

Licentiatuppsats vid
Gymnastik- och idrottshögskolan

Nr 06

Undervisningstaktik på hal is

Undervisningstaktik på hal is

En självstudie om kommunikation och undervisningsmetoder i gymnasieskolans hockeyklassrum.

Sara Ridderlund

©Sara Ridderlund
Gymnastik- och idrottshögskolan 2024
Licentiatuppsats nr 6

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm, 2024
Distributör: Gymnastik- och idrottshögskolan

*Till
Ted och Lea
Mamma och Pappa*

Förord

Bakom varje framgångsrik idrottare finns det människor som har ställt upp, coachat, väglett, stöttat eller på något sätt bidragit till idrottarens framgång. I dag är min känsla att jag är idrottaren som gått i mål – i mål med min uppsats, mitt bidrag till det idrottsvetenskapliga fältet. Bakom mig finns det en rad personer att tacka för att jag fick möjligheten att ge mig ut på det här långdistansloppet.

De två personer jag vill börja med att tacka är mina handledare, Håkan Larsson och Suzanne Lundvall. Att vägleda en licentiand i nästan ett decennium kräver tålamod. Tack för att ni inte fick mig att gena i alla kurvor, för att ni inte gav mig alla svar, utan i stället fler frågor att utforska för att jag skulle finna svaren själv. Ni har haft tålamod med alla mina personliga utmaningar på vägen då forskningen inte alltid fått den prioriterade plats den har förtjänat, och för att ni har varit ödmjuka, kunniga och kloka. Ni har alltid fått mig att känna mig bra, även om det varit utmanande för mig. Jag vill också tacka alla de människor som genom åren funnits i PIF-gruppen på GIH. Att få åka på ett akademiskt träningsläger är få förunnat. Tack för värdefulla seminarier och den feedback som jag har fått av er, både doktorander och handledare. Det är många jag har mött genom åren, och för att nämna några som stöttat mig vill jag tacka Karin, Britta, Jane, Åsa, Jonas, Bengt, Sabina, Magnus, John, Dan, Jesper, Eva, Anna, Sara med flera. Tack!

Ett tack vill jag också rikta till Magnus Johansson, min dåvarande rektor som såg hur mycket jag ville söka denna forskarskola och lät mig göra det. Vi har gått skilda vägar sedan dess, med flera arbetsplatsbyten längs vägen, och nu har jag landat och har blivit hejad in i mål på denna resa av min nuvarande chef Anders Wahlström på Svenska Ishockeyförbundet. Ett tack till er! Förutom er vill jag rikta ett tack till eleverna i studien. Det blev ett fysiskt abrupt slut, covid-19 och distansstudier kom emellan efter att vi avslutade studien. Jag önskar er all lycka i framtiden, ni gjorde mig till en bättre lärare.

Tack till mina idrottslärarkollegor och ishockeytränarkollegor. Sist men inte minst vill jag tacka min familj som funnits där på olika sätt, ni betyder alltid mycket! Min mamma har velat rätta alla mina stavfel sedan dag ett, och varit med i den akademiska processen med nyfikna frågor om manus att läsa. Tack till mina barn Ted och Lea, som både fötts och hunnit börja både skola och hockeyskola under min tid i forskarskolan.

Abstract

Knowledge is expressed in different forms – such as facts, understanding, skills and familiarity – which require and interact with each other. Therefore, teachers cannot unilaterally emphasize one or the other form of knowledge, which means that teachers are challenged to master a variety of possible ways of teaching. The dominant language in physical education teaching comes from sports, and there is no language that puts into words the goals that teaching in school should have. Research in Sweden also emphasizes that when the institutions of school and sport meet, it is sport that sets the agenda. This means that physical education teaching has a way of being organized that is similar to club sport activities and its content with different sports. Today's curriculum is too multidimensional to use only one teaching method (Ferry & Olofsson, 2009; Schenker, 2011; Hedberg, 2014; Nyberg & Larsson, 2014, 2016; SueSee & Barker, 2019).

The aim of the study is to use self-study as a method and student-centered and question-based teaching strategies in combination with the teacher-centered and instruction-based teaching methods that dominate today.

- ✓ Which communication patterns and which decision-making can be discerned in relation to the chosen teaching methods?
- ✓ How do the students describe the experience from the course with a focus on the teacher's communication and the design of the teaching?

The study took place in a course in physical education and health specialization in ice hockey in Sweden during eight months. The students in the study were all boys between 16 and 19 years old and were interviewed before and after the observed teaching. During the course, the teacher's communication during the lessons was recorded with a microphone.

All teaching in the study has been categorized according to Kirk's (1996) five teaching methods in order to distinguish who makes decisions, how the teaching is organized and what kind of communication and feedback that dominates. The empirical material has been analyzed using the theory of practice architecture. This theory is about

understanding the practice and its changes, and what enables or hinders the development of the practice (Kemmis et al., 2014).

The outcome of the communication in my teaching is determined by who makes the different decisions. If I as a teacher own all decisions, it will also lead to me owning almost all communication with and feedback to my students. It also leads to more teacher-centered teaching methods. When I plan the teaching based on the fact that the students should also decide, I also invite them to communicate more. This communication can be between me and the students or between the students.

The study indicated that there was no resistance among students to a more student-centered and inquiry-based teaching. Norms are changeable, and by teaching in a more varied way there are also opportunities to develop a professional language in physical education.

Keywords: physical education and health, verbal communication, practice architecture, student-centered method, teacher-led method, feedback.

Innehållsförteckning

Förord	vi
Abstract.....	viii
Innehållsförteckning	x
Förkortningar	xiii
Figurer	xiii
Tabeller	xiii
Prolog – Ut på hal is	14
1. Introduktion	16
1.1 Idrott och undervisning	16
1.2 Skola och idrott	17
1.3 Disposition	19
2. Bakgrund.....	22
2.1 Skolans uppdrag	22
2.2 Idrottsrörelsens uppdrag.....	24
2.3 Skola och idrott möts	26
2.3.1 Skillnader på idrottsutbildningarna NIU, LIU och LIP	28
2.4 Tränare eller lärare	29
3. Tidigare forskning.....	34
3.1 Arenan och undervisningen.....	34
3.2 Kommunikationen och språket.....	36
3.3 Relationen mellan det som sägs och det som görs.....	38
3.3.1 Feedback	38
3.4 Praktisk forskning	39
3.4.1 Studiens bidrag.....	41
4. Syfte och frågeställningar	44
5. Teoretiskt ramverk	46
5.1 Sociokulturell ansats	46
5.2 Praktikarkitektur.....	47
6. Metod och genomförande	52
6.1 Lärare som forskare	52

6.1.1	Självstudie	54
6.1.2	Min roll	55
6.2	Sammanfattning av metodval	56
6.3	Förstudie	56
6.4	Urval för studien	57
6.5	Genomförande av studien.....	58
6.5.1	Självstudien	58
6.5.2	Intervjuer.....	58
6.5.3	Undervisningens pedagogiska upplägg	60
6.6	Metod för reflektion – Kirks undervisningsmetoder	63
6.6.1	Undervisningsmetodernas karaktär	63
6.6.2	Kommandometoden	65
6.6.3	Uppgiftsbaserad metod.....	66
6.6.4	Ömsesidig metod.....	66
6.6.5	Guidad upptäckt	67
6.6.6	Problemlösning	67
6.7	Undervisningsmetoder - analys och reflektion	68
6.8	Praktikarkitektur – analys och reflektion.....	70
6.9	Vetenskaplig kvalitet.....	70
6.10	Etiska aspekter	71
7.	Resultat	74
7.1	Resultat av undervisningen	74
7.1.1	Kommandometoden	75
7.1.2	Uppgiftsbaserad metod.....	77
7.1.3	Ömsesidig metod.....	78
7.1.4	Guidad upptäckt	80
7.1.5	Problemlösning	82
7.1.6	Summering av möjligheter och begränsningar med undervisningsmetoderna.....	85
7.2	Resultat av elevintervjuerna	86
7.2.1	Elevernas förväntningar på görandet – undervisningen.....	86
7.2.2	Elevernas upplevelser av görandet – undervisningen.....	88
7.2.3	Elevernas förväntningar om relaterandet.....	89
7.2.4	Elevernas upplevelse av relaterandet.....	90
7.2.5	Elevernas förväntningar om sägandet – feedback	91
7.2.6	Elevers upplevelser av sägandet – feedback.....	92
7.2.7	Summering av elevintervjuerna.....	95
7.3	Självreflektion.....	95
7.4	Summering av studiens resultat.....	98
8.	Diskussion.....	102
8.1	Ambitionen och utfallet.....	102
8.1.1	Vilka undervisningsmetoder och vilket beslutsfattande kan urskiljas i relation till elevcentrerade respektive lärarstyrda undervisningsmetoder?.....	102
8.1.2	Hur upplever eleverna lärarens ambition att förändra undervisningen, med särskilt fokus på kommunikation och undervisningens utformning?	105

8.2 Praktikarkitektur som teori.....	106
8.2.1 Sägandet.....	106
8.2.2 Görandet.....	107
8.2.3 Relaterandet	109
8.2.4 Summering av praktikarkitektur.....	110
8.3 Metoddiskussion	110
8.3.1 Min egen insats	112
8.4 Slutsats.....	113
8.5 Vidare forskning	114
8.6 Avslutning.....	116
9. Referenser	118
10. Bilagor	126
10.1 Samtyckesbrev Rektor	126
10.2 Samtyckesbrev elever.....	128
10.3 Intervjuguide 1	130
10.4 Intervjuguide 2	131

Förkortningar

CIF	Centrum för idrottsforskning
EVL	Elitidrottsvänliga lärosäten
GIH	Gymnastik- och idrottshögskolan
GY11	Gymnasieskolans läroplan 2011
J18	Juniorlag med spelare under 18 år
LIP	Lokal ishockeyprofil
LIU	Lokal idrottsutbildning
LPO	Läroplan för obligatoriska skolväsendet
NIU	Nationell idrottsutbildning
RIG	Riksidrottsgymnasium
RF	Riksidrottsförbund
RIU	Riksidrottsuniversitet
SIF	Svenska Ishockeyförbundet
SF	Specialidrottsförbund
SOK	Sveriges Olympiska Kommitté
S-STEP	Self-study teachers' education practice research
TPA	Teorin om praktikarkitektur

Figurer

- Figur 1 Teorin om praktikarkitektur
Figur 2 Modell för planering av kursen Idrott och hälsa – specialisering
Figur 3 Didaktisk triangel
Figur 4 Relationen mellan elevcentrerade och lärarcentrerade undervisningsmetoder

Tabeller

- Tabell 1 Idrottsprofilerade kurser i gymnasieskolans idrottsutbildningar
Tabell 2 Licentiatuppsatsens metoder
Tabell 3 Praktikarkitekturens hinder och möjligheter utifrån undervisningsmetoderna
Tabell 4 Praktikarkitekturens hinder och möjligheter utifrån elevernas upplevelser
Tabell 5 Praktikens möjligheter och hinder utifrån studiens samlade resultat

Prolog – Ut på hal is

Jag hänger visselpipan med det röda bandet om halsen, tar på mig den svarta värmejackan med klubbloggan på bröstet, knyter på mig mina skridskor. Sist tar jag på mig den svarta hjälmen och handskarna, greppar klubban och taktiktavlan och går ut från det lilla omklädningsrummet i ishallen. Det är en varm höstmorgon, även inne i ishallen. Det syns på kondensen som kryper upp på plexiglasets runt om sargen. Jag är först ut på den nyspolade isen. Klockan är 07.40 och jag tycker om att vara i arenan i god tid och förbereda mig. Det är tyst och stilla och endast ett skrapande ljud hörs när jag drar de tunga röda målburrarna över isen och placerar dem vid varsin målgård mitt emot varandra på den 60 meter långa ishockeyplanen. Strax därefter kommer en kille in i båset, han tar av sig skridskoskydden och åker ut på isen, tar en puck ur hinken, skjuter i mål, hämtar en ny puck, och åker sedan fram emot mig där jag står medan han försöker få upp pucken på klubbans blad. När han glider fram emot mig frågar han ganska entusiastiskt: ”Blir det match i dag?” Han stannar framför mig, dribblar lite med pucken och funderar en stund, tittar upp på mig innan han fortsätter: ”... eller vad ska vi göra på träningen i dag?” Jag tittar ner på min taktiktavla, tittar upp igen från planeringen, ler mot honom och säger: ”Du menar vad vi ska lära oss på lektionen?” Det är just här, på den här isen, i min undervisning, som de två fälten korsas: skolämnet idrott och hälsas specialiseringskurs möter tävlingsidrotten, i detta fall ishockey.

En återkommande känsla jag upplever från situationen ovan är en känsla av förväntan. Elevens fråga får mig att känna delar av hans förväntan på lektionens innehåll och jag känner samtidigt en förväntan från skolan i det uppdrag jag är anställd för att utföra. Det finns också en förväntan från arenan jag står i och utrustningen jag har på mig. Jag känner förväntan från idrottsföreningen som annonserar på hemsidan om sin hockeyprofil i samverkan med gymnasieutbildning. Jag känner en förväntan från föräldrarna som har skickat sina barn hemifrån för att utvecklas inom denna idrott. Men främst känner jag en förväntan från mig själv som lärare i den här specialiseringskursen i idrott och hälsa, och nu även som forskare i min praktik. Jag står på isen i den rödmålade mittcirkeln och inser att jag står mitt emellan dessa två, idrotten och skolan, i ett forum där de möts. Men oavsett om jag står med en fot i skolan och en i ishockeyn finns det gemensamma nämnare som gör förväntningarna tydliga för mig, nämligen den förväntade kommunikationens betydelse för vad jag ska säga och göra i undervisningen på den 60-minuterslektion jag snart

ska starta. Jag upplever förväntningar som något positivt betingat men ibland uppstår konflikter, som i sekvensen med eleven när det är något som utmanar mitt uppdrag som lärare. Jag befinner mig i en praktik där skolan och föreningsidrotten är som närmast varandra. Det finns olikheter som möts, men också likheter. En likhet mellan en lektion och en träning handlar om att de förväntas ”flyta på”. Normen är de underförstådda regler och förväntningar på beteenden som gäller för just denna sociala kontext. Strävan efter att leva upp till normen eller förväntningarna om att en lektion eller träning ska flyta på medför en risk att undervisningen och kommunikationen också förväntas följa ett visst mönster, och det är just här denna studie tar sin utgångspunkt.

Genom forskarskolan i idrott och hälsas didaktik har jag fått möjligheten att utforska min undervisning och kommunikation i samspel med eleverna, både den förväntade och den icke förväntade. Det övergripande syftet med studien är att studera undervisningsmetoder utifrån kommunikationsmönster och beslutsfattande i min undervisning. Om min kommunikation går utanför vad som förväntas av mig kommer med största sannolikhet också det förväntade genomförandet av lektionerna att frångå normen. Vad finns det för möjligheter och utmaningar som jag kan stöta på i ambitionen att förändra min praktik?

Min plan är att bege mig ut på hal is.

1. Introduktion

Undervisning, och de beslut som lärare tar – explicit eller implicit – i samband med all undervisning, står i fokus i den här uppsatsen. Jag intresserar mig för frågor om undervisning eftersom forskning och utvärderingar av skolans idrott och hälsa har pekat på att undervisningsmetoderna i ämnet är alltför ensidiga för att möta såväl elevernas som målens heterogenitet. Mitt intresse bottnar också i att när tävlingsidrott får stå modell för undervisning i skolan, blir undervisningsmetoderna ofta lärarstyrda, vilket gör utrymmet som blir kvar för eleverna att pröva och utforska litet.

1.1 Idrott och undervisning

För snart 200 år sedan kom Linggymnastiken, ett svenskt bidrag till den internationella pedagogikens historia, att starkt påverka undervisningen i gymnastik (dagens idrott och hälsa). Under Linggymnastikens era i Sverige var undervisningen given i sitt utförande; det var kommenderingsmetoden som gällde, där läraren kommenderade eller visade en övning som eleverna skulle imitera. Läraren var en stor auktoritet när det gällde rörelsernas utförande. Senare, i samband med framväxten av den moderna grund- och gymnasieskolan under 1960-talet, betonades att elevinflytande skulle ta plats i undervisningen. Det innebar att kommenderingsmetoden blev otillräcklig, och intresset för fler undervisningsmetoder ökade. Till en början var det två metoder som var aktuella: dels kommenderingsmetoden som fortsatte att användas, dels indirekt elevstyrd metod, där läraren gav uppgifter till eleverna att genomföra (Karlefors et al., 2016). Ungefär samtidigt utvecklades i USA den så kallade *Spectrum of teaching styles*, på samma grunder som i Sverige: det behövdes fler undervisningsmetoder som gjorde eleverna mer delaktiga i undervisningsprocessen. Spectrum-teorin grundades av Mosston och resulterade sammanfattningsvis i elva olika undervisningsstilar (*Teaching Styles*) som alla inkluderar varierande underliggande strukturer för undervisningsprocessen (Mosston & Ashworth, 1990, 2008). Med sitt bidrag kan Mosston ses som ”Discoverer of The Spectrum of Teaching Styles: From Command to Discovery” (Mosston & Ashwood, 2008, s. 7). Han menade att undervisningsbeteendet kan beskrivas som en kedja av beslutsfattande, där beslutet fattas av antingen läraren eller eleven. De olika undervisningsstilarna kategoriseras efter vem som fattar besluten, när besluten fattas, vad besluten fattas om samt beslutfattarens avsikt. När

undervisningen studeras ses den som en serie av beslut, och därigenom kategoriseras de elva olika undervisningsmetoderna i ett spektrum. Ingen undervisningsmetod är i sig bättre eller sämre än någon annan (Felshin, 1967; Goldberger et al., 2012; Mosston & Ashworth, 1990, 2008). Vilken undervisningsmetod som är att föredra hänger snarare samman med syftet med undervisningen, vad eleverna ska lära sig och vilken elevgruppen är.

Inom utbildningsvetenskaplig forskning har det, sett över ett antal decennier, skett en förskjutning i forskningsfokus, från undervisning till elevers lärande (Biesta, 2012). Vad eleverna ska lära sig är en grundläggande utgångspunkt för lärare, vad de ska upptäcka, vilka problem de ska lära sig att lösa (Nyberg & Larsson, 2014, 2016). Forskning om elevers lärande visar att de viktigaste faktorerna för lärande handlar om att skapa en kommunikativ undervisning. Med kommunikativ undervisning menas att lärare och elev har en dialog, en kommunikation med varandra om syftet med undervisningen och vad eleverna ska lära sig. Det ökade intresset för elevers lärande har emellertid också inneburit ett minskat intresse för forskning om undervisning, vilket resulterat i ett minskat intresse bland forskare för undervisningsmetoder (Biesta 2012; Karlefors & Larsson, 2018). Forskning om undervisningsmetoder i ämnet idrott och hälsa är mer eller mindre obefintlig. Enligt Karlefors och Larsson (2018) finns ett behov av att utveckla ett systematiskt och medvetet förhållningssätt till användningen av olika undervisningsmetoder i svensk idrottsundervisning. Lärarcentrerade metoder är mer vanligt förekommande än de elevcentrerade metoderna, och lärare verkar inte lägga någon större vikt vid att välja undervisningsmetod kopplat till ett specifikt mål, innehåll eller grupp av studenter (Karlefors & Larsson, 2018; SueSee & Barker, 2019). Skolinspektionen (2012, 2018) har tidigare påpekat att det finns en brist i undervisningsmetoder och att de lärarcentrerade undervisningsmetoderna som innefattar en reproduktion av innehåll är de metoder som lärare oftast väljer. Undervisning där elever själva får utveckla och pröva exempelvis lösningar på olika rörelserelaterade uppgifter är ovanligt. Desto vanligare är det med lektionsinnehåll som innefattar tävlingsmoment med vinnare och förlorare (Skolinspektionen, 2018). Frågan om hur undervisning kan bedrivas är inte speciellt prioriterad bland lärarna, varken vad gäller lärarstyrd eller elevstyrd undervisning (Larsson et al., 2014).

