



# **Skiljer sig undervisningen mellan obehöriga och behöriga lärare i idrott & hälsa?**

En kvalitativ studie i grundskolan  
med fokus på högstadiet

Camilla Ylinenpää

Maria Stanbury

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete grundnivå, 48:2023

Programmet för idrott och hälsa: 2022-2024

Handledare: John Berg

Examinator: Pia Lundquist Wanneberg

## Sammanfattning

Denna C-uppsats behandlar en aktuell diskussionsfråga i såväl den allmänna debatten som inom den akademiska forskningen: skiljer sig undervisningen mellan obehöriga och behöriga lärare i ämnet idrott och hälsa? Studien är en kvalitativ studie i grundskolan med fokus på högstadiet, och baseras på intervjudata från sju yrkesverksamma lärare vid grundskolor runtom i Sverige. Den teoretiska ansatsen baseras på att nyttja didaktiska grundfrågor för att klargöra vad som lärs ut, hur detta går till, varför undervisningen läggs upp på ett visst sätt, samt för vem och i vems intresse det görs. Kompletterande teoretiska ansatser som används i uppsatsen är KASAM-modellen och den intentionalistiska lärandeteorin.

Resultaten påvisar ett visst stöd för värdet av en formell lärarutbildning, men kan också tolkas som ett ifrågasättande av uppfattningen att en formell lärarutbildning är den enda vägen till att uppnå en fungerande undervisning i grundskolan. I stället kan utfallet av studien uppfattas som ett stöd för att en formell lärarutbildning (som ju ger ämneskunskaper) kan ses som en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för att kunna fungera som en första klassens lärarkompetens. För detta krävs också goda ämnesdidaktiska färdigheter – som delvis men knappast helt kan fås genom en formell lärarutbildning – och en god förmåga att kunna leda, motivera och anpassa elevernas individuella lärande. Förmågan att effektivt kunna göra detta utvecklas i första hand genom lärarens personlighet och egna erfarenheter i möten med elever och kollegor i form av lärande i arbetet.

Uppsatsen avslutas med förslag till fortsatt forskning inom området.

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Problemställning</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och forskningsfrågor</b> .....	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Existerande forskning</b> .....	<b>3</b>
3.1	<i>Undervisning och kompetens</i> .....	3
3.2	<i>Hälsa i undervisningen</i> .....	5
3.3	<i>Sammanfattning existerande forskning</i> .....	5
<b>4</b>	<b>Teoretiska ansatser</b> .....	<b>6</b>
4.1	<i>Den didaktiska processen – en teoretisk referensram för vår studie</i> .....	6
4.2	<i>KASAM-modellen</i> .....	7
4.3	<i>Den intentionalistiska lärandeteorin</i> .....	9
4.3.1	Den sociala aspekten .....	9
4.3.2	Undervisningen och lärandet.....	10
4.3.3	Lärandemål.....	11
4.4	<i>Sammanfattning teoretiska ansatser</i> .....	12
<b>5</b>	<b>Metodik och arbetsplan:</b> .....	<b>12</b>
5.1	<i>Forskningsdesign och datainsamlingsmetod</i> .....	12
5.2	<i>Arbetsplan</i> .....	14
5.3	<i>Analysmetod</i> .....	15
5.4	<i>Effektivitet av intervjuer</i> .....	15
5.5	<i>Pålitlighet och trovärdighet</i> .....	16
5.6	<i>Forskningsetiska principer</i> .....	16
<b>6</b>	<b>Resultatredovisning</b> .....	<b>17</b>
6.1	<i>Vad innehåller lektionerna?</i> .....	17
6.2	<i>Varför detta innehåll/fördelning?</i> .....	19
6.3	<i>Hur sker lärandet?</i> .....	20
6.4	<i>För vem? Hur jobbar de med inkludering?</i> .....	21
<b>7</b>	<b>Diskussion och slutsatser</b> .....	<b>21</b>
7.1	<i>Diskussion</i> .....	22
7.2	<i>Slutsatser</i> .....	23
7.3	<i>Behovet av ytterligare forskning inom området</i> .....	25
	<b>Litteraturförteckning</b> .....	<b>27</b>

## Bilagor

- Bilaga 1: Intervju-analys
- Bilaga 2: Intervju-frågor
- Bilaga 3: Informationsbrev

## Figurförteckning:

- Figur 1: sid 14
- Figur 2: sid 25

# 1 Problemställning

Andelen obehöriga lärare i det svenska skolsystemet är ett växande problem. Inom grundskolan har 70% av lärarkåren den formella kompetens som skollagen redan år 2011 krävde att alla lärare skulle inneha (Skolverket, 2011). Dessutom kunde Skolverket konstatera att den formella behörigheten var högre i kommunala skolor jämfört med friskolor (Skolverket, 2023). Att detta med avsaknad av formell kompetens är ett problem framkommer också av ett uttalande från Skolverkets generaldirektör Peter Fredriksson:

”Om eleverna ska nå målen är det av betydelse att de får undervisning av behöriga lärare. Fler behöriga lärare med goda förutsättningar att göra det de är utbildade för, att bedriva undervisning, är den viktigaste framgångsfaktorn för elevernas kunskapsutveckling. Det är problematiskt att bara 70% av lärarna i grundskolan är behöriga” (Skolverket, 2023).

Än mer utmanande ser det ut i grundskolornas särskolor där den formella behörigheten bland lärarna endast uppgår till 12%. Detta borde innebära ännu större problem för elevernas inläring och kunskapsnivå (ibid).

I en rapport från IFAU från 2010 Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (ett statligt forskningsinstitut) konstateras att obehöriga lärare är negativt för elevers studieresultat. Något förvånande finner man också att denna effekt är särskilt stor för elever med högutbildade föräldrar (IFAU, 2010).

Lärares formella behörighet är också en fråga som genom åren kommit att i stor omfattning engagera våra politiker. Den förra regeringen introducerade till exempel år 2021 Kompletterande Pedagogisk Utbildning (KPU) och Vidareutbildning av Lärare (VAL) som verktyg för att snabbt öka den pedagogiska kompetensen i landets skolsystem. Landets nya regering har med utgångspunkt i det s k Tidöavtalet introducerat ytterligare insatser inom detta område (Regeringskansliet, 2023).

Av dessa anledningar har vi funnit frågan om lärarbehörigheten i grundskolan som ett intressant och viktigt område att studera djupare. Vi är särskilt intresserade av att undersöka den betydelse formell lärarbehörighet har, till det sätt man bedriver undervisningen i grundskolan, och i vilken utsträckning lärare följer läroplanen.

Inom ämnesområdet idrott och hälsa (som vi särskilt intresserar oss för i detta projekt) återfinns här också mer konkreta frågeställningar och utmaningar för obehöriga lärare. Exempel på sådana frågeställningar är enligt Skolverket (2022):

- Om undervisningen baseras på en nödvändig kunskapsbas och djupare förståelse och kompetens som krävs för undervisning på ett effektivt sätt. Detta kan leda till bristande undervisningskvalitet och att eleverna inte får den undervisning de förtjänar.
- Obehöriga lärare kan introducera felaktiga tekniker och metoder/teorier som kan skada elevers utveckling och hälsa.
- Obehöriga lärare kan brista i kunskaper gällande säkerhetsprotokoll och åtgärder som utsätter elever för onödiga risker.
- Elever kan bli mindre motiverade att delta i idrottsaktiviteter om de inte får högkvalitativ undervisning från en kompetent lärare, vilket i sin tur kan leda till ett lägre deltagande i idrottsundervisning och framtida risk för hälsoeffekter.
- Obehöriga lärare kan ha svårt att utforma lämpliga lektionsplaner och bedömningsmetoder som följer läroplanens krav och mål, vilket gör det svårt för eleverna att nå förväntade resultat och kompetenser enligt läroplanen.
- Obehöriga lärare kan ha mindre tillgång till professionell utveckling och fortbildning, vilket kan leda till bristande uppdatering av deras kompetens och färdigheter.

Genom uttrycket ”fysisk aktivitet på recept” som kom som behandlingsform i början av 2000-talet, legitimerades idrott och hälsa som ämne med utgångspunkt i samhällets kostnader för ohälsa. Det praktiskt fysiska var alltså det som lyftes fram som viktigast i ämnet. Ett annat värde som framgick i studier var att idrott och hälsa gav en förutsättning för lärande i andra ämnen, samt en premis för individuellt välbefinnande (Meckbach & Lundvall, 2007, s 18). Detta leder oss till denna studies mer specifika syfte och frågeställningar.

## **2 Syfte och forskningsfrågor**

Vi vill undersöka hur lärare i grundskolan genomför sin undervisning i ämnet idrott och hälsa, och om sättet att undervisa skiljer sig mellan en behörig och en obehörig lärare. Detta ger underlag för vår övergripande forskningsfråga:

- Hur skiljer sig den undervisning som ges av behöriga respektive obehöriga lärare?

Som komplement till forskningsfrågan har vi formulerat dessa underliggande frågeställningar:

- Vad lärs ut på lektionerna?  
Hur ser innehållet ut? Följs läroplanen? Hur integreras hälsa?
- Hur sker lärandet?  
T ex vilken/vilka metoder används? Ledarskapet? Teori?
- Vem riktar sig lektionerna till?  
Hur integreras elever med olika förutsättningar?
- Varför just det specifika innehållet och formen för undervisning?  
Till vilken nytta?

### **3 Existerande forskning**

#### ***3.1 Undervisning och kompetens***

Det går att finna nästan oändligt mycket forskningsstudier och litteratur som berör ämnet undervisning, och ju djupare vi grävt desto mer har det kommit att handla om lärande. Hur elever tar till sig kunskap snarare än hur läraren undervisar. Vår uppsats sätter fokus på om och i så fall hur formellt obehöriga lärares undervisning i ämnet idrott och hälsa skiljer sig från den undervisning som ges av behöriga lärare i ämnet. Sättet att undervisa grundar sig i sin tur på den kompetens som nyttjas vid undervisning, och som enligt bl a Kernell (2002), och Johansson (2021) i huvudsak består av tre delkompetenser:

- Lärarens ämne-teoretiska kunskaper – kunskaperna i det aktuella ämnet
- Lärarens ämnesdidaktiska förmågor – förmågan att lära ut det specifika ämnet
- Lärarens allmänpedagogiska skicklighet i att leda och elevenpassa undervisningen.

