och talar om hur jag tar mig an avhandlingens syften och frågeställningar. Jag har dock i möjligaste mån försökt undvika att använda begreppen kvalitativ respektive kvantitativ i min studie när det gäller diskussion om teori och metod, förutom när andra författare gjort det. Se t.ex. Åsberg (2001) för en diskussion om begreppen kvalitativ och kvantitativ. Även Thagaard (2004) diskuterar huruvida det går att använda begreppen kvalitativ respektive kvantitativ på olika nivåer och menar att det går att tala om kvalitativ metod då det anger en riktning åt forskningsprocessen. Se även Kentel och Dobson (2007) vad gäller kvalitativ design.

innebär en påverkan mellan formuleringen av underökningens syfte och frågor, insamling, analys och tolkning av data. Arbetet sker i en cyklisk process där olika aspekter överlappar varandra, och där insamlingen av data inte behöver vara avslutad när analysen börjar. Ett femte kännetecken är att både forskaren och informanten har inflytande över forskningsprocessen och det är därför viktigt att reflektera över vad denna ömsesidiga påverkan har för betydelse. Ett sjätte kännetecken som Thagaard (2004, s. 16) lyfter fram är förhållandet mellan systematik och inlevelse, vilket står för en ”vekselvirkning mellem refleksion over metodiske beslutninger på den ene side og fleksibilitet og åbenhed på den anden”. Systematik innebär således reflektion och värdering av viktiga beslut i forskningsprocessen och att de val som görs under forskningsprocessen dokumenteras och presenteras och samband tydliggörs mellan

teoretisk udgangspunkt, problemstilling, oplæg til dataindsamling, analyse og tolkning. Därmed etableres et grundlag for, at de kriterier, forskningsresultaterne hviler på, kan defineres eksplicit og evalueres (Thagaard, 2004, s. 17).

Däremot är systematik inte tillräcklig, utan inlevelsen är lika viktig och står för insikten och den kreativa delen av forskningen, vilken följer sin egen kurs och där insikten kan komma plötsligt och oväntat.

Thagaard (2004) sammanfattar den kvalitativa forskningsprocessen i olika faser, vars gränser inte är exakt och ofta överlappande, där första fasen handlar om problemformulering och frågeställning, för att följas av insamling av material, därefter fortsatta analyser och tolkning för att avslutas genom att presentation av resultaten.

Min forskningsdesign har inneburit ett flexibelt upplägg vilket betyder att jag arbetat med olika delar samtidigt i en cyklisk modell, där olika delar av processen överlappat varandra. Jag har därmed successivt fördjupat mig i forskning, teorier och teoretiska begrepp som varit relevant för avhandlingen parallellt med att jag arbetat med insamling och bearbetning av empirin. Thagaard (2004) poängterar den kreativa och inlevelsefulla delen av forskningsprocessen och menar att denna är viktig för att hitta nya

mönster och samband, och det anser jag att jag har haft möjlighet till med mitt forskningsupplägg, där jag tidigt formulerade en riktning för avhandlingsarbetet som efterhand utvecklats och förfinats utifrån den ömsesidiga påverkan mellan empiri och teori. Den växelverkan som skett mellan de första genomgångarna av den första empirin och den samtidiga fördjupning i forskning och teorier som varit relevanta för avhandlingen, har gjort det möjligt att på ett kreativt sätt hitta nya och alternativa sätt att se på verksamheten, som jag inte tror hade varit möjligt med en mer styrd forskningsprocess. Under processen med datainsamling har dock inte insamlingsmetoderna ändrats, utan detta arbete har skett utifrån den från början uppsatta planen.

Thagaard (2004) menar även att kvalitativ forskning kan vara induktiv respektive deduktiv, där det induktiva tillvägagångssätt utgår från teman som grundas i empirin, t.ex. i det som informanterna uttrycker och där teori utvecklas utifrån ackumulerade empiriska undersökningar. Det deduktiva tillvägagångssättet har förbindelse med undersökningens utgångspunkter och den teoretiska bakgrunden där teori prövas på datamaterialet. Beroende på vilket tillvägagångssätt som väljs får detta betydelse för forskningsprocessen, för analysarbetet och för tolkningen av data. Men Thagaard, precis som Alvesson och Sköldberg (1994), diskuterar även en kombination av induktiva och deduktiva tillvägagångssätt, nämligen abduktion, vilket innebär ett dialektiskt förhållande mellan teori och empiri, ”varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra” (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 42). Abduktion innebär

en upprepad process av pendling eller alternering mellan (empiriladdad) teori och (teoriladdad) empiri. Det innebär en hermeneutisk process under vilken man så småningom s a s åter sig in i empirin med hjälp av teoretiska för - föreställningar, allt under det att man också utvecklar teorin (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 47).

Min forskningsprocess, vilken lett fram till mina analyscheman (dimensioner och kategorier) som jag sedan använt för en temacentrerad analys (se nedan under ”Temacentrerad analys”), kan närmast betecknas som en kombination av, eller växling

(Thagaard, 2004) mellan, induktiva och deduktiva faser. De analys-scheman jag använt för analysarbetet grundas såväl på undersökningens utgångspunkter och teoretisk bakgrund som på de första tendenserna i den tidigt insamlade empirin. Den process som lett fram till utvecklingen av dessa analys-scheman har därför likheter med abduktion, utan att hävda att jag följt denna process till fullo som den är beskriven av Alvesson och Sköldb-erg (1994) eller Thagaard (2004).<sup>59</sup> Den tidiga delen av forskningsprocessen har således inneburit att jag arbetat omväxlande med empirin respektive teorin. Jag har gjort preliminära analyser av de första intervjuerna och observationerna och parallellt fördjupat mig i läroplaner och kursplaner, tidigare forskning och relevanta teorier som möjliga redskap för att kunna förstå och förklara ämnets lärobjekt. Detta har också inneburit att nya och tidigare osedda perspektiv framträtt. Utifrån denna tidiga process har jag utvecklat två analys-scheman för den temacentrerade analysen av empirin. Dessa analys-scheman är en frukt av den tidiga forskningsprocessen och fanns inte som färdiga scheman när processen startade och inte heller då de första intervjuerna och videoinspelningarna gjordes. Jag har således under den första delen av avhandlingsarbetet begrundat hur jag skulle kunna analysera empirin utan att deduktivt testa en befintlig teori eller induktivt utveckla en empiribaserad teori.

Den senare delen av arbetet med empirin har varit riktad mot en temacentrerad analys av materialet utifrån de konstruerade analys-scheman.

## 5.1 Metodologiska överväganden

De val som jag gjort av metoder, skolor, informanter, kursplan och analysmetoder har gjorts utifrån studiens syfte och frågeställningar. Detta urval har dock även styrts av att föreliggande avhandling är en del av ett större forskningsprojekt.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Alvesson & Sköldb-erg (1994, s. 42) menar att ett ”enskilt fall tolkas med ett hypotetiskt övergripande mönster, som, om det vore riktigt, förklarar fallet i fråga. Tolkningen bör sedan bestyrkas genom nya iakttagelser (nya fall)”, vilket jag inte gjort i min forskningsprocess, utan den insamlade empirin är tolkade och analyserade utifrån mina analys-scheman.

<sup>60</sup> Projektets namn är *Lärandesituationen och den sociala kontexten - en didaktisk analys av ämnet Idrott och hälsa* (Vetenskapsrådet, 2002b).

### 5.1.1 Urval och analys

Urvalet av undersökningsgrupp och undersökningspersoner i denna studie har utgått från en strävan att fånga en variation av uppfattningar. Det innebär att urvalet skett utifrån strategiska överväganden. Insamling av data genomfördes under perioden hösten 2003 till och med våren 2005.

#### ***Kursplanen, skolorna och lärarna***

Urvalet av kursplan för analys var den kursplan som var gällande för grundskolan då intervjuerna och observationerna genomfördes, dvs. Lpo 94 (Skolverket, 2000b)<sup>61</sup>. Jag har använt mig av avsnittet ”Idrott och hälsa” (s. 22-25) för analysen av kursplanen. Här anges målen för ämnet, på vilket sätt dessa bidrar till elevens utveckling utifrån målen i läroplanen, men även hur ämnet kan förstås ur ett samhälls- och medborgarperspektiv. Kursplanen anger vad alla elever ska lära sig men beskriver inte vilket specifikt stoff och vilka arbetsmetoder som ska användas. Betygskriterierna anger kunskapsnivån för betygen Väl godkänt och Mycket väl godkänt.

Urvalet av skolor och informanter gjordes från början utifrån ett antal kriterier, dvs. ett avsiktligt urval (Silverman, 2000), och skolor med denna inriktning söktes. Första kriteriet var att det inom skolan eller direkt angränsande skolor skulle finnas både år 5 och 9 för att kunna relatera studiens resultat till gällande läroplan, kursplan och betygskriterier, vilka finns angivna för just år 5 och 9. Emellertid kommer inte år 5 att behandlas i denna studie.<sup>62</sup> Andra kriteriet var att skolorna skulle vara belägna i skilda socioekonomiska miljöer liksom vara geografiskt placerade i olika delar av staden.

Det har dock funnits en del svårigheter med att få access till några av de tillfrågade skolorna och de lärare som verkar där (se nästa avsnitt ”Access”). Urvalet av skolor har därför fått göras utifrån de skolor där det givits möjlighet till access (se t.ex.

---

<sup>61</sup> Detta dokument heter ”Kursplaner och betygskriterier 2000” för grundskolan (Skolverket, 2000b).

<sup>62</sup> Då denna studie ingår i ett större forskningsprojekt är urvalet för avhandlingen styrd av detta projekt, vilket bl.a. innebär att data samlats in för år 5 för att behandlas i det större forskningsprojektet. Detta var därmed styrande för vilka skolor som var möjliga att använda i föreliggande avhandling.

Silverman, 2000) och därmed har det slutliga urvalet skett utifrån ett tillgänglighetsurval (se t.ex. Thagaard, 2004). Fyra skolor visade intresse för att delta i studien. Därmed har urvalet av informanter också varit givet, dvs. de lärare som jobbar på skolorna i år 9 och som identifierades som skolans lärare i idrott och hälsa av rektorn.

Skolorna som har ingått i studien kan kortfattat beskrivas som två integrerade skolor och två segregerade. De integrerade har elever med både svensk och utländsk bakgrund, de segregerade har i övervägande grad elever med svensk respektive utländsk bakgrund. Två skolor ligger i ytterområden och två ligger i stadens centrala delar. På två av skolorna fanns det endast en manlig lärare i idrott och hälsa på varje skola, på de andra två skolor var det en man och en kvinna på varje skola som var lärare i idrott och hälsa och undervisade år 9, vilket innebär att fyra av lärarna är män och två är kvinnor. Två av lärarna har utländsk bakgrund, fyra svensk bakgrund, tre är utbildade lärare i idrott och hälsa och tre har andra former av idrottsutbildningar. Lärarnas erfarenhet pendlar mellan ett fåtal år som lärare i idrott och hälsa till över 30 års erfarenhet.

Datainsamling i observationsdelen har genomförts via videospelning. Mitt mål var att ha 20 inspelade lektioner i ämnet idrott och hälsa som underlag för analys, två lektioner med varje klass i år 9 och där samtliga lärare som ingår i studien fanns representerade, dvs. totalt 20 lektioner med tio klasser. Jag har videofilmade totalt 31 lektioner på dessa skolor i år 9. Valet av dessa lektioner har skett utifrån tillgänglighetsurval, dvs. då det var möjligt för mig att filma lektionerna, utifrån när läraren kunde, när jag kunde och då lektionerna genomfördes i respektive klass givet de omständigheter som har funnits vad gäller att få tillgång till och medgivande för filmning (se även avsnitt 5.1.4). Valet har även baserats på att filmningen skulle ske i det vanligaste lärandrummet, vilket varit gymnastiksal och idrottshallar. Däremot har valet av lektioner inte skett utifrån innehåll, tid på året m.m. Utifrån dessa 31 inspelade lektioner har jag gjort ett urval baserat på för det första att samtliga klasser och lärare skulle vara representerade i materialet, om möjligt med två lektioner per klass och i andra hand att alla lärare skulle vara representerade

med mellan en och tre lektioner, men med minst två lektioner var för de två kvinnliga lärarna utifrån att det endast var två kvinnliga lärare medverkande i observationsstudien. På två skolor med sex klasser var 14 lektioner inspelade varav två var av dålig kvalitet och under två lektioner ändrades förutsättningar när lektionen började och eleverna gav sig ut och joggade, vilket innebar att jag inte kunde filma det som skedde under lektionerna. De kvarvarande tio lektionerna används i min studie. På de två andra skolorna med fyra klasser var 17 lektioner inspelade och jag gjorde ett slumpvis urval av fem lektioner på varje skola, minst två lektioner med varje klass, totalt 10 lektioner, som används i min studie, för att uppnå målet med 20 lektioner för analys.

Vid tio av de inspelade lektionerna var det samundervisning, vid tio lektioner genomfördes särundervisning, fem klasser med flickor och fem med pojkar. På den ena av dessa två skolor bildade sex klasser fyra undervisningsgrupper och på den andra skolan bildade två klasser två undervisningsgrupper med pojkar respektive flickor. Fem lektioner är i huvudsak med elever med utländsk bakgrund, sju i huvudsak med elever med svensk bakgrund och åtta är integrerade klasser. Fyra lektioner genomfördes av de två kvinnliga lärarna, femton av de fyra manliga lärarna och en lektion genomfördes gemensamt mellan en manlig och en kvinnlig lärare.

Ovanstående genomgång visar på den komplexitet som finns i ett urvalsförfarande. Oavsett vilka faktorer som urvalet görs utifrån, finns det andra faktorer som inte beaktas. Eftersom urvalet av skolor i min studie baserades på belägenhet, socioekonomiska faktorer och att skolorna skulle ha år 5 och 9, var detta styrande för en mängd andra faktorer, som ramfaktorer (lokaler, utrustning, klasstorlekar m.m.), sam- och särundervisning, vilka lärare som skulle komma att medverka, deras ålder, utbildningsbakgrund, kön m.m. Spridning mellan många skilda faktorer har kunnat tillgodoses, dock är det en viss snedfördelning i urvalet utifrån andra faktorer, som t.ex. mellan undervisande män och kvinnor. Det finns således en mängd faktorer som kan ha, och säkerligen har haft, betydelse för resultatet men det har inte varit möjligt att göra ett urval baserat på alla dessa faktorer.

Precis som Burgess (1985) påpekar har jag funderat över vilken betydelse valet av skolor och informanter har för studiens resultat

och representativitet, men också utifrån att skolor och informanterna självmant valt att delta i studien och de överväganden som fanns bakom detta. I ett urval utifrån tillgänglighet finns det risk att informanterna företräder speciella intressen och åsikter och orsaken till att vilja delta i en studie kan vara att de är vana vid att reflektera över sin situation, har högre utbildning eller känner att man behärskar sin livssituation (Thagaard, 2004). De som inte vill eller kan delta kan representera andra sidor, som då inte kommer fram i undersökningen.

### ***Access***

Urval och access hänger intimt samman i denna studie. En viss svårighet har funnits i urvalsprocessen att få skolor och lärare att medverka i undersökningen. Ett flertal skolor och lärare har tillfrågats där slutligen fyra skolor har tackat ja och ingått i alla delar av studien. Jag har varit noga med att få klartecken för medverkan både av rektorn på respektive skola och av de lärare som kunde tänkas delta i undersökningen. Att få access till att genomföra studien från rektorer har i de flesta fall varit relativt okomplicerat. Några skolor har dock avböjt pga. av förändringsarbete inom skolan, bristande tid, arbetsbelastning, omorganisation m.m. Det har inte alltid varit lika enkelt att få lärare i idrott och hälsa att vilja delta i studien. Jag har uppfattat att detta i första hand har att göra med den insats som medverkandet i studien innebär för lärarna. Någon lärare som avböjde menade att man inte hade tid. Även en viss skepsis till videofilmningen har förekommit, förmodligen beroende på att det är själva kärnan i verksamheten, undervisningen och det som sker där, som filmas, sparas och analyseras (se t.ex. Rønholt, 2006). Verksamheten blir på ett helt annat sätt synliggjord och föremål för ”granskning”.

Jag har valt att öppet informera om studiens syfte, dock utan att i detalj beskriva det. Precis som Hornsby-Smith (1996) menar jag att ju större öppenhet som visas, desto lättare är det att få bra kontakt med informanterna, i alla fall för studier liknande den jag gjort. Detta är också en etisk fråga. Informanterna måste veta syftet med en studie så de kan ta ställning till om de vill vara med eller inte. Eftersom jag själv är idrottslärare menar jag att lärarna i

studien har kunnat identifiera sig med mig. Thagaard (2004) påpekar att som forskare i sin egen kultur är det lättare att skaffa sig förståelse för informanternas situation samtidigt som man har tillgång till och vetskap om fältet på ett naturligt sätt. Jag menar att den kunskap jag har om fältet har varit ovärderlig genom den historia jag har som lärare i idrott och hälsa för alla åldrar i grundskola och gymnasieskola och som lärarutbildare, samt den insikt jag har inom idrottsfältet både som motions- och elitaktiv såväl som ledare och tränare. Det finns dock även vissa problem förknippat med detta, som att både informanter och forskaren tar saker för givet vilket kan innebära svårigheter med att ställa frågor om sådant som känns självklart i den kända situationen. Av denna orsak är det viktigt med perspektivseende för att se kulturen med andra ögon, vilket jag anser att jag kunnat göra i alla delar av studien. Det är också viktigt att reflektera över relationen mellan forskare och informant och att värdera vad detta betyder för resultaten av forskningen. Thagaard (2004) menar att informanterna förhåller sig till forskaren utifrån den uppfattning informanten har av forskaren, vilket även baseras på faktorer som kön och ålder. Burgess (1991) framhåller att det finns en risk förknippat med att bli för bekant med informanterna eller att informera för tydligt med syftet då det kan påverka det som ska studeras. Min avsikt har varit att påverka de personer som intervjuats eller observerats så lite som möjligt, men jag är väl medveten om den påverkan jag haft på deltagarna som medverkat i studien.

Videofilmerna har inte visats för läraren för kommentarer, eftersom detta skulle kunna påverka elevernas agerande under lektionen genom att läraren skulle kunna se saker som eleverna sysslar med men som läraren inte uppmärksammar i det dagliga arbetet. Materialet skulle också kunna användas i en diskussion med rektor, kollegor m.m., men detta har inte gjorts. Medgivande från föräldrar och elever diskuterar jag i kapitel 5.1.4.

### 5.1.2 Kursplanen

Thagaard (2004, s. 14) menar att det som är gemensamt för ”forskellige typer av dokumenter er, at teksten foreligger forud for forskningsprojektets begyndelse”. Dokument skiljer sig från data

som forskaren har samlat in, då dokumenten skrivs med ett annat syfte än vad forskaren och forskningsprojektet har. Thagaard menar vidare att ordet dokument ofta associeras till offentliga skrifter men kan även omfatta skrifter av annan karaktär.

Urvalet av kursplan har skett på basis av den kursplan som var gällande för tiden för genomförande av intervjuer och observationer, dvs. Lpo 94, inrättad 2000-07 (Skolverket, 2000b). Jag har använt avsnittet ”Idrott och hälsa”<sup>63</sup> (s. 22-25) i kursplanen och det nionde skolåret.

### 5.1.3 Intervjuer med lärare

Syftet med intervjuerna har varit att fånga intervjupersonens uppfattning om skolämnet idrott och hälsa och ämnets lärobjekt. Precis som Arfwedson (1998) säger handlar en intervju om att försöka ”rekonstruera en annan människas sätt att tänka” om ett fenomen. Intervjun ger fyllig och omfattande information om informanternas uppfattningar, tankar och erfarenheter (Thagaard, 2004). En intervju är en andrahandskonstruktion av det som intervjun handlar om. Det är den intervjuades version som kommer fram och som sedan tolkas av forskaren. Intervjun präglas av den relation som finns mellan informanten och forskaren och både forskaren och informanten påverkar på olika sätt det som framkommer i intervjun. Informanten å sin sida har kontroll på vad han/hon vill delge och på vilket sätt som man vill framställa sig själv för forskaren. Jag som idrottslärare, kollega och forskare påverkar informanten på olika sätt och i olika grad, liksom det faktum att jag kommer från en högskola som utbildar lärare i idrott och hälsa. Det kan innebära att vissa saker blir osagda och att informanten antingen vill distansera sig eller få bekräftelse från forskarens sida. Det kan också ha betydelse för vad informanten uppfattar att intervjun har för mening och detta kan påverka informantens svar. Forskaren å andra sidan väljer olika frågor och riktningar för att få fram svar på det som denna är intresserad av. Detta innebär att forskaren måste reflektera över på vilket sätt

---

<sup>63</sup> Kursplanen för idrott och hälsa (Skolverket, 2000b) omfattar den specifika beskrivningen av skolämnet idrott och hälsa omfattande ämnets syfte och roll i utbildningen, mål att sträva mot, ämnets karaktär och uppbyggnad, mål att uppnå, bedömningens inriktning samt betygskriterier för Väl godkänt respektive Mycket väl godkänt.

forskaren påverkar intervjun, men även över vad informanten har haft för medvetna eller omedvetna föreställningar om intervjun, och som därmed påverkat det som sagts.

Intervjuerna har genomförts i halvstrukturerad form vilket innebär att det inte varit bundna, färdiga frågor i intervjun, utan frågor har istället ställts utifrån ett antal områden, eller övergripande teman. Detta betyder även att inte exakt samma frågor ställts till alla personer, utan utifrån de skilda intervjusituationerna har frågorna formulerats runt dessa teman, och ordningsföljden och frågeställningar har varierats beroende på situationen och informanten. Kvale (1997, s. 34) menar att ämnet ”för den kvalitativa forskningsintervjun är intervjupersonens livsvärld och hennes relation till den”. En kvalitativ forskningsintervju kan ibland beskrivas som ostrukturerad eller icke-standardiserad intervju. Detta innebär dock inte att den är utan styrning, utan att den är tematiskt orienterad och fokuserad på den intervjuades livsvärld. ”Den är varken strängt strukturerad med standardiserade frågor eller helt ’icke-styrande’, utan just fokuserad” (Kvale, 1997, s. 37). Intervjuerna har således varit samtal mellan informanterna och forskaren och dessa samtal karakteriseras av att vara delvis strukturerade (Thagaard, 2004).

Det har varit viktigt att upprätta en förtrolig atmosfär och visa ett äkta engagemang för informanterna och deras situation, vilket också har varit fallet i de intervjuer som gjorts. Intervjuerna har av denna anledning skett på de skolor där lärarna haft sin tjänst, just för att skapa en avslappnad atmosfär. Intervjuerna har även regisserats så att situationen känts bekväm och stimulerande för informanterna (Flick, 2002) så långt detta varit möjligt, utan att för den sakens skull vara för tillrättalagda. Intervjuerna har känts naturliga och avslappnade och detta menar Thagaard (2004) betyder att intervjun fungerat bra. Thagaard diskuterar även intervjuens dramaturgi och regi, och framhåller, vilket också gjordes, att intervjuerna inledningsvis och i slutet bör omfatta mer allmänna, öppnande frågor och neutrala resonemang för att däremellan behandla teman som kanske uppfattas som mer känsliga. Intervjun har på ett plan innehållit känsliga uppgifter för informanten då det handlar om professionen. Å andra sidan har

frågorna inte handlat om känsliga personliga uppgifter eller relationer till andra, trots att enstaka svar haft den karaktären.

Flick (2002) menar att det är viktigt att upprätta en intervjuguide för att säkerställa att de teman som forskaren avser att samla information om verkligen behandlas. Den intervjuguide som upprättades innehöll några övergripande teman. Ett tema behandlade informanternas bakgrund, som uppväxt, utbildning, idrottsliga intressen, föräldrars och syskons intressen osv. Ett andra tema handlade om hur informanterna erfar idrott och skolämnet idrott och hälsa ur ett antal aspekter, som hur läraren ser på skolämnet, vilket syfte, mål och innehåll det har samt betyg och bedömning. Under samtalen har prober använts, vilket är korta kommentarer från forskaren i form av t.ex. ”Hmm..”, ”Jaa..”. Jag menar att detta är att visa intresse från forskaren för det som informanten säger.

Intervjuerna har tagit mellan 42 minuter till 1 timme och 10 minuter. Samtliga intervjuer bandades med kassetbandspelare och har transkriberats i sin helhet. En enklare form av transkription av intervjuerna har använts vilket betyder att det är det som sagts i intervjuerna som transkriberats, men inte pauser, ändringar av röstläge, prober m.m. Oavsett hur noga transkriberingen av en intervju görs, är transkriptionen en återgivning av ett samtal, med alla felsägningar, tolkningsmöjligheter och underförstådda meningar. Det finns ingen helt objektiv återgivning, eftersom det omöjliggörs av just det faktum att det är en transkription av en fysisk situation, där kommunikationen via det talade språket bara är en källa för information. Arfwedson (1998, s. 14) säger att ”själva *ordgrannheten* vid nedteckningen kan inte vara ett säkert kriterium när man vill bedöma hur ’exakt’ återgiven intervjun är”. I några fall har det inte gått att uppfatta allt som sagts och då har detta angetts som ”svårt att höra”.

Det är viktigt att påpeka att det som de intervjuade säger i intervjun är det som sägs just då vid det tillfälle som intervjun sker. Det innebär att de under intervjun kanske glömt bort att säga vissa saker, att informanten just för tillfället varit upptagen av en viss fundering, att det varit en särskild årstid som påverkar informanten eller andra omständigheter som gör att de uttrycker sig som de gör. Även hur frågorna ställs kan påverka situationen.

Min uppfattning, utifrån själva intervjusituationen och från genomlysning och transkription av banden, är att informanterna varit mycket öppna och intresserade av att samtala om sina uppfattningar av det som behandlats.

#### 5.1.4 Observationer av lektioner

Observation är en utmärkt metod då man vill fånga vad som sker i praktiken, eftersom konkreta sociala processer och handlingar kan studeras. Det kan dock finnas problematik i observationsstudier som kan överbryggas om observationen kompletteras med teoretiska överväganden eller med andra former av datainsamling som t.ex. intervjuer, för att få insikt i hur informanterna upplever, tänker och erfar (Andersen, 2005; Kristiansen & Krogstrup, 1999; Thagaard, 2004). Genom att använda en kombination av metoder, såsom intervjuer, observationer och dokumentanalys uppnås även en bredare förståelse av det som undersökningen omfattar. Oavsett metoder och angreppssätt i studier av praxis och handling finns svårigheter i att skapa helheter och entydiga resultat. Andersen (2005, s. 188) menar att det istället handlar om att ”skapa nuancerat insigt i omverdenens komplexiteter og flertydligheter”. Under observations- och fältarbete görs olika val när verkligheten ska beskrivas, liksom i tolkningsprocessen, för att kunna hitta mönster.

Fördelar med observationsstudiet enligt Gratton och Jones (2004) är att det går att samla in data när det händer istället för att förlita sig på någons minne av händelsen, att insamlingen sker i sitt naturliga sammanhang och att kontexten lättare kan observeras. Observationer tillåter att forskaren direkt kan observera skeendet. Dessutom går det att identifiera skeenden som deltagaren inte själv tänkt på eller kanske vill avslöja.

Det finns dock en del risker och nackdelar med observationsstudier. Gratton och Jones (2004) påpekar att forskaren kan missförstå det som sker och tolka situationen på ett felaktigt sätt. Detta kan till viss del undvikas genom att andra metoder också används, som t.ex. intervjuer, för att försäkra sig om att fenomenet förstås korrekt. Att verkligen se det som är viktigt att studera och hinna göra detta är svårigheter som man

kan råka ut för, men genom videospelning, vilket enligt Gratton och Jones (2004) har en mängd fördelar, kan detta undvikas.

Genom videoobservationer har jag samlat information som passiv deltagare (Spradley, 1980) och genom fullständig observation. Observationerna har skett genom videospelning av hela lektioner utan särskilt fokus för att fånga skeendet under hela lektionen. Mitt val av att observera genom videodokumentation beror framförallt på fördelarna med att ha dokumentationen på band men även på att det i ämnet idrott och hälsa ofta är stor rörelse i salen och att det som sker inte är helt lätt att hinna observera på annat sätt. Förutom de fördelar som observationer generellt har, innebär videodokumentation att det går att se händelseförloppet gång på gång. Man kan dessutom låta andra forskare ta del av materialet och man undviker ”stereotypa och bestämda meningar om den verksamhet man studerar” (Aspelin, 1999, s. 28). Dock har även videospelningar sina begränsningar. Eftersom bilden bara ger ett utsnitt av verkligheten så fångar man inte sammanhanget som utsnittet ingår i. Videon kan inte heller återge upplevelser av t.ex. lukt och smak.

Genom videodokumentationen studerar jag således den praktik som sker inom ramen för lektionen i ämnet idrott och hälsa och där läraren är den som mer eller mindre inleder, leder och avslutar lektionen. Lektionen är det som utgör tidsbegränsningarna för datainsamlingen. Aspelin (1999, s. 25) talar om att ”sådan aktivitet överblickas och leds vanligtvis av läraren, utgör lektionens röda tråd och konstituerar dess tidsram (inleder och avslutar t.ex. en lektion)”. Samtliga lektioner som är dokumenterade har genomförts i det vanligaste länderummet, vilket var gymnastiksal eller idrottshallar. Ingen dokumentation har skett vid t.ex. utomhusaktiviteter. Anledningarna till detta är att möjligheterna att filma aktiviteter utomhus inte funnits inom ramen för denna studie.

Jag har stundtals befunnit mig i idrottssalen och stundtals i angränsande rum, för att påverka situationen så lite som möjligt, allt beroende på lokalernas utformning och det som pågått i salen. När jag befunnit mig i salen har jag sett mig själv som åskådare. Beroende på salens utformning och elevernas och lärarens vana vid min närvaro valde jag en lämplig placering. Mitt mål var att under

datainsamlingen befinna mig i ett angränsande rum eller på annat sätt undvika att störa och därmed påverka lärare och elever. Mina förflyttningar mellan lektionsrummet och angränsande rum gjordes i största möjliga mån på ett sådant sätt så att lektionen inte stördes och gjordes framförallt när aktivitet pågick eller i samband med att lektionen skulle inledas eller avslutas. Jag befann mig dock alltid så att jag kunde höra hur lektionen fortskred. Jag försökte även att undvika att röra vid eller ställa mig vid videokameran för att inte påminna om mig eller kameran.

Huruvida forskaren påverkar den praktik som observeras kan man inte med säkerhet säga. Thagaard (2004, s. 83) menar att en bandspelare kan verka störande, men om

informanten er intenst optaget af aktiviteter eller samtaler, vil han eller hun sikkert glemme båndoptageren. Et videokamera har sandsynligvis større indvirkning på undersøgelsessituationen.

Dock är min erfarenhet att det framförallt var i början av lektionen som merparten av informanterna var medvetna om kamerorna, dvs. innan lektionen startade. Ibland dyker det upp situationer på filmerna där det går att se att eleverna uppmärksammar kameran eller säger något om att de blir filmade. Men lika snabbt som de gjorde detta så verkade de glömma bort att de var filmade. Jag uppfattade det som att lektionerna fortskred i stor sett på samma sätt som vanligt i invanda interaktionsmönster som socialiserats in under en lång period. Denna uppfattning stöds av andra forskare som arbetat med observation genom video (Alrø & Kristiansen, 1997; Aspelin, 1999). Under lektioner i ämnet idrott och hälsa är det ofta stor fysisk aktivitet över stora ytor vilket fångar elevernas uppmärksamhet och, som jag uppfattar det, gör att kameran och filmningen "glöms bort" under lektionerna. Som forskare ska man dock vara medveten om att informanterna kan påverkas av observationen och ta detta i beaktande i analysen av det insamlade materialet. Aspelin (1999) lyfter fram att i skolsituationen är elever, men även lärare, i en bedömningssituation under stora delar av tiden. Detta innebär att det finns en vana vid att synas och av kontroll och därför, efter den inledande uppmärksamheten, ses inte kameran som något avvikande.

### ***Medgivande***

Alla föräldrar vars barn medverkade i lektioner som videofilmades har givit ett aktivt, skriftligt medgivande till videofilmning. I de fall det varit möjligt informerades om projektet på ett föräldramöte, då en informationslapp och ett svarsbrev delades ut. Svarsbreven samlades sedan in av klassläraren eller skickades tillbaka till mig av föräldrarna. Till de föräldrar som inte var närvarande vid föräldramötet eller i de fall det inte gick att medverka vid ett föräldramöte, delade antingen klassläraren ut information och svarsbrev eller så skickades detta, med svarskuvert, ut till föräldrarna. Även eleverna informerades innan videofilmningen genomfördes.

Att samla in svarsbrev från samtliga elever har varit ett svårt och tidsödande arbete. Från första informationen till föräldrar och elever om projektet till sista svarsbrevet lämnades in av föräldrarna, tog det mellan två och tre månader. I något fall var jag tvungen att påbörja videofilmningen innan svarsbreven lämnades in med förhoppning, utifrån förhandsbesked från eleverna, att de skulle få delta, vilket också var fallet.

### ***Placering av kamerorna***

Beroende på möjligheter och omständigheter använde jag mig antingen av en eller två kameror för att dokumentera en lektion. Huvudkameran placerades så att den täckte in största möjliga yta av gymnastiksalen eller idrottshallen. Detta möjliggjordes i vissa fall genom placering i redskapsförråd och andra fall genom placering på läktare. Vid något tillfälle placerades kameran i ett hörn av salen, men då placerades en andra kamera i motsatt hörn. Kameran ställdes på stativ och var fast riktad mot helheten i salen och endast i undantagsfall användes zoomning och ändring av riktningen. Den andra kameran, kamera två, placerades så att den täckte in de delar av salen som inte täcktes av huvudkameran. I vissa salar gick det trots detta inte att få full täckning pga. salens utformning. I de flesta fall användes vidvinkelobjektiv på kameran/kamerorna. I något enstaka fall kunde endast en kamera användas pga. tekniska problem eller då två lektioner pågick samtidigt, båda var då delar i undersökningen. I analysen av videoinspelningarna visade det sig att filmen från huvudkameran

gav tillräcklig information, så att filmen från kamera två inte behövde användas, utom i ett fall, då lektionen varade längre än vad bandet i kamera ett räckte till.

Uppställning av kameran/kamerorna skedde strax före eller direkt i början av lektionen och stängdes av vid lektionens slut, när läraren avslutat lektionen och eleverna var på väg att lämna eller hade lämnat salen. Eftersom idrottshallar/gymnastiksalor ofta ligger en bit eller långt ifrån övriga undervisningslokaler var jag hänvisad till att kunna börja när läraren i idrott och hälsa kom till salen för uppställningen av kamerorna. Ibland fanns läraren redan på plats och då kunde kamerorna ställas upp i god tid, ibland fick jag invänta lärarens ankomst och sätta upp kamerorna medan eleverna bytte om. Normalt var kamerorna på plats och igång när eleverna kom in i salen. Huvudkameran var alltid igång när läraren startade lektionen, men vid något tillfälle startades kamera två något senare utifrån ovan beskrivna pressade tidsschema.

Det som komplicerar filmning av lektioner i idrott och hälsa är dels den stora rörligheten som sker i salen, dels att det uppstår mycket ljud. Eftersom aktörerna oftast rör sig över stora ytor enskilt eller i skiftande grupperingar och det uppstår en mängd ljud från aktiviteterna i form av t.ex. bollstudsande, rop och skratt eller musik som spelas, är ljudupptagning och konversation mellan aktörerna svår att komma åt. Ett tidigt beslut var därför att låta kamerorna stå fast riktade mot helheten och att endast använda de fasta mikrofonerna på kamerorna. På filmerna går det dock att urskilja delar av konversationen, framförallt vid samlingar. En bärbar mikrofon på läraren skulle eventuellt ha kunnat lösa problemet. Jag beslutade på ett tidigt stadium att inte använda mig av detta då det skulle kunna ha påverkat läraren och genomförandet av lektionerna. Mitt syfte med videofilmning anser jag att jag trots detta uppnått.

### ***Etiska överväganden i samband med videofilmning***

Redan tidigt bestämde jag att vara noga och tydlig med den information som gavs till både elever, föräldrar och medverkande lärare. Att filma eleverna och lärare under idrott och fysisk aktivitet kan vara känsligt. Eleverna är ofta ombytta och lättare

klädda än vanligt och det syns tydligt hur de klarar av de situationer som ska utföras.

För det första ville jag ha ett aktivt, skriftligt svar från föräldrarna om ett medgivande till inspelningarna. För det andra angav jag att endast de som var delaktiga i projektet skulle ha tillgång till materialet. För det tredje förvaras originalfilmerna inlåsta i kassaskåp när de inte används för analysarbete samt de kopior som används för analysen på lösenordsskyddad extern hårddisk.

Det är min uppfattning att i samband med all videofilmning och hantering av dessa måste det visas gott omdöme. Det är enkelt och lätt att dokumentera för att sedan visa och sprida sekvenser. Detta får dock inte ske på bekostnad av den personliga integriteten. Lektionerna är dessutom lagrade och kan tas fram närhelst det behövs. Att noga ange för alla inblandade vad filmerna ska användas till och hur de ska hanteras är viktigt för trovärdigheten hos alla som arbetar med videoinspelning i utbildnings- eller forskningssyfte. Studien följer ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning” (Vetenskapsrådet, 2002a).

### ***Transkription***

Jag har, precis som Jakobsson (2001), transkriberat det som var av intresse för syftet med detta arbete. Frågan jag ställde mig vid genomgången av bandet var hur adekvat sekvensen var för möjligheten att göra en korrekt analys. Jordan och Henderson (1995) menar att oavsett hur detaljerat och noggrant man än transkriberar ett händelseförlopp utelämnas ändå väsentliga nyanser, skeenden, rörelser m.m.

## **5.2 Temacentrerad analys**

Thagaard (2004) diskuterar olika sätt att analysera ett insamlat material och skiljer på om det centrala är *hur* informanterna uttrycker sig eller om det är textens *innehåll*, meningsinnehållet. Analys av meningsinnehåll kan därefter antingen ha ett fokus på personer eller på teman, det sistnämnda i form av en temacentrerad analys. Thagaard (2004, s. 158) kallar detta för ”temacentrerade metodiske tilgange”. Denna analys har som fokus ämnen eller

teman. I den temacentrerade analysen finns det större eller mindre likheter mellan olika datamaterial där vissa, t.ex. respondenter, bidrar mer till analysen, andra mindre (se t.ex. Thagaard, 2004; Weiss, 1994).

I föreliggande avhandling har jag inspirerats av det temacentrerade tillvägagångssättet, eller analysen, såtillvida att jag utvecklat två analys scheman (dimensioner och kategorier) som jag sedan använt för en temacentrerad analys. Analysen utgår från en uppdelning av texten i kategorier utifrån de teman som är centrala i undersökningen, som sedan sammanställs för vidare analys utifrån respektive tema.

I analysarbetet har jag i princip använt mig av de fyra steg som Weiss (1994, s. 154) beskriver ingår i en temacentrerad analys, nämligen ”coding, sorting, local integration, and inclusive integration”. I första fasen, kodningsfasen, menar Weiss att man kan använda koder som uppstår i materialet, men säger även att det går att utveckla koder och kategorier innan analysen påbörjats utifrån att forskaren planerar att använda dessa ”because they are related to the problem we hope to study” (Weiss, 1994, s. 155). Utifrån inspiration från det temacentrerade tillvägagångssättet har jag utvecklat två tematiskt baserade analys scheman (dimensioner och kategorier). Dessa analys scheman har växt fram under den inledande fasen av processen, utifrån en växelverkan mellan de första genomgångarna av den först insamlade empirin och den samtidiga fördjupningen i relevant forskning, teori och styrdokument för skolan. Dessa analys scheman är således en produkt av den tidiga forskningsprocessen och existerade inte under processens inledningskede.

Den andra fasen omfattar att sortera materialet utifrån kategorierna. I analysen har jag delat in materialet utifrån analys schemats kategorier och teman i undersökningen. Tredje fasen innebär att utveckla sammanhanget och skapa mening i varje kategori som sedan, i fas fyra, knyts ihop till en gemensam struktur.

Inclusive integration knits into a single coherent story the otherwise isolated areas of analysis that result from local integration (Weiss, 1994, s. 160).

Dessa sista två faser har genomförts i analysen av respektive kategori och i de slutsatser som avhandlingen resulterat i.

Eftersom den temacentrerade analysen utgår från teman, så sker analysen på gruppnivå. Enskilda lektioner och individers subjektiva erfarenande är intressanta tillsammans med andra lektioner och andra individers erfarenande. Fokus är således på den kollektiva nivån. I själv analysfasen har jag skiftat fokus mellan enskilda lektioner och utsagor och tematiskt ordnade klipp och citat från olika lektioner och utsagor. Även i analysen av kursplanen har jag pendlat mellan helhet och delar.

Thagaard (2004) påpekar att om helhetsperspektivet i analysen saknas och om texten delas upp och lösgörs från sitt sammanhang, kan analysen få en positivistisk prägel. I både analysarbetet och i tolkningsfasen har jag pendlat mellan olika utsnitt ur materialet och de texter som utsnitten kommit från för att i största möjliga mån både beaktat helheten och fördjupa mig i de olika delarna. Thagaard påpekar att de kategorier eller teman som framkommer bör förekomma hos alla informanter, vilket i princip varit fallet, men inte varit ett krav. Jag har analyserat materialet på gruppnivå för att diskutera vad som förekommer och inte förekommer *inom* respektive arena och kategori och vilka likheter och olikheter som framträder *mellan* de tre arenorna och kategorierna utifrån mina analys scheman. Vissa teman och perspektiv förekommer hos alla informanter, i alla lektioner och i kursplanens olika delar och andra hos vissa informanter, i vissa lektioner och vissa delar av kursplanen.

Thagaard (2004) föreslår vidare att man använder matriser, för att säkerställa att inte tappa helheten i temacentrerade analys, vilket jag gjort vad gäller analys av kursplaner och intervjuer medan jag använt ett datorprogram (se nedan) som inte är uppbyggt utifrån matriser för analys av videoobservationerna.

Ur ett etiskt perspektiv är temacentrerad analys en fördel då den enskilda informantens utsagor eller de filmade sekvenserna inte kommer i fokus i sin helhet (Thagaard, 2004), utan det är teman som presenteras. Den enskilda läraren eller lektionen kan inte urskiljas på samma sätt som i en personcentrerad analys.

Det ställer stora krav på det analysverktyg som ska användas vid arbete med analys av videofilmer, eftersom stora mängder data

hanteras, särskilt om det ska göras jämförande analyser av olika episoder, klipp, i de olika filmerna. För att dessutom kunna göra nya analyser på basis av det man blivit varse i filmerna, i grupper om klipp eller i delar av klipp så krävs det ett väl anpassat verktyg. Det program som uppfyllde mina krav och som jag använt mig av är Transana 2.12, vilket är utvecklat för forskare för analys av digital data inspelade på video eller ljudband.<sup>64</sup> I Transana görs inga faktiska klipp eftersom helheten inte delas upp i delar, utan ett klipp är en del av datafilen som transkriberats och analyserats och som omgärdas av tidsangivelser som forskaren lägger in. Att se ett klipp innebär att den del av filmen som klippet omfattar visas. Helheten finns kvar och man kan enkelt se klippet i sitt rätta sammanhang. I analysarbetet har jag gått från helhet till del och tillbaka till helheten för att se att analysen skett på ett riktigt sätt.

Videofilmerna lagras inte som en del av programmet. Programmet länkar via tidsangivelser till den plats där filerna är lagrade. Det innebär att filerna är lätta att hantera och det går snabbt och enkelt att gå från en fil till en annan utan att filerna behöver laddas upp.