1.2 Skola och idrott

Inom ramen för dagens gymnasieskola finns det ett flertal olika kurser och inriktningar med idrottslig inriktning inom ämnet idrott och hälsa att undervisa i. Det finns idrottsprofiler med antagning av elever från hela riket som riktar sig till dem som siktar på att nå internationell och nationell nivå inom sina idrotter (riksidrottsgymnasier och nationella

idrottsutbildningar). I dessa fall läser eleverna ämnet specialidrott. Det finns också lokala varianter av idrottsutbildningar där eleverna läser olika specialiseringskurser som finns på gymnasial nivå. De lokalt profilerade gymnasierna använder sig av idrott och hälsa specialisering, som ger en idrottsspecifik profil för att eleverna ska kunna utöva en specifik idrott. Möjligheten att kombinera elitidrott och utbildning är en viktig grund i den svenska idrottsmodellen (Riksidrottsförbundet, 2023a).

Att vara undervisande lärare i gymnasieskolans olika idrottskurser, vare sig det gäller specialidrott eller idrott och hälsa – specialisering, innebär att vara lärare i en miljö där skolan och tävlingsidrotten möts. Uppdraget innebär att läraren är ansvarig för en utbildning som ska förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla värdefulla kunskaper med hjälp av en riktad fördjupning (Skolverket, 2019). Syftet med mötet mellan skolan och specialidrotten är att utbilda eleverna inom eller genom den valda idrotten. I flera sammanhang har det visat sig att i verksamheter där två institutioner möts, direkt eller indirekt, dominerar en institution över den andra (Ferry, 2014; Larsson, 2009; Londos, 2010). Att idrottsrörelsen har fått ett eget utrymme inom skolan kan leda till problem i form av att normer och ideologier som finns i idrotten, men som inte är önskvärda i skolan, ”följer med” in i skolan och undervisningen. Å andra sidan får anpassningen av idrotten efter skolans normer heller inte bli för stor. Då riskerar de idrottsprofilerade utbildningarna till slut att inte matcha vare sig skolans eller idrottens behov. Detta blir påtagligt för både elever och lärare som befinner sig inom de två fälten (Ferry, 2014, 2016). Det är också där som denna studie tar sin utgångspunkt, med mig som lärare i idrott och hälsa – specialisering, och undervisning genom idrotten ishockey som specialisering.

Studien syftar till att undersöka hur undervisning i idrott och hälsa – specialisering i gymnasieskolan kan utvecklas, särskilt avseende undervisningsmetoder. Idrott och hälsa – specialisering är en kurs som ofta domineras av tävlingsidrottens logiker och språkbruk. I studien kommer jag att undersöka kommunikativa mönster och beslutsfattande i samband med alternativa undervisningsmetoder i min undervisning. Metodvalet för studien grundar sig i en självstudie där kommunikation i undervisningen spelats in under åtta månader. Självstudier kan enligt Samaras och Freese (2006) vara en bra metod i samband med undervisningsutveckling mot en effektiv undervisning. Den kan bidra till att göra lärare medvetna om sina val av undervisningsmetoder och elevernas lärande (Samaras & Freese, 2006). Forskningsperspektivet öppnar upp för studier av en förändring av verksamheten i det egna klassrummet (Stensmo, 2002). Vad är det som hindrar eller möjliggör en förändring av undervisningen?

För att få en bild av hur min undervisning ser ut, har jag använt mig av ett reflektionsverktyg som utgår från de fem undervisningsmetoder som Kirk beskriver (1996). Dessa undervisningsmetoder är en bearbetning av Mosstons elva undervisningsstilar som ingår i *Spectrum of Teaching Styles* (Mosston & Ashworth, 1990, 2008). Spektrumet av undervisningsstilar har tidigare varit relativt okänt och oanvänt bland svenska idrottslärare (Annerstedt, 2007; Larsson et al., 2014). I denna studie har en sociokulturell ansats varit vägledande, eftersom kommunikation spelar en stor roll i undervisningen. Kommunikationen står i fokus som en bred ingång till teorier om lärande i sociala praktiker. Mera specifikt har Kemmis (2014) teori om praktikarkitektur hjälpt mig att få syn på möjligheter och utmaningar i samband med förändring av undervisningen. Detta bidrar till att synliggöra det som sägs, görs och relateras i min undervisning. Genom att i analysen zooma in praktikens arkitektur inom de tre områdena vart och ett för sig, kan man få fatt på möjligheter eller begränsningar för utvecklandet av praktiken jag befinner mig i – en undervisning där skola och tävlingsidrott möts.

1.3 Disposition

För att skapa en förståelse för var studien kommer äga rum beskrivs i **kapitel två** studiens bakgrund. Där behandlas den skolkontext och arena där skola och idrott möts. Kapitel två beskriver även lärarens kunskapsuppdrag och idrottsrörelsens roll i förhållande till skolan. **Kapitel tre** handlar om den tidigare forskningen inom området. Forskningsöversikten lyfter tidigare studier som genomförts inom området och bidrar med den kunskap som redan finns inom fältet. Tidigare forskning presenteras inom tre områden: arenan och undervisningen, kommunikationen och språket samt relaterande genom begreppet feedback. **Kapitel fyra** behandlar syftet med studien och de frågor som har undersökts. Studien syftar till att utveckla undervisningen i kursen idrott och hälsa – specialisering i gymnasieskolan. Det teoretiska ramverk och de analysverktyg jag har använt mig av beskrivs i **kapitel fem**. Det teoretiska ramverket för studien beskriver genom vilka glasögon studiens empiriska material har analyserats. Studien har en sociokulturell utgångspunkt på lärande och tar stöd av teorin om praktikarkitektur för att kunna få syn på utmaningar och möjligheter i en praktik. Teorin gör det möjligt att zooma in på det som sägs och görs samt relationen däremellan i undervisningen. Undervisningen har kategoriserats med hjälp av Kirks (1996) fem undervisningsmetoder, som presenteras i **kapitel sex**. I kapitel sex beskrivs också de olika metodologiska valen för studien. Metoden för studien är en självstudie med ljudinspelat material från min undervisning samt kompletterande intervjuer med eleverna innan och efter undervisningens genomförande. Metodkapitlet behandlar dels hur jag som lärare planerade kursen, dels hur empirin har samlats in och analyserats. I **kapitel sju** presenteras resultatet av studien, med analys av undervisningen,

elevintervjuerna och min självreflektion. I diskussionen i **kapitel åtta** diskuteras studiens frågor: Hur upplever eleverna ambitionen att förändra undervisningen, med särskilt fokus på kommunikation och undervisningsmetoder? Vad finns det för möjligheter och utmaningar i att förändra en praktik? Finns det svagheter i studiens design och val av metoder? Studiens frågor breder ut sig i det större perspektivet för vidare funderingar; hur kan det se ut framgent när idrott och skola möts i undervisningen och vilket yrkesspråk är på väg att växa fram? Uppsatsen avslutas med referenser och bilagor till studien.

2. Bakgrund

I detta kapitel behandlas skolans och idrottsrörelsens uppdrag. Vad innebär det att vara lärare i gymnasieskolan, som innefattar ett kunskapsuppdrag? Vad innebär det att vara lärare som undervisar i en miljö där föreningsidrotten trätt in med kärnvärden som handlar om att tävla? Här ges också en bakgrund till skolans och föreningsidrottens ansvar och vad skillnaden är mellan en lärares och en tränares uppdrag.

Skolreformerna under de senaste två decennierna har inneburit att det svenska skolsystemet har förändrats. Bland annat har det operativa ansvaret för skolan förflyttats från stat till kommuner. Dessutom har möjligheterna för elever och föräldrar att välja skola ökat, liksom möjligheten för enskilda medborgare att etablera självständiga skolor (Ferry, 2014; Larsson & Meckbach, 2007). Idrott och hälsa är ett ämne med 200 år av traditioner, vilket också kan innebära ett hinder för utveckling. Lång historia med starka traditioner kan medföra en tröghet i förändringen (Karlefors et al., 2016).

2.1 Skolans uppdrag

Skollagen är den ramlag som innehåller grundläggande bestämmelser för skolans verksamhet – hur arbetet i förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning ska gå till. Skollagen reglerar skyldigheter och rättigheter för barn, elever och vårdnadshavare. Den innehåller också bestämmelser om skyldigheter inom olika skolreformer och hur verksamheten ska organiseras så att eleverna ska nå de övergripande målen med utbildningen. Det finns flera andra lagar som skollagen hänvisar till, bland annat diskrimineringslagen, förvaltningslagen, offentlighets- och sekretesslagen, samt nationella lagar som barnkonventionen (SFS 2010:800). Det finns också en rad förordningar som är underordnade skollagen, som gymnasieförordningen (SFS 2010:2039). Under skollagen och gymnasieförordningen finns läroplanen, där det står vilka värden, mål och riktlinjer skolan och läraren ska följa i sin undervisning. I läroplanen står det bland annat att eleverna ska få prova på olika arbetssätt och ha inflytande (Skolverket, 2019).

Skolverket är den förvaltande myndigheten där det finns ett skrivet uppdrag för en anställd lärare. I läroplanen (Skolverket, 2019) finns gymnasieskolans primära uppdrag

beskrivet: ”Huvuduppgiften för gymnasieskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper” (Skolverket, 2019, s. 5). Kunskapsbegreppet är inte ett entydigt begrepp utan kommer till uttryck i olika former, såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, som kräver ett samspel med varandra. Skolans uppdrag är att ge eleverna en varierad undervisning utifrån dessa kunskapsformer, och eleverna ska ges möjlighet att tillämpa sina kunskaper (Skolverket, 2019). För en närmare bild av målen och riktlinjerna för vad läraren ska göra står följande i Läroplanen (Gy11):

Läraren ska i undervisningen skapa en balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevens lärande, ge eleverna fortlöpande information kring elevens lärande och organisera undervisningen så att eleverna ges möjligheter att utvecklas efter sina egna förutsättningar. Läraren ska också tydliggöra vilka vetenskapliga grunder, värderingar och perspektiv som kunskaperna vilar på och vägleda eleverna så att de kan ta ställning till hur kunskaperna kan användas. Läraren ska svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen, låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer, och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen. (Skolverket, 2019 s.7)

Lärarens uppdrag handlar om att organisera och vägleda för att främja elevernas lärande. En förutsättning för detta är att skapa en miljö där kommunikationens roll blir viktig. Läraren ska ge eleverna fortlöpande information om lärandet och vägleda dem, och skapa en miljö där eleverna får inflytande på olika arbetssätt och innehåll i undervisningen. Det är även gymnasieskolans ansvar att varje elev som slutfört ett nationellt program ska kunna använda sina kunskaper som redskap för att formulera, analysera och pröva antaganden och lösa problem samt reflektera över sina erfarenheter och sitt sätt att lära. Eleverna ska kunna lösa praktiska problem och arbetsuppgifter. De ska också få möjlighet att utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin förmåga (Skolverket, 2019).

Det finns också allmänna råd om betyg och betygssättning som kan vägleda läraren, oavsett undervisningsämne (Skolverket, 2018). Både läroplanen (Skolverket, 2019) och de allmänna råden (Skolverket, 2018) handlar om att läraren i undervisningen ska tydliggöra vilka delar av ämnets syfte som undervisningen inriktas mot. Läraren ska identifiera vilka delar av kunskapskraven som bedömningen ska utgå ifrån och hur eleverna kan visa sina kunskaper. Under elevernas arbete ska läraren återkoppla fortlöpande och se till att eleverna får tillräckligt med information för att förstå vilka kunskaper som ska utvecklas. Det är även lärarens ansvar att diskutera, planera och genomföra undervisningen tillsammans med eleverna (Skolverket, 2018). Lärare i skolämnet idrott och hälsa på gymnasiet måste arbeta utifrån de riktlinjer och styrdokument som reglerar arbetet. De behöver arbeta med att tydliggöra och konkretisera vad eleverna ska kunna för att nå ett visst

kunskapskrav. På så sätt ges eleverna möjlighet att förstå vad de förväntas lära sig och vilket kunnande som bedömningen grundar sig på. Genom att vara noga med att konkretisera kunskapskraven ger läraren också sig själv förutsättningar att ge eleverna fortlöpande återkoppling på vad de behöver utveckla. Bedömning i ett formativt syfte är också värdefullt för att lärare ska få återkoppling på hur den egna undervisningen fungerar. Begreppet formativ bedömning innefattar kommunikation mellan lärare och elever i form av olika typer av feedback (Hattie, 2009, 2012; Håkansson, 2015; Tolgfors, 2017). Feedbacken bör alltid vara en del i ett specifikt lärandemål, med utgångspunkten att undervisningsaktiviteten inte automatiskt leder till att eleven utvecklar önskvärd förmåga. Det är viktigt att både i tal och handling tydliggöra för eleverna vad undervisningsaktiviteten ska leda till och vad det är eleverna ska lära sig (Hirsh & Olin, 2021; Larsson & Meckbach, 2007; Redelius et al., 2015).

År 2022 togs begreppet kunskapskrav bort och ersattes med ordet betygskriterier. Nya ämnesplaner trädde i kraft som en ram för undervisning och för att skapa förutsättningar för en likvärdig undervisning. Från stödmaterialet till de nya ämnesplanerna kan man läsa:

Vid planering och genomförande av undervisning utgår lärare från ämnets syfte och kursens centrala innehåll. Det beror på att syftet och det centrala innehållet tillsammans beskriver vad eleverna ska lära sig och vilka förmågor, attityder och förhållningssätt som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla.

När lärare sätter betyg i slutet av kursen använder de betygskriterier. Lärarna använder betygskriterierna som mått för att avgöra nivån på elevernas kunskaper. Betygskriterierna är inte frikopplade från ämnets syfte eller kursens centrala innehåll utan behöver läsas och tolkas utifrån dessa samt utifrån den undervisning som har bedrivits. (Skolverket, 2022a, s. 6)

Trots ändringen av kunskapskrav till betygskriterier står det skrivet att läraren ska utgå från ämnets syfte och centrala innehåll vid planering och genomförande av undervisning. Syftet och det centrala innehållet beskriver vad eleverna ska lära sig och vilka förmågor som eleverna ska få chans att utveckla. Ändringen år 2022 är en förändring av begrepp, och inte av hur undervisningen ska planeras och genomföras.

2.2 Idrottsrörelsens uppdrag

Idrottsrörelsen är ett samlingsnamn för den organiserade idrotten i Sverige och består av över 3 miljoner medlemmar. Nästan all idrott är i dag organiserad inom ramen för specialidrottsförbund. Specialidrottsförbunden (SF) är i sin tur medlemmar i Riksidrottsförbundet (RF), som bildades i början av 1900-talet (Hjelm, 2018). I dag har RF 72

medlemsförbund som tillsammans har cirka 19 000 idrottsföreningar. RF har 19 distrikt som arbetar med att stödja idrottsföreningar runt om i landet (Riksidrottsförbundet, 2022a).

Riksidrottsförbundets främsta uppgift är att stödja medlemsförbunden och företräda idrottsrörelsen i kontakter med bland annat myndigheter och politiker. RF ska leda det intressepolitiska arbetet, påvisa idrottens samhällsnytta och bevara det historiska arvet. De ska också verka för en sammanhållen idrott och samordna arbetet kring idrottsrörelsens värdegrundsfrågor. Utöver det åligger det RF att fördela och följa upp statens anslag till idrottsrörelsen utifrån regeringens riktlinjer (Riksidrottsförbundet, 2022a). Riksidrottsförbundet erhåller i dag cirka 2 miljarder kronor i årligt anslag från staten, och fördelar varje år mellan 1,8 och 1,9 miljarder i bidrag. RF betalar ut stöd till föreningar och förbund i de 19 uppdelade distrikten. Pengar delas också ut till Centrum för Idrottsforskning (CIF), Sveriges Olympiska Kommitté (SOK) och kommuner som anordnar riksidrotts-gymnasium (Riksidrottsförbundet, 2022b). I dag finansieras de nationella idrottsutbildningarna genom kommunerna och staten, och det är RF som delar ut statens stöd för utbildningen. Staten och kommunerna ska dela på kostnaden för utbildningen. Motsvarande system finns även på högskolenivå med Riksidrottsuniversitet (RIU) och Elitidrottsvänliga lärosäten (EVL), där elitsatsning och studier ska kunna kombineras. Syftet med strukturerna är enligt RF att de ska förse våra svenska elitidrottare med bästa möjliga förutsättningar. Detta kan ske genom ekonomiskt stöd, verksamhetsstöd eller genom strukturer som idrottsutbildningar (Riksidrottsförbundet, 2023b). För att få ha en nationell idrottsutbildning ansöker huvudmännen om godkännande hos Skolverket. Både Riksidrottsförbundet och specialidrottsförbunden är medaktörer i beslutsprocessen (Utbildningsdepartementet, 2020).

På Riksidrottsförbundets hemsida kan man ta del av ett flertal FoU-rapporter om idrotts-gymnasier och deras utbildningar med olika inriktningar. Där kan man läsa att det nuvarande systemet med idrottsutbildningar på gymnasiet är en viktig stödform för prestationsutvecklingen inom svensk idrott och en del av den framgångsrika svenska idrottsmodellen. Idrottsutbildningarna ger en möjlighet till dubbla karriärer och de är en viktig del av Riksidrottsförbundets vision att utveckla ett av världens bästa system för kombinationen elitidrott och utbildning på gymnasie- och högskolenivå (Ferry & Andersson, 2021).

2.3 Skola och idrott möts

I Sverige och i de övriga nordiska länderna skiljs föreningsidrott och skolidrott åt, vilket inte alltid är fallet internationellt, där den frivilliga idrotten bedrivs inom ramen för skolan (Ferry, 2014; Larsson & Meckbach, 2007). En stor del av bakgrunden i detta kapitel handlar om den skandinaviska kontexten, där man skiljer på frivillig tävlingsidrott och det obligatoriska ämnet idrott och hälsa i skolan.

Samverkan mellan idrotten och skolan började i starten av 1970-talet som ett pilotprojekt. År 1972 startade den första utbildningen, riksidrottsgymnasium (RIG), där idrottsungdomar fick möjligheten att kombinera elitidrott och gymnasiestudier. Fram till 1995/1996 kunde det nya skolämnet specialidrott enbart läsas av ett begränsat antal elever på riksidrottsgymnasierna i Sverige. På 1990-talet genomgick skolan en decentralisering, där ökad valfrihet för gymnasieskolorna öppnade upp för fler att bedriva idrottsutbildning. Det ledde till en explosion av varianter av specialidrott inom exempelvis lagbollidrotter. Idrottsprofileringen var ett viktigt sätt för skolorna att locka till sig elever i det nya systemet. Benämningen skolorna använde varierade, från elitidrottsgymnasium till idrottsprofil och idrottsklasser. Det som var gemensamt var att alla erbjöd ämnet specialidrott (Ferry, 2014; Ferry & Olofsson, 2009; Lund, 2010).