Kernell (2002) påpekar att kunskaper i det egna ämnet är en grundförutsättning för att kunna förmedla kunskaper till andra, och ger läraren möjligheter att skapa ett intresse hos eleverna. Att ha goda kunskaper kan dock också slå över i att läraren berättar för mycket och bedriver sin undervisning i monologform – något som begränsar elevernas egen kreativitet och innebär risk för att de tappar intresset för ämnet. Enligt Gustafsson (2012) räcker det heller inte med

goda ämneskunskaper för att bli en god lärare. I stället uppstår lärande när en lärare har förmågan att knyta samman innehåll och arbetssätt på ett varierande sätt. Tidigare forskning visar att en lärares ämnesdidaktiska kompetens kombinerat med en förmåga att uppmuntra och entusiasmera eleverna är det som grundlägger goda elevresultat (ibid).

Johansson (2021) åberopar en studie baserad på data från över 2 000 svenska skolor där såväl lärare som elever deltagit. Denna studie definierade lärarkompetens som pedagogisk utbildning, sammanlagd utbildningslängd, lärarlegitimation och undervisningserfarenhet. Studien fann positiva samband mellan flera av dessa lärarkaraktäristiska drag, särskilt i ämnen som matematik men även i svenska.

Enligt Johansson (2021) finns flera studier som visar på att de ämnesteoretiska kunskaperna har stor betydelse upp till en viss nivå, men att det som betyder mest är kombinationen av ämneskunskaper (att kunna sitt ämne) och de ämnesdidaktiska färdigheterna (att kunna lära ut på ett effektivt sätt). Till detta kommer sedan förmågan att kunna anpassa undervisningen till olika elevers/elevgruppers behov.

Under sin utbildning får läraren kunskaper om begrepp, teorier, fakta och kritiskt tänkande. Men även den didaktiska kompetensen är något som lärarstudenten får med utbildningen. Denna förmåga torde dock öka väsentligt med erfarenhet över tid. Den sista delkompetensen handlar om ledarskap och i detta ligger mycket personliga egenskaper som exempelvis konsten att kunna motivera och inspirera (Johansson, 2021).

Behöriga lärare benämns ofta som kompetenta och utbildade medan de obehöriga får gå under den betydligt mer negativa beskrivningen av inkompetens. Det talas alltså om legitimiteten som ett motsatsförhållande. Om fallet var att lärarna hade expertkunskaper så skulle deras kompetens inte ifrågasättas, men läraryrket har inte den statusen. Man kan kalla det en gråzon mellan expert och lekman där lärarna befinner sig och därav öppnas det upp för synpunkter och kritik från allmänheten (Falkner, 1995). Obehöriga lärare behöver väga upp sin bristande kompetens av utbildning för att anses som bra lärare, det gör de bland annat genom att yrkeslivserfarenhet väger tungt. Intressant att fundera över är om utbildade lärares erfarenhet väger lika tungt?

### ***3.2 Hälsa i undervisningen***

Med utgångspunkt i svenska skolbarns allt sämre hälsovanor, där endast en femtedel av barnen är tillräckligt fysiskt aktiva, skolstressen ökar och trivseln i skolan fortsätter minska samt att en stor andel barn känner sig ensamma, vill vi uppmärksamma hälsa-området i idrott och hälsa-undervisningen (Folkhälsomyndigheten, 2022). Hälsa och livsstil blev dessutom ett eget kunskapsområde först från 2011 års läroplan (Thedin Jacobsson, 2007, s. 178). För att djupare undersöka hur undervisningen skiljer sig här och om läroplanen följs ställer vi därför frågan om hur hälsa integreras i undervisningen.

Det finns många olika sätt att se på hälsa i idrott och hälsa-undervisningen och det kan fortfarande uppfattas väldigt diffust. Två vanliga svar från lärare om vad hälsa är lyder att det är något teoretiskt eller att hälsa främjas genom att vara fysiskt aktiv. Detta beskriver Britta Thedin Jakobsson (2007, s. 179) i sin omfattande forskning om hälsans olika perspektiv i undervisningsmiljön och om hur lärare kan ta sig an ämnet. Det handlar framför allt om psykisk och social hälsa, som även betonas i läroplanen från 2011 (Skolverket, 2011). Eleverna ska ges möjlighet att påverka sin och andras hälsa genom att träna sin sociala förmåga och lära sig samarbeta. Samarbetsförmåga och social trygghet är dessutom en pedagogisk förutsättning för en bra idrottsundervisning. Men människor mår också bra genom att lära sig organisera sin tillvaro, som att skapa rutiner, komma i tid, ha rätt utrustning osv. Dessa ramar i undervisningen kan hjälpa elever finna sammanhang i tillvaron. I den humanistiska inriktningen av hälsobegreppet går detta under en holistisk ansats, där man utgår från hela människan (Thedin Jacobsson, 2007, s. 182).

### ***3.3 Sammanfattning existerande forskning***

Tidigare forskning betonar vikten av kombinationen av ämneskunskaper och ämnesdidaktiska färdigheter för framgångsrik undervisning. Våra eftersökningar inkluderar även aspekter som lärarkompetens, inkludering och hälsa inom ämnet idrott och hälsa. Fokus i denna existerande forskning ligger på de tre kompetensområdena ämnesteoretiska kunskaper, ämnesdidaktiska förmågor och allmänpedagogisk skicklighet. Att utbildning och erfarenhet spelar avgörande roller för lärares undervisning förstår vi, men det finns många olika vinklar av dessa.



## 4 Teoretiska ansatser

I detta avsnitt redovisar vi den teoretiska referensram som kommit att bli ett viktigt verktyg i vår datainsamling och följande analys (didaktiska grundfrågor), samt ett par teoretiska ansatser ur litteraturen som haft inflytande på hur vi kommit att arbeta med vår uppsats, KASAM-modellen och den intentionalistiska lärandeteorin. För att exemplifiera hur de båda senare teorierna påverkat vår forskning illustrerar vi detta med några allmänna iakttagelser baserade på våra egna intervjuer. Intervjudata och dataanalys som mer specifikt adresserar vår forskningsfråga sparar vi dock till ett kommande avsnitt (kapitel 6).

### *4.1 Den didaktiska processen – en teoretisk referensram för vår studie*

Vårt val av syfte och frågeställningar pekar mot ett stort intresse för hur undervisning de facto bedrivs av behöriga respektive obehöriga lärare i ämnet idrott och hälsa. Detta indikerar att lärandeteorier och lärandeanknuten forskning i form av didaktiska frågeställningar hamnar i centrum. Med didaktik avses läran om konsten att undervisa och med ämnesdidaktik avses läran om konsten att undervisa i ett visst ämne (Meckbach & Lundvall, 2007, s. 22). Staffan Selander, professor i didaktik påpekar att professionsutbildningen i just idrott och hälsa även berör skolämnets didaktik med dess mera specifika krav på innehåll och utformning. Här behöver lärarstudenterna lära sig att ge både ämneskunskaper och skolämnessedidaktiska kunskaper (Selander, 2001, s. 7).

Genom de didaktiska frågeställningarna; Vad lärs ut? Hur sker lärandet? Varför? Vem är innehållet till för och av vem förmedlas det och i vilkas intresse? får lärarstudenter kunskaper om sitt ämne. Didaktiska teorier och modeller ger redskap och djupare förståelse för lärare att skaffa den viktiga förmågan till att reflektera över sin egen praxis, till lärandeprocesser, styrdokument och ämnets roll i ett samhällsperspektiv (Meckbach & Lundvall, 2007, s. 23).

Efter en artikel som utgick från ett antal forskningsstudier i 2000-talets början sågs en påfallande stor skillnad mellan styrdokument och verklighet i ämnet idrott och hälsa (Meckbach & Lundvall, 2007, s. 17). Kan det vara så att just ämnet idrott och hälsa inte har lika stora krav på didaktisk undervisning på grund av att ämnet under decennier genomgått faser av osäkerhet som kännetecknats av t ex färre direktiv i styrdokumentet? En studie av Claes Annerstedt visade även att idrottslärare samarbetade för lite med andra lärare, vilket också bidrog till att ämnet fick en mindre central roll i skolan (Annerstedt, 1991). Sedan dess

har dock antalet obligatoriska timmar i ämnet ökat. En utbildad lärare i idrott och hälsa har till skillnad från andra skolämnen en idrottsdidaktisk kompetens som består av både en teoretisk och praktisk kompetens i ämnet och när de integreras uppstår en praktisk vetenskaplighet som ger kunnighet att generalisera och lösa problem ur olika synvinklar med hänsyn till sammanhanget (Östman, 2000, s. 70). Forskning visar att lärarutbildning tillsammans med läroplanen som råder har stor betydelse för hur läraren sedan väljer att strukturera sin undervisning menar Meckbach och Lundvall (2007, s. 25).

I vår studie är vi bland annat intresserade av den didaktiska frågan om inkludering – ”Vem är innehållet till för”. Om detta skriver Elisabeth Persson (2012) i sin artikel ”Raising achievement through inclusion”. Här beskrivs en studie om hur specialundervisningsgrupper togs bort och möjliggjorde inkludering av alla elever i samma undervisning vilket ledde till att skolorna i en svensk kommun vände sina bottenresultat till toppresultat mellan 2007 och 2010. Denna succé fick mycket medialt utrymme och strävan mot inkludering har sedan lett till en ökad medvetenhet hos lärarna gällande värdet av inkluderande i undervisningen.

Även om existerande forskning verkar tämligen överens om att formell behörighet och olika styrdokument har betydelse för undervisningens kvalitet finns det även andra faktorer som påverkar undervisningens utfall. I William Dylans bok ”Att följa lärande” (2021) redovisas en rad olika studier som pekar på tänkbara förklaringar till olika utfall av skolans insatser, t ex lärarens IQ, andelen högpresterande elever, lärarens personliga erfarenheter, lärarens personliga läggning, etc. En slutsats här är att området ännu innehåller motstridiga resultat och att fortsatt forskning erfordras.

