



# Idrottsforskaren

**TEMA:**  
**Undervisning i  
idrott och hälsa**

Temareaktör Håkan  
Larsson, GIH

## **Innehåll**

Redaktören har ordet.....	3
Forskning om undervisning och lärande i skolämnet idrott och hälsa.....	5
Undervisa för lärande i idrott och hälsa – hur gör man det?.....	16
Bedömningar av ungas rörelseförmåga – intervju med Anna Tidén .....	27
Att bli en teoretiskt (forsknings) förankrad praktiker: Styrkan med narrativ forskning.....	33
”Att kunna främja hälsa”: Vad kan det innebära, i idrott och hälsas rörelsepraktik? .....	41
Elevaktiv undervisning i bollspel – en modell för 2020-talet? .....	50
Undervisning för lärande i idrott och hälsa – hur kan det se ut? .....	74
Idrott och hälsa på sociala medier: intervju med Michael Rassmucén .....	85
The OZ-games in Brazil! .....	90
”10 av mina största idrottsminnen”.....	93
Stark attraktion och identitet i sport finns hos de ekonomiskt starkaste och växande kommunerna .....	99
Frågor till nydisputerade inom idrott för publikation i SVEBI:s tidskrift Idrottsforskaren 2016 .....	101
Women´s Sport in Africa .....	104
Recension av Peter Dahléns bok om Bertil Ugglan.....	109

### **Redaktören har ordet**

Nu är det dags för årets första IDROTTSFORSKARE i brytningen mellan vinter och vår. Här i Lund står snödroppar, krokus och den vackra, blåa balkansippan i full blom. Samtidigt har Allsvenskan i fotboll startat med bl.a. en vinst för MFF mot min gamle student (från Idrottspeddan i Halmstad 1984-86) Janne Anderssons Norrköping. Just starten på allsvenskan är som vanligt ett tydligt vårtecken!

Inför 2016 har vi i syfte att få fler bidrag från det Idrottsvetenskapliga fältet utnämnt en temaredaktör för varje nummer. Först ut är SVEBIs Håkan Larsson, GIH, som totalt samlat ihop åtta artiklar kring temat: "Undervisning i idrott och hälsa". Det är en smakfull blandning av Håkans två egna artiklar plus två intervjuer med Anna Tidén (nybliven doktor) och Michael Rassmucén (lärare och bloggare) samt artiklar av Heléne Bergentoft, Magnus Brolin, Sabina Vesterlund, Gunnar Teng - allt kring utgåvans tema. Nästa tema handlar om "Föreningsidrott" med SVEBIs Susanne Linnér och Inger Eliasson som ansvariga - med deadline den 15/9 och utgivning den 1/10 (se även vår hemsida [www.svebi.se](http://www.svebi.se)).

Vi har också uppmärksammat nya avhandlingar bl.a. genom intervjuer. Inger Eliasson har i detta nummer intervjuat nydisputerade Sven Johan Gustav Olsson om avhandlingen kring idrott och hälsa och avhandlingsprocessen. Stort grattis! När vi talar nya avhandlingar vill vi i SVEBI även gratulera Linn Håman till doktorsgraden - genom avhandlingen "Extrem jakt på hälsa - en explorativ studie om ortorexia nervosa" . Avhandlingen lades fram den 5/2 med Karin Redelius, GIH, som opponert. Flera välkända SVEBI - personer har fungerat som handledare som Eva-Carin Lindgren och vår förre ordförande Göran Patriksson. Vi vill också gratulera Anna Tidén, som disputerade den 11/3 med avhandlingen "Bedömningar av ungas rörelseförmåga. En idrottsvetenskaplig problematisering och validering" (se även Håkans intervju med Anna).

Det nya greppet med temanummer innebär inte att inte annat intressant material kan komma med. Så ock i detta nummer.

Vid sidan av det inledande temat finns två recensioner av undertecknad ( en om gymnastiklegendaren mm Bertil Ugglå och en kring kvinnors idrottande i Afrika), en intressant artikel av vår ordförande "Lollo". En personlig reflektion kring bestående idrottsminnen/idrottshjältar nedräknat från nr 10 till nr 6. finns också med. Skribent är Jim Öberg, tidigare sportchef för tennisklubben ATL i Lund och dessutom föreläsare vid vår SVEBI-konferens i Halmstad för drygt tjugo år sedan. I nästa Idrottsforskare kommer han att

redovisa sina mest minnesvärda ögonblick (nr 5 - 1). Idrottsekonomen Björn Anders Larsson, känd från tidigare nummer av Idrottsforskaren, har också med ett inlägg om idrottens betydelse för kommunernas verksamhet. Intresserade skrivare kring idrottens vida fält är välkomna att kontakta mej - anders.svebi@gmail.com .

Jag vill också flagga för vår kommande konferens i Örebro - den 16 - 17 november 2016. Programmet är under utformning och kan ses inom drygt sex veckor på Örebro universitets hemsida och på vår egen hemsida. Det lovar redan nu att bli en mycket intressant konferens.

Sen vill jag påminna om den oföränderligt låga medlemsavgiften - 50 kronor för studenter och pensionärer, 150 kronor för övriga samt 300 kronor för organisationer/bibliotek. Vårt plusgirokonto är det vanliga - 25 18 21 - 5. Glöm inte notera adress, telefonnummer och e-postadress! Se även vår hemsida [www.svebi.se](http://www.svebi.se) !

**Stöd svensk idrottsforskning - bli medlem i SVEBI!**

**Anders Östnäs**

**redaktör**

**e-postadress: anders.svebi@gmail.com**

## **Forskning om undervisning och lärande i skolämnet idrott och hälsa**

Håkan Larsson

Åter debatteras barns fysiska aktivitetsvanor och skolämnet idrott och hälsa i medierna. I skrivande stund pågår bland annat realityserien ”Gympaläraren” på SVT:s kanal 1 sedan ett par veckor. Inför seriestarten diskuterades ämnet i nyhetsprogrammet Aktuellt. Tyvärr kunde jag konstatera att debatter om ämnet alltjämt grundas i en blandning av schablonartade föreställningar och ren mytbildning – trots att idrott och hälsa är ett av de mest välutforskade skolämnena. Bara det faktum att realityserien har fått namnet ”Gympaläraren” och att Aktuells studioreporter envisades med att ställa frågor om ”skolgymnastiken”, en benämning som inte har varit aktuell på över 35 år, speglar schabloner och mytbildning. Därtill gestaltas idrott och hälsa i huvudsak som ett träningstillfälle för eleverna. De mål som ska vägleda lärare i deras undervisning, mål som riksdagen har beslutat om i demokratisk ordning och som är det myndighetsuppdrag som lärare har att arbeta utifrån, lyser med sin frånvaro. Men vad handlar då dessa mål om? Och vad vet vi egentligen om skolämnet idrott och hälsa genom forskningen?

Jag ska i den här artikeln presentera några axplock av de senaste tio årens forskning om idrott och hälsa, vilken har genomförts med lärares uppdrag som tydlig referenspunkt. Artikeln syftar också till att introducera innehållet i de artiklar om undervisning i idrott och hälsa som följer i detta nummer av *Idrottsforskaren*. Artiklarna speglar några av de områden som i forskningen visat sig vara i stort behov av utveckling. Men först alltså några översiktliga ord om uppdraget och forskningen.

### **Från ett ”praktiskt” ämne till ett ”kunskapsämne” – vad innebar det?**

I den massmediala debatten om idrott och hälsa ingår några särskilt tydliga ingredienser:

1. Föreställningen om att idrott och hälsa utgör ett tillfälle för elever att röra sig och få fysisk träning.
2. Föreställningen om att det finns många elever som inte gillar idrott och hälsa – särskilt sådana som ”skulle behöva röra på sig” – och som därför uteblir från undervisningen.

Vad är då syftet med idrott och hälsa egentligen? Och hur deltar – eller deltar inte – elever i idrott och hälsa? Föreställningen om att idrott och hälsa utgör ett tillfälle för elever att röra sig och få fysisk träning härrör antagligen från en period i ämnets historia som genomsyrades starkt av nyvunna vetenskapliga insikter i fysiologi. Perioden från 1950-talet till 1970-talet

har av idrottspedagogen Claes Annerstedt (1991) kallats för ämnets *fysiologiska fas*. Enkelt uttryckt handlade undervisningen under denna period om att erbjuda fysisk träning för elever tre gånger i veckan i runt 40 minuter. Detta ansågs i den fysiologiska forskningen ge eleverna rimlig träning. Efter hand började dock lärare, lärarutbildare och skolorganisationer uppfatta betoningen på fysisk träning som alltför snäv. I och med skolreformen 1980, då namnet ”gymnastik” byttes ut mot namnet ”idrott”, vidgades uppdraget till att gälla såväl fysisk som psykisk och sociala utveckling av elever. En ny skolreform 1994, då namnet ”idrott” kompletterades med tillägget ”och hälsa” (idrott och hälsa är alltså ämnets namn sedan drygt 20 år tillbaka), innebar att ämnet kom att gestaltas som ett *kunskapsämne* där elever ska lära sig nödvändiga kunskaper om rörelsekulturer, träning, kropp och kroppslighet samt hälsa. Men vad innebär ”kunskap” i detta sammanhang? Och hur kom kunskap att gestaltas i undervisningen?

I beredningsarbetet inför skolreformen 1994 mejslades en syn på kunskap fram som grundad i kunskapens fyra F: fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet (SOU, 1992:94). I grund och botten innefattar alla skolans ämnen kunskaper som är sammansatta av fakta, färdigheter, förståelse och förtrogenhet. Skolmyndigheternas ambitioner var således att tvätta bort upp den traditionella uppdelningen mellan ”teoretiska” och ”praktiska” ämnen. Även traditionellt teoretiska ämnen som svenska, matematik och engelska innefattar praktiska inslag, till exempel att räkna eller att kommunicera på svenska eller engelska i tal eller skrift. Även traditionellt praktiska ämnen som idrott och hälsa innefattar teoretiska inslag, till exempel träningslära och olika perspektiv på hälsa. En stötesten blev emellertid hur kunskapens olika beståndsdelar (fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet) ska gestaltas i undervisning.

I mångt och mycket verkade lärare i idrott och hälsa tolka in de fyra F:en i en traditionell förståelseram med en stark uppdelning av praktik och teori, så att hälsa handlar om fakta och förståelse. Hälsa behandlas då ”teoretiskt”, det vill säga genom bokliga studier. Idrott, däremot, behandlas ”praktiskt”, det vill säga i rörelse. Kopplingarna mellan dessa två beståndsdelar blev begränsade. Såväl forskning som utvärderingar och inspektioner av undervisning i ämnet har därtill påvisat att hälsa i mångt och mycket fick ett begränsat genomslag i undervisningen (Ekberg, 2009; Londos, 2010; Lundvall & Meckbach, 2008; Quennerstedt, m fl, 2008). Därför heter Skolinspektionens rapport från den flygande inspektionen i mars 2010 ”Mycket idrott och lite hälsa” (Skolinspektionen, 2010).

Om nu hälsa, som ett teoretiskt inslag i undervisningen, kom att omfatta fakta och förståelse, omfattar då idrott (eller rörelse) färdigheter och förtrogenhet? Svaret på denna fråga måste bli ”nej”, få lärare verkar lägga ordentligt med krut på att utveckla elevers rörelsefärdigheter och förtrogenhet med olika rörelseaktiviteter. Lektionerna verkar snarare ofta uppfattas som aktivitetstillfällen och en möjlighet för elever att ”prova på” olika aktiviteter. En förklaring till detta mönster kan vara att både lärares och elevers uppfattningar om vad det innebär att utveckla rörelsefärdigheter är så genomsyrade av tävlingsidrottens normer att det ter sig näst intill utsiktslöst att försöka utveckla sådana färdigheter. ”Eleverna ska ju ändå inte tävla i idrott”, menar lärare. ”Jag är ju inte så sportig av mig”, hävdar en del elever. Dessutom ”finns det inte tid”, framhåller en del lärare (Larsson & Nyberg, 2016).

Summan av kardemumman blir att ”kunskap” i idrott och hälsa lätt begränsas till faktakunskaper om kropp, träning och fysisk hälsa. Inom detta område är lärare välutbildade. Mera sällan berörs kunskapsuppdragets betoning på upplevelser av träning respektive normer och värderingar i olika rörelsekulturer. Inom dessa områden är lärare inte lika välutbildade. När det gäller idrott (rörelse, inklusive friluftsliv) saknas ofta en utbildningsdimension. Rörelseaktiviteterna blir ”ett tillfälle till rörelse” och en möjlighet för elever att ”prova på” aktiviteter som de kan fördjupa sig i på fritiden – det är åtminstone många lärares förhoppning.

### **”Ett ämne för alla”?**

Som nämndes inledningsvis finns det i den massmediala debatten en stark föreställning om att det finns många elever som inte gillar idrott och hälsa – särskilt sådana som ”skulle behöva röra på sig” – och som därför uteblir från undervisningen. Samtidigt visar de flesta studier och uppföljningar av undervisning i idrott och hälsa att detta ämne är ett av skolans mest populära ämnen. Lite tillspetsat skulle man kunna säga att idrott och hälsa är ett ämne som elever ”älskar eller hatar”. Bland yngre elever är ämnet älskat av de allra flesta. Med stigande ålder utökas dock gruppen av elever som är skeptiska till ämnet. En tydlig vattendelare är om de äldre eleverna uppfattar sig som ”sportiga” eller ”inte sportiga”. Eftersom undervisningen i så pass stor utsträckning som fallet har varit hittills – avsiktligt eller oavsiktligt – genomsyras av tävlingsidrottens normer och värderingar, ökar sannolikt benägenheten bland elever som inte idrottar på sin fritid att ta ställning även till nackdel för ämnet idrott och hälsa i skolan (Larsson & Redelius, 2008; Quennerstedt, m fl, 2008).

Tävlingsidrottens normer och värderingar genomsyrar undervisning i idrott och hälsa på flera sätt, även när det gäller kön och social bakgrund. Bland de äldre eleverna uppskattas idrott och hälsa i större utsträckning av pojkar än av flickor. Pojkar upplever dessutom att de har större möjligheter att påverka undervisningen och de tilldelas oftare ett högt betyg. Särskilt stora blir könsskillnaderna om man även beaktar elevernas härkomst. Idrott och hälsas normer och värderingar verkar inte påverka pojkars deltagande beroende på om de har svensk eller annan härkomst. Pojkar uppfattar ämnet på liknande sätt – och de tilldelas höga betyg i lika hög utsträckning – oavsett om de har svensk eller annan härkomst. Detsamma gäller inte för flickor. Flickor med utländsk härkomst ställer sig ännu mera skeptiska till undervisning i idrott och hälsa än flickor med svensk härkomst – och de saknar i större utsträckning betyg i ämnet. Idrottsundervisningens normer och värderingar verkar alltså rimma särskilt illa med de förutsättningar som gäller för flickor med annan härkomst än svensk (Larsson, m fl, 2010).

Att idrott och hälsa genomsyras av starka könsnormer har varit känt länge. Desto mera överraskande var ett förhållande som framkom i en studie om elevers måluppfyllelse i ämnet. Det visade sig nämligen att elevers sociala bakgrund inverkar starkt på förutsättningarna för deltagande och måluppfyllelse. Studiens resultat påvisade att det finns stora skillnader när det gäller måluppfyllelse mellan elever med föräldrar som har respektive inte har akademisk utbildning. Även detta mönster återfinns inom föreningsidrott så till vida att barn och unga med (akademisk) medelklassbakgrund idrottar oftare och längre. Medan undervisningens könsnormer är tämligen enkla att identifiera (de märks i urvalet av undervisningsaktiviteter och lektionsfokus), så är undervisningens klassnormer betydligt svårare att identifiera. De ”syns” inte lika tydligt. Möjligen har klassaspekten accentuerats i och med att betoningen på hälsa har ökat. Hälsa, om det tolkas som ett fokus på den egna personen, utseendet och träningsstatusen, har nämligen i det samtida samhälle alltmer blivit ett ”medelklassprojekt” (Larsson, m fl, 2010).

Den ökade betoningen på bedömning av rörelser och rörelseförmåga har påvisat att även frågor om möjligheterna för elever med olika funktionsnedsättningar att delta i idrott och hälsa har fått ökad aktualitet. Allt fler lärare vittnar om att de begagnar sig av den så kallade ”pysparagrafen”, det vill säga möjligheten att bortse från ett kunskapskrav om det skulle visa sig att en elev inte kan delta i aktiviteter där det aktuella kunskapskravet prövas. Poängen är att pysparagrafen endast får användas när eleven inte har möjlighet att bli prövad på *den aktuella förmågan*. Aktiviteten ifråga är irrelevant. Därför är det helt avgörande att lärare kan skilja mellan kunskaper (som ska bedömas och så småningom betygssättas) och aktiviteter



(som lärare och elever kan välja i samförstånd). Den enda aktivitet som samtidigt utgör en förmåga i grundskolans kursplan för idrott och hälsa är simning. Kunskapskraven stipulerar att elever i grundskolan ska kunna simma 200 meter, varav minst 50 på rygg.

Ovanstående mönster ska ställas i förhållande till läroplanens demokratiuppdrag, vilket gör gällande att all utbildning ska ”främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära [...] Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster” (Lgr 11, s. 8) ”Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas” (Lgr 11, s. 7). Genom den forskning som har bedrivits kring hur lärare arbetar med demokratiuppdraget i idrott och hälsa vet vi att lärarna i högsta grad värnar om sina elevers välbefinnande, *men* lärarnas kunskaper om undervisningens strukturella förhållanden, till exempel när det gäller de normer och värderingar som genomsyrar undervisningen (de aktiviteter som väljs ut för att behandla innehållet) och som mynnar ut i tydliga köns- och andra sociala mönster, är begränsade. Lärarna förhåller sig ofta individuellt till problem av strukturell natur. Det vill säga, de försöker ”mota Olle i grind” när problemet, så att säga, redan har uppstått. Lärarna överväger endast i mycket begränsad utsträckning möjligheterna att utmana normer och värderingar som genomsyrar undervisning genom att förändra urval av undervisningsaktiviteter och undervisningsupplägg (inklusive undervisningsmetoder) (Larsson, m fl, 2010).

Sammanfattningsvis påvisar forskningen alltså att undervisning i idrott och hälsa genomsyras av starka sociala normer och värderingar som gynnar friska idrottande vita medelklasspojkar deltagande. Till yttermera visso får dessa normer och värderingar större spelrum i det att ämnets kunskapsuppdrag – vad elever egentligen ska lära sig av att delta i undervisningen – är oklart. I skolor där hälsa har fått ett större genomslag i undervisningen (låt vara i en mera traditionellt ”teoretisk” form) verkar de sociala skillnaderna kunna motverkas i större utsträckning. I skolor där undervisningen domineras av olika tävlingsidrotter ökar de sociala skillnaderna. Att ”främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” och att ”motverka traditionella könsmonster” verkar alltså kunna angripas på minst två sätt:

- 1) Genom att lärare utvecklar sin förmåga att identifiera och utmana strukturella förutsättningar för deltagande (dvs. de normer och värderingar som genomsyrar undervisningen).

- 2) Genom att klargöra vad undervisningen går ut på, det vill säga vad elever ska lära sig genom att delta.

Vad vet vi då om undervisning i idrott och hälsa och elevers lärande?

### **Idrott och hälsa och elevers lärande**

Mellan åren 2011 och 2014 ledde jag ett omfattande forskningsprojekt om kunskap, undervisning och lärande i idrott och hälsa kallat ”Idrott och hälsa – ett ämne för lärande?” I detta projekt samverkade forskare från Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH) samt Göteborgs, Umeå och Örebro universitet. Genom projektet kunde vi få fördjupade kunskaper om undervisningens genomförande och elevers lärande som har kunnat komplettera de översiktliga kunskaper som den nationella utvärderingen och Skolinspektionens flygande granskningar har kunnat erbjuda. I det följande ska jag erbjuda inblickar i några av de områden som har behandlats inom ramen för projektet.

*Undervisningen ”ser ut som om ...”*

Gläntar man på dörren till gymnastiksalor och idrottshallar i samband med lektioner i idrott och hälsa får man lätt uppfattningen att undervisningen domineras av olika tävlingsidrotter och –spel. Det *ser ut som om* det pågår träning eller tävling/spel av allehanda slag (Larsson & Karlefors, 2015). Olika sorters bollspel och –lekar utgör ett betydande inslag i undervisningen. Fys-träning i form av stationsträning eller hinderbanor är ett annat regelbundet återkommande lektionsinslag. Även dans förekommer, men inte i lika hög utsträckning. Men vad menar jag då med att det ”ser ut som om ...”? Inom projektet ”Idrott och hälsa – ett ämne för lärande?” har vi, till skillnad från i fallet med Skolinspektionens flygande granskningar, inte bara gläntat på dörren till gymnastiksalor och idrottshallar; vi har dröjt oss kvar i salarna i flera lektioner. På så vis upptäckte vi att det som till en början ser ut ”som om” det vore idrottsträning eller –tävling, precis som i fritidens idrott, faktiskt delvis är något annat.

I vår tolkning av situationen utgår vi ifrån att idrottsträning i föreningssammanhang handlar om att barn och ungdomar systematiskt övar på någon motorisk färdighet som är förknippad med den aktuella idrotten, eller tränar någon eller några fysiska egenskaper (uthållighet, styrka, rörlighet, etc.). Det är tydligt vad verksamheten går ut på, det vill säga att man ska bli bra på idrotten ifråga, helst också så att man vill delta i tävlingar i idrotten. I tävlingssammanhang handlar verksamheten om att prestera så bra som möjligt i noggrant

utformade aktiviteter som möjliggör jämförelser mellan olika individers prestationer. I tävlingssammanhang, och ibland också i träningsammanhang, skiljer man på flickor och pojkar. Man kan förstås fråga sig i vilken utsträckning denna beskrivning alltid stämmer med verkligheten i olika föreningars verksamheter, men den stämmer i varje fall *inte* in på undervisning i idrott och hälsa.

I idrott och hälsa erbjuds elever möjligheter att öva på motoriska färdigheter eller träning av fysiska egenskaper, men verksamheten genomförs inte på det systematiska sätt som man hade kunnat förvänta om det verkligen var träning och tävling i föreningssammanhang.

Återkopplingen till eleverna är tämligen sparsam. De förväntas inte ”anstränga sig” i så stor utsträckning, varken när de övar på de motoriska färdigheterna eller när de tränar uthållighet, styrka och så vidare. Flickor och pojkar deltar tillsammans. Över huvud taget är heterogeniteten (skillnaderna mellan individer avseende färdigheter och fysiska egenskaper) betydligt större än i föreningssammanhang. Fokus verkar istället i betydligt större utsträckning hamna på *att röra på sig* och *att försöka*. Fokus verkar därtill i hög grad handla om att ”samarbeta” och ”hjälpa varandra”, men vad samarbetet och hjälpen ska leda till är ofta oklart. Ibland verkar betoningen mest handla om att lektionerna ska ”flyta på” och att eleverna inte ska bli osams eller utsätta varandra för kränkningar. Därför menar vi att undervisningen ser ut ”som om” det vore idrottsträning eller –tävling, fys-träning eller dansträning.

*”Vad går det ut på?”*

En delstudie i projektet ”Idrott och hälsa – ett ämne för lärande?” handlade om i vilken utsträckning och på vilket sätt undervisningens mål kommuniceras lärare och elever emellan på lektioner (Redelius, m fl, 2015). Tidigare studier har gjort gällande att både lärare och elever har svårt för att gestalta målen med undervisningen. Eleverna å sin sida har ofta hävdats att undervisningen går ut på att de ska lära sig olika idrotter som de blir bedömda på i tävlingsliknande situationer. Samma mönster framkom i vårt projekt, men vi kunde fördjupa bilden av situationen något.

En del lärare hade svårt att förklara för oss vad lektioner gick ut på. De kunde beskriva lektionsupplägg och de aktiviteter som skulle ingå, men inte på något tydligt sätt vad lektionerna skulle leda till och hur de kunde veta om de verkligen ledde till det som de förväntade sig. I dessa fall handlade förväntningarna ofta helt enkelt om att eleverna skulle delta i aktiviteterna efter bästa förmåga, försöka så gott de kunde och få ett tillfälle till fysisk

aktivitet. Många gånger blev det naturligtvis svårt för dessa lärare att förklara även för eleverna vad lektionerna gick ut på. Detta blev i stor utsträckning outsagt.

En del av de lärare som hade svårt att förklara för oss vad lektioner gick ut på kunde emellertid på ett rimligt tydligt sätt klargöra syftet för sina elever. Vid dessa tillfällen förflyttades fokus från ”idag ska vi ha ...” eller ”idag ska ni göra ...” till ”idag ska ni öva på ...” eller ”idag ska ni få lära er ...”. Analysen påvisade att det var lättare eller svårare att betona undervisningens kunskapsdimensioner. Det verkade vara svårare att lyfta fram vad elever skulle öva på eller lära sig i samband med undervisning med traditionella idrotter, särskilt i samband med bollspel. Betydligt lättare blev det när undervisningen handlade om dans och andra aktiviteter där det inte upplevdes som lika givet vad aktiviteten gick ut på. Möjligen upplevde lärarna vid dessa tillfällen att det *krävdes* en motivering för att få eleverna med på tåget.

En del lärare kunde emellertid både för oss och i samband med lektioner för eleverna kommunicera vad undervisningen gick ut på i termer av att ”öva” eller ”lära”. Många av dessa lärare hade systematiskt funderat över idrott och hälsas kunskapsuppdrag. De hade samtalat med kollegor om målen till exempel kring allsidig rörelseförmåga (grundskolan) och kroppslig förmåga (gymnasiet) samt förmågan att planera, genomföra och utvärdera träning. Flera av de elever vi intervjuade uppskattade denna kommunikation, särskilt de som inte uppfattade sig själva som ”inte så sportiga”. Studier om förutsättningar för lärande har också visat att kommunikation kring vad elever ska lära sig faktiskt också främjar lärande av just detta.

### *Grupparbete*

Grupparbete är ett vanligt inslag i undervisning i idrott och hälsa, men ”grupparbete” innebär inte alltid en och samma sak (Barker, m fl, 2015, 2016). Tvärtom kan det gestalta sig på väldigt olika sätt i olika klasser och i samband med olika aktiviteter i undervisningen. Ibland reduceras ”grupparbete” till en situation där en eller några redan kunniga elever ”bestämmer vad som ska göras” eller ”hur det ska gå till”. Vilka dessa elever är kan variera, bland annat beroende på vilken typ av aktivitet som står på agendan. I viss utsträckning kan även andra aspekter spela in, till exempel vilken position i hierarkin som en viss elev har i klassen. Vid tillfällen som dessa man egentligen knappast tala om något grupparbete i egentligen mening eftersom kommunikationen mellan gruppmedlemmarna är begränsad eller ensidig, eller att det inte finns något problem för gruppen att lösa.

Av analyserna i projektet ”Idrott och hälsa – ett ämne för lärande?” framgår att grupparbete fungerar bra när kunskaps- och erfarenhetsmässigt heterogena grupper får tydliga uppgifter att lösa, men där svaret inte är givet. Av denna anledning verkar grupparbete i samband med exempelvis dans fungera bättre än grupparbete i samband med olika tävlingsidrotter. Vid de senare tillfällena blir gruppernas heterogenitet sällan en tillgång, i synnerhet om ”svaret” på uppgiften är givet. Dans verkar i skolsammanhang fungera bättre eftersom ”svaret” (hur uppgifterna ska lösas) då inte på samma sätt är givet. Vidare kan heterogeniteten i elevgruppen bli en tillgång i större utsträckning, bland annat på så vis att elever med olika erfarenheter kan bidra på olika sätt i arbetet och att mera kunniga och erfarna elever kan hjälpa mindre kunniga och erfarna.

Kommunikationen i samband med grupparbeten kan vara av olika slag. *Samtal* är naturligtvis ofta ett centralt inslag, men även ”kroppslig kommunikation” förekommer, till exempel när elever visar eller modellerar varandra. Såväl samtal som andra former av kroppslig kommunikation förekommer då elever i grupper får tillfälle att lösa uppgifter där de får möjlighet att pröva, förkasta och till slut bestämma sig för en viss linje.

Ovanstående utgör ett axplock av insikterna om kunskap, undervisning och lärande i idrott och hälsa från projektet ”Idrott och hälsa – ett ämne för lärande?” Flera andra forskningsprojekt har bedrivits parallellt med detta projekt, bland annat ett antal forskningsprojekt som mynnat ut i doktorsavhandlingar eller licentiatuppsatser. Ett antal sådana licentiatuppsatser har producerats inom ramen för ”Forskarskolan i idrott och hälsas didaktik” (FIHD), där lärare i idrott och hälsa på sin arbetstid har fått möjlighet att genomföra forskningsprojekt på eller i nära anslutning till sin egen arbetsplats. Ett antal projekt från denna forskarskola presenteras i den nyligen utgivna antologin *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa* (Larsson, m fl, 2016). Några av lärarna i forskarskolan bidrar med artiklar i detta temanummer. Men studier om undervisning och lärande i idrott och hälsa har bedrivits även utanför FIHD. Några av författarna till dessa studier bidrar också med artiklar i temanumret.

### **Vad handlar temanumrets artiklar om?**

Temanumrets artiklar handlar om några av de viktiga områden inom idrott och hälsa som utforskas. I den följande artikeln skriver Heléne Bergentoft, erfaren idrottslärare och numera doktorand vid Göteborgs universitet, om att undervisa för lärande inom området rörelse. Rörelse är även temat i den följande artikeln där jag har intervjuat Anna Tidén, även hon

tidigare idrottslärare, men sedan tjugo år lärarutbildare vid GIH och nu forskare inom området rörelseförmåga. I de följande två artiklarna står hälsa i fokus. I den första artikeln belyser idrottsläraren Magnus Brolin frukterna av sin forskning om olika hälsoperspektiv i skolan. Magnus medverkade mellan 2011 och 2014 i den tidigare nämnda FIHD. I den andra artikeln presenterar idrottsläraren Sabina Vesterlund sin pågående studie om undervisning i hälsa på högstadiet. Sabina är för tillfället medlem i FIHD. Bollspelens roll i idrott och hälsa har periodvis varit ett ämne för debatt. Främjar bollspel verkligen ”samarbete”, eller gynnar det de som redan kan? I den sjätte artikeln beskriver Gunnar Teng sitt arbete med att öka kunskapen om bollspelsundervisning som specifikt är inriktad på samspel. Gunnar, som nyligen pensionerade sig efter över 35 års arbete som lärarutbildare på GIH, är fortfarande i allra högsta grad aktiv som skribent och ”konsult” i utbildningsbranschen. Temanumret avslutas av två artiklar från min egen penna. I den första artikeln presenterar jag några tankar kring hur undervisning i idrott och hälsa kan utvecklas så att *kunskapsämnet idrott och hälsa* kan realiseras. Den andra artikeln bygger på en intervju med idrottsläraren Michael Rassmucén, som ligger bakom webbplatsen Idrottslärare.se och bloggen Mer än bara jympa. Mycket nöje med läsningen!

## Referenser

Annerstedt, C. (1991) *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv*. Göteborgs universitet.

Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Learning through group work in physical education: A symbolic interactionist approach. *Sport, Education & Society*, 20(5), 604-623.

Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2016). Inter-student interactions and student learning in health and physical education: A post-Vygotskian analysis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 409-426.