Vid införandet av Gy11 (Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011) introducerades nationella idrottsutbildning, NIU. En förändring i skollagen möjliggjorde för specialidrottsförbunden och skolhuvudmännen att välja ut de bäst lämpade eleverna på grundval av deras idrottsliga meriter. NIU certifieras av specialidrottsförbunden och drivs utifrån nationella ämnesplaner i specialidrott. Utbildningen får alltså inte bedrivas av vilken huvudman som helst och är inte öppen för alla elever. Detta påminner om riksidrottsgymnasierna. RIG riktar sig till elever som kan antas ha förutsättningar att göra internationell karriär, medan NIU riktar sig till idrottsungdomar som kan antas ha förutsättningarna för en nationell karriär. På både RIG och NIU ska elevernas gymnasiestudier anpassas så att eleverna ska kunna träna likt elitidrottare på dagtid. Antagningen till utbildningarna sker genom två ansökningsprocesser: en idrottslig och en skolmässig. De elever som anses ha bäst förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen ska väljas ut (Ferry & Andersson, 2021; Lund, 2012; Skolverket, 2023a). I gymnasieförordningen står det om den nationella idrottsutbildningen att:

En utbildning där ämnet specialidrott ingår får godkännas som en nationell idrottsutbildning om den har en tydlig elitidrottskaraktär och ett etablerat samarbete med ett specialidrottsförbund som är relevant för utbildningen. (SFS 2010:2039)

Utöver RIG och NIU användes även ett tredje alternativ, LIU som står för Lokal Idrottsutbildning. De lokala idrottsalternativen finns fortfarande kvar i form av fördjupningskurser inom ämnet idrott och hälsa – specialisering. LIU läses inom ramen för elevens individuella val om 200 poäng (Lund, 2012; Lund & Liljeholm, 2012). I gymnasieförordningens kapitel 4, paragraf 7, anges att huvudmannen för en gymnasieskola beslutar om vilka kurser som ska erbjudas som individuellt val. Eleven har dock rätt att inom utrymmet för individuellt val läsa idrott och hälsa II utöver den obligatoriska kursen i idrott och hälsa.

Inom ishockey finns det även ett tredje alternativ: rekommenderad lokal ishockeyprofil, LIP. Syftet med den rekommenderade profilen är att Svenska Ishockeyförbundet (SIF) ska kunna kvalitetssäkra utvecklingsmiljön rent sportsligt. LIP infördes 2017 av SIF. Detta tredje alternativ bygger på LIU, men med ett utökat certifikat från Svenska Ishockeyförbundet. Skolhuvudmannen ansöker om en LIP hos SIF med krav som till exempel att eleverna ska kunna läsa idrott och hälsa – specialisering över alla tre årskurserna och att det ska finnas en målvaktsinstruktör knuten till utbildningen. Ishockeyn har likt andra lagbollidrotter valt att inte samla elever under RIG, utan har samtliga elever på NIU, LIU eller LIP-utbildningar. Ishockeyn har totalt 33 NIU-gymnasier som både pojkar och flickor kan söka till. Historiskt har det varit få flickor som sökt platserna på NIU och få som har antagits. Utifrån det lanserades 2011 fyra NIU-gymnasier som enbart har platser avsedda för flickor. Under senare år har ytterligare två NIU-gymnasier för flickor tillkommit. Fortsatt kan flickor också söka och få plats på de övriga 27 NIU-gymnasierna, vilka har setts som NIU-platser för pojkar. Utöver de nationella elitishockeygymnasierna finns även 36 LIP-gymnasier med 50 lokala idrottsprofiler. Totalt finns det 119 gymnasieskolor som erbjuder idrottsutbildning med ishockey som specialidrott eller idrottsspecialisering (Svenska Ishockeyförbundet, 2020, 2022).

Ansvar för NIU och RIG ligger på fyra olika parter. RF har inget formellt uppdrag avseende NIU, men ska vara ett stöd åt SF. Skolverket har övergripande ansvar för all gymnasieutbildning, vilket inkluderar ämnet specialidrott. Skolverket beslutar också vilka huvudmän och idrotter som blir anordnare av NIU. Kommunen eller enskild huvudman är anordnare av och ansvarig för NIU. SF arbetar i samverkan med huvudman med att utveckla och följa upp NIU-verksamheten, anställning av specialidrottslärare och antagningsprocessen till NIU (Riksidrottsförbundet, 2023a).

2.3.1 Skillnader på idrottsutbildningarna NIU, LIU och LIP

För att bli antagen som elev till en NIU krävs en specifik antagning. Det finns idag ett antagnings- och urvalssystem som främst bygger på de riktlinjer och urvalskriterier som RF tillsammans med ett antal SF har tagit fram, samt på en tillhörande intervjumall. Det betyder att eleven behöver bli antagen både till programmet på skolan och till idrotten via specialidrottsförbundet. Det är specialidrottslärare som svarar för det faktiska urvalet av elever till idrottsgymnasierna (Fahlström et al., 2023).

Elever som går en LIU-utbildning eller en LIP- profil blir antagna till skolan och programmet de sökt genom sina betyg. Det får inte förekomma antagning baserat på idrottsliga färdigheter till kurserna idrott och hälsa – specialisering. Syftet med idrott och hälsa – specialisering är att utveckla elevens förmåga att använda en enskild idrott för att utveckla den kroppsliga förmågan generellt, snarare än att utveckla förmågan i den enskilda idrotten. Därmed skiljer sig kurserna idrott och hälsa – specialisering från kurserna idrottspecialisering 1 och 2 inom ämnet specialidrott (Skolverket 2023b).

Elever som går på RIG eller NIU läser ett vanligt gymnasieprogram och kan inom ramen för utbildningen läsa upp till 700 poäng i ämnet specialidrott. Undervisningen i specialidrott ska syfta till att eleverna utvecklar den idrottsliga förmågan inom den valda idrotten och att de utvecklar förmågan att utöva den specifika idrotten på elitnivå (Skolverket, 2020). Gällande ämnet specialidrott står det i gymnasieförordningen:

Ämnesplanen för specialidrott får bara tillämpas inom idrottsutbildningar vid riksidrottsgymnasium eller nationellt godkända idrottsutbildningar. Specialidrott får ingå med 200 gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng i programfördjupningen och med 200 gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng i det individuella valet. Dessutom får ämnet läsas som utökad program med högst 300 gymnasiepoäng eller gymnasiesärskolepoäng. (SFS 2010:2039)

Elever på NIU läser i regel 400 poäng specialidrott, fördelat på 200 poäng under individuellt val och 200 poäng under programfördjupning. På vissa orter kan det förekomma möjligheter till utökad studiekurs med 300 poäng (Skolverket, 2023b; Svenska Ishockeyförbundet, 2022). Oavsett om eleven går en NIU, LIU eller LIP är Idrott och hälsa 1 i dag en 100-poängskurs som är obligatorisk för alla gymnasieprogram i Sverige.

Elever som går LIU eller LIP har möjlighet att välja 200 poäng valbara kurser, bland annat idrott och hälsa – specialisering 1 och idrott och hälsa – specialisering 2. Utöver det kan eleverna av rektor beviljas att läsa 100 poäng extra under sin gymnasietid. Elever på

LIU och LIP kan då maximalt läsa 300 poäng idrott och hälsa utöver den obligatoriska kursen som nämns ovan.

Tabell 1. Tabellen visar kursutbudet inom de olika idrottsutbildningarna. Idrott och hälsa 1 är obligatoriskt för alla gymnasieprogram. Elever på LIP och LIU har 200 poäng valbara kurser utöver den obligatoriska kursen Idrott och hälsa 1. Elever på NIU har 400 poäng inom specialidrott utöver Idrott och hälsa 1 och kan ha möjlighet till utökade studier med ytterligare 300 poäng. (Skolverket, 2023b)

NIU	LIP	LIU
• Idrott och hälsa 1, 100 poäng (obligatorisk)	• Idrott och hälsa 1, 100 poäng (obligatorisk)	• Idrott och hälsa 1, 100 poäng (obligatorisk)
• Idrottsledarskap, 100 poäng	• Idrott och hälsa 2, 100 poäng	• Idrott och hälsa 2, 100 poäng
• Idrottsspecialisering 1, 100 poäng	• Idrott och hälsa – specialisering 1, 100 poäng	• Idrott och hälsa – specialisering 1, 100 poäng
• Tränings- och tävlingslära 1, 100 poäng	• Idrott och hälsa – specialisering 2, 100 poäng	• Idrott och hälsa – specialisering 2, 100 poäng
• Idrottsspecialisering 2, 100 poäng		
• Tränings- och tävlingslära 2, 100 poäng		
• Idrottsspecialisering 3, 100 poäng		
• Tränings- och tävlingslära 3, 100 poäng		

2.4 Tränare eller lärare

Att erbjuda en kombination av utbildning och elitsatsning i idrott är inget som är unikt för Sverige. Möjligheten finns i flera länder, men forskningen i de olika länderna är svår att jämföra, bland annat på grund av att vi har en skandinavisk modell i ämnet idrott och hälsa (Annerstedt, 2008; Ferry, 2014). Internationell forskning som behandlar tränar- och

lärarskapsrelationer kan variera betydligt från den skandinaviska forskningen inom samma ämne. Detta beror på att den skandinaviska modellen med dess unika samarbete mellan föreningsidrott och skola inte återfinns i andra nationer (Ferry et al., 2013). Hur det ser ut och hur det är organiserat varierar beroende på vilket land det handlar om (Hedberg, 2014).

Det finns en tydlig skiljelinje mellan uppdraget för en tränare och en lärare. En tränare är skyldig att förhålla sig till idrottens idéprogram och barnkonventionen, medan uppdraget för en lärare lyder under Skollagen. Riksidrottsförbundet beskriver ledarrollen i idrottsrörelsen som ett förtroendeuppdrag. Att vara ledare är ingen rättighet, utan en roll man tilldelas i förtroende (Riksidrottsförbundet, 2019). Ledarens roll består i att både stötta den idrottsliga utvecklingen och förmedla idrottens grundläggande värderingar. RF har summerat olika kategorier av ledare, och tränare är en av kategorierna. En tränare ska skapa en verksamhet som genomsyras av en hög kvalitet med ansvar för den kontinuerliga utvecklingen. Tränarens roll är också att göra barnen delaktiga i den egna träningen. I idrottens uppförandekod står det: ”Du ska också göra barnen delaktiga i beslut som rör dem eller deras tränings- och tävlingsverksamhet” (Riksidrottsförbundet, 2022, s. 8). Skolverket (2015) konstaterar att en tränare blir en lärare när idrotten träder in i skolans värld. När skola och idrott möts inom ramen för en gymnasieidrottsutbildning är också förhållandet mellan tränare och lärare uttalat i bedömningsstödet för idrott och hälsa i gymnasieskolan. Det betyder att även de som främst använder titeln tränare i skolans uppdrag måste betrakta sig som lärare (Skolverket, 2015). I bedömningsstödet för ämnet specialidrott anges följande:

Den som bedriver undervisning och betygsätter elever i gymnasieskolan benämns lärare. Även de som inte har en formell lärarutbildning och främst ser sig som tränare måste alltså betraktas som lärare när de har ett undervisningsuppdrag i skolan. (Skolverket, 2015, s. 5)

Uppdragen som en lärare har i skolan och en tränare har i en förening är likartade. Skillnaden är att föreningen har rätt att bestämma över sin verksamhet medan den kommunala skolan är en myndighet, och därmed är lärare skyldiga att följa de statliga direktiv och styrdokument som reglerar skolans verksamhet. Betygsättningen måste ske rättssäkert och för att läraren ska klara av denna uppgift behöver en förståelse finnas för hur bedömningen går till och när den ska ske (Skolverket, 2015, 2020). I och med införandet av gymnasiereformen 2011 infördes också krav på lärarlegitimation för att få undervisa i skolan. I gymnasieförordningen kan man läsa om behörighetskravet för att undervisa. Enligt huvudregeln får endast den undervisa som innehar en lärarlegitimation och därigenom är behörig för uppgiften (Utbildningsdepartementet, 2011; Skolverket, 2020). En lärare som saknar lärarlegitimation får inte sätta betyg självständigt utan ska göra det

tillsammans med en legitimerad lärare, och båda lärarna ska då signera i betygs katalogen (Skolverket, 2020). De senaste mätningarna på behörigheter hösten 2020 visade att det endast är en liten andel av alla lärare inom specialidrott som har en lärarlegitimation i ämnet och som därmed är behöriga att sätta betyg (Ferry & Andersson, 2021).

Genom gymnasiereformen 2011 har idrottsrörelsens inblandning i skolans idrottsutbildning ökat, i och med att de olika specialidrottsförbunden ställer krav på exempelvis tränar-kompetensen och undervisningsinnehåll på de skolor som vill ha en NIU (Ferry, 2014). Studier visar att lärare som undervisar inom idrott och hälsa – specialisering i högre grad är behöriga än lärare som arbetar med ämnet specialidrott, där de flesta lärare inte är behöriga (Ferry et al., 2013). Det har genomförts studier som berör tränarna på RIG. Tränare på RIG har sin bakgrund i idrotten men förväntas arbeta inom skolan, samtidigt som RIG anses spela en stor roll i svensk idrott och dess talangutveckling (Ferry & Olofsson, 2009). När eleverna på RIG får uttala sig om vilka faktorer de värderar högst, kommer som nummer ett att träningen ska hålla en god kvalitet. Eleverna värderar även att tränare ska ha hög kompetens och att man ska känna förtroende för tränaren. I sitt handhavande av lektioner och bedömning av elever agerar tränarna just som tränare, vilket enligt Hedberg (2014) inte är konstigt, eftersom de saknar behörighet som lärare. Tränare bör anta utbildningsidealet när de hjälper sina atleter att utvecklas som individer. Om tränare såg sig mer som lärare kanske utbildning och lärande av hela människan skulle hamna i en bättre position (Drewe, 2000).

Trots att lärarutbildning är ett formellt krav för att få tillträde till tjänsten som lärare inom gymnasieskolan värderas andra tillgångar högre inom ämnet specialidrott, tillgångar som därmed utgör ett symboliskt kapital (Ferry, 2014, 2016). Med det menas att en tränarutbildning blir ett betydelsefullt symboliskt kapital som värderas högt av rektorn i rekryteringen av lärare i specialidrott. Det framkommer att lärare som undervisar på idrottsprofilerade utbildningar skiljer sig från övriga lärare, på så sätt att denna grupp är till synes homogen. Majoriteten är män, har svenskt ursprung och har genomgått en tränarutbildning i regi av något specialidrottsförbund. Att idrottsrörelsen har fått ett eget utrymme inom skolan kan leda till problem i form av normer och ideologier som finns i idrotten men som inte är önskvärda i skolan, exempelvis avseende maskulinitet. Risker är att rådande normer inom idrotten reproduceras i skolan i stället för att utmanas. Men anpassningen av idrotten efter skolan får inte heller bli så stor att de idrottsprofilerade utbildningarna inte matchar vare sig skolans eller idrottens behov. Detta är påtagligt för både elever och lärare som befinner sig inom de två fälten (Ferry, 2014, 2016).

I detta kapitel har jag belyst skolans uppdrag med fokus på lärare i idrott och hälsa samt hur idrottsrörelsen kom in i skolan med hjälp av olika idrottsutbildningar. I slutet av

bakgrunden beskrivs perspektivet för lärare som undervisar i den verksamhet där föreningsidrotten och skolan möts. I nästa kapitel presenteras den tidigare forskningen inom området för studien utifrån arenan och undervisningen, kommunikationen och språket samt begreppet feedback.

3. Tidigare forskning

I föregående kapitel beskrevs bakgrunden till var studien kommer att äga rum: i specialiseringskurser inom ämnet Idrott och hälsa. I det här kapitlet ska den tidigare forskningen få ta plats. Utifrån den tidigare forskningen i detta kapitel presenteras resultaten av tidigare studier i linje med undersökningens intresse. Idrott och hälsa i grundskolan är ett relativt beforskat område; i gymnasieskolan har ämnet studerats desto mindre. Det finns få studier i ämnet specialidrott och inga funna studier om specialiseringskurser inom idrott och hälsa. Eftersom specialiseringskurserna faller under idrott och hälsa som ämne kommer stora delar av den tidigare forskningen för studien från undervisningen i idrott och hälsa samt specialidrott.

I detta kapitel presenteras forskning om ämnet idrott och hälsa inom tre områden. Det första området berör arenan, eller det fysiska rummet där undervisningen sker. Det andra området berör kommunikation i undervisning och i idrottslig kontext, med fokus på det talade språket. Det tredje området handlar om relationen mellan det som sägs och det som görs, genom begreppet feedback. Presentationen av den tidigare forskningen rundas av med resultat från andra praktikinrä studier inom idrott och hälsa. Kapitlet avslutas sedan med en summering av forskningen på fältet och en motivering till hur denna studie kan bidra med ny kunskap genom en praktikinrä forskningsdesign.

3.1 Arenan och undervisningen

Forskning om undervisning i ämnena idrott och hälsa och specialidrott pekar på innehållsmässiga likheter med tävlingsidrotten (Ferry & Olofsson, 2009; Skolinspektionen, 2018). Även forskning som finns om gymnasieämnet specialidrott i Sverige framhåller att det är idrotten som sätter agendan när institutionerna skola och idrott möts (Ferry & Olofsson, 2009; Hedberg, 2014). Med det menas att undervisningen har ett sätt att organiseras som liknar föreningsidrotten och dess innehåll med olika idrottsgrenar.

Arenan, eller det fysiska rummet, är en faktor som formar undervisningen och det som görs i samband med undervisning. Arenan för undervisning i idrott och hälsa, det vill säga undervisningssalen, är ofta åtskild från skolans huvudbyggnad och utgör en egen

byggnad, i vissa fall till och med en bit bort från huvudbyggnaden. Ibland bedrivs undervisningen i ortens gemensamma idrottshall där även idrottsföreningen verkar. Det kan även finnas läktare i undervisningssalen, trots att ingen publik ska titta på lektionen. Det kan förekomma att en och samma byggnad rymmer simhall, bowlinghall, café, gym och andra lokaler (Liljekvist, 2012). Det är lätt för elever och lärare att associera till tävlingsidrott när de befinner sig i en sådan miljö.