## **4.2 KASAM-modellen**

I den tidigare nämnda humanistiska hälsoinriktningen finns det en egen ansats som handlar om känslan av sammanhang – den salutogena ansatsen med KASAM-modellen. Den är en av många självskattningsverktyg, som används för att kunna mäta sin hälsa, genom att man mäter graden av känsla av sammanhang. Fokuset med det salutogena ligger i vad som *orsakar* hälsa. Den har också en helhetssyn på människan och handlar om hur vi kan uppnå hälsa trots olika påfrestningar och motståndsresurser. Dessa motstånd ska underlätta till att se sin omvärld som strukturerad och möjlig att hantera, och det är tre komponenter som behöver balanseras för att ha ett starkt KASAM; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Den

kognitiva komponenten är begriplighet, att man kan uppleva obehagliga händelser men att de går att förklara och strukturera. Hanterbarhet handlar om beteende, att skaffa sig egenskaper, kunskaper och resurser som leder till att man inte får känslan av att vara ett offer.

Meningsfullheten bygger på att det ska kännas värt att konfronteras med utmaningar och bli stark av att klara sig igenom dem. Den betraktas som motivationskomponenten (Medin, Alexanderson, 2000).

Modellen kommer ursprungligen från en enkät-studie av Antonovsky, professor i medicinsk sociologi, i slutet av 70-talet. Studien gjordes på kvinnor varav de som genomlidit koncentrationsläger skattade sin hälsa högre än de som inte gjort det. Slutsatsen var delvis att människan växer med prövningar. En intressant vinkel är att det även går att finna KASAM som gruppegenskap och Antonovsky menar att grupper med stark KASAM strukturerar situationer som med tiden höjer KASAM hos de individuella medlemmarna, och detta borde i synnerhet gälla för barn och ungdomar (Antonovsky, 2005).

I enlighet med denna teori kan läraren välja att organisera undervisningen så den blir begriplig, hanterbar och meningsfull. De faktorer som har betydelse för människors upplevda hälsa kan enligt KASAM ha stor betydelse för viljan att delta i och anta utmaningar i idrott och hälsa. Flera av våra intervjuade lärare pratade om vikten av tydlighet i instruktioner, att de gav eleverna mycket tid att förstå uppgiften. Men även att de förklarade varför de tränade på specifika förmågor, trots ett ibland brett missnöjde bland eleverna. Att t ex i efterhand lägga in nya regler i spelen kan kanske störa ordningen för vissa, för att det kommer som en överraskning, men så länge det förklaras ska det kunna vara begripligt. Hanterbarheten handlar till stor del i idrottslektionen om att skaffa kunskap för att bemästra uppgiften men också att ha resurser i sin närmaste omgivning som man kan lita på (Antonovsky, 2005). I detta fall handlar det mycket om förtroendet som ett par av idrottslärarna tryckte på som den mest väsentliga faktorn för att kunna ge eleverna feedback. Meningsfullheten, som enligt Antonovsky är den viktigaste komponenten för att de andra delarna ska vara höga handlar om motivationsskapande. Vi frågade inte alla lärare specifikt om hur de jobbade med motivation. Men flera av dem uttryckte att elevernas medbestämmande i olika sammanhang skulle kunna bidra till det. Även att eleverna ibland fick förevisa moment men också detta med att lärarna samarbetade skulle öka motivationen och engagemanget.

### **4.3 Den intentionalistiska lärandeteorin**

Utöver KASAM och våra teoretiska referensramar i didaktiken vill vi även knyta an till den intentionalistiska lärandeteorin. Den har sin utgångspunkt i att lärande i första hand är avsiktligt, och att vi har en förmåga att förstå andras avsikter medan de är involverade i lärande. Den intentionalistiska teorin styrs till stor del av den didaktiska frågan ”hur”; hur vi kan lära själva, hur vi kan lära av/ och med varandra, hur vi kan lära med hjälp av artefakter och hur en eller flera individer lagrar kunskaper som grund för fortsatt lärande.

Nyckelordet är intentioner och förmågan att uppfatta andras intentioner. Det handlar mycket om människans unikheter, till exempel att människan är unik när det gäller komplexitet i relation till utvecklingsmål och lärandemål. Människan är också unik med förmågan till social kognition, vilket möjliggör att kunna uppfatta vad andra har för avsikter, känslor och tankar (Jensen, 2016).

#### **4.3.1 Den sociala aspekten**

En av lärandemodellerna i teorin utgår ifrån detta unika med människans kognition, utvecklade känslor och förmågan att hantera artefakter/verktyg. Men det poängteras att den sociala aspekten av människan behöver inkluderas för att det ska vara en modern och seriös lärandeteori som är optimal och generell. Figuren av denna modell innehåller meningar som ”intentioner att lära andra”, ”andras intentioner att lära ut” osv, men de pekar alla med pilar mot mitten där vi finner ”vi-intentioner” beskriver Jensen (2016).

I likhet med integrering av hälsa i idrottsundervisningen behöver alltså den sociala aspekten vara inkluderad när det gäller lärande. Under våra intervjuer framkom det hur viktigt det var med den sociala interaktionen i idrottslektionerna. Det pratades om att läraren oftast själv visade momenten men i vissa fall lät hen elever med förkunskaper visa i stället. Detta för att skapa motivation, både hos den som får visa sina kunskaper och för eleverna som därmed uppmuntras att kunna visa i ett annat sammanhang. En lärare hade utöver mental och fysisk hälsa, även social hälsa som genomsyrade alla lektioner, med reflektion i slutet som kunde lyda ”har jag varit en schysst kompis idag”. Två andra lärare poängterade framgången med samarbeten lärare emellan. Det skapar mer motivation hos eleverna så en av dem och vi kan anta att förebilder av socialt skapandet kan ha en värdefull pedagogisk inverkan.

Gunnar Teng (2009, s. 58) beskriver med hjälp av bollspelens didaktiska nycklar, hur vi bland annat lär oss den sociala kunskapen att läsa oskrivna regler genom bollspel. Alltså beteenden mellan spelarna och tysta överenskommelser om vad som är rättvist. Med hans begrepp att läraren blir en regissör och eleverna aktörer, lär sig eleverna förmågan att ta en roll i samspelet, att förstå innebörden att vara både medspelare och motspelare. Vi fick känslan i intervju svaren att flera av lärarna använde denna metod i bollspelen, genom att t ex lägga in regler efterhand när de såg hur spelen fortlöpte – ett sätt att regissera spelet. Den erfarna obehöriga läraren pratade även om progressionen i bollspel som ”Jag och bollen”, ”De och bollen” och ”Vi och bollen”, allt enligt Tengs didaktiska nycklar.

Människan är i grunden en social varelse, men Jensen (2016) påpekar att vissa personer föredrar att vara själva eller med endast en åt gången, och att en otrygg stor grupp kan ha negativ påverkan på utveckling. Men något som dock påverkar möjligheterna till lärande är identifikation. De som ingår i eller vill bli medlemmar av en grupp drivs av social motivation. Men för stora grupper kan försvåra lärande. En liten grupp är i regel under 7 eller 12 medlemmar (Rothwell, 2007). Flera av våra tillfrågade lärare pratade om gruppindelningar. Vid vissa tillfällen kunde de dela på tjejer och killar när det önskades, t ex i simning, och i bollspel var det mycket snack om att spela i smågrupper, 2 mot 1-situationer och samarbetslekar i mindre grupper.

### 4.3.2 Undervisningen och lärandet

”Lärande är den process/förändring som leder till nytt **kunnande** i en vid mening där kunnande avser (a) att tillägna sig **deklarativa** minnen respektive färdigheter och/eller (b) att tillägna sig **procedurella** minnen respektive färdigheter.” Jensen, (2016), s 18.

I idrott och hälsa är det de procedurella färdigheterna som lärs ut. De innefattar allt ifrån att springa, klättra, sparka boll, kunna hantera redskap till koordination och interaktion med samspel och turtagning som exempel. Vår studie handlar bland annat om vad lärarna behöver ha för kunskap för att kunna undervisa eleverna till att få de färdigheterna.

Barn och ungdomar har idag större möjligheter än tidigare att påverka sin egen framtid. Vilka kompetenser kommer att vara viktiga för dagens elever i framtiden? Kirk (2010) menar att idrott och hälsa bör vara ett ämne där eleverna utvecklar ett kunnande som gör dem rustade

för ett produktivt och bra liv. Han är också inne på ett allvarligt spår att utbildningen i idrott och hälsa behöver genomgå en radikal förändring för att inte utplånas helt från skolundervisningen. Anledningen är en otydlighet bland lärare i deras uppfattningar om vad som bör läras i relation till ämnet.

”Läraren ska utgå ifrån att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan” (Skolverket, 2011).

Behöver vi lära eleverna att lära? Ett fokusskifte har skett i de senaste läroplanerna från att Hur-frågan varit mer central i *hur lärare gör*, till en målstyrning där Vad-frågan istället är mer central i *vad elever lär*. Ett bildningsperspektiv har skapats genom att elevers lärande eller erfarenhet skapas *genom* rörelse och *i* rörelse, och det kan kopplas till begreppen förtrogenhet och färdighet – eller erfarenhet. (Carlgren & Marton, 2002) Skolverket betonar i senaste läroplanerna för idrott och hälsa vikten av skillnaden mellan att *aktivera* elever och ”att *undervisa elever i, om och genom rörelse*”. Elevernas lärande framhävs alltmer från och med Lgr11, genom formuleringar som ”Undervisningen (...) ska syfta till att eleverna utvecklar...” och ”Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla...” (Skolverket, 2011).

I den svenska skoldebatten har det på senare tid handlat mycket om vad fokus på bedömning och betyg gör på bekostnad av undervisningen. Både lärare och elever blir stressade i jakten på bevis och bedömningsunderlag. Med revisionen av Lgr22 som de kallar ”storstädningen av kunskapskraven” vill Skolverket betona undervisningen mer och sätter därför syfte och centralt innehåll i större fokus. Kunskapskraven innehåller nu färre aspekter som ska bedömas och fakta och förståelse får istället ta mer plats. Detta ska kunna ge mer tyngd och kraft till undervisningen (Nordenlöw, 2022). Så även i vår nutida skoldebatt är det lärandet och undervisningen i skolan som behöver all hjälp de kan få att lyftas fram i rampljuset.