### **5.3 Kritisk betraktelse av forskningsprocessen**

Alvesson och Sköldberg (1994) menar att det är viktigt med reflektion i forskningsprocessen, rörande konstruktionen av empirin, forskaren som ett konstruerande subjekt och den sociala kontext som konstruerar forskaren. De menar att som forskare måste man på en metateoretisk nivå bryta med och ifrågasätta konsistensen i det egna arbetet och tänkandet, att tolka sina egna tolkningar. De kallar detta för reflexiv tolkning, vilket handlar om att

få igång och vidmakthålla en rörelse och ge denna en viss struktur och systematik. Reflektion uppstår då en form av tänkande konfronteras med annan. Metateori är en fråga om

---

<sup>64</sup> Transana är en mjukvara utvecklad av Chris Fassnacht och vidareutvecklad av David K. Woods vid University of Wisconsin-Madison, Center for Education Research. Programmet möjliggör analys och hantering av data på ett smidigt och effektivt sätt. "Transcribe it, identify analytically interesting clips, assign keywords to clips, arrange and rearrange clips, create complex collections of interrelated clips, explore relationships between applied keywords, and share your analysis with colleagues. The result is a new way to focus on your data, and a new way to manage large collections of video and audio files and clips" (Transana, 2009).

en övergripande referensram för stimulering och strukturering av reflektion. Vi kallar vårt förslag till en dylik för reflexiv tolkning (Alvesson & Skoldberg, 1994, s. 324).

Reflektion kräver att man under arbetet tar ett steg tillbaka för att kritiskt analysera situationen, att känna igen och undvika bias, att få fram valida och reliabla data samt att tänka abstrakt (Strauss & Corbin, 1990). I forskning som bygger på kvalitativa data och för forskningsresultatens trovärdighet och överförbarhet bör det noggrant redogöras för hur datainsamling, analys och tolkningen av resultaten gjorts (Thagaard, 2004), vilket jag genomgående avsett göra i avhandlingen. Precis som Andersen (2005) menar, har jag kritiskt reflekterat över vilken roll den förståelse jag bär med mig har haft för forskningsprocessen och för olika val som jag gjort i denna. Jag har även haft möjlighet att

reflektere over egne metoder og egen praksis i forskningsprocessen, dvs. at oparbejde den analytiske formågen til at kunne iagttage de anvendte metoders karakterer, fordele, ulemper, hvad de medvirker til at sætte fokus pa, og hvad de modsat gør en blind eller døv for - hvad de i det hele taget betyder for det, som ses (Andersen, 2005, s. 196).

Den förståelse jag har för fältet och de teoretiska perspektiven jag medvetet eller omedvetet använt som referensram har således mer eller mindre påverkat de val och de analyser jag gjort.

Ett problem med den forskningsinriktning jag arbetat med är att ett flexibelt forskningsupplägg kan ske på bekostnad av stringens i och en fokuserad insamling av data. Skulle jag t.ex. ha utgått från ett färdigt analysverktyg hade jag förmodligen haft en tydligare fokus i mina insamlingsmetoder och mer ingående ställt frågor på olika sätt utifrån detta verktyg, liksom att jag hade varit mer noga med att fokusera under videoinspelningarna. Samtidigt hade detta förmodligen inneburit att jag inte hade kunnat nå de resultat som jag gjort idag och jag hade förmodligen inte heller kunnat utarbeta de analys-scheman som jag konstruerat. Jag har således pendlat mellan en strukturerad och en kreativ process, det Thagaard (2004) benämner som systematik och inlevelse, i min forskningsprocess vilket givit både ramar och ordning men samtidigt gett möjlighet för kreativitet och nyskapande.

Det som jag i efterhand kan vara kritisk till är att jag inte mer ingående ställt frågor till lärarna om mina tre teman; avsikt, innehåll och betyg. I någon enstaka intervju har det varit knapphändigt med information om något av dessa teman, och hade jag haft större fokus och ställt ytterligare fördjupade frågor hade svaren varit mer omfattande. Samma sak gäller videoinspelningarna. De flesta inspelningar har en hög kvalitet, i det att jag ser och hör allt eller det mesta som händer under lektionen. En inspelning har dock ett glapp på knappt två minuter pga. byte av videoband. I en annan stör två elever inspelningen under en kort period genom att de agerar framför kameran. Under några delar av inspelningarna är avståndet till aktörerna stora, så det är inte möjligt att höra samtal mellan aktörerna mer än vid samlingar. De inspelningar som har hög kvalitet har framförallt varit inspelade i små gymnastiksalar och de som har något sämre kvalitet har spelats in i stora idrottshallar, då det ibland även funnits elever från andra klasser som rört sig i närheten av kameran/kamerorna. Hade jag, som jag nämnde tidigare, från början haft ett utarbetat analyschema och vetat exakt vad jag skulle fokusera på, hade jag förmodligen haft möjlighet att vara mer noga med att undvika störningar och haft större fokus på det som särskilt skulle studeras, men samtidigt förlorat det flexibla upplägget.

Det kan tyckas att jag skulle ha kunnat göra om intervjuerna eller ställt följdfrågor till lärarna efter att jag börjat analysen, eller att jag skulle ha gjort om vissa videoinspelningar för att förbättra kvaliteten. Detta har dock inte varit möjligt då det förflutit nästan två år mellan den första och sista intervjun och mellan den första och sista klassen som videoinspelades. Det var inte förrän de första inspelningarna och intervjuerna var klara som mönster trädde fram och analyschemat började ta form och då ville jag inte ändra metoderna. Nyinspelningar av fler lektioner var inte heller möjliga då det tagit avsevärd tid i vissa klasser att få medgivandet klart från alla föräldrar innan inspelningen började. Till exempel var en av de videoinspelade lektioner jag använde mig av den sista på våren innan verksamheten började bedrivas utomhus. Därmed kunde jag inte spela in fler lektioner med denna lärare och denna

klass. Det hade inte heller gått att göra inspelningar på hösten eftersom eleverna då hade slutat grundskolan.

Utifrån denna diskussion av datainsamlingsförfarandet anser jag att jag mer än väl uppnått mitt syfte med den empiriska delen av avhandlingen och att mitt upplägg och min forskningsprocess varit viktiga förutsättningar för detta.

### 5.3.1 Trovärdighet, bekräftelse och överförbarhet

Det är viktigt att överväga hur ”sann” undersökningen är och om svaren på problemformuleringen verkligen är korrekta (Gratton & Jones, 2004). Reliabilitet och validitet är de begrepp som ofta används i detta sammanhang, framförallt när det gäller kvantitativ data, och står för att de resultat som framkommer är relevanta och giltiga. Jag kommer istället att använda mig av begreppen trovärdighet, bekräftelse och överförbarhet eftersom det stämmer bättre överens med min studies uppläggning (Thagaard, 2004).

#### *Trovärdighet*

Trovärdighet innebär att noggrant redogöra för på vilket sätt forskningen genomförts (Thagaard, 2004). Min avsikt har varit att noggrant beskriva mitt forskningsupplägg i varje avsnitt, så att läsaren har möjlighet att följa och kritiskt granska de ingående delarna och helheten. Det har dock funnits begränsningar rent utrymmesmässigt och här har jag fått göra vissa val. I respektive kapitel har jag i möjligaste mån redogjort för de viktigaste strategiska val jag gjort, motiverat dessa val och sökt stöd i tidigare forskning. Ett andra sätt att skapa trovärdighet är att använda olika metoder för att belysa studiens frågeställningar. Jag har använt mig av intervjuer, observationer och kursplaneanalys, men också tidigare forskning och styrdokument inom området som bakgrundsfakta. Ett tredje sätt att få trovärdighet i resultaten är att en annan forskare är medbedömare, interbedömarreliabilitet. Jag har dock inte använt mig av denna metodik då jag menar att jag genom att använda mig av intervjuer, observationer och dokumentanalys samt att relatera till tidigare forskning och teorier uppnår styrka i analysen och därmed trovärdighet för resultaten.

### ***Bekräftelse***

Bekräftelse innebär att beskriva hur den tolkning som gjorts stöts av annan forskning, vilket jag gjort löpande genom avhandlingen. I del I finns en genomgång av tidigare forskning och i slutet av del II och i del III diskuteras resultaten och hur dessa förhåller sig till tidigare forskning. I resultatkapitlen och i diskussionskapitlet visar och diskuterar jag således trovärdigheten i de resultat som jag har fått fram i studien och gör därvid också jämförelse med tidigare forskning.

### ***Överförbarhet***

Eftersom antalet inspelade lektioner och informanter i materien är ringa kan jag inte hävda att resultaten går att generalisera och gälla för större grupper. Inte heller kan jag hävda att de beskrivningar som jag ger av lektioner eller informanternas utsagor är absolut fullständiga eftersom beskrivningarna är min tolkning av empirin.

Överförbarhet syftar på om resultaten har giltighet i andra sammanhang än den undersökta. I studier där de data man arbetar med i första hand är av numerisk art, söker man en hög grad av generalisering av resultaten. Utifrån datamaterial i textform kan överförbarheten vara svår eller rentav vara omöjlig att göra, då urvalet ofta sker utifrån begränsningar av access och ett begränsat, icke representativt urval. Jag har använt mig av tillgänglighetsurval, vilket bl.a. innebär att urvalet inte kan anses vara representativt. Därmed måste frågan om överförbarhet diskuteras. Silverman (2000) menar att det finns fyra sätt att uppnå överförbarhet och det kan göras genom att (1) kombinera olika metoder, (2) genom avsiktligt urval, (3) genom teoretiskt urval och (4) genom att använda en analytisk modell som säkerställer att överförbarhet finns närvarande i alla andra möjliga fall. Silverman (2000) poängterar själv att det sista förslaget är ett radikalt sätt att se på överförbarhet och menar att detta bara är användbart i viss specifik forskning. Silverman (2000, s. 108) menar att

since the basic structures of social order are to be found anywhere, it does not matter where we begin our research. Look at any case and you will find the same order.

Den överförbarhet som jag har möjlighet att göra utifrån mitt urval innebär att de resultat jag presenterar *skulle* kunna gälla för även andra kontexter än de jag studerat. Även om jag inte kan påstå att majoriteten av lektioner ser ut som de som jag studerat eller att majoriteten av lärarna i idrott och hälsa har samma uppfattning som de jag intervjuat, så uppstår med säkerhet samma fenomen i andra situationer än de jag studerat. Således är mina data inte unika i den bemärkelsen att de endast finns i den kontext jag studerat, utan samma fenomen kan uppstå på andra ställen. Det analyschema jag konstruerat möjliggör även överförbarhet till andra kontexter. De kategorier och resultat som jag presenterar är inte unika för min studie. Ett sätt att förstå detta är att skilja på domän och en teoris tillämpningsområde (Alvesson & Sköldberg, 1994). Mitt tillämpningsområde är de skolor, lärare och lektioner jag studerat i skolämnet idrott och hälsa. Domänen skulle jag beskriva som alla skolor i Sverige. De resultat som min studie resulterar i menar jag gäller för de fall jag studerat, utifrån de teoretisk och metodologiska val jag gjort. Huruvida detta gäller för alla fall eller inte inom domänen är inget jag kan uttala mig om utifrån min empiri. Däremot fördjupas förståelsen för fältet genom denna studie och andra liknande gjorda eller kommande studier. På basis av detta är det möjligt att avgöra i vilken grad resultat kan överföras och användas i andra sammanhang än där studierna är gjorda samt hur giltiga de är inom domänen. I avhandlingens senare kapitel diskuterar jag mina resultat i förhållande till tidigare forskning, teorier och de bakgrundsfakta jag presenterat. Ett fortsatt arbete med att beforska området innebär ”det successiva fastställandet av en teoris tillämpningsområde inom en viss domän” (Alvesson, & Sköldberg, 1994, s. 31).

#### **5.4 Sammanfattning**

I detta kapitel har jag redogjort för forskningsprocessen och beskrivit studiens forskningsdesign och olika metodologiska överväganden, liksom metodval och tillvägagångssätt i analysfasen. Kapitlet har avslutats med en kritisk betraktelse av forskningsprocessen.

I kapitlet har jag haft som syfte att tydliggöra olika val som gjorts i studien för att möjliggöra en reflexiv tolkning, både för mig

själv och för läsaren. För mig har detta inneburit att ta ett steg tillbaka för att kritiskt analysera arbetet med föreliggande avhandling. Jag har därmed ifrågasatt konsistensen i mitt eget arbete och tänkande och jag har också reflekterat över mina egna tolkningar och samtidigt erbjudit läsaren i största möjliga grad att göra detsamma.

## II ARENOR

En sammanhållande logik för avhandlingen är den indelning i olika arenor som Linde (2006) har beskrivit. Dessa arenor är formulerings-, transformerings- och realiseringsarenan. Den empiriska delen omfattar studier av formuleringsarenan utifrån den formulerade kursplanen för skolämnet idrott och hälsa och redovisas i kapitel 6. Transformeringsarenan, och den transformering lärarna i idrott och hälsa gör, redovisas utifrån intervjuer med lärarna i kapitel 7. Realiseringsarenan, vilken omfattar det som realiserats och iscensätts i lärandesituationerna i idrott och hälsa, beskrivs utifrån videoobservationer och redovisas i kapitel 8.

I det sista kapitlet, kapitel 9 i denna del II, kommer jag, utifrån avhandlingens andra syfte, att belysa och analysera likheter och skillnader, vad gäller kunskap värd att förmedla, mellan ovanstående tre nivåer i relation till ämnets karaktär.

## 6 FORMULERINGSARENAN

Den formulerade läroplanen är ett resultat av politiska övervägande och kompromisser och speglar de intentioner samhället har med skola och med utbildning. Rådande och dominerande strömningar i samhället influerar på olika sätt styrdokumentet för skolan och kommer till uttryck i generella formuleringar i läroplanen och specifika formuleringar i kursplanerna för de skilda ämnena.

Dokumentet "Kursplaner och betygskriterier" för grundskolan börjar med en gemensam inledning, för att sedan omfatta kursplaner för olika ämnen. I denna del anges målen för respektive ämne, hur dessa bidrar till elevens utveckling utifrån målen i läroplanen, hur ämnet kan förstås i ett samhälls- och medborgarperspektiv samt underlag för betyg och bedömning. Kursplanerna anger vad alla elever ska lära sig men beskriver inte exakt vilket stoff eller vilka arbetsmetoder som ska användas. Detta medför en frihet att iscensätta verksamheten utifrån de förutsättningar som finns på den enskilda skolan. Betygskriterierna anger kunskapsnivån för betygen Väl godkänt och Mycket väl godkänt.

### 6.1 Resultat och analys

I följande avsnitt avser jag att presentera resultaten och analysen av "Kursplaner och betygskriterier 2000" för grundskolan (Skolverket, 2000b, s. 22-25), avsnittet "Idrott och hälsa" som avser skolår 9, vilken jag benämner som "kursplanen" i detta kapitel. Jag kommer att göra analysen utifrån de analys-scheman och de tre teman (avsikt, innehåll och betyg) som jag närmare

beskrivit i kapitel 4.2.<sup>65</sup> Fördjupade diskussioner och slutsatser kommer i avsnittet ”Sammanfattande analys av formuleringsarenan”.

Varje utsnitt kan förekomma flera gånger i nedanstående resultatredovisning då varje utsnitt kan omfatta olika dimensioner och kvaliteter.

### 6.1.1 Dimensioner

Detta avsnitt handlar om dimensioner i kursplanen och omfattar presentation av resultat och en första analys.

#### ***Rörelser***

Huvudkategorin *rörelser* omfattar fyra underkategorier; rekreativ form, funktionell form, formaliserad form och estetisk form.

#### *Rörelser - Rekreativ form*

I kursplanen förekommer den rekreativa formen i ett antal sammanhang. I följande utsnitt är leken exempel på *rekreativ form* med avseende på *avsikt*.

\*/.../ lär känna olika former av lekar, danser och idrottsformer i olika kulturer.

\*kunna delta i lek, dans, idrott och andra aktiviteter och kunna utföra lämpliga rörelseuppgifter.

Leken är något annat än motion, dans och idrott/idrottsformer då dessa nämns tillsammans med lek, dvs. leken står för en verksamhet som inte är funktionell eller formaliserad. Även friluftsliv skrivs fram i kursplanen som en avsikt med ämnet.

---

<sup>65</sup> Kursplanen omfattar den specifika beskrivningen av skolämnet idrott och hälsa, med ämnets syfte och roll i utbildningen, mål att sträva mot, ämnets karaktär och uppbyggnad, mål att uppnå, bedömningens inriktning samt betygskriterier för Väl godkänt respektive Mycket väl godkänt. Vid analysen av kursplanen i idrott och hälsa använder jag rubrikerna ”Ämnets syfte och roll i utbildningen”, ”Mål att sträva mot” samt ”Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret” som underlag för temat *avsikt*, ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”, för *inhåll* samt ”Bedömningens inriktning” och ”Kriterier för betyget Väl godkänt” respektive ”Kriterier för betyget Mycket väl godkänt” för *betyg*.

\*Under generationer har rörelseaktiviteter och friluftsvksamheter utvecklats. Ämnet ger kunskaper om deras framväxt, erfarenheter av att delta i dem och färdigheter i att bedriva dem.

När det handlar om utsnitt som är exempel på *rekreativ form* med avseende på *inhåll* framkommer samma företeelser som när det gäller avsikt, nämligen lek och friluftsliv.

\*Ämnets kärna är idrott, lek och allsidiga rörelser /.../

\*.../ friluftsvksamhet och vistelse i skog och mark får eleverna upplevelser, kunskaper och erfarenheter som kan stimulera ett fortsatt intresse för friluftsliv, natur och miljöfrågor.

Det är endast ett fåtal utsnitt som berör rekreativ form vad gäller innehåll och som kan förknippas med denna form och det är som ovan beskrivit lek och friluftsliv.

Under bedömningens inriktning skrivs det fram att bedömning ska ske utifrån hur eleven genom ”friluftsliv kan bibehålla och förbättra sin fysiska och psykiska hälsa”. Jag tolkar detta som att friluftsliv ska bedömas utifrån hur det används som ett medel för att förbättra och bibehålla den fysiska och psykiska hälsan, inte som en bedömningsgrund i sig. Därmed finns det inga utsnitt som handlar om *rekreativ form* med avseende på *betyg*, mer än under betygskriterier för VG där det anges att eleverna ska kunna delta i ”friluftsliv under olika årstider”. Lek och andra former av rekreation nämns inte under bedömningens inriktning och betygskriterier.

Den rekreativa formen berörs i kursplanen genom lek och friluftsliv, dock är lek främst nämnt som ett isolerat begrepp, medan friluftslivet är mer framträdande som t.ex. ett sätt att erhalla upplevelser. Friluftsliv finns som bedömning under VG, medan lek och andra former av den rekreativa formen inte nämns under bedömningens inriktning och betygskriterier.

### *Rörelser - Funktionell form*

I kursplanen förekommer den funktionella formen i ett antal sammanhang. I följande utsagor nämns kroppsuppfattning och rörelseförmåga som exempel på *funktionell form* med avseende på *avsikt*.

\*utvecklar en god kroppsuppfattning /.../, stimuleras till ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet och tar ett ansvar för sin hälsa.

\*utvecklar och fördjupar sin rörelseförmåga /.../

Här anges att en avsikt med ämnet är att eleverna ska utveckla sin rörelseförmåga, kroppsuppfattning och kunna genomföra egna motionsaktiviteter. Hälsa sätts i samband med ett bestående intresse för rörelseaktiviteter. Det förekommer även utsnitt om ”ha kunskaper i livräddande första hjälp” samt handlande i nöd och katastrofsituationer.

\*utvecklar /.../ beredskap för handlande i nöd- och katastrofsituationer både på land, i och vid vatten.

När det handlar om utsagor som är exempel på *funktionell form* med avseende på *innehåll* skrivs följande fram.

\*Att utveckla allsidiga rörelseaktiviteter /.../ och en allsidig rörelserepertoar kan lägga grund för en aktiv och hälsofrämjande livsstil.

\*/.../ elevens kroppsuppfattning utvecklas.

\*En positiv upplevelse /.../ främjar /.../ den motoriska förmågan.

\*Detta ger möjligheter att /.../ träna kondition, styrka och rörlighet.

Precis som gäller för avsikt så är det allsidiga rörelseaktiviteter i relation till en hälsofrämjande livsstil och ”den motoriska förmågan” som nämns, liksom kroppsuppfattning och kondition, styrka och rörlighet. Även handlande i nöd och katastrof-

situationer framkommer, dvs. att också ”utbildning för nödsituationer såsom livräddning och första hjälpen vid olycksfall” innefattas i ämnet.

Utsnitt om bedömningens inriktning och som är exempel på *funktionell form* med avseende på *betyg* är följande.

\*Elevens förmåga att använda kroppen för sammansatta och komplexa rörelsemönster på ett ändamålsenligt sätt liksom bredden av fysiska aktiviteter ingår också i bedömningen.

Under betygskriterier för VG framkommer följande utsnitt.

\*/.../ genomför fysiska aktiviteter som befrämjar egen motion och hälsa.

Även handlande för att undvika och avvärja risker framkommer under betygskriterier för VG vad gäller att kunna ”avvärja risker i samband med olika fysiska aktiviteter”. Under betygskriterier för MVG framkommer följande utsnitt.

\*Elev komponerar, motiverar och genomför ett allsidigt och funktionellt motionsprogram.

Det som ska bedömas är förmågan att utföra rörelsemönster med, för de högre betygsgraderna, allt större grad av anpassning. Bredden av fysiska aktiviteter och att kunna utföra dessa för befrämjande av motion och hälsa (VG) samt att kunna komponera och genomföra ett motionsprogram (MVG), men även att ”anpassa sina rörelser till” olika situationer på ett kvalificerat sätt (MVG), är olika grader av bedömningsgrunder. Även en viss form av handlande i nöd och katastrofsituationer framkommer (VG) genom att man ska kunna förutse och avvärja risker under fysisk aktivitet.

Den funktionella formen är frekvent förekommande i kursplanen och kan därför tolkas som att den är central i ämnet. Olika fysiska kvaliteter nämns, som kondition, styrka och rörlighet men även motorik. Det finns en koppling till hälsa när det gäller den funktionella formen. Hälsa skrivs dels fram som en aspekt av den funktionella formen, dels som kunskap *om* rörelser och för att motivera verksamheten (se vidare under Begrepp). Betyg och

bedömning handlar om förmågan att utföra rörelsemönster med, för de högre betygsgraderna, allt större grad av anpassning samt att komponera motionsprogram (MVG).

### *Rörelser - Formaliserad form*

I kursplanen är nedanstående utsnitt exempel på *formaliserad form* med avseende på *avsikt*. Jag har använt dessa utsnitt tidigare som exempel på rekreativ form utifrån leken, men i utsnittet anges även dans och idrott.

\*utvecklar förmågan att /.../ idrotta på egen hand och tillsammans med andra.

\*kunna delta i lek, dans, idrott och andra aktiviteter och kunna utföra lämpliga rörelseuppgifter.

Idrott i ovanstående utsnitt refererar som jag förstår det till etablerade idrotter, dvs. aktiviteter som är utformad utifrån den etablerade, formaliserade idrotten eftersom idrott ställs i relation till t.ex. lek, motion och andra aktiviteter. Jag tolkar det även som att ”dans” syftar på den formbestämda dansen och därmed formaliserad form.

I kursplanen är nedanstående utsnitt exempel på *formaliserad form* med avseende på *innehåll*. Jag har använt det första utsnittet tidigare som exempel på rekreativ form vad gäller innehåll utifrån leken, men i utsnittet är även idrott nämnt.

\*Ämnets kärna är idrott, lek och allsidiga rörelser /.../

\*Detta ger möjligheter att utveckla /.../ idrottsfärdigheter /.../

Liksom när det gäller avsikt är det idrott och idrottsfärdigheter som är exempel på den formaliserade formen. Inga specifika idrotter anges dock.

När det handlar om utsnitt som är exempel på *formaliserad form* med avseende på *betyg*, bedömningens inriktning, nämns inte ordet idrott, dock kan utsnittet att ha ”förmåga att utföra rörelser med kontroll och precision” tolkas som exempel på funktionell form vad gäller betyg.

Varken under betygskriterier för VG eller för MVG förekommer idrott som rörelseform. Dock förekommer idrott som begrepp under betygskriterier för MVG utifrån att man ska kunna bedöma värdet av och att kunna organisera idrott, emellertid inte utifrån att man själv ska kunna utföra idrotten. Däremot kan följande utsnitt tolkas som ett exempel på formaliserad form.

\*Eleven anpassar sina rörelser till de krav som olika aktiviteter och situationer ställer på exempelvis balans, precision och tempo.

Det som ska bedömas är förmågan att utföra rörelser med allt större grad av kontroll och precision och att anpassa sina rörelser till olika situationer på ett kvalificerat sätt (MVG).

Den formaliserade formen framträder inte med samma omedelbara tydlighet som t.ex. den funktionella formen i kursplanen. Under avsikt och innehåll nämns idrott men när det kommer till betyg blir kopplingen till idrott inte helt klargjord, då idrott som begrepp inte nämns i samband med det som ska bedömas. Betyg och bedömning handlar om förmågan att utföra rörelser med allt större grad av kontroll och precision och att anpassa sina rörelser till olika situationer på ett kvalificerat sätt för de högre betygsgraderna. Jag tolkar det som att den formaliserade idrotten finns beskriven i kursplanen i första hand när det gäller avsikt och innehåll, men på ett otydligt och tvetydigt sätt, och på ett än mer otydligt sätt vad gäller bedömning.

### *Rörelser - Estetisk form*

I kursplanen kan följande vara ett exempel på *estetisk form* med avseende på *avsikt*, nämligen att kunna ”ge uttryck för fantasi, känslor och gemenskap”. Detta utsnitt som pekar ut fantasin är det enda som skulle kunna tolkas som exempel på estetisk form med avseende på avsikt.

När det handlar om utsnitt som är exempel på *estetisk form* med avseende på *innehåll* framträder följande, och enda, exempel där den estetiska förmågan nämns som ett innehåll i ämnet.

\*En positiv upplevelse av rörelse och rytm är i sin tur en grund för individuella och kollektiva övningar och främjar på så sätt såväl den improvisatoriska och estetiska /.../ förmågan.

Som, och enda, exempel på *estetisk form* med avseende på *betyg* anges följande, vilket handlar om att utföra rörelser estetiskt.

\*/.../ förmåga att utföra rörelser med /.../ hänsyn till rytm och estetik /.../

Under betygskriterier för VG och MVG förekommer inte den estetiska formen.

Den estetiska formen framträder under både innehåll och betyg, förvisso endast på ett ställe under respektive tema, men förekommer inte med samma tydlighet under avsikt. Att utveckla den estetiska förmågan skrivs fram i kursplanen och detta ska också bedömas.

### ***Begrepp***

I kursplanen är följande utsnitt exempel på *begrepp* med avseende på *avsikt*.

\*Idrott, friluftsliv och olika former av motion och rekreation har stor betydelse för hälsan. Barn och ungdomar behöver därför utveckla kunskaper om hur kroppen fungerar /.../

Här anges att det är kunskaper om hur kroppen fungerar som ska utvecklas i ämnet. Olika begrepp ska även kunna relateras till varandra.

\*/.../ utveckla kunskaper om hur /.../ vanor, regelbunden fysisk aktivitet och friluftsliv förhåller sig till fysiskt och psykiskt välbefinnande.

\*/.../ kunskaper som gör det möjligt att se, välja och värdera olika former av rörelse ur ett hälsoperspektiv /.../

I ovanstående exempel ska de kunskaper och begrepp som utvecklas användas för att förstå hur vanor, fysisk aktivitet och friluftsliv förhåller sig till välbefinnande och hälsa. Det finns även exempel på att eleverna måste ha begreppsliga kunskaper om

”mat, motion och hälsa” för att förstå samband mellan dessa. Även idrottens och friluftslivets historia och framväxt framkommer liksom ett kulturellt perspektiv.

\*./.. får inblickar i idrottens och friluftslivets historia samt lär känna olika former av lekar, danser och idrottsformer i olika kulturer.

Det är dock otydligt om ”lära känna” även innefattar begreppsliga kunskaper inom området, eller om det framförallt handlar om ett utförande av dessa.

Tre andra områden som framträder är ”nöd- och katastrofsituationer”, ledarskap samt planeringsförmåga.

\*utvecklar förmågan att organisera och leda aktiviteter.

\*./.. kunna planera och genomföra vistelse i naturen under olika årstider.

Hälsa som begrepp förekommer ett flertal gånger i denna del av kursplanen, dels som relation mellan mat, motion och hälsa, som jag beskrivit här ovan, men även som ett eget kunskapsområde i ämnet, där eleverna ska utveckla

\*kunskap om vad som främjar hälsa.

I kursplanen är följande utsnitt exempel på *begrepp* med avseende på *inhåll*. Exemplet är tidigare använt för att beskriva en rörelseform.

\*I ämnet innefattas också utbildning för nödsituationer såsom livräddning och första hjälpen vid olycksfall.

Ytterligare ett område av samma karaktär gäller begreppsliga kunskaper om negativa konsekvenser som följer i idrottens spår.

\*Tillsammans med kunskap om de avarter och trender som är knutna till vår tids kroppsövningskultur ger ämnet möjligheter att bl.a. utifrån ett jämställdhetsperspektiv ifrågasätta de idealbilder som sprids via olika medier.

Ett tredje område omfattar vår egen och andras kulturer och traditioner, varav jag även använt det första utsnittet som exempel på rörelseform, men detta anger även ett begreppsligt innehåll om friluftsliv, natur och miljöfrågor. Det andra utsnittet omfattar egna traditioner och andra kulturer.

\*Genom friluftsverksamhet och vistelse i skog och mark får eleverna upplevelser, kunskaper och erfarenheter som kan stimulera ett fortsatt intresse för friluftsliv, natur och miljöfrågor. Ämnet bidrar på så sätt till att väcka engagemang för betydelsen av att skydda och vårda natur och miljö.

\*Ett kulturellt perspektiv i ämnet speglar såväl egna traditioner och sätt att tänka som synsätt och rörelseuttryck i andra kulturer.

Detta område har både ett generellt och ett specifikt innehåll, dvs. ett generellt innehåll där fokus är mot egna och andras kulturer, men även ett specifikt innehåll riktat mot friluftsliv och i samband med detta också miljöfrågor. Liksom vad gäller avsikt förekommer hälsa i ett flertalet sammanhang, som bl.a. handlar om relationen mellan livsstil, livsmiljö, hälsa och livskvalitet.

\*Det föreligger ett starkt samband mellan livsstil, livsmiljö, hälsa och livskvalitet. Ämnet förmedlar därför kunskaper om hur god hälsa och god livs- och arbetsmiljö kan främjas. I ämnet innefattas också utbildning för nödsituationer såsom livräddning och första hjälpen vid olycksfall.

Det konstateras att det finns ett starkt samband mellan dessa fenomen och för att förstå detta samband krävs begreppslig kunskap om t.ex. hälsa samt livs- och arbetsmiljö.

När det gäller *begrepp* med avseende på *betyg*, framhålls begreppslig kunskap ”om hur den egna kroppen fungerar” och kunskaper om vilka faktorer som påverkar hälsan som bedömningsgrunder.

\*Det innebär att elevens kunskaper om vilka faktorer som påverkar den egna hälsan är en viktig bedömningsgrund.

Att utveckla begreppslig kunskap om forbundna idrotter förekommer inte som en bedömningsgrund.

Under betygskriterier för VG framkommer kunskaper om kropp och rörelse, hälsa och välbefinnande, friluftsliv och risker i samband med fysiska aktiviteter. Idrott som begrepp förekommer inte heller här som en bedömningsgrund.

\*Eleven reflekterar med hjälp av kunskaper om kropp och rörelse över hur hälsa och välbefinnande kan bibehållas och förbättras.

\*Eleven /.../ tillämpar sina kunskaper om friluftsliv under olika årstider.

\*Eleven använder sina kunskaper för att förutse och avvärja risker i samband med olika fysiska aktiviteter.

Under betygskriterier för MVG framkommer begreppslig kunskap om livsstil, livsmiljö och hälsa som en bedömningsgrund, liksom att ”kunna komponera motionsprogram” och att organisera och bedöma värdet av motions-, idrotts- eller friluftaktiviteter.

\*Organiserar motions-, idrotts- eller friluftaktiviteter tillsammans med andra med hänsyn till olika deltagares behov.

Den begreppsliga kunskapen är framträdande både vad gäller avsikt, innehåll och betyg i kursplanen. Gemensamt är att man bör tillägna sig vissa begrepp för att förstå hur kroppen fungerar, hur vanor, fysisk aktivitet och friluftsliv, alternativt livsstil, förhåller sig till välbefinnande och hälsa samt vinna insikt om olika samband som har med hälsa och livsstil att göra. Hälsa förekommer även som ett eget kunskapsområde i ämnet, utan relation till idrott, där eleverna ska ha kunskaper om vad som främjar hälsa och hur god hälsa och god livs- och arbetsmiljö kan främjas. Hur idrotten och friluftslivet växt fram och kunskaper om egna traditioner och andra kulturer har en framträdande plats under avsikt och nämns även under innehåll, men inte under betyg och bedömning. Även ledarskap och planeringsförmåga framträder som en viktig avsikt med ämnet, men nämns varken under innehåll eller som en grund för bedömning. Däremot nämns på MVG-nivå att eleven ska

kunna organisera aktiviteter, men även komponera och genomföra ett motionsprogram, dock står det inget om att kunna leda dessa. Nödsituationer framkommer under avsikt och innehåll men nämns inte i samband med bedömning mer än att eleverna ska kunna hantera risker i samband med fysiska aktiviteter. Friluftsliv som egenvärde och för att väcka engagemang för natur- och miljöfrågor samt kunskap om avarter knutna till idrotten nämns under innehåll, dock ej som avsikt eller som bedömningsgrund. Att utveckla en begreppslig kunskap om friluftsliv lyfts fram, vilket däremot inte gäller för den formaliserade idrotten. Det uttrycks däremot inledningsvis att ämnets kärna är

idrott, lek och allsidiga rörelser utformade så att alla oavsett fysiska eller andra förutsättningar ska kunna delta, erhålla upplevelser och erfarenheter samt utvecklas på sina egna villkor (Skolverket, 2000b, s. 23).

När idrott nämns ser jag det som ett i första hand medel att uppnå andra mål, främst hälsomål, och där eleven ska kunna använda sina "kunskaper om livsstil, livsmiljö och hälsa för att bedöma värdet av olika idrotts- och friluftaktiviteter" (MVG). Att förstå den forbundna idrottens strukturer, regler och ramar och logiker, är inget som framkommer som begreppslig kunskap.

I kursplanen förekommer således en mängd begrepp som eleverna ska ha kunskaper om och tillgodogöra sig. Dessa begrepp är till övervägande del av relativt kvalificerad art. Eleverna ska utifrån kunskaper om t.ex. hur kroppen fungerar, kunna förhålla sig till fysiskt och psykiskt välbefinnande, vilket kräver goda kunskaper om dessa fenomen och hur dessa förhåller sig till varandra. Detta innebär som jag tolkar det att det krävs en relativt kvalificerad begreppslig kunskap.

### ***Det interpersonella***

I kursplanen är följande utsnitt exempel på *det interpersonella* med avseende på *avsikt* och handlar om förståelse och respekt för andra och ett etiskt, moraliskt förhållningssätt.

\*Ett grundläggande syfte med ämnet är också att /.../ utveckla gemenskap och samarbetsförmåga samt förståelse och respekt för andra.

\*/.../ samt ges förutsättningar till ett personligt ställningstagande i idrotts- och hälsofrågor.

Det finns även skrivningar som är mer inriktade mot att utveckla gemenskap och samarbete mellan eleverna.

\*Utbildningen i idrott och hälsa ger möjligheter till att stärka gemenskapen mellan barn och ungdomar i ett mångkulturellt och internationellt samhälle.

Det förekommer även exempel på utsnitt om att ämnet ska utveckla elevernas ”sociala förmåga” och att kunna bedriva fysisk aktivitet” tillsammans med andra”.

När det gäller *det interpersonella* med avseende på *innehåll* finns ett flertal exempel som handlar om att ta ansvar för den fysiska aktiviteten.

\*Ämnet stimulerar och engagerar alla att själva ta ett ansvar för uppläggning och genomförande av motion och fysisk träning.

Det förekommer även exempel som behandlar ”avarter och trender” inom kroppsövningskulturen och som handlar om att ”ifrågasätta de idealbilder som sprids via olika medier”. Det förekommer också utsnitt som omfattar ett etiskt perspektiv där eleverna ska diskutera ”idrott och friluftsliv” och ha ”förståelse för människors olika förutsättningar” vad gäller att kunna delta i fysisk aktivitet.

Det finns inga skrivningar som är mer inriktade mot att utveckla gemenskap och samarbete mellan eleverna under innehåll.

I utsnitt om *det interpersonella* med avseende på *betyg* så framstår inte det interpersonella som en grund för betygssättning mer än på MVG-nivå, där eleverna ska kunna organisera aktiviteter med ”hänsyn till olika deltagares behov” och ”tillsammans med andra”.

Det interpersonella skrivs fram både vad gäller avsikt och innehåll i ämnet, dels när det gäller förståelse och respekt för andra

och ett etiskt, moraliskt förhållningssätt, dels den sociala förmågan och att kunna samverka. Däremot nämns inte det interpersonella som grund för betyg och bedömning mer än på MVG-nivå.

### ***Det intrapersonella***

I kursplanen är följande utsnitt exempel på *det intrapersonella* med avseende på *avsikt* och handlar om att utveckla den psykiska förmågan och en positiv självbild.

\*utvecklar sin fysiska, psykiska och sociala förmåga samt utvecklar en positiv självbild.

I utsnitt som behandlar *det intrapersonella* med avseende på *inhåll* skrivs det sociala välbefinnandet fram.

\*Grundläggande är ett hälsoperspektiv som innefattar såväl fysiskt och psykiskt som socialt välbefinnande.

Det finns även skrivningar som är mer inriktade mot det emotionella och känslomässiga.

\*Detta ger möjligheter att utveckla tanke och känsla /.../

Om vi utgår från utsnitt om *det intrapersonella* med avseende på *betyg* framträder, under bedömningens inriktning, att bedömning ska ske utifrån elevens kunskaper om hur eleven genom fysisk aktivitet och friluftsliv kan bibehålla och förbättra den ”psykiska hälsan”.

\*Bedömningen i ämnet idrott och hälsa avser elevens kunskaper om hur /.../ kan bibehålla och förbättra sin fysiska och psykiska hälsa.

Det finns även skrivningar som är mer inriktade mot det emotionella och känslomässiga och som handlar om att kunna ”ge uttryck för känslor och stämningar”.

\*/.../ att med hänsyn till rytm och estetik, ge uttryck för känslor och stämningar.

Under VG framkommer att eleven utifrån kunskaper om kropp och rörelse ska kunna reflektera över hur ”hälsa och välbefinnande kan bibehållas och förbättras”.

Intrapersonell förmåga förekommer i kursplanen, både som avsikt, innehåll och som grund för bedömning, i termer av utveckling av positiv självbild och psykiskt välbefinnande och omfattar även att kunna ge uttryck för känslor och stämningar. Det är dock elevens kunskaper om hur de kan bibehålla och förbättra den psykiska hälsan och välbefinnandet som ska bedömas men också förmåga att kunna ge uttryck för känslor och stämningar.

### 6.1.2 Kvaliteter

Till skillnad från de kategorier som behandlar skilda dimensioner i ämnet och som jag redovisat i ovanstående del utgår nedanstående kategorisering från kvaliteten i lärojektet och omfattar låg respektive hög grad av förståelse respektive mångtydighet.

Detta avsnitt handlar således om kunskapskvaliteter som framträder i analysen av kursplanen. Analysarbetet har utgått från analys-schemat *kvaliteter*, vilket diskuterats utförligare i kapitel 4.2, i relation till vad kursplanen anger utifrån tre teman; avsikt, innehåll och betyg.

Utgångspunkt för analysen är de två första huvudkategorierna i föregående avsnitt, nämligen rörelser respektive begrepp. Det är dessa som jag menar är de unika kategorierna för ämnet idrott och hälsa och omfattar ett kunskapsinnehåll. De två andra huvudkategorierna handlar om ett socialisationsinnehåll och är generella kategorier som även omfattar alla ämnen och är hela skolans ansvar.

#### ***Grader av förståelse***

I kursplanen förekommer förståelse i ett antal sammanhang. Följande två utsnitt har jag använt tidigare som exempel på dimensioner, men de anger också kvaliteter. Utsnitten är riktade mot *låg grad av förståelse* med avseende på *avsikt* och handlar om att utveckla förmåga, få inblick i och lära känna olika former av aktiviteter.

\*utvecklar förmågan att leka, motionera och idrotta på egen hand och tillsammans med andra.

\*får inblickar i idrottens och friluftslivets historia samt lär känna olika former av lekar, danser och idrottsformer i olika kulturer.

Graden av förståelse är dock inte helt tydlig, men att utveckla förmåga, få inblick i och lära känna antyder att det inte krävs någon hög grad av förståelse.

Följande utsagor är exempel på *hög grad av förståelse* med avseende på *avsikt*. De omfattar bl.a. att förstå samband mellan ”hur kroppen fungerar och hur vanor, regelbunden fysisk aktivitet och friluftsliv förhåller sig till fysiskt och psykiskt välbefinnande”.

\*Ämnet idrott och hälsa syftar till att utveckla elevernas fysiska, psykiska och sociala förmåga samt ge kunskaper om den egna livsstilens betydelse för hälsan.

\*förstå sambandet mellan mat, motion och hälsa /.../

\*utvecklar kunskaper att kritiskt bemöta missförhållanden som kan förekomma i samband med olika typer av fysiska aktiviteter samt ges förutsättningar till ett personligt ställningstagande i idrotts- och hälsofrågor.

Ovanstående utsnitt handlar om relationella samband och är exempel på hög grad av förståelse. Följande utsnitt är inriktat på att kunna använda de kunskaper man har i olika sammanhang, vilket erfordrar hög grad av förståelse.

\*kunna orientera sig i okända marker genom att använda olika hjälpmedel samt kunna planera och genomföra vistelse i naturen under olika årstider.

Följande utsnitt, som jag tidigare använt som exempel på rörelseform, anger även en kvalitet vilken är exempel på *låg grad av förståelse* med avseende på *innehåll*.

\*Att utveckla allsidiga rörelseaktiviteter är centralt i ämnet och en allsidig rörelserepertoar kan lägga grund för en aktiv och hälsofrämjande livsstil.

\*./../ samt träna kondition, styrka och rörlighet.

Ovanstående är exempel på ett mer upprepningsbart och additivt innehåll och har inte hög grad av förståelse som utgångspunkt.

Följande exempel, även använt som exempel på begreppslik kunskap, är också exempel på *hög grad av förståelse* med avseende på *innehåll*, nämligen att kunna diskutera, ifrågasätta och ha förståelse för.

\*Ämnet erbjuder möjlighet att i ett naturligt sammanhang diskutera såväl hälsofrågor som etiska frågor som hör ihop med idrott och friluftsliv. Tillsammans med kunskap om de avarter och trender som är knutna till vår tids kroppsövningskultur ger ämnet möjligheter att bl.a. utifrån ett jämställdhetsperspektiv ifrågasätta de idealbilder som sprids via olika medier. I ett etiskt perspektiv ryms också frågor om förståelse för människors olika förutsättningar när det gäller fysiska aktiviteter.

Det handlar om hög grad av förståelse av skilda företeelser som hälsofrågor, etiska frågor i samband med friluftsliv, avarter och trender, förståelse för skilda förutsättningar att bedriva fysisk aktivitet, men det finns även exempel på att ämnet ska bidra till engagemang för miljöfrågor och att ”skydda och vårda natur och miljö”.

Följande utsnitt, som jag tidigare använt som exempel på en rörelseform, indikerar även *låg grad av förståelse* med avseende på *betyg*, nämligen elevens ”förmåga att använda kroppen” och att ”förmåga att utföra rörelser”.

\*Elevens förmåga att använda kroppen för sammansatta och komplexa rörelsemönster på ett ändamålsenligt sätt /.../

\*Ytterligare en bedömningsgrund är elevens förmåga att utföra rörelser med kontroll och precision /.../

I ovanstående exempel är det förmågan att använda kroppen och utföra rörelser som lyfts fram, vilket kan ses som en låg grad av förståelse.