Larsson (2016) har pekat på svårigheter att undervisa i lokaler som är anpassade efter tävlingsidrotten och samtidigt bedriva en verksamhet som är skapad utifrån andra behov. En idrottshall innehåller ofta fasta föremål och linjer. Ett exempel är basketkorgar placerade mitt emot varandra med linjer i golvet som signalerar basketmatchens regler; linjer för var planen börjar och slutar, linjer för olika poängkast. Den fysiska miljön signalerar på så sätt en tävlings- och prestandadiskurs. Arenan kan alltså kommunicera med lärare och elever genom artefakter och utformning. Inom idrottsrörelsen går det hela ut på att tävla, rangordnas och ställa någon högst upp på prispallen, medan syftet i skolan är att alla elever ska kunna nå målen och att inga elever ska exkluderas. Idrottshallar kan vara utrustade efter en handbollsplan, med mål och linjer, medan andra gymnastikhallar är utrustade med ribbstolar och bomsystem, som var en del av ämnets innehåll för över 100 år sedan och fortfarande ingår i undervisningen i dag. Miljöerna där idrottsundervisningen äger rum talar sitt språk. Det finns andra miljöer som mer bereder plats för en övningsdiskurs, eller upplevelsediskurs, som handlar om upplevelsen av rörelsen som det meningsbärande i kroppsövelser. Dessa platser väcker inte några förutbestämda tankebanor för hur man ska röra sig eller regler om tävling. Ett exempel på detta kan vara en skogsduge vid en äng. Det är en plats där det inte på förhand är givet vilket undervisningsinnehåll som ska behandlas. Detaljer som arenan signalerar påverkar hur eleverna uppfattar verksamheten och hur de ska bete sig i den aktuella miljön (Liljekvist, 2012).

Det materiella kan också vara mer eller mindre förknippat med tävling. Mer neutrala artefakter, som reproducerar en övningsdiskurs förekommer, som lianer eller ribbstolar, medan en målbur indikerar en tävlingsdiskurs (Liljekvist, 2012). Det finns forskning som studerar sambandet mellan artefaktanvändning och lärande. Gibbs (2014) visar till exempel hur dansspel används för utvecklande av elevers rörelse kvaliteter. Hon menar att elevernas lärande i dansspel är avhängigt hur dansspelet används av lärare och elever som läromedel i undervisningen. Hur en artefakt används i undervisningen kan ses som metoden för undervisning. Metoden är en av didaktikens frågor i konstruerandet av undervisning (Kougioumtzis & Annerstedt, 2013). Sammantaget är arenan, eller det fysiska rummet, och artefakterna faktorer som formar undervisningen i idrott och hälsa; de kan ses som både möjligheter och hinder för att skapa en god undervisningsmiljö. Ett sätt att bli

medveten om miljön är att lärare och elever samtalar om vilka signaler en arena eller olika materiel kan innebära (Larsson, 2016; Liljekvist, 2012).

Den senaste tiden har det enligt Biesta (2012) skett en förskjutning av forskningsfokus från undervisning till lärande hos eleverna. Det minskade intresset för undervisning i skolan speglar också ett minskat intresse för undervisningsmetoder (Biesta, 2012; Karlefors & Larsson, 2018). Skolinspektionen (2010, 2018) menar att lärare verkar ägna lite tid åt funderingar kring olika undervisningsmetoder och variation av dessa. Undervisningsmetoderna är för ensidiga, och med tanke på ämnets komplexitet efterfrågar Skolinspektionen (2010, 2018) större variation när det gäller undervisningsmetoder. Karlefors och Larsson (2014) visar på att denna brist även finns utanför Sveriges gränser. Ensidighet när det gäller undervisningsmetoder kan bero på att målen är för otydliga för att fungera som utgångspunkter för undervisning. En begränsad användning av olika undervisningsmetoder har lett till att lärare i idrott och hälsa inte kan individualisera sin undervisning och därmed kan de inte heller hjälpa alla elever att nå målen (Biesta, 2012; Karlefors & Larsson, 2018). Studier som genomförts på idrottsundervisning visar att olika metoder används i undervisningen, men att valen av undervisningsmetod delvis verkar bero på tillfälligheter (Karlefors & Larsson, 2018). Lärarcentrerade metoder är mer vanligt förekommande än elevcentrerade metoder, och lärare verkar inte lägga mycket tid på att välja undervisningsmetod kopplat till specifika mål, ämnen eller grupper av studenter (Karlefors & Larsson, 2018; SueSee & Barker, 2019).

Det finns ett behov i svensk utbildning, både i lärarutbildning och i fortbildning av lärare i idrott och hälsa, att utveckla en systematisk och medveten strategi för användning av olika undervisningsmetoder (Karlefors & Larsson, 2014, 2018; SueSee & Barker, 2019). Att skapa en ram för och diskussion om undervisningsstilar och undervisningsmetoder skulle hjälpa lärare att möta läroplanens mål (SueSee & Barker, 2019). Dagens läroplan är för flerdimensionell för att enbart använda ett smalt utbud av undervisningsmetoder. Mål som relaterar till kreativitet, nyfikenhet och problemlösning går inte att uppnå med endast lärarcentrerade metoder.

3.2 Kommunikationen och språket

Det talade språket har varit nyckeln till kunskapsutvecklingen sedan Homosapiens började befolka jorden. Genom att människor kan kommunicera erfarenheter kan de också bygga upp ett minne som blir en gemensam resurs för en grupp eller ett samhälle. Med hjälp av språket kan människor beskriva, tolka och analysera världen på en mängd olika sätt. Barn föds in i en värld där det gäller att kommunicera och interagera med andra

människor, och man lär och utvecklas genom att samspela med andra (Säljö, 2015). Språket är en byggsten i all undervisning, också inom ämnet idrott och hälsa. Om man vill förstå hur lärande etableras och kan göras effektivt under en lektion eller ett träningspass, krävs en analys av idrottens verbala språk och kroppsspråk. Det primära är att studera det verbala språket, då kroppsspråket fungerar som ett komplement till det talade språket (Lundin, 2019). Språk och kommunikation är centralt för gymnasielärare i deras yrkesutövning. Som ett komplement till det talade språket stöds även kommunikationen av skriftlig kommunikation mellan lärare och elever. Lärare i idrott och hälsa kommunicerar bland annat genom att använda sig av termins- eller läsårsscheman. Där är ofta specifika idrotts- eller rörelseaktiviteter uppskrivna, såsom innebandy, orientering eller dans. Detta verkar vara ett effektivt sätt för lärarna att kommunicera med eleverna vad som ska hända på kommande lektioner, det vill säga vilka aktiviteter som står i fokus (Kirk, 2010; Larsson, 2016).

Idrottslärare beskrivs som skickliga på att bedriva och organisera undervisningen så att den ”flyter på”, men det kan vara på bekostnad av att man använder ett tävlingsidrottsligt språk och ett tävlingsidrottsligt sätt att organisera undervisningen (Larsson & Meckbach, 2007; Schenker, 2011). Detta är ett språk och en verksamhet som är bekant för många elever och som får undervisningen att fungera, men det språkbruk som dominerar i dag riskerar att exkludera de elevgrupper som inte är så idrottsintresserade. Både svensk och internationell forskning visar på att lärare och elever saknar lärandeaspekter när de uttrycker sig om ämnet (Nyberg & Larsson, 2016). Anledningen kan vara att styrdokumentet upplevs som krångliga eller vaga och inte ger eleverna en tydlig bild över vad som ska ske. Det bidrar också till att man stannar kvar i ett föråldrat språkbruk avseende idrott och hälsa. Det finns vissa indikationer på att ämnets syfte som det formuleras i kursplanen inte helt tydligt förmår att påverka undervisningens upplägg. Det är oklart vad det innebär rent konkret att vara ett kunskapsämne och vilka kunskaper eleverna ska få. Oklarheterna kring ämnets syfte och mål gör det problematiskt för lärare att möta eleverna (Larsson, 2016; Skolinspektionen, 2012).

Det finns mycket kvar att göra innan idrott och hälsa som kunskapsämne får ett gemensamt yrkesspråk (Meckbach & Lundvall, 2007; Schenker, 2011). Däremot verkar det finnas en uppfattning om att lärare inom idrott och hälsa i större utsträckning än lärare i andra ämnen upplever att det finns förutsättningar för att skapa en god kommunikativ relation med eleverna i en idrottslig miljö, att det finns möjligheter till en avslappnad kontakt (Londos, 2010). Det är viktigt att kommunicera mål med undervisningen till eleverna om de ska uppfatta idrott och hälsa som ett ämne för lärande. Om målen för undervisningen är välformulerade av läraren är eleverna mer benägna att förstå och vara medvetna om studieresultaten och vad man ska lära sig (Gyllander Torkildsen, 2016; Redelius

et al., 2015). En av de faktorer som lärare har större kontroll över är vad som kommuniceras till elever, föräldrar och andra lärare om vad undervisningen i idrott och hälsa ska gå ut på (Redelius et al., 2015).

I och med förändringarna i skolans kunskapskrav 2011 har också kraven ökat på gymnasielärarna att utveckla ett yrkesspråk som är enhetligt, skriver Kroon (2016), och betonar vidare nödvändigheten för verksamma lärare att ha ett gemensamt yrkesspråk. Lundin och Schenker (2022) menar att den samlade bilden av brister i yrkesspråket handlar om en generell brist på begrepp som definierar ämnets innehåll. En möjlig väg fram enligt Schenker (2011) skulle kunna vara idrottsdidaktik i form av ett språk, skilt från idrottens, med begrepp för att tala om idrottsundervisning. Det skulle förhindra reproduktion av tävlingsidrott och samhällsstrukturer i ämnet Idrott och hälsa. Sammanfattningsvis understryker flera idrottsforskare språkets roll och vikten av kommunikation i undervisningen i idrott och hälsa (Nyberg & Larsson, 2014; Redelius et al., 2015; Lundin & Schenker, 2022).

3.3 Relationen mellan det som sägs och det som görs

Enligt Annerstedt (2007) förutsätter god undervisning en god kommunikation, och i allt ledarskap är kommunikationen central. Utan kommunikationen kan ingen undervisning äga rum, och dålig kommunikation kan leda till ofullständiga budskap, vilket resulterar i en sämre undervisningsmiljö och minskat lärande. Skolinspektionen (2012) har pekat på vissa svagheter i undervisningen i idrott och hälsa vad gäller elevernas medverkan och aktivitet kopplat till begreppet feedback.

3.3.1 Feedback

Feedback, eller återkoppling, är ett begrepp som ofta används inom både idrotten och skolan. När det gäller undervisning och lärande är feedback ett av de mest framgångsrika begreppen att arbeta med. Feedback är av central betydelse för både lärare och klasskamrater avseende bedömning för lärande (Tolgfors, 2017). Feedback kan ses som något som ska synliggöra och bidra till att minska glappet mellan elevens nuvarande förmåga och målet med undervisningen. Det finns också ett dilemma: feedback är en viktig motor till lärande, men det är också här som effekten är som mest varierande. För att göra feedback effektiv måste läraren ha god förståelse för var eleven befinner sig i läroprocessen och vart den är på väg. Ju mer transparent läraren kan göra detta för eleven, desto mer kan eleven hjälpa sig själv att lyckas och sålunda ha användning av feedbacken (Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2012).

Syftet med feedback handlar primärt om att förstärka eller ändra ett beteende, som i förlängningen kan leda till ett förändrat resultat och att motivera och inspirera. Feedbacken kan även leda till att avvisa, förvirra, eller förstärka (Mosston & Ashworth, 2008). Att använda sig av feedback och ha en kommunikativ undervisning ingår i uppdraget för en lärare. Feedback är en av de mest betydelsefulla faktorerna för elevers lärande. Med kommunikativ undervisning menas att lärare och elev har en dialog, en kommunikation med varandra, och begreppet formativ bedömning innefattar olika typer av feedback (Hattie, 2009; 2012; Håkansson, 2015).

Feedback kan ske på flera olika sätt. Exempelvis kan det ges genom gester och rörelser, det vill säga genom kroppsspråk. Feedback kan också vara symboler i form av till exempel bokstäver eller siffror i text. Slutligen finns också den verbala feedbacken, det vi säger. Feedback kan vidare uttryckas med olika karaktär. Den kan vara värdesättande, det vill säga positiv eller negativ. Andra alternativ är korrigerande eller neutral feedback, och återkopplingen kan också vara tvetydig (Mosston & Ashworth, 2008). Exempel på värdesättande feedback kan vara ”Bra vinkling på klubban när skottet avlossas” eller ”Bra vinkling på klubban men tänk på att trycka mer med handen nästa gång”. Korrigerande feedback avser att upplysa om felet som görs eller att påpeka felet och korrigera det, till exempel: ”Fel vinkel på klubban när du skjuter i väg skottet, försök att dra armbågen närmare kroppen”. En tvetydig feedback är något eleven själv måste tolka. Exempel på sådan återkoppling kan vara: ”Det räcker”, ”Inte så” eller ”Stopp”. Den neutrala typen av återkoppling innebär att man undviker värderingsord eller påpekande av fel, exempelvis: ”Det är en möjlig rörelse för ett skott”. Feedback kan ges antingen till enskilda individer, till mindre grupper eller till helklass (Mosston & Ashworth, 2008).

3.4 Praktisk forskning

Studien faller under kategorin praktisk forskningsstudie som innebär tillämpad forskning eller forskning i praktiken. Den syftar till att skapa kunskap som kan användas direkt för att lösa verkliga problem och förbättra praktiska situationer eller processer. Den praktiska forskningen kan i stort sett delas in i två grupper. Den ena gruppen studier har en mer normativ ansats. Med det menas att studierna syftar till att förändra undervisningspraktiken och att försöka nå ett facit eller ”best practice”, som lärare sedan kan genomföra. Den internationella praktiska forskningen ligger närmare denna beskrivning än vad den svenska gör (Larsson, 2016). Utifrån några internationella perspektiv har Fletcher och Caseys (2014) självstudier visat på utmaningarna med att anpassa skolans undervisningsmetoder till undervisningsmiljön. De kommer fram till att det krävs olika typer av

kunskap för att undervisa om ”hur” och ”varför”, och att självstudier behövs i syfte att ta upp komplexiteten och utmaningarna med undervisningen. En av Caseys och Dysons (2009) studier visar på utmaningen för läraren att överlåta kontrollen till eleverna i undervisningen. I en annan studie, med ett elevcentrerat perspektiv på undervisning, belyser Casey och Dyson (2009) vikten av kooperativt lärande. Kooperativt lärande är en pedagogisk metod där elever arbetar tillsammans i små grupper för att uppnå ett gemensamt mål eller utföra en uppgift. Detta är viktigt vad gäller både sociala och akademiska lärandemål för eleverna.

Den andra gruppen av praktiktäna forskning tar avstamp i att utveckla begrepp och metoder för att stödja en pågående pedagogisk praktik. Hit kan den tidigare svenska praktiktäna forskningen primärt kategoriseras. Målet är att ta fram välgrundade forskningsresultat med syfte att skapa reflektion, diskussion och nyanserade beslut bland lärarna samt fler innovativa sätt att undervisa på (Larsson, 2016). Utifrån svenska praktiktäna studier inom ämnet skriver Kroon (2016) om vikten av att utveckla ett yrkesspråk inom idrott och hälsa i gymnasieskolan. En av lärarnas uppgifter är att kontextualisera kunskapskraven, vilket ställer krav på gymnasielärare att utveckla ett yrkesspråk som är enhetligt. Håkansson (2015, 2016) problematiserar i sin studie att undervisningspraktik som präglas av denna mer traditionella utformning, där läraren hela tiden själv leder undervisningen, gör det svårt att också hinna med att dokumentera elevernas kunskaper. I de undervisningspraktiker där lärarna inte själva stod i centrum för undervisningen, utan där eleverna tränade individuellt eller i grupp, fanns tid för formativ bedömning både som direkt återkoppling till eleverna och i form av att skriva anteckningar. Det gav i sin tur eleverna mer återkoppling på sitt lärande, samtidigt som läraren fick mer tid att se och bedöma sina elever i undervisningen (Håkansson, 2015, 2016).

Karlefors et al. (2016) beskriver olika pedagogiska modeller som är användbara när man går in i praktiktäna forskningsprojekt inom idrott och hälsa. En av de pedagogiska modellerna som förespråkas är didaktiska modeller för att skapa en förståelse för planering, genomförande och utfall av undervisning. Schenker (2011) beskriver didaktiska modeller som kan användas som ett teoretiskt redskap för att analysera och förklara olika individers förutsättningar för lärande i en undervisningssituation. Karlefors et al. (2016) refererar till praktiktäna projekt där lärarna via didaktiska modeller kunnat göra medvetna val, där de kunnat belysa både vad de har valt att fokusera på och vad de har valt bort. De didaktiska modellerna blev därför ett användbart sätt att synliggöra och medvetandegöra olika aspekter av undervisningen.

3.4.1 Studiens bidrag

En gemensam nämnare för idrott och hälsa i skolan och föreningsidrott är att idrottsundervisningen i skolan har ett tävlingsidrottsligt sätt att organiseras och kommuniceras (Larsson & Meckbach, 2007; Skolinspektionen, 2018). Det dominerande språket i undervisningen kommer från föreningsidrotten, och det saknas ett språk som sätter ord på de mål som undervisningen ska ha. Undervisningens innehåll domineras av tekniker inom olika idrotter, och kommunikationen sker i termer av aktiviteter snarare än lärandeaspekter (Kirk, 2010; Larsson & Meckbach, 2007; Skolinspektionen, 2018).

En utmaning för lärare i idrott och hälsa är att undervisa i lokaler som är anpassade efter tävlingsidrottens behov, det vill säga en arena för tävling, och samtidigt bemästra att bedriva skolverksamhet med en bredare eller helt annan målsättning (Larsson, 2016; Liljekvist, 2012). Inställningen till ämnet idrott och hälsa bland lärare handlar primärt om att det ska vara lustfyllt och roligt (Nyberg & Larsson, 2016). Samtidigt är lärarens uppdrag att forma en undervisning där eleverna utvecklar de förmågor som står skrivna i kursplanen. Dessa förmågor ska bedömas och ligga till grund för betygssättning. Detta sätter en stor press på lärarna att kunna formulera det kunnande som visar sig i de specifika förmågorna. Nästa steg är sedan att kunna kommunicera detta till eleverna på ett begripligt sätt. Kirk (2010) riktar kritik mot ämnets syfte, som inte leder vare sig lärare eller elever framåt i frågor som vad eleverna ska lära sig eller vilka kunskaper det handlar om. Här har läraren en stor uppgift och bär ansvaret för vad som kommuniceras i undervisningen och för att eleverna också ska uppfatta ämnet som ett ämne för lärande (Gyllander Tor-kildsen, 2016; Redelius et al., 2015).

Förväntningarna som finns i genomförandet av lektionen grundar sig i vad som dominerar undervisningen i dag. Det råder en brist på variation i undervisningsmetoder, och det är de lärarcentrerade undervisningsmetoderna, som betonar reproduktion av rörelser, som är vanligast förekommande (Larsson et al., 2014; Skolinspektionen, 2010, 2018). Det finns i dag inga anvisningar i styrdokumentet vad gäller undervisningsmetoder, utan det är upp till varje lärare att avgöra vad som lämpar sig för att eleverna ska uppnå målen (Larsson, 2016). Här finns det en möjlighet att påverka de förväntade undervisningsmetoderna och att skapa en ram för undervisningsmetoder för att hjälpa lärare att möta läroplanens mål (Austin & Senese, 2004; Biesta, 2012; SueSee & Barker, 2019). Idrottslärare är bra på att få lektioner att "flyta på" genom ett idrottsligt språkbruk och sätt att organisera lektionen, men de behöver få stärkta möjligheter till att realisera den pedagogiska diskursen (Karlefors & Larsson, 2014). Karlefors och Larsson (2014) menar att lärare inom idrott och hälsa behöver hjälp för att komplettera de lärarcentrerade undervisningsmetoderna. Lärarcentrerad undervisning är en starkt inrotad norm i idrott och hälsa som kräver

gemensamma ansträngningar av lärare i idrott och hälsa, forskare, lärarutbildare och idrottsorganisationer för att utmana.