### 4.3.3 Lärandemål

”Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla goda levnadsvanor i syfte att kunna påverka sin hälsa genom livet.” Detta är ett av den nuvarande läroplanens mål för idrott och hälsa. Då våra tillfrågade lärare på flera och olika sätt hänvisade till läroplanens mål känns de relevanta att utforska med den intentionalistiska lärandeteorin.

Enligt Jensen (2016) är intentioner och lärande sammanbundna, då vi alltid har en intention med vårt lärande. Det finns många olika sorters mål som t ex akademiska och sociala mål – där man i det senare lär sig vad som krävs för att bli accepterad. I båda dessa är lärande endast en väg till målet. Mer intressant för idrott och hälsa-undervisningen är prestationsmål och lärandemål som ställs mot varandra i denna målbeskrivning. När det gäller att prestera t ex inför en presentation eller idrottstävling är lärandet sekundärt och inte lika användbart när vi nått vårt prestationsmål. I lärandemål är istället lärandet det primära och man är medveten om att man skaffar sig en kunskap eller kompetens som ska behållas en längre tid.

Tillfredställelse uppkommer av att kunskapen även kan komma till nytta senare i livet (Jensen, 2016). En metastudie Jensen (2016) även refererar till visar att motivation bidrar till ett ökat och mer effektivt lärande och ju tydligare målet är desto starkare kan motivationen bli. När det kommer till att t ex lära sig en allsidig rörelseförmåga, överlevnadskunskap i naturen eller om en hälsosam livsstil är det ganska uppenbart att dessa borde vara lärandemål. Men kunskapen att förmedla detta tydligt och trovärdigt ligger hos idrottsläraren!

#### ***4.4 Sammanfattning teoretiska ansatser***

Den intentionalistiska lärandeteorin gav oss en bra utgångspunkt för att kunna utforska lärandets olika teoretiska ansatser. Den gav vägledning till att upptäcka lärandet som ett socialt förknippat fenomen, som en målstyrning och som huvudrollen för undervisningen. Den didaktiska modellen var från början främst betydelsefull inför formulerandet av våra forskningsfrågor men dök under arbetets gång hela tiden upp som hörnstenar att rama in även andra frågeställningar. KASAM ville vi använda för att se om vi lättare kunde konkretisera olikheterna i undervisningen hos våra behöriga och obehöriga lärare, och det gick väldigt bra att hänga upp flera av intervju svaren på metodens tre komponenter.

## **5 Metodik och arbetsplan:**

### ***5.1 Forskningsdesign och datainsamlingsmetod***

I syftet att undersöka skillnaden i lektionsinnehåll, undervisningsmetoder och bedömning av förmågor vill vi förstå lärarnas synvinkel och ta del av deras erfarenheter. Därför valde vi att använda en kvalitativ ansats på vår studie (Kvale & Brinkman, 2014). Vi har intervjuat sju lärare i idrott och hälsa, samtliga verksamma vid någon grundskola i Sverige.

Ursprungsplanen var att hitta två behöriga och tre obehöriga lärare för att skapa en bra

jämvikt i vår jämförelse, och anledningen till fler formellt obehöriga var att vi förväntade oss att avsaknaden av en formell utbildning skulle få effekter på undervisningen, vilket vi var nyfikna på att undersöka i verkligheten. Eftersom vi förstod att de obehöriga skulle vara svårare att hitta så fokuserade vi på att leta efter dem först. Och efter genomförandet av de två första intervjuerna med enligt rektorerna obehöriga lärare insåg vi att detta inte skulle bli som förväntat, eftersom båda i stort sett var helt färdigutbildade. För att hitta fler obehöriga såsom vi tänkt oss fick vi bredda vårt sökområde mer och mer och till slut sträckte det sig över hela landet. Vi behövde dessutom vara mer noggranna och frågvisa i kontakten med rektorerna. På grund av detta ökades antalet obehöriga från tre till fem stycken.

Intervjuerna utfördes i huvudsak ansikte mot ansikte, för att kunna dra nytta av kroppsspråk och ansiktsuttryck när vi sedan tolkat svaren samt för att kunna etablera en förtroendefull relation med varje respondent. Av olika skäl enligt ovan gick denna ambition inte att fullfölja hela vägen, utan vi kom att som komplement till personliga intervjuer också att intervjua ett par respondenter via telefon eller Zoom, samt en genom skriftliga svar. Vi anser dock att vi i huvudsak tillämpat det Kvale & Brinkman (2014) benämner en diskursiv form av intervju, där kunskap konstrueras genom sociala interaktioner. Genom en semistrukturerad intervju-form har vi också genomfört intervjuerna utifrån en tydlig struktur (se figur 1 sid 14) där vi hade tydliga teman på frågorna men också använt oss av möjligheten att följa upp intressanta svar med följdfrågor.

De respondenter vi slutligen identifierade och intervjuade var följande personer:

- Respondent A: Manlig lärare med formell utbildning, verksam vid en grundskola i Stockholmsområdet. Utbildad vid GIH och verksam som lärare i idrott och hälsa sedan en bit in på 2000-talet.
- Respondent B: Manlig lärare, grundutbildad i Belgien, motsvarande en svensk lärarutbildning vid GIH. Yrkesverksam vid skola i Stockholmsområdet sedan 2012.
- Respondent C: Manlig lärare utan formell lärarutbildning men med erfarenhet från skolmiljön och från idrottsrörelsen. Verksam vid grundskolans mellan- och högstadium i Norra Sverige.



- Respondent D: Manlig lärare i huvudsak verksam på grundskolans högstadium i Stockholmsområdet. Saknar formell lärarbehörighet men innehar mångårig erfarenhet av läraryrket.
- Respondent E: Kvinnlig lärare med mångårig erfarenhet av yrket i Stockholmsområdet, i huvudsak från grundskolans hög- och mellanstadium. Saknar formell lärarutbildning.
- Respondent F: Manlig lärare i södra Sverige inne på sitt andra år som obehörig idrottslärare.
- Respondent G: Kvinnlig lärare utan formell lärarutbildning men utbildad fysioterapeut och med stor erfarenhet av ledarskap och uppdrag inom idrottsrörelsen. Begränsad erfarenhet av arbetet som idrottslärare.

## 5.2 Arbetsplan

Som en generell referensram för vår studie har vi valt att basera denna på de klassiska didaktiska frågorna vad, varför, hur och vem, som tillsammans med våra underliggande frågeställningar, ligger som en bas för vår datainsamling:

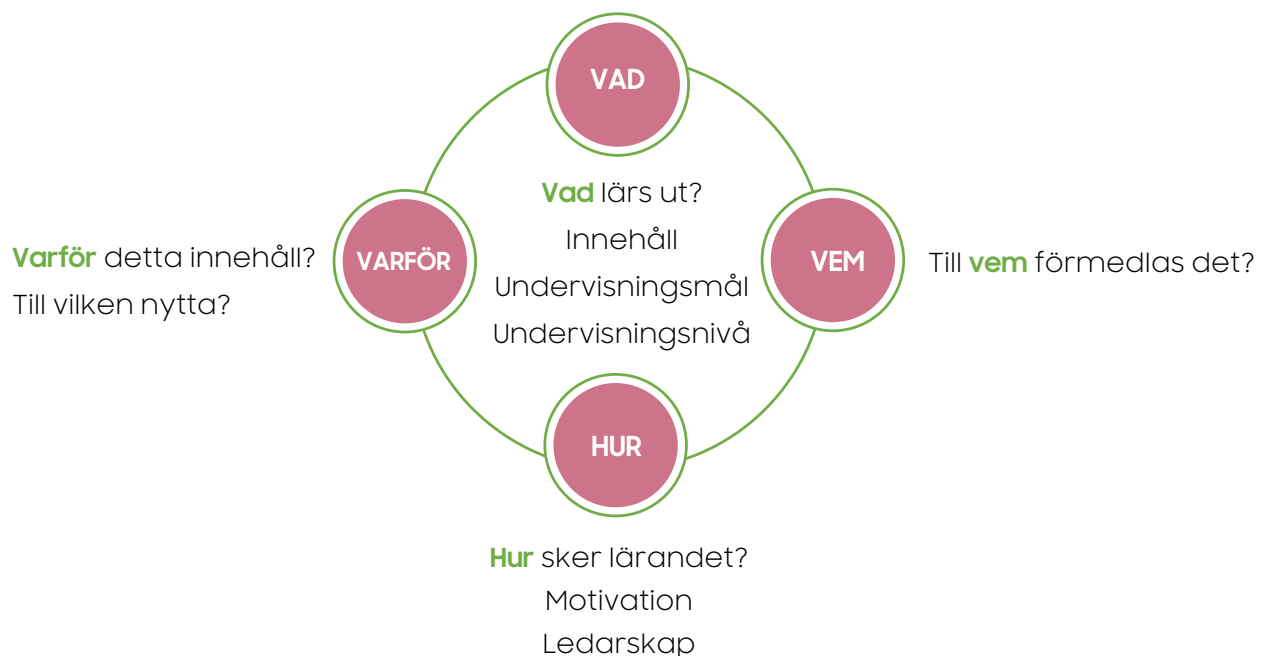


Fig 1: Modell för genomförandet av våra semi-strukturerade intervjuer, baserad på Meckbach & Lundvall (2007), *Idrottsdidaktik - konsten att undervisa i idrott*.

Referensramen i Fig 1 har alltså fungerat som ett semi-strukturerat underlag för datainsamling där vi med hjälp av figuren och dess exemplifieringar dykt djupare ner i hur behöriga respektive obehöriga lärare i ämnet idrott och hälsa arbetar med sin undervisning med fokus på våra underliggande forskningsfrågor/frågeställningar:

- Vad lärs ut på lektionerna?
  - Hur ser innehållet ut? Följs läroplanen? Hur integreras hälsa?
- Hur sker lärandet?
  - Text vilken/vilka metoder används? Ledarskapet? Teori?
- Vem riktar sig lektionerna till?
  - Hur integreras elever med olika förutsättningar?
- Varför just det specifika innehållet och formen för undervisning?
  - Till vilken nytta?

### **5.3 *Analysmetod***

Metoden är enligt ovan nämnda tema i de didaktiska frågorna, en tematisk innehållsanalys och den har baserats på datan från de transkriberade intervjuerna med våra respondenter som (med undantag för en intervju där vi av tidsskäl fick ett skriftligt svar) spelades in via mobiltelefon eller dator. Med utgångspunkt i transkriberingarna har vi sedan sammanfattat svaren från respektive respondent (Freje & Thornberg (2019)).