Följande är exempel på *hög grad av förståelse* med avseende på *betyg*, och handlar om att kunna reflektera över, att kunna värdera och förstå dels hur kroppen fungerar, dels relationer mellan fysisk aktivitet och fysisk och psykisk hälsa.

\*Även elevens förmåga att reflektera över och värdera fysiska aktivitetens betydelse för livsstil och hälsa utifrån både ett individ- och ett samhällsperspektiv är av vikt vid bedömningen.

\*Bedömningen i ämnet idrott och hälsa avser elevens kunskaper om hur den egna kroppen fungerar och hur eleven bland annat genom regelbunden fysisk aktivitet och friluftsliv kan bibehålla och förbättra sin fysiska och psykiska hälsa.

Under kriterier för VG finns följande exempel, vilka jag även använt för begreppslig kunskap. I detta fall är att reflektera och att använda ”kunskaper för att förutse och avvärja risker” exempel på hög grad av förståelse.

\*Eleven reflekterar med hjälp av kunskaper om kropp och rörelse över hur hälsa och välbefinnande kan bibehållas och förbättras.

\*Eleven använder sina kunskaper för att förutse och avvärja risker i samband med olika fysiska aktiviteter.

Under kriterier för MVG är att ”bedöma värdet av” exempel på *hög grad av förståelse*.

\*Eleven använder sina kunskaper om livsstil, livsmiljö och hälsa för att bedöma värdet av olika idrotts- och friluftaktiviteter.

Det är elevens förmåga att reflektera över och värdera fysiska aktivitetens betydelse för den egna hälsan som ska betygsättas. Det finns även exempel på hög grad av förståelse i utsnitten där att komponera, motivera och organisera program och aktiviteter skrivs fram.

Både hög och låg grad av förståelse framkommer i kursplanen. Det är dock hög grad av förståelse som betonas och är mest framträdande och kan exemplifieras med ”förmåga att reflektera över och värdera”, ”kunskaper om vilka faktorer som påverkar”, och att ”förstå samband”. Låg grad av förståelse handlar om förmåga att använda kroppen och att utföra rörelser med kontroll och precision. Ord som diskutera, ifrågasätta, ta ansvar för uppläggning indikerar att en hög grad av förståelse är betydelsefullt, liksom att ord som förmedlar idrottsfärdigheter och träna indikerar en låg grad av förståelse. På VG- och MVG-nivå är det främst hög grad av förståelse som betonas.

### ***Grader av mångtydighet***

I kursplanen förekommer mångtydighet i ett antal sammanhang. Följande utsnitt, varav det första använts som exempel på en rörelseform, kan tolkas handla om *låg grad av mångtydighet* med avseende på *avsikt* då det handlar om redan etablerade kulturella aktiviteter och verksamheter.

\*Under generationer har rörelseaktiviteter och friluftsverksamheter utvecklats. Ämnet ger kunskaper om deras framväxt, erfarenheter av att delta i dem och färdigheter i att bedriva dem.

\*ha kunskaper i vanliga rörelseaktiviteter och hur de kan bedrivas på ett säkert sätt.

Det finns även andra exempel i kursplanen på låg grad av mångtydighet som handlar om ”förstå sambandet” (i bestämd form), dvs. ett specifikt samband, mellan t.ex. mat, motion och hälsa.

Följande utsagor är exempel på *hög grad av mångtydighet* med avseende på *avsikt*.

\*kunna forma och genomföra aktiviteter för egen motion.

\*utvecklar /.../ lust att röra sig samt stimuleras att ge uttryck för fantasi, känslor och gemenskap.

Att kunna forma aktiviteter och att ge uttryck för fantasi kan tolkas som en inriktning mot skapande och kreativitet, dvs. hög grad av mångtydighet.

Följande utsnitt kan även ses som hög grad av mångtydighet, men utsagan är samtidigt tvetydig, då den kan tolkas både som utveckling av nya aktiviteter men även som upprepning och kopiering av redan etablerade aktiviteter.

\*Ämnet skall även väcka nyfikenhet och intresse för nya aktiviteter.

Det förekommer inga utsnitt som omfattar *låg grad av mångtydighet* med avseende på *inhåll*.

Följande är exempel på *hög grad av mångtydighet* med avseende på *inhåll*, vilket jag tidigare använt under rubriken estetisk form, men är här exempel på främjandet av den improvisatoriska förmågan, i relation till rörelse och rytm.

\*En positiv upplevelse av rörelse och rytm är i sin tur en grund för individuella och kollektiva övningar och främjar på så sätt såväl den improvisatoriska /.../ förmågan.

Exempel på en *låg grad av mångtydighet* med avseende på *betyg* är att eleven ska ha kunskap om vilka ”faktorer som påverkar den egna hälsan” och det är således vissa bestämda kunskaper som eleverna ska lära sig. Däremot är låg grad av mångtydighet inte framträdande under VG och MVG.

Ett exempel på *hög grad av mångtydighet* med avseende på *betyg* är att eleverna ska ha förmåga att visa på en bredd ”av fysiska aktiviteter” och under kriterier för VG anges att eleven ”föreslår och genomför fysiska aktiviteter”. Ett annat exempel är att eleven ska använda ”ett ändamålsenligt rörelsemönster vid deltagandet i olika fysiska aktiviteter”. Att kunna ”föreslå aktiviteter” indikerar att det krävs en hög grad av mångtydighet. Samma förhållande gäller formuleringen ”att utföra rörelser på ett ändamålsenligt sätt”.

Under kriterier för MVG är följande utsnitt, som tidigare använts som exempel på rörelseform, även ett uttryck för *hög grad*

av *mångtydighet*, vilket t.ex. handlar om att kunna komponera nya program.

\*Eleven komponerar, motiverar och genomför ett allsidigt och funktionellt motionsprogram.

\*Eleven anpassar sina rörelser till de krav som olika aktiviteter och situationer ställer /.../

Att kunna komponera ett nytt, allsidigt och funktionellt motionsprogram indikerar att det behövs kreativitet och skapande, liksom att anpassa sina rörelser till nya aktiviteter och situationer.

Mångtydighet framkommer i avsnittet *Idrott och hälsa* i kursplanen i varierande grad. Det är dock hög grad av mångtydighet som betonas och är mest framträdande. Hög grad av mångtydighet symboliseras av att kunna forma, ge uttryck för fantasi, improvisatorisk förmåga, att använda kroppen för rörelsemönster på ett ändamålsenligt sätt, en bredd av fysiska aktiviteter, att kunna komponera program samt ge uttryck för känslor och stämningar.

Låg grad av mångtydighet handlar om redan etablerade kulturella aktiviteter och verksamheter, om att förstå sambandet (i bestämd form) och att lära sig vissa bestämda kunskaper.

## **6.2 Sammanfattande analys av formuleringsarenan**

Samtliga fyra huvudkategorier i analyschemat ”dimensioner” förekommer med tydlighet i materialet. Även samtliga fyra underkategorier till huvudkategorin rörelse har visat sig mer eller mindre framträdande i kursplanen. I den första underkategorin, rekreativ form, är lek endast nämnt som ett begrepp, medan friluftsliv är mer framträdande, som t.ex. ett sätt att er hålla upplevelser. Den funktionella formen är frekvent förekommande i kursplanen och framträder därmed som central i ämnet. Olika fysiska kvaliteter skrivs fram. Hälsa sätts i samband med ett bestående intresse för rörelseaktiviteter och att utveckla en allsidig rörelserepertoar som grund för en aktiv och hälsofrämjande livsstil. Den formaliserade formen framträder inte med samma omedelbara tydlighet. Den finns beskriven i kursplanen i första hand när det gäller avsikt och innehåll, men på ett otydligt och tvetydigt sätt,

och på ett än mer otydligt sätt vad gäller bedömning. Det finns med andra ord inte särskilt uttryckt att den regelstyrda och/eller formbestämda föreningsidrotten framhålls som viktig att lära. Den estetiska formen framträder under både innehåll och betyg, men endast på ett ställe under respektive tema.

Den begreppsliga kunskapen är framträdande, för att inte säga dominerande, och oftast av kvalificerad art. Eleverna ska kunna, utifrån kunskaper om t.ex. hur kroppen fungerar, förhålla sig till fysiskt och psykiskt välbefinnande. Detta fordrar goda kunskaper om dessa fenomen och hur dessa fenomen är relaterade till varandra, dvs. kunskaper om kvalificerade begrepp. Betecknande är att hälsa förekommer som ett eget kunskapsområde i ämnet utan relation till idrott. Eleverna ska ha kunskaper om vad som befrämjar god hälsa och hur god livs- och arbetsmiljö kan främjas. Att utveckla en begreppslig kunskap om friluftsliv lyfts fram men inte när det gäller den formaliserade idrotten. Begreppslig kunskap om den regelstyrda och/eller formbestämda föreningsidrotten som fenomen eller som idrottskultur framkommer således inte mer än att det inledningsvis konstateras att ämnets kärna är

idrott, lek och allsidiga rörelser utformade så att alla oavsett fysiska eller andra förutsättningar ska kunna delta, erhålla upplevelser och erfarenheter samt utvecklas på sina egna (Skolverket, 2000b, s. 23).

Ordet idrott nämns inte i samband med den begreppsliga kunskapen. Jag tolkar detta som att idrott förutsätts i hög grad vara ett medel att uppnå andra mål, i första hand hälsomål, och det är kunskaper om *värdet* av idrotts- och friluftslivsaktiviteter som ska bedömas (MVG).

Eleven använder sina kunskaper om livsstil, livsmiljö och hälsa för att bedöma värdet av olika idrotts- och friluftslivsaktiviteter (Skolverket, 2000b, s. 25).

Att förstå den formbundna idrottens egenvärde, dess strukturer, regler och ramar och logiker, är inget som framkommer som begreppslig kunskap. Den formaliserade formen, med bl.a. föreningsidrott som eget kunskapsområde, har inte en

framträdande plats i kursplanen. Möjligen kan detta vara ett uttryck för en medveten strävan att reducera en förment dominans av tävling och rangordning i ämnet.

Utifrån denna analys av kategorin begrepp ser jag ett mönster där begreppen som används till övervägande del kan sägas vara av mer kvalificerad art. Jag skulle vilja beteckna dessa som *komplexa begrepp*, vilka går att förhålla till vetenskapliga begrepp (se kapitel 4.2). Motsatsen skulle då vara *enkla begrepp*, som snarare är av vardaglig karaktär. Avgränsningar av dessa två underkategorier till huvudkategorin begrepp skulle då bli som följer. Komplexa begrepp är tydligt avgränsade och är i högre grad entydiga (se t.ex. Engdahl & B. Larsson, 2006). Komplexa begrepp har en högre abstraktionsnivå och en tydligare systematik riktad mot en specifik företeelse och kan även innebära en högre grad av komplexa samband. De är medvetet valda och tydligt definierade. Komplexa begrepp kan t.ex. omfatta ”kunskaper om hur kroppen fungerar”, vilket bl.a. kräver kunskaper om kroppens funktion, men skulle även kunna handla om att välja och värdera ”rörelse ur ett hälsoperspektiv”, vilket fordrar kunskaper om hälsa som begrepp men även om rörelse. Enkla begrepp är då motsatsen, dvs. begrepp som är av mer vardaglig karaktär och är snarare beteckningar på företeelser.

Både inter- och intrapersonell förmåga är framträdande vad gäller avsikt och innehåll i ämnet. Det interpersonella nämns dock inte som grund för betyg och bedömning mer än på MVG-nivå. Det är elevens kunskaper om hur man kan bibehålla och förbättra den psykiska hälsan och välbefinnandet som ska bedömas liksom att kunna ge uttryck för känslor och stämningar.

Vid analysen av kursplanen framkommer en varierad grad av förståelse och mångtydighet. Det är dock hög grad av förståelse och mångtydighet som oftast betonas och är mest framträdande, som att kunna reflektera över, värdera, förstå samband och att ha kunskaper om vilka faktorer som påverkar skilda fenomen, att kunna diskutera, ifrågasätta och ta ansvar för uppläggning liksom att kunna forma, ge uttryck för fantasi, improvisationsförmåga, att använda kroppen för rörelsemönster på ett ändamålsenligt sätt samt att kunna komponera och ge uttryck för känslor och stämningar. Detta blir än tydligare på VG- och MVG-nivå.

Avhandlingens första syfte är att beskriva och analysera vad som är kunskap värd att förmedla i skolämnet idrott och hälsa, dvs. den kunskap som framträder i kursplanen, i lärarens tal om verksamheten och under lektioner i ämnet. *Studiens första konstaterande* som avser formuleringsarenan, är att här framstår främst den funktionella formen som central, men även de rekreativa och estetiska formerna är framträdande medan den formaliserade formen ej ges samma värde. Begreppslig kunskap, med betoning på mer komplexa begrepp, liksom det inter- och intrapersonella, är viktiga i ämnet och värda att förmedla. De kvaliteter som anses värda att förmedla har betoning på hög grad av förståelse och mångtydighet. Det som till stora delar genomsyrar kursplanen är begrepp som hälsa och en hälsosam livsstil och med en relativt hög grad av begreppsförståelse. I kursplanen är således både dimensioner och kvaliteter frekvent förekommande.

## 7 TRANSFORMERINGSARENAN

Den formulerade läroplanen bearbetas och omformuleras på den lokala nivån av kommun, skolor, av lärarna och andra aktörer. Det är lärares tal om ämnets lärobjekt utifrån intervjuer som är det empiriska underlaget på transformeringsarenan.

### 7.1 Resultat och analys

I följande avsnitt avser jag att presentera resultat och analys av intervjuerna med sex lärare i idrott och hälsa som undervisar i år nio på grundskolan. Jag kommer att göra analysen utifrån de analyscheman och de tre teman (avsikt, innehåll och betyg) som jag närmare beskrivit i kapitel 4.2. Fördjupade diskussioner och slutsatser kommer i avsnittet ”Sammanfattande analys av transformeringsarenan”.

Resultatet av analysen av det empiriska materialet är en beskrivning på gruppnivå och bygger på det lärarna har uttryckt i intervjuerna. Det den enskilda läraren säger kan återfinnas under flera olika rubriker, om det omfattar skilda fokus. Varje specifik utsaga kan även förekomma mer än en gång i nedanstående resultatredovisning då varje utsaga kan ge uttryck för olika kunskaper och kunskapskvaliteter.

#### 7.1.1 Dimensioner

Detta avsnitt handlar om dimensioner i intervjuerna med lärare i idrott och hälsa och omfattar presentation av resultat och en första analys.

## ***Rörelser***

Huvudkategorin *rörelser* omfattar fyra underkategorier; rekreativ form, funktionell form, formaliserad form och estetisk form.

### *Rörelser - Rekreativ form*

I intervjuerna förekommer den rekreativa formen i ett fåtal sammanhang. Följande utsaga handlar om underhållning och är exempel på *rekreativ form* med avseende på *avsikt*.

\*/.../ det är inte bara att man har liksom underhållning utan man måste ju ... genom ... man väljer liksom aktiviteter att ungarna har både roligt och att ... lära sig någonting /.../

I analysen av utsagor där lärarna talar om rekreativ form med avseende på *avsikt* så förekommer detta endast i ett fåtal utsagor. Avkoppling och underhållning är det som lyfts fram i ovanstående utsaga, medan en annan lärare säger att när man ”springer så kopplar man ju av lite”.

Utsagor som är exempel på *rekreativ form* med avseende på *innehåll* förekommer inte med tydlighet, inte heller exempel på *rekreativ form* med avseende på *betyg*.

Endast ett fåtal utsagor behandlar den rekreativa formen. Avkoppling och underhållning är det som nämns av lärarna.

### *Rörelser - Funktionell form*

I intervjuerna förekommer den funktionella formen i ett flertal sammanhang. Följande utsagor handlar om utveckling av rörelsemönster, koordination och kondition och är exempel på *funktionell form* med avseende på *avsikt*.

\* Och sen dom är ju också i den åldern också barnen att dom behöver ju få ... dom behöver få så stort rörelsemönster som möjligt och träna koordination i olika i olika övningar olika ... idrotter för att det man lär sig när dom är i den här åldern det får man med sig hela livet /.../

\*/.../ och den fysiska biten där jobbar vi mycket alltså för dom som inte behöver kondition och så pratar jag mycket /.../ det är viktigt att barnen orkar att dom får en bra kondition /.../

I ovanstående utsagor framhåller lärarna att en viktig avsikt med ämnet är att eleverna ska utveckla olika fysiska kvaliteter. Även hälsoaspekter skymtar fram i lärarnas utsagor, men är inte tydligt uttalat. Följande två utsagor är exempel på hälsoaspekter, den första med fokus mot fysisk aktivitet och livslång hälsa, den andra riktad mot att jogga och inaktivitet.

\*./.../ idrotten är helt och hållet på barnens villkor det är ingenting på mina villkor och min uppgift här det är att försöka sprida så mycket rörelseglädje jag kan under lektionstid så att alla barnen på skolan tycker att det är roligt att gå till idrotten och att dom blir fysiskt aktiva för får dom det i grundskolan då har dom livslång hälsa. Då har jag lyckats att sprida den här gnistan och den här glädjen över att röra sig i skolan då har jag lyckats med det.

\*./.../ när dom går ut årskurs nio så ska dom fortsätta och idrotta och idrotta behöver inte betyda att man ska spela fotboll i toppnivå eller så utan det räcker att man är cyklar till jobbet eller joggar lite eller är ute och går i parken alltså att man eh ... rör på sig och då tänker jag framför allt då är det framför allt tonårsflickor som lätt hamnar i den här ... inaktiva ... stilen om man säger så.

När det handlar om utsagor om *funktionell form* med avseende på *innehåll* talar lärarna i följande två utsagor om styrkeövningar.

\*./.../ så man kan ju köra massor med övningar dom är ju rätt så mycket ... de pratar om kroppsbyggnad kropp kroppsvikt och hur man ska se ut och så vidare så kan man ju ... vi har ju kört vi har haft rätt så mycket övningar ... mindre styrketräning så att säga ... styrkeövningar ...

\*Och så utnyttjar jag gymmet jättemycket och ... Ja. Jag utnyttjar det jättemycket så har jag vissa sexorna får göra vissa grejor sjuorna får göra vissa åttorna och niorna får göra alla övningarna där.

Precis som gäller för utsagor som handlar om avsikten med ämnet så framhåller lärarna utveckling av elevernas fysiska kvaliteter som

kondition, styrka och koordination. Däremot används inte begreppet hälsa i detta sammanhang även om det skulle kunna gå att tolka det som att konditions- och styrketränande övningar sker ur ett hälsoperspektiv.

Nedanstående utsagor är exempel på *funktionell form* med avseende på *betyg* och handlar om tester av kondition.

\*L: /.../ men sen har jag ju andra konditions, bip-test också och det är ju också och det har jag ju haft en gång per termin och så Coopers så det är ju liksom på ett år är det ju fyra olika konditionsbitar. Så missar dom en eller två för då har man kanske varit med om två i alla fall.

I: Ja. Så då har du alltid något att utgå ifrån i betygsbedömningen då?

L: Ja jag vet ju jag ser ju då och är det någon som säger att jag har varit sjuk precis och vill jättegärna göra det här kan jag få göra det nästa vecka eller något då liksom det är okej men då får det ligga på deras ansvar.

\*L: Sedan jag menar springer man tio minuter tre kilometer då är man antagligen hyfsat duktig på fotboll också om man är man är väldigt rörlig och man har bra kondition som krävs i många sporter. Så det visar ju sig. Det visar sig.

I: Det är aldrig så svårt att avgöra när det kommer till kritan?

L: /.../ sätta betyg jag tycker nittio procent är relativt enkla.

I utsagor om hur lärarna bedömer och betygsätter den funktionella formen så är konditionsnivån en vanlig grund för betygssättning.

Den funktionella formen förekommer i flera fall i lärarnas utsagor och kan därför tolkas som att den är relativt central i ämnet. Olika fysiska kvaliteter lyfts fram som kondition, styrka och koordination. Hälsospekter finns med i utsagorna, men hälsa framträder inte som ett tydligt verksamhetsfokus, även om det stundtals används för att motivera verksamheten. Utsagorna visar att en grund för betyg handlar om betygssättning av den fysiska prestationsförmågan och särskilt konditionsnivå, genom t.ex. olika former av konditionstester.

### *Rörelser - Formaliserad form*

I intervjuerna förekommer även den formaliserade formen i ett flertal sammanhang. I följande utsagor, som är exempel på *formaliserad form* med avseende på *avsikt*, lyfts teknikträning i olika idrotter och grenar fram liksom dans, redskapsgymnastik och bollspel.

\*Jag tycker det är viktigt att dom får med sig så mycket så mycket bredd som möjligt så att dom får prova så många olika idrotter som möjligt så mycket ... teknik, teknikträning som möjligt och koordinationsträning och ... och kunskap också inom dom olika idrotterna och grenarna /.../

\*/.../ vi har ju en lokal alltså men vi följer ju dom moment som vi ska gå igenom det är alltifrån dans och så har vi lite redskapsgymnastik några bollspel jag trycker lite mer på bollen /.../ eftersom det stora intresset alltså mycket på lag och vi tränar samarbete /.../

I ovanstående utsagor framhåller lärarna att en viktig avsikt med ämnet är att eleverna får erfarenhet av och kunskaper i många idrottsliga aktiviteter av olika karaktär.

När det handlar om utsagor som är exempel på *formaliserad form* med avseende på *innehåll* lyfts friidrott och bollspel fram, men även judo.

\*/.../ jag ja brukar planera när vi är inne så kör vi rätt så mycket som du såg själv det blir ju basket det blir ju volleyboll det blir ju innebandy det blir för dom yngre som lekar, spökboll och killeboll osv. sen när vi ute planerar jag nu snart när vi kommer ut då är det friidrott /.../

\*Ja det har jag gjort när jag har haft judo med eleverna, vilken fördel det kan vara att både kunna falla rätt om man har otur och för att undvika skaderisken och även som tjej då kunna hantera en situation som inte alltid är som man kanske önskar /.../

\*Som nu när vi har kört fyra veckor bollsporter /.../

Precis som gäller för utsagor som handlar om avsikten med ämnet så framhåller lärarna i ovanstående utsagor utvecklingen av elevernas förmågor i en mängd skiftande innehåll och i olika aktiviteter, allt från judo, friidrott till bollspel. Det är endast en lärare som anger att man använder sig av kampsport som aktivitet.

Utsagor från lärarna som är exempel på *formaliserad form* med avseende på *betyg* handlar om kulstötning, höjdhopp, löpning och kondition.

\*Så säger jag så här om ni stöter fyra meter kula i sjuan för killar så är det (svårt att höra) men stöter ni tre meter men ni har en bra teknik då får ni VG ändå så ... så att man man ... man inte glömmer bort det för att det är ju ... en väldigt skillnad på Bengt och Gunnar kanske i fysisk mognad ...

\*/.../ alltså jag har det jag är rädd att vissa inte har det jag har det fortfarande för att det hjälper mig när jag ska betygsätta hur långt man hoppar hur högt man hoppar hur sprang, hur snabbt springer man även kondition /.../

Det förekommer även ett resonemang om relationen mellan idrott på fritiden och betyg.

\*L: Men sen är det de e ju dom elever som håller på med idrott på fritid, dom e ju dom är ju också där uppe

I: dom har fördel redan för

L: ja exakt /.../ MVG, VG .

Om vi utgår från ovanstående utsagor om bedömning av den formaliserade formen så framstår det som att den formaliserade formen är en vanlig grund för betygssättning.

Den formaliserade formen förekommer frekvent i lärarnas utsagor och det kan därför tolkas som att denna har en stark ställning i ämnet. ”Udda” aktiviteter förekommer i undantagsfall. Utsagorna visar att en grund för betyg handlar om betygssättning av den idrottsliga prestationsförmågan, dvs. hur väl man utför den forml bestämda idrottsliga aktiviteten. I dessa utsagor tillsammans med föregående form och utsagor som rör konditionsträning, till skillnad från övriga kategorier, anges betygssättningen tydligt och

verkar ha samband med att det finns en mätbar, objektiv måttstock för bedömningen.

### *Rörelser - Estetisk form*

När jag utgår från estetiska rörelsehandlingar är det ingen av lärarna som direkt uttalar att detta är en del av ämnet, varken när det gäller avsikt, innehåll eller betyg. Flera lärare nämner dans, men inte i den bemärkelsen att det har med skönhetsvärde eller estetik att göra, utan när dans nämns tolkar jag det som att den används för att lära ett antal formaliserade danser.

### *Begrepp*

Det är främst en av lärarna som säger något om *begrepp* med avseende på *avsikt* med ämnet. Exemplet handlar om att kunna lägga upp ”ett bra träningsprogram”, i vilket jag tolkar in att det behövs kunskaper om olika begrepp relaterad till träningsprogram, för att kunna genomföras.

\*Varför det är bra med kondition och passar vad vinner jag på om jag passar vad vinner jag på att en att tycka om det här ämnet vad vinner jag på att kunna ja lägga upp ett bra träningsprogram det är nog det dom ska ha med sig /.../

En annan lärare menar att det är viktigt att eleverna lär sig kunskap ”inom dom olika idrotterna och grenarna”. Andra lärares utsagor är mer allmänna och lärarna är inte lika tydliga och utvecklade i sitt resonemang som ovanstående lärare.

Den begreppsliga kunskapen verkar inte ha en framträdande plats i verksamheten enligt lärarnas utsagor om avsikten med ämnet. Det som framkommer är att eleverna bör tillägna sig vissa begrepp för att kunna genomföra idrottslig aktivitet.

*Begrepp* med avseende på *innehåll* handlar om olika områden. Dels finns det exempel som har med de formaliserade rörelsehandlingarna att göra, som orienteringsteori och regler i t.ex. fotboll.

\*Teori orienteringsteori /.../ Ja vi har varit ute i bokskogen. På idrottsdagar då har vi haft vissa förberedelser på program, även lite karta där ...

\*Var vecka ja och så har man då gått igenom regler och sjuorna kör jag ännu hårdare med regler, alltså riktigt genomgång, (svårt att höra) dom får ett häfte, kunna besvara lite frågor (svårt att höra) fotboll vad är offside vad är varför målvakten gör alltid alltså grundläggande grejor för att få lite hum om det hela /.../

Ett annat område som kommer till uttryck är ett innehåll, vilket egentligen inte direkt behöver ha med rörelsehandlingar att göra, som omfattar kost och näringslära.

\*/.../ nu idag så har dom fått en uppgift där dom ska två och två välja att hålla i en egen lektion planera allting och då är det ju mycket upp till dom vad dom vill göra. Det får vi se. Jag tror att det har ändrat sig. Jag tror jag har öppnat deras ögon och att det finns andra saker som är kul att idrott inte bara är sport utan idrott det kan vara ... kost och näringslära det kan vara massage det kan vara avslappning, det finns ett stort spektrum där /.../

Ett tredje innehållsområde som kommer till uttryck är att eleverna ska kunna sätta ihop olika former av ledarskapsprogram.

\*Det är så att eller i alla fall i nian så ska dom planera en hel lektion och hålla i den det är en del av det är som ett prov inlärningsmoment och där kan dom ha dans om dom vill.

Detta omfattar både att ha kunskaper om ledarskap som om olika moment som ska ingå i programmet. En lärare visar på en stor bredd i det innehåll som verksamheten omfattar, där även begreppslig kunskap ingår, som t.ex. kost, motion, dopning och idrottsskador.

\*Innehållet är bollsporter, friidrott, styrketräning det är ett sätt konditionsträning ... redskapsgymnastik ... kost och motion hälsa ... sedan tar vi upp kroppsbild och det inbegriper dopning och ... bantning och anorexia och bulimi. Vi har avslappning idrottsskador och ... mental träning jag tror jag har ... tagit allt det tror jag.

Vissa av de ovanstående nämnda begrepp är av en mer kvalificerad art, som kroppsbild, doping, mental träning. Det begreppsliga området förekommer främst i en av lärarnas utsagor, medan det ej framträder med samma tydlighet i utsagorna från de andra lärarna.

Om vi utgår från utsagor om hur lärarna bedömer och *betygsätter begrepp* i ämnet så sker detta på olika sätt. Någon lärare lägger stor vikt vid teori och menar att detta borde vara viktigare än rörelsehandlingar.

\*L: /.../ Ja alltså G ja precis men alltså då vad det är som skiljer på G, VG eller MVG alltså om du klarar av att veta att man ska mikropausar när man arbetar i ergonomin jaha är det då VG eller är det MVG eller är det bara ett G för att du kan alltså ... där kan det vara svårt /.../ Ja men det är ju idrott och hälsa det är ju faktiskt teoretiskt också.

I: Och vilken är viktigast, vilken del är viktigast?

L: Ja det är ju både och.

I: Det är lika viktigt?

L: Egentligen är det fast samtidigt så kan det ju det teoretiska borde ju vara viktigare /.../

Det finns även utsagor som tyder på att eleverna ska kunna omsätta dessa begrepp, och till viss mån den praktiska kunskapen, i handling och att detta är betygsgrundande.

\*Man har listan framför sig så ser man ... vi säger tio VG:n tre godkänt och fyra MVG:n då blir det antagligen VG i slutet ju ... och sedan så finns det ju andra vissa moment som är viktigare än andra tycker jag ... jag tycker att hålla en egen lektion ... tillsammans med en kompis den håller jag högt alltså för där är ju i stort sett allting ... men att få man är en bra klasskamrat man leder man visar på kunskap ... man visar ... man visar prov på allt som står i den här /.../

Begreppslik kunskap framträder inte i lärarnas utsagor på samma tydliga sätt som rörelsehandlingar. Det är inte tydligt bland lärarna att begreppslik kunskap är en betydelsefull och självklar del av ämnet. Det som framstår i några lärares utsagor är att regler i olika idrotter och vissa teoretiska moment som orienteringsteori, liksom

ledarskap samt fysiologiska begrepp, är delar av ämnet som också används som en naturlig del av lektionerna. När det gäller ledarskapet så framgår det dock inte med tydlighet om teorier och begrepp om ledarskap används, eller om det är själva handlingen, att leda, som är det centrala. Det är endast i något enstaka fall där hälsa är i lärarnas verksamhetsfokus och lyfts fram i intervjuerna. Det framstår som att hälsa antingen ingår som en naturlig del av verksamheten genom den fysiska aktiviteten eller som ett övergripande syfte för verksamheten, men även något som inte behöver vara en central del av ämnet. På samma sätt är begreppslik utveckling för någon lärare en viktig del av ämnet, medan det för de flesta främst verkar vara ett tillägg till de rådande rörelseformerna. Jag vill peka på att framförallt en lärare lyfter fram begrepp av en mer kvalificerad art som kroppsbild, dopning, mental träning medan de andra lärarna inte lyfter fram detta på samma tydliga sätt.

### ***Det interpersonella***

I lärarnas utsagor är följande utsnitt exempel på *det interpersonella* med avseende på *avsikt* och handlar om hänsyn, värderingar och respekt för andra samt om ett etiskt, moraliskt förhållningssätt.

*\*.../ jag tycker vi lever alltså i ett samhälle där vi ska fungera oberoende av kön och det är viktigt att dom lär sig det från början det är jätteviktigt att dom lär sig att ta hänsyn och fungera och se för- och nackdelar med olika olika egenskaper och vi har olika egenskaper som kvinna och man /.../*

*\*.../ och sen är det för mig personligen också detta med värderingar som vi var inne på tidigare ... hur man ska rätt och fel vad man säger och inte säger ... så det (svårt att höra) är generellt det är såna saker det ... empati ja alltså allt sånt som är lite så där i utkanten av man försöker /.../*

Lärarna uttrycker även att det är viktigt med det sociala och utveckling av grupp känsla.

*\*.../ en jätteviktig sak tycker jag att dom lär sig den sociala biten att dom kan fungera det är inte det är inte det viktigaste*

att göra mål det kanske är ännu viktigare att passa en som kanske har svårt att göra mål så den kan lyckas va att man känner den här... grupp känslan och att man stöttar varandra och den sociala biten /.../

En annan lärare anger att avsikten ”är ju att träna samarbete”.

Det är endast ett fåtal utsagor med *det interpersonella* med avseende på *innehåll*. Det tydligaste exemplet på detta är att ta ansvar.

\*.../ med gymmet och friskis och svettis att vi jobbar med ämnet på ett annat sätt än ett lite mer vuxet sätt kanske att dom själv tar ansvar var är då går vi upp här och så cyklar vi och springer /.../

Någon lärare menar att ett innehåll under lektionerna är att ”vi tränar samarbete”.

Om vi utgår från utsagor om *det interpersonella* med avseende på *betyg* så anger några lärare ett mer etiskt, moraliskt förhållningssätt som grund för betygssättning och som handlar om att kunna vara både bra vinnare och förlorare.

\*Så står det kanske att eleven ska vara en god vinnare så väl som förlorare och det är kanske hälften av eleverna som inte förstår det i årskurs sju och då får man ju prata kring det och ge exempel på det. Hur betar sig en dålig förlorare? Varför ska man inte vara en dålig förlorare?

En annan lärare uttrycker det som att det är viktigt ”att inte mygla att vara med”, men också ”att man är intresserad” och att ”man ställer upp” även om man inte tycker om den aktiviteten som sker.

Både det fostrande och normerande förhållningssättet förekommer i utsagorna, precis som social kompetens och samarbetsförmåga, som en grund för betygssättning.

\*.../ att vara ha en social kompetens i laget och så vidare.

\*.../ dom ska liksom ha klart för sig att detta är en arena en skola där man ska lära sig framför allt ska man lära sig att

samarbeta även om dom kanske inte som spelar fotboll eller ishockey fem gånger i veckan alltså det är ju ett krav.

Den interpersonella förmågan framkommer i olika former, som att ta hänsyn, ansvar, respekt för att vi är olika, förmåga till empati, men också att uppföra sig, plocka fram och undan och att ställa upp. Det finns inget särskilt innehåll där värdefrågor tas upp, utan detta verkar ske i den naturliga situationen och relationen. Värdefrågor tycks vara en grund för betygssättningen i ämnet. I intervjuerna används ord som social kompetens och samarbetsförmåga. Det finns inte heller ett särskilt medvetet val av innehåll där samverkansfrågor tas upp, utan även detta sker i den naturliga situationen och relationen. Betygssättning av samarbetsförmåga framträder som viktig i ämnet.

### ***Det intrapersonella***

I lärarnas utsagor är följande utsnitt exempel på *det intrapersonella* med avseende på *avsikt* och handlar om självkänsla och självförtroende.

\*Det enskilt viktigaste för mig ... om jag måste prioritera en enda sak det är att dom måste vara kompis med sin kropp det är allt vad det innebär. Det innebär att dom ska hitta någon idrott eller idrotter som passar bra som dom kan ha glädje av under resten av deras liv att dom är fysiskt aktiva på något sätt och att det ska hänga med hela deras liv att dom får ha en bra självkänsla även om jag är en och sextio och väger trettio kilo eller om jag är en och åttio och väger hundratrettio kilo så ska inte det spela så stor roll ... att man kan använda sin kropp till det den är för. Att man kan att man vet dess begränsningar och att man faktiskt klarar av mycket mer än man tror.

\* Och hur det kan bli viktigt senare i livet det här med att ... klarar jag ett sånt ... jag har haft elever som har varit jätterädda för att bara en bock när dom går ut nian så flyger dom över det alltså det kan jag säga med säkerhet eftersom jag har varit där och det är en enorm tillfredsställelse för mig att få dom eleverna och se hur dom växer och hur självförtroendet och hela det här spelar in där ju alltså det var kanske inte det första ja tror inte

dom ska hoppa bock sen när dom blir äldre men det har inte med det att göra många säger, vaddå jag ska inte bli gymnast? Nä men det har inte med det att göra det har att göra med att klarar du detta så klarar du mycket annat senare i livet /.../

Det handlar om att stärka elevernas självkänsla och självförtroende, att var nöjd med sig själv och sin kropp bl.a. genom att klara av att utföra olika aktiviteter på ett mer kvalificerat sätt.

I utsagorna uttrycker lärarna även att det emotionella är viktigt, att det som sker i verksamheten ska uppfattas som positivt och roligt och att eleverna ska känna rörelseglädje.

\*Rörelseglädje alltså förmedla rörelseglädje ... glädjen i att röra på sig för det är en enorm glädje i det när man väl kommer in i det så märker man ju hur det förändrar både psyke och själ /.../

Ovanstående utsaga betonar glädjen i själva rörelseaktiviteten som viktig i sig, att känna glädje för stunden. I andra utsagor betonas att om eleverna uppfattar aktiviteterna som roliga och positiva så borgar detta för fortsatt fysisk aktivitet även i framtiden.

\*Det är ju glädje för att röra sig för om jag dödar det här på högstadiet så kommer dom inte fortsätta det är lite så jag känner det för då kommer dom sitta på bänken hela gymnasiet eller ha eller ja inte vara med så att mycket glädje ska dom ha med sig /.../

\*/.../ att ge dom ett intresse det här var roligt det här ska jag fortsätta med så har dom alla ett fysiskt beteende när dom slutar nian.

Det finns inga utsagor som stödjer att lärarna medvetet arbetar med det interpersonella som *innehåll*. Det finns inte heller några utsagor som stödjer att man *betygsätter* det intrapersonella i ämnet.

Den intrapersonella förmågan framkommer i intervjuerna dels som självkänsla och självförtroende och dels det emotionella, som främst handlar om rörelseglädje och känslöstämningar. Det framstår som att den idrottsliga miljön inbjuder till och erbjuder

eleverna många situationer att arbeta med utveckling av det intrapersonella. Det verkar dock inte finnas ett särskilt medvetet val av innehåll där det intrapersonella bearbetas, utan det sker i den naturliga situationen och relationen. Det finns inte heller några utsagor som stödjer att lärarna betygssätter det intrapersonella. I utsagor som behandlar avsikten med ämnet framkommer att det som sker i verksamheten ska uppfattas som positivt och roligt och att eleverna ska känna rörelseglädje. Lärarna betonar glädjen i själva rörelseaktiviteten som viktig i sig, nämligen att känna glädje för stunden. Andra utsagor understryker att om eleverna uppfattar aktiviteterna som roliga och positiva så borgar detta för fortsatt fysisk aktivitet även i framtiden.

### 7.1.2 Kvaliteter

Till skillnad från de kategorier som behandlar skilda dimensioner i ämnet och som jag redovisat i ovanstående avsnitt så utgår nedanstående kategorisering från kvaliteten i lärojektet och omfattar låg respektive hög grad av förståelse respektive mångtydighet.

Detta avsnitt handlar således om kunskapskvaliteter som framträder i intervjuerna med lärarna i idrott och hälsa. Analysarbetet har utgått från analys-schemat *kvaliteter*, vilket diskuterats utförligare i kapitel 4.2, i relation till vad kursplanen anger utifrån tre teman; avsikt, innehåll och betyg.

En utgångspunkt är att jag i analysen utgått från de två första huvudkategorierna i föregående avsnitt, nämligen rörelser respektive begrepp. Det är dessa som jag menar är de unika kategorierna för ämnet idrott och hälsa och omfattar ett kunskapsinnehåll. De två andra huvudkategorierna handlar om ett socialisationsinnehåll och är generella kategorier som även omfattar alla ämnen och är hela skolans ansvar.

#### ***Grader av förståelse***

I intervjuerna förekommer förståelse i ett antal sammanhang. Följande utsagor från lärarna är exempel på *låg grad av förståelse* med avseende på *avsikt*. Jag har tidigare använt den första utsagan som exempel på formaliserad form, men använder den här som exempel på att pröva på, träna och att utveckla kunskaper.

\*Jag tycker det är viktigt att dom får med sig så mycket så mycket bredd som möjligt så att dom får prova så många olika idrotter som möjligt så mycket ... teknik teknikträning som möjligt och koordinationsträning och... och kunskap också inom dom olika idrotterna och grenarna och att dom /.../

\*./.../ jag försöker få dom att förstå att dom kan inte hoppa över några måltider och ... att dom måste även vara seriösa med sin mat också annars så blir det inga resultat eller det bli sämre resultat än vad dom skulle kunna åstadkomma annars.

Dessa exempel är riktade mot ett mer upprepningsbart och additivt läroobjekt. Detta är dock inte helt entydigt eftersom att utveckla kunskaper kan var ett kunskapande där förståelse är viktigt, dock tolkar jag båda dessa utsagor i dessa sammanhang som mer riktade mot upprepningsbar och additiv kunskap.

Följande är exempel på *hög grad av förståelse* med avseende på *avsikt* och handlar om skapa förståelse för vikten av idrott och hälsa samt att analysera och diskutera.

\*Alltså min största målsättning det är att dom ska känna glädje och det gör ju den här nian det gör dom verkligen och att dom ska förstå varför det är viktigt med idrott och hälsa det är ju absolut det övergripande /.../

\*Jag känner det dom är starka dom skriver jättebra på proven och svarar alltid jättebra när man ställer frågor dom tänker rätt och analyserar dom frågor varför man gör vissa saker varför gör vi detta och så förklarar man min tanke och så kanske dom har en annan tanke men det är bra så får vi en diskussion ... så att ja /.../

Utsagorna i denna kategori är få till antalet och det är framförallt en av lärarnas utsagor som kan kategoriseras som hög grad av förståelse. Det handlar t.ex. om att skapa förståelse för varför man idrottar men även att se samband mellan det som sker praktiskt med det som man tar till sig genom att t.ex. läsa texter.

Generellt kan sägas att det inte tydligt framgår av intervjuerna om lärarnas avsikt med verksamheten är en låg eller hög grad av

förståelse. Det lärarna säger kan i något fall tolkas som att hög grad av förståelse är viktigt i ämnet medan andra utsagor kan tolkas som att fokus är mot en mer upprepningsbar, additiv kunskap och en låg grad av förståelse.

Exempel på utsagor med *låg grad av förståelse* med avseende på *inhåll* är följande.

\*/.../ det kommer vara ett rullande schema och sedan får dom göra två intresseval så vi har utkristalliserat sju stycken aktiviteter som barnen får välja mellan nu det är sju klasser och då har vi fotbollen som ett (svårt att höra) kommer att träna på och jag kommer ta golf racketspel och innebandy sedan har vi (svårt att höra) ska ha friidrott /.../

\*Ja absolut från dans till mattrugby och till ... till redskapsgymnastik till alltså till allt och sedan finns det ju alltid olika personligheter /.../

När det gäller innehåll så förekommer detta i alla lärares utsagor på ett mer eller mindre påtagligt sätt, att man arbetar med etablerade föreningsidrotter för att erhålla färdighetskunskaper och i vissa fall även faktainriktade kunskaper, dvs. mer upprepningsbar och additiv kunskap och mindre förståelseinriktad. Det förekommer även utsagor som handlar om att kunna regler.

Utsagor som utgår från ett *inhåll* med *hög grad av förståelse* är få till antalet och är inte helt entydiga. Exempel på detta är att omsätta ”teori” i handling.

\*Ja det är klart att jag gör jag pratar ju då om att dom ska lära sig att lyssna på sin kropp har dom ont så beror det ju ofta på att dom är överbelastade så då måste dom vila /.../

\*Det är både och. För det mesta faktiskt på lektionerna att man varvar teori med praktik och man ... först så pratar man lite och pekar på någon bild där inne och sedan så får dom göra det och så pratar vi om vem som ska göra det.

Dessa utsagor har en riktning mot hög grad av förståelse. Samtidigt är dessa utsagor ett fåtal till antalet och det kan tolkas som att lärarna inte främst har fokus på hög grad av förståelsen.

Exempel på utsagor med *låg grad av förståelse* med avseende på *betyg* är följande, varav jag använt den första som exempel på funktionell form, men utsagan handlar även om att betyg sätts utifrån en mer upprepningsbar och additiv kunskap genom konditionstester och genom att visa på teknik i olika aktiviteter.

\* /.../ men sen har jag ju andra konditions, bip-test också och det är ju också och det har jag ju haft en gång per termin och så Coopers så det är ju liksom på ett år är det ju fyra olika konditionsbitar. Så missar dom en eller två för då har man kanske varit med om två i alla fall.