Ekberg, J-E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö högskola.

Larsson, H. & Karlefors, I. (2015) Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587.

Larsson, H. & Nyberg, G. (2016) 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573.

Larsson, H. & Redelius, K. (2008) Swedish Physical Education Research Questioned – Current situation and future directions, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381-398.

Larsson, H., Fagrell, B., Johansson, S., Lundvall, S., Meckbach, J. & Redelius, K. (2010) *Jämställda villkor i idrott och hälsa med fokus på flickors och pojkars måluppfyllelse*. Skolverket.

Larsson, H., Lundvall, S., Meckbach, J., Peterson, T. & Quennerstedt, M. (2016) *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.

Londos, M. (2010) *Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Malmö högskola.

Lundvall, S. & Meckbach, J. (2008) Mind the Gap – Physical Education and Health and the Frame Factor Theory as a Tool for Analysing Educational Settings. *Physical Education & Sport Pedagogy* 13, 4:345-364.

Quennerstedt, M., Öhman, M. and Ericsson, C. (2008) Physical education in Sweden - a national evaluation. *Education-line: 2008, 1-17*.

Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Ed. & Society*, 20(5), 641-655.

Skolinspektionen (2010) *Mycket idrott och lite hälsa*.

SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén*. Statens offentliga utredningar.

# Undervisa för lärande i idrott och hälsa – hur gör man det?

Heléne Bergentoft

Doktorand vid Göteborgs universitet

## Bakgrund

Skolämnet idrott och hälsa har genom historien betraktats som ett praktiskt ämne med fokus på att göra olika aktiviteter. Ämnet ses ibland som ett rekreationsämne där undervisningen i stor utsträckning syftar till att eleverna ska bli svettiga och ha kul. Detta har lett till att ämnet kritiserats för att inte vara ett kunskapsorienterat ämne. Själva lärandet i aktiviteterna kan sägas ha tagits för givet, bara eleverna är aktiva så lär de. Det är en utmaning att skapa undervisning där eleverna är aktiva och lär, en undervisning där eleverna är subjekt för lärande (skapare av kunskap) och inte bara objekt som ska aktiveras och tränas.

Vi som lärare i ämnet idrott och hälsa befinner oss enligt Ekberg (2009) i ett korsdrag mellan olika intresser på skilda nivåer och positioner i samhället som har olika ambitioner och särintressen för ämnet. Trycket på ämnet ur framför allt ett folkhälsoperspektiv är stort med målet att få skolungdomar att röra sig mer i och utanför skolan, och det är inte minst vårens realityserie "Gympaläraren" på SVT ett exempel på. Litteratur om fysisk aktivitet har inte i någon större utsträckning lyft fram elevers rörelsekunnande och dess roll i att främja fysisk aktivitet (Stodden et al., 2008). Enligt den svenska kursplanen syftar idrott och hälsa till att eleverna genom deltagande, upplevelser och kunskap i och om fysisk aktivitet och livsstilsfaktorer ska ges förutsättningar för att kunna göra hälsosamma val (Skolverket, 2011). Detta kan tolkas som att målet är bortom själva aktiviteten, och antyder att görandet och lärandet ses som en helhet.

Även inom svensk idrottsforskning finns det en tendens att reducera idén om att innehållet i undervisningen är lika med aktiviteter. Ett sådant synsätt kan undvikas genom att studera relationen mellan undervisningens innehåll och de förmågor eleverna enligt kursplanen förväntas utveckla. Rörelse informerar visserligen människan om kroppen, men McCaughy & Rovegno (2001) menar att aktivt deltagande i rörelseaktiviteter inte per automatik skapar djup och rik förståelse för aktivitetens alla dimensioner. Eleverna behöver uppmuntras att fokusera på den unika mening respektive rörelse erbjuder. Vidare behöver kopplingen mellan innehållet och eleven synliggöras så att eleven kan relatera upplevelser av undervisningen till en bredare livserfarenhet. Kunskap handlar inte om att uppfatta verkligheten rätt utan är istället en



fråga om att utveckla handlingsmönster i syfte att klara olika aspekter av verkligheten (Quennerstedt, 2011). Detta arbetssätt kräver nya pedagogiska kvalifikationer (Larsson & Redelius, 2008). Lärare behöver ange begripliga och tydliga lärandemål och använda pedagogik som är baserad på kunnande och lärande, som ramar in aktiviteter i termer av bildning snarare än träning (Larsson & Karlefors, 2015).

Armour (2010) menar att när lärare ser sig själva som lärande möjliggör de en hållbar utveckling av den egna undervisningen genom att de lär "... *what to teach to whom, when, how and why, and how to be most effective in doing that*" (s. 2). Detta kan enligt Amour ske genom att lärare deltar i meningsfull ämnesorienterad professionsutveckling. Kina och Japan är exempel på länder där lärare tillsammans, regelbundet och systematiskt, studerar det egna undervisningsämnet i syfte att utveckla pedagogiskt kunnande och kompetens. I båda länderna är dessa studier en väsentlig del av läraryrket och lärarnas ökade kunskap har visat sig öka deras förmåga att skapa goda förutsättningar för elever att utveckla djup ämneskunskap. Learning study som denna artikel handlar om är en modell för ämnesorienterad professionsutveckling; en modell som allt oftare används av svenska skolor för skolutveckling. Det är en modell som jag använt mig av i min licentiatuppsats, med titeln *Lärande i rörelse* (Bergentoft, 2014). Jag presenterar här delar av uppsatsen som beskriver hur två grupper av idrott och hälsalärare med hjälp av modellen learning study arbetade för att tydliggöra innebörden av begreppet kroppslig förmåga för såväl sig själva som för eleverna. Utgångspunkten för studien var de av lärarna upplevda svårigheterna med att för eleverna tydliggöra innebörden av och skillnader mellan olika rörelsekvaliteter. Målet med studien var att utveckla undervisningen så att innebörden av begreppet kroppslig förmåga blev tydligt i ett specifikt sammanhang och fick ett ökat djup för såväl elever som lärare. Vidare att eleverna utifrån denna förståelse själva skulle kunna vara med och bedöma sina utvecklingsbehov. Lärargruppen ställde sig frågan "hur kan undervisning iscensättas så att innebörden av kroppslig förmåga i ett specifikt sammanhang tydligt framträder för eleverna"?

### **Learning Study**

Learning study är en modell som kan användas såväl till ämnesutveckling som till forskning. Modellen skapar möjlighet för en grupp lärare att tillsammans fördjupa sig i ett specifikt innehåll som de upplever problematiskt att undervisa om. Frågan lärargruppen ställer sig är "Vad behöver eleverna vara medvetna om för att lära ...?" (Runesson & Gustafsson, 2012, s. 3). Det kollegiala arbetet leder till att lärarna ges möjlighet att utveckla den egna undervis-

ningen.

En learning study kan beskrivas som en cyklisk process, bestående av ett antal steg. Inledningsvis bestämmer lärargruppen vilket specifikt innehåll de ska fokusera på och därefter görs en kartläggning av elevernas förkunskaper. Svaren från kartläggningen ligger sedan till grund för utveckling av för- och eftertest. Utifrån resultaten av kartläggning och förtest, planerar lärarna tillsammans den första lektionen. En av lärarna i gruppen genomför lektionen som avslutas med ett eftertest. Lärargruppen analyserar sedan den videofilmade lektionen liksom för- och eftertest. Den kunskap lärargruppen får om elevernas lärande under den första lektionen ligger därefter till grund för planeringen av en ny lektion med en ny elevgrupp. Cykeln med att planera, implementera, observera och revidera kan sedan upprepas för att konstruera ytterligare lektioner för andra elevgrupper (Holmqvist, 2011; Lo, 2012). Iscensättningen av innehållet studeras genom mikroanalys, för att identifiera på vilket sätt lärare och elever interagerar om innehållet. Vid arbetet med modellen förses lärarna med en plattform att verka utifrån i syfte att öka såväl sitt eget som elevers lärande.

Processen styrs, som tidigare nämnts, av lärarnas behov och frågor och ger tid för reflektion och utforskning av den egna undervisningen. Det leder ofta till att lärares tidigare förgivet tagande om innehållet luckras upp av dem själva och att nya möjligheter att se lärande öppnas upp. Processen manar lärarna till att parallellt förhålla sig till innehållet som sådant och ställa det i relation till elevernas förståelse. Lärarna skapar på så sätt verktyg för hur undervisning kan utformas så eleverna inte bara aktiveras utan även lär vad som är avsett (Lo & Marton, 2005).

Det är lärarna som har störst inverkan på interaktionen under en lektion, de kan öppna upp eller stänga lärandemöjligheter för eleverna beroende på hur de möter elevernas behov och frågor. Lärarnas lärande om undervisningens innehåll blir därför centralt i syfte att öka elevers lärande (Lo, 2012). Det teoretiska ramverk som tjänar som guidande princip vid utformning av lektioner kallas för variationsteori.

### **Teoretisk ramverk variationsteori**

Variationsteorin grundar sig på att lärande alltid riktar sig mot någonting, ett fenomen, ett objekt, en förmåga eller en speciell aspekt av verkligheten (Lo & Marton, 2012; Runesson, 2006). Vad som lärs är i fokus och vad som lärs benämns lärandeobjekt. För att förstå ett lärandeobjekt på ett avsett sätt behöver eleven vara medveten om specifika aspekter, och

kunna urskilja dem samtidigt. De aspekter som är nödvändiga för att förstå ett fenomen, exempelvis en rörelse, liksom de aspekter som den lärande inte kan urskilja och som skulle öka dennes förståelse av rörelsen, kallas kritiska aspekter (Lo, 2012). Hur en elev uppfattar en rörelse kan beskrivas i termer av den eller de specifika aspekter av rörelse som eleven fokuserar på och simultant urskiljer (Marton & Booth, 1997; Runesson, 2006). Ett exempel på detta är bröstsim, för att kunna simma bröstsim behöver arm- och bentag urskiljas både var för sig och därefter samtidigt. En elev som har svårt att lära sig bröstsim kan ha fokuserat på aspekter som inte är kritiska, t.ex. att hålla huvudet högt för att inte få vatten i näsan. Om eleven inte fokuserar på alla kritiska aspekter samtidigt, exempelvis om eleven fokuserar endast på bentagen och tvingas ta två armtag per bentag för att inte sjunka, kan det beskrivas som att eleven inte har urskiljt de olika aspekternas interna relation (Lo & Marton, 2012).

Vår förmåga att fokusera olika aspekter är begränsad, och det leder till att endast vissa delar av exempelvis en rörelse kan uppfattas simultant (Lo, 2012). Genom att konstruera speciella mönster av variation möjliggör läraren för eleven att erfara de särdrag som är kritiska för ett speciellt lärande och för att utveckla en viss förmåga. Det läraren avser att eleven ska lära sig, det kritiska, ska varieras mot en invariant bakgrund, det som inte är kritiskt (Lo & Marton, 2012). Förståelse och mening av ett lärandeobjekt beror på vilken eller vilka aspekter som sätts i fokus (i förgrunden) och vad som bildar bakgrund. Speciella mönster av variation av ett lärandeobjekt kan skapas med hjälp av kontrast, generalisering och fusion. För att vi ska kunna erfara någonting måste vi erfara någonting annat att jämföra det med, en kontrast, så att det vi ska urskilja kan separeras från helheten. För att eleven ska förstå en rörelse vid ett clearslag (boll från baslinje till baslinje) i badminton, behöver eleven få erfara skillnaden mellan att ha bröstet respektive sidan i slagriktningen för att skapa kraft i rörelsen. Genom att behålla den fokuserade aspekten, sidan i slagriktningen, invariant kan generalisering skapas. Eleverna får prova samma rörelse genom att t. ex. kasta en boll för att förstå hur kraft skapas med hjälp av kroppsrotation. När det finns flera varierande aspekter som eleven behöver överväga på samma gång och som måste upplevas samtidigt, används variationsmönstret fusion. Vid ett clearlag i badminton är, förutom kroppsrotation, t ex. även träffpunkten en kritisk aspekt när dessa båda urskiljs samtidigt används fusion.

## **Metod**

I min studie genomfördes två learning studies (LS) på två olika gymnasieskolor i undervisningsmomentet kroppshållning vid löpning som en del i kursen idrott och hälsa 1. Totalt del-

tog 95 elever i åldrarna 16-19 år och sju lärare med lärarefarenhet mellan 35 och 1,5 år. Sammanlagt genomfördes fem lektioner med olika klasser.

Den första studien (LS A) inleddes med att lärargruppen bestämde vilken specifik form av kroppslig förmåga de skulle behandla. Gruppen ville hitta ett fenomen som kommer tillbaka i många olika rörelser. Lärargruppen bestämde sig för att fokusera på kroppshållning vid löpning eftersom löpning ingår i många olika rörelsesekvenser och målet var att undervisningen skulle bidra till ökad kroppsmedvetenhet hos eleverna.

Lärargruppens nästa steg var att identifiera olika aspekter av en löprörelse genom att studera filmklipp och teknikinstruktioner, men även genom att förhålla sig till medlemmarnas egna erfarenheter som aktiva idrottare och som lärare i ämnet idrott och hälsa. Lärarna identifierade huvudets, axlarnas, bröstets och höftens position, armarnas och benens rörelser samt fotens isättning i marken som centrala aspekter för en löparens hållning. Därefter genomfördes en kartläggning av elevernas förförståelse av vad kroppshållning vid löpning innebär. Elever ( $n=10$ ) fick titta på två filmklipp, det ena illustrerade en oekonomisk och ineffektiv löpstil och det andra gav exempel på en mer effektiv löpstil. Eleverna fick sedan enskilt skriva ner vad de tänkte när de såg de två löpstilarna. Elevernas förförståelse varierade och innehållet bedömdes som viktigt att undervisa om. Lärargruppen beslöt att använda sig av praktiska löptest som för- och eftertest. I syfte att kunna identifiera hur deras kroppshållning vid löpning förändrades av undervisningen, videofilmades eleverna när de sprang. Testet fokuserade på hur eleverna under löprörelsen placerade de olika kroppsdelarna i relation till varandra och varje elevs löpstil värderades parallellt av två lärare med hjälp av en av gruppen gemensamt utformad bedömningsmall. Utifrån resultaten från kartläggningen och förtesten planerade lärargruppen sedan den första lektionen.

## **Lektionsdesign**

*Learning study A* (LS A) bestod av tre enkellektioner i tre cykler, där resultatet från den första lektionen utgjorde underlag för designen av påföljande lektion, genomförd i en ny klass och så vidare. Samtliga tre lektioner i LS A inleddes i en teorisal där eleverna fick titta på samma filmklipp som användes i kartläggningen. Eleverna fick se varje filmklipp två gånger och därefter identifierades, i helklass, skillnaden mellan kroppsdelars position vid de två olika löpstilarna. Inför lektionens löpmoment gick klassen ut till en grusplan och värmdes upp. Eleverna fick sedan själva erfara kontraster i placering av olika kroppsdelar. Ett exempel var att

de instruerades att springa ett varv runt planen med huvudet vinklat nedåt och blicken i marken nära fötterna och sedan det andra varvet med dess kontrast där huvudet lyftes upp och blicken fokuserades på ett mål längre fram i löpriktningen. Därefter samlades eleverna i grupper om 7-8 stycken för att diskutera hur löpstilen påverkades av kroppsdelens placering, och hur det upplevdes. Intentionen med övningen var att explicitgöra elevernas kroppsuppfattning under löpmoment genom att hjälpa dem fokusera på en speciell kroppsdel och få dess position i förgrunden och därmed det omedelbara medvetandet. Under gruppdiskussionerna skapade eleverna själva dimensioner av variation, eftersom deras upplevelser ibland skilde sig åt. Lektionen avslutades med att eleverna parvis gav kamratrespons på varandras löpstil. Eleverna fick i uppgift att springa med en för personen så ideal löpstil som möjligt medan kamraten tittade extra noga på hur kroppsdelar som exempelvis höft, axlar och armar placerades i relation till varandra, en fusion. Observerande elev skulle sedan ge respons till kamraten på något som gjordes bra och en sak som skulle kunna förbättras till nästa löprunda.

Vid analysen av videofilmen från den första lektionen blev det för lärarna synligt hur de olika kroppsdelarnas inbördes placering interagerar. Introduktionsordningen av de olika kroppsdelarna blev därmed viktig. Lärargruppen beslöt att, istället för att som tidigare gå uppifrån och ner, i den andra lektionen prova att introducera kontrasterna nerifrån och upp med start i höften, för att avsluta med huvud/blick. Vidare beslöt lärargruppen att uppmärksamma eleverna på att de inte ska överdriva rörelserna utan sträva efter att få rörelserna så realistiska som möjligt även om de upplevs som ovana.

Vid genomförandet av lektion två identifierade läraren i samband med en armpendlingsövning aspekten rörelseenergi som en kritisk aspekt. Läraren samlade eleverna för ett stillastående moment där de enbart arbetade med armarna på två kontrasterande sätt. Syftet var att eleverna genom att isolera armarnas rörelse från resten av löprörelsen skulle urskilja hur överkroppen påverkas och rörelseenergens riktning vid respektive sätt att pendla med armarna.

Analysen av lektion två visade att det var mindre problematiskt att introducera kontrasterna nedifrån och upp. Höften och dess betydelse för kroppshållningen trädde under analysen allt tydligare fram som en central kritisk aspekt. Lärargruppen diskuterade olika sätt att åskådliggöra höftens placering och beslöt att kontrastera pikerad och rak höft.

I samband med att eleverna tittade på de inledande filmklippen strävade läraren i den tredje lektionen i högre utsträckning än tidigare efter att utveckla resonemang om vilken effekt placering av olika kroppsdelar får på kroppen och på löprörelsen. Syftet var att eleverna skulle ges möjlighet att urskilja relationen mellan placering av kroppsdel och dess inverkan på löprörelsen. Avslutningsvis fick eleverna prova att springa med ökad hastighet med för personen så optimal kroppshållning som möjligt. Lärargruppen ville införa en generalisering där kroppshållningen behölls invariant medan hastigheten varierade i syfte att kunna behålla god kroppshållning oavsett löphastighet. Analysen efteråt visade att många elever hade svårt att behålla god kroppshållning när löphastigheten höjdes.

*Learning study B (LS B)* genomfördes på en ny skola av en ny lärargrupp. Studien bestod av två enkellektioner och baserades på erfarenheter och resultat från LS A. Den nya lärargruppen ville istället för att använda ett linjärt (atomistiskt) lärande, där läraren presenterar de olika aspekterna efter varandra i tidsföljd, prova ett holistiskt laborativt lärande, där alla aspekter erbjuds parallellt. Lärargruppen var överens om att höftens placering förefaller vara den svåraste kroppsdelens att positionera på ett för löpning optimalt sätt. Lärarna i LS A hade kontrasterat pikerad respektive rak höft och den nya lärargruppen ville prova att istället utgå ifrån begreppet tyngdpunkt i både frontal och horisontalplan. De byggde sitt resonemang på att eleverna skulle få erfara att tyngdpunkten i höften ska framåt i löpriktningen men även uppåt, och kontrasten till en rak lätt framåtskjuten höft beslöts vara en mer ”sittande” löpstil.

Den första lektionen inleddes med att eleverna fick skatta sin egen löpstil i relation till vad de trodde är en ideal löpstil. De skulle skatta hur de placerar olika kroppsdelar genom att sätta plus, minus eller noll. Syftet med övningen var att eleverna skulle börja fundera över hur de springer och om den egna löpstilen är optimal, vilket krävde att de började fundera på vad en bra löpstil kan innebära. Efter detta gick klassen ut för att värma upp, för att sedan filma varandra när de sprang, och i grupper om fyra titta på varandras löpstil. I nästa moment tittade de på filmklipp från ett 1500-meterslopp från herrarnas VM-final 2013. Uppgiften var att identifiera hur elitlöpare placerar kroppsdelar som huvud, axlar, bröst, armar, höft och ben, men även att fundera över anledningen till att de gör som de gör. Utifrån denna kunskap tittade eleverna sedan åter på sig själva i syfte att identifiera likheter och skillnader i löpstil. Vad som vid löpning karaktäriserar en ideal placering av olika kroppsdelar och hur den kan relateras till vilken effekt den får på löprörelsen diskuterades sedan i helklass. Eleverna

gjorde en ny skattning av sin löpstil och därefter fick de i uppgift att fundera över vad de var nöjda med och vad de skulle vilja utveckla och förändra till nästa löpning och filmning. Nya löpningar som filmades och sedan en ny skattning och utvärdering. En helklassdiskussion om hur det kändes, vilka fördelar en förändring skulle få på löprörelsen, men även vad som krävs för att förändra ett invariant rörelsemönster, avslutade lektionen.

Vid analysen av lektionen trädde kroppslutning fram som en ny kritisk aspekt. Eleverna visade sig ha problem med att urskilja sambandet mellan hur höftens och tyngdpunktens placering samverkar och påverkar kroppshållningen vid löpning. Ett sätt att ytterligare differentiera höftens placering är att se kroppen som ett lätt lutande torn där vinklingen sker i fotleden istället för i höftleden.

Den andra lektionen i LS B började med att eleverna parvis filmade varandra när de sprang. Uppgiften var sedan att identifiera likheter och skillnader mellan de båda sätten att springa, för att sedan gå ihop med ett annat par och visa vad de kommit fram till. Dessa grupper presenterade sedan sina iakttagelser i helklass, och de lyfte bland annat fram fotisättning, kroppslutning och armpendling. Liksom i föregående lektion tittade eleverna på herrarnas finallopp på 1500-meter från VM 2013, där eleverna fick se 12 olika elitlöpare med sin personliga löpstil. Läraren riktade med hjälp av frågor elevernas uppmärksamhet på aspekter som kroppslutning, armpendling och fotisättning samt axlarnas position. Filmen pausades med jämna mellanrum för diskussion där begrepp som rörelseenergi, tyngdpunkt och kroppslutning stod i fokus. Eleverna fick sedan titta på filmen med dem själva igen för att fundera ut vad de ansåg att de skulle kunna utveckla vid nästa löpning där de återigen filmade varandra. Änjo fick eleverna prova att öka löphastigheten. Till skillnad från LS A blev utfallet av detta moment bra denna gång, en förbättring som kan härledas till att eleverna urskiljt fördelen med att placera kroppen som ett lätt framåtlutande torn. Tempoökningen hjälpte fler elever att urskilja armpendlingens riktning och dess betydelse för kroppshållningen.

## **Resultat**

Resultatet visar att elevernas förmåga till löpning med god kroppshållning utvecklades i samtliga fem lektioner, men bäst i den första lektionen i LS B. Arbetet med learning studyns cykliska process skapade förutsättningar för lärargrupperna att fördjupa sig i innebörden av kroppslig förmåga i undervisningsmomentet kroppshållning vid löpning. Vidare indikerar

resultaten att en lektionsdesign som konstruerats av en lärargrupp kan användas av en ny lärargrupp i en kumulativ process. Denna process, där läraren ser sig som lärande, skapar för läraren ökad förståelse om vad som krävs för att elever ska kunna lära det som avses. Efter-testen visar att axlar och bröst är de kroppsdelars placering som förefaller vara minst problematiska för eleverna att utveckla, medan höftens placering är svårast att urskilja och placera i en fördelaktig position. Trots olika mönster av variation i de olika cyklerna visar resultaten att de aspekter som identifierades som kritiska inte har bidragit till att skapa tillräckligt tydlig variation för eleverna att urskilja höftens placering.

Skapandet av olika miljöer där den kroppsliga förmågan får prövas med olika variationsmönster ger elever möjlighet att lära specifika rörelser genom att allt fler delar av rörelsen urskiljs. Kontrast visar sig vara ett kraftfullt sätt att hjälpa elever att urskilja kritiska aspekter och erbjuda möjlighet att skapa kroppsmedvetenhet. Vid utveckling av kroppshållning vid löpning förefaller kritiska aspekter som består av både sinnliga och förklarande dimensioner (exempelvis tyngdkraft och rörelseenergi) vara extra kraftfulla. Rörelser, exempelvis en löp-rörelse, som är automatiserade kan genom problematisering synliggöras och kunskap som är inbäddad i rörelsen kan bli medvetandegjord genom att rörelsen utförs.

Elever med god kroppsmedvetenhet förefaller med goda resultat utveckla och förfina löprörelsen oavsett om linjärt lärande eller holistiskt och laborativt lärande erbjuds. Dock indikerar resultaten att det holistiska laborativa lärandet i högre utsträckning ger samtliga elever, oavsett tidigare rörelsekunnande, en helhetsbild som i sin tur skapar möjlighet till utveckling av en mer differentierad och rikare kroppsmedvetenhet.

## **Summering**

Learning study med sin cykliska process utmanar lärare att testa, analysera och utvärdera olika sätt att designa undervisning. Det kollegiala samarbetet stimulerar lärarnas lärande dels genom att de tillsammans utforskar ett specifikt rörelsekunnande och ställer det i relation till vad eleverna erfar, men även att de ser varandra undervisa. Under studiens gång blev allt fler kritiska aspekter synliga för lärarna liksom betydelsen av när och hur dessa aspekter presenteras för eleverna. Lärarnas ökade kunskap om vad som krävs för att elever ska lära det avsedda innehållet visade sig genom utformning av en mer kraftfull lektionsdesign. Lärarna fick således erfara den form av ämnesorienterade professionsutveckling som Armour (2010) menar kan bidra till en hållbar utveckling av den egna undervisningen.



Variationsteorin med sitt tydliga fokus på vad som ska läras, lärandeobjektet, hjälper lärarna att, precis som Larsson & Karlefors (2015) efterfrågar, tydliggöra lärandemålen för respektive lektionstillfälle. Vidare ger variationsteorin lärarna guidande principer för design av undervisning som baseras på kunnande och lärande, och bidrar därmed till att rama in rörelseaktiviteter i termer av bildning snarare än träning. Med detta arbetssätt flyttas målet bortom själva rörelseaktiviteten och görandet och lärandet blir en helhet.

Studier som fokuserar på relationen mellan innehållets behandling (som i denna studie kroppshållning vid löpning) och elevers lärande, behövs för att undersöka hur undervisningen i ämnet kan designas så att ämnet blir kunskapsorienterat. Denna forskning kan med fördel vara lärardriven och gärna som i denna studie där flera lärargrupper samverkar i en kumulativ process.

## Referenser

Armour, K. M. (2010). The physical education profession and its professional responsibility ... or ... why '12 weeks paid holiday' will never be enough. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 1-13.

Bergentoft, H. (2014). *Lärande i rörelse. Utveckling av kroppslig förmåga ur ett icke-dualistiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ekberg, J-E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö: Malmö Högskola (Malmö Studies in Educational Science No. 46).

Holmqvist, M. (2011). Teachers' learning in a learning study. *Instructional Science*, 39(4), 497-511.

Larsson, H., & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned - current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381-398.

Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sport, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587.

Lo, M. L., & Marton, F. (2005). Conclusion: For Each and Everyone. In Lo, Pong, & Pakey (red), *For Each and Everyone*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Lo, M. L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lo, L. M., & Marton, F. (2012). Towards a science of the art of teaching. Using variation theory as guiding principles of pedagogic design. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 7-22.

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Earlbaum Associates.

McCaughtry, N., & Rovegno, I. (2001). Meaning and Movement: Exploring the Deep Connections to Education. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 489-505.

Quennerstedt, M. (2011). Practical epistemologies in physical education practice. *Sport, Education and Society*, iFirst Article, 1-23.

Runesson, U. (2006). What is it Possible to Learn? On Variation as a Necessary Condition for Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 175-194.

Runesson, U., & Gustavsson, L. (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(3), 245-260.

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M A., Rudisill, M. E., Garcia, C. & Garcia, L. E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.

## **Bedömningar av ungas rörelseförmåga – intervju med Anna Tidén**

Sedan en tid tillbaka förekommer en ibland livlig diskussion om huruvida barns och ungas motorik har försämrats över tid. Det är åtminstone många lärares och lärarutbildares i idrott och hälsa uppfattning. Barnen har blivit ”svagare” motoriskt och dessutom mera begränsade (dvs. de har inte en lika bred rörelse-repertoar som de hade tidigare). Att få svar på om barns och ungas motorik verkligen har försämrats är en utmanade fråga, särskilt om man vill ha ett vetenskapligt svar. För att få något tillförlitligt svar krävs nämligen inte bara att man tar reda på något om den just nu uppväxande generationens motorik, det krävs även att man känner till något om tidigare generationers motorik. Och dylik information finns inte tillgänglig, åtminstone inte i sådan form att man kan uttala sig med säkerhet om några skillnader. Det blir ofta så när man får känslan av en förändring. Innan den känslan infann sig fanns det inga skäl för att ta reda på något om det som man senare kom att oroa sig över.

Denna problematik utgör bakgrund till Anna Tidéns nyligen publicerade doktorsavhandling *Bedömningar av ungas rörelseförmåga. En idrottsvetenskaplig problematisering och validering*, presenterad på GIH den 11 mars i år. Anna, som naturligtvis varit fullt upptagen med förberedelserna inför disputationen och som tiden därefter ansvarat för fjällutbildning för ett antal av GIH:s studentgrupper, har inte haft möjlighet att själv bidra med en artikel till *Idrottsforskaren*. Men eftersom rörelseförmåga är ett viktigt utvecklingsområde inom idrott och hälsa genomförde undertecknad en intervju med Anna kring innehållet, och kanske framför allt kring vad hon vill åstadkomma med sin avhandling.

### **Bakgrunden**

Anna påbörjade sina forskarstudier 2009, som en av doktoranderna i den då nystartade Nationella forskarskolan i idrottsvetenskap, med säte vid Göteborgs universitet. Men den studie som hon kom att arbeta med går tillbaka ytterligare nästan tio år i tiden. Redan år 2000 startade ett flervetenskapligt forskningsprojekt kallat *Skola-Idrott-Hälsa* (SIH-projektet) vid GIH (i samverkan med Lärarhögskolan i Stockholm, Karolinska institutet och Stockholms universitet). Övergripande handlade SIH-projektet om barns och ungdomars fysiska aktivitetsvanor, fysiska status och syn på idrott, bland annat skolämnet idrott och hälsa. Över 2000 barn och ungdomar från alla grundskolans stadier deltog i studien. Då talet om barns (försämrade?) motorik redan då var på ropet, initierades en särskild delstudie som syftade till att skapa kunskap om barns och ungas motoriska förmåga. Denna delstudie genomfördes av Anna tillsammans med kollegan Marie Nyberg.

Motorik testades då som nu – i huvudsak – genom motoriktest som skapats enligt den ”hårda” vetenskapens stränga regler. Dessa test är hårt standardiserade och strukturerade, det vill säga det ska gå att *mäta* motoriken på ett noggrant och tillförlitligt sätt. Dessutom är de genomgående produktinriktade, det vill säga man mäter resultatet, eller effekten, av rörelsen. Anna och Marie var, som pedagoger och lärarutbildare, emellertid mera intresserade av processen, det vill säga kvaliteten i rörelsen. Det fanns flera skäl för detta, framför allt pedagogiska. Ett pedagogiskt skäl, vilket de flesta idrottslärare är införstådda med, är att resultatet av rörelser – prestationsförmågan – har ett starkt samband inte bara med motorik utan även med fysisk status. Motorik och fysisk status går i realiteten knappast att helt skilja åt, men Anna och Marie ville skapa ett motoriktest där kvaliteten i rörelsen stod i förgrunden. Ett annat pedagogiskt skäl, även det något som de flesta idrottslärare är införstådda med, är att det är resurskrävande att mäta alla barns rörelser med hjälp av standardiserade motoriktest där fokus ligger på resultatet av rörelsen. Dessutom kan barn uppleva obehag när deras prestationsförmåga mäts, i synnerhet om många tittar på. Därför ville Anna och Marie skapa ett motoriktest som skulle vara lätt att administrera i samband med vanliga lektioner i idrott och hälsa och där eleverna ”smälte in” i ett sammanhang där många rör sig samtidigt. Resultatet blev NyTids-testet, ett test som syftar till bedömning (snarare än mätning) av rörelsers kvalitet när barn och ungdomar rör sig i en rörelsebana.