I *bilaga 1* återges en sammanställning av på vilket sätt vi reducerat våra intervjudata, fördelat på behöriga (formellt legitimerade) respektive obehöriga (formellt inte legitimerade) lärare i ämnet idrott och hälsa. Här framkommer också i kondenserad form vad våra olika respondenter svarat, samt hur dessa svar relaterar till vår teoretiska referensram i figur 1, sid 14.

### **5.4 *Effektivitet av intervjuer***

För möjligheten att få så uttömmande svar som möjligt av våra intervjupersoner, så skickade vi ut ett brev med frågorna i god tid före intervjuerna genomfördes. Och eftersom vi är ovana vid intervjusituationer och behövde vara effektiva och alerta under samtalen utförde vi först en pilotintervju där vi testkörde våra frågor samt övade på att lyssna för att samtidigt kunna förbereda användbara följdfrågor (Lantz, 2013).

## 5.5 *Pålitlighet och trovärdighet*

I kvalitativ forskning används begreppen pålitlighet (att använda ett granskande förhållningsätt och redogöra för den forskningsprocess författarna tillämpat) och trovärdighet (som närmast motsvarar validitetsbegreppet, att forskare studerar fenomen som överensstämmer med det fenomen man avser studera) som kvalitetssäkrande motsvarigheter till reliabilitet och validitet i den kvantitativa forskningen (Bryman 2016).

För att säkerställa *pålitlighet* kontaktade vi rektorer/biträdande rektorer vid grundskolor med behöriga respektive obehöriga lärare för förslag till respondenter i vår studie. Varje respondent kontaktades sedan med personligt brev (mail) som förklarade det syfte och frågeställningar vi var intresserade av att fördjupa oss i (se bilaga 3). Intervjuerna genomfördes i huvudsak personligen, även om någon enstaka intervju på grund av reseavstånd samt tidsbrist istället blev via telefon och en via skriftligt svar. Vi genomförde intervjuerna tillsammans, där en av oss intervjuade medan den andre hade rollen som observatör och fyllde på med följdfrågor. Intervjuerna spelades in med respondenternas tillåtelse och transkriberades efter intervjun till textformat (jfr. Bryman, 2016). Texterna utgjorde sedan underlag för komprimerade sammanställningar av svaren (bilaga 1) och våra slutsatser som relaterades till våra forskningsfrågor.

För att säkra tillräcklig *trovärdighet* har vi lagt stor vikt vid att hålla fast vid våra forskningsfrågor, bl a genom att för oss själva och våra läsare upprepa dessa i texten på olika ställen i uppsatsen och genom att tydliggöra hur vår analys relaterar till våra forskningsfrågor i sammanfattningen av respondentensvaren i bilaga 1. Denna tematiska analys tydliggör således vår ambition att söka svar på våra forskningsfrågor och därmed öka trovärdigheten av studiens resultat. Liknande ansatser för att säkra trovärdigheten förordas också av Freje och Thornberg (2019).

## 5.6 *Forskningsetiska principer*

Att genomföra och skriva ut en intervju medför flera etiska utmaningar. Vi har i detta sammanhang utgått från Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska huvudkrav: (Bryman, 2016).

- Informationskravet – att informera respondenterna om forskningens syfte och genomförande
- Samtyckeskravet – att ge deltagarna rätt att bestämma över sin medverkan

- Konfidentialitetskravet – skyddande av känsliga uppgifter
- Nyttjandekravet – att data som genereras enbart får användas för forskningsändamål

Enligt Informationskravet så meddelade vi våra intervjupersoner om studiens syfte och om deras rättigheter att närsomhelst kunna avbryta sitt frivilliga deltagande. Med den skriftliga informationen i brevet som underlag kunde vi sedan få samtycket muntligen bekräftat, att få spela in och sedan skriva ut intervjuerna. Med samtyckeskravet bad vi dessutom om förslag till lämpliga tider för intervju. Konfidentialitetskravet innebar i vårt fall att deltagarna inte fick sina namn med i studien, personuppgifter användes endast av oss författare, och allt studiematerial raderas när arbetet är slut. Med hänvisning till Nyttjandekravet, slutligen, har vi utlovat våra respondenter att vi inte använder några insamlade uppgifter till annat än denna forskningsstudie (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har även upplyst deltagarna om var intervjuerna och den färdiga studien kommer att publiceras samt utlovat var sin rapport om de så önskar, enligt rekommendation från (Vetenskapsrådet, 2022).

## 6 Resultatredovisning

Nedan följer en sammanfattning av samtliga intervjusvar som föregås av våra frågor.

### 6.1 Vad innehåller lektionerna?

#### Planering och fördelning av områden.

Alla våra lärare hade tydligt med alla områden i läroplanens centrala innehåll och vi kunde inte urskilja några stora skillnader grupperna emellan. Däremot i planeringen och fördelningen av varje område såg vi hur de skilde sig. De behöriga (inkl en obehörig med lång erfarenhet) hade tydliga års-scheman där varje IdH-område alltid låg under samma perioder och var fördelade i sammantaget 2-6 veckors intervaller.

De obehöriga hade ett mera inkonsekvent upplägg, det kunde vara bollspel i en vecka för att sen återtas ett par veckor senare t ex;

”Ibland kan vi köra två veckor i rad, men ibland kör vi kanske en vecka bollsport, nästa vecka kör vi lekar, nästa vecka igen kör vi kanske bad, så vi har sällan bollsporter två veckor i rad.” (Citat obehörig, RC).

## **Friluftsliv**

En av de behöriga hade orientering utöver friluftsliv och han hade 50% av hela läsåret för Friluftsliv, orientering samt teori. De andra bakade in orienteringen i friluftslivsområdet och samtliga hade ganska mycket tid i detta område, med överlevnadskunskaper, allemansrätt, vintersporter osv. Ingen skillnad mellan behöriga och obehöriga här.

## **Hälsa i undervisningen**

Vi var väldigt nyfikna på hur utförliga svaren om hälsa skulle vara – och de svarade alla lite olika här, förutom att egna träningsprogram och fysträning var en gemensam faktor för alla utom för en av de obehöriga som endast nämnde hygien och ombyte som del av området. Kost, levnadsvanor, skadeförebyggande och HLR ingick också hos några. Även träning av den sociala förmågan lyftes i detta område av två obehöriga lärare. Förväntningarna om att utbildning skulle spela en större roll för på vilket sätt lärarna såg på hälso-undervisningen infriades således inte.

Vi undrade även över hur teori konkretiserades i IdH, om det fanns rena teori-lektioner och i så fall hur de såg ut. Här var det också jämn fördelning mellan de båda grupperna, de flesta bakade in teori i de praktiska lektionerna – såsom att vara PT för varandra på plats och att skapa träningsprogrammen där och då. Vissa tillägnade också en del av lektionen för filmvisning om t ex levnadsvanor och kost.

”Jag börjar terminen med konditionsträning och hälsa, jag jobbar med begrepp och träningslära och levnadsvanor och att dom ska planera sin egen träning.”

(Citat obehörig RE).

## **Dans**

Alla våra lärare i högstadiet hade både de klassiska danserna och expressiv dans. Det lät på några som att skolbalen i 9:an var orsaken till den traditionella dansen – att de var lite tvungna att öva inför den. Men de hade alla även olika sätt att öva på sin taktkänsla, en av de obehöriga gjorde fortfarande rörelsesagor för högstadiet då det var ett effektivt sätt att öva takten. Både några av de behöriga och obehöriga hade även digitala JustDance som hjälpmedel – vilket förvånade oss lite. Men de verkade alla ha sin grund i centrala innehållet från läroplanen och därav gjorde de så gott de kunde med dans utan att kanske lägga särskilt stor vikt av årsfördelningen här.

## **Bollspel**

När det kom till bollspel kunde vi upptäcka en tydlig skillnad mellan våra två lärargrupper. De behöriga lärarna tryckte ganska hårt på att inte spela framför allt fotboll utan fokuserade extra på det taktiska lärandet och spelförståelsen i andra spel.

”Vi undviker vissa bollspel, jag tror jag haft fotboll 1 gång förra året, första gången med en klass, alltså det är så katastrof, det är det sämsta man kan ha i idrott. Alla vet hur det ska se ut men ingen kan spela det och alla blir sura, så det är bara en grogrund för konflikter. // Vi spelar golf, vi spelar baseboll, dom är mycket bättre med anledningen att ungarna kan dom inte från början, utan alla är med på en lagom nivå. Det blir mycket jämnare och alla utvecklas mycket snabbare.”  
(Citat behörig RA).

”Vi har en timmes lektioner och ibland kan det kännas som att eleverna blir lite mätta på att spela kanske handboll i en timme, så jag brukar i alla fall dela upp lektionen i två så att säga, så man kör en halvtimme handboll och så kanske en halvtimme basket. Poängen är iaf att de ska få känna på alla möjliga sporter. Det är jätteviktigt.”  
(Citat obehörig RC).

Fotboll utövades av alla våra obehöriga lärare, men två av dem poängterade att de insåg att tävlingsmomentet leder till exkludering och att det är bättre ju färre som har förkunskaper om sporten.

”Jag tycker spontant att tävlingsmomentet i de olika (bollsporterna) ger inte så mycket, utan jag försöker mer lära dem övningar och kanske hitta nåt lättare spel utan att det blir någon match på så sätt, för den kan bli lite exkluderande upptäcker jag.”  
(Citat obehörig RF).

## **6.2 Varför detta innehåll/fördelning?**

På frågan om varför de fördelade sina områden som de gjorde svarade tre av de obehöriga att läroplanen styrde upplägget. Våra två behöriga lärare hade andra förklaringar som årstids- och även mediastyrt (t ex VM) samt olika beroende på elevgrupp, exempelvis hur länge han tror att eleverna kunde hålla fokus i just det området. Här skulle vi kunna dra en slutsats att även om alla lärarna hade läroplanen som en tydlig grund i sitt lektionsinnehåll så kunde de två

behöriga lärarna lita på sitt eget kunnande när de fick frågan om vad som styrde deras upplägg.