\* /.../ där har man skala direkt i ... G VG och MVG ... där e ju för mig e de viktigt ... alltså att man är närvaro ... att man är intresserad att man eller om man inte tycker om spela nånting eller göra att man ställer upp i alla fall ... å sen att man lär sig vissa moment å då ser man när man tränar man har eleverna då ser man ett stort sett vilka elever då kan man, jag tycker det inte är rätt så svårt att sätta in dom i dom olika nivåer G VG MVG ... dom som behärskar behärskar bättre ... teknik å spel å olika rörelser och så vidare ...

Ovanstående utdrag är framförallt fokuserade på färdighetskunskap med avseende på betygssättning och det är detta som lärarna framförallt lyfter fram vad gäller betygssättningen. Någon lärare lyfter dock fram mer faktakunskaper och ”teori”.

\* Då kan då där på slutet så gör jag så att ... säger jag till honom eller henne om du vill satsa så kör vi teori nu det är ju oftast så att det blir sista veckan. För alla vill det är många som vill då satsa extra mer på betygen /.../

Det är endast en lärare som anger att man betygssätter en *hög grad av förståelse*. Jag har tidigare använt nedanstående utsaga som exempel på begreppslig kunskap, men använder det här som exempel på hög grad av förståelse. I första fallet gäller det hur och att man använder pauser och i andra fallet hur eleverna förstår varför de ”gör saker och ting”.

\* /.../ alltså G ja precis men alltså då vad det är som skiljer på G VG eller MVG alltså om du klarar av att veta att man ska mikropausar när man arbetar i ergonomin jaha är det då VG eller är det MVG eller är det bara ett G för att du kan alltså /.../

\* /.../ det teoretiska borde ju vara viktigare eftersom förstår jag varför jag gör saker och ting och sedan kan det ju vara ett hinder man kanske har ett handikapp eller någonting som gör att jag inte kan utföra det men jag vet varför och hur och på vilket sätt och varför borde kunna det men jag kan det inte på grund av och då /.../

I utsagor som behandlar förståelse är resultaten inte helt entydiga. Det framträder dock en bild av att verksamheten i ämnet är mer fokuserat på upprepningsbar och additiv kunskap, dvs. låg grad av förståelse, än hög grad av förståelse. Detta baseras på att lärare i högre grad lyfter fram ett innehåll där de arbetar med olika former av fysiska aktiviteter och idrotter, främst etablerade föreningsidrotter, för att erhålla färdighetskunskaper men i vissa fall även mer faktainriktade kunskaper, dvs. mer mekaniskt och additivt och mindre inriktat mot förståelse. Detta baseras även på att det mer sällan förekommer utsagor som utgår från förståelsemässiga utgångspunkter. Även utsagor om betyg stärker denna bild, då fokus är på att lära rörelser och faktakunskaper. Det endast en lärare som anger att man betygssätter förståelsen av det som sker.

### ***Grader av mångtydighet***

I intervjuerna förekommer varierad grad av mångtydighet i ett antal sammanhang. Följande utsagor från lärarna är exempel på *låg grad av mångtydighet* med avseende på *avsikt*, vilket här nedan handlar om att utöva och genomföra olika idrotter.

\* /.../ nu när man har kör till exempel bollsporter så vet dom då vad målet är det är ju att träna samarbete och träna lite bollkontroll och motorik och sådana grejor /.../

\* /.../ jag jobbar ju rätt så mycket på det att ... med t.ex. i nian så vill jag att eleverna ska klara det själva sen om dom dom

spelar nått klart att han ska domar som liksom ser till att reglerna ska följas (ohörbart) ... och på det viset så jobbar jag ... underifrån från femman och så uppåt /.../

Utsagorna ovan handlar om generella beskrivningar, som att eleverna ska få utöva och genomföra olika etablerade föreningsidrotter. Det finns även utsagor som handlar om att eleverna ska få med sig ”så mycket bredd som möjligt” i olika moment som ”alltifrån dans och så har vi lite redskapsgymnastik några bollspel”. Det är främst de traditionella föreningsidrottsliga aktiviteterna som är i fokus och en kopiering av förlagan eller förlagorna.

Utsagor som handlar om *hög grad av mångtydighet* med avseende på *avsikt* har varit svåra att hitta. Följande är dock exempel på utsagor i denna kategori. Det första exemplet har jag tidigare använt vad gäller begreppslig kunskap, men denna utsaga talar även om att kunna lägga upp träningsprogram och att hantera oförutsedda situationer.

\* /.../ varför det är bra med kondition och passar vad vinner jag på om jag passar vad vinner jag på att en att tycka om det här ämnet vad vinner jag på att kunna ja lägga upp ett bra träningsprogram det är nog det dom ska ha med sig och /.../

\* /.../ och även som tjej då kunna kunna hantera en situation som inte alltid är som man kanske önskar /.../

Utsagorna är av olika karaktär, den första inriktad mot att kunna lägga upp träningsprogram, det andra på att rent fysiskt kunna hantera en situation som uppstår, vilket kan tolkas kräva förmåga att hitta nya lösningar. Dessa utsagor har således ett visst fokus på det mångtydiga och skapande.

Följande är exempel på lärares utsagor om *låg grad av mångtydighet* med avseende på *inhåll* och handlar om stadsorientering, bordtennis och badminton.

\* /.../ utan det som vi kan genomföra är något som vi kallar för stadsorientering och det har vi varje termin har vi en gång och

då har vi den här delen stadskarta och så får dom stationer som dom går dom går runt /.../

\*/.../ så vill jag att dom ska testa på pingis badminton testa på olika saker olika idrotter /.../

Dessa exempel på utsagor speglar det vanligaste förekommande svaret, nämligen att innehållet i första hand väljs utifrån traditionella formbestämda aktiviteter och har fokus på entydighet och kopiering.

Följande exempel på utsaga som handlar om *hög grad av mångtydighet* med avseende på *innehåll* har jag även använt som exempel på begreppslig kunskap, men handlar här om att planera och leda en lektion.

\*Vi får väl se ... nu idag så har dom fått en uppgift där dom ska två och två välja att hålla i en egen lektion planera allting och då är det ju mycket upp till dom vad dom vill göra.

Denna utsaga är exempel på det innehåll som är vanligast förekommande i denna kategori och handlar om att elever leder lektioner med sina kamrater. Detta är ett tydligt exempel på hur eleverna konstruerar ny idrottskultur utifrån de kunskaper de har med sig. Dock ska sägas att det är också det enda exempel på hög grad av mångtydighet och skapande.

Exempel på utsagor med *låg grad av mångtydighet* med avseende på *betyg* handlar om att betyg sätts utifrån hur eleverna fysiskt kan utföra de övningar och aktiviteter som används i verksamheten, dvs. färdigheter i t.ex. lagidrotter samt utifrån fysiska kvaliteter men även teknik.

\*Ja man kan väl säga så här ... man ser dom i så många olika idrotter hur dom fungerar ... med lagidrott till exempel eller hur dom fungerar rent koordinationsmässigt, snabbhet, styrka, smidighet det är ju många olika egenskaper och jag menar det är kommer ju igen i dom olika sammanhangen eller att uppfatta spelsituationer /.../

\*./.../ jag tycker att man ska klara eller i alla fall försöka klara den tekniken som heter flopp ... att hoppa över ./.../ Jag brukar att göra att vi kör en liten tävling i klassen ./.../

Utsagorna i denna kategori handlar framförallt om att det är vissa bestämda färdigheter som bedöms vid betygssättning och detta utgör grunden för betyg, med andra ord låg grad av mångtydighet. I betydligt mindre grad handlar utsagorna om att bedöma faktakunskaper. Det är främst en utsaga som talar om detta. En elev ”satsar stenhårt på MVG” och kan då höja sitt betyg till MVG genom att ”om du vill satsa så kör vi teori nu”.

Exempel på utsagor som omfattar *hög grad av mångtydighet* med avseende på *betyg* handlar, som innan, om ledarskap och att leda delar av eller hela lektioner för de andra i klassen.

\*./.../ dom som vill ju satsa på högre betyg dom ska det vara liksom ordentligt fint gjord med fantasin med många olika övningar och dom övningar kör vi tillsammans igenom först.

\*./.../ uppfyller dom dom målen så får dom betyg därefter ./.../ Jag tycker att hålla en egen lektion ... tillsammans med en kompis den håller jag högt alltså för där är ju i stort sett allting ... men att får man är en bra klasskamrat man leder man visar på kunskap ... man visar ... man visar prov på allt som står i den här ./.../

Här handlar det om att de som leder lektionen får möjlighet att själv skapa lektioner och att betyg sätts utifrån detta.

De utsagor som klart dominerar kategorin mångtydighet kan beskrivas som inriktade mot låg grad av mångtydighet, dvs. entydighet och kopiering av den formbestämda och etablerade idrottskulturen. De flesta lärare anger att bedömning sker i relation till hur eleverna fysiskt kan utföra övningen eller aktiviteten och detta utgör grunden för betyg och i undantagsfall handlar det om att bedöma faktakunskaper eller skapande förmåga. Det som är avvikande från denna bild är att flera lärare anger att ledarskap används som ett redskap i verksamheten, vilket innebär att leda delar av eller hela lektioner för de andra i klassen. De elever som

leder lektioner eller delar av lektioner ska då konstruera och skapa ett innehåll i dessa.

## **7.2 Sammanfattande analys av transformeringsarenan**

Tre av de fyra huvudkategorierna i analys-schemat dimensioner framträder tydligt i intervjuerna. Den huvudkategori som inte varit entydigt och tydligt förekommande bland alla lärare är *begrepp*. Två av de fyra formerna av rörelser har visat sig mer framträdande än de andra i det empiriska materialet. Det förefaller som om att användningen av rörelser utifrån framförallt formaliserad form, med en nära anknytning till den regelstyrda och/eller formbestämda föreningsidrotten, är det som dominerar i ämnet. Även den funktionella formen är relativt framträdande och då främst med inriktning mot olika fysiska kvaliteter. Ingen av lärarna lyfter friluftsliv i intervjuerna. Det kan säkert finnas olika orsaker till att det inte aktualiseras, som ekonomi, skolornas belägenhet men kan även ha att göra med tidpunkt på året då intervjuerna genomfördes. Det är dock svårt att frigöra sig från tanken att det, av skilda skäl, inte prioriteras.

Utsagorna visar att ett viktigt innehåll i betygssättning utgörs av utvärderingar av den fysiska prestationsförmågan och särskilt konditionsnivå, genom t.ex. olika former av konditionstester. De traditionella föreningsidrotterna framstår som centrala för verksamheten och att betyg även sätts utifrån färdigheter i dessa.

Den rekreativa formen är förekommande, men relativt sparsamt och då som avkoppling och underhållning medan det estetiska verkar vara obefintligt i verksamheten. Betygssättning nämns inte i samband med den rekreativa formen.

Hälsa framträder inte med tydlighet i uttagorna mer än som ett sätt att motivera vissa fysiska aktiviteter, eller som övergripande mål för verksamheten.

När det gäller de begreppsmässiga delarna av ämnet framträder dessa inte i lärarnas uttagor på samma tydliga sätt som när det gäller kategorin rörelser. Utvecklingen av begreppslig kunskap tycks inte vara en självklar del av ämnet. Det som framstår i några lärares uttagor är att regler i olika idrotter och vissa teoretiska moment som orienteringsteori, liksom ledarskap samt fysiologiska begrepp är delar av ämnet, som också används som en naturlig del

av lektionerna. När det gäller ledarskapet så framgår det dock inte med tydlighet om teorier och begrepp om ledarskap används, eller om det är själva handlingen, att leda, som är central. Det är endast i något enstaka fall där hälsa är i lärarnas verksamhetsfokus i intervjuerna. "Hälsa" tycks antingen ingå som en naturlig del av verksamheten genom den fysiska aktiviteten eller som ett övergripande syfte för verksamheten, men framstår inte som ett centralt innehåll.

På samma sätt är begreppslig utveckling för någon lärare en viktig del av ämnet, medan det för de flesta verkar vara ett innehåll som är ett tillägg till de rådande. Jag vill peka på att framförallt en lärare talar om begrepp av en mer kvalificerad art, som kroppsbild, dopning, mental träning medan de andra lärarna inte berör det begreppsliga området på detta tydliga sätt. På formuleringsarenan framkom, i motsats till ovanstående, ett mönster där begreppen som användes till övervägande del var av mer kvalificerad art, dvs. komplexa begrepp. I intervjuerna framträder dock inte begrepp i lika hög grad som på formuleringsarenan och när de framträder är det i enklare form, förutom hos en lärare.

Den interpersonella förmågan lyfts fram i intervjuerna och är en grund för betygssättning. Här nämns bl.a. att ta hänsyn, ansvar, respekt för att vi är olika, förmåga till empati, men också att uppföra sig, plocka fram och undan och att ställa upp liksom att samarbeta och samverka. Det verkar som om det är i den konkreta idrottsliga miljön som det uppstår situationer där värdefrågor och samarbetsförmåga blir giltiga och också kan bearbetas. Det finns dock inget särskilt innehåll där dessa frågor tas upp, utan detta sker i naturliga situationer och relationer.

Även den intrapersonella förmågan framkommer i intervjuerna dels som självkänsla och självförtroende och dels det emotionella, som främst handlar om rörelseglädje och känslöstämningar. Det framstår som att den idrottsliga miljön inbjuder till och erbjuder eleverna många situationer att arbeta med utveckling av det intrapersonella. Det verkar dock inte finnas ett särskilt medvetet val av innehåll där det intrapersonella bearbetas utan sker i den naturliga situationen och relationen, inte heller förekommer några utsagor som stödjer att detta betygssätts. Verksamheten ska dock uppfattas som positiv och rolig av eleverna och de ska känna

rörelseglädje, dvs. ämnet ska bidra till en positiv upplevelse av innehållet.

Utifrån utsagor som behandlar förståelse är resultaten inte absolut entydiga. Det framträder dock en bild av att ett större fokus är riktat mot upprepningsbar och additiv kunskap, dvs. låg grad av förståelse, än mot hög grad av förståelse. Detta baseras på att lärare lyfter fram ett innehåll där man arbetar med olika former av fysisk aktivitet och idrott, främst etablerade föreningsidrotter, för att erhålla färdighetskunskaper men i vissa fall även faktainriktade kunskaper. Det förekommer även mer sällan utsagor som pekar på att det erbjuds ett innehåll som baseras på hög grad av förståelse. Även utsagor om betyg stärker denna bild, då det centrala är att lära rörelser och faktakunskaper. Det är endast en lärare som anger att de betygssätter förståelsen av det som sker.

I de utsagor som behandlar mångtydighet dominerar klart utsagor av karaktären låg grad av mångtydighet genom kopiering av den formbestämda och etablerade idrottskulturen. De flesta lärare anger att bedömning sker i relation till hur eleverna fysiskt kan utföra övningen eller aktiviteten, och bara i undantagsfall handlar det om att bedöma skapande och det mångtydiga. Det som är avvikande från denna bild är att flera lärare anger att elever leder lektioner eller delar av lektioner och ska då konstruera och skapa ett innehåll i dessa.

Avhandlingens första syfte är att beskriva och analysera vad som är kunskap värd att förmedla i skolämnet idrott och hälsa, dvs. den kunskap som framträder i kursplanen, i lärarens tal om verksamheten och under lektioner i ämnet. *Studiens andra konstaterande*, som avser transformeringsarenan, är att här framstår främst den formaliserade formen som central men även den funktionella formen är relativt framträdande. Den rekreativa formen förekommer förhållandevis sparsamt samtidigt som den estetiska formen verkar vara obefintlig i verksamheten. Bristen på utsagor om den estetiska formen kan tyda på att det estetiska, skönhetsvärdet, har liten plats i undervisningen. Den begreppsliga kunskapen är, med något undantag, inte lika framträdande i intervjuerna som rörelseformerna. Det verkar snarare vara ett tillägg till dessa rörelseformer. Det är framförallt en lärare som lyfter fram mer komplexa begrepp medan det i de övriga lärarnas

utsagor framförallt förekommer begrepp av enklare karaktär. Både inter- och intrapersonell förmåga är ofta förekommande i utsagorna, men har inget eget innehåll, utan det är i den konkreta idrottsliga miljön som det uppstår situationer i vilka dessa förmågor bearbetas.

Att verksamheten uppfattas som positiv och rolig och att den ska ge möjlighet till rörelseglädje är viktigt. Den positiva upplevelsen framstår som viktig både som egenvärde och investeringsvärde. Eleverna ska ha roligt i nuet och få en positiv upplevelse av den erbjudna verksamheten och med denna upplevelse i bagaget fortsätta att vara aktiva i framtiden. De kvaliteter som anses värda att förmedla präglas företrädesvis av en lägre grad av förståelse och mångtydighet, med det undantag att flera lärare anger att elever ska kunna konstruera och skapa ett innehåll i ledarsituationer.

## 8 REALISERINGSARENAN

Realiseringsarenan omfattar det realiserade innehållet, dvs. skeendet i den formella lärandesituationen och studeras i föreliggande avhandling med hjälp av videoinspelningar av lektioner i skolämnet idrott och hälsa.

### 8.1 Resultat och analys

I följande avsnitt avser jag att presentera resultat och analys av 20 videoinspelade lektioner inomhus i 12 klasser med sex lärare i år 9 på grundskolan. Jag kommer att göra analysen utifrån de analyskriterierna som jag närmare beskrivit i kapitel 4.2. Däremot görs inte analysen utifrån de teman som jag använt på formulerings- och transformeringsarenan eftersom jag menar att det inte är tillämpligt på realiseringsarenan. Fördjupade diskussioner och slutsatser kommer i avsnittet ”Sammanfattande analys av realiseringsarenan”.

Resultatet av analysen av det empiriska materialet är en beskrivning på gruppnivå och bygger på skeenden under samtliga lektioner. Verksamheten under en och samma lektion kan förekomma under flera rubriker. Varje specifikt utsnitt kan även förekomma mer än en gång i nedanstående resultatredovisning då varje utsnitt kan ge uttryck för olika kunskaper och kunskapskvaliteter.

Jag har även begränsat analysen av observationerna vad gäller ”dimensioner” till att omfatta de huvudkategorier som jag benämner som rörelser respektive begrepp. Jag har således valt att inte analysera det inter- och intrapersonella på realiseringsarenan, eftersom det inte varit möjligt inom ramen för detta arbete. Jag har

istället valt att koncentrera mig på kunskapsinnehållet och kunskapskvaliteter i detta avsnitt.

### 8.1.1 Dimensioner

Detta avsnitt handlar om dimensioner i de observerade lektionerna och omfattar presentation av resultat och en första analys.

#### ***Rörelser***

Huvudkategorin *rörelser* omfattar fyra underkategorier; rekreativ form, funktionell form, formaliserad form och estetisk form.

#### *Rörelser - Rekreativ form*

I videosekvenserna förekommer den rekreativa formen i ett antal sammanhang, vilket jag exemplifierar genom följande två utdrag. I det första fallet är det olika bollspelsaktiviteter och i andra fallet är det valfria aktiviteter.

\*Huvudverksamheten under lektionen är hjärt-lungräddning (HLR), vilket utförs av vissa elever efter instruktion och genomgång av läraren. De andra eleverna organiserar själva spel av bordtennis och innefotboll på liten plan, i olika skiftande grupperingar. Någon elev lämnar en aktivitet och går ut genom dörren, medan några elever som rört sig runt i salen börjar spela bordtennis. Elever som har gjort HLR går till spelen och de som spelat går till HLR. Läraren befinner sig vid HLR-stationen och när HLR är genomförd av alla elever så fortsätter alla elever med bordtennis och fotboll. Det ställs inga specifika krav på utförandet och genomförandet av aktiviteterna.

\*Valfria aktiviteter; innebandy, styrketräning, löpning och innefotboll. Några är ute och joggar för att träna inför tidtagning på tre km löpning, andra väljer att spela innebandy eller innefotboll alternativt att styrketräna. Eleverna organiserar aktiviteterna själv efter kort samling och information av läraren om innehållet i dagens lektion. Inga specifika krav finns på själva utförandet och genomförandet av aktiviteterna.

Det som framträder är att olika aktiviteter används som medel för att eleverna ska få en stunds avkoppling och/eller som tidsfördriv. I den första sekvensen används innebandy och fotboll som tidsfördriv och rekreation och i den andra är det utifrån elevernas val av olika aktiviteter. Det ställs inga uttryckliga krav vare sig på att det ska vara nyttigt, utvecklande, formbestämt eller ha ett skönhetsvärde. Inga former av friluftsliv finns som exempel eftersom alla lektioner som spelats in genomförts inomhus i idrottshall eller gymnastiksal. Lektionsobservationerna visar även att lekar förekommer, dels som rekreation, men även som uppvärmning.

### *Rörelser - Funktionell form*

I videosekvenserna förekommer den funktionella formen i ett antal olika sammanhang, vilket jag exemplifierar genom nedanstående utdrag. I det första fallet är det en redskapsbana som erbjuder träning av fysiska kvaliteter, i andra fallet styrkeövningar och samarbete, tredje lektionen bollkontroll och koordination och fjärde exemplet smidighet.

\*Lektionen genomförs i form av två aktiviteter, innebandy och redskapsbana. Hälften av eleverna genomför redskapsbanan medan andra hälften spelar innebandy. Eleverna som ska spela innebandy organiserar detta själv och startar spelet. Läraren instruerar banan för andra halvan av klassen och hur den ska genomföras. Eleverna genomför redskapsbanan. Grupperna byter aktivitet och läraren instruerar banan för den nya gruppen och eleverna börjar genomföra banan.

\*Eleverna genomför samarbetsövningar och styrkeövningar parvis. Läraren leder och visar vilka aktiviteter som ska genomföras, instruerar vad som ska göras och hur detta ska göras. Läraren instruerar eleverna att byta partners och övningarna fortsätter.

\*Eleverna står i en stor ring runt i salen. Läraren befinner sig i mitten av ringen och instruerar aktiviteten. Flera bollar ska förflyttas på olika sätt runt i ringen medan eleverna står kvar på sin plats. Efter ett tag avbryter läraren aktiviteten och lägger till

instruktioner. Nu ska eleverna följa bollen när de passat den och byta plats med varandra.

\*Lärare och eleverna sätter sig i en ring och börjar med stretching. Eleverna får visa var sin övning. Läraren och eleverna diskuterar övningarna och läraren informerar även om andra övningar och deras syfte och eleverna utför dessa övningar.

Aktiviteterna används för att träna elevernas fysiska kvaliteter främst avseende kondition, styrka, rörlighet och koordination. Det läroobjekt som framträder är att aktiviteten förväntas ha en funktionell funktion och att den är anpassad utifrån ett nyttoperspektiv. Huruvida aktiviteterna används ur ett hälsofrämjande perspektiv är dock oklart.

### *Rörelser - Formaliserad form*

I videosekvenserna förekommer den formaliserade formen i ett flertal olika sammanhang vilket jag exemplifierar genom följande tre utdrag. I först fallet används höjdhopp, i andra fallet basket och i tredje fallet redskapsövningar.

\*Läraren har instruerat hur man hoppar höjdhopp genom flopptekniken. Eleverna tillämpar detta och hoppar höjdhopp en efter en. Alla tittar på den som hoppar och hejar och klappar, småskrattar, hurrar och kommenterar. Efterhand som höjden ökar så är det färre och färre elever som hoppar.

\*Läraren har gått igenom reglerna för basket. Därefter spelar två lag basket mot varandra och övriga i klassen sitter och tittar på. Läraren dömer. Avblåsning av spelet sker vid regelfel. Läraren startar och stoppar matcherna genom avblåsning och alla lag får spela flera matcher.

\*Läraren visar vilka redskapsövningar som ska utföras och tekniken i dessa. Fem stationer har byggts upp och eleverna arbetar tre och tre vid stationerna med de bestämda övningarna. Inledningsvis gör eleverna de instruerade

övningarna och efterhand utför eleverna även andra övningar än de bestämda.

I olika idrottsliga aktiviteter erbjuds träning av formbundna aktiviteter. I första fallet är det hur höjdhopp ska utföras med en specifik teknik, i andra fallet hur basket ska spelas med de riktiga reglerna och i tredje fallet hur redskapsövningar ska utföras korrekt. Det lärobject som framträder är att aktiviteten ska genomföras utifrån en bestämd form och på ett regelrätt sätt.

### *Rörelser - Estetisk form*

När jag utgår från estetiska rörelsehandlingar så förekommer inte denna form i någon av de inspelade lektionerna.

### ***Begrepp***

Ett första område som förekommer under lektionerna är regelgenomgång av t.ex. bollspel. Det handlar om regler, om hur man får studsa, hur många steg man får ta, och i andra exemplet, vilka regler som gäller för leken.

\*Eleverna sitter på bänkar/golv, läraren går runt och berättar vilka regler som gäller, förevisar dessa och ställer frågor till eleverna om reglerna.

L: Hur många steg får man ta med bollen?

E: Tre.

L: Och sedan måste man?

E: Passa, studsa.

L: När det blir mål så börjar man om sedan på mitten /.../

\*Eleverna står på en linje bredvid varandra med läraren framför. Läraren instruerar vilka regler som gäller för leken och eleverna ställer någon fråga om reglerna. När alla kan reglerna säger läraren till eleverna att sprida ut sig och leken börjar.

Ett andra begreppsligt område som behandlas är teknik i olika övningar.

\*Redskapsstationer är framplockade. Eleverna sitter i en cirkel och läraren står upp och berättar vilka övningar som ska

utföras och anger dels varför det är bra att träna och dels tekniken i olika redskap. Läraren visar även hur övningarna ska utföras på var och en av stationerna.

\*Eleverna sätter sig ner parvis.

L: Och så kopplar ni ihop fötterna, böjda knän, armarna i kors vid bröstkorgen, ni kan vara tre också, annars kan du vara det med (namn).

E: Det är lättare mot väggen ...

L: Det är en smaksak. Armarna i kors mot bröstkorgen och så gör vi korta utan att röra med ryggen, 20 stycken.

Ett tredje område rör ledarskap och hur man ska genomföra ledarskapet.

\*Lärare informerar vid inledningen av lektionen att de som vill ha bättre betyg ska leda en uppvärmning. En elev vill leda uppvärmningen denna lektion. Läraren går kort och schematiskt igenom hur en uppvärmning ska genomföras, hur mycket tid varje del ska ta och säger dessutom att läraren ska hjälpa till om eleven får problem med genomförandet av uppvärmningen.

Ett fjärde område som behandlas omfattar fysiologiska aspekter och begrepp.

\*E: Vad är detta (ohörbart) för stretching?

L: Man sträcker ut ryggen.

Övningarna visas och instrueras av eleverna medan läraren kommenterar och berättar lite allmänt om övningarna, hur man ska utföra dessa och vad som tränas.

L: Alltså slappna av och sätt näsan mot knäet. Kan vi inte ta vadmusklerna när vi ändå sitter här? ... Då ska man tänka på vaderna, hälsenorna. Du ska sätta ner hälen i marken så känns det hela och lägga tyngden på. Luta dig lite framåt, tar det i hälen.

Begreppen som används i ovanstående exempel är dels specifika för idrotten, som regler och tekniker, dels mer generella, som

behandlar fysiologi och ledarskap. Det enda exempel på begrepp av mer kvalificerad art är hjärt-lungräddning.

\*Eleverna sitter på bänkar runt en docka som ligger på golvet och lyssnar på läraren när denna går igenom hjärt-lungräddning. Läraren ställer emellanåt frågor och eleverna svarar, läraren fyller i svaren och visar bilder på hur man ska göra. Läraren går igenom begrepp och tekniker som inblåsning, stabilt sidoläge och hjärtkompression.

När det gäller de begreppsmässiga delarna under de realiserade lektionerna så är det ett svagare fokus på begreppslig kunskap jämfört med rörelser. Videosekvenserna visar att ledarskapsövningar används som en naturlig del i vissa lektioner, och då är det själva handlingen, att låta eleverna leda aktiviteter, som är centralt. Videosekvenserna visar även att det är endast i något enstaka fall där hälsa används som ett explicit verksamhetsfokus. Begreppen som används är främst av ej kvalificerad art. Lektionerna erbjuder lärandesituationer där begrepp sätts i handling, vid t.ex. genomgång av regler eller hjärt-lungräddning. Det är då inte endast en genomgång av begrepp, utan eleverna erbjuds även möjlighet till handling och tillämpning av begreppen.

### 8.1.2 Kvaliteter

Till skillnad från de kategorier som behandlar skilda dimensioner i ämnet och som jag redovisat i ovanstående avsnitt, utgår nedanstående kategorisering från kvaliteten i lärojektet och omfattar låg respektive hög grad av förståelse respektive mångtydighet.

Detta avsnitt handlar således om kunskapskvaliteter som framträder i de observerade lektionerna. Analysarbetet har utgått från analyskemat "kvaliteter", vilket diskuterats utförligare i kapitel 4.2. En utgångspunkt är att jag i analysen utgått från de två huvudkategorierna i föregående avsnitt, det som omfattar ett kunskapsinnehåll, nämligen rörelser respektive begrepp. Det är dessa som jag menar är de unika kategorierna för ämnet idrott och hälsa.

### ***Grader av förståelse***

Under lektionerna förekommer situationer med *låg grad av förståelse*, med fokus på enkla regler och på färdighet, utförande och aktivitet.

\*Läraren ställer sig framför eleverna som står vända mot läraren. Läraren visar rörelserna och eleverna härmar dessa till musik. Rörelsepasset, som omfattar drygt 15 minuter, är av typen Friskis&Svettis. Det förekommer inte någon diskussion om rörelsernas syfte eller om rörelsernas innebörd och betydelse.

\*Lek. Eleverna ska träffa varandra med bollen. När man är träffad får man gå och sätta sig. Eleverna blir efterhand träffade och sätter sig, färre och färre elever är kvar på planen. Två bollar sätts in i spelet när de flesta av eleverna är träffade.

Dessa delar av lektionerna kännetecknas av en hög grad av kort, snabb igångsättning av aktiviteten, med inga eller få enkla regler. Reglerna har till syfte att få spelet att fungera, inte att skapa förståelse för spelets karaktär. Sekvenserna avslutas utan uppföljning, diskussion eller bearbetning.

Under lektionerna förekommer situationer med *hög grad av förståelse*. De regler och begrepp som diskuteras sätts i handling för att skapa konkret upplevelse av dessa och förståelse genom tillämpning. Texter eller andra former av media används i undantagsfall. Följande utdrag, vilket är använt tidigare som exempel på begreppslig kunskap, använder jag här som exempel på att eleverna erbjuds möjlighet till förståelse för regler i handboll.

\*Eleverna sitter på bänkar/golv, läraren går runt och berättar om reglerna och visar samtidigt hur dessa tillämpas samt ställer frågor till eleverna om reglerna.

L: Hur många steg får man ta med bollen?

E: Tre.

L: Och sedan måste man?

E: Passa, studsa.

L: När det blir mål så börjar man om sedan på mitten /.../

Eleverna ställer frågor och läraren svarar. När alla har förstått

reglerna spelar två lag mot varandra och läraren dömer efter de regler som gått igenom.

Läraren går igenom olika begrepp, i detta fall regler för aktiviteten, och använder sig sedan av spelet för att konkretisera de begrepp som introducerats och eleverna ges möjlighet att utveckla förståelse för hur reglerna ska tillämpas i handling. Ett annat exempel på att eleverna erbjuds utveckla förståelse är en lektion i hjärt-lungräddning, som jag även tidigare använt som exempel.

\*Eleverna sitter på bänkar runt en docka som ligger på golvet och lyssnar på läraren när denna går igenom hjärt-lungräddning. Läraren ställer emellanåt frågor och eleverna svarar, läraren fyller i svaren och visar på bilder om hur man ska göra. Läraren går igenom begrepp och tekniker som inblåsning, stabilt sidoläge och hjärtkompression.

I denna sekvens använder sig läraren av visuella medier (en typ av blädderblock med text och bilder) för att skapa förståelse för principerna för hjärt-lungräddning och hur eleverna ska utföra denna. Begreppen konkretiseras sedan genom att de tillämpas i handling. Ingen bearbetning sker efter utförd hjärt-lungräddning.

Lektionerna erbjuder i första hand eleverna möjlighet till utveckling av en upprepningsbar och additiv kunskap. Olika former av fysisk aktivitet och idrott, främst etablerade föreningsidrotter, är i hög grad mönsterbildande för verksamheten, med inslag från en hälsokultur. Inriktning mot hög grad av förståelse tenderar att ges litet utrymme. Dock förekommer det undantag från detta, där förståelse av skeendet ges en mer framträdande plats och lektionerna i hög grad fokuserar på förståelse. Detta sker genom att regler och begrepp sätts i handling, för att skapa konkret upplevelse av dessa och förståelse genom tillämpning. Texter eller andra former av media används mycket sparsamt under lektionerna som stöd för fördjupad förståelse.

### ***Grader av mångtydighet***

Under lektionerna förekommer situationer med *låg grad av mångtydighet*. Det kan handla om upprepning och återgivande av förlagan, där läraren visar och eleverna utför aktiviteten utifrån lärarens instruktioner. I nedanstående utdrag handlar det om rygglyft, utförande av hjärt-lungräddning och studsande av boll följt av skott mot mål.

\*Eleverna sitter på golvet, läraren instruerar hur man gör rygglyft och eleverna utför detta, en och en eller parvis.

Eleverna ska göra 20 stycken rygglyft.

L: Okej, och sen nu ska ni hjälpa varandra. En vänder sig på ... den andra håller i benen, rygglyft. Flickor, (namn), det räcker nu den ena håller i benen så här handflatorna vid hakan, upp med armbågarna, så är det 20 korta.

\*Hälften av eleverna i klassen sitter vid dockan. En elev åt gången prövar hjärt-lungräddning och läraren kontrollerar att det är ett korrekt utförande utifrån tidigare genomgång av tekniken.

\*Eleverna är uppdelade i två lag. En elev åt gången ska springa fram, studsandes en basketboll, mot basketmålet och göra mål. När eleven lyckats göra mål är det nästa person i laget som ska göra samma sak. När alla i laget gjort mål sätter sig laget ner och då är man klar. Det lag som först satt sig ner har vunnit.

Det kan också handla om att välja bland förlagorna genom att kopiera dessa, eller ett urval av dessa, där exaktheten i återgivandet inte är lika viktigt. Här nedan är detta exemplifierat genom spel elev mot elev samt redskapsstationer där övningarna ska utföras utifrån det som läraren angivit.

\*Två lag. Varje lag är numrerat från ett och uppåt. Läraren ropar ett nummer. Två elever, en från varje lag, spelar ett bollspel mot varandra. Den elev som gör mål vinner. När man vunnit sätter man sig ner igen och läraren ropar upp ett nytt nummer och då är det andra elever och ett annat spel som gäller. Efter en stund ropar läraren även upp två nummer, då

spelar eleverna två mot två. De som inte spelar, och det är flertalet av eleverna, sitter stilla på bänken och tittar på.

\*Redskapsgymnastik. Fem stationer med olika gymnastiska övningar som omfattar trampetthopp över plint, plinhopp, bockhopp, kullerbyttor på matta och handstående. Läraren har gått igenom vilka övningar som ska göras på respektive station. Eleverna arbetar tre och tre vid stationerna. Läraren informerar om när det är dags att byta station och aktivitet.

Under lektionerna förekommer även situationer som erbjuder *hög grad av mångtydighet* och skapande av ett innehåll. Det kan handla om en förändrad turordning eller att utifrån ett givet förråd av övningar skapa en ny turordning, som i nedanstående exempel där en elev, oförberedd, får leda en uppvärmning.

\*En elev ska, oförberedd, leda uppvärmningen. Eleven som leder ställer sig framför de andra och börjar göra uppvärmningsövningar ståendes i en halvcirkel. Möjlighet till planering av uppvärmningen har inte funnits.

Eleven får i denna sekvens inte någon längre tid att fundera över nya, alternativa övningar, utan ska genomföra uppvärmningen spontant utifrån de övningar som eleven redan kan, men i ett nytt sammanhang och en ny ordning.

Det kan också handla om att skapa en helt ny ordning, där övningarna eller situationen är helt eller delvis nya, i alla fall för eleverna. I följande utdrag, vilket jag tidigare använt som exempel på den funktionella rörelseformen, har två elever i förväg planerat en redskapsbana.

\*Två aktiviteter genomförs parallellt, innebandy och en redskapsbana. Två elever har förberett redskapsbanan genom planering innan lektionen börjar. Dessa två elever är på plats i god tid och börjar med att ta fram banan. Övriga elever hjälper till efterhand. De två eleverna visar banan för halva gruppen. De andra eleverna spelar innebandy. När grupperna byter aktivitet är det läraren som instruerar banan.

I båda dessa fall erbjuder lektionerna mångtydighet och skapande för de elever som leder lektionerna. Ledarskap är den enda situation där detta erbjuds i de videoinspelade lektionerna. Dock erbjuder lektionerna för de övriga eleverna kopiering av etablerade mönster.

Lektionerna erbjuder främst entydighet, kopiering och upprepning av den formbestämda och etablerade idrottskulturen. De lektioner som erbjuder hög grad av mångtydighet och skapande handlar om när några, en eller två, elever leder lektioner. Ledarskap är dock det enda exempel på mångtydighet i de observerade lektionerna. Däremot erbjuder just dessa lektioner för de övriga eleverna kopiering av etablerade mönster.

## **8.2 Sammanfattande analys av realiseringsarenan**

Rörelseformer av olika slag är det som framträder starkast i verksamheten utifrån videoinspelningarna. Det är framförallt den formaliserade formen med en nära anknytning till den regelstyrda och/eller formbestämda föreningsidrotten som framstår som central och upptar övervägande delen av lektionen. Även den funktionella formen är relativt framträdande och då främst med inriktning mot olika fysiska kvaliteter. Den rekreativa formen är däremot relativt sparsamt förekommande och då den förekommer är det som avkoppling och underhållning, medan den estetiska formen är obefintlig i det empiriska materialet. Alla videoinspelningar har dock skett inomhus, vilket innebär att friluftsliv utomhus inte varit synligt i videosekvenserna. Hälsa framträder inte heller med tydlighet i videosekvenserna, annat än att fysisk aktivitet i vissa fall framställs som hälsofrämjande.

När det gäller de begreppsmässiga delarna under lektionerna är begrepp avsevärt mindre frekvent använda jämfört med rörelser. Videosekvenserna visar att elevers ledarskap används som en naturlig del i vissa lektioner, och då är det själva handlingen, att leda, som är centralt. Av videosekvenserna framgår att det endast är i något enstaka fall där hälsa används som ett explicit verksamhetsfokus.

På formuleringsarenan uppträdde ett mönster där de begrepp som användes var till övervägande del av mer kvalificerad art och jag benämnde dessa som komplexa begrepp, där motsatsen var

enkla begrepp. I intervjuerna var inte begrepp lika framträdande och när de framträdde var det framförallt i enklare form, förutom hos en lärare som angav användning av mer komplexa begrepp. Det är ett likartat mönster på realiseringsarenan och då begrepp förekommer här så är det främst i form av enkla begrepp. I ett av ovanstående exempel används stretching som begrepp, vilket skulle kunna ses som ett komplext begrepp, men i det sammanhang som det används är detta i form av ett enkelt begrepp då det inte krävs något fördjupat kunnande om begreppets innebör och mening för att klara av genomförandet.

Lektionerna erbjuder i första hand en additiv och konsoliderande kunskap med fokus på låg grad av förståelse. Inriktning mot hög grad av förståelse tenderar att ges litet utrymme. Dock förekommer det undantag från detta, där lektionerna erbjuder en högre grad av förståelse. Detta sker då regler och begrepp sätts i handling, för att skapa konkret upplevelse av dessa och förståelse genom tillämpning. Texter eller andra former av media används mycket sparsamt under lektionerna, som stöd för fördjupad förståelse.

Lektionerna erbjuder främst entydighet, kopiering och upprepning av den formbestämda och etablerade idrottskulturen. Enstaka undantag förekommer dock. De lektioner som erbjuder hög grad av mångtydighet och skapande handlar om att elever leder lektioner, vilket dock är det enda exempel på mångtydighet i de observerade lektionerna. Däremot erbjuder just dessa lektioner kopiering av etablerade mönster för de övriga eleverna.

Avhandlingens första syfte är att beskriva och analysera vad som är kunskap värd att förmedla i skolämnet idrott och hälsa, dvs. den kunskap som framträder i kursplanen, i lärarens tal om verksamheten och under lektioner i ämnet. *Studiens tredje konstaterande*, som avser realiseringsarenan, är att här framstår framförallt den formaliserade formen som central men även den funktionella formen är relativt framträdande. Den rekreativa formen förekommer förhållandevis sparsamt medan den estetiska formen inte alls förekommer i de inspelade lektionerna. De begreppsmässiga delarna är inte framträdande och när de förekommer är det främst som enklare begrepp, med enstaka undantag som t.ex. genomgång av regler eller hjärt-lungräddning.

Begreppet hälsa framträder inte med tydlighet i videosekvenserna, annat än att fysisk aktivitet i sig i vissa fall framställs som hälsofrämjande. De kvaliteter som anses värda att förmedla har betoning på låg grad av förståelse och mångtydighet, även här med enstaka undantag som t.ex. att förstå regler i spel genom att dessa sätts i handling eller genom att få leda lektioner eller delar av dessa. Det är främst den etablerade föreningsidrottskulturen, men även olika fysiska kvaliteter, som används som utgångspunkt och mönster för lektionerna och det erbjuds i första hand en additiv och konsoliderande kunskap med fokus på låg grad av förståelse.

## 9 RELATIONER MELLAN ARENORNA

I detta kapitel ska jag behandla avhandlingens andra syfte, vilket är att belysa och analysera likheter och skillnader, vad gäller kunskap värd att förmedla, mellan formulerings- transformerings- och realiseringsarenorna. Följande två frågeställningar kan preciseras:

Vilka likheter och skillnader finns mellan dessa nivåer vad gäller kunskap värd att förmedla, dvs. ämnets läroobjekt?

Hur kan dessa likheter och skillnader förstås i relation till ämnets karaktär?

### 9.1 Likheter och skillnader mellan arenorna

I detta avsnitt kommer jag att använda huvudkategorierna i mina två analyscheman som utgångspunkt för analysen och diskutera likheter och skillnader mellan arenorna utifrån respektive kategori. Det handlar således om relationen mellan arenorna. Jag kommer att ha formuleringsarenan som utgångspunkt för analysen och jämföra övriga arenor med denna.<sup>66</sup>

#### 9.1.1 Kategorin rörelser

När det gäller kategorin rörelser har kursplanen en tydlig inriktning mot främst den funktionella formen, men även den rekreativa och estetiska. När det gäller den formaliserade formen

---

<sup>66</sup> Jag tar förvisso formuleringsarenan för given i analysen av likheter och skillnader mellan dessa tre arenor, men kommer att i senare kapitel kritiskt diskutera den givna formuleringsarenan.

är den sparsamt förekommande och uttrycks på ett otydligt eller tvetydigt sätt, där föreningsidrotten lyser med sin frånvaro. I dessa avseenden avviker både lärarnas utsagor och videoinspelningarna från kursplanens innehåll och intentioner. Lärarnas utsagor tyder på att framförallt den formaliserade formen med en nära anknytning till den regelstyrda och/eller formbestämda föreningsidrotten är central, men även den funktionella formen är relativt framträdande och då främst med inriktning mot olika fysiska kvaliteter. Den rekreativa formen är relativt sparsamt förekommande och då som avkoppling och underhållning. Dock förekommer inga utsagor hos lärarna som kan tolkas som estetisk form. Videoinspelningarna bekräftar i väsentliga avseende lärarnas utsagor. Det finns således ingen avgörande åtskillnad mellan transformerings- och realiseringsarenan.