NyTids-testet användes i SIH-projektet vid flera tillfällen, bland annat så att Anna och Marie fick information om hur motoriken, eller *rörelseförmågan*, som blev ett mera adekvat uttryck när det handlade om bedömningar snarare än om mätningar, förändrades över tid. I samband med att Anna inledde sina forskarstudier fick hon frågan om NyTids-testet hade validerats, det vill säga om hon säkerställt att det verkligen mätte det som det utgav sig för att mäta. En sorts kvalitetskontroll alltså. Därför kom en av avhandlingens delstudier att handla om en sådan kvalitetskontroll. Samtidigt hade Anna utvecklat en känsla av tvekan inför ”mäthysteri”. Om vi nu är oroliga för att barn inte är lika motoriskt kompetenta, eller ”breda”, idag som de var tidigare, varför måste vi då mäta deras motorik? Vad har svaret på motoriktestet egentligen att erbjuda pedagogiskt? Vad kan man som lärare i idrott och hälsa göra av den information man får av ett motoriktest? Därför kom en annan av avhandlingens delstudier att bli en kritisk analys av vad det är man egentligen mäter i motoriktest. Utgångspunkten för denna studie var en känsla av att motoriktest inte mäter alla sorters rörelser, utan framför allt de som går att mäta – de som går att mäta mycket noggrant. De rörelser som går att mäta mycket noggrant är knappast ”komplexa rörelser”, ett begrepp som

nämns i de nya styrdokumenten för idrott och hälsa från 2011. NyTids-testet svarade alltså också på ett behov för lärare av att göra bedömningar av mera komplexa rörelser. Utöver komplexa rörelser introducerades i styrdokumenterna även begreppet kroppslig förmåga, ett begrepp som påminner om den brittiska idrottspedagogen Margaret Whiteheads begrepp *physical literacy*, som blivit välkänt, men också omdebatterat, i den internationella idrottspedagogiska forskningen under de senaste tio åren. Delstudie tre i avhandlingen handlar följaktligen om kopplingarna mellan Whiteheads begrepp *physical literacy* och begreppet kroppslig förmåga i de svenska styrdokumenterna. Den fjärde och sista delstudien behandlar frågan om det finns något samband mellan god (eller bred) rörelseförmåga i barndomen och smak för idrott och fysisk aktivitet senare i vuxenlivet.

### **Vad vill Anna säga med sin avhandling?**

När Anna fick frågan om vad hon vill säga, eller vad hon vill åstadkomma med sin avhandling, svarade hon att hon hoppas att den ska kunna fungera som en ögonöppnare när det gäller vad det är man egentligen mäter med motoriktest eller mätningar av rörelseförmåga – och varför man mäter. Å ena sidan är det svårt att mäta motorik, eller bedöma rörelseförmåga, framför allt att mäta/bedöma på ett sådant sätt att testet blir rättvisande för alla barn. Urvalet av övningar/rörelser speglar nämligen påfallande ofta sådana rörelser som går att mäta/bedöma, vilket jag nämnde ovan, men också sådana rörelser som tillerkänns ett högt värde i samhället. Att studsa en basketboll kan till exempel ingå i ett motoriktest, men inte lika ofta att röra sig rytmiskt till musik eller att röra sig flinkt i oländig utomhusterräng. All mätning av motorik respektive bedömning av rörelseförmåga bygger på ett visst perspektiv på vad motorik/rörelseförmåga är och hur man kan mäta/bedöma sådan. Lärare måste medvetandegöra sig om sitt eget synsätt på rörelseförmåga och att det i synsättet kan dölja sig potentiella orättvisor, det vill säga att elever bli orättvist bedömda bara för att de inte är vana vid just de rörelser som lärarna råkar välja ut för mätning/bedömning. Anna eftersöker alltså en mångfacetterad bedömning, där många olika sorters rörelser ligger till grund för mätningen/bedömningen.

Å andra sidan är det viktigt att understryka att rörelser *kan* bedömas, det vill säga att det är möjligt att med en rimlig grad av tillförlitlighet och rimligt hög så kallad interbedömarreliabilitet (dvs. att olika individer bedömer samma rörelse på liknande sätt) går att säga något om barns och ungas rörelseförmåga. Detta är en viktig insikt i förhållande till många lärares oro över att de bedömningar som görs ute i skolorna blir för subjektiva och

därigenom mindre rättssäkra. Tillförlitliga bedömningar kräver kommunikation kring *vad* som ska bedömas och *hur* bedömningen ska gå till. I samband med användningen av NyTids-testet i SIH-projektet utbildade Anna ett antal studenter som sedan hjälpte henne med bedömningarna. Det visade sig att det gick utmärkt att ”kalibrera” dessa studenter, det vill säga att hjälpa dem göra bedömningar med utgångspunkt i samma referensramar till den grad att Anna fick tillförlitliga resultat i sina studier.

En viktig insikt i Annas arbete var att det är betydligt lättare för individer med stor vana att se människor i rörelse att göra bedömningar av rörelseförmåga. Stor vana att se människor i rörelse medför större möjligheter till att skilja ut saker i rörelserna som kan ligga till grund för bedömning, inte minst att skilja väsentligheter i rörelse från sådant som är mindre väsentligt. Mindre vana bedömare (bland de studenter som hjälpte Anna med NuTids-testet) kunde endast bedöma om rörelserna var ”bra eller dåliga”. De kunde ibland missa väsentliga aspekter av elevernas rörelser. Mera erfarna bedömare kunde på ett mera nyanserat sätt urskilja fler aspekter i rörelserna som var mer eller mindre ändamålsenliga.

Ändamålsenligheten i rörelsen är central vid kvalitativa bedömningar av rörelser. En lång och fysiskt tidigt mogen individ kan hoppa högre i höjdhopp än en kort och fysiskt sent mogen individ, men trots detta kan den korta individen hoppa mera ändamålsenligt. Just ändamålsenligheten står i fokus i kvalitativa bedömningar av rörelser.

Ytterligare en viktig insikt i Annas arbete var att komplexa rörelser inte gärna låter sig mätas/bedömas som ”bra eller dåliga” (alltså i endast två steg). Bedömning av komplexa rörelser kräver längre utläggningar, till exempel av typen: ”Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till aktiviteten och sammanhanget.” Eller: ”I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser till takt, rytm och sammanhang” (Lgr 11, s. 57). Om man som lärare upptäcker att det bara går att säga ”bra eller dåligt” vid bedömning av en rörelse, kan det alltså mycket väl vara så att rörelsen inte är tillräckligt komplex och därigenom möter den inte de mål och kunskapskrav som gäller för idrott och hälsa i grundskolan.

En tredje insikt som Anna fått genom studien är att bedömningar av rörelseförmåga innefattar flera olika dimensioner, inte endast den funktionella aspekten. Elevers rörelseförmåga hänger också samman med hur de upplever rörelser. Om en rörelse upplevs som intressant och angenäm, går det antagligen lättare att lära sig den och lära sig den bra. Om en rörelse

däremot upplevs som meningslös eller rent av oangenäm, blir det antagligen svårare att lära sig den. Därför är det viktigt att lärare är uppmärksamma på hur elever upplever de rörelser som ingår i undervisningen. Enskilda rörelser eller aktiviteter (möjligen bortsett från simning) stipuleras inte av styrdokumentet. Däremot stipuleras ett undervisningsinnehåll och det som eleverna ska lära sig genom att innehållet behandlas. Samma förmåga kan utvecklas med hjälp av olika rörelseaktiviteter och rörelser.

Elevers upplevelser av rörelser hänger intimt samman med de sociala innebörder som tillskrivs rörelserna i det aktuella sammanhanget. En rörelse är aldrig kulturellt och socialt neutralt. Rörelser fungerar som språk, de är signaler som tolkas, ibland medvetet men oftast omedvetet, av de som deltar. Enkelt uttryckt kan man säga att bollspel är ett språk, eller en språkgrupp, medan redskapsgymnastik är ett annat. Även gymnastiksalen, idrottshallen eller idrottsplatsen "säger" saker till de som besöker dessa platser. Motoriktestet inbegriper också de kulturella och sociala innebörder. Forskare har i decennier sökt efter svar på varför pojkar ofta presterar bättre än flickor i motoriktest, även när det handlar om pre-pubertala barn. I denna ålder finns det inga direkta könsskillnader som kan förklara skillnad i prestationsförmåga för flickor och pojkar. Här kan det språkliga rörelserna och sammanhanget talar ge en förklaring. Om motoriktestet inkluderar ett språk som fler pojkar talar flytande kommer de att prestera bättre på testet.

### **Och sen då ... ?**

Jag passade på att fråga Anna vad hon tror kommer att hända med NyTids-testet i framtiden. Anna framhåller att det har varit mycket lärorikt att arbeta med att designa testet och att testa det (kvalitetskontrollera det). Samtidigt har hennes syn på testning av barn förändrats över tid på att hon nu känner sig alltmer tveksam till vad man rent pedagogiskt kan vinna av att genomföra motoriktester, åtminstone i stor skala. Möjligen kan det vara vettigt att göra motoriktester i begränsad omfattning, för mycket specifika syften. Men att slentrianmässigt testa barns och ungdomars motorik känner hon sig tveksam till.

Erfarenheterna från arbetet med NyTids-testet var mycket viktiga i arbetet med de bedömningsstödet som Anna, tillsammans med undertecknad och ytterligare några kollegor från GIH, skapade för Skolverkets räkning. Både den "motorikbana" som syns i de filmer som tillhör stödet och de formuleringar som illustrerar skilda nivåer av rörelseförmåga som finns i stödets matriser bygger på kunskaper från NyTids-testet. Motorikbanan utgör ett exempel på hur man kan "rigga" exempelvis en gymnastiksal så att den ger lärare möjligheter

att göra bedömningar av elevers rörelser utan att själva bedömningssituationen blir så tillspetsad. Formuleringarna som illustrerar skilda nivåer av rörelseförmåga är ett försök att sätta fingret på rörelsernas kvalitativa dimension, det vill säga *vad* det är man kan när man kan en rörelse.

Samtidigt menar alltså Anna att det finns många skäl för att vara försiktig med testning. Ett test signalerar ofta ”prestation”, det vill säga det främjar produkttänkande (summativ bedömning) snarare än processtänkande (formativ bedömning). Dessutom, tillfogar Anna: ”finns det ett test så fokuseras det på testet”. Det vill säga, bruket av tester skapar en pedagogisk utmaning för lärarna. Är det resultatet på testet som är det viktiga? Eller är det diagnostiska värdet det viktiga, det vill säga att man kan använda sig av testresultaten för planering av undervisning? De flesta pedagoger skulle antagligen lägga vikt vid det senare, men många elever upplever istället att betoningen ligger vid det förra.

Vi önskar Anna lycka till med det fortsatta arbetet med att vinna ny kunskap om rörelseförmåga och möjligheterna att göra kvalitativa bedömningar av rörelser. Den som är intresserad av att läsa avhandlingen kan ladda ner den på följande länk:

<http://gih.diva-portal.org/smash/get/diva2:903251/FULLTEXT02.pdf>

Håkan Larsson



## **Att bli en teoretiskt (forsknings) förankrad praktiker:**

### **Styrkan med narrativ forskning**

Magnus Brolin

Lärare i idrott och hälsa och tidigare doktorand i Forskarskolan i idrott och hälsas didaktik

### **Inledning**

Så här, ett par år efter avslutad forskarutbildning, sätter jag mig ner för att fundera på vad som är mest förändrat i mitt lärarskap. Kanske är den största skillnaden att jag idag tänker annorlunda i didaktiska frågor och att jag bemödar mig om att ha en ”kritisk blick”. Jag försöker också förena teori och praktik, oavsett om det handlar om att stå på golvet i idrottshallen, i lektionssalen som SO-lärare eller som föreläsare/kvalitetsutvecklare i Örebro kommun.

Just balansen mellan teori/forskning och praktik är svår att åstadkomma, det är så otroligt lätt att det blir slagsida åt endera hållet. I mitt eget fall var det länge så att praktiken ”var sig själv nog”. Visst läste jag, tog del av forskning, gick på föreläsningar osv, men det var ändå så att det var min egen erfarenhet som räknades och stakade ut vägen. Denna inställning kunde också framskynta hos de andra forskarstudenterna under våra seminarier i forskarskolan. Klyftan mellan teori och praktik var tydlig. Kanske var det för mig som för många av mina lärarkollegor att forskningen var något som andra sysslade med, något som inte hade med verkligheten att göra. Något vi praktiker faktiskt därför inte behövde bry oss så mycket om ...

Åter till balansen; jag har sett ett par forskare som inte haft någon som helst förankring i praktiken, forskare som, exempelvis genom att använda ett överdrivet akademiskt språk, medvetet vänt bort huvudet från ”verkligheten”. Samtidigt har jag sett ännu fler praktiker som helt och hållet kört sitt eget race, långt, långt ifrån *forskning och beprövad erfarenhet*. Som sagt, klyftan mellan teori och praktik är stor, vilket är väldigt olyckligt. Jag är nämligen ganska övertygad (kan man vara det?) om att dessa båda världar behöver förenas för att svensk skola ska utvecklas.

God skolforskning ska hämta sin näring i praktiken samtidigt som en praktik utan teoretisk förankring också är en praktik utan djup och reflektion. En djupare didaktisk tanke med undervisningen är tyvärr något som generellt saknas på såväl enskild lärar- som skolnivå, enligt min erfarenhet. Exempelvis gör denna avsaknad av utbildningskompass att vi idag ser en ”bedömningshysteri” utan motstycke i svensk skola. Allt ska bedömas, prickas av,

kontrolleras och givetvis betygsätts. Allt på bekostnad av nyfikenheten, kreativiteten – och lärandet. Att denna smått bisarra utveckling, som tog extra fart i och med den nya läroplanen, går stick i stäv med mycket av den aktuella skolforskningen (ex William, 2013; Nottingham, 2013) är det få som bryr sig om. Att krav- och kontrolldiskursen (Wahlström, 2009; Tolgfors, 2014) dessutom, enligt min mening, är direkt ohälsosam för våra elever är det kanske om möjligt ännu färre som reflekterar över.

Här vill jag stanna upp och ge en eloge till alla de idrottsdidaktiska forskare som varit delaktiga i Forskarskolan idrott och hälsas didaktik 2012-14 för er stora betydelse för min utveckling till en teoretiskt förankrad praktiker (denna process pågår hela tiden). Det är inte förrän nu som jag verkligen inser hur värdefull forskarskolan var för att jag skulle utveckla mig själv och i förlängningen min praktik.

Min handledare, Mikael Quennerstedt, sa tidigt till mig att det inte var min licentiatuppsats som var det viktigaste utan att det istället var de avtryck forskarutbildningen satte hos mig som var det väsentliga. Då, när jag var mitt uppe i arbetet, kändes själva produkten som det mest relevanta, men nu med distans till det så förstår jag precis vad han menade.

I min forskning utgick jag från Aaron Antonovskys (1991) salutogena hälsoteori. Att se på hälsa med salutogena ögon innebär kortfattat att man försöker se till individens egen upplevelse av situationen. Antonovsky talar om att skapa resurser för en positiv hälsoutveckling. Här gäller det med andra ord att försöka se förbi den rådande hälsonormen och istället försöka se till individen ifråga. Exempelvis blir det med detta synsätt inte med automatik hälsosamt med rörelse, idrott och viktfixering. Den salutogena hälsoteorin ger dig möjlighet att se saker utifrån andra perspektiv. Antonovsky erbjuder nya frågor och utgångspunkter. Jag kommer att knyta an till dessa tankar i såväl den livsberättelse jag strax ska berätta som i den avslutande reflektionsdelen.

### **Narrativ forskning**

Att jag tänker annorlunda nu jämfört med tidigare vill jag främst tillskriva det faktum att jag valde att undersöka/beforska min egen praktik. För att kunna göra detta på ett vetenskapligt gångbart och trovärdigt sätt var jag tvungen att hitta en passande metod. Tack vare Ninitha Maivorsdotter (min bihandledare) blev jag inskolad i genren narrativ forskning; en metod som gjorde att det blev möjligt att utforska min praktik från insidan.

*Syftet med min artikel är att, utifrån mina egna erfarenheter, lyfta fram styrkan i praktiserande lärares egna berättelser samt hur dessa kan användas för att förstå och utveckla sin egen praktik. Jag vill också lyfta fram vikten av en praktik som har en teoretisk förankring. I artikeln kommer jag att ge exempel på hur det kan se ut.*

Kärnan i narrativ forskning är att man genom att dela andra människors genomlevda erfarenheter kan lära sig något om sig själv. I det här fallet hoppas jag att den *livsberättelse* jag har med i den här artikeln kan få er att stanna upp och reflektera. Livsberättelser ska ses som ett utsnitt ur berättarens egen minnesbank. De sätter individens egen upplevelse i centrum (Armour, 2006; Wigg, 2009). Att ta del av hur andra praktiserande lärare i idrott och hälsa har tänkt och gjort i olika situationer kan hjälpa till att skapa insikt och förståelse samt framförallt – öppna upp för nya perspektiv. Var och en kan relatera till berättelsen utifrån sina egna erfarenheter.

[...] livsberättelser ger kunskap om individers upplevelser, tankar och minnen och om de strukturer som omger dem, exempelvis skolan. (Wigg, 2009, s. 199)

Så långt läsaren. Som författare ger själva berättandet en slags styrka. Att kunna få ned sina många gånger vindlande tankar, till att bli så strukturerade att de blir till en berättelse är såväl utvecklande som tillfredsställande.

För mig har skrivande av livsberättelser blivit ett nästintill terapeutiskt inslag. Då jag har haft en händelse som malt i huvudet på mig har jag skrivit ned den och därmed försvinner tankevirvlarna. De är liksom överflyttade till berättelsen. I skrivandet bearbetar jag händelsen och försöker samtidigt reflektera över såväl mitt eget handlande som situationen i sig. Inte sällan kopplar jag ihop händelsen med en makro-nivå och/eller med någon slags teoribildning. Jag har ett behov av att få situationerna förklarade utifrån olika perspektiv. Detta behov av att skriva av sig har medfört att jag fortsatt med livsberättelser långt efter avslutad forskarutbildning (från början använde jag mina berättelser för att få fram hur jag själv uppfattade min praktiks hälsoarbete). Mina berättelser utgår ofta ifrån möten av olika slag, oftast med någon av mina elever, vilket är naturligt då jag i samtalen lägger grunden för hälsoarbetet på individnivå.

I den berättelse jag delar med mig av här utgår jag från en händelse som jag bar med mig ganska länge innan den blev nedskriven. Det är en berättelse på såväl individ- som samhällsnivå. Min förhoppning är att du kan relatera till den just utifrån dina egna erfarenheter. Svante heter egentligen något annat och kan lika gärna vara en flicka.

## **Svantes livsberättelse**

- *Nej! Jag vill inte prata med dig. Jag är trött på att prata.*

*Svante var väldigt tydlig med sitt budskap. Att samtala med mig såg han ingen mening med alls. Hans ord träffade mig tungt och jag kände hur jag tappade modet samtidigt som jag också blev lite irriterad. I min värld hade vi en bra relation och jag upplevde att Svante uppskattade såväl mig som lärare som lektionerna i Idrott och hälsa. Detta trots att han var överviktig med allt vad det innebär i ämnets kontext. Men nu... Samtalet är ju mitt viktigaste verktyg och att inte få använda det är som att ta ifrån en riddare hans svärd.*

- *Jag förstår, det är bara ett erbjudande från min sida. Då vet jag...*

*Det jag däremot inte förstod var varför han inte ville prata med mig. Jag fick fundera länge innan jag trodde mig hitta en möjlig förklaring. Bakgrunden till min samtalsförfrågan var att jag under Svantes utvecklingssamtal blivit insatt i problematiken runt Svantes vikt. Tydligt hade familjen regelbunden kontakt med Barnfetmaenheten (bara namnet) på Universitetssjukhuset Örebro (USÖ). Skolsystemet hade remitterat Svante dit eftersom hans BMI hade visat sig vara liktydigt med fetma. Föräldrarna ville gärna att jag, utifrån min erfarenhet av hälsoarbete på individnivå, skulle inleda samtal med deras son. Svante hade även han tyckt att det var en god idé men idag var det tydligen tvärnej.*

*Kunde det vara så att Svante var innerligt trött på att höra att det var "fel" på hans vikt, hans matvanor och även på hans livsstil i övrigt. Kort sagt, fel på honom... Inte behövde han höra det från ytterligare ett håll. Med detta perspektiv i bakhuvudet blev plötsligt hans agerande idag fullt begripligt. Denna insikt skulle visa sig vara väldigt värdefull att ha med sig när jag en tid senare blev inbjuden av familjens kontakt på USÖ att delta på nästa träff.*

*Värme i luften, löfte om sommar. Jag tar cykeln och möter upp familjen samt skolsystemet i entrén. Svante ser dämpad ut. Väl på plats i samtalsrummet summeras läget. De tips familjen fått från dietisten har av olika anledningar inte följts. Svante har inte kunnat hålla sig till de "kostrestriktioner" som getts. BMI-värdet är högre än någonsin... Resultaten var ingen överraskning för mig, det hade jag sett med egna ögon. Vad värre var, Svante sjönk längre och längre ned på sin stol och jag satt tyst och led med honom. Vad skulle jag kunna säga som kunde hjälpa till att rädda situationen, rädda honom?*

*Återigen blev jag hjälpt av min forskarutbildning. Att vara medveten om att hälsodiskursen (vår sociala konstruktion av hälsa) i samhället idag kan sägas innebära att medborgarna ska*

*disciplineras in i en norm där ingen tillåts vara överviktig, gjorde att jag kunde se situationen ur ett slags metaperspektiv. Svante skulle "ledas in i fällan". Att denna behandling knappast var positiv för hans självbild var givet men i sagda diskurs är folkhälsoperspektivet alltid överordnat individperspektivet. Situationen var så långt från Antonovskys tankar som det var möjligt. Här var det endast den fysiologiska synen på hälsa som räknades. Individens egen känsla av sammanhang var lagt åt sidan.*

*Ingen annan hade dessa infallsvinklar. Ansvarlet vilade tungt på mina axlar när jag fick ordet.*

- *Jag har nu suttit tyst en stund och bara lyssnat in. Är det ok för alla om jag lägger korten på bordet och är helt ärlig med vad jag tänker?*

*Samtliga fem i rummet tittar på mig lite avvaktande men alla nickar.*

- *Svante, jag förstår att det här är en jobbig situation för dig. Bara att sitta här med oss vuxna måste vara lite tufft. Jag tror att jag förstår hur du känner dig. Du behöver bara nicka om det jag säger stämmer. OK?*

*Han nickar bekräftande och jag fortsätter.*

- *Alla här inne vill bara väl men jag tror att du bara känner att vi vuxna letar fel på dig, vilket gör att du känner att du inte duger som du är. Att du inte klarar av att följa det ni bestämde på förra träffen gör att du känner dig ännu mer misslyckad.*

*Jag tittar på Svante som nickar samtidigt som han får tårar i ögonen.*

- *Istället för att komma in i det vi kallar den goda cirkeln kommer du längre och längre in i den onda cirkeln där allt bara känns jobbigt och hopplöst. Du känner att du lika gärna kan äta det DU vill och hur mycket DU vill, för då är det ju i alla fall du som bestämmer på sätt och vis.*

*Svante tittar stint ned i bordet men nickar tydligt.*

- *Var det därför du inte ville prata med mig sist, du orkade helt enkelt inte med en till vuxen som skulle berätta för dig hur du ska vara.*

*Fortsatt nickande...*

- *Då undrar jag, Svante, hur DU skulle vilja att det var?*

*Svante tittar förvånat upp, detta var en fråga han inte förväntat sig. Han hade, gissar jag, den där känslan som man får hos tandläkaren när man "befunnits skyldig" till hål i tänderna. Han visste att han hade misslyckats med det enda uppdrag som räknades, viktnedgång...*

*Men nu, plötsligt flyttades fokus till vad han tyckte var viktigt.*

- *Jag skulle vilja baka hemma! Jag får aldrig baka. Och så vill jag själv bestämma när jag ska duscha och städa mitt rum.*

*Det var tydligt att det han längtade mest över var att få bestämma, åtminstone i någon grad, över sig själv och sitt liv. Vi satte tillsammans upp vissa ramar utifrån Svantes förslag. Exempelvis skulle han baka scones till familjen varje lördag.*

*Jag försökte därefter summera mina tankar inför de övriga:*

- *Jag tror att det är jätteviktigt för dig, Svante, att vägen till hälsa för dig inte är densamma som för din syster eller någon annan. Du behöver inte bli jättesmal för att må bra, det är kanske inte din väg. Du behöver känna att du får göra saker som är viktiga för dig och som du känner att du kan lyckas med. Jag tycker därför att vi ska släppa vikt- och kostfokuseringen, åtminstone tills vidare.*

*De övriga instämde och efter mötet såg Svante glad ut. Även föräldrarna verkade nöjda och vi beslöt att hålla regelbunden kontakt.*

*September, nytt läsår.*

*Svante tar sig runt Skoljoggen joggandes i lugnt tempo, HANS tempo. Men det är inte det väsentliga. Det som får mig alldeles varm inombords är att han gör det med ett leende på läpparna.*

*Reflektioner: Att få höra av omgivningen att du måste förändra dig, att du inte duger som du är måste vara bland det absolut mest ohälsosamma som finns. Ändå händer detta dagligen, precis som i Svantes fall. Att det är av välmening i de allra flesta fall hjälper liksom inte den individ som drabbas. Man skulle kanske kunna säga att det handlar om omedveten inkompetens. Eftersom hälsoperspektivet är så ensidigt fokuserat på det fysiologiska är det egentligen inte så konstigt. Det som gör det hela än mer nedslående är att åtgärderna i slutändan ofta får rakt motsatt effekt.*

## Reflektioner

Låt mig som avrundning berätta lite om hur jag i berättelsen kopplar ihop teori och praktik, mikro- och makroperspektiv. Utan insikt om Antonovskys (1991) salutogena tankar om att hälsa måste utgå ifrån individens egen upplevelse av situationen hade jag inte kunnat agera som jag gjorde i mötet. Jag hade också, tack vare min forskning (som jag skrev), en förståelse för hur folkhälsoarbete bedrivs på samhällsnivå (en folkhälsodiskurs om man så vill). Ur ett sådant perspektiv är övervikt, liksom exempelvis rökning, alltid något som ”belastar” samhället. Tyvärr gör det faktum att individperspektivet (som i berättelsen) är så sekundärt att åtgärderna istället många gånger blir kontraproduktiva.

Just detta faktum, att den salutogena hälsoteorin ger dig möjlighet att ställa andra frågor, frågor med andra utgångspunkter, anser jag vara den kanske största styrkan i Antonovskys teoribildning. Här är det individens egen upplevelse som är det centrala. Att Svante hade tänkt på hur han ville ha det för att det skulle bli bra för honom var ju egentligen alldeles utmärkt. Det var bara det att ingen hade frågat. I en annan hälsodiskurs är det nämligen irrelevant vad Svante vill, det är hans vikt det handlar om.

Antonovsky (1991) talar också om tre olika faktorer som ska samspela för att man ska skapa resurser för en positiv hälsoutveckling; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Jag tycker att berättelsen tydligt illustrerar dessa faktorer. I början av mötet är situationen varken begriplig eller hanterbar för Svante. Följaktligen känns mötet helt meningslöst för honom. Då Svante sedan får komma med egna förslag på hur hans liv ska bli vänder hela situationen. Fokus flyttas till något som han känner är meningsfullt. Jag hjälper honom att *hantera* situationen så att mötet i slutändan blir begripligt, kanske till och med *meningsfullt*.

Får man in samtliga faktorer kan man säga att utfallet blir positivt ur ett hälsöhänseende. Emellertid är situationen skör då det räcker med att en av faktorerna uteblir för att utfallet ska bli negativt ur ett hälsöhänseende. I Svantes fall fanns ingen av faktorerna med till en början.

Jag är övertygad om att sådana här insikter är nödvändiga för att vi ska kunna utveckla våra praktiker; nödvändiga för att bredda hälsobegreppet generellt så att även elever som ”Svante” kan få känna att de passar in.

*Till sist – nödvändiga för att vårt ämne, idrott och hälsa, ska kunna bli ett ämne som stärker och utvecklar samtliga elevers självbild.*

För att detta ska bli möjligt behöver vi hjälpas åt att bygga vidare på bron mellan forskning och praktik, den är långtifrån färdig ...

## Referenser

Antonovsky, Aaron (1991): *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.

Armour, Kathleen (2006): The way to a teacher's heart: narrative research in physical education. I Kirk, David, Macdonald, Doune & O`Sullivan, Mary: *The handbook of physical education*, s467-485. London: Sage

Brolin, Magnus (2014): *Hälsoarbete i skolan - mer än motion, morötter och moral?* Örebro: Örebro studies in Sport science 18.

Nottingham, James (2013): *Utmanande undervisning i klassrummet*. Natur & Kultur: Stockholm

Tolgfors, Björn (2014): *Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa. Didaktiska konsekvenser av styrning*. Örebro: Örebro studies in Sport science 19.

Wahlström, Ninni (2009): Mellan leverans och utbildning. *Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg. Daidalos.

William, Dylan (2013): *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Studentlitteratur AB: Lund

Wigg, Ulrika (2009): Att analysera livsberättelser, s. 198-215. I Fejes & Thornberg (red) (2009) *Handbok i kvalitativ analys*. Liber: Stockholm.



## ”Att kunna främja hälsa”

### Vad kan det innebära, i idrott och hälsas rörelsepraktik?

Sabina Vesterlund

#### Inledning

1994 fick skolämnet idrott nytt namn; idrott blev idrott och hälsa. Hälsa blev ett ämnesinnehåll och ett kunskapsobjekt. Sedan dess har lärare i idrott och hälsa brottats med hur främjande av hälsa kan gestaltas som kunskapsobjekt. Min licentiatuppsats syfte är därför att undersöka vad förmågan att värdera fysisk aktivitet ur ett hälsofrämjande perspektiv innebär för elever i årskurs 9. De frågeställningar som ska besvara studiens syfte är,

- Hur erfar elever uppgiften att värdera dans ur ett hälsofrämjande perspektiv med hjälp av KASAM-begreppet?
- Vilka aspekter av uppgiften är kritiska för elevers förmåga att värdera dans ur ett hälsofrämjande perspektiv?
- Vad behöver elever erfara för att möjliggöra ett lärande av förmågan att värdera dans ur ett hälsofrämjande perspektiv med hjälp av KASAM-begreppet?