### **6.3 Hur sker lärandet?**

Här skiljer sig svaren förstås väldigt mycket. Alltid reflektion i varje lektion svarar några, och att läraren alltid visar först men ibland låter de elever med mer förkunskaper visa istället.

Genomgående för denna fråga var att de behöriga lärarna (inkl. vår obehöriga med längst erfarenhet) gav oss mer utförliga svar. De handlade mycket om formativ bedömning, att ge direkt feedback och att skapa bra relationer från början, så att alla vågar göra bort sig. De båda behöriga lärarna poängterade också samarbete mellan IdH-kollegorna som en framgångsfaktor, delvis i rättvisare bedömning men även att fler lärares inblandning ökar motivationen. Vi frågade också efter samarbete mellan ämnesgränserna och där fick vi mer positiva svar från de behöriga, som till exempel utöver biologi och hemkunskap även blandade in svenska för att planera och skriva brev inför friluftsdagar. Dock inser vi i efterhand att dessa samarbeten är helt upp till vilken skolmiljö de arbetar i. Kanske kan de behöriga lärarna lättare få förtroende för samarbete men det kan likagärna bara handla om hur relationen mellan lärarna på skolan är.

”Från ögonblicket att de litar på dig, då kan du ge dem feedback. Det är min metod, att ge positiv feedback under hela lektionen, så de vågar göra misstag, bra relationer med barnen och det i sig skapar faktiskt en god inlärningsmiljö för alla.” (Citat behörig RB).

De obehöriga lärarna hade generellt mer elevinflytande, vilket vi skulle kunna analysera till mer osäkerhet i HUR de vill öka motivationen hos eleverna.

”Kommer någon på en ny regel som tillför något positivt till leken utan att ändra dess innebörd kan vi ofta plocka in det i leken. Jag försöker också peppa eleverna till att sköta strategiarbetet själva, även om jag också går in och ger hintar om hur de kan tänka vidare där det behövs.” (Citat obehörig RG).

## 6.4 För vem? Hur jobbar de med inkludering?

Det finns inga riktigt tydliga skillnader mellan våra två grupperingar här. Alla lärarna hade generellt väldigt hög deltagarnivå – de två behöriga + vår mest erfarna obehöriga kanske stack ut lite med att de verkligen fick med alla hela tiden. De hade också delvis hjälp av att vara två lärare och kunde dela upp gruppen efter nivåer vid behov. Men det berodde även på byggande av starka relationer och förtroende samt tydlighet av sitt varför:

”Jag har inga som sitter på bänken. Väldigt stort deltagande på den nivå där de är. Det finns en tydlighet, en uppstart, en struktur, en tanke där jag ger alla möjlighet att förstå uppgiften, ger alla möjlighet att testa på och jobba på sin nivå.”

(Citat obehörig RE).

Vi kan urskilja KASAM i flera av svaren. Förutom i ovanstående säger en annan att i t ex bollspel får eleverna två uppgifter – att täcka den som är fri och göra sig fri. Tydlighet är en faktor för de flesta, som en av de behöriga som alltid betonar kvalitet – både att teknik går före resultat och även i valet av rätt kläder som ger bättre kvalitet.

De obehörigas svar handlar mycket om att skapa en positiv miljö. En av dem säger att han alltid förenklar så det finns en nivå för alla under klassen – medan en av de andra tvärtom sätter in extralektioner på rasten ibland för de som behöver öva mer och inte klarade av...

## 7 Diskussion och slutsatser

Vi ville undersöka hur lärare i grundskolan genomför sin undervisning i ämnet idrott och hälsa, och om sättet att undervisa skiljer sig mellan en behörig och en obehörig lärare. Och detta gav vår övergripande forskningsfråga:

- Hur skiljer sig den undervisning som ges av behöriga respektive obehöriga lärare?

I detta avslutande kapitel sammanfattar vi och diskuterar de huvudsakliga resultat vi kommit fram till. Vi noterar också självkritiskt orsaker till varför resultaten ser ut som de gör och om vi kunnat gå tillväga på annat sätt. Vi avslutar uppsatsen med att föreslå teman och metodansatser lämpliga för fortsatt forskning.



## 7.1 *Diskussion*

Frågorna och svaren från våra intervjuade lärare har vi delat in i våra didaktiska områden Vad, Hur, Varför och Vem och det har styrt vår övergripande fråga till flera områden av lärande. En reflektion i detta är att det lades relativt stor vikt på innehållet i lektionerna när våra lärare fick svara på den första frågan om Vad deras lektioner innehöll, mycket på grund av det stora engagemanget att vilja berätta allting ingående för oss. Vi hade i efterhand kanske kunnat styra intervjuerna /ändra frågeföljden till att aningen mer fokusera på Hur-frågan för att eventuellt kunnat få mer uttömmande svar om hur undervisningen går till. Följdfrågan vi ställde om hur läraren är som ledare skulle också ha kunnat omformulerats till hur lärarna upplevde att eleverna tog till sig kunskap – med hänvisning till litteraturforskningen där bland andra Kirk (1997) och även Skolverket (2011, 2022) – beskriver den senaste tidens fokusskifte från lärarens undervisningssätt till hur eleverna lär in kunskap.

En följdfråga vi ställde till flera av lärarna var angående uppgiften att dela in lag – här har vi av egna erfarenheter en övertro på att det är genomgående dåligt att elever delar in lagen själva. Vi kom inte ihåg att ställa frågan till alla de obehöriga, (mest till de behöriga) men en av de obehöriga lät elever göra det ibland – med medveten översyn och (vid behov) involvering från lärarens sida. Vi blev förvånade när denna erfarna lärare använde sig av den metoden. Men reflektionen i efterhand är att även detta kan vara ett nyttigt lärande för framtiden, att lära eleverna göra det på rätt sätt, det behöver inte vara så svart eller vitt. Här vilar dock ett stort ansvar på lärarens förmåga, trygghet och tillit, och på sättet att lära ut.

Ämnet idrott och hälsa skiljer sig från de flesta andra kunskapsämnen genom att den mesta inläringen sker genom upplevelse. Vissa lärare använder sig av läromedel, till exempel vår mest erfarna obehöriga lärare använde sig av mycket läroböcker till hälso-lektionerna. Frågan man kan ställa sig är om detta enbart bottenar i behovet att tillgodose olika elevers inlärningsstilar eller om det primärt underlättar för läraren vid prov och summativ bedömning.

En annan reflektion som öppnar upp för en diskussion om framtiden inom idrottslärarkyrket är att ju mer varierat våra lärare lär ut – och även ju mer varierat lektionsinnehållet är – desto mer ansvar och trygghet har lärarna tagit i sitt eget kunnande och sina egna erfarenheter. I processen att läroplanen nyligen förändrats till att utöka lärarnas friheter i undervisningen (Nordenlöw, 2022) så går vi kanske mot en framtid i idrottslärarkyrket där innehåll och

utlärningsstrategier anpassas mer efter både elevernas olika gruppammansättningar och lärarens erfarenheter?

## 7.2 *Slutsatser*

Vår studie har i huvudsak baserats på de fyra klassiska didaktiska frågorna *vad* som lärs ut, *varför* just detta innehåll lärs ut, *hur* det lärs ut, samt för *vem* innehållet anpassas. I vår jämförelse mellan hur behöriga respektive obehöriga lärare i grundskolan arbetar har vi kommit fram till följande sammanfattade slutsatser:

- I *vad* som lärs ut finner vi en tydligare struktur hos de behöriga lärarna, där teman med olika innehåll avlöser varandra. Fotboll som aktivitet har ett mycket begränsat utrymme hos de behöriga lärarna.
- *Varför* man genomför olika aktiviteter styrs i hög grad av årstidsväxlingar i båda våra grupper. I övrigt inga stora skillnader mellan behöriga och obehöriga lärare.
- I fråga om *hur* innehållet kommuniceras och lärs ut betonar både behöriga och obehöriga lärare vikten av att lära elever att testa och få egna erfarenheter. Obehöriga lärare betonar oftare reflektion som metod för inläring medan behöriga lärare understryker värdet av ämnesöverskridande samarbete.
- När det gäller för *vem* innehållet anpassas finner vi inga avgörande skillnader i svaren. Behöriga lärare betonar dock mer värdet av goda personliga relationer till eleverna för att möjliggöra en fungerande elevanpassning, medan obehöriga lärare mer trycker på behovet att få med sig alla elever.

Enligt Skolverkets frågeställningar gällande obehöriga lärares undervisning som vi tog upp i inledningsavsnittet (kap 1) så berördes bland annat bristande kunskaper i säkerhetsprotokoll, lägre chans att skapa motivation utan högkvalitativ undervisning och svårigheter att utforma lämpliga lektionsplaneringar enligt läroplanens krav och mål. (Skolverket, 2022) En slutsats vi gjorde var att just planeringen skilde sig relativt mycket mellan behöriga och obehöriga och dålig planering kan i sig medverka till sämre motivation, särskilt när det gäller att skapa anpassningar för ökat inkluderande (Persson, 2012). När det kommer till säkerheten upplever

vi att det behövs utbildning för t ex skadeförebyggande och livräddning. Men frågan är om utbildning inom olika områden alltid är det som utgör bas för verklig kompetens?

Våra resultat i denna studie pekar nämligen på relativt små skillnader i hur (i första hand erfarna) obehöriga lärare undervisar jämfört med sina formellt behöriga kollegor, vilket inte bör vara alltför förvånande resultat. Erfarna men formellt obehöriga lärare har utvecklat alternativa vägar för att kompensera för avsaknaden av en formell lärarlegitimation genom mångårig verksamhet i yrket och/eller genom andra typer av utbildningar eller yrkeserfarenheter. Att yngre obehöriga kollegor utan denna kompenserande utbildning eller yrkeserfarenhet saknar denna kompetens bör heller inte förvåna någon.

Även om vår studie knappast ger underlag för alltför normativa och entydiga slutsatser när det gäller betydelsen av formell lärarkompetens indikerar studien ändå visst stöd för en slutsats hämtad ur vår litteraturgenomgång i avsnitt 3.1. Enligt Johansson (2021) finns flera studier som visar på att ämnesteoretiska kunskaper inhämtade genom en lärarutbildning har betydelse upp till en viss nivå. Det som emellertid betyder mest är kombinationen av ämneskunskaper (att kunna sitt ämne) och de ämnesdidaktiska färdigheterna (att kunna lära ut på ett effektivt sätt). Till detta kommer sedan förmågan att kunna leda och anpassa undervisningen till olika elevers/elevgruppers behov – att ha förmågan att motivera och inspirera elevernas lärande (Stensmo, 1997).