### 9.1.2 Kategorin begrepp

Den begreppsliga kunskapen är framträdande och oftast av kvalificerad art i kursplanen och det förekommer en mängd olika begrepp som eleverna ska ha kunskaper om. Det handlar framförallt om kroppens funktion och relation till hälsa, välbefinnande och fysisk aktivitet. Begreppen är till övervägande del av komplex karaktär. Att utveckla en begreppslig kunskap om friluftsliv lyfts fram. Begreppslig kunskap om den regelstyrda och/eller formbestämda föreningsidrotten som fenomen och som idrottskultur är inget som är framträdande i kursplanen. Betecknande är att hälsa även förekommer som ett eget begreppsligt kunskapsområde i kursplanen för ämnet utan att någon relation till idrott anges. Här nämns bl.a. att eleverna ska ha kunskaper om hur god hälsa och god livs- och arbetsmiljö kan främjas. Kursplanen har således en tydlig inriktning mot begreppsförståelse och oftast avses komplexa begrepp. Även här avviker, med något undantag, både lärarnas utsagor och videoinspelningarna från kursplanens innehåll och intentioner. I de flesta av lärarnas utsagor nämns begreppslig kunskap endast i undantagsfall och oftast då i enkel form. I intervjuerna framträder således begrepp inte i lika hög grad som på formuleringsarenan och när de framträder är det framförallt i form av enklare begrepp förutom hos en lärare som anger användning av mer komplexa

begrepp. Begrepps användning kan tolkas som ett tillägg till de rådande rörelseformerna. Videoinspelningarna visar likaså att begrepp överlag är avsevärt mindre frekvent använda än rörelser, och då de förekommer handlar det om dels enklare begrepp, som t.ex. rör regler och tekniker, dels mer generella, som behandlar fysiologi och ledarskap. Endast i undantagsfall berörs mer komplexa begrepp, som vid hjärt-lungräddning, där eleverna även erbjuds möjlighet till tillämpning av begreppen.

### 9.1.3 Kategorin det interpersonella

Denna kategori har endast studerats på formulerings- och transformeringsarenan. Här har kursplanen en tydlig inriktning mot såväl etiska frågor som samarbets- och samverkansfrågor, men detta innehåll anges inte vara betyggrundande mer än på MVG-nivå. Lärarnas utsagor avviker inte nämnvärt från kursplanen, utan det interpersonella är framträdande och anges även vara en grund för betygssättning. Lärarna anger dock inte att det finns ett specifikt interpersonellt innehåll, utan det uppstår situationer i den konkreta idrottsliga miljön där värdefrågor och samarbetsförmåga blir giltiga och också bearbetas.

### 9.1.4 Kategorin det intrapersonella

Även denna kategori har endast studerats på formulerings- och transformeringsarenan. Här har kursplanen en tydlig inriktning mot utveckling av en positiv självbild och psykiskt välbefinnande liksom att eleverna ska kunna ge uttryck för känslor och stämningar. Det är dock elevens kunskaper om hur de kan bibehålla och förbättra den psykiska hälsan och välbefinnandet som ska bedömas, men också förmågan att kunna ge uttryck för känslor och stämningar. I lärarnas utsagor framkommer det intrapersonella som utveckling av självkänsla och självförtroende. Även här erbjuder den idrottsliga miljön många situationer för utveckling, men det verkar inte finnas ett särskilt medvetet val av innehåll där detta bearbetas, utan det sker i naturligt uppkomna situationer och relationer. I lärarnas utsagor framkommer inget som säger att de betygssätter eller medvetet arbetar med ett innehåll som utvecklar det känslomässiga eller känslöstämningar.

Däremot menar lärarna att verksamheten ska uppfattas som positiv och rolig och eleverna ska känna rörelseglädje.

### 9.1.5 Kategorin förståelse

Denna kategori, liksom nästa, har studerats på alla tre arenorna. Kursplanen har en tydlig inriktning mot hög grad av förståelse och av att reflektera över, värdera, förstå samband och att ha kunskaper om vilka faktorer som påverkar skilda fenomen. Även låg grad av förståelse förekommer i viss mån och handlar om förmåga att använda kroppen och att utföra rörelser med kontroll och precision. På VG- och MVG-nivå är det hög grad av förståelse som betonas.

I lärarnas utsagor, som behandlar förståelse, är resultaten inte helt entydiga. Det tonar dock fram en annan bild än den som kursplanen ger. Det centrala för lärarna är snarare låg än hög grad av förståelse. Detta bekräftas av videoobservationerna där lektionerna i första hand erbjuder en upprepningsbar och additativ kunskap, dvs. låg grad av förståelse. Inriktning mot hög grad av förståelse tenderar att ges mindre utrymme till förmån för hög grad av aktivitet, färdighetsträning och mekanisk tillämpning. Texter eller andra former av media används mycket sparsamt som bas för att skapa fördjupad förståelse för innehållet.

### 9.1.6 Kategorin mångtydighet

Denna kategori har studerats på alla tre arenorna. Kursplanen har en inriktning och ett innehåll mot både hög och låg grad av mångtydighet. Det är dock hög grad av mångtydighet som främst betonas, som att kunna forma och ge uttryck för fantasi och improvisatorisk förmåga. I lärarnas utsagor som behandlar mångtydighet framträder en annan bild av ämnets innehåll. Det centrala tenderar snarare vara låg grad av mångtydighet och kopiering av den formbestämda och etablerade idrottskulturen. Det som avviker från denna bild är att några av lärarna anger att elever leder lektioner eller delar av lektioner och ska då konstruera och skapa ett innehåll i dessa. Intrycket från lärarintervjuerna bekräftas av videoobservationerna, som visar på en låg grad av mångtydighet där lektionerna främst erbjuder entydighet, kopiering och upprepning av etablerade mönster hämtade främst

från den etablerade föreningsidrottskulturen. Även här förekommer undantagsvis hög grad av mångtydighet när en eller flera elever leder delar av eller en hel lektion. Detta gäller dock endast för de elever som leder lektionerna. För övriga elever innebär lektionerna kopiering av etablerade mönster.

### 9.1.7 Sammanfattning

För det första kan det konstateras att ämnets läroobjekt skiljer sig mest markant åt mellan å ena sidan formuleringsarenan och å den andra sidan transformerings- och realiseringsarenan. På formuleringsarenan, dvs. i kursplanen, framträder främst den funktionella formen med ett klart hälsofokus, men även rekreativ form (friluftsliv) och estetisk form, medan den formaliserade formen är otydligt, eller tvetydigt, framskriven. Vidare är främst komplexa begrepp centrala, ofta i samband med hälsa, där hälsa även förekommer som ett eget begreppsligt område utan relation till idrott.

Både det inter- och det intrapersonella framträder på formuleringsarenan, och omfattar värdegrunds- och samverkansfrågor, men där även positiv självbild och psykiskt välbefinnande är i fokus liksom känslor och stämningar. Kursplanen har även en inriktning mot hög grad av förståelse och mångtydighet, där begrepp som värdera, fantasi och improvisatorisk förmåga framhålls.

I kursplanen framställs det funktionella som ett viktigt läroobjekt, där hälsokulturen är framträdande och där rörelser bl.a. ska användas för fysisk aktivering, ofta ur ett hälsoperspektiv. Tyngdpunkten ligger även på komplexa begrepp och på förståelse för olika samband, som t.ex. mellan olika hälsobegrepp.

Samtidigt är kursplanen på flera punkter otydlig vad gäller ämnets kärna då olika begrepp används för att beskriva denna, som t.ex. ”idrott, lek och allsidiga rörelser” (Skolverket, 2000b, s. 23). Begreppen idrott och hälsa beskrivs eller definieras inte och inte heller relationen mellan dessa.

Transformerings- och realiseringsarenan överrensstämmer i stora drag med varandra. De resultat som framkom i intervjuerna bekräftas till stor del av resultaten i analysen av de videoinspelade lektionerna. Det är framförallt den formaliserade formen med en

nära anknytning till den regelstyrda och/eller formbestämda föreningsidrotten som är central. Men även den funktionella formen är relativt framträdande och då främst med inriktning mot olika fysiska kvaliteter, och som upptar övervägande delen av lektionen. Det som framträder i både videosekvenser och lärares utsagor är att regler i olika föreningsidrotter stundtals ingår som en naturlig del av lektionerna och som även har viss betydelse för hur betyg sätts. Undantagsvis ingår vissa teoretiska moment, t.ex. fysiologiska begrepp samt förmåga att leda andra.

Vidare framstår det som att hälsodelen i ämnet antingen ingår som en integrerad del i redan befintlig verksamhet genom att eleverna är i fysisk aktivitet, eller som ett övergripande syfte för verksamheten. Hälsa framstår inte som att ha ett eget explicit innehåll.

Innehållet i undervisningen kännetecknas av repetitiva och additativa inslag med kopiering av redan etablerade idrottskulturer. Däremot arrangerar lärarna läromiljöer där de konkretiserar, vanligtvis enkla, begrepp och konstruerar situationer där begrepp sätts i handling och där det sker en tillämpning av begreppen. Det förekommer även att mer komplexa begrepp används, men mest i undantagsfall, och när dessa används verkar det vara en separat del av ämnet. Det är således sällan som det arbetas med mer komplexa begrepp i undervisningen. Undantagsvis får elever leda lektioner där det erbjuds hög grad av mångtydighet och skapande.

Den rekreativa formen används framförallt som rekreation och avkoppling, medan den estetiska formen inte förekommer. Jag har inte analyserat den inter- och intrapersonella förmågan på realiseringsarenan, däremot har jag gjort detta på transformeringsarenan och utifrån denna analys framkommer att det i den konkreta idrottsliga miljön uppstår situationer där värdefrågor och samarbetsförmåga blir giltiga och också mer eller mindre bearbetas, dock utan att ha ett eget innehåll. Verksamheten ska uppfattas som positiv, rolig och eleverna ska känna rörelseglädje, dvs. ämnet ska bidra till en positiv upplevelse av idrotten.

Sammanfattningsvis kan sägas att den formaliserade formen framstår som mönsterbildande, men även den funktionella formen

framstår som relativt central på transformerings- och realiseringsarenan. Inriktning mot hög grad av förståelse och mångtydighet tenderar att ges mindre utrymme till förmån för ett repetitivt och additivt respektive entydigt innehåll. Texter eller andra former av media används mycket sparsamt. Däremot anger någon lärare i intervjuerna att teori och prov används i verksamheten.

Vad som är kunskap värd att förmedla skiljer sig således åt först och främst mellan å ena sidan formuleringsarenan och å andra sidan transformerings- och realiseringsarenan. Man kan följaktligen påstå att formuleringsarenans innehåll till stor del omformuleras på transformeringsarenan, men att det inte sker någon större förändring från transformerings- till realiseringsarenan. Transformerings- och realiseringsarenan framstår således som i hög grad kongruenta.

Utifrån ovanstående analys är *avhandlingens fjärde konstaterande* att det är två, till stora delar olika, läroobjekt som tonar fram i ämnet, ett på formuleringsarenan som jag skulle vilja kalla för det ”formulerade läroobjektet”, och ett annat i den transformerade och realiserade verksamheten, det ”realiserade läroobjektet”. Dessa läroobjekt har förvisso vissa gemensamma drag, men olikheterna är markanta. Tillspetsat skulle man kunna säga att det de facto erbjuds två olika ”ämnen” i idrott och hälsa.

Man kan också påstå att det som sker i den realiserade verksamheten avviker från kursplanens innehåll och intentioner. Jag kommer dock att i kapitel 11 diskutera kursplanen och dess formuleringar och huruvida det finns alternativa vägar för ämnet i framtiden.

Det måste poängteras att ovanstående analys är baserat på kursplanen i idrott och hälsa för grundskolan, skolår 9, intervjuer med sex lärare som undervisar i år 9 och 20 observerade lektioner inomhus i gymnastiksal eller idrottshall med dessa lärare. Det som sker på andra lektioner eller runt lektionerna har inte observerats. Mina slutsatser grundar sig således på den begränsade empiri jag har haft tillgång till.

## 9.2 Likheter och skillnader i relation till ämnets karaktär

Utifrån analysen av empirin har jag konstaterat att det erbjuds två till stora delar olika ”ämnen”, dvs. två olika lärobjekt, i skolämnet idrott och hälsa. Det råder således en påtaglig diskrepans med avseende på vad som är kunskap värd att förmedla mellan å ena sidan formuleringsarenan och å andra sidan transformerings- och realiseringsarenan. Hur går det att förstå att det uppstår två olika ”ämnen” i idrott och hälsa i relation till karaktären på ämnet? Vidare, hur går det att förstå vilka aktörer och intressenter som påverkar stoffurvalet i skolämnet idrott och hälsa och vilka perspektiv som tillåts dominera?

Den bild som framträder av ämnet i tidigare forskning är att ämnet kan förstås på många olika sätt, att ämnet har ett otydligt kunskapsobjekt och att det finns skilda uppfattningar om ämnets legitimitet. Ämnet har en oklar identitet eller står inför en legitimitetskris (se t.ex. Karlefors, 2002). Det finns därmed ett behov av en djupare diskussion om ämnet (Skolverket, 2005) och om ämnets centrala kunskapsobjekt (se t.ex. Annerstedt, 1991, 2005; H. Larsson & Redelius, 2004; Skolverket, 2005; Swartling Widerström, 2005).

Bernstein (2007) använder begreppet klassifikation för att beskriva vad som skapar en kategori. Klassifikation står för en företeelses gränser och relation till andra företeelser och innebär avgränsningar mellan olika kategorier. För kategorier, eller ämnen, med stark klassifikation är gränserna, avskildheten och utrymmet mellan kategorier tydliga och en kategori har sin unika identitet, sitt unika språk och även sina specialiserade regler. För kategorier, eller ämnen, med svag klassifikation finns olika uppfattningar om kategorins kärna och vad som är grundläggande begrepp, kategorisering och innehåll. Avgränsningarna och avskildheten mellan olika kategorier är således otydliga.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Bernstein (2000) använder begreppet klassifikation för att visa hur maktrelationer mellan kategorier definierar kategorierna, för att förstå hur relationer regleras mellan dessa och hur dominerande maktrelationer skapar gränser och definierar gränserna mellan kategorier. Det är utrymmet mellan kategori som skapar en kategori, inte kategorin i sig självt. Det kan inte finnas en kategori om den inte har en relation till en annan kategori. Det är således relationen, och graden av avskildhet, till andra kategorier som skapar kategorin.

Det är utrymmet, och graden av avskildhet, mellan kategorier som skapar en kategori. Om avskildheten försvagas riskerar kategorin att förlora sin identitet eftersom styrkan i en kategori är relaterad till graden av avskildhet mellan kategorier.

Föreliggande avhandling visar att i den formulerade kursplanen för ämnet förekommer hälsa som ett eget kunskapsområde, utan en tydlig relation till idrott.<sup>68</sup> Eleverna ska utveckla kunskaper om vad som befrämjar hälsa och hur god hälsa och god livs- och arbetsmiljö kan främjas. Hälsa och hälsoarbetet skrivs fram dels i ämnesnamnet och dels i kursplanen som ett eget bärande lärobjekt. Hälsa är dock, vilket jag tidigare diskuterat, en angelägenhet för hela skolan och är hela skolans ansvar. Distinktionen mellan skolämnet idrott och hälsa och resten av skolans verksamhet när det gäller hälsodelen i ämnet är således oklar och gränserna är otydliga.

Linde (2006) menar att det, i "paradigmatiska" skolämnena, råder hög grad av konsensus om vad som är grundläggande begrepp, kategorisering och innehåll i ett ämne. Det råder ett dialektiskt förhållande mellan formuleringsarenan och de övriga arenorna såtillvida att lärare förmodas ha inflytande över utformningen av den formulerade läroplanen samtidigt som läroplanen har inflytande över realiseringen. "Paradigmatiska" ämnen kännetecknas av en nära relation mellan läroplan och stoffurval i den realiserade verksamheten.<sup>69</sup> Mina resultat visar att sådana samband för ämnet idrott och hälsa endast existerar i ringa omfattning då det finns skilda uppfattningar om ämnets lärobjekt mellan formuleringsarenan och de övriga arenorna.

Vidare råder det i "icke paradigmatiska" ämnen konkurrerande uppfattningar om ämnets kärna, vad som är grundläggande begrepp, kategorisering och innehåll. Läraren måste motivera ämnet och ämnets innehåll och detta sker t.ex. genom att argumentera för ämnet ur ett nyttoperspektiv eller att erbjuda ett underhållningsvärde i lektionerna genom att göra dessa trevliga och roande (Linde, 2006). Detta stämmer i hög grad in på ämnet idrott och hälsa.

---

<sup>68</sup> Ett av strävansmålen i kursplanen för ämnet är att eleven "utvecklar kunskap om vad som främjar hälsa" (Skolverket, 2000b, s. 22).

<sup>69</sup> Linde (2006) anger att detta gäller för gymnasieskolan, men anger inte om detsamma gäller för övriga skolformer.

Det råder följaktligen inte konsensus om vilken kunskap som är värd att förmedla i ämnet, om ämnets läroobjekt, dess kärna och vad det ska omfatta. Ämnets gränser är otydliga, ämnet saknar en distinkt stämma och har en oklar identitet. Ämnet har således karaktären av att vara ett ämne med en svag klassifikation och att vara icke paradigmiskt, vilket även ligger i linje med tidigare läroplansteoretiska studier inriktade mot ämnet.<sup>70</sup>

Detta konstaterande stöds även av det faktum att innehållet, enligt Linde (2006, s. 55), i starkt klassificerade ämnen har en ”grundmurad legitimitet som giltig kunskap värd att förmedla” och att detta bl.a. beror på att det finns en stark anknytning till motsvarande akademiska ämnen och konsensus runt vetenskapligt framåtskridande. Jag skulle vilja påstå att det inte finns något för ämnet idrott och hälsa motsvarande starkt akademiskt ämne, vilket innebär att det inte heller råder konsensus runt vad som är vetenskapliga framåtskridanden.<sup>71</sup> Ämnet måste legitimeras på olika sätt, vilket kan innebära att även söka stöd utanför det primära fältets vetenskapliga framåtskridande.

Skolämnet idrott och hälsa har praktiska kunskapstraditioner. Synen på kunskap och lärande innebär att alla skolämnena idag har en bildande uppgift på ett annat och tydligare sätt än tidigare. Samtidigt finns det olika syn på vilken kunskap som är viktig i dagens samhälle och skola, ofta med en uppdelning av kunskapsområdet mellan teoretiska och praktiska kunskaper,

---

<sup>70</sup> Enligt Lundvall och Meckbach (2008) har ämnet en svag klassifikation och är ett ämne som i hög grad påverkas av andra aktörer, främst genom en dominant idrottsdiskurs. Kougioumtzis (2006) har använt klassifikation i en komparativ analys mellan idrottslärare i Sverige och Grekland. Studien visar att professionskoden för lärare i idrott och hälsa i Sverige kännetecknas av att, i de högre skolåren på grundskolan, ha en svag yttre och inre klassifikation, där yttre klassifikation analyserats utifrån ”frågor kring samverkan, samarbete, status och ställning” (Kougioumtzis, 2006, s. 127) och inre klassifikation innebär ”de idrottspraktiker, som idrottslärarna anser vara relevanta och eftersträfvade” (Kougioumtzis, 2006, s. 171). Karlefors (2002) menar däremot utifrån sin studie om samverkan mellan idrottslärare och andra lärare respektive mellan idrottsämnet och andra ämnen i grundskolan att idrottsämnet har stark klassifikation då det hålls isolerat från andra ämnen på grundskolan. Dessa tre studier har olika utgångspunkter och visar därför också delvis olika resultat angående klassifikationen, men ger alla intressanta bidrag till en ökad förståelse av ämnet.

<sup>71</sup> Det finns t.ex. endast en forskarutbildning i idrott idag. Den återfinns vid Örebro universitet och inrättades 2001, samma år som den första professorn i idrott utsågs. GIH i Stockholm erhöll som första lärosäte i Sverige kandidatexamen i Idrott 1998 (Lundvall & Meckbach, 2007). 2008 gav Utbildningsvetenskapliga kommittén stöd till en forskarskola i Idrottsvetenskap, med start 2009 (Vetenskapsrådet, 2008). Jag menar att det visar på att ämnet eller ämnesområdet är ett nytt ämne i den akademiska världen och inte har en stabil akademisk bakgrund, utan är under uppbyggnad.

mellan kunskap och färdighet, där också olika former av kunskap värderas på olika sätt. Peterson (2007, s. 31) menar att skolan är uppbyggda av hierarkier och att det längst ned i hierarkin på det svenska skolfältet finns ämnen som bild, musik, hemkunskap och idrott "vars förutsättningar präglas av denna position". Detta skulle kunna förstås som att de ämnesområden som har praktiska och estetiska kunskapstraditioner kan uppfattas vara mindre viktiga än andra ämnesområden.

Ämnet skulle därmed kunna beskrivas som att vila på praktiska kunskapstraditioner och vara värderat på ett annat sätt än andra, främst "teoretiska", ämnen i skolan. Ämnet har inte en förankring i ett akademiskt ämne och inte heller tillgång till en akademisk kultur. Som en konsekvens av detta råder det ingen samstämmighet om vetenskapliga framåtskridanden. Det råder dessutom oklarheter om ämnets kunskapsobjekt och, skulle jag vilja påstå, det finns ingen utvecklad gemensam begreppsapparat för ämnet.

### 9.2.1 Fält för produktion, urval och reproduktion

Det sker ett urval av stoff som räknas som "giltig kunskap att förmedla" (Linde, 2006, s. 64) på alla arenor, såväl inom "formuleringen av föreskriften som realiseringen och utvärderingen" (Linde, 2006, s. 6).<sup>72</sup> Detta urval är baserat på vad som anses vara kunskap värd att förmedla på respektive arena.

Jag har med hjälp av Bernsteins begrepp klassifikation och Lindes begrepp paradigmatiska respektive icke paradigmatiska ämnen diskuterat att det i ett icke paradigmatiskt ämne och i ett ämne med svag klassifikation, vilket jag visat att ämnet idrott och hälsa är, finns olika uppfattningar om ämnets kärna och vad som är grundläggande begrepp, kategorisering och innehåll. Det råder konkurrerande uppfattningar om vilken kunskap som är värd att förmedla vilket bidrar till att det kan förekomma skillnader i stoffurval mellan olika arenor. Det kan även skilja sig åt i stoffurvalet mellan olika lärare i samma ämne.<sup>73</sup> Vid svag

---

<sup>72</sup> Linde (2006) menar, med stöd i Bernsteins texter, att Bernstein i sin sats avser läroplanens alla arenor.

<sup>73</sup> Linde (2006) menar att enskilda lärares tolkningar av läroplanen skiljer sig mer åt i icke paradigmatiska ämnen än i paradigmatiska, liksom att det finns större utrymme för lärarens personligt färgade val vid och perspektiv som utgångspunkt för realiseringen av ämnet.

klassifikation är gränserna, avskildheten och utrymmet mellan olika kategorier eller ämnen otydliga. Ämnet har då inte en unik identitet, unikt språk och kännetecknas inte heller av specialiserade regler. Detta får betydelse för inflytandet och makten över stoffurvalet, då urvalsprocesser i ämnen med svag klassifikation är öppet för inflytande från olika aktörer och intressenter, där skilda faktorer och intressen påverkar vilket stoff som anses värt att förmedla, och där det därmed också uppstår skillnader i urval. Linde (2006) menar att det finns skilda rådande diskurser som på olika sätt och med olika kraft påverkar arenorna, där vissa aktörer och intressen blir styrande medan andra kommer i skymundan.

Den handlar om hur det talas om läroplansfrågor, vem som talar och vilka ståndpunkter som släpps fram i diskussionen. Diskursen om läroplaner handlar till största delen om formuleringsarenan, men inte bara: den handlar också om lärares arbete i skolan (Linde, 2006, s. 6).

De formulerade styrdokumenterna ”är ett uttryck för uppfattningar hos dem som formulerar dem i en mängd olika avseenden” (Linde, 2006, s. 19), och det sker ett urval av stoff värt att förmedla utifrån en större mängd kunskap eftersom allt inte kan förmedlas. Den formulerade läroplanen är det som ”sätts på pränt om det önskvärda” (Linde, 2006, s. 48). Påverkan på urvalsprocesser sker således på alla arenorna från både interna som externa aktörer utifrån uppfattningar, intressen, förutsättningar och rådande strömningar och dessa aktörer har mer eller mindre inflytande på de olika arenorna.

Det är inte så enkelt som att staten bestämmer mål och huvudinnehåll, att lärarna tolkar det och eleverna påverkar i interaktionen i klassrummet (Linde, 2006, s. 57).

Det är ingen ensidig påverkan, utan ”vad som är ramar för undervisningen är också en konsekvens av vad som konstrueras som ramar av aktörerna” (Lindblad & Sahlström, 1999, s. 76), dvs. undervisning är en socialt konstruerad verksamhet som påverkas av såväl externa som interna faktorer.

Som jag tidigare beskrivit finns det enligt Bernstein (2000) tre fält som är indirekt eller direkt relaterade till skolans pedagogiska

verksamhet nämligen fälten för ”production, selection, and reproduction of curricular knowledge” (Macdonald & Hunter, 2005, s. 111). Bernstein (2000) menar att det som finns att veta inom ett kunskapsområde skapas i det primära fältet (produktionsfältet) för att sedan genom urval omformas inom det rekontextualiserande fältet (i olika styrdokument) för att reproduceras på den lokala arenan (se även Macdonald & Hunter, 2005).

Det rekontextualiserande fältet hämtar sin ”näring” från det primära fältet vilket sedan omformuleras på det sekundära fältet. I paradigmatiska ämnen med stark klassifikation fungerar denna process relativt oproblematiskt då det finns en hög grad av konsensus om vilken kunskap som är värd att förmedla och en relation till en eller ett fåtal motsvarande akademiska ämnen. På det rekontextualiserande fältet formuleras det ämnesinnehåll som anses vara legitimt utifrån det primära fältets vetenskapliga framåtskridande, vilket sedan omformuleras på det sekundära fältet, fältet för reproduktion. För dessa ämnen är påverkan och inflytande från andra interna såväl som externa aktörer i lägre grad avgörande för stoffurvalet då det råder en hög grad av konsensus och förgivettagande om vilken kunskap som är värd att förmedla. För de icke paradigmatiska ämnena råder det motsatta förhållandet. Dessa är på ett annat sätt öppna för skilda tolkningar och påverkan på stoffurval på olika arenor, såväl från interna som externa aktörer. För ämnet idrott och hälsa innebär detta att det stoff som anses värt att förmedla i skolämnet väljs utifrån vad som anses vara av värde vid en specifik tidpunkt i en specifik kultur, påverkad av rådande hegemoniska diskurser i samhället (Garrett och Wrench, 2007), eller som Macdonald och Hunter (2005, s. 111) säger att

knowledge, skills, and attitudes manifested in health and physical education school curricula are an arbitrary selection of that which is known and valued at a particular place and time.

Stoffet hämtas från ett flertal aktörer på produktionsfältet, allt från ”universities and international policy organizations” (Macdonald & Hunter, 2005, s. 112), till föreningsidrotten och hälsofrämjande verksamheter (MacPhail, 2007). För skolämnet idrott och hälsa

betyder detta att det inom det primära fältet för produktion finns ett antal aktörer som har möjlighet till starkt inflytande över såväl formuleringsarenan som transformerings- och realiseringsarenorna. Vilka aktörer som får tolkningsföreträde i kampen om skolämnet beror på rådande strömningar i samhället, och här medverkar även aktörer som inte primärt tillhör det akademiska fältet.

### ***Aktörer på arenorna***

Peterson (2007) menar att skolan och föreningsidrotten kan ses som två sociala fält<sup>74</sup> och att det inom dessa finns delfält, dels skolämnet idrott och hälsa på skolfältet och dels barn- och ungdomsidrotten på föreningsidrottsfältet.<sup>75</sup> Dessa två fält är uppbyggda utifrån två olika logiker där skolan är en central statlig institution, som är en hårt reglerad verksamhet med skolplikt, som styrs av styrdokument och detaljerade regler och där det krävs utbildad och avlönad professionell personal.

Föreningsidrotten, och särskilt barn- och ungdomsidrotten, är dess motsats i många hänseenden. Den är den ”den största och mest aktiva av det civila samhällets centrala aktörer – de svenska folkrörelserna” (Peterson, 2007, s. 11). Verksamheten bygger på frivillighet och föreningar är inte bundna att följa de policydokument som antas av Riksidrottsförbundet och dessa kan tolkas med stor frihet.<sup>76</sup> Det arbete som sker inom idrotten är till stor del ideellt, det ställs inte krav på utbildning och generellt sett är utbildningsnivån låg. Peterson (2007, s. 11) konstaterar vidare att trots att det som

står i centrum kallas idrott är förutsättningarna således vitt skilda för skol- och föreningsidrotten. Samma ord har olika innebörder beroende på vilket fält man rör sig. Andra skillnader som kan härledas från dessa är olikheter i använd pedagogik,

---

<sup>74</sup> Ett fält besitter en väl utvecklad autonomi, dvs. självständighet i förhållande till andra fält och till omvärlden i övrigt och karaktäriseras av att det finns specialiserade agenter och institutioner som strider om det som är av gemensamt värde. För vidare information se t.ex. Bourdieu (1997), Broady (1990, 1998).

<sup>75</sup> Peterson (2007) har i en utvärdering av handslaget använt Bourdieus fältteori för att synliggöra olika sociala fälts avgränsningar, maktpositioner, aktörer och det kapital som dessa besitter samt det habitus som skapas inom dessa fält, för att förstå vad som händer när två sociala fält korsas. Peterson (2007) menar att det får konsekvenser när en verksamhet som är uppbyggd på ett socialt fält, och enligt detta fälts unika förutsättningar, överförs till ett annat.

<sup>76</sup> Se t.ex. Idrotten Vill (Riksidrottsförbundet, 2005).

olika former av deltagardemokrati, olika utformning av selektionssystem (betyg respektive prestation) och olika syn på föräldrarnas roll (i skolan hålls föräldrarna utanför verksamheten, i idrotten är de ofta en förutsättning för densamma).

När det gäller idrottens fält och den verksamhet som sker där konstaterar Peterson (2007, s. 32) att ”*föreningsidrotten är bra på det som föreningsidrotten är bra på*”. För det andra fältet, skolfältet, gäller motsvarande att ”*det som sker på skoltid, det måste anses ske på skoltid*” (Peterson, 2007, s. 37). Peterson konstaterar att skolämnet och barn- och ungdomsidrotten har stora likheter liksom att det, genom fältbegreppet, går att förstå att dessa två delfält har korsats och att detta obönhörligen får konsekvenser på båda fälten.

Karlefors (2002, s. 144) menar ”att ’idrottsherraväldet’ fortfarande dominerar skolans idrottsämne, om än inte med samma uttalade målsättning och regelsystem som inom tävlingsidrotten”. Även Lundvall och Meckbach (2008) pekar på att ämnet domineras av en idrotts(sport)diskurs vilket samtidigt skapar ett starkt samband mellan skolämnet och föreningsidrottsrörelsen.

The subject’s dominant sports discourse forms a strong boundary that controls the legitimate way of communication (Lundvall & Meckbach, 2008, s. 361).

Enligt Bernstein (2000) finns det regler som kännetecknar en specifik kontext och dessa identifieringsregler, ”recognition rules”, gör att individen kan orientera sig mot vad som förväntas i kontexten. Genom dessa regler får individen tillgång till de ”nycklarna” som krävs för att förstå och verka i kontexten, för att förstå vad som kan förväntas och vad som är legitimt respektive vad som inte är det. ”The classificatory principle regulates recognition rules, recognition rules refer to power relations” (Bernstein, 2000, s. 17). Principen för klassifikation ger således nycklar till specifika kännetecken för en kategori, och dessa regler bestämmer vad som fodras och vad som möjliggörs och hjälper aktören att orientera sig mot de utmärkande drag som gör att denna kontext särskiljer sig från en annan kontext.

Meckbach och Wedman (2007) visar i en studie att av 45 tillfrågade idrottslärostudenter har samtliga varit elitaktiva eller aktiva på hög nivå i sin idrott.<sup>77</sup> Övervägande andelen av eleverna i år 9 instämmer ganska mycket eller mycket i att ämnet intresserar dem, och i år 6, 9 och år II i gymnasiet uppgav flertalet av eleverna att det som görs i ämnet uppskattas (Skolverket, 2005). Eleverna i år 5 uppfattar ämnet som mycket positivt och det roligaste ämnet i skolan, medan eleverna i år 9 inte är lika odelat positiva men anser ändå att ämnet är ett mycket roligt ämne (se H. Larsson, 2004b; Redelius, 2004). Det är framförallt de elever som är aktiva i idrott på fritiden som upplever ämnet som intressant jämfört med dem som är inte är idrottsligt aktiva på fritiden (Skolverket, 2005). Enligt Idrottsstödsutredningen (2008) lockar föreningsidrotten stora delar av alla barn och unga. Åtta av tio har innan 20 års ålder tillhört en, eller flera, idrottsföreningar och många har prövat ett flertal olika idrotter.

De som idrottar på fritiden är de som trivs bäst med skolämnet. ”Det väcker frågan om idrottsrörelsens starka inflytande över ämnet” (Skolverket, 2005, s. 162). Vissa kategorier av ungdomar som vill vara med i föreningsidrotten är exkluderade från idrotten pga. att de inte alltid identifierar sig med idrottens kärnlogik vilken är att tävla, enligt Ungdomsstyrelsen (2005).

Om flertalet av lärarna i idrott och hälsa har varit aktiva inom elitidrott och/eller bredd/motionsidrott liksom att flertalet av eleverna besitter ett avsevärt föreningsidrottskapital så ligger det nära till hands att det som erbjuds i undervisningen är influerat av det som Peterson (2007) kallar för föreningsidrottsfältet och därmed tilltalar lärarna och dessa elever. Detta innebär förmodligen också att skolämnet främst riktar sig till dem som är aktiva i föreningsidrott på fritiden.

Det som lärarna säger i intervjuerna i min studie att eleverna ska utveckla i ämnet, det intentionella läroobjekt, skiljer sig inte nämnvärt från ämnets iscensatta läroobjekt, dvs. det som realiserar och erbjuds i ämnet (utifrån observationerna).<sup>78</sup> Eftersom jag inte

---

<sup>77</sup> Studien är gjord med 45 idrottslärostudenter vid Gymnastik- och idrottshögskolan där det framkom att samtliga varit aktiva på elitnivå eller på hög nivå inom respektive idrott (Meckbach & Wedman, 2007).

<sup>78</sup> För utförligare diskussion om begreppen det intentionella och iscensatta läroobjektet, se t.ex. Holmqvist (2006) och Runesson (2006).

ser stora skillnader mellan transformeringsarenan och realiseringsarenan framstår det som att eleverna accepterar det som erbjuds och också förefaller vara nöjda med detta. I annat fall borde skillnaderna vara större mellan det lärarna säger att de erbjuder och det som erbjuds och realiserar. Det verkar därmed finnas konsensus mellan aktörerna på realiseringsarenan dvs. mellan lärare och elever. Skälet till denna konsensus går säkert att förklara på olika sätt, som att läraren erbjuder eleverna det de vill ha eller att eleverna accepterar det läraren erbjuder. Det jag vill poängtera är att genom begreppet identifieringsregler går det att förstå att elever, och lärare, identifierar sig med det realiserade lärobjektet, det som erbjuds i ämnet. De identifieringsregler som reglerar verksamheten känns igen och verkar accepteras av både lärare och elever, i alla fall de elever som dominerar och tillåts dominera ämnets innehåll.

Det bör dock uppmärksammas att det primära fältet är riktat mot icke pedagogisk kunskapsproduktion (Bernstein, 2000), vilket därmed innebär att föreningsidrottsfältet, precis som Peterson (2007) menar, har ett annat syfte än det som skolan och skolämnet har. Detta innebär att om det inte sker en rekontextualisering av det som produceras på det primära fältet så är det som erbjuds i skolans undervisning baserat på det primära fältets grundläggande principer och praktiker och inte de principer som gäller för skolan.

Vad Peterson (2007) har visat och vad min undersökning pekar mot är att innehållet i skolämnet, det realiserade lärobjektet, och i föreningsidrottsfältet har stora likheter, dvs. dessa har till stora delar likartade innehåll. Ovanstående belysning visar att de, som Peterson (2007) benämner, korsande fälten i hög grad kännetecknas av gemensamma identifieringsregler och, om vi använder Bourdieus termer, verkar det kapital som är gångbart inom föreningsidrotten även till stora delar vara gångbart på realiseringsarenan eftersom aktörerna kan få utdelning på sin habitus både på föreningsidrottsfältet som i skolan. Aktörerna känner igen sig i de identifieringsregler som kännetecknar kontexten och accepterar det innehåll som erbjuds. Det innehåll som erbjuds tilltalar aktörerna eftersom fälten till stora delar tycks vara uppbyggda utifrån samma innehållsliga logik, företrädesvis med utgångspunkt i den formaliserade idrotten och främst med

inriktning mot den regelstyrda och/eller formbestämda föreningsidrotten, vilket också gör att aktörerna känner igen sig i detta. För de aktörer som inte är eller har varit en del av föreningsidrottsfältet uppstår därmed sannolikt problem med att identifiera sig med föreningsidrottsfältets ramar och regler när det uppstår på skolans arena.

Eftersom jag konstaterat att ämnet har en svag klassifikation och är icke paradigmiskt, innebär detta att ämnet är öppet för inflytande och påverkan utifrån och att aktörernas personligt färgade bakgrund och bildningsresa får stor betydelse för vad som realiseras. Då flertalet av både eleverna och lärarna verkar ha en relation till och erfarenhet av föreningsidrotten, så sammanfaller dessa intressen i skolämnet, vilket får till följd att det uppstår konsensus. Man är överens om vad verksamheten ska handla om och de identifieringsregler som kännetecknar föreningsidrottsfältet är till stora delar överförbara från föreningsidrotten till skolan. Skolan lånar innehåll från föreningsidrotten, vilket då reproduceras in i skolämnets verksamhet.

Lärarna i denna studie har alla en bakgrund på olika nivåer inom föreningsidrottsfältet och även i olika grad erfarenhet av elitidrott och kroppsövningspraktiken tävling och rangordning. Lärarna har, vilket förmodligen gäller för många om inte ett flertal av lärarna i idrott och hälsa, därmed socialiserats in i föreningsidrottsfältet under sin tidigare levnadsbana. Det kan även tänkas att lärarna valt en yrkesbana som lärare i idrott och hälsa just för att denna praktik tilltalar dem och överensstämmer med ens vanor.

Jag skulle därmed vilja påstå att det primära fältet för produktion har påverkat det sekundära fältet så att detta starkt influerats av, främst, föreningsidrotten och dess aktörer.

Mina resultat visar dock även att den funktionella formen är relativt framträdande i det realiserade läroobjektet, men att även den rekreativa formen förekommer. Jag återkommer till detta efter att ha belyst det formulerade läroobjektet.

I det *formulerade läroobjektet* framstår främst den funktionella formen som central med ett klart hälsofokus, men även den rekreativa och estetiska är förekommande. Tyngdpunkten ligger även på komplexa begrepp och på förståelse för olika samband,

som mellan olika hälsobegrepp, men även fantasi och improvisation skrivs fram.

Folkhälsa är ett starkt politikområde, precis som skolan, men har som mål en förbättrad folkhälsa. Folkhälsoområdet omfattar allt från delaktighet och inflytande i samhället, skydd mot smittspridning till ökad fysisk aktivitet. Ofta uttrycks förtjänster i form av vinster på det personliga planet, i form av bättre livskvalitet och bättre hälsa, men även som samhällsekonomiska vinster i form av minskade kostnader för ohälsa, sjukskrivningar, läkemedel m.m. Inom hälsoområdet finns olika aktörer och institutioner som besitter olika positioner med hög grad av professionell, avlönad personal och det som värdesätts och som är gångbart inom hälsoområdet är relaterat till såväl det patogena som det salutogena hälsoperspektivet. Det finns ett starkt samhällsfokus på hälsofrågor idag där många samhällsinstanser är involverade men även föreningar och olika privata aktörer. Inom det akademiska fältet finns aktörer som har intressen i hälsa, t.ex. inom det medicinska området.

Statens folkhälsoinstitut har elva målområden, och ett av dessa är målområde nr 9, ”Ökad fysisk aktivitet” (Statens Folkhälsoinstitut, 2009b).<sup>79</sup> En rekommendation från Folkhälsoinstitutet är att alla

individer bör, helst varje dag, vara fysiskt aktiva i sammanlagt minst 30 minuter. Intensiteten bör vara åtminstone måttlig, till exempel rask promenad. Ytterligare hälsoeffekt kan erhållas om man utöver detta ökar den dagliga mängden eller intensiteten (Statens Folkhälsoinstitut, 2009e).

Det anges även att fysisk aktivitet ”bland barn och unga kan främjas genom skolbaserade insatser som adresserar både kunskaper och den fysiska och sociala miljön” (Statens Folkhälsoinstitut, 2009c).

För skolan har det införts ett riktvärde för den fysiska aktiviteten inom skolans ram, nämligen 30 minuters daglig fysisk aktivitet både på grundskolan som i gymnasieskolan. Det är dock inte

---

<sup>79</sup> Fysisk aktivitet är enligt Statens Folkhälsoinstitut ”all typ av rörelse som ger ökad energiomsättning. Hälsofrämjande fysisk aktivitet förbättrar hälsan utan att åsamka skada” (Statens Folkhälsoinstitut, 2009b).

uttryckt att denna aktivitet ska ske under lektionerna i idrott och hälsa, utan ska snarare ses som hela skolans ansvar.

Denna fysiska aktivitet går att relatera till Engströms (1999, s. 19) kroppsövningspraktik ”fysisk träning”, vilken kan definieras som att ”kroppen betraktas som ett objekt som skall tränas, och tränas rationellt”. Fysisk träning syftar i första hand till att utveckla kroppens fysiska förmåga

det vill säga man söker med hjälp av systematisk träning påverka sin kondition, styrka, rörlighet och smidighet och/eller sitt kroppsliga utseende (Engström, 1999, s. 19).

Vid fysisk aktivitet i form av fysisk träning kan således kroppen betraktas som ett objekt som skall tränas rationellt, dvs. få sin dagliga dos av fysisk aktivitet oberoende av vilka andra mål, syften och värderingar som skolans verksamhet bygger på och som ska gälla för elevernas utveckling och kunskapande.

Vad gäller ämnets svaga klassifikation och icke paradigmatiska karaktär medverkar denna på formuleringsarenan, precis som för det realiserade lärojektet, till att möjliggöra för inflytande och påverkan utifrån. Jag skulle vilja påstå att det primära fältet för produktion har påverkat det rekontextualiserande fältet, formuleringsarenan och det formulerade lärojektet, så att det starkt influerats av folkhälsopolitiken och hälsoområdets aktörer och att ämnet ses som ett viktigt ämne i en hälsofrämjande skola eller en hälsofrämjande skolutveckling.<sup>80</sup> Detta har givit avtryck genom att rörelser och fysiska aktiviteter ska användas som ett redskap för en aktiv och hälsofrämjande livsstil, liksom att komplexa begrepp och förståelse för olika samband, som t.ex. mellan olika hälsorelaterade begrepp, är centrala.

Hälsoområdet påverkar även det realiserade lärojektet men tycks inte ha fått samma starka genomslag som på formuleringsarenan, förmodligen främst pga. föreningsidrottsfältets inflytande och ställning på realiseringsarenan. När det erbjuds fysisk aktivitet ur ett hälsoperspektiv under lektionerna i min studie har aktiviteterna delvis ett eget innehåll och är

---

<sup>80</sup> Det finns således en förskjutning mot ett tydligare hälsofokus i ämnet i Lpo 94, vilket namnet på ämnet tydligt indikerar (se även Annerstedt, 2001a; Quennerstedt, 2006; Öhman, 2007).

framförallt inriktade mot träning av olika fysiska kvaliteter, men är också influerade av och lånar innehåll från föreningsidrotten. Föreningsidrottens innehåll används då för att erbjuda hälsofrämjande fysisk aktivitet, men även rekreation. När det kommer till betygssättning i relation till den funktionella formen, sker denna ofta utifrån fysisk prestationsförmåga och särskilt konditionsnivå. Olika former av konditionstester används, tester som även nyttjas inom föreningsidrotten. Hälsoområdets påverkan på det realiserade läroobjektet innebär ett eget innehåll riktat mot fysisk aktivitet och fysiska kvaliteter, men skulle också kunna ses som en form av legitimering av föreningsidrottens innehåll, i de fall då det ges hälsomässiga förtecken.