Det saknas forskning om hur transformeringen av ämneskunskaperna till skolkunskaper ser ut (Meckbach & Lundvall, 2007). Just i detta gap växer behovet av den praktiktäna forskningen fram; att hämta frågorna från praktiken, där fokus är att förbättra, utveckla och förstå praktiken.

Sammanfattningsvis kommer kunskap till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Lärare kan därmed inte ensidigt betona den ena eller den andra undervisningsformen, vilket leder till att man som lärare utmanas att behärska en variation av möjliga sätt att undervisa på. Genom en förmåga att variera undervisningens sätt att organiseras och kommuniceras utmanas också det tävlingsidrottsliga kommunikations- och organisationsmönster som dominerar undervisning i idrott och hälsa i dag. Ambitionen blir då att nå en varierad undervisning som i sin tur ger elever möjligheter att tillägna sig kunskaper i olika former. Utifrån den tidigare forskningen och praktiktäna studier som gjorts formas denna studies ambition och syfte.

Studien bottnar i min ambition att utveckla min egen undervisning i idrott och hälsa – specialisering i gymnasieskolan, en kurs som ofta domineras av tävlingsidrottens logiker och språkbruk. Tidigare forskning pekar vidare på att det finns ett behov av att utveckla ett tydligare yrkesspråk inom idrott och hälsa. Ambitionen blir då att inte låta undervisningen domineras av enbart ett idrottsligt språkbruk och lärarstyrd undervisning. Tanken är att jag ska genomföra en självstudie med fokus på mer elevcentrerad undervisning, som är mer frågebaserad och guidande. Detta ska leda till en mer fördjupad förståelse för mina val av undervisningsmetoder för att jag på så sätt ska utvecklas i min roll som lärare för de elever jag möter i min undervisning. Nästa kapitel beskriver de specifika frågeställningar som studien har som utgångspunkt.

4. Syfte och frågeställningar

Syftet har varit att pröva och undersöka elevcentrerade och frågebaserade undervisningsmetoder i kombination med lärarcentrerade och instruktionsbaserade undervisningsmetoder i undervisningen i idrott och hälsa specialisering på gymnasiet. Jag har valt att använda självstudie som metod för att undersöka och utveckla min kommunikation i undervisningen samt undervisningens upplägg. Att intervjua eleverna om deras upplevelser i undervisningen är en metod som kan indikera hur eleverna har uppfattat min ambition. Studiens forskningsfrågor har varit:

1. Vilka kommunikationsmönster och vilket beslutsfattande kan urskiljas i relation till elevcentrerade och lärarstyrda undervisningsmetoder?
2. Hur upplever eleverna lärarens ambition att förändra undervisningen, med särskilt fokus på kommunikation och undervisningens utformning?

5. Teoretiskt ramverk

I denna studie har det sociokulturella perspektivet varit vägledande som en bred ingång till lärandeteori i sociala praktiker. Avsikten med studien är dock inte att undersöka lärande i sig. Utgångspunkten i det sociokulturella perspektivet är att lärande sker genom kommunikation människor emellan och mellan människor och redskap. Det finns en omfattande teoribildning om lärande i sociala praktiker, men utgångspunkten är att språket är det viktigaste redskapet för lärande.

Det teoretiska ramverket definierar och förklarar begrepp och kategorier som sedan används för att analysera och tolka empirin i studien. För den här studien bygger det teoretiska ramverket på teorin om praktikarkitektur. Teorin om praktikarkitektur gör det möjligt att förstå vad som möjliggör eller hindrar utvecklingen av praktiker. Praktikarkitektur handlar om det som sägs, det som görs och relationen mellan människorna i praktiken eller verksamheten. En praktik hänger samman och utgörs av mänskliga aktiviteter.

5.1 Sociokulturell ansats

Utgångspunkten är att lärande sker i kommunikation människor emellan och mellan människor och föremål i sociala sammanhang. Inom de sociokulturella ansatserna är språket det viktigaste redskapet. Människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor och tankemönster, och tolkningar skapas efter dessa ramar. Det är egentligen mer korrekt att se på sociokulturella perspektiv som en övergripande beteckning på ett antal närbesläktade teorier om människors lärande och utveckling. Det finns gemensamma nämnare och besläktade drag i dessa teorier, samtidigt som det existerar skillnader i hur man förstår och uppfattar lärprocesser eller vad man fokuserar på i dessa situationer (Jakobsson, 2012; Karlefors et al., 2016; Säljö, 2011, 2013).

De sociokulturella perspektiven byggs upp av primärt två inriktningar, Deweys (2013) och Vygotskijs (1978, 2001). I dessa inriktningar är kunskap och lärande en aktiv handling som sker i samspel med andra. Lärande ses som en individuell process, men den sker alltid i samspel mellan individen och omgivningen (Larsson, 2016). Vygotskijs (1978, 2001) syn på lärande handlar om att språk och artefakter bidrar till att forma kunskap och

förståelse för världen. Lärande uppstår genom interaktion mellan människor, exempelvis genom att en deltagare guidar en annan deltagare. Men det kan också vara så att både en mer erfaren och en mindre erfaren elev utvecklar ny kunskap genom att den erfarna i en sådan situation måste förklara, omformulera och argumentera för den mindre erfarna (Vygotskij, 2001). Att lyssna på andra människor i dessa sammanhang medför nya tankar, och kan bidra till ett annat sätt att se på världen (Jakobsson, 2012). Deweys (2013) syn på kunskap handlar om att människor samverkar inom en kulturell gemenskap där lärare och elev interagerar med varandra, och genom samspelet skapas kunskap (Säljö, 2011). Dewey (2013) menar att kunskap och handling hos deltagarna får specifika betydelser i speciella sammanhang. Det är en process där deltagarna socialiseras in i specifika diskurser (till exempel en supporterförening, en tidningsredaktion och så vidare) genom att tillägna sig den speciella betydelsen av ord och begrepp (Jakobsson, 2012). I Sverige förknippas de sociokulturella synsätten på lärande ofta med pedagogen Säljö (2011, 2013). Det viktigaste redskapet i läroprocesser är, enligt Säljö, den språkliga interaktionen i praktiken, som ger aktiviteten mening. Eleven befinner sig under ständig utveckling genom det sociokulturella perspektivet. I samspel med varandra får eleverna möjlighet att utveckla ny kunskap (Säljö, 2011, 2013).

De sociokulturella perspektiven, där språket är en förutsättning för lärande, finns som en utgångspunkt i studien. För att titta på hur språket tar plats och vilket språk som delas i undervisningen tar studien sin utgångspunkt i teorin om praktikarkitektur. Genom teorin om praktikarkitektur kan man se på möjligheter och begränsningar för att förändra och utveckla en praktik där språket, det kulturella-diskursiva arrangemanget utgör en aspekt som påverkar möjligheten att förändra praktiken.

5.2 Praktikarkitektur

Teorin om praktikarkitektur (TPA) är utvecklad av två australienska forskare, Kemmis och Grootenboer (2008). Den handlar om att förstå praktiken, dess förändringar och vad som möjliggör eller begränsar utvecklingen av en praktik. I svenska sammanhang används teorin bland annat av Rönnerman (2018) i relation till aktionsforskning som metod, och i Langelotz (2014) texter om kollegialt lärande. Teorin handlar om det som sägs, det som görs och relationen mellan människor. TPA är en praktikteori som kan användas för att hjälpa till att förstå undervisningspraktiker utifrån frågor om vad som möjliggör eller hindrar förändringen av praktiken. Den fungerar som en teoretisk ram för att analysera praktiken, men kan också användas som ett verktyg för att förstå och utveckla praktiken (Kemmis et al., 2013, 2014). Genom att ha en utgångspunkt i TPA skapas en möjlighet att förändra praktiken (Henning Loeb et al., 2019). Ett gemensamt grepp inom

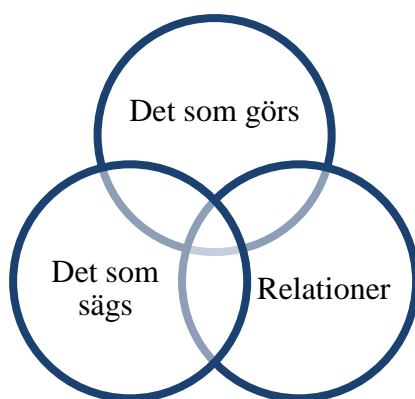
praktikarkitektur är att det är själva praktiken som är i fokus. Med det menas att fokus inte är på den enskilda läraren eller eleven, utan på till exempel undervisningen eller lärandepraktiken. Men människor behövs för att en praktik ska bli till (Nicolini, 2012).

Praktik är ett centralt begrepp i TPA och kan förstås som ett socialt möte mellan människor som interagerar för att genomföra en aktivitet (Kemmis et al., 2013, 2014). En praktik avser inte en person eller en enskild handling, utan skapas genom att människor gemensamt agerar. Praktiker måste också förstås i relation till en specifik tid och plats. En praktik kan zoomas in i syfte att studeras, men forskaren behöver också zooma ut för att förstå hur praktiker hänger samman i tid och rum. Att zooma in och ut praktiken kan fungera som verktyg för att förstå den (Henning Loeb et al., 2019; Kemmis et al., 2014; Nicolini, 2012). Teorin om praktikarkitektur bygger på att praktiken kan ses i tre olika arrangemang, som tillsammans skapar en praktik:

1. Det första, det materiella-ekonomiska arrangemanget, innebär ett fysiskt rum och tid, exempelvis där lärare och elever möts under en lektion. På en specifik plats vid en specifik tidpunkt påverkar det materiella-ekonomiska arrangemanget vad som är möjligt för läraren och eleven att göra. Detta utgör den fysiska dimensionen i undervisningspraktiken och innefattar även lärarens metoder för undervisningspraktiken (Henning Loeb et al., 2019; Kemmis et al., 2013, 2014; Nicolini, 2012; Rönnerman, 2018). Det materiella-ekonomiska innefattar ”mänskliga aktiviteter om görandet, det som görs, olika ageranden och handlingar” (Henning Loeb et al., 2019, s. 31).
2. Det andra arrangemanget kallas det kulturella-diskursiva arrangemanget och berör det betydelsemässiga. Det handlar om att lärare och elever delar ett språk och skapar en gemensam förståelse för vad de gör och vad de vet. Det kulturella-diskursiva arrangemanget förmedlas genom språklig betydelse av undervisningspraktiken. I exempelvis ett klassrum utvecklar elever och lärare ett gemensamt språk som båda parter förstår (Henning Loeb et al., 2019; Kemmis et al., 2013, 2014; Nicolini, 2012; Rönnerman, 2018). Det kulturella-diskursiva arrangemanget är ”mänskliga aktiviteter kring sägandet, det som sägs, former av förståelse, yttrande och tänkande” (Henning Loeb et al., 2019, s. 31).
3. Det tredje arrangemanget, det sociala-politiska arrangemanget, innefattar det sociala rummet, alltså där elever och lärare relaterar till varandra. Sociala-politiska arrangemang förmedlas genom makt och solidaritet i den sociala dimensionen av undervisningspraktiken. Exempelvis handlar det om hur lärare relaterar till styrdokument i undervisningspraktiken, och undervisningens sociala processer bygger på möjligheten för elever och lärare att kommunicera. I det sociala-politiska arrangemanget undersöks värderingar samt hur skrivna och oskrivna regler

möjliggör eller begränsar (Henning Loeb et al., 2019; Kemmis et al., 2013, 2014; Nicolini, 2012; Rönnerman, 2018). Det sociala-politiska arrangemanget ”utgörs av mänskliga aktiviteter som består av relaterande, olika sätt som människor relaterar till varandra och till allt runt omkring” (Henning Loeb et al., 2019, s. 31). Det tredje arrangemanget kan benämnas som relaterande mellan det som sägs och görs.

Figuren illustrerar de tre olika arrangemangen. I mitten, där dessa tre möts, finns undervisningspraktiken. Det som sägs tillhör det kulturella-diskursiva arrangemanget. Det som görs är det materiella-ekonomiska arrangemanget. Relationer utgör det sociala-politiska ar-rangemanget.



Figur 1. Modell av teorin om praktikarkitektur, hämtad ur Kemmis et al. (2014, s. 33).

Praktikerna ska inte ses som isolerade från varandra, utan fungerar i samverkan med varandra. De olika delarna kan inte enbart studeras skilda från varandra, de måste förstås utifrån att de hänger ihop. Om något ändras i en del påverkar det även andra delar. Att använda sig av TPA som teoretiskt perspektiv i en praktik kan ge kunskaper om vad som möjliggör eller hindrar ett utvecklingsarbete (Kemmis et al., 2014). Genom teorin om praktikarkitektur ökar förståelsen för vad som sker på den plats där utbildning genomförs. Rönnerman (2018, s. 51) menar att ”det är den typen av kunskap som behövs för att få till stånd en gynnsam förändring av utbildning”; vill man förändra en praktik, exempelvis undervisningen, behöver man ta hänsyn till övriga praktiker och även påverka praktikarkitekturen som möjliggör och begränsar praktiken.

Ett viktigt begrepp inom praktikteorin är *praktik*, som innefattar sägandet, görandet och relationen däremellan. Begreppet svarar på frågan: Vad händer här? Ytterligare ett viktigt

begrepp är *praktikarkitektur*, som illustreras i Figur 1. Det innefattar de förutsättningar som möjliggör eller begränsar vad som sker i en praktik. Ett tredje begrepp är *projekt*, vilket innebär syftet eller målet med det som sker i praktiken. En praktik kan innefatta flera projekt, till exempel att syftet med undervisningen är att eleverna ska uppnå lärande. Utöver det kan det finnas flera syften med lektionen; det blir då flera olika projekt. Med *praktikernas sammanhang* menas att praktikerna inte sker enskilt från varandra, utan påverkar och påverkas av andra praktiker (Henning Loeb et al., 2019).

I denna studie kommer görandet, sägandet och relationen att zoomas in, var och en för sig. Görandet, det materiella-ekonomiska arrangemanget, kommer att utgå från studiens syfte om att arbeta frågebaserat och elevorienterat samt med ett lärarcentrerat förhållningssätt. Elevernas upplevelser i relation till möjligheter och utmaningar kommer också att studeras utifrån den teoretiska ansatsen. Alla arrangemangen påverkas av varandra och samspelar med varandra, men genom att zooma in och ut mellan dem möjliggörs en större förståelse för praktiken (Henning Loeb et al., 2019). I metodavsnittet beskrivs reflektionsverktyget som har använts för att urskilja kommunikativa mönster och beslutsfattande i relationen mellan lärare och elev i undervisningen. För att synliggöra kommunikationsmönstren mellan lärare och elev används Kirks (1996) fem olika undervisningsmetoder, alla med olika mönster för kommunikation och beslutsfattande. I nästa kapitel fördjupas studiens metodologiska vägval och analysprocessen.

6. Metod och genomförande

Detta kapitel behandlar studiens metodval samt beskriver genomförandet av studien och hur analysen av empirin har gjorts. Kapitlet inleds med att placera studien metodologiskt, som en praktknära självstudie under traditionen aktionsforskning. Inom ramen för aktionsforskning finns bland annat självstudieforskning, som utgår från att forskaren och läraren är samma person. Det innebär att jag har haft en dubbel roll som både forskare och pedagog i min praktik. Utifrån det presenteras en sammanställning av vilka kvalitativa metoder studien har omfattat, följt av en presentation av förstudien och urvalet för studien. Avsnittet Genomförande av studien beskriver det pedagogiska upplägg jag som lärare har haft under studiens gång samt hur intervjuerna och undervisningen gick till. Efter beskrivningen av hur den empiriska insamlingen gick till kommer ett avsnitt om hur reflektionen och analysen genomfördes metodologiskt. För att behandla empirin från studien användes ett reflektionsverktyg som utgick från Kirks (1996) fem olika undervisningsmetoder. Kapitlet rundas av med en beskrivning av hur analysen med teorin om praktikarkitektur som verktyg genomfördes, följt av reflektioner om studiens trovärdighet samt de etiska ställningstaganden jag har tagit hänsyn till i studien.

6.1 Lärare som forskare

Läraren som forskare är ingen ny företeelse, utan är en del av en lång aktionsforsknings-tradition sprungen ur socialpsykologen Lewins arbete (Adelman, 1993). Han ville under 1940-talet låta praktiker delta i alla delar av forskningsprocessen. Den här typen av studier syftar till förbättring av praktiken, men även av samhället i stort (Kemmis, et al., 2013). Under det tidiga 1990-talet träffades ett flertal amerikanska lärarutbildare för att diskutera utmaningar som de upplevde i sin praktik. Den träffen gav upphov till ett nätverk med namnet S-STEP (Self-study of teachers' education practice research). På 30 år har S-STEP-nätverket vuxit till att inkludera en internationell grupp av lärarutbildare som studerar sin praktik, med ett stadigt växande intresse från deltagare i idrott och hälsa (Casey et al., 2017; Laboskey, 2004; Loughran, 2007). Aktionsforskning gör på samma sätt som praktknära forskning anspråk på att med utgångspunkt i praktikens frågor bidra med kunskap om hur praktiken kan utvecklas.

Praxisforskning, eller praktikinära forskning, innebär att vetenskapligt studera mänsklig reflekterad handling (Carlgrén, 2005). Begreppet praktikinära forskning är en term som har använts mycket inom utbildningsvetenskapen de senaste 30 åren. I Sverige har statens satsningar på nationella forskarskolor varit ett viktigt inslag för utvecklingen av praktikinära forskning (Rönnerman, 2018). Den praktikinära forskningen inkluderar ofta pedagogiska interventioner, det vill säga en pedagogisk design som prövas och utforskas. Forskaren, som ofta är lärare eller tränare i samverkan med forskaruppdraget, genomför den praktikinära forskningen i sin egen eller i andras verksamhet. Syftet med interventionerna är inte att hitta ett "facit", utan att bidra med ny kunskap om vilka didaktiska överväganden som lärare behöver bli bra på i sin yrkesroll för att stödja elevers lärande (Larsson, 2016). Det finns ett växande intresse för utvecklingen av lärarutbildares och lärares yrkeskunskap. Att använda praktikinära forskningsdesign som självstudier inom den komplexa undervisningsvärlden är ett sätt att beskriva praktiken som är rik på komplexitet och tvetydighet. Den som bedriver självstudier av sina egna undervisningsmetoder och i sin praktik kan utveckla kunskaper om undervisning (LaBoskey, 2004; Rönnerman, 2020). Salo och Rönnerman (2023) menar att denna typ av forskning gör det möjligt för pedagoger att vara, växa och utvecklas. Austin och Senese (2004) uppmanar lärare att inkludera självstudier i sina professionella förväntningar och ansvarsområden.