Våra resultat kan uppfattas som ett ytterligare stöd för slutsatsen att en formell lärarutbildning (som ju ger ämneskunskaper) kan ses som en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för att kunna fungera som en första klassens lärarkompetens. För detta krävs också goda ämnesdidaktiska färdigheter – som delvis men knappast helt kan fås genom en formell lärarutbildning – och en god förmåga att kunna leda, motivera och individanpassa elevernas individuella lärande. Förmågan att effektivt kunna lära ut och förmågan att kunna leda, motivera och anpassa ett individuellt lärande utvecklas i första hand genom lärarens personlighet och egna erfarenheter i möten med elever och kollegor i form av lärande i arbetet. Att vi genom vår begränsade fallstudie funnit förhållandevis små skillnader mellan formellt behöriga lärare och obehöriga lärare med kompenserande utbildning och/eller erfarenhet ser vi som ett stöd för detta resonemang.

### 7.3 Behovet av ytterligare forskning inom området

Vår studie leder till en del intressanta likheter och skillnader i den undervisning som ges av behöriga respektive obehöriga lärare, men visar också ett behov av ytterligare studier inom området. I stället för att jämföra enbart behöriga och obehöriga lärare pekar vår studie på behovet att studera hur till exempel personlighet, mognad, erfarenhet och andra sätt att kompensera för avsaknad av formell utbildning påverkar hur lärare undervisar. I stället för en enkel jämförelse av formellt behöriga respektive obehöriga skulle man kunna jämföra följande fyra grupper av respondenter:



Fig 2: Vår modell för hur det i vidare forskning skulle kunna göras ytterligare jämförelser.

Genom nya fallstudier i fyra grupper av respondenter bör man kunna komma fram till nya och mer rättvisande slutsatser som grundas i vår iakttagelse att kompenserande utbildning och/eller erfarenheter kan ha stor betydelse för hur undervisningen bedrivs i verkliga livet.

Vår studie har dock också indikerat behov av fortsatta studier av området med ansatser som intresserar sig för betydelsen av olika omgivningsfaktorer. Vilken betydelse har till exempel en skolas lokalisering till storstad eller landsort? Till välbärgade områden eller så kallade utanförskapsområden? Till föräldrarnas utbildningsnivå eller socioekonomiska tillhörighet?

Ett område som under senare år dragit till sig ett ökat forskarintresse är studier som jämför villkor och utfall av undervisningssystem i olika länder. Vilka faktorer ligger t ex bakom det faktum att grannlandet Finland enligt bl a PISA-undersökningarna lyckas så mycket bättre i sin undervisning jämfört med utfallet i det svenska skolsystemet?

Slutligen ser vi även behov av fler kvantitativt inriktade studier som genom ett bredare empiriskt underlag (t ex en enkätstudie med ett stort antal respondenter) möjliggör slutsatser baserade på statistiskt signifikanta underlag.

## Litteraturförteckning

- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet: Utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*, Stockholm: Natur och kultur.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3:e uppl. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon* (1:a uppl.). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Falkner, K. (1995). *Lärarprofessionalitet och skolverklighet – en diskussion om professionaliseringssträvanden i det senmoderna samhället*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Freje, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys 3.a uppl.* Stockholm: Liber.
- Folkhälsomyndigheten (2021/2022). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2021/2022*. Nationella resultat. Stockholm: Folkhälsomyndigheten.
- Gustafsson, H. (2012). Hur viktigt är det att lärarna har ämnesdidaktiska kunskaper? Forskning.se <http://www.forskning.se/nyheterfakta/teman/soiundervisningen/tiofragorochsvar/hurviktigtardetattlararnaharamnesdidaktiskakunskaper.5.4c10e18113a9c866a74161.html> (hämtad 20131227).
- IFAU (2010). Obehöriga lärare är negativt för elevers studieresultat. Pressmeddelande 2010-06-16 <https://www.ifau.se/Press/Pressmeddelanden/Obehoriga-larare-negativt-for-elevers-studieresultat/> (hämtad 230914).
- Jensen, M. (2016). *Lärande och lärandeteorier – Om den intentionella människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, S. (2021). Lärares kompetens viktig för elevers resultat. <https://www.gu.se/nyheter/larares-kompetens-viktig-for-elevers-resultat> (hämtad 231018).
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Meckbach, J. & Lundvall, S. (2007). *Idrottsdidaktik – konsten att undervisa i idrott*. I: Larsson, H. & Meckbach, J. (red.). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. 2.a uppl. (s. 17–35). Stockholm: Liber.
- Medin, J. & Alexandersson, K. (2000). *Begreppen hälsa och hälsofrämjande - en litteraturstudie*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenlöw, M. (2022). Bredare pensel ger kraft åt undervisningen. *Grundskoletidningen, 1. Gothia Kompetens AB*. (hämtad 231026).
- Persson, E. (2012). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 11*, 1–16. (hämtad 231006).
- Regeringen, pressmeddelande (2023):  
<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/03/regeringen-satsar-873-miljoner-pa-fortbildning-for-bredare-och-djupare-lararkompetens/> (hämtad 230914).
- Rothwell, J.D. (2007). *In mixed company. Communication in small groups and teams*. Belmont, CA: Thomas Wadsworth.
- Selander, S. (2001). En kritisk ämnesdidaktik, I: Rapport från symposium 29 april, 1999 (red.) *Utmaningar för en kritisk ämnesdidaktik*. (s. 6–8). Stockholm: HLS förlag.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2023). 70 % av lärarna i grundskolan är behöriga. Pressmeddelande 2023-04-04. <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2023-04-04-70-procent-av-lararna-i-grundskolan-ar-behoriga>

Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.

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

Thedin-Jakobsson, B. (2007). Att undervisa i hälsa. I: Larsson, H. & Meckbach, J. (red.). *Idrottsdidaktiska utmaningar. 2.a uppl.* (s. 176–192). Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

William, D. (2019). *Att följa lärande. 2:a uppl.* Lund: Studentlitteratur.

Östman, L. (2000). Didaktik och didaktisk kompetens, I: Säfström, C A & Svedner, P O, (red.) *Didaktiskt perspektiv och problem.* (s. 66–76) Lund: Studentlitteratur.



## Bilaga 1: Intervju-analys

<i>Behöriga lärare</i>	<i>Obehöriga lärare</i>
<p><b>VAD? – innehåll, mål, nivå</b></p> <p><i>Fördelning av områden</i></p> <p>RA: Olika teman om minst två veckor, kan vara 6 lektioner i sträck. Ca 50% rörelse i form av dans, bollspel, gymnastik, friidrott; resterande 50% fördelade på friluftsliv, orientering och teori.</p> <p>RB: Olika teman omfattande 2-6 veckor. Inleder varje termin med trygghet och förhållningsregler.</p> <p><i>Friluftsliv</i></p> <p>RA: Två veckor friluftsliv samt orientering.</p> <p>RB: Kartkunskap inne och ute. Matlagning på stormkök. Klädkunskap.</p>	<p><b>VAD? – innehåll, mål, nivå</b></p> <p><i>Fördelning av områden</i></p> <p>RC: Ingen särskild struktur – 1 v bollspel som ibland blir fler</p> <p>RD: Fördelning på teman helt beroende på väder och vind (saknar egen hall)</p> <p>RE: Tydlig struktur med teman 3,5 – 5 v</p> <p>RF: Informerar om olika teman, försöker få med alla olika delar</p> <p>RG: Eftersträvar jämn fördelning på olika teman/block med teori inkluderad i praktik.</p> <p><i>Friluftsliv</i></p> <p>RC: Vinterresa. Göra upp eld och andra överlevnadskunskaper.</p> <p>RD: Orientering i okänd miljö.</p> <p>RE: Orientering i alla former. Torr, mätt och varm. Allemansrätten.</p> <p>RF: Skogen, tipspromenad, allemansrätten.</p> <p>RG: Mycket friluftsliv utomhus.</p>
<p><i>Hälsa i undervisningen</i></p> <p>RA: Träningsprogram, träningsdagbok, kost, sömn, kroppsideal</p> <p>RB: Fysträning, planera egen träning, begränsat inslag av hälsa</p>	<p><i>Hälsa i undervisningen</i></p> <p>RC: Träningslära, egna träningsprogram. Teori – film, föreläsning, kost.</p> <p>RD: Fysisk, mental och social hälsa – reflektion.</p> <p>RE: Levnadsvanor, egna träningsprogram.</p> <p>RF: Hygien, omtanke, HLR.</p> <p>RG: Social förmåga och goda rutiner. Rätt utrustning. Rollen för pulsökning och styrketräning.</p>
<p><i>Dans</i></p> <p>RA: Traditionella pardanser, träningsdans, expressiv dans. Inhyrd streetdansar. Just Dance, Danslekar.</p> <p>RB: Pardans (inför bal). Använder kort med danssteg. Specialister medverkar ibland.</p>	<p><i>Dans</i></p> <p>RC: Just Dance, traditionella danser (inför bal).</p> <p>RD: Fritt – tolka en låt + tema. Träning till musik, lekar. Traditionell dans, bugg. Könneutralitet.</p> <p>RE: Normer. Rörelse till musik, rörelsesagor, klappramsor. Klassiska danser. Skapa egna koreografier. Dans som uppvärmning inför andra aktiviteter.</p> <p>RF: Dans?</p> <p>RG: Taktinkänning, Just Dance, uppleva dans genom lekövningar.</p>

## Behöriga lärare

## Obehöriga lärare

<p><i>Bollspel</i></p> <p>RA: Inte fotboll! Baseball, golf etc – ju mindre förkunskaper desto bättre! Undervisning/bedömning av prestationer.</p> <p>RB: Fotboll högst 2 ggr per år. 2 mot 1-situationer. Inga riktiga spelsituationer/matcher.</p>	<p><i>Bollspel</i></p> <p>RC: Fotboll och handboll och andra spel. Ingen direkt tanke bakom. Populärt hos barnen. RD: Kört fotboll bl a. Viktigt att lyssna! RE: Lacrosse, rugby – idé att välja spel som ingen/få kan. Spelförståelse, samarbetslekar. Lite fotboll. RF: Rätta spelen (?). Upplevelse (inte tävling) viktig. RG: Rätta spelen (?).</p>
---	---