Mitt val av forskningsmetod är Learning Study. Learning Study sätter fokus på vad elever uppfattar som svårt i undervisningen i relation till ett undervisningsinnehåll. I Learning Study är utgångspunkten att elevers kunnande utvecklas ur de erfarenheter som möjliggörs av undervisningen. Lärande betraktas som att stegvis kunna urskilja ett lärandeobjekt<sup>1</sup> på ett alltmer nyanserat sätt (Runesson, 1999; Booth & Ingerman, 2002). I Learning study ställs frågor om vad elever behöver erfara i undervisningen för att utveckla ett specifikt kunnande. I min studie är utgångspunkten följande kursplaneförmåga i idrott och hälsa:

”planera, praktiskt genomföra och värdera idrott och andra fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa, rörelse och livsstil” (Skolverket, 2011, s.27).

Med hjälp av Learning Study försöker lärare urskilja vad som är svårt/kritiskt för elevers lärande och hur undervisningen kan gestaltas så att eleverna lär sig det som är avsett. Kunskap som är undervisningens innehållsliga aspekt utvecklas i handling. Elever och lärare

---

<sup>1</sup> Begreppet lärandeobjekt är det som ska läras och är ett begrepp inom Learning Study (Nilsson, 2014).

gör kunskap i undervisning. Elevens kunnande/förmåga utvecklas i erfandet av innehållet i undervisningen (Carlgren, 2012).

### **Innebörden av att främja hälsa**

För att beskriva innebörden av att främja hälsa tar jag utgångspunkt i det hälsofrämjande perspektivet "Salutogenes" – hälsans ursprung och det sjukdomsförebyggande perspektivet "Patogenes" – sjukdomars ursprung.

#### *Det salutogena perspektivet*

Salutogenes betyder hälsans ursprung och härrör från latinets salus (hälsa) och grekiskans genesis (ursprung). Det salutogena perspektivet på hälsa är den medicinska sociologen Aron Antonovsky verk. Inom det salutogena perspektivet innebär hälsa en rörelse, ett kontinuum, som varierar och villkoras utifrån kontext och individuella resurser i relation till kontext. Förhållningssättet är att hälsa är en process, ständigt pågående, utan slutmål (Antonovsky, 2005). Salutogenes är de resurser en individ har att tillgå och som bidrar till välbefinnande/att må bra i vardagen. Uttryckt med andra ord, det som främjar en individs hälsa (Antonovsky, 2005). Begreppet resurs ska i texten förstås som tillgång, medel eller kapital. En individs samlade hälsoresurser och levnadsvillkor styr individens förmåga att handla i vardagen. För att värdera en individs samlade hälsoresurser utvecklade Antonovsky teorin om KASAM; känsla av sammanhang.

Känsla av sammanhang är ett analysverktyg för att ta reda på vad resurser som främjar individers välbefinnande innebär (Thedin-Jakobsson 2015). Thedin-Jakobsson (2015) refererar till Eriksson och Lindström (2005) när hon beskriver att en hälsoresurs möjliggör hälsoutvecklande livserfarenheter, det vill säga, bidrar till ett välbefinnande i vardagen. I min studies genomförande av en dansuppgift finns möjligheter till erfandande av hälsoresurser genom arbete med KASAM som ett analysverktyg för att identifiera dessa resurser. Antonovsky (2005) benämnde hälsoresurser generella motståndsresurser. Människor behöver generella motståndsresurser för att hantera livets utmaningar. De generella motståndsresurserna är kroppsliga eller fysiska. De är materiella, i form av mat, boende och kläder. De är relationella i form av relationer till andra människor. De är kulturella, dvs. ideologiska, filosofiska och religiösa. Ur denna idé om resurser skapade Antonovsky det sociologiska analysverktyget Känsla av sammanhang, som består av tre delar:

- Begriplighet
- Hanterbarhet
- Meningsfullhet

Begriplighet handlar om förståelse för det sammanhang individen befinner sig i och de krav och villkor sammanhanget ställer. Begriplighet är en kognitiv komponent och står för ordning, konsistens, struktur och klarhet. Motsatsen är kaos, oordning och slumpmässighet.

Hanterbarhet handlar om att de resurser individen behöver för att kunna vara delaktig i ett sammanhang är tillgängliga. Hanterbarhet innefattar den subjektiva upplevelsen av att ha resurser för att hantera livet. Motsatsen är maktlöshet och uppgivenhet.

Meningsfullhet är en motivationskomponent. Är uppgifter, utmaningar och krav värda att investera engagemang i, till exempel genom att tillägna sig nödvändiga resurser? Graden av meningsfullhet handlar om att se sig som delaktig i och ha inflytande över det som sker, istället för att känna utanförskap och se sig som en åskådare (Lindström och Eriksson, 2005; Eriksson, 2007).

### *Det patogena hälsoperspektivet*

I min studie används det patogena perspektivet som kontrast för att synliggöra det salutogena perspektivet, både i den skrivna texten och i iscensättning av undervisning.

Det patogena perspektivet utgår inte från vad som möjliggör hälsa utan varför sjukdom uppkommer, hur sjukdom kan botas, behandlas och undvikas. Det patogena perspektivet är atomistiskt – kroppens eller kroppsdelarnas hälsa åsyftas - inte personens hälsa i sin livsmiljö. I det patogena perspektivet ingår den moraliskt normativa diskursen och den vetenskapligt normativa diskursen. Båda diskurserna utgår från ett dikotomiskt, dualistiskt tankemönster, antingen eller. Det vill säga vara normal eller onormal, vara frisk eller sjuk. Hälsa ses som ett slutmål eller en produkt i form av att vara frisk (Quennerstedt, 2006).

### **Vad har varit, och är, problematiskt med att främja hälsa som kunskapsobjekt?**

För att bättre förstå den osäkerhet och problematik som lärare i idrott och hälsa har, och har haft, att hantera i relation till att främja hälsa som kunskapsobjekt, kommer jag i detta avsnitt

att belysa forskning om hälsa i ämnet idrott och hälsa och ämnets motsvarigheter internationellt.<sup>2</sup>

Hur man som lärare ska förhålla sig till begreppet hälsa och hur hälsa ska medvetandegöras för elever och användas som kunskapsobjekt i idrott och fysiska aktiviteter är lärare generellt sett inte på det klara med och det diskuteras sällan (Annerstedt, 2008). Jag tolkar detta som ett tecken på att idrott och hälsa har en svag ämnesklassificering. Följden blir att lärares egna tolkningar och smak får stort inflytande (Ekberg, 2009). Ämnet blir också mer påverkbart av samhällseliga intressen och trender. Ju svagare klassificering desto mer möjligt innehåll. Hälsoundervisningen sker genom utförandet av aktiviteter som anses vara hälsosamma (Lundvall & Meckbach, 2008).

I Skolverkets nationella utvärdering av ämnet 2003 listade eleverna i årskurs 9 vad de tycker att de lär sig. De fem mest vanligt förekommande svaren var 1) att man mår bra av fysisk aktivitet; 2) olika idrottsaktiviteter; 3) hur man ska träna styrka och rörlighet; 4) ta ansvar för sin egen fysiska träning; och 5) ta hänsyn till både flickor och pojkar (Quennerstedt, Öhman, Eriksson, 2008). Praktiken har ofta byggt på ett ämnesinnehåll relaterat till hälsa genom idén att aktiviteterna ska erbjuda en hög, fysisk aktivitetsnivå, samt att eleverna lär sig om goda vanor beträffande träning och kost. Det har varit ovanligare med aktiviteter som stimulerar sociala relationer relaterade till friluftsliv eller diskussioner om normer, t. ex kroppsideal och villkor och möjligheter för delaktighet. Dessa fenomen har ju i sig begränsad fysisk träningseffekt. Av samma skäl får estetiska förmågor och estetiskt lärande stå åt sidan (Quennerstedt, 2008). Idrott ses som naturligt gott för hälsan och tenderar att reproduceras reflektionslöst i skolämnet idrott och hälsa. Schenker (2011) identifierar en likande problematik i de naturvetenskapliga ämnena. Det som ska läras behöver problematiseras och sättas in i olika perspektiv i en skola som bygger på demokratiska grundvalar, vilket är en resurs som efterfrågas för att kunna främja hälsa.

Londos skriver i sin avhandling från 2008 att det är sysselsättning snarare än undervisning som försiggår i ämnet. Fysisk aktivitet är enligt lärarna viktigt för hälsan och att alla elever ska få en positiv upplevelse. Valfrihet jämställs med demokrati, vilket också är en viktig hälsoresurs. Problemet är att lärarna handlar utifrån den samhällseliga logik som gäller för idrott i samhället, utanför skolan, vilket också forskning från Australien visar (Sirna, et. al., 2008). Idrottsfältets maktfördelning gäller även i skolämnet och reproduktion av fältet sker i

---

<sup>2</sup> Artiklar som förhåller sig till kontexter i Storbritannien, Australien och USA.

skolan. Alltså ges handlingsutrymme/valfrihet främst till de som redan har det kulturella kapitalet som värdesätts utanför skolan. Idrottskapitalet går här före utbildningskapitalet (Londos, 2008), något eleverna skulle kunna få syn på om de fick möjlighet att utveckla ett kunnande för detta. Utbildningsvetaren John Evans (2003; 2004) och Evans & Rich (2004) menar att barn och ungdomar med rätt till utbildning inte bör lämna skolan med enbart kunskap om hur de bäst sköter sin fysiska hälsa utan också med kunskap om hur dessa hälsoråd har uppkommit och på vilka premisser. Det hälsoperspektiv som framträder i undervisningen i idrott och hälsa är framförallt det förebyggande. Den biologiska kroppen är i fokus och hälsa blir en individuell angelägenhet. Hälsa blir ett mål som kan nås genom att anamma en fysiskt aktiv livsstil. Till detta behövs god moral och kunskap om kost (Quennerstedt, 2008). Om hälsoundervisning i skolan fokuserar på vikt och dieter<sup>3</sup> ur de patogena normativa perspektiven, finns stora risker med individuellt skuldbeläggande på barn och unga som inte själva kan styra över sina levnadsvillkor (Evans, 2003; 2004). Att då förenkla dessa tillstånd till viktbekymmer eller brist på rörelse är att förminska det nutida samhällets kulturskapande och dess påverkan på människors självbild. Inom biomedicinen är fetma beskrivet som en positiv obalans mellan intaget av energi och dess förbrukning. I en social praxis är det inte oskyldigt neutralt och fritt från värderingar (Evans, 2003; 2004; Evans & Rich 2004).

Quennerstedt (2008, s. 277) refererar till Tangen (1982) som menar att det instrumentella förhållningssättet, att fysisk aktivitet per automatik ger god fysiologisk hälsa, är ohållbart i ett för individen livslångt perspektiv. Ingen förblir fysisk aktiv för resten av livet på grund av detta förhållningssätt. Tangen menar att vi måste förhålla oss till vad som hos individen skapar mening i ett rörelseutövande.<sup>4</sup> Då faller ljuset på vad vi gör med rörelsen snarare än på aktiviteten i sig själv. Detta kan ses som en potentiell källa för att utveckla hälsoresurser.

I Annika Ahlbergs licentiatuppsats från 2015 var syftet att belysa hur hälsa förstås av elever i åk 9. Fokus var att undersöka vilka olika förhållningssätt till hälsa som fanns bland informanterna. Teoriramen är hämtad från den tyske sociologen och pedagogen Ziehe och hans begrepp kulturell friställning, kulturell expropriation och prestationsprincip samt den brittiske sociologen Baumans teori om konsumtionskulturen. Ahlberg har använt sig av fokusgruppsintervjuer, enkäter och skriftlig dialog på nätet. Hennes studie är intressant för

---

<sup>3</sup> Evans 2003 syftar på USA och Storbritannien.

<sup>4</sup> Jämför Engströms (2002) begrepp, meningsskapande praktiker och Ekbergs (2009) begrepp, målsättningar för skolämnet idrott och hälsa.

mig ur hänseendet att den för mig skapar förförståelse för hur elever som undervisar utifrån Lgr 11 kan tänkas förhålla sig till hälsa som fenomen. Ahlberg identifierade tre förhållningssätt till hälsa; pressat, tryggt och spontant. De elever som ger uttryck för det trygga förhållningssättet uppvisar stor medvetenhet kring hälsa. De väljer aktivt att främja sin hälsa och upplever ingen stress över det. De blir stärkta av att utföra hälsofrämjande handlingar. De vet hur de kan konsumera hälsa. Den grupp som ger uttryck för ett pressat förhållningssätt verkar sakna denna förmåga att skapa balans i tillvaron. Ahlberg refererar till Bauman och skriver att ny kunskap, som i all välmening syftar till att hjälpa eleverna, kan leda till upplevelse av nya idealbilder och ökade krav. Ziehes prestationsprincip tycks vara central för dessa elever, liksom den kulturella expropriation som försett dem med olika bilder av livsstilar som de anser eftersträvansvärda. Den grupp som Ahlberg menar har ett spontant förhållningssätt är lyckligt omedvetna om både det ena och det andra och gör helt enkelt saker i livet de mår bra av. Men de kan inte medvetet uttrycka kunnande om hur de kan främja sin hälsa. Häri, menar Ahlberg, finns en verklig utmaning att möta individer med olika förhållningssätt till hälsa på olika sätt. Elever behöver möta den goda annorlundaheten i skolan. Den goda annorlundaheten beskriver Ahlberg genom Ziehe som platser där människor ges möjlighet att få perspektiv på sin vardag och sociala varande.

Om eleverna i min Learning Study kan erfara god annorlundahet, genom att tillämpa KASAM-begreppet som ett analysverktyg för identifiering av hälsofrämjande resurser, återstår att se.

### **Vad är en Learning Study och vad är syftet med denna typ av studie?**

Den metod jag kommer att använda mig av i min studie är Learning Study. I forskningsmetoden Learning Study är de teoretiska ramverken, som består av fenomenografi och variationsteori, tätt sammanflätade med metoden. Jag ger här en överblick av innebörden av Learning Study samt varför och hur metoden har utvecklats.

Learning Study (LS) utvecklades som en modell för forskning och lärarfortbildning under början av 2000-talet, genom samarbete mellan Göteborgs universitet, Hong Kong University och Hong Kong Institute of Education. I LS utformades variationsteorin som en teori för lärande, vars begrepp används som redskap vid planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Ledande i denna utveckling var professor Ference Marton och professor Ulla Runesson båda från Göteborgs universitet samt professor Lo Mun Ling från Hong Kong

University (Maunula, Magnusson & Echevarria, 2011). Målet med LS är att främja elevers lärande. Fokus är på undervisningens innehåll och de förmågor – det kunnande – som eleverna skall utveckla. Innehållet analyseras på djupet. Frågor som vad det innebär att kunna något specifikt, vad elever måste lära sig för att kunna detta, samt vad som inte får tas för givet i undervisningen diskuteras. LS är uppbyggt som ett kollegialt samarbete kring undervisning, utvecklingsarbete och forskning om undervisning i klassrummet (Falkner 2015-01-29).

LS bedrivs i ett cykliskt förlopp enligt följande:

1. För-test i elevgrupp av planerat lärandeobjekt.
2. Kategorisering av elevernas kvalitativt skilda uppfattningar av vad de urskiljer av lärandeobjektet genom fenomenografisk analys. Analysen leder fram till det som är svårt att urskilja för elever, de kritiska aspekterna.
3. Planera och iscensätta lektion 1. Här fokuseras, genom tillämpning av variationsteori av de kritiska aspekterna, det som eleverna ges förutsättning att samtidigt urskilja av lärandeobjektet.
4. Genomföra eftertest samt göra en fenomenografisk analys av det erfarna lärandet i eftertestet och i lektion nr 1.
5. Planering av lektion 2 utifrån punkt 4's analys (Ling Lo, 2012; Nilsson, 2014).

### **Förväntade resultat av min studie**

Utifrån studien hoppas jag kunna uttala mig om vad det innebär för elever i årskurs 9 att kunna värdera fysisk aktivitet ur ett hälsofrämjande perspektiv med hjälp av KASAM som analysredskap. För att kunna göra det behöver jag ta reda på: Vad är svårt i utvecklandet av detta kunnande för eleverna? Vad får inte tas för givet i undervisningen? Vad behöver eleverna erfa i undervisningen för att möjliggöra det intentionella lärandet?

Licentiatuppsatsen beräknas vara klar i oktober 2018. Jag forskar fram till dess halvtid vid GIH och arbetar halvtid som lärare i idrott och hälsa på Ösbyskolan i Värmdö kommun.

### **Referenser**

Ahlberg, A. (2015) *Förståelse av och förhållningssätt till hälsa- Några elevers syn på hälsa och skolämnet idrott och hälsa*. Malmö: Studies in Sport Sciences Vol. 19

Annerstedt, C. (2008) Physical Education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Sport, Education and Society*, 13(4), 303-318.

Antonovsky, A. (2005) *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur

Booth, S., Ingerman, Å. (2002). Making sense of physics in the first year of study. *Learning and instruction*, 12 (5), s.493-507.

Carlgrén, I.(2012). Kunskap för bildning? I T. Englund, E. Forsberg, & D Sundberg (Red.) *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s.118-139). Stockholm: Liber

Ekberg, J-E. (2009) *Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö Studies in Educational Sciences, 46

Engström, L-M., Redelius, K. (red) (2002). *Pedagogiska perspektiv på idrott*. Stockholm: HLS Förlag.

Eriksson, M. (2007) *Unravelling the mystery of salutogenes*. Helsingfors: Folkhälsan Research center

Evans, J. (2003) Physical education and health: a polemic or 'let them eat cake'. *European Physical Education Review*, 9(1), 87-101.

Evans, J. (2004) "Making a difference? Education and 'ability' in physical education". *European Physical Education Review*, 10, 95-108

Evans, J., Rich, E. (2004) The Emperor's New Clothes: Fat, Thin, and Overweight. The Social Fabrication of Risk and Ill Health. *Journal of teaching in physical education*, 23, 372-391

Falkner, K.(2015-01-29). Learning *Study och Lesson study*, - exempel på skolutveckling. Stockholms universitet: Digital föreläsning

Ling Lo, M. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg studies in educational sciences.

Lindström, B. & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 440-442.



- Londos, M. (2010) *Spelet på fältet: Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritiden*. Malmö Studies in Educational Sciences.
- Lundvall, S., Meckbach, J. (2008) Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analyzing educational settings. *Sport, Education and Society*, 13(4), 345-364
- Maunula, T., Magnusson, J. & Echevarria, C. (2011). *Learning Study – undervisning gör skillnad*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, K. (2014) *Hitta lätt - så blir det rätt!* Stockholm: GIH; enheten för kultur och lärande- licentiatuppsats.
- Quennerstedt, M. (2008) Exploring the relation between physical activity and health – a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283
- Quennerstedt, M., Öhman, M. & Eriksson, C. (2008) Physical education in Sweden – a national evaluation. *Education-Line*.
- Runesson, U. (1999) *Variationens pedagogik: skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: Göteborgs universitet
- Schenker, K. (2011) *På spaning efter idrottsdidaktik*. Malmö Studies in Educational Sciences.
- Sirna, K., Tinning, R. & Rossi, T. (2008) "The social tasks of learning to become a physical education teacher: considering the HPE subject department as a community of practice", *Sport, Education and Society*, 13(3), 285-300.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Idrott och hälsa*, s.51-57. Stockholm: Fritzes
- Theidin-Jakobsson, B. (2015) *Vilka stannar kvar och varför? En studie om ungas föreningsidrottande under uppväxtåren*. Stockholm: Gymnastik och idrottshögskolan.

## **Elevaktiv undervisning i bollspel – en modell för 2020-talet?**

Gunnar Teng

I licentiatavhandlingen *Uppdrag samspel* (Teng 2013) undersökte jag elevers samspelskunnande och lärande i bollspel. Studien var en interventionsstudie som genomfördes i en skola i årskurs 6. Syftet med studien var att undersöka elevers samspelskunnande i bollspel i ämnet idrott och hälsa när de fick samspelsuppgifter att lösa. Frågeställningarna var inriktade på vad som framträder i handling och vid samtal när eleverna fick samspelsuppgifter i bollspel som de skulle lösa tillsammans och hur dessa samtal och handlingar förändrades under lärprocessen. Studien var också inriktad mot vilka mönster som uppstod i spelrummet när eleverna skulle hjälpa varandra i samspelet och vilka konsekvenser dessa mönster fick för lärande av samspel i bollspel.

Interventionen bestod av tre spellaborationer, utformade som särskilda utforskande uppdrag inriktade på samspel, som iscensattes. Undersökningen inramas av och förstås genom John Deweys pragmatiska kunskapsteorier. Studien har en konstruktionistisk utgångspunkt som innebär att lärande och utveckling ses som en aktiv och meningsskapande process som sker tillsammans med andra. Praktisk epistemologisk analys (PEA<sup>5</sup>) som har använts för analys av samtal och handlingar i avsikt att finna elevernas konstruktioner och rekonstruktioner om samspel. Det empiriska materialet består av 24 spelomgångar och 24 samtalsomgångar. Den första spellaborationen är inriktad på vad elever gör och talar om när de ska åstadkomma *den första passningen*. Den andra spellaborationen är inriktad på vad de gör och talar om för att lyckas med att *ta sig över spelplanens mittlinje tillsammans* innan de får skjuta mot mål. Den tredje spellaborationen är inriktad på vad eleverna gör och talar om för att åstadkomma *den sista passningen*. Spellaborationerna är på så sätt inriktade på samspelet i ett bollspels uppbyggnadsfas och avslutningsfas. Huvudresultaten av interventionsstudien tas upp i slutet av artikeln.

### **Bakomliggande tankar och teorier som påverkat synen på bollspelsundervisning som utforskande uppdrag**

---

<sup>5</sup> PEA har utvecklats av P-O Wickman och Leif Östman för att undersöka lärprocesser. Praktisk epistemologisk analys (PEA) är inriktad på att synliggöra kunskapsprocesser genom analyser av elevernas praktiska handlingar och samtal i situerade didaktiska miljöer. Det finns en gedigen och etablerad teoretisk grund i PEA som tar sin utgångspunkt i Deweys transaktionella kunskapsteorier kring hur kunskap synliggörs och kan studeras genom fokusering på de handlingar som utförs i samspel med omgivningen och med andra. Nyckelbegrepp inom PEA är ”möten”, ”stå fast”, ”luckor” och ”relationer” samt skillnader och likheter vilket kan iakttas i relation till ett kunskapsobjekt (Wickman 2004, Wickman & Östman 2002a).

För att eleverna skulle ges möjlighet att upptäcka vad som krävs för att samspela och utveckla sina kunskaper var den pedagogiska grundtanken att eleverna gruppvis måste få *laborera och diskutera med varandra* och det skulle ske dels i handling genom interaktion i spel, dels vid samtal med varandra om hur samspelsuppdraget skulle lösas. Den pedagogiska tanken med projektet var således att eleverna skulle inkluderas i en undersökande process genom att de skulle få pröva och samtala om ett särskilt kunskapsobjekt, vilket i undersökningens fall var inriktat på samspel i ett bollspels olika faser. Skolinspektionens saknade elevaktiva undervisningsmetoder vid granskning av ämnet idrott och hälsa, vilket den här studien förhoppningsvis kan inspirera lärare som undervisar i bollspel att ändra på?

I nedanstående avsnitt tar jag upp bakomliggande *teoretiska aspekter om lärande* som påverkat utvecklingen av det som senare kom att benämnas som ”spellaborationer” som ingick i studien. I avsnittet som följer därefter behandlar jag det bollspel som utvecklades i syfte att alla elever skulle erbjudas deltagande och inkluderas i kollaborativa spelprocesser oavsett individuell teknisk förmåga. Avsikten med studien var att undersöka samspel och interaktion mellan elever och inte att undersöka deras individuella tekniska rörelseförmåga. Jag har tagit avstamp i sociokulturella och konstruktionistiska teorier om lärande som belyser hur människan konstruerar och rekonstruerar kunskap i samspel med varandra och med sin omgivning.

### **Teorier om samspel mellan individ och omvärld**

Ett sätt att se på lärande innebär att människan är ett aktivt subjekt som tänker och reflekterar och har erfarenheter att utgå från vid sitt lärande. Med det synsättet *konstruerar* människan sin kunskap. Vygotsky betonar vikten av att lärande är en social process som sker i interaktionen med andra i en lärandekontext. Kunskapsutveckling sker då inom proximala utvecklingszoner i ett växelspel mellan tidigare erfarenheter och nya kunskapsutmaningar och det sker i ett samspel med andra, t.ex. lärare eller mer kunniga kamrater (Rovegno & Dolly 2006). Ur ett sociokulturellt perspektiv ingår lärande och kommunikation i en omgivning och tillsammans med andra (Säljö 2000). Det innebär att kontexten inte är skild från människan, menar Säljö (2000), eftersom människan redan ingår i kontexten och verkar i densamma och på så sätt skapas och återskapas såväl människa som kontext. Det synsättet på lärande och utveckling är i linje med Deweys transaktionella kunskapsteori. Det som binder samman konstruktionistiska teorier är att lärande ses som en aktiv och pågående process och att kunskap är socialt konstruerad i ett sammanhang (Rovegno och Dolly 2006).

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär att ”lärandet påverkas av erfarenheter och dispositioner individen bär med sig i sitt möte med omvärldens normer, värden och logiker som präglar en verksamhet” (Larsson & Fagrell 2010, s. 199). Ett sociokulturellt perspektiv på lärande omfattar också den mening individen tillskriver verksamheten eller hur individen gör verksamheten begriplig på olika sätt. Viktigt är också hur kommunikation utvecklar och använder språk och fysiska uttryck som redskap (Ibid.). I studien är intresset inriktat på det lärande som framträder när barnen försöker göra verksamheten begriplig på olika sätt genom att agera i spelet och vid samtal om spelet.

Varje kontext eller verksamhet har sin logik som gör att vissa handlingar är mer meningsfulla än andra. Säljö (2000) använder begreppet verksamhetssystem för dessa sammanhang och menar att ett viktigt inslag i lärandet är att förstå verksamhetens mening. Det innebär, i mitt fall, att jag i studien försöker förstå hur barn skapar mening i bollspel vid tal och handling när de får samspelsuppgifter att lösa när verksamheten är inriktade på den första passningen, att ta sig över en yta tillsammans och att få till den sista passningen.

Illeris menar att när lärande ingår i ett socialt sammanhang handlar det om *samspelsprocesser* mellan omgivning och individ. Det sättet tangerar det sociokulturella och konstruktionistiska synsättet. Illeris föreslår följande terminologi för dessa samspelsprocesser: socialt lärande, kollektivt lärande och kollaborativt lärande.

- Med socialt lärande menas samspelsdimensionen i det individuella lärandet.
- Med kollektivt lärande avses ett specifikt sammanhang där en grupp människor med mycket likartade förutsättningar inom ett område ingår i ett lärosammanhang där den sociala situationen bidrar till att de lär sig något gemensamt.
- Ett kollaborativt lärande används i samband med aktiviteter där en grupp människor gemensamt strävar efter att lära sig och att utveckla något tillsammans.

(Illeris 2006, s. 149).

Det är alltså skillnad mellan kollektivt lärande och kollaborativt lärande avseende vilka som ingår och om de ska lära sig något gemensamt eller om de ska utveckla något tillsammans. Jag har funnit att kollaborativt lärande är en passande beskrivning för det lärande som iscensätts i studien, då eleverna för det första *inte har lika förutsättningar* inom området bollspel och för det andra att de ska *utveckla något tillsammans*.

## **Ett pragmatiskt förhållningssätt – erfارande av handlingar och reflektioner över handlingarnas konsekvenser**

Deweys teorier öppnar möjligheter för att förstå och tolka handlingar och deras konsekvenser under samspelsprocesser i bollspel ur ett pragmatiskt perspektiv. I studien är analysen inriktad på vad som framträder som samspelskunnande *i handling och vid samtal* hos barn när de ska lösa samspelsuppgifter. Det kunskapsteoretiska perspektivet om att kunskap i en verksamhet konstrueras och rekonstrueras i samspel med andra och med omgivningen kan visa mönster och konsekvenser i form av kontinuitet och förändring i relation till ett kunskapsobjekt som kan vara tecken på utveckling och lärande.

Dewey ansåg att utbildning måste leda till utveckling och växande genom *experience*. Den ursprungliga grekiska betydelsen av begreppet erfarenhet är ”the capacity to do something” (Murphy 1990 s. 64). I *Experience & Education* (1938/1997) lyfter Dewey fram att ”experience” i sig inte är tillräckligt, utan att den måste vara pragmatiskt inriktad på växande och utveckling för att vara meningsfull.

The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative...Any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience. (Dewey 1938/1997, s. 25).

Nytan för såväl individen som samhället är det som ska styra utbildning och lärande menar Dewey (Hartman & Lundgren 1980). Sett ur det perspektivet är pragmatismen en pedagogisk nyttofilosofi. När det gäller utveckling och växande genom ”experience” så är ett kännetecken för Deweys pragmatism att människan inte kan skiljas från miljön, eftersom människan alltid ingår i den. Det är i samspel och i interaktion med omgivningen som utveckling sker, menar Dewey (1938/1997).

The statement that individuals live in a world means, in concrete, that they live in a series of situations....It means once more, that interaction is going on between an individual and objects and other persons. The conceptions of situations and interaction are inseparable from each other. An experience is always what it is because of interaction taking place between an individual and what, at time, constitutes his environment... (Dewey 1938/1997, s. 43).

Inom pragmatismen är experience således ett centralt begrepp och en vattendelare för hur kunskap kan erhållas eller studeras. Med experience menas inte passiv erfarenhet av något utan snarare att erfandet sker aktivt och i samspel med omgivningen i en situation. Det är i aktiv handling som erfande skapas genom interaktion mellan omvärld och organism menar Dewey (1938/1997). Med det teoretiska synsättet, att det är i aktiv handling som människor erfar, ser jag möjligheter att iaktta och förstå lärande om samspel i bollspel som erfande av handlingar när eleverna interagerar med varandra och med omvärlden. I studien utgörs omvärlden av andra elever, av bollspelet som de laborerar med och slutligen av rummet som de agerar i. Dewey (1938/1979) anger att leva i världen innebär en serie av situationer och anlägger därmed ett genomlevt perspektiv på erfandet.

Det räcker inte med att vara i världen, utan människan måste också reflektera över konsekvenserna för att utveckling ska ske. Dewey (1925/1981) tar ställning inte bara för vikten av aktiva handlingar. Han menar också att reflektion och uppmärksamhet över handlingarnas konsekvenser är avgörande för lärande och utveckling. ”A bare event is no event at all; something happens” menar Dewey (1925/1981, s. 13) och vidare att det är avgörande med reflektion eftersom ”we have to understand the significance of what we see, hear and touch” (Dewey 1938/1997, s. 68).

Doing and suffering, experimenting and putting oneself in the way of having sense and nervous system acted upon in ways that yield material for *reflection, may reverse the original situation* in which knowing and thinking were subservient to action-undergoing (Dewey 1925/1981, s. 29).