Stora delar av självstudieforskningen faller in under kriterier för vad som beskrivs som aktionsforskning. Där finns en rad olika forskningsperspektiv som alla har det gemensamt att forskaren och praktikern sätter i gång en förändring av praktiken och producerar kunskap om den (Brinkkjær & Høyen, 2013; Rönnerman et al., 2004). Det handlar om att arbeta fram praktiska resultat, men också om att skapa nya former av förståelse (Bradbury, 2015; Kemmis, 2001). Forskningsperspektivet öppnar upp för att en praktiskt verksam lärare kan använda sig av perspektivet i fråga för att åstadkomma en förändring av verksamheten i det egna klassrummet. Det innebär att man aktivt går in och förändrar någon form av social praktik, det vill säga att det sker en förändring av en redan befintlig och pågående verksamhet (Austin & Senese, 2004; Stensmo, 2002). Kärnan i all aktionsforskning handlar om att förbättra genom att lära sig och ändra inifrån (Casey et al., 2017). Karlefors et al. (2016) skriver att:

Skolor ska inte bara bedriva forskningsbaserad utveckling, de ska praktisera en utvecklingsbaserad forskande verksamhet tillsammans med forskare som är engagerade att skapa en god skolutveckling. (Karlefors et al., 2016, s. 55)

Feldman et al. (2004) har identifierat vad det är som särskiljer självstudier från aktionsforskning, men också hur de hör ihop. Den särskiljande egenskapen hos självstudier gentemot aktionsforskning handlar om det metodiska (Bradbury, 2015). Utgångspunkten är att självstudien mer distinkt fokuserar på jaget och begreppet aktionsforskning är ett

bredare begrepp (Feldman et al., 2004). Föreliggande studie är att betrakta som självstudieforskning, där jag, läraren, är forskare i min praktik. För att kunna urskilja hur mina ambitioner med självstudien uppnås använder jag mig av intervjuer med eleverna. Jag har även mina egna observationer av undervisningen att utgå från. Elevernas utsagor och svar blir deras upplevelse av på vilket sätt jag har klarat att nå ambitionerna med en mer elevcentrerad undervisning.

6.1.1 Självstudie

Att ha undervisning som en del i sitt yrke är ett arbete som ständigt är under förändring. Det har skett nationella reformer och nya läroplaner har tillkommit. Varje lärare bär kraft och ansvar i utbildningssystemet; oavsett vilket system som används har läraren potential att förändra sitt sätt att undervisa. Här är självstudier nyckeln till att bygga effektiv undervisning, att göra lärare medvetna om sin undervisning och studenternas lärande (Ovens, 2014; Ovens & Fletcher, 2014; Samaras & Freese, 2006). ”Self-study”, eller självstudieforskning, öppnar upp möjligheten att ställa frågor om sin praktik. Det är en process som tillåter läraren att välja sin forskningsfråga utifrån något som fångat dennes uppmärksamhet i klassrummet. Utgångspunkten i självstudier är att ställa frågor i verksamheten (Ovens, 2014; Samaras, 2010). Självstudien är en kvalitativ forskningsmetod som används främst av lärarutbildare, lärare som vill studera sin praktik samt andra professionella, såsom idrottscoacher (Casey et al., 2017). Den erbjuder möjligheter till förståelse av sin pedagogiska praktik, vilket i sin tur tydliggör kopplingen mellan undervisning och lärande (Clarke & Erickson, 2004; Ovens, 2014).

Det finns olika syften med en självstudie. Enligt Samaras och Freese (2006) är det första syftet personlig utveckling, det andra är professionell utveckling, och det tredje handlar om utveckling i klassrummet och undervisningen. Bullough och Pinnegar (2001) skriver att målet med självstudier är att provocera, utmana och belysa snarare än att bekräfta och lösa problem. LaBoskey (2004) menar att självstudieforskare är intresserade av såväl förbättrad förståelse i lärarutbildningen i allmänhet som omedelbar förbättring av praxis. Lärande genom självstudier kan dessutom bli tillgängligt och informativt för andra (Loughran, 2007). Uppgiften är enligt Loughran (2010) att identifiera, generera och dela med sig av kunskap om praxis för att göra skillnad även bortom den enskilda studien. Den här studien utgår från LaBoskeys (2004) och Samaras (2010) riktlinjer för självstudier. Forskningen är självfokuserad och syftar till att förbättra min undervisningspraktik samt min förståelse av den.

6.1.2 Min roll

I min nya roll som forskare i min praktik har jag med mig en bakgrund som både lärare och tränare. Efter en avslutad lärarutbildning med behörighet till gymnasial nivå inom idrott och hälsa samt biologi började jag arbeta på en skola som omfattade både högsta-dium och gymnasium. Där fick jag erfarenhet av ämnet idrott och hälsa i grundskola och gymnasieskola. Jag fick starta skolans ishockeyprofil inom idrott och hälsas specialise-ringskurser. Under mina år som anställd lärare har jag även arbetat på andra gymnasie-skolor samt haft en kombinerad tjänst mellan skola och förening inom ishockey. Parallellt med lärarefarenheten har jag också utbildat mig enligt Svenska Ishockeyförbundets samt USA Hockeys tränarstege samt tränat ishockeylag i olika omgångar sedan jag blev färdig lärare 2009. Jag har varit verksam inom ishockeyns olika nivåer, från att vara ledare på ishockeyskola för barn, föreningsanställd ungdomsansvarig, förtroendevald i styrelse, haft en aktiv elitkarriär, arbetat på distriktsidrottsförbund, haft roller inom landslagsverk-samheten, varit föreläsare på tränarutbildningar, projektlett svensk ishockeys flick- och damsatsning, till att i dag vara förbundsanställd på Svenska Ishockeyförbundets utveck-lingsavdelning. Jag har sett det som en styrka i min självstudie att jag är väl bekant med både skolans och ishockeyns olika delar av verksamheten. Genom min erfarenhet av både ishockey och undervisning har jag haft goda möjligheter att se utmaningar och möjlig-heter utifrån de tre syftena med en självstudie: personlig utveckling, professionell utbild-ning och utveckling i klassrummet och i undervisningen (Samaras och Freese, 2006).

6.2 Sammanfattning av metodval

Nedan presenteras ett flödesschema över de metodval som har använts i forskningsstudien, inklusive en förstudie. Per är ett fingerat namn på den lärare som jag genomförde förstudien tillsammans med. Lärare Sara är jag själv.

Tabell 2. Sammanfattning av empiriska data, förstudie och licentiatstudie.

Projekt	Datum	Metod
Förstudie	2017.08.30–2017.09.22	Tre planeringssamtal med lärare Per. Intervju med lärare Per innan och efter inspelad lektion, tre tillfällen. Videoupptagning från tre lektioner.
Huvudstudie	2019.08.12–2019.08.26	Intervju 1 med elever. 15 elevintervjuer.
	2019.08.27–2020.02.07	Ljudinspelning från 10 lektioner, lärare Sara. Totalt 10 timmar ljudupptagning.
	2020.02.25–2020.03.02	Intervju 2 med elever. 11 elevintervjuer.
	2019.08.12–2019.09.28	Reflektionsdagbok med noteringar innan och efter varje undervisad lektion.

6.3 Förstudie

Syftet med att göra en förstudie eller pilotstudie var i huvudsak att kunna ta ställning till olika metodval inför huvudstudien – val som innefattade beslut om studiens omfattning och utformning. Pilotstudien ägde rum i september 2017 på den gymnasieskola där jag var verksam för tillfället. Studien utformades som en interventionsstudie tillsammans med Per. Per har varit verksam som lärare på skolan i nästan tio år och har arbetat med olika kurser inom idrott och hälsa. Jag och Per utformade interventionen tillsammans utifrån en gemensam utmaning i undervisningen. Jag filmade interventionen och Per undervisade. Vi tittade sedan på filmen tillsammans och diskuterade interventionen.

Genom förstudien fick jag möjlighet att genomföra en intervention i praktiken, samt erfarenhet av metoderna. Metoden videoobservation användes i pilotstudien, men valdes

bort i forskningsstudien av två anledningar. Det första handlade om att huvudstudien enbart skulle genomföras av mig själv. Den andra anledningen var att jag ansåg att enbart ljudupptagning var tillräckligt för att generera ett användbart datamaterial. Att addera videoobservation skulle kunna tillföra en visuell dimension av undervisningen, men eftersom det inte är kroppsspråket utan det talade språket som står i fokus valdes video bort. Att genomföra en större studie med enbart ljudupptagning med mygga kan vara mer diskret i utförandet och uppmärksammas mindre av elever och lärare än om videokamera används. En avvägning som gjordes var att ljudupptagning med mygga på så vis skulle ha mindre inverkan på det insamlade empiriska materialet. Pilotstudien genomfördes inte heller som en självstudie utan tillsammans med en annan lärare, och då var videoobservationer en metod för att gemensamt kunna samtala om det vi såg och hörde.

Det var en utmaning att hitta lärare som ville agera medforskare och genomföra en större studie tillsammans med mig efter pilotstudien. Ett antal försök gjordes tillsammans med en lärare, i dennes undervisningsmiljö och med utgångspunkten att diskutera fram en utmaning i undervisningspraktiken som vi uppfattade som gemensam. Efter ett par misslyckade försök att genomföra studien tillsammans med denna lärare övervägde jag att ändra metodval. Efter en föräldraledighet sökte jag en ny anställning på en annan skola för att kunna genomföra studien i egen undervisning. Skillnaden blev att jag fick utgå helt från utmaningarna i min praktik. Att göra förflyttningen till självstudie som metod innebär också att jag kom närmare anledningen till att jag sökte till forskarskolan från början: att få utforska de utmaningar jag uppfattade i min undervisningspraktik.

6.4 Urval för studien

Studien genomfördes på den skola där jag nyanställdes inför hösten 2019. Anställningsformen innefattade 20 procent och innehöll de två kurser där jag genomförde min självstudie. Det var en gymnasieskola i en mindre stad. Eleverna i studien var mellan 16 och 19 år och gick på den enda kommunala gymnasieskolan i staden. Skolan hade 11 nationella gymnasieprogram, varav 5 var yrkesprogram. Kursen som eleverna läste var en specialiseringskurs inom idrott och hälsa och kunde läsas på alla program på skolan. Skolan hade både NIU och RIG inom andra idrotter än ishockey. Skolan erbjöd eleverna som ville gå en idrottsutbildning inom ishockey en lokal profil, LIU, som bestod av två 100-poängskurser fördelade över årskurs 1 och 2. Kurserna innefattade två timmar schema-lagd lektionstid i veckan under två år om man läste båda kurserna. De båda kursernas undervisning skedde samtidigt, med mig som lärare, på tisdagar och torsdagar, mellan 08.00 och 09.00. Kursens deltagare utgjordes av 15 elever: 11 i årskurs 1, 3 i årskurs 2 och 1 i årskurs 3. Samtliga elever var pojkar.

6.5 Genomförande av studien

Studien genomfördes mellan augusti 2019 och mars 2020. De kvalitativa metoder som användes i genomförandet innefattar intervjuer med elever, både innan och under kursens gång, samt ljudinspelning av undervisning. Nedan beskrivs genomförandet av samtliga metoder för studien.

6.5.1 Självstudien

Självstudien, som innefattar tio lektionsinspelningar. Undervisningen som dokumenterades spelades i huvudsak in på isen i kommunens ishall. Två lektioner spelades in i andra delar av idrottsanläggningen: en lokal gjord för brottning och en lokal för teori, med stolar och bord. Idrottsanläggningen låg inte i anslutning till skolan. Totalt spelades tio timmar av egen lektionsundervisning in, det vill säga tio lektioner utspridda över perioden september till januari. Syftet var att samla empiri från en längre period av undervisning så att fler delar av det centrala innehållet och målen kunde inkluderas och kopplas till intervjuerna med eleverna. Tidsaspekten på studiens omfattning begränsade studien till åtta månader, vilket innebar att inte hela kursens studerades. Efter åtta månader av kursen övergick undervisningen till att ges på distans, på grund av covid-19. Följden blev distansundervisning resterande delen av kursen. Intervju nummer 2 fick ske fortlöpande under de fysiska lektionerna i februari, innan distansundervisningen blev tvång i gymnasieskolorna runt om i Sverige under våren 2020.

Vid inspelningarna hade jag en svart mygga fastsatt på min tröja eller jacka, med sladd till en mobiltelefon i innerfickan. Inspelningarna gjordes med hjälp av telefonens app *Smart recorder*. Kvaliteten på ljudet av lärarens tal var god. Ljudupptagningen av eleverna som läraren samtalade med var även den tydlig. Kommunikation mellan elever när läraren inte var i närheten är inte upptagen på inspelningarna.

6.5.2 Intervjuer

Intervjuerna med eleverna i studien genomfördes i augusti 2019 och februari/mars 2020, med åtta månader emellan. Samtliga 15 elever i kursen genomförde intervju ett och 11 av eleverna genomförde intervju två. Bortfallet till intervju två berodde på att elever slutat på skolan och flyttat till sin hemort och därmed bytt gymnasieskola. Totalt sett genomfördes 26 intervjuer med åtta timmar inspelat material till studien. Intervjuerna varade mellan 15 och 20 minuter. Elevintervjuerna spelades in med hjälp av appen *Smart recorder*, samma som användes till lektionsinspelningarna. Telefonen var synlig under intervjuerna och var under intervju ett placerad på ett bord i ett kontorsrum tillhörande

föreningen. Elevintervju två spelades in i hockeyomklädningsrummet för laget i ishallen, med telefonen liggandes mellan lärare och elev. Vid den första elevintervjun hade eleverna själva bokat en tid för intervju, och de flesta intervjuerna gjordes utanför elevernas skoltid.

Intervjuerna som genomfördes var av semistrukturerad karaktär. Tanken med en semistrukturerad intervju handlar om att låta den intervjuade utveckla sina idéer och tala mer utförligt om de ämnen som intervjuaren tar upp. Svaren är öppna och betoningen ligger på den intervjuade, som utvecklar sina synpunkter (Denscombe, 2018). Intervjuaren har en lista över specifika teman som ska beröras, det vill säga en intervjuguide, men intervjupersonen har stor frihet att utforma svaren på sitt sätt. Frågorna behöver inte komma i samma ordning men följer oftast de teman som ingår i intervjuguiden (Bryman, 2011). Tre övergripande teman fanns på vardera intervjun. Intervju ett, som spelades in innan undervisningen startade, hade ett tema om elevens motiv till deltagande på kursen, förväntningar och livssituation. Tema två handlade om förväntningar på läraren och dennes roll. Tema tre handlade om förväntningar på kursens innehåll, kunskapskrav och skillnaden mellan skola och föreningsidrott. I intervju två fokuserade tema ett på elevens upplevelser av kursen och förväntningar speglade mot utfallet av undervisningen. Tema två handlade om elevens upplevelser av lärarens sätt att kommunicera och undervisa, och tema tre handlade om förväntningarna på och utfallet av undervisningen och skolämnet.

Det finns olika kategorier av frågor att använda sig av i en intervju. Till att börja med kan man använda sig av inledande frågor där informanten uppmanas att berätta något. Vidare finns det uppföljningsfrågor där syftet är att utveckla ett resonemang samt direkta och preciserande frågor som går mer rakt på en händelse, eller ja- eller nej-frågor. Tystnad ger informanten möjlighet att tänka efter eller komplettera ett svar. Tystnad ger också intervjuaren möjlighet att ställa tolkande frågor som handlar om hur man tolkat informantens svar (Bryman, 2011). I intervjuerna med eleverna hanterades olika typer av frågor, lite beroende på hur uttömmande elevsvaren var. Redan i de inledande frågorna, vilka syftade till att få i gång ett samtal, observerade jag skillnader på hur långa berättelser eller svar jag fick av eleven jag intervjuade.

Människor svarar på olika sätt i intervjuer beroende på hur de uppfattar den person som ställer frågorna. Data påverkas med andra ord av forskarens personliga identitet (Denscombe, 2018). Vid de första intervjuerna med eleverna var vi nya för varandra och hade enbart träffats under ett undervisningstillfälle tidigare samt via skriftlig information från mig. Den första intervjun ägde rum på ett kontor som eleverna normalt sett inte besöker. Inför intervju två hade eleverna och jag skapat en åtta månader lång relation genom undervisningen, och intervjuerna genomfördes den här gången i elevernas klubbrum, det

rum som de även bytte om i och hade som fast omklädningsrum i sin ishockeyförening. Det var en miljö där jag som lärare och forskare inte vistas normalt sett. Det var en del av arenan där eleverna normalt sett vistades under sin kvällsträning. Min reflektion är att eleverna var mer bekväma med situationen vid intervju två än vid intervju ett.

6.5.3 Undervisningens pedagogiska upplägg

De två olika perspektiv jag som lärare hade på undervisningsmetoder handlade om *elevcentrerad och frågebaserad* undervisningsmetod samt mer *lärarcentrerad* undervisningsmetod. När jag planerade undervisningen i kursen hade jag ännu inte upptäckt Kirks (1996) teori om undervisningsmetoder som används som reflektionsverktyg för studien.

Inför planeringen av undervisningen i studien stod jag inför olika överväganden. Dessa överväganden kan ses som didaktiska och pedagogiska utmaningar att ta ställning till. Pedagogik beskrivs som ett ämne som huvudsakligen studerar villkoren för utbildning och fostran, där didaktiken framträder som ett fält inom pedagogiken (Larsson & Meckbach, 2007). Didaktik är vetenskapen om alla faktorer som påverkar undervisning och dess innehåll (Arfwedson & Arfwedson, 1991). Undervisningslära innefattar överväganden om vad undervisningen ska innehålla, varför man undervisar, när man undervisar, hur undervisningen planeras, för vem man undervisar och vem som undervisar (Kougioumtzis & Annerstedt, 2013; Larsson & Meckbach, 2007). Frågor som jag ställde mig av pedagogiskt och didaktiskt slag var:

- ✓ Hur ska jag närma mig en mer elevcentrerad undervisning i en miljö som eleverna upplever som lärarstyrd?
- ✓ Hur ska jag få undervisningen att uppfattas som ett kunskapsämne och inte enbart som en idrottsgren?
- ✓ Hur kan jag utveckla en jämbördig relation med eleverna i en ishockeykultur som framstår som tämligen hierarkisk?
- ✓ Hur ska jag planera undervisningen och vilka är det jag undervisar?

I utgångsläget lade jag upp kurserna efter cykler. Den första cykeln handlade om att göra olika block i kursen. Kursernas block hanterade det centrala innehållet samt kunskapskraven, för att säkerställa att allt centralt innehåll behandlades i kursen och att eleverna fick möjligheten att arbeta med ett kunskapskrav vid mer än ett block. Efter detta bröt jag ut block 1 för att göra en cykel för hur det skulle gå till utifrån hur många lektioner blocket bestod av. Detta gjorde jag för att ha ett flertal lektioner med ett visst innehåll, så att jag kunde prova olika undervisningsmetoder med samma innehåll, det vill säga mer lärarcentrerad metod och mer elevcentrerad metod.



Figur 2. En modell över hur kursen planerades utifrån centralt innehåll, kunskapskrav och förmågor att utveckla. Först delades kursen in i olika block. Varje block bröts sedan ut till en cykel med ett antal lektioner som blocket skulle innehålla.