<p><b>VARFÖR? – varför viktigt, nytta</b></p> <p>RA: Årstider och event (t ex VM) påverkar valen av teman/aktiviteter.</p> <p>RB: Lärarens egna kunskaper samt elevgruppens förmågor styr hur lång tid som läggs på olika teman/aktiviteter.</p>	<p><b>VARFÖR? – varför viktigt, nytta</b></p> <p>RC: Inte arbetat med detta. RD: Bas i läroplanen. Jobbar mycket med trygghet i olika miljöer – inomhus som utomhus (p g a dålig tillgång till lokaler). RE: Helt enligt läroplanen, värdegrunden och årstiderna. RF: Enligt läroplanen, men osäker på om man hinner med allt. RG: Fördelat på olika block (men knappast utifrån läroplan eller styrdokument).</p>
--	--

<p><b>HUR? – lärande, ledning, motivering</b></p> <p>RA: Strävansmål. Filmar själv med mobilen och kommenterar tekniken för att lära ut hur man gör. Learning by doing. Fokus på teknik i stället för resultat. Gymnastik- och mattövningar – visar kanske 5 av 6 moment (det väsentliga). Direkt feed-back. Viss grad av medbestämmande erbjuds, t ex vilken racketsport man vill bli bedömd i. Väl förberedda lagindelningar viktigt – ibland utifrån olika styrkor för att träna samarbete som lyfter laget. Ibland indelning i större och mindre grupp, Ofta genom två parallella klasser med två idrottslärare vilket möjliggör samarbete och kombinerad av olika synvinklar. Samarbetar även med biologiämnet.</p> <p>RB: Positiv feed-back viktig baserat på förtroende från gruppen. Närvaro i rummet viktig, där alla ges samma möjligheter oavsett tidigare kunskaper. Läraren demonstrerar olika aktiviteter och låter eleverna sedan testa. Bra relationer en bas för att våga göra bort sig.</p>	<p><b>HUR? – lärande, ledning, motivering</b></p> <p>RC: Läraren instruerar och ger feed-back. Inget samarbete med andra ämnen. Visst samarbete med andra idrottslärare (lokaler m m). RD: Ingen särskild metod – varierar. Att utveckla målbild och röd tråd genom lektionerna viktig. Individuell frihet under ansvar för att nå eleverna på deras olika nivå. Ibland könsuppdelade aktiviteter, diskutera varför! Utveckling i t ex bollspel: testa och diskutera varför det inte blir som man tänkt sig (aktion, beslut?). Reflektion som metod för lärande under/efter varje lektion – varför gör vi olika saker? RE: Träna små lagspel till större dito ("du, jag och bollen" till "vi och bollen"). Nivåindelningar efter behov av trygghet – könsuppdelat enbart i simning. Aldrig välja lag själva. Samarbete mellan idrottslärarna efter utveckling av eleverna årskursvis, även kommunövergripande för kvalitetssäkring. Instruera, visa och sedan testa med formativ feed-back. Delvis medbestämmande i "hur" med förändringar</p>
---	--

<p>Samarbetar med ämnena biologi (fysiologi), hemkunskap (matlagning, stormkök) och svenska (skriva brev som inslag i planeringen av t ex resor, event eller anläggningar (t ex annan idrottshall). Andra lärares inblandning ökar motivation och intresse hos eleverna!</p>	<p>under pågående lektion. Eleverna får utvärdera – kunskapskontroll. Rena teorilektioner i t ex styrketräning. EPA (ensam, i par, alla). ”Lästräning” i samarbete med andra lektioner. Reflektion av begrepp, Exit-tickets. Mycket egen reflektion. Väderleken har stor påverkan. RF: Är lite regissör. Visar först på yngre, ej äldre. Inkluderar eleverna genom visst medbestämmande. RG: Mycket elevinflytande genom reflektioner vid varje lektion. Inledningar genom brainstorming. Läraren tydligt styrande genom att visa, prata och använda whiteboardtavlan i salen. Stöttar genom tysta korrigeringar.</p>
--	---

<p><b>VEM? – Hur inkludera</b></p> <p>RA: Förskonad från problem med deltagande. Tar inte för allvarligt med regler kring klädsel, duschning osv. men viktigt att visa hur mycket sämre utfallet blir om dessa inte följs. Tydlig kommunikation är viktig: att få eleverna att vilja göra rätt för att få kvalitet i sin egen teknik.</p> <p>RB: Viktigt bygga starka relationer. Bra mentorskap i klassen (mentorstid varje vecka) ger bättre resultat på idrotten. Öppna för olika könsnormer med lösningsorientering i specifika situationer (som ter x när en kille som ville simma i baddräkt fick göra detta på separat lektion med muslimsk simlärare inhyrd).</p>	<p><b>VEM? – Hur inkludera</b></p> <p>RC: Får med alla genom en positiv miljö. Alltid försöka!</p> <p>RD: Trycker på att det är ett kunskapsämne där alla måste vara med – respekt för alla! Vara tydlig med att inte försöka skapa proffs, lektionerna i ämnet ska lära ut grunder som lära ut strategier, markeringar och sätt att göra sig fri från markeringar.</p> <p>RE: Viktigt få med alla genom tydlighet, bra uppstart, genomarbetad struktur och förståelse för uppgiften. Nivåindelning där elever med särskilda behov ibland går in i mindre sammanhang/grupper.</p> <p>RF: Viktigt förklara så att alla kan delta på sin nivå. Lättsam stämning underlättar!</p> <p>RG: Sätter in extra lektioner (under lunchraster) för de som behöver detta. Stationer med valbara aktiviteter i stället för obligatoriska aktiviteter i stor grupp.</p>
---	---

## **Bilaga 2: Intervju-frågor**

(där de underliggande frågorna var stöd för följdfrågor)

### **1. Vad är innehållet i planeringen för ett läsår – och hur fördelas det?**

- Lekar – I vilket syfte?
- Dans – Hur ser en danslektion ut? Lär de sig taktkänsla?
- Friluftsliv – Vart läggs det? Även vintersport?
- Bollspel – Även nätspel?
- Friidrott
- Gymnastik – Används trampetter? lianer, romerska ringar? tjockmattor?
- Hälsa – Social- och psykisk hälsa, genom samarbete, träna sociala förmågan, och ramverk (rutiner, rätt utrustning etc.)

### **1.b Varför detta innehåll och denna fördelning? – vilken nytta.**

## **2. Hur sker lärandet?**

### **2.1 Används någon metod?**

- T ex KASAM? (begriplig, hanterbar och meningsfull undervisning)
- Inläring genom reflektion?

### **2.2 Hur jobbar du som ledare?**

- Läraren som regissör – eleverna blir aktörer (enligt Hälsosamt bollspel, Teng)  
Didaktiska nycklarna – förändra (regissera) under tiden – regler, miljö, attityd
- Är det alltid läraren som ger instruktioner eller är eleverna delaktiga och medbestämmande?
- Hur skapas motivation? (T ex bemästring av kunskap? Skapa flow? Delaktighet i undervisning enligt ovan?)

### **2.3 Teoretiska lektionsdelar?**

- T ex egna tränings-upplägg, kart-kunskap, hälso- & levnadsvanor

### **2.4 Samarbetar du med lärare över ämnesgränserna?**

- T ex biologi (anatomi, fysiologi), hemkunskap (näringslära), samhällskunskap, historia (kulturella platser i friluftsliv), matematik (träningsprogram-upplägg, avståndsbedömning i orienteringskartan?)

### **3. Vad gör du för att inkludera alla i undervisningen?**

- Hur jobbar du kring de elever som inte är delaktiga/engagerade?

Om ALLA – vad har du gjort för att få med alla?

- Hur skapar du olika förutsättningar när det behövs?

### **4. Hur ser din bakgrund ut, utbildning- och erfarenhetsmässigt?**

## Bilaga 3: Informationsbrev

### Informationsbrev inför intervju

Vi är två studenter som läser till idrottslärare på GIH. Uppsatsen vi ska skriva går ut på att ta del av kompetenta idrottslärares erfarenheter från sin undervisning. Syftet med studien är att undersöka skillnader i idrottslärares undervisning och lektionsinnehåll och eventuellt hitta gemensamma olikheter mellan behöriga och obehöriga lärares undervisning. Detta då frågan om behörighet är ett aktuellt ämne i samhället.

Studien är i semistrukturerad intervjuform och nedan är våra huvudfrågor, som eventuellt kompletteras med följdfrågor.

1. Vad är innehållet i planeringen för ett läsår – hur fördelas det och varför?
2. Hur sker lärandet?
  - a. Någon metod?
  - b. Hur är din ledar-roll?
  - c. Teoretiska lektionsdelar?
  - d. Ev. samarbete med andra ämneslärare?
3. Vad gör du för att inkludera alla i undervisningen?
4. Hur ser din bakgrund ut – utbildning och erfarenhet?

Resultatet kommer att redovisas i en uppsats som kommer finnas tillgänglig på diva-portalerna via GIH. Vid önskemål kan den färdiga uppsatsen skickas till er deltagare.

- Ditt deltagande i studien är helt frivilligt.
- Du kan när som helst utan att ange några skäl avbryta ditt deltagande.
- Om du väljer att inte delta eller att avbryta ditt deltagande, kommer detta inte att få några negativa konsekvenser.
- Intervjun genomförs på plats hos dig alt. på zoom och beräknas ta ca 30 minuter.

Intervjuerna kommer att spelas in för att stärka studiens kvalitet och minska risken för felaktig tolkning av data. Som deltagare i studien har du full rätt att kräva att vissa delar av intervjun utesluts från dataanalysen. Hanteringen av insamlad data kommer att ske konfidentiellt. Det innebär att dina svar kommer att hanteras så att resultatet i studien inte kommer kunna kopplas till dig, utan de redovisas sammanslaget med resultatet från andra intervjuer. Endast vi två författare kommer att ha tillgång till dina svar och inspelningen.

Slutligen så bidrar din insats, förutom till forskning, även till att stärka vår egna kompetens till att bli idrottslärare och vi är oerhört tacksamma för din hjälp!