Dewey flyttar frågan om utveckling och erfande på så sätt från ett passivt iakttagande av världen till ett aktivt och reflekterat deltagande i världen. Det passiva iakttagandet av världen benämns av Dewey (1929/1984) som ett åskådarperspektiv. Experience i relation till lärande innebär att erfande, kunskap och utveckling sker genom aktivt handlande och reflektion. Det förhållningssättet, att erfande skapas genom att vara i världen och reflektera över våra handlingar och de konsekvenser de för med sig, har påverkat studiens upplägg om hur kunskapande i en rörelsepraktik kan iakttas. I studien har Deweys teori om att reflektera och att vara uppmärksam på konsekvenserna av sina handlingar utgjort ett pedagogiskt grundfundament vid utformning av det som jag benämner som ”spellaborationer”. De är utformade som växelvis spel och samtal så att eleverna dels ska ges möjlighet att laborera och interagera i spelet, dels vid samtal reflektera över handlingarnas konsekvenser för samspelet.

## **Transaktionsbegreppet, kunskap och bollspel**

Transaktion handlar om de utvecklingsprocesser som pågår mellan människa och omvärld och hur erfarende erhålls och påverkar kunskapsutveckling. Transaktion är ett *ömsesidigt samspel och en process mellan människa och omgivning under vilken båda förändras*. Med ett transaktionellt synsätt är människan inte uppdelad i två separata enheter utan människan ses som en sammanhållen enhet och kan inte ses som två åtskilda enheter som består av en fysisk och en mental del. Dewey använde begreppet ”body-mind” och menar att en kropp och ett medvetande inte går att hålla isär (Dewey 1925/1981). Vidare menar Dewey och Bentely (1949) att det ömsesidiga och ständigt pågående samspelet inte går att dela upp i delar, ”we employ no basic differentiation of subject vs. object, any more than soul vs. body, mind vs. matter or of self vs. notself” (s. 136). Distinktionen mellan kropp och tanke är således en omöjlighet med ett transaktionellt synsätt på kroppen som istället ses som en sammanhållen organism (Sullivan 2001).

Med ett transaktionellt synsätt hänger handlingar och tankar samman och det som går att studera är de handlingar som empiriskt framträder. Jag har valt ett transaktionellt och konstruktivistiskt angreppssätt på kunskap och lärande och koncentrerar perspektiven till kunskaps- och lärprocesser som visar mönster i form av kontinuitet och förändring samt på avbrutna transaktioner i relation till ett syfte, som i studiens fall är utformat som tre olika samspeleuppdrag som ska lösas. I studien är det elevernas spelhandlingar och samtal som iakttas och som utgör empirin.

Sammanfattningsvis innebär ovanstående att värld och individ skapar varandra i ett ständigt samspel och att båda förändras under en ständig utvecklingsprocess (Biesta 2004; Öhman 2006). Den ständiga utvecklingsprocessen är viktig med ett transaktionellt synsätt och Dewey benämner den som ”the principle of continuity of experience or what may be called the experimental continuum” (Dewey 1938/1997, s. 28). Transaktion och utveckling förutsätter att det finns en kontakt mellan omvärld och människa och den kontakten möjliggörs genom aktivt agerande och undersökande i form av olika handlingar. Kunskap handlar då om relationen mellan våra handlingar och dess konsekvenser (Dewey 1938/1997; Biesta 2004; Biesta och Burbules 2003; Öhman 2006). Kunskapandet blir sett ur den synvinkeln något som konstrueras funktionellt, pragmatiskt och i samspel med omgivning och med andra människor som för livet vidare. Det är ett samspel som består av interaktion där såväl individ som miljö påverkar varandra, men eftersom processen är ömsesidig och pågår i båda

riktningarna och att såväl individ som omvärld förändras ersätter Dewey begreppet interaktion med begreppet transaktion (Dewey & Bentely 1949).

Hur ska man förstå att organism och omvärld skapar varandra i en transaktionell process? Kontexten är inte det som ensidigt påverkar människan. Påverkan sker i båda riktningar, eftersom alla våra handlingar och vår förståelse redan är delar av kontexten (Säljö 2000). Ett annat sätt att formulera en liknande tanke om hur människa och omvärld påverkar varandra genom transaktion är att ”Stimuli finns inte förrän det ges uppmärksamhet som stimuli, det vill säga när det ges en respons; de två konstituerar varandra ömsesidigt” (Biesta 2004 s.48). Vidare menar Biesta (2004), att ”stimuli endast kan bli funnen i samma stund som den adekvata responsen blivit funnen” (s. 48). För att en samordnad transaktion ska ske är det således viktigt att ett ömsesidigt samspel mellan organism och omgivning uppstår och dessutom att påverkan sker i båda riktningarna. Transaktionsbegreppet blir användbart för att analysera eventuella förändringar av samspelet i bollspel. Att transaktionen också inkluderar omgivningens förändring innebär, som jag ser det, att det skapas möjligheter att förstå hur spelet konstrueras och rekonstrueras i transaktion med elevernas handlingar så att olika mönster för samspelet också förändrar själva spelrummet. Viktigt blir också att analysera vad som empiriskt framträder under kunskapsprocessen t.ex. i form av nya och differentierade handlingar i spelet eller om det kan skönjas en omprövning av tidigare erfarenheter som tillför ny mening som påverkar handlingsmönstret i spelrummet. Det är några aspekter på samspel i bollspel som kan iakttas med ett transaktionellt angreppssätt. Med ett transaktionellt angreppssätt är det handlingar och samtal som ska undersökas och kunskaper är det som framträder när människor handlar (Öhman 2006).

### **Vanor som dispositioner för handlingar**

Vanor är inte egenskaper och beteenden som lärs genom repetition. Dewey (1922/1983) menar istället att vanor ska förstås som dispositioner för handling och inte som inlärd repetitioner. Vanor är sätt som organismen responderar på i samspel med omgivningen. När dispositioner för handlingarna förändras och nya vanor utvecklas i transaktion med omgivningen har en utveckling och ett lärande skett. Lärande kan förstås som att ny mening tillförs som också resulterar i mer utvecklade och specifika sätt att handla (Sullivan 2001; Biesta 2004; Quennerstedt et al 2011b). Ett transaktionellt synsätt på lärande innebär att förändringar sker och att nya dispositioner för handling utvecklas. Handlingarna blir mer



komplexa och individen blir på så sätt mer sensitiv för omvärlden och omvärlden fylls med ny mening och blir mer differentierad (Biesta & Burbules 2003).

Sammanfattningsvis lär vi oss således när det uppstår förändringar genom vårt agerande och den förändring som framträder hänger samman med de konsekvenser som handlingarna utmynnar i när vi agerar i transaktion med omgivningen. För studiens del kan det visa sig när det framträder differentierade handlingar, nya dispositioner och nya mönster av handlingar när eleverna samspelar. När en samordnad transaktion infinner sig och ett samspel uppstår utvecklas mönster av handlingar, som inte ska förstås som inlärd handlingsmönster utan som dispositioner för differentierade handlingar (Dewey 1922/1983). Om avbrott framträder så att samspelet mellan individ och omgivning inte upprätthålls är det tecken på att organismen inte reagerar på signaler som finns i omgivningen och transaktionen är avbruten. För studiens del blir begreppet avbruten transaktion användbar vid analysen av samspelet mellan eleverna i spelet. En avbruten transaktion eller i bollspel kan iaktas som avbrott i samspelet. Det skulle t.ex. kunna vara när en elev står och tittar på medan andra elever samspelar, inte reagerar när en passning kommer eller att en elev inte reagerar när någon flyttar sig för att få en passning eller om eleven inte själv agerar för att ingå i processen som pågår i spelrummet. ”Det är endast när organismen blivit träffad av en adekvat respons, det vill säga när ett samspel uppnåtts, som organismen vet eller känner vad stimuli var” (Biesta 2004, s.48).

### **Syftet ger riktning för lärandet**

Mening i en verksamhet går att iaktta genom studier av handlingar och mönster av handlingar. Mening är inte något som existerar i omgivningen eller inom individen, utan den är ouplösligt förknippad med transaktionella relationer som skapas i och genom handling som för processen framåt. Omgivningen kan på ett enkelt sätt beskrivas som den sociokulturella kontext där *mening skapas genom deltagarnas handlingar* (Quennerstedt et al 2011b). Dewey (1938/1997) menar att relationen mellan våra handlingar och deras konsekvenser är vad kunskap handlar om, vilket ligger i linje med andra forskares syn (Biesta & Burbules 2003; Biesta 2004). Individen måste förstå, reflektera och finna sätt att handla i omvärlden. Det är vad erfارande, kunskap och utveckling handlar om, och för detta krävs att individen förstår situationens mening. Till ovanstående om kunskap som konsekvenser av handlingarna tillför Dewey begreppet *situationens mening* eller med andra ord *syftet för handlingarna* i olika situationer. Dewey (1938/1997) tar upp syfte, avsikt och konsekvenser på följande sätt:

A purpose is an end-view. That is, it involves foresight of consequences which will result from acting upon impulse (s. 67)...We can be aware of consequences only because of previous experiences (s. 68)...A purpose differs from an original impulse and desire through its translation into a plan and method of acting upon foresight of consequences of acting under given observed conditions in a certain way (s. 69).

Det teoretiska angreppssättet innebär, i studiens fall, att när lärande utgörs av relationen mellan elevernas handlingar och deras konsekvenser, påverkas lärandet inte bara av tidigare erfarenheter utan också av elevernas förståelse för situationens syfte och mening. I bollspelsstudien utgörs situationens syfte av de olika uppgifterna som ska lösas genom samspel. Det är i det sammanhanget som elevernas samtal, liksom handlingsmönster och deras konsekvenser kommer att analyseras, för att få syn på lärande och meningsskapande. Lärande innebär förändring och det sker alltid i ett sammanhang. Lärande kan ses som en ökad förmåga att engagera sig i världen på ett meningsfullt sätt (Selander & Kress 2010). Det är kombinationen av reflektion och handlande som leder till kunskap och utveckling och kunskapandet blir på så sätt en aktivitet och något som vi gör. Handlande ger erfarenhet och lärande men kunskap innebär slutsatser som också är föränderliga och ingår i en ständig utvecklingsprocess (Biesta 2004).

Att ett sammanhang redan står i relation till tidigare sammanhang och till tidigare erfarenheter är ett transaktionellt förhållningssätt till utveckling. Dewey (1934/2005) menar att när erfarenhet skapas i en verksamhet är tidigare erfarenheter redan inkluderade som en del i den pågående verksamheten. Förhållandet mellan det som varit, det som pågår och framtid möts och koncentreras i nuet men vidgas också i transaktion med varandra under processen.

To see, to perceive, is more than to recognize. It does not identify something present in terms of a past disconnected from it. The past is carried into the present so as to expand and deepen the content of the latter...Time as organization in change and growth, and growth signifies that a varied series of change enters upon intervals of pause and rest; of completions that become the initial points of new processes of development. (Dewey 1934/2005, s. 24).

I linje med Dewey menar också Quennerstedt et al (2011b) att det förgångna existerar i nuet och att nuet inte kan separeras från framtiden då den utstakas i nuet och att både mening och kunskap på så sätt skapas genom handlingar som står i relation till omgivningens dåtid och framtid. Sammantaget kan man säga att Dewey transaktionellt har upplöst dåtid, nutid och

framtid som alla är samtidigt närvarande i en verksamhet. Det innebär således att transaktion är en process som omfattar både förändring och kontinuitet. En viktig aspekt i förhållande till framtiden förs fram av Öhman (2006). Han menar liksom Dewey att i den genomlevda situationen speglas dåtiden i handlingarnas erfarenheter och framtiden speglas i handlingar som är inriktade på verksamhetens syfte (Ibid.).

Det teoretiska angreppssättet om att dåtid och framtid möts i nuet och att *ett syfte är framåtriktat och ger riktning för lärandet* har fått konsekvenser för studiens utformning av det som benämns som ”spellaborationer”. Jag har vid de avslutande samtalen, som ingår som en del i ”spellaborationerna”, låtit eleverna blicka tillbaka på vad de gjort och de får också samtala om hur de skulle vilja förändra sitt samspel i framtiden. På så sätt försöker jag förstå erfarendets kontinuitet och förändring transaktionellt när jag analyserar elevernas relationer till syftet. Syftet i spellaborationerna utgör på så sätt det som anger riktningen för lärandet och det som eleverna laborerar med för att försöka skapa meningsfulla relationer till. Erfarenheterna förändras genom handling i särskilda situationer och nya relationer till tidigare erfarenheter uppstår som skapar ny mening (Quennerstedt et al 2011b). Burbules (2004) menar att erfärande i sig inte ger kunskap, det är meningen, dvs. syftet som avgör kvalitén på erfarenheten. Meningsskapande omfattar såväl individuella, sociala som kulturella dimensioner och ska med ett transaktionellt angreppssätt hanteras som en empirisk fråga menar Öhman (2006).

Man kan förstå mening som att den skapas i enskilda händelser, men dessa är alltid satta i ett sammanhang och meningen är situerad (Rovegno 2006; Säljö 2000). Det innebär att kunskapande och mening kan studeras i den verksamhet som pågår i form av situerade händelser men att transaktionella processer mellan människor och omvärld är påverkade av faktorer som individens tidigare erfarenheter, verksamhetens syfte och traditioner. Om avstamp för iakttagelser tas i verksamhetens situerade praktik blir det möjligt att studera den mening och kunskap som framträder genom att studera de handlingar som iscensätts. I en utbildningspraktik som bollspel framträder elevernas meningsskapande vid möten med ett undervisningsinnehåll och det sker tillsammans med andra. Det innebär en transaktionell process som också inkluderar tidigare erfarenheter och verksamhetens syfte. Med den utgångspunkten är mitt intresse i studien inriktat på att analysera handlingar och samtal för att få syn på vad som framträder som elevers meningsskapande och lärande om samspel i bollspel. Det är också av intresse att iaktta vilka konsekvenser handlingar och samtal får för

samspelet och om de handlingar som framträder förändras under processen, som kan vara tecken på lärande och meningsskapande.

### **Bryt traditionerna**

Med ovanstående genomgång av teorier och begrepp som påverkat bollspelsstudien presenteras nu de åtgärder som vidtogs för att åstadkomma didaktiska situationer i bollspel. I studiens fall var de didaktiska situationerna inriktade på att eleverna skulle få lösa problem och utforska samspel i bollspel oavsett teknisk förmåga.

Undervisning i bollspel kan ske på många olika sätt, men huvudprinciperna är att antingen utgår undervisningen från teknik- och avgränsade spelövningar eller så utgår undervisningen från hela och färdiga spel (Bunker et al 1982; Kirk et al 2002; Kirk 2010). I det första fallet står teknikträning i centrum för undervisningen och den måste tränas innan eleverna kan spela. I det andra fallet står själva spelprocessen i centrum för undervisningen. Jag menar att det är viktigt är att ta ställning till vad som är kunskapsobjektet i bollspel, som i studiens fall var samspelsprocesser. Om bollspel ses utifrån logiken tävling och rangordning (Engström 2010), menar jag att det åsidosätts intressanta didaktiska aspekter om samspel och samarbete inom lagen. Om bollspel i skolan istället ses som en oförutsägbar lekfull kamp mellan två grupper som löser problem som uppstår i spelet, handlar bollspel mer om interaktiva samspelsprocesser än om att vinna eller förlora. I det fallet kommer intresset för undervisningen att inriktas på kunskapsprocesser istället för på utfallet av resultat för spelet.

Eftersom bollspel är en kroppslig aktivitet som kräver att man utvecklar vissa färdigheter genom träning, kan det falla sig naturligt att utgå från de färdigheter som behövs och träna dessa för att sedan kunna spela olika bollspel. Bunker et al (1982) iakttog redan i slutet på 1970-talet och i början på 1980-talet, att vid undervisning i bollspel återkom vissa mönster i lektionerna. Först tränades mycket teknisk färdighet, sedan ägnades resten av lektionen till lite spel, men ingen återkoppling skedde till det som hade tränats när spelet sedan iscensattes<sup>6</sup>. Lektionerna var lärarledda och tekniskt mycket strukturerade. Bunker och Thorpe (1982) ifrågasatte att så lite av undervisningen ägnades åt själva spelet och att lärandet inriktade sig på teknikövningar åtskilda från spelandet. De saknade ett mer holistiskt synsätt vid lärande av bollspel. Dessa iakttagelser utmynnade i en modell benämnd som *Teaching Games for Understanding* (TGfU), som utgick från ett lärande av bollspel med

---

<sup>6</sup> Det sättet att undervisa i bollspel kan benämnas som en teknikdiskurs eller additiv metod, då det ena läggs till det andra som en form av stegvis inläring (Andersén et al 1997).

avstamp i spelets taktiska problemställningar och tekniska lösningar. Bunker och Thorpe (1982) menar att eleven ska sättas i centrum. Genom spel i mer eller mindre modifierade former ska eleverna upptäcka olika taktiska problem i spelet som behöver lösas. Taktiska problem ska avgöra vilken teknik som behöver tränas för att det ska bli möjligt för någon att lösa dessa problem i spelet. Efter träning av lämplig teknik återupptas spelet. Nya problem som uppstår i spelet blir utgångspunkt för nya diskussioner om vad som behöver tränas. Processen avslutas med spel. Cirkeln är därmed sluten och nya frågor uppstår återigen utifrån det spelade spelet. Bunker och Thorpe har således vänt på undervisningsprocessen och startar med helheten istället för träning av tekniska delar i spelet. Modellen bygger på att eleverna lär sig genom att erövra förståelse för gemensamma strukturer och taktiskt återkommande komponenter inom samma kategori av spel. På så sätt ska eleverna lära sig att generalisera kunskaper. Kirk & MacPhail (2002) har granskat konceptet och föreslagit modifieringar. De menar att lärprocessen inom TGfU-modellen inte är så linjär (cirkulär) som modellen beskriver och att elevernas tidigare erfarenheter och bakgrund liksom deras föreställningar om bollspel ska vägas in i lärprocessen. Liknade undervisningsmodeller som utgår från förståelse för helheter och gemensamma principer inom bollspel kan iakttas i Danmark (Halling, Andersen, Skov Agergaard & Worm, 2005, Halling & Fibaek Laursen 2001) och i Sverige (Bolling 1996).

Innanför gränsen för ämnesområdet bollspel finns mycket annat än fotboll, handboll, basketboll och andra spel. Bollspel handlar om centrala kompetenser som samarbete, kommunikation, problemlösning, kreativitet och kroppskontroll menar Halling et al på Sydansk universitet i Odense (2001). Lagbollspel är framför allt en kroppslig aktivitet som kännetecknas av samhandlingar, kamp och problemlösning menar Ronglan på Norges idrottshögskola (2008). Man med fog påstå att bollspel omfattar tre dimensioner; en teoretiskt reflekterande dimension, en social dimension och en kroppslig dimension (Halling et al 2005). Att inte ta vara på dessa infallsvinklar och utveckla dem i undervisningen kan inte vara bollspelets framtid.

### **Wow, ett nytt spel där alla kan vara med!**

Utan att gå för djupt in på *TGfU-modellens* förtjänster och brister kan man konstatera att modellen är internationellt erkänd men den är *främst inriktad på att lära ut färdiga spel*. Vid färdiga målspel kan elevers olika tekniska färdighet göra att några har svårt att delta i spelet medan andra elever inte alls har dessa svårigheter. Samtliga elever har olika erfarenheter med

sig som antingen inkluderar eller exkluderar elever från lärprocesser i bollspelsundervisningen beroende på deras tekniska tillgång när färdiga bollspel spelas. En annan aspekt som kan exkludera elever är att i målspel är det tillåtet att driva och dribbla bollen och på så sätt kan faktiskt en eller några elever utföra spelet mer eller mindre individuellt och utan att andra elever behövs i spelprocessen. Det tredje problemet är att antalet deltagare också påverkar hur involverade eleverna blir i spelprocessen. Tidigare forskning har visat att elever blir mer involverade i spelet avseende antalet bollkontakter när det är tre elever i laget än när det är sex eller tolv elever, oavsett kön eller prestationsnivå (Bergraf Jacobsen 1997).

Med det som utgångspunkt skapade jag ett nytt bollspel som skulle erbjuda eleverna inkludering i spelet. Spelet som helhet utformades som ett spel på en gemensam yta och med var sitt mål att skydda och angripa. Spelet skulle vara enkelt att utföra ur en teknisk aspekt, spelet skulle inte kunna utföras individuellt utan alla elever i laget skulle vara behövda i spelprocessen och slutligen skulle det vara få elever i laget. Eleverna skulle få spela ett spel som krävde samspel som byggde på passningar inom ett lag. Samspelet innebar att de som grupp skulle ta sig över en yta och passa en boll mellan sig och förbi hinder som utgjordes av motspelare för att sedan försöka göra mål. Att inte använda färdiga spel som innebandy, fotboll, basketboll eller handboll baserar sig på att vid spelande av spel med kända regler och artefakter som linjer, bollar och mål finns det redan förutbestämda uppfattningar om hur spelen ska spelas som eleverna bär med sig (Amade-Escot 2006; Quennerstedt, Almqvist & Öhman 2011a).

Spelet är en kombination av tre spel och det ska gå att genomföra i en traditionell sal för ämnet idrott och hälsa om ca 12-24 meter. Alla elever ska erbjudas deltagande och inkludering i samspelsprocessen och vara aktörer på själva spelplanen, *därför ingår inga målvakter* i spelet, som i basketboll. Alla elever ska vara behövda i samspelet, *därför ingår inga dribblingar* i spelet utan de måste passa bollen till en kamrat för att förflytta spelsituationen, som i volleyboll. Tekniken med bollen ska inte vara exkluderande. Bollen ska kunna kastas, fångas och hållas på ett enkelt sätt, som i handboll. *Därför var bollen en mjuk skumboll med plastöverdrag* som är lätt att kasta och fånga med en hand eller två händer.

Spelet utformades i stor utsträckning som ett målspel med två lag som delar på en gemensam yta, med ett mål i varje ände av spelplanen, ett att skydda och ett att attackera. Det ska också

ingå medspel inom laget samtidigt som det pågår motspel mellan lagen med förflyttning till olika positioner på spelplanen under kamp om en boll. Förutom tidigare forskning om antalet deltagare (Bergraf Jacobsens 1997) påverkade mina egna erfarenheter från undervisning i bollspel på GIH valet av antal deltagare i en spelprocess. *Vid tre deltagare kan eleverna utnyttja såväl bredd- som djupdimensionen i spelrummet, eftersom det alltid finns två elever som är utan boll som därmed är möjliga att spela till.* Vid fyra deltagare förfinas dessa möjligheter och eleverna kan i bästa fall åstadkomma en balans mellan bredd- och djuppositioner i spelrummet. Att vara tre eller fyra elever som samverkar medför också att ytor och vinklar i rummet kan uppstå/skapas mellan eleverna i form av trianglar (tre spelare samverkar) och kvadrater (fyra spelare samverkar) och eleverna kan därmed *använda kamrater i det egna laget för att spela runt och förbi motspelande lags deltagare.* Vid fler spelare kompliceras processen och blir svår att överblicka. Vid färre än tre deltagare försvinner två möjligheter i samspelet. För det första försvinner möjligheten att samtidigt använda spelrummets djup- och breddimension och för det andra försvinner möjligheten att använda en hjälpare för att nå en annan spelare i samma lag och därmed lyckas med att spela runt och förbi en motspelare.

I spelet var dribbling uteslutet. När dribblingen försvinner kan inte spelet utföras individuellt utan eleverna måste ta hjälp av varandra för att utföra spelet genom passningar av bollen. Dribblingar möjliggör individuell förflyttning av kropp och boll över banan och det står i kontrast till det övergripande syftet med spellaborationerna som var att eleverna skulle agera genom kollaborativa processer och att de skulle behöva varandra för att kunna utföra spelet. Visserligen ingår dribbling som en ingrediens i samtliga målspel, men syftet med spellaborationerna var att åstadkomma en pedagogisk situation där samtliga spelare skulle vara behövda, interagera och ingå i spelprocessen. För att undvika att den spelare som har bollen skulle hamna i statiska positioner tilläts ett korrigeringssteg med bollen, dels för att det steget behövs för att se sig om, dels för att eleverna skulle kunna kasta bollen rent tekniskt, men också för att de skulle kunna behålla kroppsbalansen och stanna upp när bollen fångades. Ingen bestämd tidsgräns sattes upp för hur länge eleverna fick hålla i bollen.

Ett mål är egentligen en symbol som ger en riktning för spelet. I målspel har det utvecklats mål som har ribbor som placeras på stolpar som bollen ska spelas under eller över, korgar och linjer har använts och utvecklats i samma syfte. I bollspel är spänning och ovisshet om kampens utgång ett viktigt inslag. I målspel ska det vara möjligt att göra mål och den möjligheten är olika i olika målspel. I de laborativa spelen utvecklades ett speciellt mål som

skulle vara möjligt att pricka men också möjligt att missa så att en utmaning och spänning ingick i spelet. Målet utgjordes av en hängande boll i en nätkasse och runt den hängande bollen gjordes en avgränsning i form av en cirkel på golvet. Bollen i nätkassen var en stor röd ”träningboll” med en omkrets på 155 cm. Bollen i nätkassen var fäst i ett hopprep som hängdes ned från de höj- och sänkbara basketkorgarna som fanns utplacerade i kortändan av gymnastiksalen. Målens höjd var ca 150-160 cm ovanför golvet. De elever som försvarade den hängande målbollen skulle kunna hindra målförsök med uppåtsträcka händer och med kroppen. Ingen målvakt ingick i spelet.

Tillträdet till området runt det hängande bollmålet begränsades genom att färgade platta gummiskivor placerades på golvet i en cirkel runt den hängande målbollen. Avståndet från markeringarna till det hängande målet var ca tre meter. Syftet med begränsningen var att det inte skulle gå att spela sig ända fram till den hängande målbollen. Den måste prickas med ett kast och de som försvarade skulle inte kunna täcka bollen genom att vara så nära bollmålet att den blev helt skyddad och inte gick att träffa. Spelare med boll eller de som försökte ta bollen fick inte beträda området. De elever som var utan boll i det anfallande laget fick förflytta sig genom området för att inta nya positioner. En boll inom området tillhörde det försvarande laget. Efter mål eller skott mot kortväggen startades spelet på nytt av en elev som ställde sig inne i cirkeln och passade till en medspelare.

### **Spellaborationer – uppdrag med problemlösning genom aktion och reflektion**

Avsikten med utveckling av spellaborationer var att skapa didaktiska situationer som kan synliggöra hur elever konstruerar kunskap om samspel i en kontext. Inspiration av att se lektionerna som laborationer har jag fått av Wickman & Östman (2002a), som har analyserat elevers tal i ämnet biologi under avgränsade laborationer. Ytterligare inspiration har jag fått av Selander och Kress (2010) om iscensättning av social verksamhet för lärande. Den pedagogiska situationen kan också benämnas som interaktiva lärsituationer som utgör en form av didaktisk miljö, vilket är i linje med ovanstående (Amade-Escot & O’Sullivan 2007; Amade-Escot 2006). Gärdenfors (2010) tar ett steg längre och föreslår att de didaktiska situationerna kan utformas som olika uppdrag. Spellaborationerna kan liknas vid att elevgruppen får ett gemensamt uppdrag att lösa och utföra, som t.ex. vid olika dataspel och TV-spel (Ibid 2010). Syftet med spellaborationer är att eleverna gemensamt ska agera och kunna delta i utforskande läroprocesser inriktade på samspel, men uppdraget kan bara lösas kollaborativt.



Spellaborationerna utgår från lärande av spel som helhet och tekniken är placerad i bakgrunden. Spellaborationer är en form av bollspel i lekform utformade med vissa pedagogiska regler. *Pedagogiska regler används i syfte att betona något särskilt i ett spel* (Bolling 1996). En pedagogisk regel som formar själva spelet i spellaborationerna är att eleverna inte får dribbla eller förflytta sig med bollen. Det innebär att de som är utan boll kommer att behövas i spelprocessen. För att betona något särskilt användes t.ex. i den första spellaborationen den pedagogiska regeln: ”Ni måste passa den första passningen till en kamrat på egen planhalva”.

Uppdragen i samtliga spellaborationer var inriktade på vad elever kan göra för att hjälpa varandra när laget har bollen och inte på vad de kan göra för att erövra bollen från det andra laget. Fokus för samtliga spellaborationer är alltså inriktade på samspelet när laget är i besittning av bollen, men med särskilt intresse för vad de elever gör som är utan boll i laget, när de ska hjälpa bollföraren. Ingen spellaboration var inriktad på erövringsfasen i bollspel, dvs. hur man ska kunna erhålla bollen från det andra laget.

Med samspel som kunskapsobjekt ville jag att samspelet inte skulle avgränsas till att kunna passa bollen till varandra utan samspelet och passningarna skulle vara meningsfulla och ingå i ett sammanhang och således ha ett syfte. Skolverket (2010) menar att kunna anpassa sig till omgivningen i bollspel innebär att ”kunna göra en lagom hård passning till en lagkamrat” (Ibid s.12) och Rovegno et al (2001) definierar en bra passning som ”Throwing the catchable pass”. Det är utmärkt men det säger inget om passningens syfte utan är inriktat på passningens utförande och mottagande. Samspel är mer än passningar det handlar om samordnade handlingar. Ronglan (2008) menar att samspel är gemensamma och koordinerade *samhandlingar* som löser olika problem i spelet. Det innebär att vid samspel i bollspel ska det finns ett samförstånd och en gemensam förståelse mellan dem som ingår i spelet om vad som ska göras för att samordna och fullfölja olika intentioner i en spelkontext. För att samspel ska uppstå i bollspel krävs därför att deltagarna rör sig koordinerat och i relation till varandra men även i relation till andra deltagare som finns på planen om de ska spela bra tillsammans. Att röra sig i relation till varandra innebär att gemensam förståelse om vad som ska göras i spelet blir kroppsliga handlingar i en spelkontext. *Relationella färdigheter* i lagbollspel handlar på så sätt om att anpassa sig ömsesidigt och att koordinera sina handlingar tekniskt och strategiskt till varandra och till den situation som råder i spelet. De situationer som spellaborationerna fokuserade på var handlingar för att hjälpa till med den första passningen, att ta sig över mittlinjen tillsammans och att få till den sista passningen.

För att eleverna skulle få såväl agera som samtala krävdes en särskild men inte så komplicerad organisation. Först fick lagen ett specifikt samspelsuppdrag. Därefter fick de spela med uppdraget som utgångspunkt för samspelet under fem minuter. Efter spelet fick eleverna samtala inom sitt lag under fem minuter och tala om vad de gjort eller försökt göra för att lösa uppdraget. Samtalet avslutades med en gemensam överenskommelse om vad de skulle göra i nästa spelomgång. Därefter var det dags att under fem minuters spelande försöka handla som de kommit överens om. Spellaborationen avslutades med att de under fem minuter fick samtala om hur det gick med den överenskomna strategin och vad de kunde förändra för att lösa uppdraget. Eleverna i laget spelade således två gånger och samtalade två gånger med uppdraget som riktninggivare. Det som underlättade samtalen inom laget var att eleverna först fick samtala två och två och därefter fick tvillingparen<sup>7</sup> komma överens om vad som stod fast att de skulle göra för att lösa uppdraget. Det gjorde att alla elever kom med i samtalen och hade synpunkter.

*Uppdraget i den första spellaborationen* handlar om vad eleverna som är utan boll ska göra för att hjälpa till med den första passningen när någon i laget har fått bollen. *Uppdraget var:* ”Den första passningen måste gå till en kompis på den egna planhalvan”.