Urvalet av centralt innehåll som kursen startade med var strategiskt utifrån elevernas förväntningar på kursen och deras svar i intervju 1. Det första momentet i kursen var avsett att spegla elevernas förväntningar på innehållet i kursen kopplat till det centrala innehållet som kursen innefattar. Kursen planerades i sin helhet med utgångspunkt i att alla delar i det centrala innehållet skulle behandlas för att ge eleverna möjligheten att utveckla förmågor för att nå kunskapskraven. Jag gjorde strategiska val för i vilken ordning innehållet i kursen presenterades baserat på ishockeysäsongens olika faser (tävlingsäsong, eftersäsong, försäsong) och den hockeykontext undervisningen ägde rum i. Ett exempel på strategiskt val var att inte starta kursen med enbart elevcentrerad undervisning som ställer större krav på elevernas kommunikativa delaktighet och samtidigt behandla centrala innehåll som könsmonster och kroppsideal i den ishockeykultur eleverna kom från. Jag bedömde att det inte skulle gynna min kommunikation med eleverna innan vi hade lärt känna varandra. Det skulle vara ett alltför stort kliv från förväntningarna. Kursens hela struktur presenterades också för eleverna för att de skulle få en övergripande bild över kursens olika block, vilka kunskapskrav som skulle arbetas med och vilka förmågor vi skulle öva på under lektionerna.

Under det första blocket gjorde jag cykler för varje lektion, och en utvärdering för att göra en ny planering till kommande lektion. Utvärderingen skrev jag ner i en reflektionsdagbok som jag använde mig av i början av undervisningen. Innan starten av kursen och under de första två månaderna skrev jag en reflektionsdagbok innan och efter varje lektion för att ställa mig frågor som:

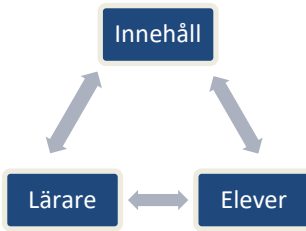
- ✓ Vad kommunicerar jag om med eleverna?
- ✓ Hur gestaltades undervisningen? Vad fick jag syn på i undervisningen?

Detta var ett verktyg för att arbeta med och reflektera över undervisningen och ambitionen med undervisningens gestaltning. Ett exempel på ett didaktiskt val utifrån min reflektionsdagbok var att jag själv ”bytte om till elev”, det vill säga att jag satte på mig samma utrustning som eleverna för att inte se ut som en ishockeytränare. Jag deltog också i lektionens övningar praktiskt och i diskussioner i grupper för att försöka ”bryta” den hierarkiska kultur jag upplevde fanns i gruppen, där tränaren är den som fattar alla beslut och kommunicerar.

Reflektionsdagboken fungerade också senare i studien som ett verktyg för mig att reflektera över min självstudie. Empirin från reflektionsdagboken använde jag i relation till de inspelade lektionerna för att se på undervisningens utfall och mina reflektioner. Underlaget från reflektionsdagboken fick på så sätt en plats i mina egna reflektioner från självstudien, vad jag har lärt mig av processen och vad jag har fått syn på.

En modell jag använde mig av som lärare när jag skrev min reflektionsdagbok var den didaktiska triangeln. Den didaktiska triangeln är en förenklad bild över det komplexa sammanhanget i en undervisningssituation. Modellen kan användas som ett verktyg för att hantera komplexiteten genom att fokusera på en viss aspekt eller på en viss relation (Tolgfors, 2017). Den används som ett redskap för att förklara (Schenker 2011). I den här studien kom modellen till användning i läsandet av reflektionsdagboken efter att jag hade avslutat block ett i kursen, som höll på i nästan två månader.

I reflektionerna kunde jag se vad som fokuserats på genom att sätta triangeln bredvid mina reflektioner. I början handlade det om elevernas relation till innehållet de förväntade sig skulle ingå i undervisningen. Vidare arbetade jag med att utveckla relationen mellan lärare och elev för att sedan kunna lägga in annat undervisningsinnehåll än det eleverna förväntade sig. Den didaktiska triangeln var en modell som fick mig att se var huvudfokus låg för mig under kursens gång.



Figur 3. En modell över den didaktiska triangeln som beskriver relationen mellan lärare, elev och innehållet i undervisningen. Läraren i studien är jag själv. Elever är eleverna i undervisningen och innehåll är ämnesinnehållet. Pilarna illustrerar relationerna emellan dessa tre.

6.6 Metod för reflektion – Kirks undervisningsmetoder

I detta avsnitt beskrivs hur den insamlade empirin bearbetats. Empirin har först kategoriserats enligt ett reflektionsverktyg och sedan analyserats utifrån teorin om praktikens arkitektur. Reflektionsverktyget för studien har utgått från Kirks (1996) undervisningsmetoder, som är en bearbetning av Mosstons (Mosston & Ashworth, 1990, 2008) *Spectrum of teaching styles*. Reflektionsverktyget om undervisningsmetoder användes för att kategorisera den ljudinspelade undervisningen och de transkriberade intervjuerna. Kategoriseringen av den dokumenterade undervisningen är av så kallad deduktiv karaktär. Med det menas härledning av slutsatser från givna premisser. De givna premisserna i intervjuerna och lektionsinspelningarna är desamma. Efter att intervjuerna och ljudinspelningarna kategoriserats analyserades materialet utifrån teorin om praktikarkitektur, som kan läsas om i avsnittet Metod för analys.

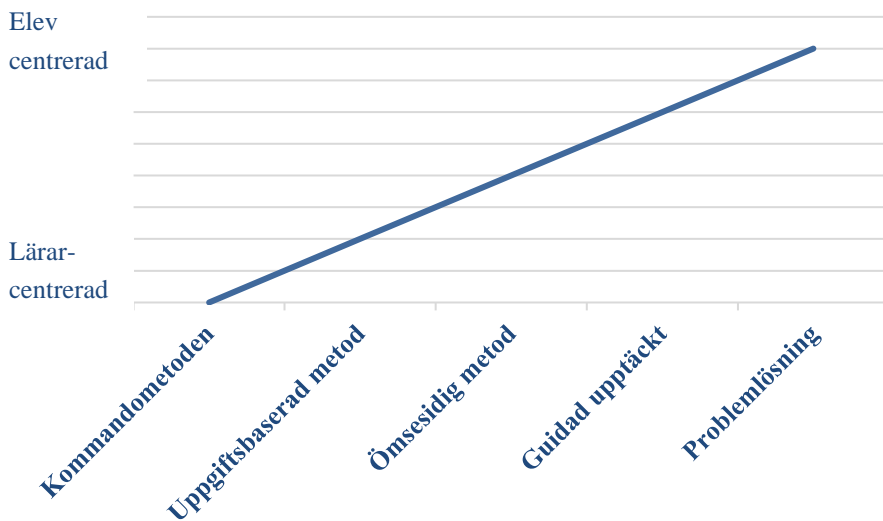
6.6.1 Undervisningsmetodernas karaktär

Undervisning kan ses som en kedja av beslutsfattande, och det är den kedjan som ger undervisningsmetoderna sin karaktär. Besluten som tas i alla undervisningshändelser, *undervisningens anatomi*, är indelade i tre uppsättningar. Den första uppsättningen handlar om avsikten, planeringen och förberedelsebesluten, ett så kallat *pre-impact set*, som innefattar vem som ska undervisa, ämnesområde, val av undervisningsstil och förväntad inlärningsstil. Det är beslut som fattas innan undervisningens genomförande. Den andra uppsättningen av beslut handlar om genomförandet eller handlingen, *impact set*. Det är beslut relaterade till den faktiska personliga transaktionen och utförandet av uppgifterna. Det betyder genomförandet av beslut och justeringsbeslut som kan innebära att läraren förändrar sina beslut utifrån olika faktorer i undervisningen. Den sista uppsättningen av

beslut är *post-impact set*, som handlar om bedömningen och feedbacken. Bedömning av elevernas prestationer handlar också om en bedömning mellan avsikt och handling (pre-impact och impact) samt val av lämplig feedback. Feedback, eller återkoppling, kan delas in i fyra kategorier. Den kan vara värderande i form av negativ eller positiv feedback, korrigerande, neutral eller tvetydig (Mosston & Ashworth, 2008).

Mosstons (Mosston & Ashworth, 2008) elva undervisningsstilar kan kategoriseras till två välgval. Sex av undervisningsstilarna är mer lärarcentrerade eller reproduktiva och de andra fem är indirekta eller mer elevcentrerade. Mosston (Mosston & Ashworth, 2008) menar att kunniga lärare har en förmåga att växla mellan beteenden efter behov, för att tillgodose elevernas behov, innehållsfokus, tidsbegränsningar och de otaliga målen för utbildningen. De olika undervisningsstilarna har de senaste 50 åren genomgått en utveckling, och Kirk (1996) har reducerat ner de elva undervisningsstilarna till fem undervisningsmetoder. De tre mer lärarcentrerade stilarna kallas på svenska kommandometod, uppgiftsbaserad metod och ömsesidig metod. De två mer elevcentrerade metoderna översätts till guidad upptäckt och metod för problemlösning. Skillnaderna mellan Mosstons (Mosston & Ashworth, 2008) elva olika undervisningsmetoder är mindre och det gör det också svårare att använda *spectrum* som analysverktyg för studien. Att hantera fem olika undervisningsmetoder är mer hanterbart för denna studie. Därför används inte *spectrum* som begrepp, och inte heller Byras (2000) utveckling av spektrumet (Byra, 2000; Goldberger et al., 2012, Mosston & Ashworth, 1990, 2008).

Guidad upptäckt och problemlösning kategoriseras som de mest elevcentrerade metoderna och uppgiftsbaserad metod och kommandometod som de mest lärarcentrerade metoderna. Beslutsfattandet är det som avgör om metoden är elev- eller lärarcentrerad. Det som gör kommandometoden lärarcentrerad är att det är läraren som fattar alla beslut innan, under och efter en undervisningssituation. I undervisningsmetoden problemlösning ligger många av besluten hos eleven. Ömsesidig metod placerar sig i mitten av tabellen, men kategoriseras som mer lärarcentrerad än elevcentrerad. Figur 4 visar relationen mellan de olika undervisningsmetoderna kopplat till elev- eller lärarcentrerad metod.



Figur 4. Relationen mellan de olika undervisningsmetoderna i spektra i relation till elevcentrerad eller lärarcentrerad undervisningsmetod (Kirk, 1996).

I nästa avsnitt presenteras de fem samlade undervisningsmetoderna som också blir reflektionsverktyget för studiens empiri. För varje stil presenteras dess karaktär med fokus på vad som skiljer stilarna från varandra med avseende på syfte och feedback samt vem som fattar besluten. Först presenteras de tre lärarstyrda undervisningsmetoderna, följt av de två mer elevcentrerade metoderna.

6.6.2 Kommandometoden

Den första lärarstyrda undervisningsmetoden, *The Command style*, på svenska kommandometoden, är helt lärarstyrd. Läraren leder och eleverna följer efter. Beslutsordningen i kommandometoden är att läraren tar alla beslut, medan deltagarna (eleverna) utför det läraren beslutat. Kommandostilen utmärker sig i att eleven fattar minimalt antal beslut medan läraren tar maximalt antal beslut. Kärnan i kommandostilen är det direkta och omedelbara förhållandet mellan lärarens stimulans och elevens svar. Stimulansen (kommandosignalen) från läraren föregår varje utförd rörelse av eleven, som presterar enligt den modell som läraren presenterar (Karlefors et al., 2016; Kirk, 1996).

Syfte: Det övergripande syftet med kommandometoden är att utveckla automatiska svar eller rörelser i aktiviteter eller sporter som kräver noggrann precision, som konstsång, klassisk balett, fäktning, bågskytte och marsch i militärparad.. Ett vanligt antagande är att

”överinläring” måste ske för att producera automatik (Karlefors et al., 2016; Kirk, 1996). Kommandometoden lämpar sig när eleven är oerfaren och ny för innehållet, varvid uppgiften bör stimuleras lite åt gången. Beteendemålen är att umgås med individen i gruppens normer, att utveckla vanor och rutiner och att kontrollera grupper eller individer. Metoden syftar till att tiden ska användas effektivt, så att specifika resultat kan uppnås så snabbt och smidigt som möjligt (Mosston & Ashworth, 2008).

Feedback: Instruktioner ges eller visas i hur uppgiften ska utföras. Feedbacken signalerar kommandon till eleven, och ger eleven information om huruvida utförandet av uppgiften går i linje med lärarens beslut.

6.6.3 Uppgiftsbaserad metod

Den uppgiftsbaserade metoden, *The Practice Style*, innefattar att eleverna får arbeta själva eller i grupp på stationer med uppgifter de har fått av läraren, en reproduktionsuppgift. Eleverna har möjlighet att göra uppgifterna i sitt tempo medan läraren går runt och ger privat feedback (Karlefors et al., 2016; Kirk, 1996). En rad beslut flyttas här från läraren till eleven, som tempo, start av arbetet, arbetsordning och tidsdisponering. Lärarens beslut fattas före och efter påverkan, det vill säga när instruktionerna till uppgiften samt återkopplingen av uppgiften ges, och eleverna äger besluten däremellan (Mosston & Ashworth, 2008).

Syfte: För eleven är syftet att få uppleva självständighet och att lära sig ta ansvar för olika förhållanden, såsom tiden för uppgiften och rytmen i utförandet av den. Syftet är också att läraren och eleven initieras i en mer personlig relation till varandra.

Feedback: Feedback från läraren ges individuellt, i par eller i mindre grupper. Läraren finns tillgänglig för individuella frågor under arbetets gång (Mosston & Ashworth, 2008).

6.6.4 Ömsesidig metod

Den tredje lärarcentrerade metoden kallas ömsesidig metod, *The Reciprocal Style*, eller samarbets- och kamratmetoden. Syftet är att eleverna ska lära av varandra (Karlefors et al., 2016; Kirk, 1996). Den ömsesidiga metoden definieras av social interaktion. Rollen eleverna får är att arbeta i partnerskapsrelationer, där en elev utför uppgiften medan den andra är observatör och ger feedback till den första eleven, med hjälp av kriterier från läraren. Eleverna byter sedan roller med varandra – därav namnet ömsesidig metod. Läraren fattar besluten i pre-impact-stadiet, men inte genom att ge eleven direkt feedback; det är elevens roll som observatör att ge feedback. I de tidigare beskrivna metoderna kan läraren visa själva görandet som ett ”facit” och även ge feedback direkt till eleverna i

deras utförande, men i den ömsesidiga metoden ligger uppgiften i att ge feedback hos den observerande eleven, efter lärarens uppsatta kriterier (Mosston & Ashworth, 2008).

Syfte: Syftet är att lära sig ämnets kriterier och att öva på att omedelbart identifiera och korrigera fel. Målet är att utöka interaktionen och de socialiseringsfärdigheter som gör att eleverna lär sig sociala metoder och upplever belöning av att se en kamrat lyckas. Syftet är också att öva på en uppgift utan lärarens närvaro.

Feedback: Det är inte läraren som ger återkoppling, utan den kommer från en elev efter anvisningar från läraren. Eleverna tränas i stället i sin kommunikationsförmåga att ge och ta emot feedback. Lärarens kommunikativa ansvar är att reagera när läraren hör otåliga eller grova kommentarer, när feedback hålls tillbaka, eller när observatörerna ignorerar den som utför övningen (Mosston & Ashworth, 2008).

6.6.5 Guidad upptäckt

Den första av de elevcentrerade undervisningsmetoderna översätts på svenska till guidad upptäckt, ursprungligen *The Guided Discovery Style*. I den guidade upptäckten handleder läraren eleverna till att göra egna upptäckter och få egna erfarenheter, och läraren kommunicerar med hjälp av frågor (Karlefors et al., 2016; Kirk, 1996). Flera beslut flyttas nu från läraren till eleven. Läraren fattar beslut om målet med aktiviteten som eleven ska upptäcka eller utforska. Syftet är att skapa en kedja av upptäckter för eleven med hjälp av frågor från läraren. Genom att använda denna undervisningsmetod inom idrotten kan man göra eleverna medvetna om till exempel rörelsers mekanik. När eleven själv får upptäcka något är chansen större att eleven kommer att minnas det (Mosston & Ashworth, 2008).

Syfte: Syftet med guidad upptäckt är att eleverna ska få upptäcka steg i processen. Genom att eleverna får upptäcka själva skapas ett klimat som stimulerar dem att vilja fortsätta upptäcka.

Feedback: Metoden går att använda i större grupper men ger mest effekt individuellt mellan lärare och elev, då det är elevens individuella upptäckt man pratar om. Feedbacken ska inte bestå i att läraren ger eleven svaret, utan ska ges i form av frågor som visar att processen är på rätt väg (Mosston & Ashworth, 2008).

6.6.6 Problemlösning

I den andra elevcentrerade metoden får eleverna en uppgift att lösa, ett problem (Karlefors et al., 2016; Kirk, 1996; Mosston & Ashworth, 2008). Undervisningsmetoden problemlösning, som översatts från *Problem solving*, flyttar mer fokus från läraren till eleven än

tidigare undervisningsmetoder som presenterats. Elevens självständighet växer, då läraren endast beslutar om ämnet. Eleven får möjlighet att äga besluten om hur problemet ska lösas, det vill säga metodval och genomförande (Mosston & Ashworth, 2008).

Syfte: Syftet är att ge eleverna möjlighet att upptäcka, skapa och organisera egna idéer, att över en utökad tidsperiod utveckla ett ämne som handlar om en mer komplex fråga. Eleven övas i beteenden som uthållighet och att vara självstyrd. Syftet är att ge eleven större självständighet över tid och att tillgodose elevers olika tankesätt.

Feedback: Lärarens roll är att vara en källa till försäkring och vägledning i den individuella designprocessen. Lärarens roll är också att observera hur eleven tänker och agerar (Mosston & Ashworth, 2008).

6.7 Undervisningsmetoder - analys och reflektion

Detta avsnitt beskriver hur jag genomförde analysen av den inspelade undervisningen och elevintervjuerna. I resultatet presenteras analysen och mina reflektioner utifrån den. Innan undervisningens start i augusti månad transkriberades de 15 elevintervjuer som genomfördes innan kursens start. Intervju 1 med eleverna handlade om förväntningarna på inehållet, kunskapskraven, läraren och undervisningen som skulle planeras i nästa skede. Svaren användes först som ett pedagogiskt verktyg för mig som lärare i kursens upplägg. Intervju 2 transkriberades enligt samma metod som intervju 1. Att transkribera innebär att transformera, att ändra en form till en annan, att översätta ett muntligt språk till ett skriftligt. Det är en fördel om forskaren själv transkriberar intervjun, då det är ett sätt att komma närmare materialet inför analysen (Kvale & Brinkmann, 2017). Analysen av för- och efterintervjuerna följde Denscombes (2009, 2018) steg för analys av kvalitativa data. I steg ett transkriberades intervjuerna i textform. I steg två kategoriseras data efter olika elever. Steg tre handlade om att leta efter tydliga återkommande teman. Efter det söktes begrepp, och en skriftlig tolkning av fynden gjordes. I resultatkapitlet används citat för att illustrera fynden. Intervjusvaren kategoriserades först enligt huvudtemana för intervjuerna, och därefter skapades ett nytt dokument där svaren kategoriserades enligt reflektionsverktyget för undervisningsmetoderna.

All ljudupptagning från lektionerna, totalt 15 timmar, transkriberades ord för ord av mig. Två frågor ställdes till textmaterialet, en i taget, och blev ett nytt dokument var för sig. Frågorna är ställda till materialet utifrån vad som kategoriserar de elevcentrerade och lärcentrerade undervisningsmetoderna i form av kommunikation.