I min studie ser jag att den rekreativa formen förekommer på alla arenor men är inte lika framträdande som den formaliserade och funktionella formen, medan den estetiska formen förekommer på formuleringsarenan, men inte på transformerings- eller realiseringsarenan. En tänkbar anledning till att de rekreativa och estetiska formerna inte är lika framträdande som de båda andra formerna kan vara att det inte finns lika tydliga och dominerande aktörer på det primära fältet, i alla fall inte som är tydligt riktade mot skolämnet.

Det som jag särskilt avsett med detta avsnitt är att peka på att det inte råder konsensus om ämnets kärna och vad ämnet ska omfatta. Ämnet har inte en förankring i ett akademiskt ämne eller tillgång till en akademisk kultur. Som en konsekvens av detta råder det en låg grad av samstämmighet om vetenskapliga framåtskridanden. Det finns dessutom oklarheter om ämnets läroobjekt och, skulle jag vilja påstå, det finns ingen utvecklad gemensam begreppsapparat för ämnet.

Detta innebär att olika aktörer på olika sätt och med olika kraft påverkar ämnet på respektive arena, här exemplifierat av föreningsidrotten respektive hälsoområdet. Urvalsprocesser är influerade av en mängd faktorer och den eller de som har tolkningsföreträde att bestämma vad som är giltig kunskap att förmedla på respektive arena gör det utifrån sina intressen och sin förståelse av fältet. Vad som slutligen realiserar i den faktiska lärandesituationen är därmed resultatet av en komplex process. Denna urvalsprocess är således inte godtycklig och värdeneutral

utan utgår från vilken kunskap som anses vara värdefull och speglar maktrelationer, där dominerande aktörer skapar gränser och definierar gränserna mellan kategorier. För svagt klassificerade och icke paradigmatiska ämnen är påverkan och inflytande från interna såväl som externa aktörer i hög grad avgörande för stoffurvalet då det råder en låg grad av konsensus och förgivettagande om vilken kunskap som är värd att förmedla och då dessa ämnen är ”öppna” för skilda tolkningar på alla arenor.

Sammanfattningsvis kan det, *för det femte*, konstateras att ämnet kännetecknas av att vara svagt klassificerat och av icke paradigmatiske karaktär vilket medför att flera olika externa aktörer på det primära fältet, här främst den traditionella föreningsidrottskulturen liksom hälsoområdet, får tydligt inflytande över den kunskap som är värd att förmedla i skolämnet idrott och hälsa. Detta innebär att ämnet kan motiveras, ges status och berättigande utifrån det som för tillfället anses vara legitimt och av värde.

### **9.3 Sammanfattande kommentarer**

Det sätt man förstår, erfar, ett fenomen ger också förutsättningar för att handla. ”Man kan bara agera i relation till världen såsom man erfar den” (Marton & Booth, 2000, s. 146). Våra uppfattningar eller de sätt vi erfar ett fenomen påverkar och är styrande för vårt sätt att tänka och våra möjligheter att handla. Detta innebär att beroende på hur man förstår ett fenomen påverkar detta också ens möjligheter för handlande.

I överensstämmelse med detta återspeglar en förmåga att agera på ett särskilt sätt en förmåga att erfara någonting på ett särskilt sätt. Det senare är inte orsaken till det förra, men de är logiskt sammanflätade (Marton & Booth, 2000, s. 146).

Detta leder oss till att en avgörande, och betydelsefull, faktor för det som erbjuds i skolämnet idrott och hälsa är hur aktörerna erfar eller förstår ämnets syfte och innehåll. Detta påverkas av vilken utgångspunkt dessa aktörer har för att betrakta ämnet. I en betraktelse av skolämnet idrott och hälsa kan en utgångspunkt vara utifrån ett hälsoperspektiv. Beträktaren urskiljer därmed vissa aspekter av ämnet som blir den kunskap som är värd att förmedla i

ämnet. Har jag i stället en utgångspunkt i föreningsidrottsfältet så ser jag andra saker. Ska däremot ämnets främsta uppgift vara att värna det demokratiska projektet får det en annan karaktär och ett annat innehåll.

Sammanfattningsvis kan sägas att jag har visat att tolkningar av vad som är kunskap värd att förmedla skiljer sig åt mellan främst den formulerade respektive den transformerade och realiserade nivån. Jag vill påstå att de aktörer som har inflytande på dessa olika arenor erfar, förstår, ämnet på olika sätt och tillskriver därför ämnet olika mening. Det som möjliggör skilda tolkningarna är frånvaron av ett tydligt läroobjekt för ämnet. Då kan ämnet på formulerad nivå ändra fokus över tid från att vara till för att fostra för lydnad, för militära syften, för att utveckla den fysiska förmågan eller idrottsliga färdigheter, och numera för att förbättra elevernas (fysiska) hälsa, medan det på realiserad nivå kan finnas andra intentioner. Det finns således olika, ibland motsatta, intentioner med ämnet vilket i min studie visat sig genom två olika läroobjekt i ämnet, det formulerade och det realiserade.

Jag vill även betona att jag inte i denna del har värderat föreningsidrottens eller hälsokulturens inflytande på ämnets läroobjekt, utan det jag pekat på är den höga graden av påverkan på respektive arena.

### III AVSLUT

I denna avslutande del i kapitel 10 diskuterar jag avhandlingens konklusioner och konstateranden och hur dessa kan förstås i ett större sammanhang. Kapitlet avslutas med en tillbakablick på avhandlingens design och några tankar om olika strategiska val. I kapitel 11 belyser jag ämnets unika bidrag till kunskapsutvecklingen och möjliga vägval för ämnet i framtiden.

## 10 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

### 10.1 Konklusioner och konstateranden

Denna studie har två syften. Avhandlingens första syfte var att ”beskriva och analysera vad som är kunskap värd att förmedla i skolämnet idrott och hälsa, dvs. den kunskap som framträder i kursplanen, i lärarens tal om verksamheten och under lektioner i ämnet”. Följande två frågeställningar preciserades:

Vilka kunskaper, dvs. vilka läroobjekt, framträder som värda att förmedla på dessa tre nivåer i skolämnet idrott och hälsa?

Vilka kunskapskvaliteter framträder på dessa tre nivåer i skolämnet idrott och hälsa?

Frågeställningarna har besvarats genom att jag studerat ämnet på tre nivåer i grundskolan med inriktning på skolår 9 utifrån två analys scheman, *dimensioner* respektive *kvaliteter*.

Avhandlingens andra syfte var att ”belysa och analysera likheter och skillnader, vad gäller kunskap värd att förmedla, mellan dessa tre nivåer”. Följande två frågeställningar preciserades:

Vilka likheter och skillnader finns mellan dessa nivåer vad gäller kunskap värd att förmedla, dvs. ämnets läroobjekt?

Hur kan dessa likheter och skillnader förstås i relation till ämnets karaktär?

Frågeställningarna har besvarats genom att jag belyst och analyserat de tre studerade nivåerna utifrån de likheter och skillnader som har framkommit i det erbjudna innehållet och som

därmed har framstått som kunskap värd att förmedla på respektive nivå.

Den teoretiska ansatsen har varit läroplansteoretisk, där jag framförallt inspirerats av Lindes och Bernsteins arbeten.

En betydelsefull del av forskningsprocessen, som jag särskilt vill framhålla, har bestått i utvecklingen av två analys-scheman, vilka växt fram under den inledande fasen av processen, utifrån en växelverkan mellan de första genomgångarna av den först insamlade empirin och den samtidiga fördjupningen i relevant forskning, teori och styrdokument för skolan. Dessa analys-scheman är således en produkt av den tidiga forskningsprocessen och existerade inte under processens inledningsskede. De beskriver ämnets läroobjekt på ett annat och mer ingående sätt än vad övervägande delen av den tidigare forskningen inom fältet gjort. Utgångspunkten var kunskaper och kunskapskvaliteter i ämnet.<sup>81</sup>

Det första analys-schemat har jag benämnt *dimensioner* och det består av fyra huvudkategorier. Den första huvudkategorin är *rörelser* och består av fyra underkategorier, vilka är den *rekreativa*, den *funktionella*, den *formaliserade* och den *estetiska* formen. Den andra huvudkategorin är *begrepp*, där det i analysen av resultaten framträtt olika former av begrepp vilka jag har benämnt *enkla* respektive *komplexa begrepp*. Den tredje och fjärde huvudkategorin i analys-schemat dimensioner är de *inter-* respektive *intrapersonella* vilka har fokus på värderingar och samverkan respektive självkänsla och emotioner.

Det andra analys-schemat har jag benämnt *kvaliteter* och det består av två huvudkategorier och båda omfattar två underkategorier. Den första huvudkategorin är *förståelse* med underkategorierna låg grad respektive hög grad av förståelse. Den andra huvudkategorin är *mångtydighet* med underkategorierna låg grad respektive hög grad av mångtydighet.

---

<sup>81</sup> Även Quennerstedt (2006) ger en kvalitativ beskrivning av ämnets läroobjekt. De diskurser som framträdde i Quennerstedts analys av lokala styrdokument i grundskolan var en aktivitetsdiskurs, en social fostransdiskurs, en naturmötesdiskurs, en riskdiskurs, en hygiendiskurs samt en moraliseringsdiskurs. Fyra underdiskurser framträdde i analysen av aktivitetsdiskursen, nämligen en fysiologiskdiskurs, en idrottsdiskurs, en motoriskdiskurs samt en kroppsupplevelsediskurs.

Dessa två analys-scheman beskriver ämnets läroobjekt på ett kvalitativt sätt, men är även en hjälp och ett bidrag i arbetet med att definiera ämnets läroobjekt.

Studien visar *för det första* att på formuleringsarenan framstår främst den funktionella formen med ett klart hälsofokus som central. Även den rekreativa formen med inriktning mot friluftslivet och den estetiska formen är framträdande i kursplanen, medan den formaliserade formen är otydligt eller tvetydigt framskrivna. På denna arena är det också ett tydligt fokus på begrepp, främst komplexa, och ofta i samband med hälsa dock utan att alltid vara kopplade till idrott. Hälsa förekommer även som ett eget begreppsligt område. Både det inter- och det intrapersonella skrivs fram, och omfattar värdegrunds- och samverkansfrågor, men också frågor om positiv självbild, psykiskt välbefinnande och känslöstämningar. I kursplanen värdesätts också betydelsen av hög grad av förståelse, men även hög grad av mångtydighet som bl.a. omfattar fantasi och improvisatorisk förmåga.

I kursplanen framställs den funktionella som ett viktigt läroobjekt, där hälsokulturen lyfts fram men även den rekreativa och estetiska formen är förekommande. Tyngdpunkten ligger på komplexa begrepp och förståelse av olika samband, liksom det mångtydiga. Samtidigt är kursplanen otydlig på flera punkter när det gäller ämnets kärna då olika begrepp används för att beskriva denna, som t.ex. "idrott, lek och allsidiga rörelser" (Skolverket, 2000b, s. 23). Relationer mellan idrott och hälsa är inte tydliggjorda.

Studien visar *för det andra* att det på transformeringsarenan framträder ett läroobjekt där framförallt den formaliserade formen är central men där även den funktionella formen är relativt framträdande, medan den rekreativa formen förekommer relativt sparsamt och då som avkoppling och underhållning. Den estetiska formen verkar vara obefintlig i verksamheten. Den begreppsliga kunskapen är framförallt av enklare karaktär och, med enstaka undantag, inte i lika hög grad framträdande i intervjuerna som rörelseformerna utan verkar främst vara ett tillägg till dessa. Både inter- och intrapersonell förmåga förekommer i utsagorna, men har inget eget innehåll. Det tycks vara i den konkreta idrottsliga miljö där det uppstår situationer, som dessa frågor bearbetas. Att

verksamheten ska uppfattas som positiv och rolig och att eleverna ska känna rörelseglädje är ett viktigt innehåll. Den positiva upplevelsen framstår som viktig både som egenvärde och investeringsvärde. Egenvärde för att eleverna ska ha roligt och få en positiv upplevelse här och nu i den erbjudna verksamheten och investeringsvärde för att eleverna ska ha upplevt det som positivt och roligt att idrotta och därmed fortsätta vara fysiskt aktiva i framtiden. De kvaliteter som framträder som värda att förmedla har betoning på låg grad av förståelse och mångtydighet. Ett undantag från denna iakttagelse är att flera lärare anger att elever ska kunna konstruera och skapa ett innehåll i ledarsituationer.

Studien visar *för det tredje* att det på realiseringsarenan framträder ett läroobjekt där främst den formaliserade formen är mönsterbildande, men även den funktionella formen är relativt framträdande. Den rekreativa formen förekommer relativt sparsamt och då som avkoppling och underhållning medan den estetiska formen inte förekommer under de inspelade lektionerna. De begreppsmässiga delarna är inte framträdande och när de förekommer är det, med enstaka undantag, främst som enklare begrepp. De kvaliteter som framträder som värda att förmedla har betoning på låg grad av förståelse och mångtydighet även om det även här förekommer enstaka undantag.

Bilden som framträder är att den etablerade föreningsidrottskulturen utgör verksamhetens centrala innehåll, men även den funktionella formen är relativt framträdande och då främst med inriktning mot olika fysiska kvaliteter vilka stundtals motiveras utifrån ett hälsoperspektiv. Det erbjuds i första hand en additiv och konsoliderande kunskap med fokus på låg grad av förståelse. Här finns dock undantag som främst är kopplade till t.ex. att förstå regler i spel genom att dessa begrepp sätts i handling eller genom att eleverna får leda lektioner eller delar av dessa. Det är då inte endast en genomgång av begrepp, utan eleverna erbjuds även möjlighet till handling och tillämpning av begreppen.

Studien visar *för det fjärde* att det går att urskilja två, till stora delar olika, läroobjekt i skolämnet idrott och hälsa. Ämnets läroobjekt skiljer sig mest markant åt mellan å ena sidan formuleringsarenan och å andra sidan transformerings- och realiseringsarenan. Formuleringsarenan omfattas främst av såväl

den funktionella formen som begreppslig utveckling och förståelse för hälsa och livsstil. På transformerings- och realiseringsarenan omfattas lärobjektet av formaliserade idrotter, men erbjuder även utveckling av olika fysiska kvaliteter. När begrepp används är det främst enkla begrepp och fokus är i första hand på låg grad av förståelse och mångtydighet.

Det framstår även som att ämnet har särskilda förutsättningar att arbeta med ett socialisationsinnehåll, de inter- som intrapersonella förmågorna, vilket framträder på både formulerings- och transformeringsarenan.

Det kan följaktligen påstås att formuleringsarenans innehåll till stor del omformuleras på transformeringsarenan, men att det inte sker någon större förändring från transformerings- till realiseringsarenan. Transformerings- och realiseringsarenan framstår således som i hög grad kongruenta.

Jag har benämnt dessa två lärobjekt som det *formulerade lärobjektet* på formuleringsarenan, och i den transformerade och realiserade verksamheten, det *realiserade lärobjektet*. Dessa lärobjekt har förvisso vissa gemensamma drag, men olikheterna är markanta. Tillspetsat skulle man kunna säga att det de facto erbjuds två olika ”ämnen” i idrott och hälsa.

Dock vill jag påpeka, som i alla sammanfattningar och försök till att ge mer generella beskrivningar, att bilderna av ämnets lärobjekt inte är absolut entydiga. Det finns likheter och skillnader som inte framkommer i denna sammanfattning, men som finns redovisade i avhandlingens resultat.

Studien pekar *för det femte* på att ämnet har en svag klassifikation och är av icke paradigmatiske karaktär vilket medför att flera olika externa aktörer på det primära fältet, främst den traditionella föreningsidrottskulturen liksom hälsoområdet, får tydligt inflytande över den kunskap som är värd att förmedla i skolämnet idrott och hälsa.

Sammanfattningsvis kan sägas att dessa fem konstateranden tillsammans med de två analyscheman, vilka är baserade på studiens empiriska del, är avhandlingens primära bidrag och tillskott till det ämnesdidaktiska forskningsfältet med inriktning mot skolämnet idrott och hälsa. I följande avsnitt och kapitel kommer jag emellertid att föra en fortsatt och fördjupad diskussion

grundad på avhandlingens resultat och peka på några ytterligare bidrag till forskningsfältet.

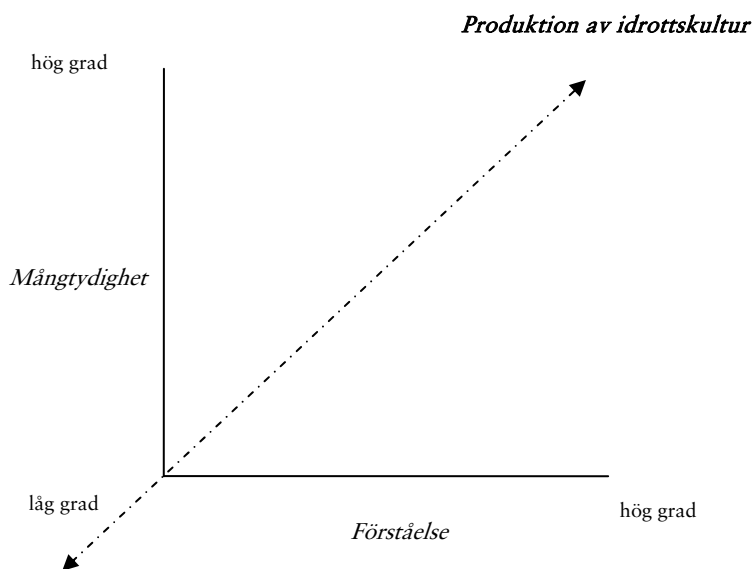
## 10.2 Att återskapa eller skapa ett innehåll

Med analys-schemat ”kvaliteter” som utgångspunkt vill jag i det följande utveckla och pröva en möjlig modell för att fördjupa beskrivningen av kvaliteten i ämnets lärobjekt, i termer av förståelse respektive mångtydighet och begreppen *reproduktion* respektive *produktion*. Jag har i inledande kapitel beskrivit de två sistnämnda begreppen, där jag också diskuterat dessa som en del av en förändring i synen på kunskap och lärande.<sup>82</sup> Reproduktion står för trädning och överföring av en begränsad, ofta upprepningsbar, kunskapsmassa medan produktion omfattar att skapa och konstruera ny kunskap och nya handlingsmönster, två olika sidor av kunskapsprocessen. Carlgren och Marton (2001) påpekar att styrdokumentet för skolan betonar vikten av att både reproducera och producera kunskaper. Eleverna i skolan ska erbjudas möjlighet att både ta till sig av den etablerade kulturella kunskapen men också erbjudas möjlighet till nyskapande. Kreativitet är viktig för det nyskapande, för produktionen och för att ”se nya aspekter och infallsvinklar, att gå utanför ramarna och överge tidigare tankefigurer” (Carlgren, 2002, s. 35). Lärandet går alltmer ”från att återge vad som är känt till att bli en fråga om skapande av nya insikter” (Säljö, 2005, s. 240) för att möta en framtid i förändring. Bowden och Marton (1998, s. 12) uttrycker det som att det enda sättet att “mastering variation in the yet unknown future is by having met variation in the now known past”.

Ett tänkt samband mellan förståelse respektive mångtydighet och reproduktion respektive produktion åskådliggörs i figur 10.1, vilken inspirerats av Illeris (2004, 2007) didaktiska modell.

---

<sup>82</sup> Samhällsförändringar påverkar den pedagogiska verksamheten i skolan och en grundläggande förändring är synen på lärande och kunskap, vilken alltmer går från trädning och överföring av en begränsad, ofta upprepningsbar, kunskapsmassa från en generation till en annan, till att numera också alltmer omfatta skapande och konstruktion av ny kunskap och nya handlingsmönster. Knutagård (2003) menar att återskapande, *reproduktion* av tidigare handlingsmönster, och nyskapande, *produktion* av nya, mer komplexa handlingsmönster, är två sidor av kunskapsprocessen, vilka påverkar varandra i ett dialektiskt förhållande. Båda processerna är lika viktiga och är förutsättningar för människans anpassning och utveckling.



**Reproduktion av idrottskultur**

*Figur 10.1* Från reproduktion till produktion av idrottskultur.

Den horisontella axeln står för graden av förståelse, där låg grad av förståelse omfattar det upprepningsbara och additiva och där hög grad av förståelse omfattar det förståelseinriktade och att kunna se nya mönster. Den lodräta axeln står för graden av mångtydighet, där låg grad av mångtydighet handlar om kopiering av förlagan medan hög grad av mångtydighet handlar om kreativitet och mångfald.

Figuren åskådliggör således ett tänkt samband mellan förståelse och mångtydighet vilket ger en diagonal axel som beskriver reproduktion respektive produktion. Låg grad av mångtydighet och förståelse kan förstås som reproduktion av den etablerade kulturen. Reproduktion är enligt Knutagård (2003) en förutsättning för tänkande och främjar anpassning till omvärlden. Det utmärkande för det reproduktiva utifrån min modell är att det till stor utsträckning handlar om additiv, repetitiv, och formaliserad övning och färdighetsträning. Reproduktion av

idrottskultur innebär att aktörerna främst reproducera vad andra redan tänkt, sagt och gjort. Det innebär också en begränsad förståelse för vad som sker. Innehållet gestaltas av i första hand enkla begrepp och färdigheter.

Motsatsen är sambandet mellan hög grad av mångtydighet och förståelse vilket kan förstås som produktion eller konstruktion av ”ny” kultur vilken är förutsättning för nyskapande och förändring (Knutagård, 2003). På basis av tidigare kunskaper sker konstruktion av ny idrottskultur och produktion av nya övningar, nya tankar och nytt språkande. Aktörerna får uttrycka sig med egna ord och övningar men även reflektera över det som sker.

Modellen åskådliggör att kunskapande kan förekomma på kvalitativt skilda sätt, från reproduktion mot produktion och konstruktion. Jag vill betona att produktion inte ska ses som viktigare eller bättre än reproduktion (se även Illeris, 2004; Knutagård, 2003). Varje lärandesituation har sina egna syften, förutsättningar och möjligheter. Beroende på situation och miljö kan de medverkande aktörerna medvetet agera på olika sätt för att ge lärandesituationen det innehåll och den kvalitet som avses. För en adekvat utveckling krävs beredskap i att kunna använda olika former av kunskapande och lärande.

Högsta graden av produktion ställer krav på insiktsfull förståelse, som att konstruera ny text utifrån förståelse av de begrepp och regler som bygger upp språket och de tidigare texter man bearbetat eller att konstruera nya rörelseprogram baserat på kunskap om de förutsättningar som finns för ett kvalitativt rörelseprogram. Lägsta graden av reproduktion ställer inte krav på hög grad av förståelse, utan sker mer instrumentellt. Som exempel innebär detta att lära sig multiplikationstabellen mekaniskt utan att diskutera och fundera över hur den är uppbyggd, eller att härma en rörelse i ett givet rörelseprogram utan att förstå varför rörelserna görs.

Reproduktion och produktion ser jag som två sidor av kunskaps- och lärprocessen vilka påverkar varandra i ett dialektiskt förhållande. Båda processerna är viktiga för individens lärande och utveckling. De i samhället utvecklade och samlade kunskaperna och erfarenheterna ligger till grund och skapar förutsättningar för det nyskapande och producerande. Skolans

verksamhet omfattar att både kunna förvalta traditioner men också skapa förutsättningar för, och att hantera, förändringar.

Skolämnet idrott och hälsa, vilket förmodligen inte är något unikt för just detta ämne, har en tradition av och är starkt förankrad i reproduktion av etablerade traditioner, dvs. reproduktion av den etablerade kulturen. Det som framträder i de inspelade videosekvenserna är att lektionerna i hög grad omfattar ett reproducerande av formaliserade idrotter, men även av olika former för träning av fysiska kvaliteter. Det är främst detta som erbjuds och som därför också förmodas vara möjligt att lära. I undantagsfall framträder en bild av att eleverna erbjuds produktion och konstruktion av ny idrottskultur i en lärmiljö som inbjuder till nyskapande och hög grad av förståelse.

Däremot är kursplanen i högre grad riktad mot ett producerande av ny idrottskultur, med särskilt fokus på det hälsofrämjande.

### 10.3 Koder

Jag skulle även vilja peka på att i analysen av likheter och skillnader mellan arenorna framträdde två, till stora delar olika, lärobjekt i ämnet, ett på formuleringsarenan, det formulerade lärobjektet och ett annat i den transformerade och realiserade verksamheten, det realiserade lärobjektet. Dessa lärobjekt har förvisso vissa gemensamma drag, men olikheterna är markanta och det skulle kunna sägas att det erbjuds två olika "ämnen" i idrott och hälsa.

På basis av karaktären på dessa två lärobjekt och med inspiration från Bernsteins begrepp "kod" menar jag att det går att skönja konturerna av två olika koder för ämnets lärobjekt.<sup>83</sup> Dessa koder har sina specifika kännetecken och identifieringsregler, baserade på den kunskap som är värd att förmedla i ämnet. Jag genomför dock inte en detaljerad analys av arenorna utifrån begreppet kod vilket skulle kräva en

detailed socio-political history of the making of such texts, important as that must be to any complete understanding as to

---

<sup>83</sup> Bernsteins (2000, s. 202) begrepp *kod* kan beskrivas som innefattande "regulative principles which select and integrate relevant meanings (classifications), forms of their realisations (framings) and their evoking contexts". Evans och Penney (2008, s. 34) menar att Bernsteins kodbegrepp är ett "rather slippery concept".

why certain codes achieve prominence in a curriculum at any given time while others decline (Evans & Penney, 2008, s. 36).

En kod kan definieras som ett system av inre samband och vid utbildning gestaltas dessa i urvalsprocesser rörande t.ex. mål, innehåll och organisering av lärostoff, och principerna för detta system av samband kan beskrivas genom koder.<sup>84</sup>

Begreppet kod gör det möjligt att koppla beskrivningar av innehållet inom och mellan arenorna till samlande principer för stoffurval. Dessa koder framträder inte entydigt i renodlad form på transformerings- eller realiseringsarenan i min studie, inte heller är de framskrivna på ett tydligt och entydigt sätt i kursplanen, utan koderna ska ses som samlande principer som tonar fram i analysen av empirin och förankringen i teorin. Klassificeringen i olika koder är en analytisk konstruktion som jag använder som en samlande begreppsapparat för att på en generell nivå beskriva resultaten av studien. Kod är således ett redskap för att sammanfatta de förklaringar och beskrivningar av hur vissa föreställningar om ämnets läroobjekt ges företräde framför andra på de olika arenorna, dvs. de samlande principer för urval av stoff som gestaltats på de tre arenorna.

Det formulerade läroobjektet byggs upp utifrån principer som främst hämtar sin näring på det primära fältet från en folkhälsopolitisk agenda och från hälsoområdet. Det realiserade läroobjektet tar sin utgångspunkt utifrån andra principer, där framförallt den formaliserade formen med en nära anknytning till den regelstyrda och/eller formbestämda föreningsidrotten, men även den funktionella formen med utveckling av fysiska kvaliteter, framstår som central och upptar den övervägande delen av verksamheten. Därmed skulle jag vilja peka på att det i studien går att utskilja två olika koder för ämnets läroobjekt. Den första koden skulle jag vilja kalla för en *bildande hälsokod*, vilken utgår från det formulerade läroobjektet och omfattar såväl den funktionella formen som utveckling av komplexa begrepp och förståelse för hälsa och livsstil.<sup>85</sup> Den andra koden skulle jag vilja benämna som en *reproducerande rörelsekod*, vilken främst bygger på det

---

<sup>84</sup> För utförligare diskussion om läroplanskoder, se t.ex. Linde (2006), Lundgren (1981), som använder detta begrepp i diskussioner och analyser av läroplaner.

<sup>85</sup> För en diskussion om bildningsbegreppet, se kapitel 11.1.1.

realiserade läroobjektet och omfattar återskapande av formaliserade idrotter, men som även har influenser från den funktionella formen med särskilt fokus på utveckling av fysiska kvaliteter.

Dessa två koder är en stark förenkling och syntetisering av ämnets läroobjekt som det erbjuds på respektive arena. Detta innebär att de perspektiv som är avvikande, eller som inte är lika tongivande och framträdande på respektive arena, inte syns i denna generalisering. Koderna har dock givit mig ett verktyg med vars hjälp jag har kunnat tydliggöra karaktären på de två läroobjekten i ämnet.

#### **10.4 Erfarenheter och symbolsystem**

Jag har i de inledande kapitlen pekat på att det finns en tendens i vårt västerländska samhälle att bortse från de kroppsliga delarna av lärandet, att inte se detta som ett ”riktigt” lärande. Det kroppsliga lärandet kan ses som ett

slags tillägg till det ”riktiga” lärandet, som anses vara av psykisk och förnuftig karaktär, i stället för att betrakta det kroppsliga som en förutsättning och grundval för detta lärande – både i människans utvecklingshistoria och i den enskildes personliga utveckling (Illeris, 2007, s. 22-23).

Det finns en dikotomi som, medvetet eller omedvetet, uttrycks i olika sammanhang, mellan kunskap och färdighet, teori och praktik eller kognition och kropp.

Det kan också märkas i uttryck som att ”tillämpa teoretiska kunskaper i praktiken” samt i den uppdelning mellan ”kunskap” och ”färdigheter” som traditionellt har gjorts i skolan. De senaste decennierna har emellertid alltfler problem med en sådan kunskapsuppfattning blivit uppenbara och under beteckningen ”tyst kunskap” har kunskapens erfarenhetsgrund diskuterats (Carlgren, 2002, s. 25).

Swartling Widerström (2005) diskuterar den bild som kursplanen för skolämnet idrott och hälsa ger, främst i hur målen och betygskriterierna är formulerade. Kunskap anges antingen vara teoretisk eller praktisk och kroppens betydelse för lärandet och

skolans meningserbjudanden måste ”problematiseras än mer ingående på de utbildningspolitiska och administrativa nivåerna, än vad som var fallet inför Lpo 94” (Swartling Widerström, 2005, s. 202). Denna den ”traditionella” uppdelningen mellan teori och praktik är problematisk.

En annan möjlig begreppsapparat, som jag här vill peka på och diskutera, är att använda begreppen *erfarenheter* och *symbolsystem*.

Jarvis (2006) menar att det är genom våra erfarenheter som vi lär, fortsätter att lära och utvecklar vårt tänkande. Den *primära erfarenheten* sker genom den egna, sinnliga upplevelsen av fenomenet som är kognitiv, fysisk eller känslomässig, dvs. utifrån den personliga konkreta erfarenheten. Den *sekundära erfarenheten* är baserad på andras erfarenheter och förmedlad via olika medier. Fibæk Laursen (2003, 2005) använder begreppet symbolsystem där *första ordningens symbolsystem* omfattar konkreta uttryck som ljud eller handlingar. *Andra ordningens symbolsystem* innefattar den mening och betydelse symbolen representerar, t.ex. i form av tecken och noter. Jag förstår detta som att de primära erfarenheterna baseras på första ordningens symbolsystem och sekundära erfarenheter baseras på andra ordningens symbolsystem.

En läroprocess kan ske utifrån främst ett logiskt tänkande, på basis av en text eller annan media, dvs. baserat på sekundära erfarenheter utifrån andra ordningens symbolsystem. Den kan också ske genom ett mer mekaniskt utförande vilket i högre grad bygger på första ordningens symbolsystem och ger primära erfarenheter. Det som är intressant för fördjupat kunskapande och ett fördjupat lärande är att kombinera dessa former. För utveckling av en kvalificerad kompetens i att t.ex. genomföra en operation, krävs begreppslig förståelse av bland annat kroppen och dess organ och funktioner, men det krävs även erfarenheter av alltmer avancerade operationer liksom en utvecklad motorisk säkerhet. De kroppsliga erfarenheterna kan bidra till mer kvalificerat lärande genom erfarenheter av handling, primära erfarenheter, och genom en allt större motorisk kontroll i att kunna utföra en operation på ett exakt och mer precist sätt, dvs. första ordningens symbolsystem.

För skolämnet idrott och hälsa är det intressant att fundera över vad ämnet syftar till och kan innehålla utifrån ovanstående diskussion. Det kan vara att utveckla första ordningens symbolsystem, dvs. handlingen i sig, men det kan också vara att via första ordningens symbolsystem göra primära erfarenheter som grund för kunskapsutveckling. I första fallet är det utvecklingen av den motoriska förmågan och ett kroppsligt kunnande som är centralt, i andra fallet är inte utvecklingen av dessa förmågor i fokus utan det är de erfarenheter som görs utifrån handlingen som är de viktiga och utgör en grund för fortsatt kunskapande. Det kan också vara en integrering av symbolsystem och erfarenheter för att i allt högre grad utveckla vetandet och kunnandet.

Denna avhandling visar att fokus i det realiserade lärojektet främst riktas mot första ordningens symbolsystem, själva utförandet och handlingen, medan andra ordningens symbolsystem kommer i skymundan. Avhandlingen visar därmed också att det är de primära erfarenheterna, de som är egenupplevda, som är i verksamhetens fokus och mer sällan sekundära erfarenheter. Avhandlingen visar även att det är en reproducerande verksamhet, som innebär primära erfarenheter utifrån första ordningens symbolsystem, vilket erbjuder eleverna en grund för ett kroppsligt kunnande. Däremot erbjuder lektionerna inte i lika hög grad en möjlighet att utveckla ett fördjupat, begreppsligt vetande och en fördjupad förståelse baserat på sekundära erfarenheter utifrån andra ordningens symbolsystem. Lektionerna är framförallt baserade på trädning och tillämpning och här är fysiska redskap, eller artefakter, naturligt och flitigt använda verktyg under lektionerna vilket ger eleverna konkreta, primära erfarenheter av lärostoffet.

I studien har jag således uppmärksammat att det endast i undantagsfall används andra ordningens symbolsystem, sekundära erfarenheter och externa lagringsmedier i undervisningssituationerna. Detta innebär att den samlade kunskapen som finns lagrad i externa lagringsmedier inte utnyttjas i nämnvärd omfattning i de studerade lektionerna, vilket betyder att det här finns en stor potential vad gäller utveckling av ämnet.

Vad gäller det formulerade lärobjektet riktas det i högre grad mot både första och andra ordningens symbolsystem liksom mot primära och sekundära erfarenheter.

### **10.5 En komplex kontext – några sammanfattande tankar**

Jag har i föreliggande avhandling pekat på den komplexa situation som råder för skolämnet idrott och hälsa och som aktörerna i ämnet befinner sig i, liksom att ämnets syfte och innehåll påverkas på olika sätt och med olika kraft från såväl interna som externa aktörer. Synen på kunskap och lärande har förändrats, där lärandet inte är en exklusiv uppgift för skolan och det råder olika uppfattningar om kunskapsbegreppet. Såväl reproduktion som produktion av kunskap lyfts fram som viktiga i kunskapsprocessen samtidigt som möjligheten att lagra, bearbeta och nå information har förändrats för gemene man på bara några årtionden. Idrott, fysisk aktivitet och rörelse har blivit alltmer specialiserade samtidigt som den fria tiden ökar och tilltar i betydelse och erbjuder stora möjligheter för ickeorganiserad idrott. Det sker även en ökad professionalisering och kommersialisering av idrotten samtidigt som det uppstår nya och förändrade former för idrott och fysisk aktivitet. Hälsa, och kanske i första hand den fysiska hälsan, har fått en annan betydelse än för tidigare generationer. Idag har fysisk aktivitet, bland annat pga. ett ökat stillasittande, kommit i fokus. Samtidigt sker en stark exponering i och genom olika medier, om vad idrott, hälsa, fysisk aktivitet och skola är. I ett samhälle i förändring ställs nya och andra krav på aktörerna i skolan än vad som gällde för tidigare samhällen och generationer och detta ger ändrade förutsättningar för det uppdrag skolan har.

Samhällets utveckling förändrar således förutsättningarna för lärande och kunskapssökande i och utanför skolan, för rörelse, fysisk aktivitet och idrott, för motion, hälsa och friskvård. Läroplanen och kursplanerna som de ser ut idag, är målstyrda och medvetet öppna för tolkningar. En stark decentralisering har genomförts i skolvärlden, där de lokala aktörerna getts utrymme för beslut om urval av stoff och metoder. Synen på kunskap och lärande har inneburit att alla skolämnen idag har en bildande uppgift på ett annat och tydligare sätt än tidigare, men samtidigt

finns det olika syn på vilken kunskap som är viktig i dagens samhälle och i skolan. Beteckningen ”färdighet” används emellanåt synonymt med kroppsrörelse och ses ibland som av annat värde än ”kunskap” som anges vara av kognitiv, teoretisk karaktär. Detta kan förstås som att verksamheter värdesätts på olika sätt och att den mer ”praktiskt” orienterade förmågan skulle vara värderad på ett annat sätt än den mer ”teoretiskt” orienterade förmågan. Det som förut kallades för praktiska och estetiska ämnen, vilket åter framförts som sammanfattande benämning i den senaste lärarutbildningsutredningen (SOU 2008:109), har sina särskilda förutsättningar och historia att relatera till.

Det rekontextualiserande fältet hämtar sin ”näring” från det primära fältet vilket sedan omformuleras på det sekundära fältet. I paradigmatiska ämnen med stark klassifikation förmodas denna process vara relativt oproblematiskt då det finns en hög grad av konsensus om vilken kunskap som är värd att förmedla och en relation till ett motsvarande akademiskt ämne. På det rekontextualiserande fältet formuleras det ämnesinnehåll som anses vara legitimt utifrån det primära fältets vetenskapliga framåtskridande, vilket sedan omformuleras på det sekundära fältet, fältet för reproduktion. I ett svagt klassificerat och icke paradigmatiskt ämne, som jag visat att skolämnet idrott och hälsa är, tenderar rådande strömningar i samhället att ha stort inflytande på verksamhetens utformning. Samhället sätter de gränser som formellt utgör möjligheter och begränsningar för skolans verksamhet genom olika former av styrdokument och riktlinjer. På det primära fältet för produktion finns det aktörer som bidrar till och påverkar utformningen av skolämnet. Inflytandet från såväl interna som externa aktörer är i hög grad avgörande för stoffurvalet då det råder en låg grad av konsensus och förgivettagande om vilken kunskap som är värd att förmedla och då dessa ämnen är ”öppna” för skilda tolkningar på alla arenor.

Det är uppenbart att föreningsidrotten och den traditionella föreningsidrottskulturen och dess logiker för genomförande har inflytande på verksamheten liksom det starka samhällsfokus som finns på folkhälsa och hälsofrågor. Ett exempel på det förstnämnda är Idrottslyftet, en efterföljande satsning till Handslaget, som

finansieras via anslag från staten.<sup>86</sup> Det övergripande målet för Idrottslyftet är att fler barn- och ungdomar ska ges möjlighet att idrotta och att fler fortsätter att idrotta längre upp i åldrarna, och i bakgrunden finns tankar om att idrotten ska bidra till att lösa olika samhällsfrågor som hälsa, integration m.m. Ett delområde är samverkan mellan idrotten och skolan. Exempel på det andra är att staten, som ett led i hälsoarbetet, har bestämt att införa ett riktvärde för mängden daglig fysisk aktivitet i skolan om 30 minuter, såväl på grundskolan som i gymnasieskolan.

Ämnet idrott och hälsa har ett otydligt innehåll och en otydlig identitet. Detta innebär att ämnet motiveras, ges status och berättigande utifrån det som för tillfället anses vara legitimt och av värde, även genom att söka stöd utanför det primära fältets vetenskapliga framåtskridande. Det stoff som anses värt att förmedla i skolämnet väljs utifrån vad som anses vara av värde vid en specifik tidpunkt i en specifik kultur, påverkad av rådande hegemoniska diskurser i samhället (se t.ex. Garrett & Wrench, 2007; Macdonald & Hunter, 2005). Detta stoff hämtas från en bredd av aktörer på produktionsfältet, allt från "universities and international policy organizations" (Macdonald & Hunter, 2005, s. 112), till föreningsidrotten och hälsofrämjande verksamheter (MacPhail, 2007). För det svagt klassificerade och icke paradigmatiska skolämnet idrott och hälsa betyder detta att det inom det primära fältet för produktion finns ett antal aktörer som har möjlighet till starkt inflytande över såväl det formulerade som realiserade lärojektet och som får tolkningsföreträde i kampen om skolämnets innehåll och mål.

Det ovan beskrivna innebär att skolämnet idrott och hälsa befinner sig i ett spänningsfält mellan olika rådande uppfattningar. Fördelen med närheten till starka publika fält är uppenbar i det att det finns en drivkraft och vilja att använda skolan som en arena för investeringar. Nackdelen är lika uppenbar, att dessa fält påverkar verksamheten i så hög grad att ämnets egenvärde kommer i skymundan och i bakgrunden. Med stora och tydliga kontaktytor mot övriga samhället påverkas ämnet av aktuella samhällsfrågor och pågående förändringar. Detta innebär att ämnet kan användas

---

<sup>86</sup> Handslaget omfattade 1 miljard kronor mellan 2004-2008 och Idrottslyftet motsvarar 500 miljoner kronor under 2008-2012.

som ett verktyg för att lösa aktuella samhällsfrågor, snarare än för dess bidrag till barns- och ungas utveckling och kunskapande.

## 10.6 Tillbakablick på forskningsprocessen

Forskningsprocessen har inneburit en fördjupning i en för mig på många sätt bekant terräng men har framförallt givit mig en möjlighet att studera, reflektera över och arbeta mig in i terrängen från ett annat håll och på ett mer kvalificerat sätt än vad jag haft möjlighet till tidigare. En viktig faktor i denna process har varit genomgången av aktuell forskning, inte endast rörande ämnet idrott och hälsa, utan även rörande andra ämnen och skolans verksamhet som helhet. Till detta kommer en teoretisk fördjupning inom problemområdet. Lika viktigt i processen har arbetet med empirin varit, både före, under och efter intervjuerna och observationerna samt med kursplaneanalysen.

Mitt syfte har inte i första hand varit att vara teori- och metodgenererande, dock vill jag hävda att studien inneburit teori- och metodutveckling. De metoder, framförallt det sätt jag använt videoinspelningar och analysen, är ej vanligt förekommande inom fältet, liksom det sätt på vilket jag har förhållit mig till materialet på tre nivåer.

Mina resultat och slutsatser måste speglas i de val jag gjort i min forskningsprocess. Jag har redogjort för olika val i processen i kapitel 5 och har även, genom avhandlingen, avsett att tydliggöra olika andra val jag gjort och beskrivit dessa.<sup>87</sup> Valet av skolor och informanter har betydelse för studiens resultat och för representativiteten, vilket också påverkas av att skolor och informanter självmant valt att delta i studien och de överväganden som fanns bakom detta. I kapitel 5 har jag även diskuterat vad urvalet av de lärare som jag intervjuat och de lektionerna som videofilmats har baserats på. Det bör även observeras att alla lektioner som spelades in gjordes inomhus i de vanligaste använda lärande rummen, nämligen gymnastiksal och idrottshallar.

Min bedömning är att mitt material givit mig ett bra och tillräckligt underlag för analys.

---

<sup>87</sup> Det har dock funnits utrymmesmässiga begränsningar vilket inneburit att jag beskrivit de viktigaste valen medan andra fått en mer undanskymd plats eller har fått utgå ur avhandlingen.

Huruvida jag skulle få ett annorlunda resultat vid ett annat urval är svårt att säga. Resultaten bekräftar dock till stor del tidigare forskning inom fältet, vilket indikerar att resultaten, trots det begränsade urvalet och att urvalet skett genom tillgänglighetsurval, är trovärdiga och bidrar till att ge en fördjupad bild av ämnet och ämnets lärobjekt. Eftersom det är skolår 9 i grundskolan jag studerat är resultaten giltiga för denna ålderskategori. Huruvida resultaten går att generalisera till att även gälla andra åldrar i skolan är därmed svårt att bedöma. Just skolår 9, med bl.a. slutbetyg i grundskolan, tenderar dock vara en skolålder med speciella förutsättningar, där det t.ex. ställs krav på mätbara och tydliga kriterier för betyg. Detta skulle kunna tänkas medföra användandet av ett mätbart innehåll och en objektiv måttstock för bedömning, som då kan vara kopplad till den regelstyrda och formaliserade formen, men även till den funktionella formen i form av t.ex. bedömning av konditionsnivå.