De lag som löste uppdraget med den första passningen ”fick loss bollen ur spelet” på den egna planhalvan. Det som först gav mening i handling var att divergera eller konvergera från eller mot bollhållaren. Den meningen utvecklades vid samtalen och nu var eleverna överens om att använda spelrummet på ett annat sätt genom att röra sig åt sidan eller bakåt för att få den första passningen. Att vid samtalen relatera rörelserna till spelrummet och inte bara till bollhållaren utvecklade ny mening för hur spelrummet kunde användas vid den första passningen i spelets uppbyggnadsfas. Lärandet om den första passningen har utvecklats genom att eleverna växelvis spelade och samtalade.

En allmän didaktisk slutsats av resultaten är att upprättande av en gemensam och nyanserad överenskommelse om den första passningen som står fast för alla elever är ett viktigt inslag för lagets upptakt av samspelet, men också för nyansering av hur spelrummet kan utnyttjas i det fortsatta samspelet efter den första passningen.

*Uppdraget i den andra spellaborationen*, ”Alla över mittlinjen”, var utformad som ett kollektivt uppdrag så att hela laget måste förflytta sig över mittlinjen och befinna sig på

---

<sup>7</sup> Tvillingsamtal har utvecklats vid undervisning i bollspel av lärare i bollspelsdidaktik på Syddanskt universitet i Odense.

motståndarnas planhalva innan någon i laget fick försöka göra mål. Samspelet för att tillsammans ta sig över mittlinjen och vad eleverna gör innan de skjuter mot mål är i fokus i denna laboration. *Uppdraget var:* ”Alla i laget måste vara över mittlinjen innan ni får försöka göra mål.”

Tidigare erfarenheter av den första passningen påverkade lärandet av att tillsammans ta sig över mittlinjen. Att tidigare erfarenheter av den första passningen stod fast för de lag som löste det nya uppdraget är tecken på lärande och transformering av kunskaper. Det lag som inte löste uppdraget med den första passningen hade också svårt att lösa uppdraget att tillsammans ta sig över mittlinjen.

Samtalen har hjälpt tre lag att komma överens om hur de ska ta sig över mittlinjen genom att vänta på varandra. Överenskommelser vid samtal tycks dock vara svåra att genomföra i handling. För två lag uppstod luckor mellan handlingar och samtal. Den övergripande konstruktionen som har framträtt i handling med direkt konvergering mot det andra målet var svår att förena med överenskommelsen vid samtalen som var att invänta varandra.

*Uppdraget i den tredje spellaborationen, ”den sista passningen”,* omfattar ett dubbeltema. När laget förlorade bollen ingick i uppdraget att hela laget skulle bege sig till det egna målet på den egna planhalvan och först där fick de försöka hindra motståndarnas passningar och målförsök. Den andra delen av uppdraget handlade om det bollägande laget och var inriktat på att få till den sista och avgörande passningen när laget hade bollen. *Uppdraget var:* ”När ni blivit av med bollen så ska hela laget springa hem och försvara det egna målet! Hur och vad ska ni göra när ni har bollen för att få till den sista passningen och göra mål när de andra vaktar målet där borta?”

De lag som löste uppdraget var överens om att meningen med den sista passningen var att åstadkomma en särskild plats i spelrummet för avslutningen av spelet. Den platsen i avslutningsfasen av spelet var relationell och skulle åstadkommas genom egna handlingar som påverkade motspelare och spelrum. Meningen utvecklades genom växelvis spel och samtal inom lagen. De lag som inte löste uppdraget utvecklade inte någon relation till den sista passningen, motspelare eller spelrum vid samtal eller i handling och inget om den sista passningen stod fast. De passade bollen till varandra och det var ingen skillnad mellan den sista passningen och övriga passningar och passningarna saknade mening.

Spellaborationens struktur förändrade den omgivande miljön i spelrummet och det verkar också ha löst de problem som två lag tidigare haft dels med den första passningen, dels med

att tillsammans lyckas ta sig över mittlinjen. Det har också visat sig att växling mellan samtal och handlingar har hjälpt tre lag att utveckla överenskommelser inom laget som gav mening åt den sista passningen även om överenskommelserna skiljde sig åt mellan lagen och de löste uppdraget först vid de avslutande samtalen.

### **Byt fokus och utveckla ett elevaktivt lärande i bollspel**

Studien har visat att elever var mycket aktiva vid såväl spel som samtal samt att de tyckte att det var spännande att försöka lösa olika uppdrag tillsammans när de hade bollspel i ämnet idrott och hälsa. Vilka slutsatser kan studien bidra med avseende undervisning i bollspel?

*Min slutsats* av resultaten är att en gemensam överenskommelse om handlingarnas syfte är en förutsättning för att åstadkomma lärande om samspel. Det räcker inte med att passa eller att skapa egna rum för att lärande av samspel ska uppstå. Det krävs också att eleverna upprättar en gemensam överenskommelse om vad de ska göra som står fast. Det som står fast måste ge mening för alla elever och dessutom stå i samklang med ett uppdrags syfte om spelhandlingarna ska lösa ett gemensamt samspelsuppdrag.

*En annan slutsats* är att växling mellan handlingar och samtal om samspel har utvecklat lärande om samspel. Eleverna har genom den metoden erbjudits möjligheter att utveckla samspelskunnande med hela kroppen, som korresponderar väl med Deweys kunskapsteori om att reflektion omfattar både tanke och agerande (Dewey 1938/1997; 1925/1981).

*Ytterligare en slutsats* om spellaborationerna är att användandet av pedagogiska regler kan skapa gynnsamma didaktiska miljöer för lärande av samspel i bollspel. De pedagogiska reglerna i de här tre spellaborationerna har inriktat elevernas samtal och handlingar mot samspel i ett bollspels olika faser. Resultaten visar också att pedagogiska regler kan påverka den omgivning som eleverna ska verka i. I den sista spellaborationen har t.ex. pedagogiska regler skapat ett spelrum som har hjälpt eleverna i två lag som har haft problem att åstadkomma samspel.

Laborerandet med uppdragen visade att eleverna i handling och vid samtal konstruerade olika strategier för att lösa uppdragen. Den informationen visar att meningsskapande om samspel är differentierat. Den infallsvinkeln *öppnar för en problembaserad och reflekterande undervisning om samspel i bollspel och att en lärare bör involvera eleverna i lärprocessen.*

*De nya begreppen om spelrummets mönster* kan kanske hjälpa till att reda ut vad som sker i spelrummet och att de handlingar som framträder ibland hindrar och i andra fall främjar

samspel. Diskussioner och reflektioner om spelrummets användning skulle då ersätta färdiga svar om samspel vid undervisning i bollspel. De olika begreppen skulle i bästa fall hjälpa till vid undervisning och vid diskussioner om olika spelhandlingar, samhandlingar och övergripande mönster i spelrummet och vilka konsekvenser dessa får för lärande och utveckling av samspel. Förhoppningsvis kan studien bidra till att lärare, tränare och lärarutbildare inriktar en stor del av sitt intresse mot hur olika mönster i det gemensamma spelrummet påverkar lärande av samspel i bollspel.

Om man skulle relatera resultaten till bedömning av samspelskunnande kan eventuellt de begrepp som har utvecklats under analysen av elevers samspelskunnande vara användbara för att bedöma vad elever gör när de inte har bollen. Det skulle tillföra bollspelsundervisningen en ny dimension. Att iaktta rörelser i spelrummet och inrikta intresset mot de elever som är utan boll skulle vara ett alternativt sätt att bedöma om och hur eleverna ”varierar sina rörelser till viss del, relativt väl eller väl till aktiviteten” (Skolverket 2011). De olika begreppen skulle då kunna utgöra en begreppsapparat för bedömning av samspelskunnande, som även omfattar handlingar som utförs av de elever som är utan boll.

Jag menar att det är stor skillnad på att bedöma bollspelskunnande om fokus flyttas från den individ som har bollen till själva spelprocessen och till vad de elever gör som är utan boll. Det innebär att perspektivet vidgas från att bedöma teknisk förmåga hos den som har bollen till att också bedöma hur elever förstår samspelsprocesser i bollspel när de rör sig utan boll i spelrummet på olika sätt. Studien visade bl.a. hur elever gör för att komma med i spelprocessen genom att skapa ”egna rum” i spelrummet och vidare att elever som tidigare stått stilla och väntat på bollen i ”isolerade rum” kom med i spelprocessen när de korrigerade sina intagna positioner så att ”rum med relationer” skapades. Samspelet utvecklades också när elever fick samtala med varandra och komma överens om hur uppgifterna skulle lösas även om det inte alltid är så lätt att överföra en överkommelse till gemensamma handlingar. Gemensamma överenskommelser övergavs och förkastades men överenskommelser utvecklades och förfinades också vid samtalen. Det talar för att *handlingar och samtal är viktiga inslag i en rörelsepraktik om syftet är att utveckla, undersöka och skapa mening*. Vidare kunde jag i studien se att när eleverna upprättade en gemensam överenskommelse om vad uppgiften gick ut på blev det meningsfullt att springa för att hjälpa en kamrat och få en passning så att samspel uppstod eller fortskred. Jag kunde också se att när eleverna inte förstod situationens mening upphörde samspelet och de löste inte uppgiften.

Den här artikeln har handlat om tankar och teorier bakom elevaktiv undervisning i bollspel samt utveckling av ett nytt bollspel som syftade till inkludering. Som avslutning på studien *Uppdrag samspel. En studie om elevers samspelskunnande i bollspel i ämnet idrott och hälsa* (Teng 2013) har jag utvecklat ett antal begrepp som handlar om vilka mönster i spelrummet som hindrar eller främjar samspel i bollspel. Dessa begrepp kan vara användbara vid undervisning i bollspel, men det finns inte utrymme att redovisa dessa i den här artikeln, utan jag hänvisar till studien ovan.

## Referenslista

- Amade-Escot, C. & O'Sullivan, M. (2007). Research on content in physical education: theoretical perspectives and current debates. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 12, No 3, s. 185-203.
- Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the didactic tradition. I: Kirk, D., Macdonald, D. & O'Sullivan, M. I: *The Handbook of Physical Education*. London: Sage, s. 347-365.
- Andersen, A., Andersen, M. & Nedergaard, O. (1997). *Holdbold*. Århus: Sysim.
- Berggraf Jacobsen, E. (1997). *Ballspill på lag*. Oslo: Oslo universitet.
- Biesta, G. (2004). Kunskapande som ett sätt att handla. John Deweys transaktionella teori om kunskapande. *Utbildning & Demokrati*, vol. 13, Nr 1, s. 41-64.
- Biesta, G. & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bolling, B. (1996). *Bollspelsdidaktik*. Idrotteket nr 4. Stockholm: GIH.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for teaching games in secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 18:1, s. 5-8.
- Dewey, J. (1922/1983). Human Nature and Conduct. I: Jo Ann Boydstone, red: *The Middle Works 1899-1924*, vol. 14. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon press.
- Dewey, J. (1925/1981) Experience and nature. I: Jo Ann Boydstone, red: *The Later Works, 1925*, vol. 1. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1929/1984). The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action. I: Jo Ann Boydstone, red: *The Later Works, 1925-1953*, vol. 4. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Engström, L-M. (2010). *Smak för motion. Fysisk aktivitet som livsstil och social markör*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.

Halling, A., Andersen, B., Skov Agergaard, C. & Worm, C. (2005). *Bolden i spil – teambold i teori och praxis*. Odense: Syddansk Universitetsförlag.

Halling, A. & Fibeak Laursen, P. (2001). *Boldspilsundervisning – fra boldbasis til teambold*. Odense: Odense universitetsförlag.

Hartman, S. & Lundgren, U.P. (1980). *John Dewey: Individ, skolan och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.

Illeris, K. (2006). *Lärande* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical education*, 2002, 21, s. 177-192.

Larson, H. & Fagrell, B. (2010). *Föreställningar om kroppen – kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori*. Stockholm: Liber.

Mitchell, A., Oslin, J. & Griffin, L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach*. USA: Human Kinetics.

Murphy, J.P. (1990). *Pragmatism from Peirce to Davidson*. Boulder US and Oxford UK: Westview Press.

Quennerstedt, M., Almqvist, J. & Öhman, M. (2011a). Keep Your Eye on the Ball: Investigating Artifacts-in-use in physical education. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 42:3, s. 287-305.

Quennerstedt, M., Öhman, J. & Öhman, M. (2011b). Investigation learning in physical education - a transactional approach. *Sport, Education and Society*, Vol. 16, No 2, s. 159-177.

Ronglan, L.T. (2008). *Lagspill, laering og ledelse*. Oslo: Akilles.

Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. I: Kirk, D., Macdonald, D. & O'Sullivan, M. I: *The Handbook of Physical Education*, s. 262-274. London: Sage.

Rovegno, I. & Dolly, J. (2006). Konstruktivist perspectives on learning. I: Kirk, D., Macdonald, D. & O'Sullivan, M. I: *The Handbook of Physical Education*, p. 242-261. London: Sage.

Selander, S. & Kress, K. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Sullivan, S. (2001). *Living across and through skins – Transactional Bodies, Pragmatism and Feminism*. Indianapolis: Indiana University Press.

Sundgren, G. (2011). John Dewey – reformpedagog för vår tid. I: Forsell, A., red: *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber, s. 103-130.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Teng, G. (2009). Bollspelens didaktiska nycklar. I: Ronglan, L.T., Halling, A. & Teng, G (red.). *Ballspill over grenser – skandinaviske tillnaerminger till laering og utvikling*. Oslo: Akilles, s. 49-69.

Teng, G. (2013). *Uppdrag samspel. En studie om elevers samspelskunnande i bollspegel i ämnet idrott och hälsa*. Göteborgs universitet: 2013.

Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro universitet: Örebro Studies in Education 13.

Rekommenderad litteratur om praktisk epistemologisk analys (PEA)

Wickman, P-O. (2004). The practical epistemologies of classroom: a study of laboratory work. *Science Education*, 88, s. 325-344.

Wickman, P-O. & Östman, L. (2002a). Learning as discourse change: A sociocultural mechanism. *Science Education*, 86 (5), s. 601-623.

Wickman, P-O. & Östman, L. (2002b). Induction as an empirical problem. How students generalize during practical work. *International Journal of Science Education*, 24, s. 465-486.



Wright, J. & Forrest, G. (2007). A social semiotic analysis of knowledge construction and games centred approaches to teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 12, No. 3, s. 373-287.

## Undervisning för lärande i idrott och hälsa – hur kan det se ut?

Håkan Larsson

Sedan skolreformen 1994 gestaltas skolämnet idrott och hälsa ofta som ett ”kunskapsämne”, särskilt i styrdokument, forskning och lärarutbildning. Detsamma kan dock inte sägas om den offentliga debatten om ämnet. Där lyfts istället barns och ungas behov av fysisk aktivitet fram.<sup>8</sup> ”Kunskap” uppfattas i denna debatt som något ”teoretiskt”, det vill säga något som man läser, skriver och talar om (stillasittande) – något som ”stjäl tid” från den fysiska aktiviteten. Denna benägenhet att dela upp verksamheten i en teoretisk och en praktisk del har visat sig vara mycket överlevnadskraftig trots drygt 20 år med ett nytt kunskapsuppdrag. Även lärare och lärarutbildare uttrycker sig alltjämt i termer av ”praktiska” och ”teoretiska” inslag i undervisningen. På liknande sätt ingår praktiska och teoretiska inslag i olika former av fortbildningar och utvecklingsdagar. Jag menar att denna benägenhet att fortsätta att tänka i termer av praktiskt och teoretiskt som två skilda delar av idrott och hälsa speglar det faktum att idén om ämnet som ett kunskapsämne inte fått någon verklig genomslagskraft i praktiken. Lärare och lärarutbildare *vet* att det ska vara ett kunskapsämne, men detta kunskapsämne har ännu i inte riktigt hittat sina former. Lektioner i idrott och hälsa sker än i dag i huvudsak i ett format som kan beskrivas som ett träningspass (med uppvärmning, huvudaktivitet och, eventuellt, nedvarvning). Det finns antagligen många skäl till detta, men jag ska inte fördjupa mig i det här. I den här artikeln ska jag istället föreslå hur undervisning i kunskapsämnet idrott och hälsa skulle kunna se ut i framtiden.

### Idrott och hälsa som introduktion i rörelsekulturer

Det florerar idag en rad olika föreställningar om vad idrott och hälsa syftar till i skolan. Dessa föreställningar styr förståelsen av hur undervisningen ska gå till – och bör gå till. För att idén om idrott och hälsa som kunskapsämne ska kunna realiseras så att kunskap utgör en integrerad helhet i undervisningen (innefattande fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet) krävs, menar jag, att ämnets övergripande syfte kan förstås som *introduktion och lärande i rörelsekulturer* (jfr Crum, 1993). Vad innebär då detta?

För att förstå vad ”introduktion och lärande i rörelsekulturer” kan tänkas innebära, måste man först förstå vad ”rörelsekulturer” kan vara för något. Fysisk aktivitet sägs ha stor betydelse för människors hälsa, men fysisk aktivitet sker aldrig isolerat, utan är alltid en del eller en aspekt av ett kulturellt sammanhang. Jag använder här begreppet *rörelse* för att betona denna

---

<sup>8</sup> Något som framkommer tydligt i TV-serien *Gympalärarn* och den massmediala debatt som följt densamma.

kulturella dimension av fysisk aktivitet. Ett exempel på rörelse är löpning, men löpning är aldrig blott och bart löpning, det vill säga en isolerad rörelseform som ställer vissa krav på löpteknik och syreupptagningsförmåga (om den ska pågå under lång tid). Löpning sker alltid *i ett visst sammanhang*. Det är *någon* eller *några* som löper *någonstans*; elever som springer terrängslingan i skogsdungen bakom skolan, tävlingslöparna som springer 10 000 meter på löparbanan, motionären som springer Göteborgsvarvet och så vidare. Därigenom *upplevs* löpningen alltid av någon eller några och den tillskrivs specifika syften (dvs. motiv för varför man ska springa, t ex ”för att det är skönt”, ”för att man får bra träning”, ”för att läraren säger att man måste”) (jfr. Larsson & Quennerstedt, 2012).

Alla kulturer genomsyras av *normer och värderingar* som vuxit fram historiskt, kulturellt och socialt. Sådana normer och värderingar präglas av vilka som har deltagit i kulturen och vilka syften de har haft för ögonen när de har format kulturen (Sewell, 2005). Normer och värderingar handlar om tysta regler för hur man ska vara som människa, för hur aktiviteten i fråga ska gå till och vad som värdesätts i den aktuella kulturen (vad som är ”bra”). Sådana normer och värderingar är starkt förknippade med *identiteter*. Begreppet identitet kan gestaltas i frågan ”vem/vad är jag?” Identiteter tar sig uttryck som upplevelser av att vara ”jag/vi” i relation till ”du/ni/dom” och formas genom deltagande i olika kulturer *där man gör saker*, exempelvis springer. För egen del har mina erfarenheter från friidrott, en idrott jag var djupt involverad i under tonåren och ytterligare några år framåt i tiden, men som jag inte deltagit regelbundet i på drygt 25 år, alltjämt en stark inverkan på vem och vad ”jag” uppfattar mig själv vara och de värderingar som jag omhuldar. Jag *blev någon* genom att delta i friidrott, vilket inkluderar att jag har format en uppfattning om ”hur man ska vara som människa/friidrottare”, ”hur värden är funtad” och ”vad som är rätt och vad som är fel”. Men jag blev inte *bara* friidrottare, utan jag har även deltagit i en rad andra sammanhang, vilka alla har påverkat mig och lett till att jag har blivit den jag har blivit idag.

Att springa, lära sig springa, och göra det bra, är alltså inte bara en fråga om god syreupptagningsförmåga, utan det är också en fråga om att *delta i ett löpningssammanhang* och att *bli löpare*, det vill säga att förkroppsliga de normer och värderingar som genomsyrar verksamheter där man springer (Larsson & Quennerstedt, 2012). Jag känner mig helt enkelt mera attraherad av löpning om löparkulturens normer och värderingar rimmar med hur jag uppfattar mig själv – och jag lär mig lättare att delta i kulturen om jag upplever att normerna matchar min befintliga uppfattning om mig själv. Tvärtom kanske jag inte alls känner mig attraherad av löpning om löparkulturens normer inte riktigt rimmar med min uppfattning om

mig själv. Jag får antagligen också svårare för att lära mig delta i kulturen om jag upplever att jag ”inte kommer till min rätt” eller om jag helt enkelt inte är ”jag” när jag deltar. Det ”känns inte bra”. Normer och värderingar går att förändra, men de är inte alltid så lätta att förändra och framför allt är de svåra att förändra på egen hand. Om man deltar med andra och tillsammans försöker ändra normerna och värderingarna går det antagligen lättare.

### **Vad karakteriserar rörelsekulturer?**

I samhället existerar en rad olika rörelsekulturer, det vill säga sammanhang där människor rör sig och där särskilda normer för hur aktiviteterna ska utövas och vem som vill, kan och bör utöva dem. Rörelsekulturerna präglas i stor utsträckning av de individer som formar kulturen. De normer som genomsyrade kulturen när den formades fortsätter att påverka nya deltagare, ofta på ett omedvetet plan (man ”känner normerna i kroppen”) även om nya grupper av utövare ansluter. Men kulturer förändras också. När samhället förändras och när nya grupper av utövare ansluter till en kultur förändras dess normer och värderingar – och samtidigt förändras också aktiviteterna som ingår i kulturen.

Tävlingsidrott, till exempel, formades i en manlig och borgerlig miljö på de Brittiska öarna (Mangan, 1999). Detta innebar att tävlingsidrott i stor utsträckning kom att förknippas med maskulina normer och värderingar. Tävlingsidrottskulturen signalerade till sina deltagare *hur* man ska vara man ”på rätt sätt”. Delvis som en konsekvens av kulturimperialismen inom det dåvarande Brittiska Imperiet spreds tävlingsidrotten från Storbritannien till stora delar av världen. Även människor från andra delar av världen, liksom kvinnor och barn, började delta i tävlingsidrott. Dessa förändringar har medfört att tävlingsidrottskulturen förändrats, men samtidigt lever en del maskulina och borgerliga normer och värderingar kvar.

Friluftsliv, för att ta ett annat exempel, formades även det i en manlig och borgerlig miljö, men till skillnad från fallet med tävlingsidrotten innefattade den inte ett tydligt internationellt inslag (Sandell, 2011). Tvärtom kom friluftsliv i Sverige och i de nordiska grannländerna att uppfattas som ett nationellt (eller möjligen nordiskt) projekt som handlade om kärleken till fosterlandet. Så här skrev en företrädare för Svenska Turistföreningen i samband med dess grundande:

... om ej fosterlandskärlekens heliga eld vaknar hos den, som är i tillfälle att med egna ögon se sig omkring i vårt härliga fädernesland, då kan intet väcka den till livs, då är den mannen eller kvinnan ej värd att kallas svensk (citerad i Sandell, 2011, s. 40).

Äventyrliga och expeditjonsliknande färder i Guds orörda natur kom initialt att förknippas med maskulina, borgerliga och etniskt svenska värden. Senare har friluftslivskulturen ”demokratiserats”, men i viss utsträckning lever gamla normer och värderingar kvar.

Dans, för att ta ett sista exempel, formades, liksom fallet var med friluftsliv, delvis som ett alternativ till tävlingsidrott (Gard, 2003). Istället för tävlingsidrottens starka fokus på egenskaper som uthållighet och styrka respektive mätbarhet och jämförelser av prestationer, kom inom dans istället rytm och följsamhet respektive estetiska värden att betonas. I mångt och mycket kom dans i och med detta att spegla feminina värden. Inom danskulturer kan det emellertid finnas tydliga normer för vad som förväntas av kvinnliga respektive manliga dansare, både avseende hur dansare ska vara och hur dans ska gå till ”på rätt sätt”, men av individer som inte själva deltar i dans uppfattas nog dansande, åtminstone i den samtida ungdomskulturen, ofta som något feminint och manliga dansare som ”fjolliga” – särskilt om det ska vara ”fint” och om det inte handlar om ”fysiska” danser med akrobatiska inslag.

Ovanstående utgör naturligtvis grova beskrivningar av rörelsekulturer som i själva verket präglas av stor variation. Poängen med beskrivningarna är inte att lärare ska upplysa elever om att ”så här är det”. Poängen är istället att det kan vara elevernas uppgift i idrott och hälsa att upptäcka, förstå och förhålla sig aktivt till de normer och värden som genomsyrar olika rörelsekulturer. Lärare behöver sätta sig in i kultureernas egenheter så att de kan förstå hur elever, flickor och pojkar med varierande social och etnisk härkomst, möter de aktiviteter som förekommer i undervisning i idrott och hälsa och kan hjälpa dem att utveckla allsidig rörelseförmåga, kroppslig förmåga och hälsa. Introduktion och lärande i rörelsekulturer kan innebära *studier av vad det innebär att delta i olika rörelsekulturer*. I förlängningen handlar dessa studier om möjligheterna att förstå och delta i rörelsekulturer, och också möjligheterna att förändra aktiviteter och rörelsekulturer så att deltagandet kan bli hälsofrämjande. Hur kan då sådan undervisning se ut?

### **Undervisning i grundskolan**

Undervisningen i idrott och hälsa i grundskolan utgår dels från de allmänna mål för utbildning, till exempel avseende skolans värdegrund, som anges i läroplanernas allmänna delar (demokratiuppdraget), dels från de ämnesspecifika mål som anges i kurs- och ämnesplaner (kunskapsuppdraget). Följande fyra mål i *Lgr II* vägleder undervisningen i grundskolan. De handlar om förmåga att:

- röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang,

- planera, praktiskt genomföra och värdera idrott och andra fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa, rörelse och livsstil,
- genomföra och anpassa utevistelser och friluftsliv efter olika förhållanden och miljöer, och
- förebygga risker vid fysisk aktivitet samt hantera nödsituationer på land och i vatten.

I kursplanen konkretiseras innehållet i dessa mål i tre områden: Rörelse, Hälsa och livsstil samt Friluftsliv och utevistelse. I mina ögon ägnas höstterminens inledande 5-6 veckor med fördel åt friluftsliv och utevistelse, ett innehåll som i huvudsak utgår från målen att eleverna ska utveckla förmåga att genomföra och anpassa utevistelser och friluftsliv efter olika förhållanden och miljöer, och förebygga risker vid fysisk aktivitet samt hantera nödsituationer på land och i vatten. Lektioner kan här till exempel ägnas åt fördjupning i orientering med hjälp av kartor (i närmiljön eller i för eleverna okända naturmiljöer) (jfr. Nilsson, 2014). Utomhusvistelser innefattar även studier av allemansrätten och kulturella traditioner i samband med friluftsliv och utevistelse. Det senare kan förstås som studier av de normer och värderingar som förknippas med friluftsliv i Sverige och i andra länder samt av de föreställningar som finns om vad friluftsliv är och hur det ska gå till. Till dessa studier knyts med fördel samtal om hälsa och hälsofrämjande, det vill säga samtal om hur friluftslivskulturens normer och värderingar upplevs av individer med olika bakgrund och tidigare erfarenheter. Utomhusperioden innefattar även studier – genom deltagande – av lekar och rörelseaktiviteter i olika utomhusmiljöer och så småningom även hur eleverna själva kan planera och genomföra aktiviteter utomhus, inklusive färder i naturen som ställer krav exempelvis på rätt utrustning och förmåga att hitta i naturen. I samband med utomhusvistelser studeras även säkerhet, hänsynstagande och hantering av nödsituationer.

Kanske är detta vad många lärare redan upplever sig syssla med. Det är möjligt. Mitt intryck är emellertid att det är ovanligt att ett innehållsmoment i idrott och hälsa sällan behandlas som en *sammanhållen* period, gärna omfattande 5-7 veckor, där elever ska utveckla specifika kunskaper som gör dem rustade att själva bedriva friluftsliv och utevistelser. Orientering förekommer antagligen ofta, liksom andra uteaktiviteter, men mig veterligen är det ovanligt att dessa fogas samman till att bli ett sammanhållet kunskapsområde där orienteringen till exempel kopplas till förflyttningar i naturmiljöer (t ex i samband med vandringar) och inte till orienteringslöpning på tid. Mitt intryck är vidare att betoningen på ”studier av” det centrala innehållet är relativt ovanligt. Desto oftare verkar ”innehåll” uppfattas som en uppsättning aktiviteter som man ska ”hinna med” under läsåret.

Jag försöker här synliggöra att undervisningen inte endast handlar om att eleverna ska ”göra” eller ”pröva på” olika utomhusaktiviteter, utan att de ska få möjlighet att lära sig något. Sådan utbildning kan ske genom att elever, enskilt eller i grupper, får möjlighet att arbeta med uppgifter och lösa problem som är relaterade till det centrala innehållet (jfr. Barker, m fl, 2015). Visst kan lärare även arbeta med demonstrationer och föreläsningar, men elever behöver i stor utsträckning vara aktiva i sina egna lärprocesser och då är demonstrationer och föreläsningar inte optimala undervisningsmetoder. Dessutom tror jag att det är viktigt för lärare att försöka skapa öppna undervisningssituationer, det vill säga där ”rätt svar” inte är givet på förhand. Kunskap om allemansrätten kan tas som exempel. Allemansrätten säger ju det den säger och ber man elever lära sig vad som står i Allemansrätten får kunskapen lätt karaktären av ”rätt och fel”. Öppnare blir det om elever får tillfälle att samtala om och tillämpa sina kunskaper om Allemansrätten i samband med utevistelser. ”Vad gäller” vid utevistelse, vad får man göra och inte göra *här* (snarare än i allmänhet)?

Vidare tror jag att det är värdefullt för elevers lärande om lärare, i högre utsträckning än vad fallet är idag, kan begränsa de lärobject som elever fördjupar sig under en specifik övning eller lektion. Lärare i idrott och hälsa verkar gilla att ”sikta brett”, det vill säga att ”få med många mål hela tiden” i sin undervisning. Detta är positivt så till vida att elever får möjlighet att fördjupa sig i helheter (snarare än isolerade kunskaper som är lyfta ur sitt sammanhang). Baksidan kan bli att lärobjecten, de kunskaper som eleverna ska fördjupa sig i, öva på, lära sig, blir otydliga både för eleverna och för lärarna. Både för lärare och för elever bör lärobjecten, det som övningar och lektioner går ut på att elever ska lära sig, är så pass tydliga att det med rimlig lätthet går att avgöra om eleverna ”är på rätt väg”, det vill säga om deras ansträngningar handlar om det som de faktiskt ska lära sig. Min poäng är alltså att undervisningen behöver justeras så att det blir *tydligare vad elever ska lära sig på en viss lektion eller med en viss övning*, och samtidigt att de får möjlighet att *under längre och mera sammanhållna perioder* (kanske över 5-7 veckor) *får möjlighet att fördjupa sig i ett visst kunskapsinnehåll* (friluftsliv och utevistelse i exemplet här ovan).