Även det faktum att jag i min analys arbetat tematiskt och använt mig av kategoriindelning innebär att det som framkommer i sammanfattningar är generaliserade bilder av ämnets lärobjekt. Individuella variationer framkommer t.ex. inte, men variationer går att finna i mina resultatkapitel, dock utan att kunna koppla dessa till individ eller till lektion.

Jag skulle däremot vilja påstå att mina analyscheman och den begreppsapparat jag använt mig av är användbara även i andra sammanhang.

En ambition i början av arbetet var att relatera resultaten till olika strukturella faktorer som klass, kön och etnicitet, därav strävan med urvalet av skolor. Detta har dock visat sig vara svårt att genomföra, då urvalet i hög grad styrts av de skolor som hade möjlighet att delta, och därmed de medverkande lärarna och klasserna. Som exempel kan anges att av sex medverkande lärare i studien är två kvinnor. Inga av kvinnorna har utländsk bakgrund medan två av männen har det. Skolorna ligger i olika upptagningsområden, men om jag skulle ha använt olika variabler, som upptagningsområde, kön m.m., hade detta inte, ur mitt perspektiv, givit några tolkningsbara resultat.

Jag har därför valt att inte analysera betydelsen av strukturell faktor, utan låtit empirin tala oberoende av om det är en kvinnlig

eller manlig lärare som är från Sverige eller har utländsk bakgrund, har formell idrottslärarutbildning eller utifrån annan strukturell variabel.

Jag har inte studerat det erfarna lärojektet som ska förstås som ”det som eleverna faktiskt utvecklade under lektionerna, hur det erbjudna lärandeobjektet erfors av den lärande” (Holmqvist, 2006, s. 23). Detta lärojekt är i lika hög grad intressant att studera och bör vara ett viktigt fokus vid framtida forskning. Ett intressant perspektiv skulle vara att förhålla detta till det formulerade, intentionella och realiserade lärojektet.

I avhandlingen har jag haft objektet för lärandet i fokus, dvs. *vad* som erbjudas att lära i ämnet. *Hur* lärandesituationer och miljöer organiseras och realiseras är lika viktiga frågor, även detta intressant för framtida forskning och då t.ex. i förhållande till Bernsteins begrepp *framing*.

# 11 AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Utifrån avhandlingens resultat och ämnets specifika karaktär vill jag i detta kapitel peka på ämnets unika bidrag till kunskapsutvecklingen samt diskutera möjliga framtida vägval.

## 11.1 Ämnets bidrag till kunskapsutvecklingen

Bernstein (2000) poängterar att den pedagogiska diskursen i skolan inte är detsamma som det primära fältets diskurser och att dessa därmed inte ska reproduceras i skolan. Bernstein (2000, s. 33) pekar på att

*outside* pedagogy there was carpentry, but *inside* pedagogy there was woodwork. In other words, here was a transformation of a real discourse called carpentry into an imaginary discourse called woodwork. This is just an example of this movement, in the same way that physics in school; an imaginary physics, which I will come to later.

I want to sharpen the concept of the principle which constitutes pedagogic discourse, by suggesting, formally, that *pedagogic discourse is a recontextualising principle*. Pedagogic discourse is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order. In this sense, pedagogic discourse can never be identified with any of the discourses it has recontextualised.

För att förstå vad ämnet rekontextualiserar, eller skulle kunna rekontextualisera, kan en utgångspunkt vara att diskutera namnet på skolämnet vilket ju består av två delar, idrott *och* hälsa.

Idrott omfattar mer än hälsa samtidigt som hälsa omfattar mer än idrott. Idrott kan, men behöver inte, vara hälsofrämjande. Hälsa är ur ett skolämneperspektiv *en* del av skolämnet men är också något som är mer omfattande än ämnet och hälsoområdet är hela skolans ansvar.

Ämnets kärna kan därmed inte vara idrott *för* hälsa, just för att hälsa är mer omfattande än det ämnet kan och bör syfta till och innehålla, liksom att idrott inte primärt behöver vara hälsofrämjande. Idag anges ämnets kärnvärden i kursplanen som ”idrott, lek och allsidiga rörelser utformade så att alla oavsett fysiska eller andra förutsättningar ska kunna delta, erålla upplevelser och erfarenheter samt utvecklas på sina egna villkor” (Skolverket, 2000b, s. 23). Utifrån min tidigare diskussion av hälsobegreppet och ovanstående belysning av ämnesnamnet uppfattar jag det som problematiskt med att ha hälsa som del av namnet. Det medverkar till att skapa otydlighet kring ämnets kärna.

Jag skulle snarare peka på att ämnets kärna är *idrott* ur ett vidgat perspektiv.<sup>88</sup> En problematik med begreppet idrott är dock att många förmodligen förknippar det, som Engström (1999, s. 15) påpekar, med ”någon form av prestation, eller åtminstone ansträngning, eller till och med ett tävlingsinnehåll”. Engström har därför valt att använda sig av begreppet ”kroppsövningskultur” istället för idrott, men menar att begreppet idrott borde kunna ges samma vida betydelse som kroppsövning.

Det är inte bara i Sverige som just namnet på skolämnet idrott och hälsa och ämnets lärojekt diskuteras. Ett begrepp som används, och som utvecklats av Whitehead (2001), är *physical literacy*. Detta kan ungefär översättas med kroppslig kompetens enligt H. Larsson (2007b, s. 283), som pekar på att *physical literacy* handlar om att överskrida ”uppdelningen i kroppen-som-subjekt och kroppen-som-objekt när det gäller rörelselärande eller kroppsligt lärande”. Whitehead (2001, s. 3) poängterar att oavsett var vi lever så är alla individer ”embodied and interacting with the world” och menar vidare att *physical literacy* har fokus på

---

<sup>88</sup> Se t.ex. Malmö högskola (2009), där idrott definieras i vid mening och ”kan därmed omfatta all den fysiska verksamhet som bedrivs som tävlingsidrott, motions- och upplevelseidrott, som undervisnings- och forskningsämne, som friluftsliv och fysisk rekreation och som medierad underhållning”.

the lived body, the embodied dimension of human existence. Nurturing this aspect of our being is seen to make a distinctive contribution to human life, through enriching experience and assisting in the realisation of our full potential (Whitehead, 2007, s. 283).

Whitehead (2007, s. 287) definierar physical literacy som ”motivation, confidence, physical competence, understanding and knowledge to maintain physical activity at an individually appropriate level, throughout life” och menar att den traditionella dualismen mellan kropp och själ är problematisk och syftet med att införa begreppet är att överbrygga denna klyfta. Whitehead pekar också på att skolämnet borde röra sig bort från ”physical education” och istället mot ”physical literacy”. Whitehead (2007, s. 295) säger vidare att alla borde lämna

compulsory education with an attitude to physical activity that opens doors. As reading and writing – what is called literacy – opens innumerable doors in life, and the management of figures – numeracy – is the springboard for a range of opportunities, so all should develop a literacy in movement which motivates them to establish a lifelong habit of taking up options in one or more areas of physical activity.

Kentel och Dobson (2007, s. 150) använder sig istället av begreppet *movement literacy* för att betona en holistisk inställning till utbildning och definierar detta som ”knowing through movement, knowing about movement, and knowing because of movement”.<sup>89</sup> De menar att *movement literacy* på ett bättre sätt associerar till det intima samspelet mellan kropp och själ som naturligt ingår i allt lärande än vad ”physical literacy” gör. De har därför valt att använda *movement* istället för *physical*, just för att poängtera betydelsen av det kroppsliga i lärandet. *Movement literacy* omfattar alla lärandesituationer där det kroppsliga och rörelsen har betydelse, och har därmed inte enbart och specifikt med skolämnet idrott och hälsa att göra.

---

<sup>89</sup> För utförligare förklaring av dessa tre olika fokusar, se Kentel och Dobson (2007), som också pekar på att “these frameworks underscores the significance of movement in learning and contributes to the concept of movement literacy delineated here” (Kentel & Dobson, 2007, s. 150).

En fysiskt bildad eller kompetent person är enligt Tinning (2002) en fysiskt kompetent aktör som är ”litterat”<sup>90</sup> och kritisk.<sup>91</sup>

Literate in the sense that they are knowledgeable about and activist in preserving, protecting, and improving the practice of their sport, fitness, or leisure activity. Critical in the sense that they understand structural inequities that may limit access to sport, fitness, and leisure activities based on attributes such as race, gender, age, and socioeconomic status (Tinning, 2002, s. 381-382).

Macdonald och Hunter (2005) menar att skolämnet idrott och hälsa i det postmoderna samhället borde karaktäriseras av att vara problem- eller uppgiftsbaserat, kulturellt relevant och inkluderande, ha ett flexibelt innehåll, flexibla gränser och vara gränsöverskridande med ett lärande som riktar sig både inom och utom skolans gränser. Ämnet bör dessutom vara studentcentrerat med studenterna som kunskapsproducenter och erbjuda möjligheter för nya upptäckter och beredskap att möta det ovissa.

I detta resonemang vill jag lyfta fram det B. Larsson (2008, s. 160) säger, nämligen att den som

håller på med idrott lär sig olika idrotter men även motoriska färdigheter, något som kan vara värdefullt under hela livet. Har man, under barn- och ungdomsåren, lärt sig att åka skridskor, simma eller åka skidor är detta färdigheter som man också kan ha glädje av långt upp i åren.

B. Larsson (2008) pekar på att den motoriska förmågan är en värdefull kunskap. Utveckling av motorisk kontroll är ett viktigt mål för att kunna bemästra olika komplexitetsgrader av rörelser på ett alltmer kvalificerat sätt. Wulf (2007) menar att en av de viktigaste förändringarna när vi lär oss en motorisk färdighet är den minskning av uppmärksamheten som behövs för att genomföra rörelsen. En skicklig aktör med god motorisk färdighet behöver inte uppmärksamma utförandet i samma grad som en

---

<sup>90</sup> Det finns ingen riktigt bra översättning av *literate* så som Tinning använder begreppet. Jag har trots detta valt motsvarande svenska begrepp, som ska förstås i det sammanhang det här ingår i.

<sup>91</sup> Dessa formuleringar utvecklar Tinning i en artikel som i sig är en diskussion av en artikel av Siedentorp från 1994.

mindre skicklig utövare. Utövaren kan koncentrera sig på andra aspekter av utförandet, även sådant som *inte* är relaterat till själva utförandet, utan att kvaliteten i rörelsen blir lidande. Ju mer skickligt en rörelse utförs, desto mer precis aktiveras rätt muskelfibrer i rätt ordning och detta kräver i sin tur mindre energi, kontroll och medvetenhet. Väl avvägda rörelser kräver mindre fysisk energi och mental uppmärksamhet och även minskad tid för själva genomförandet (Schmidt & Wrisberg, 2001). Utveckling av motorisk kontroll är av denna anledning ett viktigt läroobjekt och kunskapsmål för ämnet.

I en skola för alla torde det vara angeläget att uppmuntra och utveckla alla former av kunskapande och lärande, både den egna kontrollen över rörelser, såväl som att förstå våra handlingar i den kontext som vi är en del av. Carlgren (2002) lyfter fram den teoretiska reflektionen över den praktiska erfarenheten, liksom de praktiska delarna av de teoretiska ämnena.

Skolämnen kan inte enbart ses som omfattande olika kunskapsformer utan också former för kunskapande. Flera av skolans teoretiska ämnen har setts som i huvudsak bestämda av de kunskaper de skall ge eleverna, medan den process som dessa kunskaper är ett resultat av inte har fått något större utrymme. Detta behöver förändras. Skolan måste ge eleverna praktiska erfarenheter av teoretiskt kunskapande arbete och de praktiska ämnena måste bli mer teoretiskt reflekterande. Genom att eleverna i skolan vänjer sig vid att teoretiskt reflektera över sina praktiska erfarenheter får de en beredskap att såväl bidra som anpassa sig till förändringar i t.ex. arbetslivet (Carlgren, 2002, s. 34).

Även om det sker en uppdelning i ”praktik” och ”teori” i ovanstående citat är huvudpoängen tydlig, nämligen det breda bildningsperspektivet som omfatta såväl olika former av kunskaper som former för kunskapandet. I utredningstexten, ”Skola för bildning” (Läroplanskommittén, 1992), inför den nuvarande läroplanen för grundskolan (Lpo 94) betonas bildningsperspektivet och med Lpo 94 förändrades de praktiska och estetiska ämnena till att också vara bildningsämnen. Skolämnet idrott och hälsa är således ett bildningsämne (se t.ex. H. Larsson, 2007b, 2007c),

precis som alla andra ämnen i skolan sedan Lpo 94 infördes. Detta medför andra krav och ger andra förutsättningar för verksamheten än vad som gällde tidigare. Dock är fortfarande den generella bilden att ämnet är ett praktiskt ämne, ”även om man i läroplansreformerna under 1990-talet betonar att kunskap och lärande är centralt för alla skolans ämnen” (H. Larsson, 2007b, s. 268).

För att återgå till namnet på ämnet och ämnets relation till föreningsidrottsfältet och hälsoområdet, och vad ämnet kan rekontextualisera, så vill jag peka på några avgörande skillnader mellan ämnets innehåll och den idrottsliga verksamhet på fritiden. I föreningsidrotten är det i de flesta fall tillräckligt att aktivera deltagarna och reproducera den idrottsliga aktiviteten som erbjuds och detsamma gäller för hälsoområdet. Att vara fysiskt aktiv med en viss intensitet och mängd under en viss tid är ett huvudsakligt fokus. Skolan däremot ska erbjuda eleverna kunskaper om den historiska och nuvarande idrottskulturen, dvs. ett återskapande och reproducerande (i rekontextualiserad form), som bas och grund för en fördjupad förståelse samt därtill ge eleverna möjligheter och redskap att använda i olika situationer för produktion av ny kunskap, nytt vetande och nya handlingsmöjligheter.

Det som då kan bli problematiskt är om skolämnet idrott och hälsa inte bidrar till produktion av ny idrottskultur utan främst är en reproduktion av befintlig idrottskultur. Skillnaden mellan det som sker i t.ex. föreningsidrotten och det som sker i skolans verksamhet blir då minimal och i princip omfattar de olika verksamhetsformerna likartade läroobjekt. Det innebär, för det första, att för de elever som är aktiva i föreningsidrotten på fritiden tillför skolämnet ingen nämnvärd ny kunskap. För det andra vänder sig ämnet just till den grupp som redan är aktiv på fritiden. För det tredje innebär detta att för den grupp som valt bort föreningsidrotten erbjuder ämnet det som de inte är intresserade av, och valt bort. För det fjärde sker det en markant kunskapsutveckling i organisationer och föreningar inom de specifika idrotterna och en kompetensutveckling i respektive idrott av tränare och ledare. En lärare i idrott och hälsa har ingen möjlighet att vara expert inom alla dessa områden, utan riskerar därmed att

tappa sin legitimitet. De som då i första hand har kompetensen inom dessa områden är de som kan föreningsidrotten, nämligen tränare och ledare, och konsekvenserna kan bli att det är denna kompetens som blir gångbar även i skolämnet. Listan kan säkert göras längre. Det som dessutom uppstår som problem är, som Bernstein (2000) poängterar, att skolan tenderar att reproducera samhällets sociala och kulturella mönster. Det som då kan reproduceras i ämnet, om föreningsidrotten utövar starkt inflytande, är både de positiva sidorna av föreningsidrotten men även vissa strukturella ojämlikheter, som att

kön, socioekonomi, etnicitet, familjeförhållanden, utbildning, geografi m.m. alltjämnt inverkar på barns och ungdomars delaktighet i föreningsidrotten. Något förenklat är mönstret att pojkar idrottar mer än flickor - och att rika idrottar mer än fattiga (Idrottsstödsutredningen, 2008, s. 25).

Även Gustavsson (1994, s. 214) pekar på grundläggande värden i föreningsidrotten och menar att en

konsekvens av en instrumentell syn blir att barn betraktas som vuxna i miniatyr. Även om krafter inom idrotten försöker motverka detta synsätt är det svårt att förändra vad som anses ingå i idrottandets mening, t.ex. att jämförelse med andra utgör ett bärande ideologiskt motiv inom en strukturell, systemstyrd konkurrens. Genom att tävlingsideologin är näst intill helig även inom barn- och ungdomsidrotten förändras fokus därför ifrån resultat här-och-nu till resultat senare. Detta sker genom att intentionell (individstyrd) konkurrens betonas istället för strukturell. Genom att nedtona jämförelse med andra här-och-nu främjas istället barn och ungdomars strävan efter att bli bäst som vuxna.

Motsvarande diskussion kan föras vad gäller hälsoområdet. Om ämnet reproducerar hälsoområdets värden, och då kanske framförallt den patogena diskursen (se t.ex. Quennerstedt, 2006), så innebär det bl.a. att eleverna måste tränas och vara fysiskt aktiva i princip varje dag, med en viss intensitet, mängd och tid. För det andra är det de elever som är fysiskt inaktiva som blir den viktigaste målgruppen. För det tredje tillför detta inte de elever som

är fysiskt aktiva på fritiden ett nämnvärt mervärde och de kan i princip avstå från ämnet. För det fjärde blir det som är gångbart liktydigt med hälsoområdets värden, från sjukgymnastik till kompetens inom diagnostik av brister.

Föreningsidrotten och hälsoområdet utanför skolan bygger på andra premisser än skolan. Skolan är obligatorisk och till för alla medan det utanför skolan är frivilligt och till för de som är särskilt intresserade. Det innebär att aktörerna kan välja att lämna, eller bli uppmanade att lämna, den fria tidens aktiviteter medan detta inte gäller för skolan där det råder skolplikt. Är föreningsidrotten normgivande för ämnet reproduceras också föreningsidrottens förutsättningar, fördelar och problem. Ska skolämnet efterlikna hälsoområdets aktivitetsutbud så sker det utifrån dess premisser. Skulle friluftslivet och rekreativa aktiviteter eller estetiken vara normen uppstår motsvarande situation. Om dessa former reproduceras, utan att det sker en rekontextualisering, i verksamheten och står i fokus för lektionen i ämnet existerar få andra handlingsmöjligheter. Möjligheterna för reflektion och uppföljning, diskussion och bearbetning av innehållet blir sekundära. Själva aktiviteten kan ses som det primära och bli det viktiga, och att arbeta med andra ordningens symbolsystem och sekundära erfarenheter blir underordnat och får utrymme i mån av tid och plats.

### 11.1.1 Möjliga vägval

Som jag ser det finns det ett antal möjliga vägval beträffande vad ämnet kan omfatta och jag vill peka på några möjliga vägar.

Den första möjligheten är att sträva mot att erbjuda eleverna en hög grad av fysisk aktivitet under lektionerna i skolämnet idrott och hälsa. Det överordnade perspektivet är den funktionella formen och fysiska aktiviteten och baseras på främst hälsoområdet och ett patogent perspektiv. Motivet är i första hand att eleverna behöver röra på sig för att undvika välfärdssjukdomar. Andra perspektiv blir sekundära och mindre viktiga. Att få upp pulsen, bli varm och svettig är ett tecken på kvalitet ur detta perspektiv.

En andra tänkbar väg, som kommit i skymundan på formuleringsarenan men trots detta i hög grad lever kvar i den realiserade verksamheten, är föreningsidrottens logik och praktik.

Det primära perspektivet är den formaliserade formen och föreningsidrotten vilken bygger på den kulturella formbundna idrottens regler och ramar. Att lära att både utföra och förstå de kulturellt bundna föreningsidrotterna med regler, taktik, teknik och färdigheter blir då det primära innehållet och utgör det som ska realiseras. Kvalitet är liktydigt med att kunna medverka i den kulturella föreningsidrotten på ett kompetent sätt.

En tredje och fjärde väg är att basera ämnet på ett innehåll hämtat från den rekreativa formen alternativt den estetiska formen. Det primära i första fallet blir att främst erbjuda rekreation och avkoppling från annan verksamhet och det som ger värde i andra fallet är det estetiska innehållet och skönhetsvärdet.

Det finns också andra möjliga vägval, som t.ex. att ämnet primärt ses som ett socialisationsämne med fokus på fostran, karaktärsdanning och etiska och moraliska frågor.

Det finns även en helt annan möjlighet som baseras på andra värden än dessa ovan nämnda. Det är att skapa en verksamhet som till övervägande del utgår från andra ordningens symbolsystem och sekundära erfarenheter. Detta innebär dock, som jag uppfattar det, att kärnan och det unika bidraget försvinner. Då blir ämnet ett "teoretiskt" ämne och frågan är av vilket värde det då har. Det som finns kvar av ämnets läroobjekt kan inhämtas i andra ämnen. Inom biologin avhandlas människokroppen, hemkunskapen tar hand om kost och hälsa, i SO-ämnena studeras vår kultur, historia och det demokratiska projektet osv. Det handlar då om att lära sig *om* idrotten.

Dessa ovan beskrivna vägar har, i de första exemplen, främst första ordningens symbolsystem som grund och utgörs i hög grad av primära erfarenheter. I det sista exemplet är det framförallt andra ordningens symbolsystem och sekundära erfarenheter som är det centrala och bärande.

Slutligen finns det ett annat möjligt vägval och det är en integration mellan första och andra ordningens symbolsystem och primära och sekundära erfarenheter. Jag skulle vilja benämna detta som *fysisk bildning* (se Ekberg, 2005; Ekberg & Erberth, 2000).<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> Med bildning avser jag är när kunskap införlivats av individen och kan användas i tanke eller i handling. Fysisk bildning är när individen har kunskaper och kompetenser inom det fysiska kunskapsområdet, dvs. i och om idrottskulturen. I den mening som jag använder begreppet fysisk bildning i denna avhandling och i detta sammanhang så

Detta kan ses som ett annat sätt att tala om ämnet, en annan retorik, kanske en annan grammatik. Genom att pröva de begrepp och teorier som är gällande inom fältet i olika rörelser och genom att göra primära erfarenheter genom olika rörelser för att sedan pröva begrepp och teorier om dessa rörelser, kan ämnets verksamhetsfokus flyttas från ett aktiverande mot en fysiskt bildande funktion, utan att för den sakens skull förkasta ämnets unika bidrag.

Fysisk bildning erbjuder en utvecklad kroppslig kompetens med utgångspunkt i idrotten och i dess kultur, dvs. i idrottskulturen i alla dess former (som jag pekat på i denna avhandling), nämligen den rekreativa, funktionella, formaliserade och estetiska. Det innefattar dessutom en utvecklad begreppslig förståelse för idrottskulturen utifrån olika perspektiv (där hälsa är *ett* perspektiv) och innebär goda förutsättningar att förstå, ta del av, kritiskt granska och värdera, liksom att kunna påverka och utveckla samhällets idrottskultur. Det omfattar också, förutom värdet av socialisationsinnehållet, möjlighet för både reproduktion och återskapande av tidigare kulturella handlingsmönster men även produktion, nyskapande, av nya och mer komplexa handlingsmönster. Ämnet innefattar således grundläggande kulturella kunskaper inom det breda idrottsfältet men det erbjuds även möjlighet till kreativitet och skapande liksom till fördjupad förståelse i att se mönster, kunna generalisera och använda kunskapen även i andra sammanhang och på andra problemställningar.<sup>93</sup> I själva konkretiseringen av ämnet måste dock en

---

referera jag i första hand till det som eleverna erbjuds lära i ämnet idrott och hälsa och i de formella lärandesituationerna. Liedman (2009, s. 12) menar att bildning kräver nyfikenhet, är ett "led i ett livsprojekt och inte bara i en tidsbegränsad utbildning", kräver ett moment av frihet även om det inte är frågan om en total frihet, och att bildnings- och läroprocessen är både kollektiv och individuell eftersom människan är en social varelse. Gustavsson (2009, s. 3) menar att den centrala tanken bakom bildningstraditionen är att "människan förändras genom den kunskap hon skaffat sig" och säger vidare att ett pedagogiskt perspektiv på "begreppet bildning är att det förenar kunskapens subjektiva och objektiva sida" (Gustavsson, 2009, s. 5). Liedman (2009, s. 11-12) påpekar att vidare måste "hela den traditionella motsättningen mellan teoretisk och praktisk kunskap ifrågasättas. All kunskap är i grunden praktisk. Först när den är stabilt förankrad i kroppen blir den till en verklig, grundläggande färdighet och inte bara en snabbt förgänglig utanläxa". Sundgrens (2008, s. 66) perspektiv på bildning och lärande är att vi "genom våra handlingar och vårt symboliska universum orienterar oss i omvärlden och, allteftersom vi gör det, tillägnar oss en utökad repertoar, både av handlingar och symbolspråk".

<sup>93</sup> I betänkandet av Läroplanskommittén (1992, s. 57) diskuteras bildningsbegreppet. Det konstateras att skolan inte ska vara "blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja

balans mellan dessa ingående delar diskuteras och innehållet måste väljas utifrån vad som är av värde för nuet och för framtiden i ett individ- och samhällsperspektiv.

Det handlar även om andra värden. Bernstein (2000) menar att skolan riskerar att reproducera sociala och kulturella mönster och de värden dessa representerar, vilket också kan innebära att grupper inkluderades eller exkluderades i verksamheten beroende på vad som reproduceras. De kulturella mönster som reproduceras i skolan och inom ämnet idrott och hälsa är i någon form en reproduktion av olika (idrotts)kulturer och de värden dessa står för. Evans (2004, s. 95) pekar t.ex. på att om inte skolämnet idrott och hälsa riktar fokus mot

**'physical education'**, rather than the interests of sport and health, the profession is unlikely to make an impact either on the 'abilities' or other culturally informed differences that children and young people bring to schools.

För en lärare i skolämnet idrott och hälsa, eller ”fysisk bildning”, innebär uppdraget då att hjälpa eleverna till att använda sig av, i rekontextualiserad form, idrottens kulturella begrepp och handlingar som en bas för att förstå den omvärld man lever i, utifrån de traditioner och den historia dessa grundar sig på. Men lika viktigt är att ge förutsättningar för reflektion och skapande, konstruktion och produktion av ny kunskap, att använda i en framtid som vi bara kan ana vad den innebär. Dessa båda sidor är lika viktiga och betydelsefulla för samhällets utveckling som för individens fysiska bildning.

Detta är dock inget avståndstagande vare sig från föreningsidrotten eller från hälsoområdet. Dessa är i hög grad närvarande i det jag beskrivit ovan och i ämnet som ett viktigt syfte och innehåll, dock inte som det ensamt centrala utan, i rekontextualiserad

---

sig med att effektuera den rådande konjunkturens och tidsandans krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verksamt bildningsarbete måste bygga på seklers samlade erfarenheter – ehuru utan illusioner om återgång till 'skolan förr'. *Att skapa en skola för alla, där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits*". Även högskoleverket (2008) använder bildning som begrepp och menar att "bildning är en kvalitetsfråga inom utbildningen eftersom bildningsprocessen förutsätter kritiskt tänkande och reflektion. Bildning är också ett sätt att motverka alltför snäv specialisering. Studenterna ska bli berikade på ett personligt plan genom att bildning ingår i utbildningen".

form, som delar av ett kulturellt område och fenomen, nämligen idrottskulturen.<sup>94</sup>

Denna väg är en fusion mellan symbolsystem och erfarenheter och utgör en möjlighet för ämnen som har starka traditioner inom första ordningens symbolsystem och som har de primära erfarenheterna som bas. Ett ämnes, och skolans, primära uppgift är då att bidra till elevernas utveckling av kunnandet inom de viktigaste aktivitets- och tankeformer i vår kultur, eller som Fibæk Laursen (2005, s. 57) säger att ”inviga eleverna i vår kultur, att använda symbolsystemen och att tillägna sig demokratiska värden”.

Det är ett realistiskt mål för skolan att den kan kvalificera elevers förståelse och kunskap inom de grundläggande områdena i vår kultur som språk, konst, historia, matematik, naturvetenskaper, religion, idrott och så vidare (Fibæk Laursen, 2005, s. 59).

Skolämnet idrott och hälsa har en position som är unik i skolan då det är ensamt om att ha ett särskilt fokus på den fysiska bildningen, det kroppsliga lärandet och det grovmotoriska kunskapsområdet med utgångspunkt i idrottskulturen. Ämnet är således det enda ämne i skolan som har det kroppsliga som kärna och utgångspunkt. Samtidigt finns det en paradox i vårt samhälle där det ställs allt lägre krav på att utföra kroppsarbete av olika slag och där det i skolan finns tendenser att den mer ”teoretiska” kunskapen betonas. Det finns ett egenvärde i det kroppsliga lärandet och kunnandet eftersom det skapar och utvecklar en kroppslig säkerhet och en repertoar av motorisk skicklighet och denna förmåga är mer eller mindre beständig genom livet.

Att genomföra och pröva ett kunskapsinnehåll i skilda former av rörelser för att samtidigt bearbeta detta genom införande av begreppslig kunskap innebär ett kvalitativt lärande samtidigt som det skapas förutsättningar för fördjupad förståelse för den kroppsliga praktiken. Att dessutom erbjudas möjligheter att konstruera ny idrottskultur bidrar till att skapa goda förutsättningar för kreativitet, mångfald och nyfikenhet som en bas för framtida lärande. Ämnet lämpar sig även ytterst väl för att i ett

---

<sup>94</sup> Jag har tidigare använt begreppet ett vidgat idrottsbegrepp, och det är detta jag avser när jag här diskuterar idrottskulturen och ämnet.

naturligt sammanhang arbeta med ett socialisationsinnehåll, dvs. elevernas inter- och intrapersonella utveckling.

Det går således inte att bortse från den betydelse kroppsligheten och den motoriska skickligheten har för individens kunskapande och lärande, särskilt inte i skolåldern, eller som Jarvis (2006, s. 196) säger att

there is a great deal more to know about the way that we can control our learning, by controlling our bodies and so on. Certainly, there are, in forms of Eastern arts for instance, indications that a greater control of the body might lead to different learning abilities being developed.

Denna syn på kunskap och bildning utgår från att det finns olika *sidor* av kunskapen. Vi utvecklar kunskaper i olika former och användandet av ett brett kunskapsbegrepp, utifrån t.ex. de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Carlgren, 2002), innebär att de olika formerna av kunskap värderas på ett likvärdigt sätt. Dessa former samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar. Detta motverkar en hierarkisk uppdelning av kunskapen och en dikotomi mellan t.ex. ”kunskap” å ena sidan och ”färdighet” å andra sidan. Alla former av kunskap är viktiga för och i vår utveckling.

Den nära relationen mellan fysisk aktivitet, idrott respektive hälsa innebär att aktörer på olika nivåer måste förhålla sig till dessa fenomen, och hur man förstår dessa är också avgörande för hur man förhåller sig till och förstår skolämnet idrott och hälsa. Det handlar om vad som inkluderas respektive exkluderas i ämnet och vad som är legitimt och icke legitimt att göra i verksamheten.

Avhandlingens titel är *Mellan fysisk bildning och aktivering*. Just i detta spänningsfält mellan två ”ytterligheter” i avhandlingen har ämnet sina möjligheter och utmaningar. ”Fysisk bildning” syftar på en balans mellan reproduktion och produktion, mellan första och andra ordningens symbolsystem, mellan primära och sekundära erfarenheter, mellan kvantitet och kvalitet. Exempel på ”aktivering” går att återfinna i vissa specifika utsagor i empirin, tydligast på realiseringsarenan.

Det som är avgörande för ämnets framtida utveckling är att barn och unga erbjuds en kvalitativ fysisk bildning under åren i skolan

som är stimulerande och utvecklande, såväl för stunden som för livet.

## 11.2 En given formuleringsarena

Jag har konstaterat att det går att tala om två till stora delar skilda lärobjekt; ett formulerat och ett realiserat. I analysen av likheter och skillnader mellan arenorna valde jag att ha formuleringsarenan som utgångspunkt för analysen och tog denna ”för given”. Den ”givna” kursplanen bör dock diskuteras och problematiseras.

Det är inte bara, som jag tidigare visat, det realiserade lärobjektet som starkt påverkats av rådande samhällsordningar. Även det formulerade lärobjektet visar på starka influenser, främst från hälsoområdet och en folkhälsopolitisk debatt. I Lpo 94 skapades en ny logik för ämnet där det skedde en förskjutning mot ett tydligare hälsofokus och mot hälsofrämjande fysisk aktivitet i jämförelse med den tidigare kursplanen Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), vilket namnet på ämnet tydligt indikerar (se även Annerstedt, 2001a; Quennerstedt, 2006; Öhman, 2007). Denna logik grundade sig sannolikt på en bild av medborgarnas försämrade hälsa och särskilt barn och ungas minskade fysiska aktivitet och ökade fetma. Som jag tidigare påtalat har staten som en del av hälsoarbetet infört ett riktvärde för mängden daglig fysisk aktivitet i skolan om 30 minuter, både på grundskolan och i gymnasieskolan. Det anges dock inte i dessa riktlinjer hur detta ska genomföras, utan det är hela skolans ansvar att verka för detta.

Den nära kopplingen mellan skolämnet och den utförda fysiska aktiviteten medför att ämnet kan ses som en potentiell arena för elevens utökade fysiska aktivitet utifrån ett hälsoperspektiv. Det finns också uppfattningar om att ämnet särskilt ska inrikta sig mot dem som är fysiskt inaktiva.<sup>95</sup> Peterson (2007, s. 38) menar att det finns en samsyn i att det är de inaktiva som är målgruppen för ämnet och

att man skall ha möjlighet att nå dem som alla parter helst vill att de skall nå: de som är för lite fysiskt aktiva.

I Lpo 94 fanns nedanstående perspektiv inskrivet i kursplanen för ämnet, fram tills dess att kursplanen reviderades år 2000.

---

<sup>95</sup> Se t.ex. Ericsson (2003) och Peterson (2007).

Ämnet har ett särskilt ansvar för de elever som har brister i sin fysiska eller motoriska förmåga eller andra svårigheter i samband med kroppsörelser och friluftsliv (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 30).

Detta uttryckliga fokus på de ”svagpresterande” togs dock bort vid den senaste kursplanerevideringen (Skolverket, 2000b). Skolan är till för och ska erbjuda alla möjligheter till utveckling och lärande.

Kursplanen för ämnet är i flera avseenden ett väl fungerande styrinstrument. Samtidigt skulle jag vilja påstå att kursplanen är otydlig på vissa punkter bl.a. vad gäller beskrivningar av ämnets kärna och läroobjekt. Som jag tidigare pekat på så anges i kursplanen att ämnet har ”ett brett innehåll” och att ämnets kärna är ”idrott, lek och allsidiga rörelser utformade så att alla oavsett fysiska eller andra förutsättningar ska kunna delta, er hålla upplevelser och erfarenheter samt utvecklas på sina egna villkor” (Skolverket, 2000b, s. 23). Denna beskrivning ger inte någon tydlig precisering av ämnets kärna och läroobjekt utan pekar istället på ett brett innehåll och flera olika centrala perspektiv. Hälsa förekommer inte heller i denna beskrivning och relationen mellan idrott och hälsa tydliggörs inte i kursplanen. Kursplanen innehåller dessutom en mängd andra begrepp av olika karaktär och med skiftande teoretisk grund vilket tyder på att det saknas en enhetlig begreppsapparat i ämnet. Vidare så bidrar begreppet hälsa i ämnesnamnet till otydlighet eftersom hälsa även är ett gemensamt ansvar för hela skolan. Kursplanen är dessutom otydlig vad gäller föreningsidrotten och värdet av denna då den inte tydligt anger vilken betydelse föreningsidrotten har i ämnet.

Sammantaget finns det otydligheter i kursplanen om ämnets bärande logik vilket ger aktörerna på realiseringsarenan oklara signaler om ämnets syfte och innehåll.

Det har således fungerat att ha formuleringsarenan som utgångspunkt i analysen av mina resultat i denna studie, men det innebär inte att kursplanen inte måste diskuteras och problematiseras.

### **11.3 Ett villkorat ämne**

Jag skulle avslutningsvis vilja framhålla att lärarna i ämnet idrott och hälsa befinner sig i en speciell situation. Ämnet kan å ena sidan

vara både enkelt och lätt att undervisa i om man väljer en populistisk väg. Det är å andra sidan ett komplext ämne då det omfattar vitt skilda aspekter som måste hanteras, som rumsliga förutsättningar (lokalers utformning, omklädning, schema, förflyttningar till andra lokaler m.m.) och stor rörlighet i olika grupperingar med många konfliktmöjligheter. I ämnet ska även säkerhetsaspekter i samband med fysiska aktiviteter beaktas. Samtidigt befinner sig lärarna i ett korsdrag mellan skilda intressen och intressenter i ett ämne med ett otydligt lärobjekt. Dessutom i ett ämne vars status stundtals anges vara diskutabelt. De förutsättningar och förväntningar som ställs på ämnet och lärarna gör att verksamheten sker inom vissa starkt begränsande ramar. Trots detta lyckas lärarna, även i min studie, göra ämnet till ett av skolans mest populära ämnen.

Vad gäller de specifika regler som kännetecknar ämnet och ger aktörerna nycklar till vad ämnet ska omfatta skulle jag vilja peka på följande. Om jag endast studerat en arena skulle jag kunna påstå att det fanns tydliga identifieringsregler för arenan och att ämnet hade en stark klassifikation.<sup>96</sup> Men genom att ha studerat tre arenor menar jag att dessa identifieringsregler, som ska hjälpa aktörerna till att identifiera fältet, är otydliga vad gäller ämnet som helhet. Vad som kännetecknar och avgränsar ämnet är således olika beroende på vilken arena och vilken utgångspunkt som tas. Detta förenklar inte för aktörerna att bilda sig en uppfattning om vad som är ”rätt” kunskap att förmedla i ämnet.

Det finns en mängd skilda förhållanden som sammantaget medverkar till att skapa förutsättningarna för stoffurval i ämnet. Det råder oklarheter om ämnets legitimitet och lärobjekt. Flera och olika dominanta och framträdande aktörers intressen och föreställningar på det primära fältet har stor betydelse för vad ämnet ska omfatta. Detta påverkar de specifika identifieringsregler som gäller för ämnet, för lärarnas och elevernas förståelse för fältet och för det som värdesätts i verksamheten. Det påverkar även vissa

---

<sup>96</sup> Ett ämne som har en svag klassifikation har otydliga gränser gentemot andra aktörer och påverkas därmed av dessa och rådande strömningar. Ämnet borde därmed även påverkas av andra skolämnen. Dock verkar det som om ämnet inte direkt influeras av andra ämnen i skolan. Lundvall och Meckbach (2008, s. 361) menar att ämnet är ”strongly insulated from other school subjects’ educational discourses, in terms of pedagogical practices and assessments”.

ramfaktorer, som vilka lokaler och vilken utrustning som används i utbildningen.

Jag skulle vilja påstå att den realiserade verksamheten är i hög grad *villkorad* utifrån rådande premisser. De föreställningar och ambitioner som gäller för främst föreningsidrotten och hälsoområdet, liksom den intensiva massmediala exponeringen av framförallt tävlingsidrotten, påverkar och bidrar till föreställningen om ämnets syfte och riktning. Aktörerna på realiseringsarenan har svårt att frigöra sig från denna påverkan oavsett friheten i läroplanen och individens särintressen. Det är snarare så att den frihet som råder att utforma verksamheten utifrån målen långt ifrån alltid är en faktisk frihet, utan en i flera avseende villkorad frihet.

En professionell lärare i ämnet idrott och hälsa utvecklar ständigt den verksamhet man är satt att ansvara för utifrån pågående förändringsprocesser. Den reflekterande praktikern ifrågasätter den egna förståelsen av det som är centralt i ämnet och ämnets bevekelsegrunder och följer och tar aktiv del i aktuella utvecklingsarbeten och aktuell forskning. Dock är flera och samverkande faktorer, varav många står utanför lärarens kontroll, i hög grad styrande för det som slutligen realiserar i undervisningen. Eftersom läraren är den som är pedagogisk ledare för verksamheten är det enkelt att tillskriva honom eller henne de problem som uppstår i en verksamhet och ensidigt rikta kritiken åt detta håll, men läraren kan endast agera utifrån de förutsättningar som finns.

Jag har i avhandlingen, som sig bör, varit kritiskt granskande av den verksamhet jag studerat. Dock inte för att kritiskt granska just dessa lärare och de lektioner jag studerat, utan för att bidra till förbättrade möjligheter för verksamhetens utveckling. Lärarna är därmed medaktörer till den fördjupade förståelsen för skolämnet idrott och hälsa som föreliggande avhandling förhoppningsvis bidrar till.

För att skolämnet idrott och hälsa ska kunna ges en tydlig identitet krävs det att inte bara lärarna utan i lika hög grad forskare och lärarutbildare medverkar till, och samverkar kring, att tydliggöra ämnets läroobjekt och utveckla ett ämne med en stark identitet. Ett viktigt led i denna utveckling är en uppbyggnad av idrott eller idrottsvetenskap som akademiskt ämne med en utvecklad gemensam begreppsapparat och med gemensamma teorier, vilket skulle bidra till att skolämnet inte i samma utsträckning som tidigare påverkas av olika trender.

# SUMMARY

## **Introduction**

This thesis is about the school subject of physical education and health (PEH) in Sweden and focuses on the object of learning as expressed in the syllabus, as viewed by teachers and realised in lessons in PEH. In most studies PEH proves to be a popular subject among the majority of pupils. The subject is portrayed as being of value both to the individual and to society and is often associated with, and motivated by its contribution to positive health effects and its maintenance of a healthy active lifestyle. At the same time a picture is presented of a subject with an unclear identity, even described as undergoing a legitimacy crisis (see e.g. Karlefors, 2002; Skolverket, 2005). This agrees with the general picture internationally (Brandl-Bredenbeck, 2005). It is not entirely unambiguous, however (Hardman, 2005) and, according to Annerstedt (2008), the situation is not as problematic in Sweden today as in many other countries. Still, the subject emerges as having unclear goals and contents, involving uncertainty about what knowledge is legitimate within the subject. The situation is not novel and has been under discussion in Sweden for quite some time (see e.g. Annerstedt 1991).

## **Aim**

The purpose of this study is to explore and shed light on the object of learning offered within the subject of PEH. The study has two aims.

The first aim is to describe and analyse what knowledge is legitimate in the subject of physical education and health, i.e.

knowledge as it appears in the syllabus, as viewed by teachers and during the realisation of lessons in the subject. To pursue this first aim I have studied the subject of physical education and health at three levels, focusing on Year 9 in the compulsory school.

The second aim is to clarify and analyse similarities and dissimilarities between these three levels with regard to legitimate knowledge in the subject. To pursue the second aim I have compared what legitimate knowledge has emerged in the three selected levels and then related the similarities and differences I have found to the character of the subject.

## **Theoretical and methodological perspectives**

### **Theoretical perspectives**

The theoretical framework used is curriculum theory, inspired by Linde's and Bernstein's theoretical work. This approach focuses on formulated steering documents for schools as well as on the realisation of its contents. I have made use of Linde's (1993, 2006) arenas for the selection of content (the fields of formulation, transformation and realisation) as well as Bernstein's (2000) concepts of classification and code, as tools for describing what appears as legitimate knowledge within the subject and for describing similarities and dissimilarities between the three levels studied. This will be discussed in relation to the primary field of production (Bernstein, 2000).

The principle of classification (see Bernstein, 2000) indicates how one context differs from another and establishes boundaries between categories. A strong classification entails that the boundaries, the insulation and space between different categories, which may constitute "discourses, specialities, academic disciplines, etc." (Lindblad & Sahlström, 1999, s. 77), are strong and that each category possesses its own unique identity, its unique voice and also its own specialised rules. When the classification is weak the insulation and space between categories is vaguer. For a subject with a weak classification the power over the legitimate way of communication is open to influence from various actors, where separate factors and interests affect what knowledge appears as legitimate within a subject. As a consequence, differences in the selection of knowledge appear. Linde (2006) claims that there are

different discourses, which in various ways and with different strength affect the educational setting, where some actors and interests become dominating whereas others fade into the background. Why a particular knowledge is considered as legitimate within a subject may be understood from its relation to other subjects and actors, internally as well as externally.

Bernstein (2000) also uses the concept of code, which is defined as a system of “regulative principles, which select and integrate relevant meanings (classifications), forms of their realisations (framings) and their evoking contexts” (Bernstein, 2000, p. 202). In education these take the form of selection processes involving, for instance, goals, contents and their organisation, and the principles of this system of connections may be described by means of codes.

The field of formulation comprises the formulated curriculum as it appears in different steering documents and their premises. The field of transformation is the local level where the curriculum and syllabus are reformulated and transformed into subject contents. The field of realisation is the arena of the educational practice and is where the contents are realised on the basis of aims and intentions (Linde, 2006).

There are three fields that are indirectly or directly related to educational practice within the school (Bernstein, 2000). What there is to know within a field of knowledge is most frequently created in the primary field (the production field) and is then recontextualised (in the recontextualising field) in various steering documents to be finally reproduced in the local arena (the secondary field). Those actors in the primary field which are related to the subject of PEH comprise widely disparate areas from anatomy and exercise physiology, human nutrition, biomechanics, motor learning to psychology, sociology and philosophy, and even association sport and the field of health form part of the production field (see e.g. Macdonald & Hunter, 2005; MacPhail, 2007). The primary field is directed at non-pedagogical knowledge production, out of which a selection is made on the recontextualising field to be manifested subsequently in various steering documents. In the secondary field the chosen knowledge is reformulated and realised on the local level and in the local school

in the form of e.g. various local syllabi and teachers' planning work to be subsequently realised in educational practice.

What knowledge appears as legitimate within the subject of PEH is chosen on the basis of what is considered to be of value in a specific culture at a specific point of time, which in turn is affected by current hegemonic discourses in society (see e.g. Macdonald & Hunter, 2005).

Thus patterns that dominate in society influence the school, setting boundaries for and becoming visible in pedagogical practice. In Bernstein's (2000) view, the school reproduces the social and cultural patterns of society. It is thus "in harmony with or in opposition to other movements in society" (Linde, 2006, p. 12). Selection processes are influenced by a number of factors, and those actors regarded as dominating in deciding what knowledge is legitimate in each arena in question base their decisions on their own interests and understanding of the field. What is ultimately realised in the actual learning situation is thus the result of a complex process. The government formulates different steering documents that, after being transformed in the local arena, for example by the teacher's interpretations, are realised in the educational practice, which is a socially construed reality whose frames are "a consequence of what is construed as frames by the actors" (Lindblad & Sahlström, 1999, p. 76).

With support from Bernstein's (2000) fields of production, recontextualisation and reproduction and Linde's (2006) arenas for the selection of content – formulation, transformation and realisation – it is possible to form a structure for the selection processes related to the educational practice. The primary field, the field of production, is directed at non-pedagogical knowledge production. In the recontextualised field, corresponding to Linde's formulation arena, a selection is made on the basis of the knowledge produced which is formulated in various steering documents. In the reproduction field, which corresponds to Linde's transformation and realisation arenas, the steering documents are transformed in the local arena and are then realised in the educational practice.

## Methods and material

The data used in the study originates from different empirical material obtained during the 2003-2005 period. In the formulation arena the basis is the syllabus valid for the compulsory school at the time when the interviews and observations were made, i.e. Lpo 94, the section labelled “Idrott och hälsa” (literally ‘Physical Education and Health’). In the transformation arena the empirical data consists of semi-structured interviews with six PEH teachers who teach Year 9 in four different secondary schools in the same city. In the realisation arena the empirical material consists of 20 videotaped PEH lessons in Year 9 taught by the interviewed teachers.

## Analysis

In this thesis I have been inspired by issue-focused analysis (see e.g. Thagaard, 2004; Weiss, 1994), insofar as having used an analysis frame to analyse the material. The data has been divided into the categories within the analysis frame and has then been compiled for further analysis based on the category in question.

The analysis frame that was developed consists of two analysis schemes (dimensions and qualities), which then have been used for the issue-focused analysis. These two schemes were generated during the introductory phase of the process as a result of the interaction between the first processing of the first gathered empirics and the simultaneous in-depth study into relevant research and theory, as well as curriculum, syllabi and other steering documents. The first analysis scheme, which has been termed dimensions, consists of four major categories. In focus for the first two major categories is the knowledge content of the subject. The first major category is movement and consists of four subcategories, the recreative, the functional, the formalised and the aesthetic forms. The second major category comprises concepts that have appeared in the results of the analysis in various forms, which I have divided into simple and complex concepts. The third and fourth major categories in the first analysis scheme are the inter- and intrapersonal categories with their focus on the socialisation content. The former major category is focused on values and cooperation, and the latter on self-esteem and emotions.

The second analysis scheme has been labelled qualities and includes two major categories with two subcategories each. The first major category is understanding, which includes the subcategories entailing a low degree or a high degree of understanding. The second major category is ambiguity, subdivided into a low degree and a high degree of ambiguity.

## **Findings**

First, the study shows that in the formulation arena it is the functional form with its distinct health focus that primarily emerges as central. Even the recreative form with its focus on “friluftsliv” (literally ‘outdoor life activities’) and the aesthetic form play prominent roles in the syllabus, whereas the formalised form is vaguely or ambiguously expressed. In this arena there is also a focus on concepts, especially complex ones, often in connection with health, but not exclusively linked to sport. Health also appears as a conceptual area of its own. Both the inter- and intrapersonal perspectives are highlighted, including issues of fundamental values and cooperation, as well as issues involving positive self-esteem, mental well-being and emotions. The syllabus also pinpoints a high degree of understanding, as well as of ambiguity, stressing the value of imagination and improvisation skills.

In the syllabus the functional form is stressed as an important object of learning, enhancing health culture and the use of movement for physical activity. The emphasis is on complex concepts and the understanding of various relations, as well as on ambiguity. On the other hand, the syllabus is vague on several points that concern the core of the subject, as different concepts are used to describe this core, such as “sport, games and comprehensive exercises” (Skolverket, 2000, p. 23). Relations between sport and health are not clarified.

Secondly, the study shows that there appears in the transformation arena an object of learning in which the functional, and especially the formalised, form is in focus, whereas the recreative form appears rather sparsely and, when it does, as relaxation and entertainment. The aesthetic form seems not to appear on this arena. The character of the conceptual knowledge is

simpler and, with few exceptions, not as prominent in the interviews as the movement forms. Both inter- and intrapersonal ability are mentioned but without any contents of their own. It appears to be in the concrete sporting environment that situations arise where these issues are dealt with. Making activities be perceived as positive and fun and getting pupils to feel pleasure in movement are important contents. The qualities considered as legitimate knowledge emphasise a low degree of understanding and ambiguity. An exception to this observation is that pupils should be able to construct and create contents for leadership in various situations.

Thirdly, the study shows that there appears in the realisation arena an object of learning where the functional, and above all, the formalised form are in focus. The recreative form appears rather sparsely and, when it does, as relaxation and entertainment, whereas the aesthetic form does not occur at all during the lessons. The conceptual knowledge is not prominent, and when occurring it does so primarily as simple concepts. The qualities considered as legitimate knowledge have the emphasis on a low degree of understanding and ambiguity, but here, too, the odd exception occurs.

The picture that emerges is that established association sport culture constitutes the central contents of activities, including elements of physical exercise such as coordination and fitness and that the knowledge offered is primarily additive and consolidating with the focus on a low degree of understanding. There are, however, single exceptions that are primarily linked, for instance, to understanding the rules of games by applying them in action, by making pupils conduct classes in different exercises of them or practising heart-lung resuscitation.

Fourthly, the analysis shows that one can distinguish two largely dissimilar objects of learning in the subject of PEH. Its object of learning differs most markedly between, on the one hand, the formulation arena and, on the other, the transformation and realisation arenas. The formulation arena is primarily comprised of functional physical exercise as well as conceptual development and the understanding of health and lifestyles. In the transformation and realisation arenas the object of learning consists of formalised

sports, but also elements of physical exercise. The concepts used are mainly simple concepts, and the focus is primarily on a low degree of understanding and ambiguity.

It also transpires that the subject is especially suitable for work with socialisation contents, in other words, the inter- and intrapersonal skills, as can be seen both in the formulation and transformation arenas.

Still, I wish to point out that, like in all summaries and attempts at a more general description, the pictures of the objects of learning are not totally unambiguous. There are similarities and dissimilarities that do not emerge in this summary but are described in the results of the thesis.

One may thus claim that the contents of the formulation arena are largely reformulated in the transformation arena, but that no major changes take place from the transformation to the realisation arena. Consequently, the two latter arenas appear as highly congruent.

This enables us to state that there are two largely different objects of learning that emerge in the subject, the “formulated object of learning” in the formulation arena, and another object in the transformation and realisation arenas, namely the “realised object of learning”. These objects of learning do have certain features in common, but the differences are striking. With some exaggeration one might say that two different “subjects” are de facto offered under the label of PEH.

The fifth point indicated in the study is that the subject of PEH is weakly classified and non-paradigmatic. Consensus is low as regards what knowledge is considered as legitimate within the subject. This circumstance is the likely reason behind the possibility of two different directions emerging within the subject, one in the formulated arena and one in the two other arenas.

The study further points out that the formulated object of learning is built on principles that on the primary field are basically taken from the health area and from a political agenda for national health. The object of learning in the formulation arena comprises functional physical exercise as well as the development of complex concepts and an understanding of health and lifestyles. I would term this an educational health code.

The realised object of learning is based on principles that on the primary field are mainly taken from traditional association sport culture. The object of learning comprises the reproduction of formalised sports but also includes physical exercise. This I would like to call a reproductive movement code.

These two codes constitute a considerable simplification and synthesis of the object of learning, as it is offered in the respective arena. This means that the perspectives that deviate and do not set the tone or stand out in the arena in question are not visible in this generalisation. The codes have, however, provided tools that have helped me to clarify the two objects of learning of the subject today.

I would also assert that the realised practices are conditioned by the prevailing premises. The notions about and ambitions applying on the association sport and health fields, as well as the intensive mass media coverage of competitive sport in particular, affect and contribute to the notion about the aim and direction of the subject of PEH. The actors in the realisation arena have difficulties in freeing themselves from this influence regardless of the freedom offered by the curriculum and individual interests. The freedom given to shape the educational practices on the basis of the goals is far from always real freedom but is rather in several respects conditioned freedom. Several cooperating factors, many of which lie beyond the control of the teacher, create a number of limitations on what is finally realised in the lessons.

As the teacher is the pedagogical leader of activities it is easy to ascribe to him or her the problems that arise in the learning situation and one-sidedly aim criticism in that direction, but the teacher can only act on the conditions that prevail.

I have also, using the “qualities” of the analysis scheme as the starting-point, developed a possible model for a deeper description of the quality of the object of learning, in terms of understanding and ambiguity as well as the concepts of reproduction and production. A low degree of understanding and ambiguity can be interpreted as a reproduction of the established culture and the ability to reiterate and remember.

What is characteristic of reproduction according to my model is that it largely concerns additive, repetitive and formalised exercise

and isolated skills. Sport culture reproduction means that actors primarily reproduce what others have already thought, said and done. It also means a limited understanding of the object of learning. The contents are primarily created out of simple concepts and skills. The opposite is the connection between a high degree of ambiguity and understanding, which may be interpreted as the production or construction of “new” culture as a prerequisite for innovation and change (Knutagård, 2003). On the basis of previous knowledge a new sport culture is constructed and new exercises, new thoughts and new manners of speaking are produced. The actors are allowed to express themselves in their own words and exercises but are also made to reflect on what is taking place.

Reproduction thus represents the transfer of limited, often repeatable, knowledge, while production stands for creating and construing new knowledge and new action patterns, in other words, two different sides of the knowledge process.

What appears from this study is that the lessons largely comprise a reproduction of formalised sports, but they also include physical exercise. This is what is being offered and which is consequently considered as legitimate knowledge within the subject. Only exceptionally does a picture emerge of pupils being offered the production and construction of a new sport culture in a learning environment which invites innovation and a high degree of understanding. The syllabus, on the other hand, is to a higher extent oriented towards producing new sport culture with special emphasis on the promotion of health.

### **Concluding remarks**

An important part of the research process has consisted of the development of two analysis schemes, which were generated during the introductory phase of the process as a result of the interaction between the first processing of the first gathered empirics and the simultaneous in-depth study into relevant research, theory, and steering documents. These analysis schemes are thus a product of the early research process and did not exist in its initial stage. They describe the object of learning of the discipline in a new and more qualified manner than what most previous research in the area has

done. These analysis schemes thus help and contribute to the work on defining the object of learning in PEH.

In the thesis I have demonstrated that PEH is weakly classified and non-paradigmatic and that the subject exists in a field of tension between different actors. This means that there are within the primary field of production various actors having influence over the formulated as well as the realised object of learning and who obtain power over what knowledge appears as legitimate within the subject and over what contents and aims are regarded as legitimate. For subjects classified as weak and non-paradigmatic the influence from internal as well as external actors is most decisive for the selection of content, since the degree of consensus is low and so is the taking for granted of what knowledge is legitimate within the subject.

Those actors whose interests become dominating in the struggle for the subject are dependent on current trends in society. The knowledge legitimate in PEH is a selection of that which is known and valued at a particular place and time. This means that the subject's existence has to be motivated and acquire status from what is for the time being considered legitimate and valuable, which is in turn affected by current hegemonic discourses in society (see e.g. Garrett & Wrench, 2007; Macdonald & Hunter, 2005).

In the recontextualised field those subject contents are formulated which are considered legitimate from the point of view of the advances of the primary field and are then reformulated in the secondary, reproductive, field. For the subject of PEH this means that there are several strong actors in the primary field exerting a great influence on the form and contents of the subject.

Finally, I have elucidated the concepts of "physical literacy" (Whitehead 2001, 2007) and "movement literacy" (Kentel & Dobson, 2007) and discussed these in relation to the concept of "fysisk bildning" (e.g. physical education) (Ekberg, 2005; Ekberg & Erberth, 2000). In my view and according to the two analysis schemes that I have developed, "fysisk bildning" involves offering the pupils within the subject a developed physical competence based on sport culture in all its forms (as I have indicated in this thesis), namely the recreative, functional, formalised and aesthetic forms. It also comprises a developed conceptual understanding of

sport culture from various perspectives (one of which is health) and brings about a good prerequisite for understanding, partaking of and being able to influence and develop the sport culture of society. It also includes, in addition to the socialisation content, a possibility for the reproduction of a previous cultural as well as the production and creation of a new and more complex sports culture. The subject thus comprises basic cultural knowledge but also the capacity for creativity as well as a deeper insight into viewing patterns, generalising and applying one's knowledge in other contexts and on other issues.

Translated by Staffan Klintborg

## REFERENSER

- Alrø, Helle & Kristiansen, Marianne (1997). Mediet er ikke budskapet – video i observation af interpersonel kommunikation. I Alrø, Helle & Dirckinck-Holmfeld, Lone (red.), *Videoobservation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. S. 73-99.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amade-Escot, Chantal (2000). The contribution of two research programs on teaching content: pedagogical content knowledge and didactics of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 20: 1, ss. 78-101.
- Amade-Escot, Chantal (2006). Student learning within the didactique tradition. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical education*. London: Sage Publication. S. 347-365.
- Annerstedt, Claes (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet: utveckling, mål, kompetens: ett didaktiskt perspektiv*. Göteborg: Univ.
- Annerstedt, Claes (2001a). Från fysisk fostran till hälsoarbete. I Annerstedt, Claes, Peitersen, Birger & Rønholt, Helle (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare. S. 111-122.
- Annerstedt, Claes (2001b). Ämnet idrott och hälsa – ett historiskt perspektiv. I Annerstedt, Claes, Peitersen, Birger & Rønholt, Helle (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare. S. 73-110.
- Annerstedt, Claes (2005). Physical Education and Health in Sweden. Introduction to the school system and P.E. in Sweden. I Pühse, Uwe & Gerber, Markus (red.), *International comparison of physical education: concepts, problems, prospects*. Oxford: Meyer & Meyer sport. S. 604-629.
- Annerstedt, Claes (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13: 4, ss. 303-318.

- Antonovsky, Aaron (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Arfwedson, Gerhard (1998). Intervjuer och vetenskaplighet. I Arfwedson, Gerhard & Ödman, Per-Johan (red.), *Intervjumetoder och intervjutolkning: en dialog kring ett kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning*. Häften för didaktiska studier 65. Stockholm: HLS. S. 7-16.
- Arnegård, Johan (2006). *Upplevelser och lärande i äventyrssport och skola*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aspelin, Jonas (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Eslöv: Symposium.
- Assarson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Azzarito, Laura & Solmon, Melinda A (2006). Poststructural Analysis of High School Students' Gendered and Racialized Bodily Meanings. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 25: 1, ss. 75-98.
- Bergqvist, Anders (2008). *Om Statens Folkhälsoinstitut*. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.fhi.se/templates/Page\\_\\_\\_108.aspx](http://www.fhi.se/templates/Page___108.aspx)> (2008-04-05).
- Bernstein, Basil (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (Rev. uppl.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, Basil (2003). *Class, codes and control. Volume IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (2007). Social class and pedagogic practice. I Sadovnik, Alan R (red.), *Sociology of education: a critical reader*. New York: Routledge. S. 97-114.
- Bolling, Hans (2005). *Sin egen hälsas smed : idéer, initiativ och organisationer inom svensk motionsidrott 1945-1981*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bowden, John A & Marton, Ference (1998). *The university of learning: beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.
- Brandl-Bredenbeck, Hans Peter (2005). Comparative Physical Education - Why, what and how? International comparison of physical education: concepts, problems, prospects. I Pühse, Uwe & Gerber, Markus (red.), *International comparison of physical education: concepts, problems, prospects*. Oxford: Meyer & Meyer sport. S. 19-32.
- Broady, Donald (1998). *Kulturens fält: en antologi*. Göteborg: Daidalos.
- Broady, Donald (1990). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Högsk. för lärarutbildning.

- Broady, Donald & Lindblad, Sverker (1999). På återbesök i ramfaktorteorin. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 4: 1, ss. 1–4.
- Bryan, Charity L & Solmon, Melinda A (2007). Self-Determination in Physical Education: Designing Class Environments to Promote Active Lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 26: 3, ss. 260-278.
- Burgess, Robert G (1985). *Strategies of educational research: qualitative methods*. London: Falmer.
- Burgess, Robert G (1991). *In the field: an introduction to field research*. London: Routledge.
- Byra, Mark (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical education*. London: Sage Publication. S. 449-466.
- Bøje, Claus & Eichberg, Henning (1994). *Idrættens tredje vej: om idrætten i kulturpolitiken*. Århus: Klim.
- Carlgren, Ingrid (2002). Kunskap och lärande. I Skolverket, *Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande: Skola för bildning*. (SOU 1992:94). Stockholm: Liber distribution. S. 23-53.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförb:s förl.
- Carli, Barbro (2004). *The making and breaking of a female culture: the history of Swedish physical education 'in a different voice'*. Göteborg: Univ. (Göteborg studies in educational sciences).
- Carlsson, Bo, Peterson, Tomas & Trondman, Mats (2005). Idrott och idrottsvetenskap i ett samhälls- och kulturvetenskaplig perspektiv. *Svensk Idrottsforskning*, vol. 14: 3, ss. 12-15.
- Carlsson, Britta (2002). *Variationsteori och naturvetenskapligt lärande*. (Research report). Luleå: Luleå University of Technology.
- Clarke, Gill (2006). Sexuality and physical education. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical education*. London: Sage Publication. S. 723-729.
- Cothran, Donetta J & Kulinna, Pamela Hodges (2006). Students' Perspectives on Direct, Peer, and Inquiry teaching Strategies. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 25: 2, ss. 166-181.
- Dimitriadis, Greg & Kamberelis, George (2006). *Theory of education*. New York: Routledge.
- Dodds, Patt (2006). Physical education teacher education (PE/TE) policy. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publication. S. 540-562.

- Ekberg, Jan-Eric (2005). *Bourdieu och idrottsläraren*. PDF format. (Elektronisk). [www.Idrottsforum.org](http://www.idrottsforum.org/articles/ekberg/ekberg050606.pdf). Tillgänglig: <<http://www.idrottsforum.org/articles/ekberg/ekberg050606.pdf>> (2009-03-22).
- Ekberg, Jan-Eric & Erberth, Bodil (2000). *Fysisk bildning – om ämnet idrott och hälsa*. Lund: Studentlitteratur.
- Elm, Klas m.fl. (2007). Idrott i skolan mot ökad barnfetma. (Elektronisk). *Dagens Nyheter*, 18 juli. Tillgänglig: <<http://www.dn.se/opinion/debatt/mer-idrott-i-skolan-mot-okad-barnfetma-1.500906>> (2009-03-22).
- Engdahl, Oskar & Larsson, Bengt (2006). *Sociologiska perspektiv: grundläggande begrepp och teorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1995). Läroplansteori och didaktik. *Didactica minima*, nr. 33, s. 36-44. Stockholm: HLS förl.
- Englund, Tomas (2000). Kommunikation och meningsskapande i fokus. I Svedner, Per Olov & Säfström, Carl-Anders (red.), *Didaktik: perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur. S. 44-54.
- Engström, Lars-Magnus (1999). *Idrott som social markör*. Stockholm: HLS.
- Engström, Lars-Magnus (2004). *Skola - idrott - hälsa: studier av ämnet idrott och hälsa samt av barns och ungdomars fysiska aktivitet, fysiska kapacitet och hälsotillstånd. Utgångspunkter, syften och metodik*. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Engström, Lars-Magnus & Redelius, Karin (2002). Pedagogiska perspektiv på idrott. I Engström & Redelius (red.), *Pedagogiska perspektiv på idrott*. Stockholm: HLS förlag. S. 270-287.
- Ericsson, Ingegerd (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer: en interventionsstudie i skolår 1-3*. Malmö: Lärarutbildningen.
- EUPEA (2009) *About us*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.eupea.com/article/view.web;jsessionid=1DF418EC11D1FE0D0D5560732C024410?articleId=396&clang=en>> (2009-03-14).
- Evans, John (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *European physical education review*, vol. 10: 1, ss. 95-108.
- Evans, John & Davies, Brian (2004). Endnote: the embodiment of consciousness: Bernstein, health and schooling. I Evans, John, Davies, Brian & Wright, Jan (red.), *Body knowledge and control. Studies in the sociology of physical education and health*. London: Routledge. S. 207-217.
- Evans, John & Davies, Brian (2006). Social class and physical education. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical education*. London: Sage Publication. S. 796-808.
- Evens, John & Penny, Dawn (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical 'ability' in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13: 1, ss. 31-47.

- Fagrell, Birgitta (2000). *De små konstruktörerna: flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. Stockholm: HLS: Idrottshögsk.
- Fairclough, Stuart J & Stratton, Gareth (2006). A Review of Physical Activity Levels During Elementary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 25, ss. 239-257.
- Fibæk Laursen, Per (2003). *Didaktik og kognition: en grundbog*. København: Gyldendalske bøgerhandel.
- Fibæk Laursen, Per (2005). *Didaktik och kognition: en grundbok*. Stockholm: Liber.
- Fitzgerald, Hayley (2006). Disability and physical education. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publication. S. 752-766.
- Flick, Uwe (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flintoff, Anne & Scraton, Sheila (2006). Girls and physical education. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publication. S. 767-783.
- Franke, Sigbritt, & Lundgren, Ulf P (2007). *Om vikten av kunskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Friluftsrämjandet (2008). *Friluftsrämjandets stadgar*. PDF format. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.friluftsrämjandet.se/c/document\\_library/get\\_file?folderId=45869&name=DLFE-2401.pdf](http://www.friluftsrämjandet.se/c/document_library/get_file?folderId=45869&name=DLFE-2401.pdf)> (2009-03-16).
- Friluftsrämjandet (2009). *Friluftsrämjandet mot nya mål*. PDF format. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.friluftsrämjandet.se/c/document\\_library/get\\_file?folderId=45869&name=DLFE-2400.pdf](http://www.friluftsrämjandet.se/c/document_library/get_file?folderId=45869&name=DLFE-2400.pdf)> (2009-03-31).
- Friskis&Svettis (2008). *Idé*. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://web.friskis-svettis.se/id\\_\\_155.aspx](http://web.friskis-svettis.se/id__155.aspx)> (2008-04-05).
- Garrett, Robyne & Wrench, Alison (2007). Physical experiences: primary student teachers' conceptions of sport and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 12: 1, ss. 23-42.
- Graber, Kim C & Locke, Lawrence F (2007). Human Kinetics, Inc. Chapter 7: Are the National Standards Achievable?—Conclusions and Recommendations. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 26: 4, ss. 416-424.
- Gratton, Chris & Jones, Ian (2004). *Research methods for sport studies*. London: Routledge.
- Guan, Jianmin, Xiang, Ping, McBride, Ron & Bruene, April (2006). Achievement Goals, Social Goals, and Students' Reported Persistence and Effort in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 25: 1, ss. 58-74.

- Gubacs-Collins, Klara (2007). Implementing a tactical approach through action research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 12: 2, ss. 105–126.
- Guilford, Joy Paul (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gurvitch, Rachel, Lund, Jacalyn & Metzler, Michael (2008). Chapter 1: Researching the Adoption of Model- Based Instruction—Context and Chapter Summaries. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 27: 4, ss. 449-456.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk : Fritzes distributör.
- Gustavsson, Bernt (2009). *Bildning i vår tid*. PDF format. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.hsv.se/bildning>> (2009-02-27).
- Gustavsson, Kjell (1994). *Vad är idrottandets mening?: en kunskapssociologisk granskning av idrottens utveckling och läromedel samt en organisationsdidaktisk kompetensanalys*. Uppsala; Stockholm: Univ.
- Gärdenfors, Peter (2005). *Tankens vindlar: om språk, minne och berättande*. Nora: Nya Doxa.
- Gärdenfors, Peter (2006). *Den meningssökande människan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hardman, Ken (2005). Foreword. I Pühse, Uwe & Gerber, Markus (red.), *International comparison of physical education: concepts, problems, prospects*. Oxford: Meyer & Meyer sport. S. 12-18.
- Hardman, Ken (2008). The situation of physical education in schools: a European perspective. *Human Movement*, vol. 9: 1, ss. 5-18.
- Harrison, Louise & Belcher, Don (2006). Race and ethnicity in physical education. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical education*. London: Sage Publication. S. 740-751.
- Holmqvist, Mona (2006). Att teoretisera lärandet. I Holmqvist, Mona (red.), *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur. S. 9-12.
- Hornsby-Smith, Michael (1996). Gaining access. I Gilbert , Nigel (red.), *Researching social life*. London: Sage. S. 52-67.
- Högskoleverket (2008). *Bildning*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.hsv.se/kvalitet/bildning>> (2009-03-11).
- Ibsen, Bjarne (1993). *Idræt i bevægelse. Humanistisk og samfundsvidenskabelig idrætsteori*. København: GAD.
- Idrottsstödsutredningen (2008). *Föreningsfostran och tävlingsfostran: en utvärdering av statens stöd till idrotten: betänkande*. Stockholm: Fritzes.

- Illeris, Knud (2004). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, Anders (2001). *Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: en processtudie*. Malmö: Institutionen för pedagogik.
- Jarvis, Peter (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge.
- Jordan, Brigitte & Henderson, Austin (1995). Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 4: 1, ss. 39-103.
- Kansanen, Pertti (2000). Kampen mellan vetenskap och lära. I Alerby, Eva, Kansanen, Pertti & Kroksmark, Tomas (red.), *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur. S. 29-44.
- Karlefors, Inger (2002). *Att samverka eller-?: om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. Umeå: Univ.
- Kentel, Jeanne Adele & Dobson, Teresa M (2007). Beyond myopic visions of education: revisiting movement literacy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 12: 2, ss. 145-162.
- Kirk, David (2006a). Learners and Learning in Physical Education. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical education*. London: Sage Publication. S. 189-190.
- Kirk, David (2006b). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, vol. 11: 2, ss. 121-133.
- Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (2006a). Difference and diversity in physical education. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publication. S. 721-722.
- Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (2006b). Introduction. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publication. S. viiii-xii.
- Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (2006c). *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publication.
- Knutagård, Hans (2003). *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Korpen (2009). *Det här är Korpen*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.korpen.se/t2.aspx?p=106100>> (2009-03-11).
- Kougioumtzis, Konstantin (2006). *Lärarkulturer och professionskoder: en komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne, K (1999). *Deltagande observation: introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Bengt (2008). *Ungdomarna och idrotten: tonåringars idrottande i fyra skilda miljöer*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Larsson, Håkan (2004a). Lokala arbetsplaner i idrott och hälsa – en ny typ av styrning. I Larsson, Håkan & Redelius, Karin (red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan. S. 205-226.
- Larsson, Håkan (2004b). Vad lär man sig på gympan? Elevers syn på idrott och hälsa i år 5. I Larsson, Håkan & Redelius, Karin (red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan. S. 123-148.
- Larsson, Håkan (2007a). Idrott och hälsa – en del av idrottskulturen. I Larsson, Håkan & Meckbach, Jane (red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Nacka: Liber. S. 54-69.
- Larsson, Håkan (2007b). Kropp och rörelse - kunskap och lärande. I Larsson, Håkan & Meckbach, Jane (red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Nacka: Liber. S. 266-285.
- Larsson, Håkan (2007c). Skolans rörelseuppdrag. I Larsson, Håkan & Meckbach, Jane (red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Nacka: Liber. S. 36-54.
- Larsson, Håkan & Meckbach, Jane (2007). Idrottsdidaktiska utmaningar – en introduktion. I Larsson, Håkan & Meckbach, Jane (red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Nacka: Liber. S. 9-16.
- Larsson, Håkan & Redelius, Karin (2004). Några pedagogiska utmaningar i relation till ämnet idrott och hälsa. I Larsson, Håkan & Redelius, Karin (red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan. S. 227-239.
- Larsson, Håkan, Redelius, Karin & Fagrell, Birgitta (2007). ”Jag känner inte för att bli en ... kille”. Om heteronormativitet i idrott och hälsa. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol. 16: 2, ss. 113-137.
- Larsson, Lena (2004). *Ämnet idrott och hälsa ur ett idrottsläraperspektiv*. Kalmar: Institutionen för Hälso- och Beteendevetenskap. (Rapport D, 2004:1).
- Liedman, Sven-Eric (2001). *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Liedman, Sven-Eric (2009). *Bildning, frihet och motstånd*. PDF format. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.hsv.se/bildning>> (2009-02-27).

- Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 4: 1, ss. 73–92.
- Linde, Göran (1993). *On curriculum transformation: explaining selection of content in teaching*. Stockholm: HLS Högsk. för lärarutbildning.
- Linde, Göran (2000). *Det ska ni veta! : en introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Linde, Göran (2001). *Lärares repertoarer*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Kulturvetenskapliga forskningsgruppen. (Rapport nr 3, Antropos).
- Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Roger (2007). *Forskare sågar krav på mer skolidrott*. (Elektronisk). Dagens Nyheter, 18 juli. Tillgänglig: <<http://www.dn.se/nyheter/sverige/forskare-sagar-krav-pa-mer-skolidrott-1.500903>> (2009-03-11).
- Lindroth, Jan (2009a). *Gymnastik*. (Elektronisk). I Nationalencyklopedin. Tillgänglig: <[http://www.ne.se.support.mah.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=188944&i\\_word=gymnastik](http://www.ne.se.support.mah.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=188944&i_word=gymnastik)> (2009-03-11).
- Lindroth, Jan (2009b). *Idrott*. (Elektronisk). I Nationalencyklopedin. Tillgänglig: <[http://www.ne.se.support.mah.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=188944&i\\_word=gymnastik](http://www.ne.se.support.mah.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=188944&i_word=gymnastik)> (2009-03-11).
- Linné, Agneta (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen?: en studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS. (Studies in educational sciences).
- Lundgren, Ulf P (1981). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, Ulf P (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 4: 1, ss. 31–41.
- Lundquist Wanneberg, Pia (2004). *Kroppens medborgarfostran: kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919-1962*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Lundvall, Suzanne & Meckbach, Jane (2003). *Ett ämne i rörelse: gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid Gymnastiska centralinstitutet Gymnastik- och idrotthögskolan under åren 1944 till 1992*. Stockholm: HLS förlag.
- Lundvall, Suzanne & Meckbach, Jane (2007). Från gymnastikdirektör till lärare i idrott och hälsa. I Larsson, Håkan & Meckbach, Jane (red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Nacka: Liber. S. 250-265.

- Lundvall, Suzanne & Meckbach, Jane (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13: 4, ss. 345-364.
- Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förl.
- Macdonald, Doune & Hunter, Lisa (2005). Lessons Learned... About Curriculum: Five Years on and Half a World Away. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 24: 2, ss. 111-126.
- MacPhail, Ann (2007). Teachers' views on the construction, management and delivery of an externally prescribed physical education curriculum: Higher Grade Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 12: 1, ss. 43-60.
- Malmö högskola (2006). *Självvärdering av Idrottsvetenskapligt program*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Malmö högskola (2009). *Om enheten*. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.mah.se/templates/Page\\_\\_\\_38943.aspx](http://www.mah.se/templates/Page___38943.aspx)> (2009-02-26).
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference, Runesson, Ulla & Tsui, Amy (2004). The Space of Learning. I Marton, Ference & Tsui, Amy (red.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Meckbach, Jane & Lundvall, Suzanne (2007). Idrottsdidaktik - konsten att undervisa. I Larsson, Håkan & Meckbach, Jane (red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Nacka: Liber. S. 17-35.
- Meckbach, Jane & Wedman, Ingemar (2007). *Idrottslärostudenten vid GIH*. PDF format. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.idrottsforum.org/articles/meckbach/meckbach\\_wedman/meckbach-wedman070131.html](http://www.idrottsforum.org/articles/meckbach/meckbach_wedman/meckbach-wedman070131.html)> (2009-01-12).
- Metzler, Michael W (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale: Holcomb Hathaway Inc.
- Mosston, Muska & Ashworth, Sara (2002). *Teaching physical education*. San Francisco, CA: B. Cummings.
- Mowling, Claire M, Brock, Sheri J & Hastie, Peter A (2006). Fourth Grade Students' Drawing Interpretations of a Sport Education Soccer Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 25:1, ss. 9-35.
- Nationalencyklopedin (2009a). *Hälsa*. Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.ne.se.support.mah.se/artikel/208127>> (2009-03-11).
- Nationalencyklopedin (2009b). *Rekreation*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.ne.se.support.mah.se/artikel/O295460>> (2009-03-26).

- Nationalencyklopedin (2009c). *Sport*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.ne.se.support.mah.se/artikel/313186>> (2009-03-17).
- Nicaise, Virginie, Cogérino, Geneviève, Bois, Julien & Amorose, Anthony J (2006). Students' Perceptions of Teacher Feedback and Physical Competence in Physical Education Classes: Gender Effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 25: 1, ss. 36-57.
- Nilsson, Per (1998). *Fritid i skilda världar: en undersökning om ungdomar och fritid i ett nationellt och kontextuellt perspektiv*. Stockholm: Ungdomsstyr.
- Oslin, Judy & Mitchell, Stephen (2006). Game-centred approaches to teaching physical education. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical education*. London: Sage Publication. S. 627-651.
- Penney, Dawn (2006). Curriculum constructions and change. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical education*. London: Sage Publication. S. 565-579.
- Peterson, Tomas (2004). *Selektions- och rangordningslogiker inom svensk ungdomsfofboll*. PDF format. (Elektronisk). [www.Idrottsforum.org](http://www.idrottsforum.org). Tillgänglig: <<http://www.idrottsforum.org/articles/peterson/peterson040831.pdf>> (2004-08-31).
- Peterson, Tomas (2007). *När fälten korsas - om Handslagsprojekt på skoltid*. Stockholm: Riksidrottsförbundet. (Rapport/Handslagsrapport 2007: 18).
- Quennerstedt, Mikael, (2006). *Att lära sig hälsa*. Örebro: Örebro universitet.
- Redelius, Karin (2004). Bäst och pest! I Larsson, Håkan & Redelius, Karin (red.), *Mellan nytta och nöje- Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan. S. 149-172.
- Riksidrottsförbundet (2005). *Idrotten Vill*. Stockholm: Riksidrottsförbundet. (Idéprogram/Riksidrottsförbundet).
- Riksidrottsförbundet (2007). *Idrotten i siffror*. PDF Format. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.rf.se/ImageVault/Images/id\\_121/scope\\_128/ImageVaultHandler.aspx](http://www.rf.se/ImageVault/Images/id_121/scope_128/ImageVaultHandler.aspx)> (2009-03-11).
- Rovegno, Inez (2006). Situated perspectives on learning. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.), *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publication. S. 262-274.
- Runesson, Ulla (2006). Vad är möjligt att lära sig? I Holmqvist, Mona (red.), *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur. S. 67-86.
- Rønholt, Helle (1999). Konkurrerende grundopfattelser i skoleidrætten - eller integration af teorier i en mangedimensionel idrætsdidaktik. *Ungø Pædagoger*, vol. 3: 4, ss. 3-15.

- Rønholt, Helle (2006). Kroppen som fortæller. I Engel, Lis, Rønholt, Helle, Svendler Nielsen, Charlotte & Winther, Helle (red.), *Bevægelsens poetik. Om den æstetiske dimension i bevægelse*. København: Museum Tusulanum. S. 19-40.
- Sandahl, Björn (2005). *Ett ämne för alla?: normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962-2002*. Stockholm: Carlsson.
- Schmidt, Richard A & Wrisberg, Craig A (2001). *Idrottens rörelselära: motorik och motorisk inlärning*. Farsta: Malmö SISU idrottsböcker.
- Selander, Staffan (2009). *Didaktik*. (Elektronisk). I Nationalencyklopedin. Tillgänglig: <<http://www.ne.se.support.mah.se/artikel/153363>> (2009-02-20).
- Sicilia-Camacho, Alvaro & Brown, David (2008). Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13: 1, ss. 85-108.
- SIDA (2007). *WHO*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.sida.se/sida/jsp/sida.jsp?d=627&a=4362>> (2008-04-05).
- Siedentop, Daryl (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 21: 4, ss. 368-377.
- Silverman, David (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Skolkommittén (1996). *Inflytande på riktigt: om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar : delbetänkande*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (1994). *Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning* (SOU 1992:94). Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Skolverket (2000a). *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Statens skolverk: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket (2000b). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Statens skolverk: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av Grundskolan 2003. Idrott och Hälsa* (rapport nr 253). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008a). *Hälsofrämjande arbete*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/sb/d/2260>> (2008-08-08).
- Skolverket (2008b). *Hälsobefrämjande skolutveckling*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/sb/d/2268>> (2008-08-08).

- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Sollerhed, Ann-Christin (2006). *Young today - adult tomorrow!*. Lund: Faculty of Medicine, Lund University.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Spradley, James P (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Statens Folkhälsoinstitut (2009a). *Folkhälsopolitikens elva målområden*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.fhi.se/sv/Om-oss/Folkhalsopolitikens-malomraden/>> (2009-03-12).
- Statens Folkhälsoinstitut (2009b). *Fysisk Aktivitet*. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.fhi.se/templates/Page\\_\\_\\_194.aspx](http://www.fhi.se/templates/Page___194.aspx)> (2009-02-12).
- Statens Folkhälsoinstitut (2009c). *Fysisk aktivitet på individ och gruppnivå*. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.fhi.se/templates/Page\\_\\_\\_10977.aspx](http://www.fhi.se/templates/Page___10977.aspx)> (2009-01-11).
- Statens Folkhälsoinstitut (2009d). *Målområde 9: Fysisk Aktivitet*. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.fhi.se/templates/Page\\_\\_\\_127.aspx](http://www.fhi.se/templates/Page___127.aspx)> (2009-03-11).
- Statens Folkhälsoinstitut (2009e). *Rekommendationer för fysisk aktivitet*. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.fhi.se/templates/Page\\_\\_\\_10980.aspx](http://www.fhi.se/templates/Page___10980.aspx)> (2009-01-11).
- Stockfelt, Torbjörn (1987). Satsa på existentiell idrott. I Holmsäter, Johan (red.), *En frisk idé*. Stockholm: Prisma. S. 29-33.
- Strandell, Annika, Bergendahl, Lars (2002). *Sätt Sverige i rörelse 2001*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Sundgren, Gunnar (2008). *Bildning och pedagogik – en akademi för bildning?* Stockholm: Högskoleverket. (Högskoleverkets rapportserie 2008:32 R).
- Svenska Akademiens ordbok (2009). *Rörelse*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>> (2009-03-11).
- Svenskt friluftsliv (2009). *Om Svensk Friluftsliv*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.svensktfriluftsliv.se/default.asp?path=13940&pageid=19344>> (2009-03-11).
- Swartling Widerström, Katarina (2005). *Att ha eller vara kropp?: En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. Örebro: Studies in education.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

- Thagaard, Tove (2004). *Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.
- Tinning, Richard (2002). Engaging Siedentopian perspectives on content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 21: 4, ss. 378-391.
- Transana (2009). *Transana*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.transana.org/index.htm>> Tillgänglig: (2009-03-17).
- Ungdomsstyrelsen (2005). *Unga och föreningsidrotten. En studie om föreningsidrottens plats, betydelser och konsekvenser i ungas liv*. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skriftserier, 2005:9.
- U.S. Department of Health and Human Services (1996). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, 1996.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Verscheure, Ingrid & Amade-Escot, Chantal (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 12: 3, ss. 245-272.
- Verstraete, Stefanie J. M, Cardon, Greet M De Clercq, Dirk L. R & De Bourdeaudhuij, Ilse M. M (2007). Effectiveness of a Two-Year Health-Related Physical Education Intervention in Elementary Schools. *Journal of Teaching in Physical Education*. vol. 26: 1, ss. 20.
- Vetenskapsrådet (2002a). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.
- Vetenskapsrådet (2002b). *Lärandesituationen och den sociala kontexten - en didaktisk analys av ämnet Idrott och hälsa*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://vrproj.vr.se/detail.asp?arendeid=9385>> (2009-03-22).
- Vetenskapsrådet (2008). *Projektkatalog. Utbildningsvetenskapliga kommitténs stöd till forskning och forskarutbildning, beslutade 2008*. PDF format. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.vr.se/download/18.325716ea11d7602a6d180008861/Projektkatalog\\_2009\\_4\\_0811.pdf](http://www.vr.se/download/18.325716ea11d7602a6d180008861/Projektkatalog_2009_4_0811.pdf)> (2009-03-22).
- Vygotskij, Lev (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1, Problems of general psychology including the volume Thinking and speech*. New York: Plenum P. Cop.
- Walliana, Nathalie & Chang, Ching-Wei (2007). Language, thinking and action: towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 12: 3, ss. 289-311.

- Weiss, Robert S (1994). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press.
- Whitehead, Mararet (2001). The concept of physical literacy. *British Journal of Teaching Physical Education*, vol. 32: 1, ss. 6-8.
- Whitehead, Margaret (2007). Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge. *Sport, Ethics & Philosophy*, vol. 1: 3, ss. 281-298.
- Wright, Jan & Forrest, Greg (2007). A social semiotic analysis of knowledge construction and games centred approaches to teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 12: 3, ss. 273-287.
- Wulf, Gabriele (2007). *Attention and motor skill learning*. Leeds: Human Kinetics.
- Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder- och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 6: 4, ss. 270-292. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Öhman, Marie (2007). *Kropp och makt i rörelse*. Örebro: Örebro universitet.

## **Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education**

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*  
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembyggs-kunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högs-kolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.

88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektors ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Møllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

## **Malmö Studies in Educational Sciences**

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers’ reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolor 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers’ and children’s perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsovetenskapen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfa betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasie studerande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

## **Malmö Studies in Educational Sciences**

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken" 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.
41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.

46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolor 9. 2009.

### **Doctoral Dissertations published elsewhere**

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)