Höstens andra period om 5-7 veckor kan ägnas åt verksamheter som utövas inomhus. Låt oss säga att det handlar om dans. Dansundervisning utgår från målen om att elever ska utveckla förmåga att röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang och att planera, praktiskt genomföra och värdera idrott och andra fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa, rörelse och livsstil. Lektioner kan här ägnas åt studier av danser och rörelser till musik, takt och rytm, traditionella och moderna danser samt rörelse- och träningsprogram till musik. Traditionellt

sett handlar dansundervisning ofta om att eleverna ska ”lära sig en dans”, snarare än att ”lära sig dansa”. Att ”lära sig en dans” blir konsekvensen av 1-3 lektioner med ”tekniskt” inriktad undervisning i dansens steg och turer i takt till musik. ”Att lära sig dansa” handlar om dansers teknik, men också om danskulturer och de normer och värderingar som genomsyrar dessa. För att ge elever möjlighet att lära sig förstå och delta i danskulturer – lär sig dansa – krävs en längre och mera sammanhållen period av undervisning som innefattar undervisning i olika danser och i olika danskulturers normer och värderingar. Viktiga frågor i ett sådant upplägg är: Vilka föreställningar förknippas med dans? Vilka föreställningar är förknippade med dansare? Hur värderas dans i olika delar av samhället? Liksom i fallet med friluftsliv kan studier av den aktuella kulturens normer och värderingar knytas till samtal om upplevelser och effekter av olika fysiska aktiviteter och träningsformer.

Höstens sista period om 5-7 veckor kan även den ägnas åt verksamheter som utövas inomhus. Låt oss säga att det handlar om tävlingsidrott. Deltagande i tävlingsidrotter utgår, liksom dans, från målen om att elever ska utveckla förmåga att röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang och att planera, praktiskt genomföra och värdera idrott och andra fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa, rörelse och livsstil. När tävlingsidrotter ingår som undervisningsaktivitet händer det lätt att elever uppfattar undervisningens primära syfte som att de ska bli duktiga på ”en idrott” med utgångspunkt i den aktuella idrottens krav på utövaren. Undervisning i idrott och hälsa handlar snarare om att eleverna ska bli duktiga på att förstå och anpassa idrotter så att de blir hälsofrämjande att delta i och kan bidra till elevernas utveckling av allsidig rörelseförmåga. Deltagandet på lektioner handlar då inte primärt om att ”göra rätt” eller att ”vinna matchen” utan om att *upptäcka* de normer som styr en viss idrotts utformning för att antingen kunna anpassa sitt eget deltagande, eller att kunna förändra aktiviteten.

Man kan alltså mycket väl spela fotboll i idrott och hälsa, men undervisningsfokus bör då ligga vid att hjälpa eleverna att förstå och delta i spelet (jfr. Teng i detta nummer). Att förstå och delta i spelet handlar inte bara om att förstå reglerna och kunna de enskilda tekniker som spelet består av, utan också om att förstå de sociala normer som är förknippade med fotbollsspelande. Dessa normer gynnar vissa elevers deltagande och hämmar andras. För att fotbollsspelet ska bli inkluderande, för att det ska bli hälsofrämjande och bidra till att eleverna utvecklar allsidig rörelseförmåga, måste alltså spelet eller spelupplägget möjligen göras om så att det passar deltagarna (i tävlingsidrotten fotboll som bedrivs i föreningar



handlar det istället ofta om att deltagarna måste göras om så att de passar spelet och spelupplägget).

Periodens 5-7 veckor kan alltså ägnas åt ett par olika idrotter som utövas i syfte att hjälpa eleverna identifiera nyanser och skillnader i idrottskulturens aktiviteter. Till exempel kan fotboll kombineras med ett annat lagbollspel, men ett som genomsyras av lite andra normer, som basket eller innebandy. Gymnastik (redskapsgymnastik) kan till exempel kombineras med friidrott. Båda dessa idrotter är ”tekniska”, men inte identiska och de genomsyras av lite olika normer och värderingar. Jämförelse är således centralt, både då syftet är att utveckla rörelseförmågan och då syftet är att skärskåda normer och värderingar som är förknippade med de olika idrotterna.

### **Undervisning i gymnasieskolan**

Undervisningen i idrott och hälsa i gymnasieskolan sker i ett antal kurser, där endast Idrott och hälsa 1 är obligatorisk för alla elever. Samtliga av ämnesplanens sju mål ingår i Idrott och hälsa 1, vilket utgör en utmaning för idrottslärare på gymnasiet. Som jag tolkar ämnesplanen fungerar emellertid samtidigt samma övergripande ambition med ämnet som jag skissade ovan i förhållande till grundskolans verksamhet: introduktion och lärande i rörelsekulturer. Fokus på utveckling av rörelseförmåga är möjligen något lägre i gymnasieskolan jämfört med i grundskolan. Det första målet i ämnesplanen lyder:

- Förmåga att planera och genomföra fysiska aktiviteter som befäster och vidareutvecklar kroppslig förmåga och hälsa (*Gy 11*, s. 83).

Medan grundskolans idrott och hälsa har som uttryckligt syfte att hjälpa elever utveckla förmågan att ”röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang”, uttrycker gymnasieskolans ämnesplan i stället en ambition att ”befästa och vidareutveckla *kroppslig förmåga*”. I arbetet med Skolverkets bedömningsstöd för lärare i idrott och hälsa i grund- respektive gymnasieskolan kom jag och mina medarbetare fram till att kroppslig förmåga kan anses inkludera allsidig rörelseförmåga, men kroppslig förmåga är ett vidare begrepp än allsidig rörelseförmåga och inkluderar även hälsomässiga och kulturella dimensioner. I gymnasieskolans ämnesplan lyfts till exempel ”kunskaper om kulturella och sociala aspekter på fysiska aktiviteter och naturupplevelser” och ”förmåga att etiskt ta ställning i frågor om könsmonster, jämställdhet och identitet i relation till idrotts- och motionsutövande” explicit fram.

Mot bakgrund av denna diskussion menar jag att planering och genomförande av undervisning i gymnasiets idrott och hälsa kan ske på ett likartat sätt som i grundskolan. Detta skulle kunna innebära längre sammanhängande (ca 5-7 veckor) perioder med undervisning i motions-, idrotts-, friluftskulturer respektive danskulturer, där det centrala innehållet i Idrott och hälsa 1 behandlas så att eleverna kan nå kursens mål. Många av de elva punktsatser som anges i Centralt innehåll för Idrott och hälsa 1 kan behandlas i respektive period, men möjligen med viss profilering. Undervisning i motionskulturer kan till exempel i större utsträckning lägga vikt vid träningsmetoder, kosthållning och arbets- och studiemiljöer; undervisning i idrottskulturer kan lägga större vikt vid kulturella och sociala aspekter på fysiska aktiviteter samt förmåga att etiskt ta ställning i frågor om könsmönster, jämställdhet och identitet (som av någon anledning inte nämns i det centrala innehållet); undervisning i friluftskulturer kan lägga större vikt vid metoder och redskap för friluftsliv, säkerhet samt åtgärder vid nödsituationer; undervisning i danskulturer, slutligen, kan lägga större vikt vid rörelse till musik och dans samt frågor om livsstil och träning.

Oavsett vilken skolform det gäller, är det viktigt att planering av undervisning *utgår* från formuleringarna i styrdokumentet avseende mål, innehåll och kunskapskrav. När en undervisningsperiod om ett antal lektioner/veckor planeras, blir det alltså viktigt för lärare att vara medvetna om att de undervisningsaktiviteter som väljs ut relaterar till valda delar av det centrala innehållet och kan hjälpa elever utveckla några av de förmågor som framgår av ämnets mål. "Ribban" för elevernas kunskapsutveckling regleras av kunskapskraven. Självklart måste lärare även fundera över vilka undervisningsmetoder som krävs för att det centrala innehållet ska bli tydligt för eleverna genom de undervisningsaktiviteter som genomförs. Om till exempel någon tävlingsidrott används som undervisningsaktivitet för att behandla en träningsmetod och dess betydelse för konditionen, krävs det att undervisningsmetoden anpassas så att aktivitetens utbildningsmässiga värde hamnar i fokus. Det är lätt hänt att konditionsträning och prestationsförmåga handlar i centrum, särskilt om läraren ensidigt intar rollen som aktivitetsledare och vill "pusha" elever.

### **Avslutande reflektioner**

I den här artikeln har jag argumenterat för att ett rimligt syfte med skolämnet är introduktion och lärande i rörelsekulturer. Ett sådant syfte rimmar med de behov som uppstått i samtidens post- eller senmoderna samhälle. Dagens elever, som utgör en alltmer heterogen grupp av individer, behöver hjälp med att lära sig förstå, förhålla sig till, delta i och förändra de

rörelseaktiviteter som förekommer i samtidens rörelsekulturer. Möjligheten att skapa nya aktiviteter ska inte underskattas. Jag har även argumenterat för att undervisning med detta syfte sker bäst om de planeras i längre och mera sammanhållna perioder om 5-7 veckor där varje lektion har ett specifikt och begränsat kunskapsfokus (vad eleverna ska lära sig). På så sätt ökar möjligheterna för elever att lära sig något och bedöma sina utvecklingsbehov, liksom för lärare att avgöra om undervisningen faktiskt leder till det som är avsett och möjligheterna att bedöma elevers kunskapsutveckling.

För att undervisning i idrott och hälsa ska kunna gestaltas på detta sätt, krävs antagligen en del infrastrukturella förändringar, alltifrån anpassning av schema, lokaltillgång och övriga resurser på skolor, till utveckling av idrottslärares ämneskunskaper, vilket i sin tur kräver förändringar av ut- och fortbildning för lärare. Att förändra undervisning är inte ett individuellt projekt. Om undervisningen ska kunna förändras på allvar, så att ambitionerna om idrott och hälsa som ett *kunskapsämne* ska kunna realiseras, så krävs förändring av hela den kultur – de praktiker, normer och värderingar – som genomsyrar idrott och hälsa.

## Referenser

- Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Learning through group work in physical education: A symbolic interactionist approach. *Sport, Education & Society*, 20(5), 604-623.
- Crum, B. (1993) Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change, *Quest*, 45(3), 339-356.
- Gard, M. (2003) Moving and Belonging: Dance, sport and sexuality. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 3(2), 105-118.
- Larsson, H. & Quennerstedt, M. (2012) Understanding Movement: A Sociocultural Approach to Exploring Human Movement. *Quest*, 64(4), 283-298.
- Mangan, J.A. (red) (1999) *Sport in Europe. Politics, Class, Gender*. London: Frank Cass.
- Nilsson, K. (2014). *Hitta lätt – så blir det rätt! En praxisnära, didaktisk studie om att orientera sig med hjälp av en karta*. Stockholm: GIH.
- Sandell, K. (2009) Nordiskt friluftsliv och allemansrätt: Nationella identitetsprojekt och ekopolitisk inspiration. Paper presenterat vid konferensen *Kultur-Natur: Konferens för kulturstudier i Sverige*, Linköpings universitet.

Sewell, W.H. (2005) The concept(s) of culture. In: Spiegel GM (ed) *Practicing History: New Directions in Historical Writings after the Linguistic Turn*. New York, NY: Routledge, ss. 35–61.

## **Idrott och hälsa på sociala medier: intervju med Michael Rassmucén**

För drygt tio år sedan, då jag arbetade som lärarutbildare på Lärarhögskolan i Stockholm (LHS), kom jag via uppsatshandledning i kontakt med Michael Rassmucén. Hans uppsats (tillsammans med Eric Dahlström) hette *Friluftsliv i skolan. Utifrån geografiskt läge, tid och ekonomi*. Uppsatsarbetet förlöpte utmärkt och jag blev inte förvånad när jag några år senare blev uppmärksammad på att Michael tagit initiativ till en hemsida med namnet Idrottslärare.se och så småningom även till bloggen Mer än bara jympa. Sociala medier är, dessvärre, inte min starka sida, men jag har insett den potential för kommunikation som ligger i dessa medier. Därför ville jag lära mig mer om dem – och vem vore då inte lämpligare att vända sig till än Michael. Jag träffade Michael på GIH under några timmar i februari i år.

Michael gick sin utbildning både på LHS (de allmänpedagogiska kurserna, inklusive examensarbetet) och på GIH (ämneskurserna). I kurserna på GIH jobbade han ibland med lektionsplaneringar, men i övrigt fanns det inte mycket konkret stöd att få när det gäller planering av undervisning. Särskilt sådan planering som stödjer ambitionerna om idrott och hälsa som ett kunskapsämne som vuxit fram i samband med skolreformen 1994. Idén om en hemsida riktad till lärare i idrott och hälsa väcktes snabbt i Michaels tankevärld, men det dröjde tills 2009 innan han till slut köpte rättigheterna till en webbadress. Syftet med hemsidan har framför allt varit att möjliggöra för lärare att delge varandra lektionsplaneringar. Bloggen kom till utifrån en ambition att möjliggöra diskussioner kring aktuella frågor i branschen, som bedömning och betygssättning eller undervisning i olika delar av idrott och hälsas innehåll.

### **Arg**

De första åren efter sin examen var Michael ofta arg, som han uttryckte det under intervjun. Han skrev mycket själv, både på hemsidan och på bloggen. Han drevs av ambitionen att bli en av de främsta idrottslärarna i Sverige på att tolka de nya styrdokumentet i samband med skolreformen 2011. Uppmärksamheten lät inte vänta på sig. Många sökte sig till idrottslärare.nu och Inte bara jympa. Michael blev även involverad i fortbildningsinsatser, bland annat i Lärarförbundets regi.

- Varför var du arg, frågade jag.

Michaels ilska var i stor utsträckning grundad i en upplevelse av att skolreformer och kommer och går, men mycket i idrott och hälsas praktik består, bland annat fokus på prestation och

bruket av fysiska tester. Konservatismen innebar, som han uppfattade läget, att undervisningen inte på något systematiskt sätt kunde hjälpa eleverna att lära sig det som de behöver lära sig, nämligen att ta hand om sin egen träning och hälsa. Han var dessutom arg på en del medarbetares, föräldrars och elevers syn på idrott och hälsa som ett träningstillfälle eller som ett ”enkelt” ämne, ett ämne som man kunde missa och sedan ”tenta av” lite lättvindigt när ett fullständigt betyg behövdes. Medarbetares syn på ämnet kunde ta sig i uttryck som att lärare använder olika tester i undervisningen på ett icke ändamålsenligt sätt. Fokus hamnar lätt på testresultaten som sådana, vilket innebär att eleverna tror att det är resultaten som är avgörande, till exempel för vilket betyg de ska få. Michael vill istället betona idrott och hälsas kunskapsuppdrag. Man kan mycket väl använda sig av tester i undervisningen, men som ett sätt att skapa underlag för planering, genomförande och värdering av träning. Rent pedagogiskt blir ett sådant upplägg väldigt annorlunda jämfört med då testresultaten som sådana kommer i förgrunden.

En av Michaels återkommande frågor är hur man i idrott och hälsa kan utveckla undervisningen med avseende på förhållandet mellan teori och praktik. Det blir lätt två olika saker, men strävan bör vara att integrera dem. Hur kan man tillämpa kunskaper praktiskt, dvs i rörelse, och hur kan man skapa nya kunskaper i rörelse? Denna ambition har funnits ända sedan skolreformen 1994, men Michael upplever att han fått ett starkare stöd för sitt arbetssätt sedan den senaste skoreformen 2011.

### **”Heta frågor” i idrott och hälsa**

Bloggen Mer än bara jympa skapades för att ge idrottslärare ökade möjligheter att få ventilera för dem aktuella frågor i ett hanterbart forum. Med ”hanterbart” menar Michael att inläggen är lagom långa, läsvänliga och går rakt på sak. Det är inte så många lärare som skriver, men bloggen har många följare, flera hundra. Ibland är inläggen väldigt korta, kanske bestående av tre-fyra meningar. Det är svårt att hitta en lagom nivå på omfattningen när det gäller det som man vill hinna gå igenom i bloggen. Resonemangen riskerar att bli ihåliga, men Michael framhåller betydelsen av att möjligheten till kommunikation finns. Hellre kort och lite än mycket och inte alls. Vilka är då de ”heta frågorna” i idrott och hälsa, om man ser till vad som diskuteras i bloggen?

Ofta är det ganska praktiska frågor som diskuteras, problem som har med logistik att göra. Det kan till exempel gälla hur man löser undervisning och bedömning av vattenlivräddning. Eller hur man arbetar med nyanlända elever i förhållande till kunskapskraven i *Gy 11*.

Genomförande av friluftsliv är ytterligare en ”het” fråga. Det är nämligen inte alltid så lätt för skolor att leva upp till de höga ambitioner när det gäller friluftslivet som gällande styrdokument signalerar.

- Finns det olika ståndpunkter i många frågor, undrar jag.

Jodå, framhåller Michael, det finns ofta väldigt olika ståndpunkter bland lärare, till exempel just hur – och om – vissa kunskaper ska bedömas och hur – och om – vissa aktiviteter ska finnas med i undervisningen. Han framhåller att detta i mångt och mycket är en konsekvens av kortfattade och tämligen öppna styrdokument. En fördel med öppna styrdokument är att lärare har stora möjligheter att anpassa sin undervisning efter sina lokala förutsättningar och elevunderlag. En nackdel kan vara att det finns lärare som verkar ha uppfattningen att man kan göra hur som helst. Bedömning och betygssättning av elever är en fråga som ofta diskuteras. En lärare kan till exempel beskriva: ”jag en elev som presterat ’detta och detta’, ska hen ha ett E eller ett F?” Sådana frågor kan ofta sporra till livliga debatter.

Jag frågar om bedömningsfrågor av mera allmän karaktär debatteras, till exempel de exempel på uppgifter och bedömningar som förekommer i Skolverkets bedömningsstöd. Delvis, svarar Michael, men kanske inte så mycket som man skulle kunna tro. En mera specifik bedömningsfråga som diskuteras ofta är: ”När pyser du?” Det vill säga, när tillämpas den så kallade ”pys-paragrafen”. Ett mera korrekt namn på pys-paragrafen är ”undantagsregeln” och den kan lärare tillämpa om eleven ”har en funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som hindrar eleven från att nå ett visst kunskapskrav” (<http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/elever-med-funktionsnedsattning>). Enligt Michael tillämpas undantagsregeln ibland lite lättvindigt, till exempel när en elev har en funktionsnedsättning som faktiskt *är* av tillfällig natur. Ytterligare en specifik fråga som diskuteras på forumet är hur lärare i idrott och hälsa prövar en elev som har fått underkänt i Idrott och hälsa 1.

En av ambitionerna med hemsidan var att exponera idrottslärare för forskning om eller för idrott och hälsa. Detta visade sig vara lättare sagt än gjort. Forskning och forskningsresultat ”paketeras” idag sällan i ett sådant format att de blir tillgängliga för lärare. Forskningen har blivit mera inriktad på publicering i internationella vetenskapliga tidskrifter. Det finns många försvårande omständigheter kring detta:

- Texterna är svåra att tillägna sig om man inte själv är forskare.
- Texterna är författade på engelska, vilket medför viss språkförbistring.

- Texterna är ofta publicerade i tidskrifter som inte är öppet tillgängliga (det krävs prenumeration för att man ska kunna komma åt dem).

Michael upplever därigenom att det har varit svårt att hitta forskning som lärare har förutsättningar för att läsa och ta till sig. Själv har han framför allt intresserat sig för forskning om friluftsliv respektive forskning om könsideal och kroppsideal, men även när det gäller dessa frågor har han haft svårt att hitta material.

### **Livet idag**

I dagsläget arbetar Michael på en gymnasieskola i innerstaden med ett brett upptagningsområde. Eleverna kommer till skolan från i stort sett hela Stor-Stockholm. Därigenom får han goda inblickar i den heterogenitet som finns avseende elevernas förkunskaper när de kommer till gymnasieskolan. Ämnet idrott och hälsa har, på forskarspråk, svag klassificering, vilket innebär att det är ganska öppet för lärare i ämnet att själva tolka vad formuleringarna i styrdokumentet ska betyda för undervisningen. Detta får till följd att elever från olika skolor bär på ganska olika erfarenheter av vad undervisning i idrott och hälsa kan vara.

Arbetet med hemsida och blogg – liksom övriga utbildnings- och fortbildningsinslag som Michael har varit involverad i – har hela tiden varit delar av ett fritidsprojekt. Samtidigt understryker han att både skolledning och medarbetare har varit förstående för hans engagemang utanför den egna skolan. Detta engagemang gör honom själv till en bättre lärare, vilket skolledning och medarbetare insett, och dessutom ger det skolan ökad goodwill. En ”win-win-situation har uppstått, helt enkelt. I början var arbetet med hemsidan intensivt, men i dag håller Michael ett lite lägre tempo. Hemma har han tre småbarn. Ett nytt hus är i vardande.

Även om Michael inte längre är lika arg som han var tidigare, framhåller han att det alltså finns ett stort behov av utveckling av undervisning och av texter som lärare hinner läsa och kan ta till sig i utvecklingsarbetet. Gärna sådant som har med lektionsplaneringar/lektionsupplägg att göra.

Besök gärna Michaels hemsida: <http://www.idrottslarare.se/>

Besök även bloggen Mer än bara jympa: <http://blogg.idrottslarare.se/>



**PS.**

Som avslutning vill jag passa på att slå ett slag för en annan blogg med relevans för idrottslärare. Den drivs av min kollega Mikael Quennerstedt, professor i idrottsvetenskap vid Örebro universitet. Hans blogg heter Idrottsdidaktisk forskning:

<https://idrottsdidaktiskforskning.wordpress.com/>

Mycket nöje med läsning och debatt!



## **The OZ-games in Brazil!**

I Brasilien byggs och fejas det för fullt inför starten på de olympiska spelen. Brasilien har satsat stort på stora idrottsevenemang. År 2014 arrangerades fotbolls VM och nu 2016 OS. Men det är lite smolk i bägaren. Dels så protesterar folket i Brasilien och tycker det blir dyrt. President Dilma Rousseff är hårt ansatt då hon är inblandad i korrupcion. Grunden är Petrobas-skandalen som vuxit för varje dag sedan det började sippra ut uppgifter om hemliga utbetalningar hit och dit. Härvan har försvagat Brasiliens ekonomi och för varje dag kommer nya avslöjanden. Dilma har sagt sig vara ovetande och oskyldig men det visar sig alltmer att hon är i högsta grad inblandad. Senaste krutdurken var när hon utnämnde Lula da Silva, som var president före Dilma, till sin kanslichef. Folk fyller gatorna och demonstrerar mot Dilma och passar också på att ge OS en känga och de höga kostnader spelen medför. Fotbolls-VM 2014 blev en dyr historia och OS 2016 befaras bli än värre. Inte nog med korrupcion och pengaslöseri, ytterligare en aktör har gjort entré på den olympiska scenen och oroar både den politiska världen och sportvärlden. Aktören som har äntrat scenen är en mygga som sprider ett virus, Zikaviruset, som har visat sig ge hjärnskador hos foster. Myggan är av arten Aedesmyggor och finns på några ställen på jorden. Det är för kallt hos oss här i Norden så vi slipper den. Vi har våra köldtåliga varianter av mygg som kan vara nog så plågsamma. Zikamyggan plägar hålla till där det är varmare, framför allt i tropiska områden. Det är honmyggorna som sticker, vilket det oftast är. De ska ju skaffa näring till avkomman och en droppe blod från en människa kan betyda livet för många myggbebisar. Myggor som sticker bär ofta med sig smitta av något slag. Våra myggor kan också bära med sig smitta. Ibland blir det utbrott av Tularemi (harpest) i de norra delarna av Sverige. Jag har nyss varit i Singapore och Bali och där finns myggor av Aedestyp och de kan ha virus som kan ge Denguefeber. Jag tillhör myggornas favorit och var lite nojig med att kleta in mig med myggmedel. Trots att jag tyckte att jag var flitig med att kleta in mig fick jag ändå många bitt varje dag. Myggorna som kan ge Denguefeber är dagmyggor och svärmar inte så att man ser dem, utan det är målmedvetna rackare som pang bom tar sikte som attackflygare och sticker innan man hinner säga hoppсан.

Både Tularemi, Denguefeber och även Zikafeber ger just feber, muskelvärk och influensaliknande symptom. Det som har upptäckts i Brasilien är att Zika förutom att ge influensaliknande sjukdomssymptom verkar ge hjärnskador hos foster. Under 2015 ökade fallen av så kallad Mikrocephali med mer än 20 gånger i Brasilien. Efter undersökningar fann man att Zikavirus var inblandat. Mikrocephali betyder litet huvud och viruset stör hjärnans tillväxt under fosterlivet och de första levnadsåren, vilket ger utvecklingsstörning och grava handikapp. Förutom kognitiva brister och allmän utvecklingstörning kombineras ofta Mikrocephali med Seckels syndrom, kortväxthet. Barn med Mikrocephali har mutationer i genmassan. Storhjärnan växer inte och oftast saknas Corpus callosum, dvs förbindelsen mellan hjärnans båda hemisfärer. Barnen har grav spasticitet, epilepsi, blir ofta blinda samt har som tidigare nämnts stora kognitiva och motoriska problem. Ett annat samband man tror finns är mellan Zikamyggan och en ökning av utbrott av Guillain-Barrés syndrom, vilket också kan påvisas i Brasilien. Detta syndrom ger förlamning, hjärtarytmi och ibland andningstillstånd. Myelinet skadas först och i allvarliga fall förstörs själva nervvävnaden.

Enstaka fall av Zikafeber har hittats i Europa och på några andra ställen i världen. Några av dessa personer har själva varit på besök i Brasilien och blivit myggbitna, men dock inte alla. En del av de som insjuknat har smittats sexuellt från någon annan som har fått smittan i Brasilien. Fyra av fem uppvisar inga symptom, men kan smitta andra via sexuellt överförd smitta eller via blodtransfusion. Det är ett scenario som skrämmer, smittan kan föras både mellan mygga och människa och mellan människa och människa. Det innebär att människor som åker till OS kan hämta hem smitta till sina kära. Forskarna letar nu febrilt efter samband och sätt att minska antalet myggor. Det besprutas mycket och ganska urskillningslöst. Ibland får människor rejäla duschar av besprutningsmedel över sig, även barn besprutas. Några forskare har tittat på om det skulle gå att omvandla alla honmyggor till hanmyggor via hormonbesprutning och på så sätt slippa sticken. Men det anses för farligt att hormonbespruta. Vem vet vad som kan hända med andra arter som också råkar bli besprutade. Man tittar på hur man har hanterat utbrott av myggöverförda sjukdomar på andra håll i världen. Det är inte lätt att skydda sig mot myggorna, men man är säker på att om fler använde myggmedel så skulle antalet utbrott minska. När det gäller myggmedel så tror alltför ofta människor att de enda myggmedel som fungerar är starka kemikalier som är skadliga för människor. Ett positivt exempel på hur man fick stopp på ett större utbrott av Denguefeber är från Sri Lanka år 2013. Det rapporterades många dödsfall, speciellt bland barn. Med mer än 32 000 fall av bekräftad Denguefeber försökte man få människor att skydda sig mot

myggorna med hjälp av myggmedel. I Colombo på tidningen Mawbimas personalmöte kläckte en medarbetare idén att försöka öka människors kunnande om myggmedel genom att trycka en tidning med tryckfärg som blandats med myggmedel. Först skrattade alla åt den knäppa idén, men sedan startade hela redaktionen ett stort arbete med att testa olika ämnen. Medlet skulle tekniskt kunna blandas med tryckfärgen utan att tidningspressarna skulle förstöras och samtidigt skulle det vara ett effektivt myggmedel. Ett annat krav var att det skulle vara ett naturligt medel, som inte skulle vara farligt för barn. Redaktionen och kemister samarbetade och testade massor av tryckfärg och myggmedel och det visade sig efter en månad att Citronella var det som avskräckte myggorna mest. Samtidigt gick det tekniskt att blanda i tryckfärgen. Tryckpressarna klarade mixen och en stor upplaga tidningar sålde slut på rekordtid. Redaktionen följde sedan upp tidningsupplagan med att trycka citronelladoftande löpsedlar och affischer som sattes upp i busskurer och på husväggar. Efter succén med Mawbinas citronellatidning följde flera andra tidningsredaktioner efter i Indien, Japan och Malaysia. Citronella framställs av citrongräs och är ett naturmedel.

När det nu spekuleras om hur det ska gå för OS-deltagarna och tillrest publik i Brasilien och spridningen av Zikaviruset, är alltså inte problemet begränsat till de personer som åker till Brasilien och riskerar att bli myggbitna där, utan de tillresta kan också ta med sig smittan hem. Ingen smitta är idag mer än 24 timmar bort var vi än bor i världen. I Brasilien är forskarna i stort sett säkra på att Zikaviruset förts in till Brasilien via någon infekterad person som besökte fotbolls-VM 2014. Före 2014 hade Brasilien i stort sett inga fall alls av Zikafeber. Det första utbrottet startade strax efter VM och en explosion av antalet fall har setts under 2015. Idrottens roll för smittspridning i världen har inte diskuterats i forskningssammanhang i nämnvärd utsträckning tidigare. Zikaviruset kanske sätter fokus på en ny trend där idrotten är tvungen att beakta följderna av gigantiska idrottsarrangemang som samlar stora mängder människor från världens alla hörn på en gång. Paradoxalt kan man nu konstatera att sviterna efter ett stort idrottsarrangemang, fotbolls-VM, kan bli ett annat stort idrottsarrangemangs fall. Förutom att bygga färdigt alla de stora idrottsanläggningarna, hantera korruption och sviktande ekonomi har Brasilien stora utmaningar med att hantera Zikavirusets spridning - om OS ska kunna genomföras överhuvudtaget.

Ann-Christin Sollerhed

Ordförande i SVEBI

### **”10 av mina största idrottsminnen”**

Nedan redovisar jag idrottsminnen från nr 10 till nr 6. I nästa nummer kommer mina mest prioriterade minnen - nr 5 till nr 1.

Världen är liten! I oktober 2015 var kära hustrun och undertecknad på semester på Corsica och ”svenskhôtellet” Napoleon Bonaparte. Första kvällen meddelar mig Maria att hon sett två bekanta ansikten i foajèn, Solveig och Anders Östnäs från Lund. Det blev onekligen ett kärt återseende av min gamle tennisantagonist och ATL-vän Anders! 1998 flyttade vi ifrån Lund till Örebro och kontakten bröts av någon obegriplig anledning men telefonnumret och gamla härliga minnen blev plötsligt i allra högsta grad aktuella! Många trevliga kvällar och middagar spenderades tillsammans med paret Östnäs och deras bästa vänner!

Det dröjde inte så länge innan Anders drog sig till minnes att jag tidigare varit medlem i SVEBI och även skrivit artiklar i Idrottsforskaren! ”Kan Du inte göra det igen?”. Ja, vad göra annat än att svara jakande på denna fråga! Därför denna artikel!

Sedan var det ju bara att fundera på vad denna skulle handla om men jag kom snabbt fram till ”Tio av mina största minnesvärda idrottsögonblick”. Under de månader som passerat sedan oktober har jag funderat åtskilligt på det här och kommit fram till att ögonblicket naturligtvis skall ha något exceptionellt över sig! Ja, naturligtvis prestationen i sig, även om denna inte är ett måste. Nej prestationen skall också vara oväntad och den skall helt enkelt etsa sig fast i minnet p g a detta! Många ggr är det självklart spänningen som är viktig men då måste man också framhålla själva referatet om man nu inte själv haft glädjen att vara på plats! Ja, tänk på vad ett engagerat referat kan göra och tänk på vilka fantastiskt skickliga mediamänniskor vi haft! Lennart Hyland, Åke Strömmer, Lars-Gunnar Björklund och nu Jacob Hård, Anders Blomquist m fl.

Tokigheten att prestera topplistor ifrån allt ifrån skönlitterära böcker till maträtter gör nu att detta blir min, ja just det, min tio i topp-lista!

**Tia**

Owe Jonsson vinner guld på 200 m på tiden 20,7 vid EM i Belgrad den 16 september 1962!

Bakgrund: I alla tider hade media och många med dem skrivit och påstått att Sverige aldrig skulle få fram en världssprinter. Lennart Strandberg på 30-talet var undantaget som bekräftade regeln. Den svenska sportjournalistiken drabbades därför av stora problem när det i skiftet mellan 50- och 60-tal stod klart att landet fött och fostrat fram en enastående sprintertalang, den unge brevbäraren Owe Jonsson från Växjö.

Många var vi (själv 11-år) som gladdes åt hans fantastiska framfart inte minst då han vid EM betvingade Marian Foik från Polen och Sergio Ottolina från Italien på världstiden 20,7 (på kolstybb!) den 16/9-1962.

Snabbheten var Owe Jonssons liv och blev också hans död två veckor senare. Han hatade att ligga efter, såväl på löparbanan som i bilköer. I en lånad Volvo i en kurva mellan Alvesta och Växjö frontalkrockar Owe på fel sida av vägen och omkommer omedelbart 21 år gammal.

Hela landet sörjer!

## **Nia**

Japan besegrar Sverige i OS-turneringens första match under OS i Berlin den 4/8-36.

Varför denna match hamnar på listan är av två anledningar, nr 1 det fantastiska referatet av Sven Jerring om japanernas uppoffrande spel när man tar ledningen med 3-2 och det är 5 minuter kvar! ”Japaner, japaner, försvarande japaner, från sig vilt slående japaner och lika vilt angripande svenskar. Japaner som hoppar, japaner som kastar sig, japaner som fläker sig.”

Men också av den enkla anledningen som många fått erfara att en match aldrig är slut förrän domaren blåser för full tid och att underskattning/brist på respekt av sin motståndare verkligen är av ondo!

Det fick svenskarna erfara, en av favoriterna till OS-titeln och dessutom ledande med 2-0 i halvtid! Behöver det tilläggas att Japan i matchen efter åkte på stryk av Italien med 8-0! Och nog finns det många exempel:

Tyskar som tror allt är fixat och klart när man leder mot Sverige i VM-kvalfotboll med 4-0 den 16 oktober 2012 när Zlatan, Lustig, Elmander och avslutningsvis Rasmus Elm väcker tyskarna ur törnrosasömnen!

Finnar som tror ishockeymatchen är klar efter 8 minuters spel i andra perioden och 5-1 ledning över Tre Kronor VM 2003 i Helsingfors!  
27 minuter senare står det 6-5 till Sverige!

Och nu under 2016 visar Svenska Bandylandslaget hur man INTE skall göra och ställer ut skorna (skridskorna) mot Finland i semi efter att ha vunnit med 9-1 under gruppspelen!

Deras ungdomsmotsvarighet visade däremot på bättre tåga då man, när 90 minuter är spelade i finalen mot Ryssland, ligger under med två mål och när övertiden är slut vunnit med ett!

Nej, man skall aldrig ge upp och visst är det något speciellt med våra ungdomslandslag!

### **Åtta**

Den 18 oktober 1968 var det dags för längdhoppfinal vid OS i Mexico. Förhandsfavorit var i första hand Igor Ter-Ovanesian från Sovjet, världsrekordhållare på 8,35. Även Ralph Boston, guldmedaljören ifrån OS vid Rom och den regerande olympiske mästaren Lynn Davies från Storbritannien tillhörde favoritskaran! Det fanns emellertid en uppstickare nämligen den nye talangen Bob Beamon, 22 år och obesegrad under året!

Denne hade med knapp nöd tagit sig till final efter två övertrampshopp i kvalet men lyckades i tredje presterade hela kvalets bästa hopp med ett olympiskt rekord på 8,27! Det tidigare hade just Ralph Boston med 8,12 (!).

Ändå visste man inte vad som komma skulle!

Efter tre övertrampshopp är det Beamons tur. Efter 19 steg, en perfekt plankträff och en luftfärd som aldrig verkade ta slut landade Beamon så långt så att det optiska mätinstrumentets räls inte räckte till. Man fick ta till ett gammalt hederligt måttband som visade på obegripliga 8,90! Beamon själv förstod ingenting förrän måttet översattes till fot och

inches men drömgränsen 29 fot hade passerats med råge! OS-rekordet slogs alltså med 78 cm (det gamla alltså), världsrekordet med 55 cm! Mycket kan sägas efteråt bl a att

Beamon aldrig hoppade längre än 8,23 efter rekordhoppet

Det olympiska rekordet står sig fortfarande och som ett kuriosum kan nämnas att Greg Rutherford, Storbritannien vann senaste OS på.....8,31!

Världsrekordet stod sig till 1991 då Mike Powell i en oförglömlig duell med Carl Smith vid VM i Tokyo var tvungen att slå världsrekordet för att betvinga Carl Lewis som i för mycket medvind hoppat 8,91! Han lyckades med bedriften! (8,95)

Svensken Lars-Olof Höök hade den otacksamma uppgiften att hoppa efter Beamon! Han uppnådde som bäst 7,66

## Sju

Senaste gången de svenska damerna vann ett OS-guld i skidstafetten var i Squaw Valley 1960, då 3x5 km. Nu 54 år senare fanns chansen den 15 februari 2014 i Sotji. Storfavoriter var emellertid Norge som på oddsindikatorn knappt gav pengarna tillbaka!

Redan på första sträckan förstod man dock att allting inte riktigt stod rätt till med de norska skidorna! Heidi Weng, som normalt skulle sprängt hela fältet, hade problem att hänga med och var 6,5 sekunder efter Ivanova Ryssland och vår egen pålitliga starter Ida Ingemarsson, på en fin tredjeplats två sekunder före Weng!

På andra klassiska sträckan hände en hel del. Ryskorna föll igenom, Saarinen för Finland kör ursinnigt och tar upp finskorna från en nionde plats till delad ledning, Kowalczyk noterar bästa sträcktiden men Emma Wikén tillsammans med just Saarinen och Stefanie Böhler från Tyskland drar ifrån och Therese Johaug orkar inte följa och är tillsammans med polskan 13,4 sekunder efter vid växlingen.

Tredje sträckan blir, som den ofta blir, ganska avgörande. Avgörande på g a att vår egen Anna Haag var förståndig nog att inte försöka följa Kettu Niskanen i hennes höga tempo! Haag



kämpade och kämpade, sekundmarginalen ökade och ökade MEN var inte större än att vår Charlotte Kalla gavs chansen att hinna ikapp! Visserligen 25,7 sekunder efter men en jagande Kalla på skate! Inte omöjligt! Vi får inte heller glömma dels Tyskland på andra plats med Denise Herman på sista sträckan och Norge med en viss Marit Björger, endast 8 sekunder efter Kalla!

Fjärde sträckan är oförlömlig! Hur Charlotte äter upp sekund efter sekund och 400 m från mål är i kapp och dessutom hittar luckan till höger om vilt kämpande Lähteenmäki. Vinsten är klar 25 m före mållinjen och vilken lycka! Björger är 53,5 sekunder efter!

Inte oväntat fick damerna bragdguldet det här året och som vanligt glunkades det! Charlotte Kalla borde fått det ensam! Jag håller inte alls med!

Detta var en laginsats och inget annat och det som i första hand satt sig på min näthinna är inte Kallas fantastiska spurt utan Anna Haags obändiga vilja att inte tappa för mycket och hennes intelligenta sätt att inte göra det! 9 av 10 hade kört ”så länge lampan lyst” och tappat minst en minut före växling! Heders åt Anna!

## Sexa

Det är mitt i natten den tionde juli 1994! Vi, liksom halva Sveriges befolkning sitter bänkade framför TV:n för att beskåda något fantastiskt! Lilla Sverige har chansen att ta sig till semifinal i världsmästerskapet i fotboll! En dröm höll på att bli sann! Efter ett gruppspel med två oavgjorda (Kamerun och Brasilien) och en vinst mot Ryssland med 3-1, en klar åttondelsvinst mot Saudi Arabien stod det klart att det Tommy Svensson hävdade gång efter gång, före VM, att Sverige kunde gå hur långt som helst, höll på att förverkligas!

Rumänien i kvartsfinal skulle emellertid kämpa för att spolia det här och som man kämpade! Många med mig trodde att allt var klart då Tomas Brodin, efter en otrolig frisparksvariant, blev frispelad av Håkan Mild och i 79:e minuten gör 1-0! I 88:e minuten får emellertid Rumänien en frispark som touchar muren och friställer Raducioiu som kvitterar! Förlängning två ggr 15 minuter! Här kastas vi alla mellan hopp och förtvivlan och Alfred Hitchcock hade inte kunnat göra det bättre! Minut 101 går inte till hävderna som någon lyckominut! Stefan Schwarz blir utvisad och samme Raducioiu gör 2-1 till Rumänien!

Det Sverige presterar de sista 19 minuterna är oförglömligt! Man ger allt och har bud på flera mål trots en man mindre! Fem min kvar får man lön för mödan! Kenneth Andersson, på ett otroligt inlägg ifrån Roland Nilsson, hoppar högre än den rumänske målvakten och knoppar in 2-2! Henrik Larsson är sedan ytterst nära att göra 3-2 men resultatet står sig. Straffar!

Här får Sverige en usel start när Håkan Mild skjuter över. Raducioiu, vem annars, ger Rumänien ledningen. De påföljande fem straffarna går in, för Sverige är det Kenneth Andersson, Tomas Brodin och Klas Ingesson som hittar rätt! 3-3 men Rumänien har klar fördel och skall ta ledningen genom Petrescu men Ravelli räddar! Roland Nilsson kliver fram och dunkar in 4-3 och plötsligt är det Rumänien som har trycket på sig! Dumitrescu pallar för trycket och kvitterar! Henrik Larsson ger åter Sverige ledningen och sedan gör Thomas Ravelli en räddning som setts miljontals ggr på Belodedicis skott! Sverige i semifinal! Vilken lycka!

**Jim Öberg**

## **Stark attraktion och identitet i sport finns hos de ekonomiskt starkaste och växande kommunerna**

Alla Sveriges 290 kommuner måste arbeta hårdare för att bli starkare ekonomiskt, socialt, kulturellt och hälsomässigt. Attraktiva platser att leva på. Att bo, arbeta och leva vardagslivet och ha fritiden i. Jobb eller uppdragarbete kan kvinnor och män utföra i den specialiserade arbetsmarknadsregionen runt omkring och allt längre bort. Ju mer kompetens vi har desto längre bort kan vi bo. Trygga och snabba bilresor, tåg- och busslinjer och flygresor gör att allt fler kan skapa sina inkomster inom en allt större region. I den regionen måste den enskilda kommunen positionera sig till attraktion och därmed ekonomisk tillväxt. Den optimala ekonomisk-geografiska positionen skapas under historiens gång men också genom medvetna strategier hos aktörerna i kommunen. Redskapen finns i nyföretagande, innovationer, högskola eller uppkopplad campus, bredd och elit i sport och kultur, skönhet i naturen och rik natur. De kommuner som har störst relativt kapital i kunskap, kultur, sporter, natur och skönhet skapar allt större andel av nationens BNP.

En attraktiv excellent kommun med 50 000 invånare *kan varje år med rätt strategier* skapa en hög BruttoKommunProdukt, BKP (också därmed hög skattekraft) på nivån 25 mdr kr dvs 500 000 kr *per invånare* dvs 1 mkr per de 25 000 *heltidsarbetande* i genomsnitt. För att nå dit och högre krävs en långsiktig strategi som skapar företagande och en serie nätverk som utgör drivande kapital som byggs in i kommunen. Vi känner igen dessa kapital med beteckningar som socialt-, kunskaps-, kulturellt, hälso-kapital etc.

Det finns enligt IEC och andra tankesmedjor ett samband mellan hög sportaktivitet – vad vi ser som en sportkommun – och just högpresterande kommuner. Mitt påstående är här att starka ekonomiska, socialt nätverksrika, kunskaps- och hälso- kommuner ofta är starka sportkommuner och att dessa städer och kommuner nu använder sporter som strategier för tillväxt. Numera sammankopplar sådana *medvetna* kommuner sport och friluftsliv med de andra tillväxtskapande parametrarna. Exempel är sedan länge Göteborgs stad, Åre kommun, Region Dalarna men fler kommuner och regioner iscensätter numera tillväxt drivande sport-, tillväxt-, kunskaps- och hälso- program. Det gäller Västerbotten med Umeå, Uppsala (mitt eget Lund snart hoppas jag), Varberg, Eskilstuna, Borås, Luleå – det finns några till. Däremot finns det starka sportkommuner som inte är *ekonomiskt*, starka. Vill inte peka ut några här. Dvs det räcker inte att låta sporter ensam bära tillväxtstrategin. Sport och hälsa måste integreras ubiquitiöst och intersektionellt i samhällets olika processer och hos individer, familjer, organisationer och företag. Då blir sportens näringar drivkrafter i tillväxten

på flera sätt. Det räcker inte med bra vård och omsorg- det har alla kommuner i Sverige. Attraktiva dvs excellenta skolor ett ökande konkurrensmedel mellan kommuner. Varför inte integrera dessa med sport och hälsa som i Bunkeflomodellen eller våra tidigare läroverk.

Kommuner i Sverige konkurrerar allt hårdare om resurser och idéer. Medvetande och effektivitet i dessa processer skapar landets vinnande kommuner. Sporten som bransch gör orten attraktivare för välutbildade. På världsmarknaden där Stockholm agerar finns mycket av dessa kombinerade processer närvarande och vi kan studera detta tydligt hos de växande kunskapsstäderna globalt. Forskningen pekar på just interaktiva samband mellan attraktivitet, kreativitet, tillväxt, sport, kultur. utvecklingen drivs av dessa samband i Boston , San Fransisco, Toronto, Melbourne och Sydney. Det är inte nationer som konkurrerar med varandra. Det är som alltid i historien städer där företagen i växande kluster och branscher tävlar om marknadsandelar globalt. Sport och andra upplevelsemiljöer är drivande i dessa processer. Stockholms BNP eller BKP per invånare är mer än dubbelt så hög som de flesta svenska kommuners och Bostons är högre än Stockholms.

Björn Anders Larsson

Ekonom och samhällsanalytiker i Nordeg och IEC



## **Frågor till nydisputerade inom idrott för publikation**

### **i SVEBI:s tidskrift Idrottsforskaren 2016**

Namn: Sven Johan Gustav Olsson

Avhandlingstitel: Studies of physical activity in the Swedish population

Ämne: Idrottsvetenskap – Fysisk aktivitet och hälsa

Lärosäte: Gymnastik- och idrottshögskolan i Stockholm

Opponent: Mikael Fogelholm

Datum för disputation: 19/2 2016

### **Kan du berätta lite mer om avhandlingsarbetet?**

Arbetet har skett vid GIH i Stockholm under fyra års heltidsanställning som doktorand. Grundstommen i arbetet har varit studien LIV 2013, den senaste av tre nationella datainsamlingar under namnet LIV. Då LIV 2013 är en omfattande studie hann inte allt komma med i själva avhandlingen utan två andra studier finns även representerade; SCAPIS pilotstudie, där en mängd faktorer relevanta för hjärt- kärl- och lungsjukdomar kartlades hos deltagarna, bland annat deras fysiska aktivitetsmönster; och en randomiserad och kontrollerad klinisk studie där effekten på hälsorelaterad livskvalitet av behandlingsmetoden fysisk aktivitet på recept (FaR) utvärderades.

### **Vad är den viktigaste upptäckten enligt dig?**

Då avhandlingen täcker in fyra ganska olika studier så innehåller den flera viktiga fynd. Men det viktigaste fyndet är att vi kunnat visa att det stereotypa rörelsemönster som man sett globalt i rikare regioner med hög grad av automatisering på arbetsplatser och i vardag, det vill säga i en stor del av världen, även återfinns i Sverige. Detta kännetecknas av en vakentid som består av strax under 2/3 stillasittande, ca 1/3 lättare aktivitet (så kallad vardagsmotion), och ett fåtal procent medel- och högintensiv fysisk aktivitet (vari vi återfinner motion och träning). Dessa resultat är baserade på objektiva mätningar vilka som regel ger betydligt lägre nivåer av fysisk aktivitet än vad t.ex. enkätstudier ger. Att lära oss mer om hur vi kan

översätta dessa objektiva mätdata till sina respektive självrapporterade motsvarigheter, och vice versa, är ett viktigt framtida forskningsspår. Inte minst för det kliniska arbetet då dessa resultat indikerar en risk för bibehållna nivåer av övervikt och fetma, och ökning av metabola syndromet och diabetes typ två i befolkningen.

### **Hur har du samlat in material?**

LIV 2013 är ett slumpmässigt urval ur Sveriges vuxna befolkning i åldern 20 – 65 år, SCAPIS är också ett slumpmässigt urval i åldern 50 – 65 men begränsat till Göteborg, och den randomiserade kontrollerade studien inkluderade överviktiga och inaktiva män och kvinnor i åldern 67 – 68 i Stockholms län. Alla studier omfattar flertalet objektiva mätningar av fysisk aktivitet och kondition samt en större mängd enkätfrågor om livsstil och demografi.

### **På vilket sätt kommer dina forskningsresultat komma till nytta för andra?**

Vi har utvärderat användbarheten i två frågor om grad av fysisk aktivitet som används inom svensk vård – resultaten kommer till direkt nytta inom frisk- och sjukvård. Utvärderingen av FaR stödjer fortsatt kliniskt användande av metoden då deltagarna som fick FaR uppvisade kliniskt relevanta förbättringar i hälsorelaterad livskvalitet. Detta är viktigt att ta hänsyn till gällande alla behandlingsformer. Vi hoppas slutligen att vetenskapen om att Sveriges befolkning riskerar att faktiskt vara lika stillasittande och lika lite fysiskt aktiva som i de flesta andra länder kan bidra till ökade satsningar att motverka stillasittande och främja fysisk aktivitet i befolkningen.

### **Tror du att dina resultat kommer att påverka föreningsidrotten eller andra organisationer/personer?**

Vi är i dialog med Socialstyrelsen och flertalet svenska landsting gällande FaR och enkätfrågorna om fysisk aktivitet, så där vet vi att man aktivt arbetar med dessa frågor. Vår vision är att kunna nå ut med våra fynd även till idrottsföreningar, kommuner, och frivilligorganisationer. Främst gäller det den brinnande punkten att på flera olika sätt motverka stillasittandet och främja den fysiska aktiviteten. Rent personligen tror jag ett brett angreppssätt behövs där allt från rent fysiska basala saker som att bygga säkra och fina cykel- och gångbanor, till att stödja idrottsföreningar att kunna ta emot ungdomar och vuxna utan erfarenheter inom respektive idrott krävs.

### **Vad är du själv mest förvånad över, när det gäller dina forskningsresultat?**

Att rörelsemönstret ser så otroligt lika ut i världens alla hörn. Vi tycks via det moderna samhället även ha byggt bort den fysiska aktiviteten och ”cementerat” stillasittandet.

### **Vilka tror du kommer att vara intresserad av att läsa boken?**

Studenter inom ämnen som rör livsstil, fysisk aktivitet och hälsa, men även beslutsfattare inom kommuner och landsting. Företagshälsovården är en sektor som visat intresse, och personer inom Sveriges landsting. Jag önskar att vi kunde nå ut till idrottsföreningarna men jag tror att vi behöver bygga fler broar för att det ska ske i någon större skala, och det kan inte förväntas ligga på föreningarna, det är vi som måste göra det. Vi forskare, och även politikerna, behöver bidra med hjälp och resurser för att stödja idrottsföreningarna i rollen som folkhälsoaktörer.

### **Vad är du mest stolt över i ditt arbete?**

Studien LIV 2013 som involverat tusentals deltagare och hundratals anställda vid flertalet av Sveriges landsting. Att samordna detta arbete och samtidigt bedriva forskning har känts angeläget och har varit roligt.

### **Vad ska du göra nu?**

Nu har jag sex månaders forskningsuppdrag vid GIH i Stockholm framför mig. Vi ska skriva ihop de sista rapporterna från LIV 2013 bland annat. Därefter hoppas jag fortsätta som forskare inom ämnet.

## **Women´s Sport in Africa**

**redaktörer: Michelle Sikes & John Bale, Routledge NY 2015**

**ISBN13: 978-0-415-62463-3**

**Anders Östnäs**

**Lunds universitet**

### **Bakgrund**

Den här boken ingår i serien "Sport in the Global Society - Comtemporary Perspectives". I denna serie ingår nära femtio delskrifter kring idrott från hela världen. Några exempel: Australien Sport, Soccer in Brazil, Sport, Music, Identities, The Social Impact of Sport. Skribenter är välkända idrottsforskare "world-wide" och av olika akademisk bakgrund - genusforskare, sociologer, socialantropologer, historiker, kulturgeografer, mediaforskare, statsvetare etc. Denna bok utgör nr 48 i ordningen av deltidsskrifter. Det ska också sägas att samtliga artiklar tidigare har publicerats i boken Sport and Society, volym 17 (maj 2014).

### **Introduktion**

De nio artiklar har mycket olika teman. Nedan följer - i min förkortade översättning - titlarna till dessa artiklar:

- Kvinnors idrottande söder om Sahara utifrån ett genusperspektiv
- Kvinnors roll i Sydafrikas nationalsport - rugby
- Kvinnor och idrott i Tanzania
- Förståelse av netboll i Malawi
- Kvinnors löpning ur ett frihetsperspektiv
- Vägen ut - afrikanska kvinnliga fotbollsspelares "emigration" till Skandinavien
- Kvinnliga fotbollsspelare som anomalier i Afrika
- Namibias tappra gladiatorer
- Afrikanska kvinnor och idrott



Redaktörer är Michella Sikes - DPhil Candidate in Economic and social History vid Oxford University samt John Bale - professor emeritus vid Department of Education, Keele University, UK. Till sin hjälp har de haft tio forskare från olika discipliner.

### **Några nedslag och reflektioner**

Under det senaste decenniet har intresset för kvinnor och idrott i Afrika ökat. Förr talades det mer om det afrikanska undret rörande framför allt friidrott - manliga distanslöpare från Kenya, Etiopien, Marocko etc. Jag minns själv när "barfotalöparen" Bikila från Etiopien vann maratonloppet i Rom 1960 och Keino från Kenya var "kung" på medeldistans i slutet av 1960-talet. Under de senaste tjugo åren har kvinnorna klivit fram med löpare som Defar, Tulu, Robo m.fl.

Innehållet i artiklarna handlar inte om kvinnliga toppidrottare utan - som framgår ovan - om kvinnors roller i det afrikanska idrottssamhället, något som också säger en del om kvinnors tillvaro i samhället i stort.

I inledningskapitlet betonar författaren att sport är en social institution där genusperspektivet är ständigt närvarande. Samtidigt är genus ett begrepp som ständigt är omdiskuterat och befinner sig i dynamisk förändring. Att kvinnor har utsatts för diskriminering i såväl samhället som i idrotten är inget nytt. Det har inträffat i alla samhällen även om ökad jämställdhet har kommit längre i vissa samhällen jämfört med andra. I Afrika återstår mycket att göra när det gäller att minska diskrimineringen. Men - utvecklingen går i positiv riktning.

Den intressanta artikeln om kvinnors roll i nationalsporten rugby ger ett historiskt perspektiv på denna manliga och vita sport. Britterna kom till Sydafrika i slutet av 1700-talet - ett Sydafrika som dominerades av holländarna - boerna. Boerkrigen 1899-1902, där för övrigt Winston Churchill verkade som krigskorrespondent, vanns av britterna. Det innebar bl.a. att rugby, som bildades av britterna på 1800-talet, infördes i Sydafrika som en förstärkning av den brittiska dominansen. Ideologiskt skulle rugby skapa en identitet för nationen - men naturligtvis med "vita" förtecken. Helt enkelt en vit maskulinitet. Rugbyn har också fram till Mandelas återkomst i början av 1990-talet varit en vit sport. Idag har en viss utjämning skett. Här kan man dra en parallell till tennisen - "den vita sporten", som länge var vit både till klädsel och hudfärg. Kvinnorna i Sydafrika befann sig förvisso i periferin, men spelade inte desto mindre en viktig roll som supporters och stöttare av den manliga dominansen. Knappast ett uttryck för jämställdhet!

I Tanzania-artikeln vidgas begreppet sport till att bli en del av vardagen. Ordet sport i swahili - michezo - betyder helt enkelt rörelse. I många afrikanska länder bl.a. i Tanzania är det kvinnorna som utför det mesta vardagliga arbetet, vilket innebär långa gångsträckor för att hämta vatten, handla etc. Men samhällen förändras. Så ock i Tanzania. Det kvinnliga kroppsidealet utgår inte från vår västerländska kultur - att vara vältränad, stark och inte överviktig. Det handlar idag mer om "walking", dvs hur man går och det behöver inte vara "fastwalking". Det handlar mer om att gå med stil!

I artikeln från Malawi tar författaren upp den kvinnliga idrotten netboll utifrån ett samhällsperspektiv. Netboll, som är nästan okänt på våra breddgrader, kan ses som en "lättare" variant av basketboll och utövas företrädesvis av kvinnor. Den kan i det perspektivet jämföras med den allt populärare idrotten "Roller Derby", som också nästan uteslutande utövas av kvinnor. Netboll, som är populärt i Malawi, har stundtals motarbetats av bakåtsträvande religiösa krafter. En i sig hårddragen parallell är motarbetandet av kvinnliga Vasaloppslöpare långt in på 1970-talet. Här handlade det givetvis inte om religiösa bakåtsträvare (arrangören och skidlegendaren "Mora-Nisse" var knappast speciellt religiös) utan om ett horribelt underskattande av kvinnlig fysisk aktivitet. Jag var själv med när en kvinnlig åkare förklädd till man genomförde loppet under denna era. Idag är detta historia! Tillbaka till Malawi: författaren visar på betydelsen av att sätta in netboll i ett socialt, ekonomiskt och historiskt perspektiv. Netboll sätter också kvinnor mer i fokus och skapar ökad självkänsla.

I "Kvinnors löpning ur ett frihetsperspektiv" visar författarna hur elitidrottare inom löpningen inte bara utökar frihetsgraderna utan även påverkar den sociala omgivningen. Kvinnor i löparmeckat "Rift Valley", dit många långlöpare från hela världen samlas för träning, påverkas och får vidgade personliga vyer även om dessa inte alls sysslar med elitidrott. Det handlar mer om devisen "kvinnor kan", vilket kan inspirera alla kvinnor i närsamhället.

Många kvinnliga fotbollsspelare - främst från Nigeria - söker sig till den skandinaviska fotbollsmarknaden. Artikeln, som baseras på intervjuer med spelare som sökt sig till de skandinaviska ligorna. Idag (19/1 2016) kan man läsa att två nigerianska VM-spelare - Okobi (känd för sin dominerande roll i VM-matchen mot Sverige förra året) och Chukwunonye - är klara för lilla Vittsjö inför årets allsvenska. Man kan tänka sig vilken omställning denna flytt innebär. Vad är motiven? Inte oväntat spelar pengarna och möjligheter till social mobilitet stora roller. Samt möjligheten att lära känna andra kulturer och att utvecklas som spelare.

Man kan säga att damfotbollen följer herrfotbollen i spåren. Fler och fler spelare från Afrika söker sig till de bästa europeiska ligorna. Inom damfotbollen ligger Skandinavien mycket väl framme tillsammans med England, Tyskland och Frankrike. Detsamma gäller knappast för herrfotbollen.

Kvinnliga fotbollsspelare som anomalier utgår från AWC - The African Women's Championship. Den följde tidsmässigt kort efter det att Sydafrikas största evenemang någonsin - VM i fotboll 2010 - hade genomförts. Mediabevakningen från AWC var minimal, där i stället diskussioner kring kvinnlig fotboll jämfört med manlig fotboll och kvinnornas sexuella läggning förekom. I den manliga fotbollssfären talas det sällan om homosexualitet. Ett undantag var för några år sedan när fotbollsspelaren Anton Hysén "kom ut ur garderoben". Hos många sågs damfotbollen stort liksom spelarna i AWC som sociala avvikare, som anomalier.

"Namibias tappra gladiatorer" handlar om den inhemska damfotbollen och den kraft som börjar skönjas som motvikt mot männens dominerande värld - inte minst inom fotbollen. Damfotbollsspelarna ses idag som viktiga modeller för unga tjejer som vill ha större frihet, kunna ta plats och stärka självkänslan. Författarna är försiktigt optimistiska inför framtiden.

I "Afrikanska kvinnor och idrott" kan man säga att säcken i boken knyts ihop. Afrika är sedan drygt 50 år satt på den globala idrottskartan. Det har framför allt handlat om elitidrottare inom friidrott och fotboll, men även simning, tennis, golf, rugby har haft framträdande idrottare. I de senare idrotterna har Sydafrika dominerat, medan friidrott och fotboll baseras i första hand på Afrikas nordliga länder. Samtidigt är det viktigt att sätta in idrotten i de olika regionerna i ett samhälleligt och historiskt perspektiv. Vilka idrotter väljer kvinnor att ta till sig? Vilka var deras fritidsaktiviteter - om sådana fanns? Hur var och är förhållandet mellan mäns och kvinnors idrottsutövare? Hur integreras afrikansk idrott med den globala idrotten? Vilken roll spelar politiken i utvecklingen av kvinnors idrottande i Afrika? Här återstår mycket forskning att genomföra. Ett samtida exempel från Italien är ett idrottspolitiskt förslag att alla större fotbollsföreningar ska ha damfotboll på sin agenda. Ett positivt tecken, som kan påskynda utvecklingen av damfotbollen i Italien - ett land där herrfotbollen är helt dominerande.

## **Avslutning**

En mycket intressant artikelsamling utifrån olika idrottsforskningsperspektiv. Den visar också att forskningen kring damidrotten i Afrika är på frammarsch. Det jag möjligen saknar är

damidrottens utveckling i norra Afrika i länder som Etiopien, Eritrea, Sudan, Marocko, Egypten. Men det kanske kommer i en kommande bok?

### **Recension av Peter Dahléns bok om Bertil Ugglå**

I början av förra seklet intog den lingianska gymnastiken en viktig position i den tidiga svenska idrottsrörelsen. Samtidigt fanns en antagonism mellan gymnastiken och den mer tävlingsbetonade idrottsrörelsen - en antagonism som inte bilades förrän i mitten av 1940-talet. Då utvecklades gymnastiken till att bli tävlingsinriktad och blev då en del av idrottsrörelsen. Bokens huvudperson - Bertil Ugglå - var en av Sveriges mest kända personligheter under flera decennier. Mest känd var han från radions morgongymnastik, som han ledde från 1929 fram till sin död 1945. Men han var så mycket mer: medlare mellan gymnastiken och tävlingsidrotten, chef för Krigsskolan på Karlberg i Stockholm, debattör, ideolog mm. Förf., som är professor i informations- och mediavetenskap vid Universitetet i Bergen, har grävt djupt i arkiven och andra efterlämnade handlingar. Boken, som är upplagd i kronologisk ordning, utgör ett imponerande aktstycke präglad av noggrannhet och språklig balans. En bok för alla som är intresserade av denna förgrundgestalt inom den tidiga svenska idrotten.

### **Anders Östnås**

Resumé: En fullödig vetenskaplig biografi över en stor personlighet inom den tidiga svenska idrottsrörelsen.

Kommentar: Ett mycket imponerande arbete, som förefaller nästan heltäckande.

Betyg: 4 (skala 1-5)