Transkriberingen av lektionerna blev således två dokument utifrån min undervisning, ett för vardera frågan:

1. Vad är det som kommuniceras?
2. Hur sker kommunikationen?

Vad som kommuniceras delades upp i olika kategorier. Kategorierna utgick från fyra olika teman som jag fann i texten:

- ✓ Lärarens tal avseende utbildning, det som kopplas till kunskapskrav, mål, centralt innehåll och syfte med lektionen.
- ✓ Lärarens tal som innehöll lektionsinnehåll och organisation, såsom fakta och instruktioner inför övning.
- ✓ Lärarens tal i form av återkoppling till elever, som kunde bestå av olika typer av feedback.
- ✓ Lärarens kommunikation i form av jargong och uttryck för kultur.

Hur kommunikationen skedde delades också upp i olika kategorier. Här utgick kategorierna ifrån:

- ✓ Lärarens tal i helklass
- ✓ Lärarens tal i mindre grupp
- ✓ Lärarens tal med enskild elev

De två dokumenten lades bredvid varandra i syfte att leta efter mönster mellan det som sades och hur det sades, för att systematiskt kunna hitta olikheter i undervisningsmetoderna. Därmed ställdes en tredje fråga till materialet, och ytterligare ett dokument skapades utifrån de första två:

3. Vilka undervisningsmetoder kan urskiljas?

De två dokumenten om vad som kommuniceras och hur det kommuniceras blev tillsammans med undervisningsmetoderna vägledning till att avkoda dokument tre med färger för de olika temana. Texten färgkodades efter de olika undervisningsmetoderna: kommandometoden, uppgiftsbaserad metod, ömsesidig metod, guidad upptäckt och problemlösning. Denna procedur upprepades två gånger. Dokument tre med reflektionen över undervisningens olika metoder ligger till grund för studiens resultat och analys, som presenteras i nästa kapitel.

6.8 Praktikarkitektur – analys och reflektion

Som verktyg för analysen av möjligheter och hinder för förändring av min undervisning har jag använt teorin om praktikarkitektur, TPA. Analysen hade en abduktiv karaktär. Precis som med analysen av undervisningsmetoderna finns det på förhand bestämda kategorier, men med en flexibilitet inom varje område. En abduktiv analys är inriktad på meningsskapande och tolkningsprocesser som kan ge oväntade utfall i skiftet mellan teori och empiri (Brinkmann & Kvale, 2018; Tavory & Timmermans, 2014). Det abduktiva förhållningssättet kan möjliggöra upptäckter som annars inte skulle ha genererats utan teorier eller teoretiska hjälpmedel för analys (Alvesson & Skoldberg, 2008).

Teorin om praktikens arkitektur har gjort det möjligt att analysera det som sägs och görs samt relaterandet däremellan. Att använda sig av praktikens tre arrangemang har också gjort det möjligt att förstå dem var för sig, för att sedan zooma ut och skapa en helhet. I analysen av undervisningen har undervisningsmetoderna representerat det materiella-ekonomiska arrangemanget. I elevintervjuerna har alla tre arrangemangen analyserats utifrån elevernas tal om deras upplevelser. Analysen av elevintervjuerna presenteras i form av möjligheter och utmaningar. Den sista analysen är den samlade bilden över vilka möjligheter och hinder som uppstod under studiens genomförande.

6.9 Vetenskaplig kvalitet

I studien har jag arbetat systematiskt utifrån begreppen *trovärdighet*, *trustworthiness*, och *äkthet*, *authenticity*. Trovärdighet utgörs av fyra delkriterier: studien ska vara *tillförlitlig* och *överförbar*, och den ska också vara *pålitlig* och ge en möjlighet att *styrka och konfirmera*. Begreppen kan också visa på att det kan finnas mer än en beskrivning av verkligheten, och möjligen många fler (Bryman, 2011; Bullough & Pinnegar, 2001; Guba & Lincoln, 1994).

Tillförlitlighet innebär att det i studien finns en god överensstämmelse mellan mina observationer och de teoretiska utgångspunkter som jag beskrivit i uppsatsens inledande kapitel. Tillförlitligheten blir stark då studien sträcker sig över en längre tid, vilket möjliggör att det finns en tydlig relation mellan begrepp och observationer. Att skapa tillförlitliga resultat betyder både att man säkerställer att studien utförs i enlighet med de regler som finns, och att forskaren rapporterar resultaten till dem som är en del av den sociala verkligheten som studerats.

Med begreppet *överförbarhet* menas att resultatet kan generaliseras till andra sociala miljöer och situationer, vilket blir svårt med min studie. Att analysera sin undervisning utifrån den teoretiska ram och det analysverktyg som jag använder är dock genomförbart i annan undervisning. Jag skulle beskriva studiens resultat som fylliga redogörelser av en praktik som ingår i en kultur, mer än som en generalisering av hur all ishockeyundervisning i skolan går till. Användningen av reflektionsverktyget Kirks (1996) fem undervisningsmetoder är överförbar. Även att analysera undervisningen utifrån teorin om praktikarkitekturens hinder och möjligheter är överförbart.

Begreppet *pålitlighet* innebär att undersökningen ska kunna replikeras, men eftersom det är svårt att "frysa" en social miljö, är det svårt att helt replikera studier med kvalitativ ansats. Däremot kan andra forskare inträda i en liknande social roll, då undervisning i specialidrotten ishockey inte är unik. Pålitligheten handlar om att redogöra för alla faser av forskningsprocessen, såsom problemformulering, val av undersökningsmetoder och så vidare, för att läsaren ska kunna följa de procedurer som valts och hur de har tillämpats.

Att *styrka och konfirmera* innebär att jag har agerat i god tro och inte medvetet låtit personliga värderingar påverka utförandet och slutsatserna av undersökningen.

Förutom trovärdighetsbegreppet ska studien också uppnå kriterier för *äkthet*. Det betyder att jag genom mina resultat ger en rättvis bild av de åsikter och upplevelser som finns bland eleverna som är med i studien. Syftet med studien är att ge lärare i samma situation en bättre förståelse av den sociala situation och den sociala miljö som belyses. Studien ska också bidra till att ge dem som medverkat i studien möjlighet att förändra sin situation.

6.10 Etiska aspekter

Under denna rubrik presenteras hur jag hanterat de etiska aspekter som finns att ta hänsyn till vid en forskningsstudie av denna karaktär. Samtliga elever fick ett samtyckesbrev, där de informerades om att studien förhåller sig till Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017).

Utifrån informationskravet skrev jag i samtyckesbrevet om mig själv samt studiens uppbygg och genomförande. Informationen skickades digitalt till vårdnadshavare, gavs direkt till eleverna och skickades även till skolledningen. I enlighet med samtyckeskravet har eleverna som genomförde intervjuerna alla skrivit under samtyckesbrevet, liksom rektor på skolan. Informationen meddelades även muntligen vid intervjuerna och inför

inspelningarna i klassrummet. Inför varje lektion informerades eleverna om att jag skulle spela in ljud. Information avseende elevernas anonymitet meddelades också.

För att uppfylla det tredje kravet, konfidentialitetskravet, beskrevs huvudmannen Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH) och att det är denna statliga myndighet som äger ljudupptagningarna. De får ej användas till annat än till studien. Det fjärde kravet, nyttjandekravet, innebär att det insamlade materialet endast används för det forskningssyfte som eleverna samt rektor samtyckt till. Det empiriska materialet som samlats in har inte använts utanför något vetenskapligt sammanhang. Studien har ej etikprovats då den inte faller under forskningsetiklagen. Samtliga deltagare är över 16 och ingen känslig personinformation har behandlats. Allt material från studien finns på en lösenordskyddad extern hårddisk. (Etikprövningsmyndigheten 2024).

7. Resultat

Den första delen i resultatkapitlet tar sin utgångspunkt i undervisningen som studieobjekt. Kirks (1996) fem undervisningsmetoder har använts som reflektionsverktyg för min egen inspelade kommunikation i undervisningen. Varje undervisningsmetod exemplifieras och analyseras med hjälp av teorin om praktikarkitektur för att se vilka hinder och möjligheter de har att förändra praktiken.

Den andra delen i resultatkapitlet utgår från elevernas intervjuvar. Elevernas svar har tolkats utifrån praktikarkitekturens begrepp görande, sägande och relaterande. Först presenteras vad eleverna förväntade sig av undervisningen och läraren, och därefter vad eleverna säger att de upplevde av undervisningen och läraren.

Den tredje delen i resultatkapitlet speglar självstudiens självreflektion. Empirin i självreflektionen kommer från den reflektionsdagbok jag skrev under den första månaden av studiens genomförande. Självreflektionen baseras också på mina tankar om det jag ser i studiens empiri från min kommunikation i undervisningen. Självreflektionen visar på mina insikter och delar av den kunskap jag utvecklat under studien. Kapitlet avslutas med en sammanfattning utifrån undervisningen, eleverna, mina reflektioner och vilka utmaningar och möjligheter praktiken har att utvecklas.

7.1 Resultat av undervisningen

Det resultat som presenteras från studiens undervisning i detta avsnitt ger exempel på situationer som inbegriper mer eller mindre lärar- kontra elevcentrerade undervisningsmetoder. De tre mer lärarcentrerade metoderna redovisas först, och de elevcentrerade metoderna guidad upptäckt och problemlösning kommer sist. För varje undervisningsmetod presenteras en transkribering från en lektion. Situationerna som tas upp är exempel på hur lektionssekvenser kan delas upp i olika kategorier i enlighet med reflektionsverktyget jag använt för att analysera och studera min undervisning. Reflektionen efter varje undervisningsexempel bearbetas med hjälp av begreppen i TPA och de didaktiska överväganden jag som lärare reflekterar över i självstudien.

7.1.1 Kommandometoden

Det övergripande syftet med kommandometoden är att utveckla automatiska svar eller rörelser. Det innefattar instruktioner om hur utförandet av övningen som ska genomföras. Under övningen ges korta kommandon som feedback och tillrättavisande under övningens gång. Lektionssekvensen inleddes med att jag som lärare hade en genomgång för eleverna i hur övningen skulle gå till, syftet med övningen samt varför övningen ska utföras på ett visst sätt. Korta kontrollfrågor ställdes för att kontrollera elevernas förståelse av syftet med övningen. Eleverna stod samlade med ett knä i isen framför mig. Jag höll i en taktiktavla, och genomgången bestod av muntlig kommunikation och illustration på tavlan.

Genomgång innan övningen

Jag: Det blir en 1–0 för målvakterna. Man åker, får en passning, pass tillbaka, åker, får en passning, pass tillbaka (visar på en tavla), skär in vid blå, får en passning därifrån man kom, skär in vid blå en skarp sväng, den som precis har kört den ska gå upp och markera här... Vad kan det här skapa för situation på match?

Elev 1: Ett mot ett mot en back.

Jag: Ja precis, om jag tänker skador, vad kan den här spelaren som viker in skarpt råka ut för?

Elev 2: Hjärnskakning.

Elev 3: Att man åker på en tackling och kanske skadar sig.

Jag: Ja, en tackling och troligtvis, om det går illa, en hjärnskakning. För när vi pratar skador, topp tre skador på både herr- och damhockeyn är huvudskador, men killar får tacklas och tjejer får inte det, men så är huvudskador topp tre där också... för att de flesta huvudskador uppkommer inte av att ni slår huvudet i isen eller i sargen, det uppstår av det här rotationsmomentet ni måste göra här. Har ni sett eller hört detta förut, är detta nytt för er?

Elev 2: Nja...

Jag: De flesta hjärnskakningar sker inte av bara att få en smäll i huvudet, utan att man får en smäll med en rotation på huvudet. Denna övning är ju ett typexempel på när ni utsätts för en sådan situation: Ni kommer ju titta hitåt men härifrån kommer ju en spelare. Ni som är back här, upp och markera att ni är där, ni ska inte proppa era lagkamrater här. Men det här kan ju hända på match, eller hur?

Elev 4: Ja.

Jag: Att man gör en skarp sväng här och då dyker en motståndare upp från andra hållet. Lite så upplevde jag den, när ni i J18 spelade mot Flinks IF, när er back kommer åkande, eller vem var det, som blev skadad i ert lag?

Elev 1: Lucas.

Elev 2: Ja precis, han kommer åkande här, och därifrån, BAM, kom en spelare.

Jag: Det uppkom en sådan typ av skada. Så träna på det nu, att den som kommer gör en skarp sväng in, bara upp och markera så att man får testa på den situationen där en huvudskada kan uppkomma. Den som svänger in måste då hitta på något. Sen går man in på ett avslut. Det betyder att denna och denna startar samtidigt, eller hur? (Visar på tavlan.) Är ni med på det?

Elever: Ja.

Jag: Detta är ju en 1–0 mot en målvakt så att de får värma upp lite till, så gå inte in och gör dragningar, utan mer matchsituationslikt... Så puckar på alla fyra blå.

Under övningen

Jag till gruppen: Ja... David och Oliver, ni kan börja... Ha lite mellanrum.

Jag till enskild elev: Stanna kvar och möt upp honom.

Elev 1: A just fan.

Jag till gruppen: Stanna kvar ni som skjutit och våga åk fram och möt upp.

Jag till gruppen: (Blåser.) Ni kan stå kvar. Den som är back, våga rusa emot dem som åker här, men inte gå upp och proppa, men att den som åker på blå måste agera lite snabbare för.

Jag till enskild elev: Bra, Oliver. Gå och möt upp.

Efter övningen

Jag till gruppen: Bra vågat att komma snabbt inpå den som ska svänga in. Det ser ut som att ni förstår att det är i de där lägena man kan åka på en propp som kan skada huvudet. Vi ska fortsätta med huvudskador, det finns en annan situation som vi ska testa...

Analys

Undervisningssituationen inleddes med att jag som lärare satte in syftet med övningen till en sekvens som eleverna erfarit i sin föreningsidrott, med en skadad lagkamrat. Det gemensamma språket sett utifrån det kulturella-diskursiva arrangemanget kan ses som en möjlighet. Jag som lärare och eleverna hade ett gemensamt språk genom samtalet om huvudskador. Begränsningarna i språket i den här undervisningssituationen kan ha varit att eleverna inte ges utrymme att tala i så stor utsträckning. Jag kommunicerade vad som skulle göras och visade på en tavla exakt hur eleverna skulle röra sig i övningen för att göra rätt. Innan övningen började ställde jag frågor till eleverna om syftet med övningen. Även under övningen var det jag som kommunicerade genom att ge eleverna feedback som var positiv om de utförde övningen bra, eller tillrättavisande om eleverna befann sig på fel ställe på planen i övningen. Jag kommunicerade till hela gruppen efter övningen. Det var jag som beslutade vilken övning som skulle ske, hur den skulle genomföras och hur det gick efteråt. Eleverna skulle följa en övning och ett mönster. Sett utifrån det sociala-politiska arrangemanget "flöt" undervisningssekvensen på, då det finns tydliga

signaler för start av övningen och eleverna visste sina uppgifter under momentet. Relationen mellan mig och eleverna kan ses som hierarkisk, då jag som lärare fattade besluten och gav kommandon. Relaterandet eleverna emellan var inget som syntes i exemplet, och det gavs inte heller utrymme för det. Sett ur det materiella-ekonomiska arrangemanget är kommandometoden en möjlighet att hinna med mycket verksamhet i form av fysisk aktivitet under lektionen.

De begränsningar som uppstår i användandet av kommandometoden sett ur ett kommunikationsperspektiv är att det blir en envägskommunikation. Jag kommunicerar, men eleverna ges inte det utrymme. Min förmåga att bedöma om eleverna har förmågan att undvika huvudskador blir begränsad. Jag vet inte hur eleverna resonerar kring huvudskador men jag kan visuellt tolka deras färdigheter under övningen. I sekvensen är det jag som fattar besluten om vart eleven ska åka för att undvika huvudskador. När en elev utsätts för en mer matchlik situation är det sannolikt att situationerna kommer se lite olika ut, inte identiska med den vi tränade på. I det materiella-ekonomiska arrangemanget kan det vara strategiskt att eleven också får lära sig om beslutsfattande för att inte hamna i en situation som framkallar huvudskador, snarare än att bara träna en exakt åkbana för att undvika huvudskador.

7.1.2 Uppgiftsbaserad metod

För eleven är syftet med den uppgiftsbaserade metoden att få uppleva självständighet och att lära sig ta ansvar för olika förhållanden, såsom tiden för uppgiften och rytmen i utförandet av den. Det är läraren som fattar beslut om övningen, men eleven får fatta beslut om tempot för att utföra sin uppgift, och feedbacken sker individuellt eller i mindre grupp. I detta exempel delades gruppen upp utifrån vilken position eleverna spelade (målvakt eller utespelare), och grupperna arbetade med olika moment. Eleverna arbetade självständigt men delades in två och två på en yta på isen och gavs en gemensam genomgång av övningen och syftet med den. Jag som lärare åkte runt under övningen och gav feedback individuellt på tekniken eleverna skulle utföra.

Genomgång innan övningen

Jag: Nu ska vi börja med att träna på en av de tekniker som jag valde ut åt er när vi gick igenom en hockeyspelares alla tekniska färdigheter, nämligen skridskotekniken. Ni utespelare går ihop två och två och ställer ut två koner, ungefär så här, det gör inget om man är själv med sina två koner heller. Sen kommer ni åka som en åtta, en börjar här och en börjar här (ritar på tavlan). Det första vi ska börja med när ni åker runt här är att vika in höften runt konen. Vi har ju inte riktigt pratat om det som vi filmade när vi gjorde helomvändningar, men detta kommer bli en uppföljning av det och en påbyggnad från det vi

filmade. Ta det lugnt, detta är övning, det behöver inte gå snabbt, nu testar vi tekniker och det vi börjar med är att lära oss vika in höften runt konen i svängen. Sen när jag blåser av så kommer vi lägga på ett moment, då kanske jag säger att ni ska sätta ner knät i isen när ni svänger i stället, eller armbågen eller handen, det kommer utespelarna börja med. Målvakterna kommer börja med att arbeta i den zonen, ni kommer jobba med övningar här till hit och tillbaka som ni får av mig, som också är skridskoteknik fast för målvakt. Förstår vi vad vi ska träna på nu, vad syftet är?

Elever: Ja.

Under uppgiften, individuellt till elever på isen:

Jag: Försök att fördela vikten mer jämnt på skridskon så att du inte hamnar på hälen.

Jag: Bra, försök att ha vikten mer jämnt fördelat, känner du att skridskon sticker i väg och gräver ner sig lite när du hamnar för långt bak med vikten?

Jag: Men ta det lugnt och försök att bara arbeta med balansen, det behöver inte gå fort.

Analys

Feedbackens karaktär var positiv eller negativ och utgick från uppgiften som jag som lärare beslutat om. Jag anpassade feedbacken till varje individ i stället för att ge grupporienterad återkoppling. Att jag skulle ge eleverna korrigerande och tillrättavisande feedback var något de förväntade sig innan studien, och är något som föll inom normen för hur det förväntades att det skulle gå till. Att jag gav feedback till eleverna individuellt såg jag därför som en möjlighet utifrån det kulturella-diskursiva arrangemanget. Det finns ett gemensamt språk i begreppet feedback som är korrigerande eller förstärkande, vilket kan ses som en möjlighet. Begränsningen i det sociala-politiska arrangemanget ligger i att relationen mellan läraren (mig) och eleverna blir hierarkiskt betingad. Det är jag som lärare som äger feedbacken till eleven, vilket gör relaterandet hierarkiskt betingat. Möjligheterna i det sociala-politiska arrangemanget kan tolkas som att elevernas individuella relaterande till kunskapskraven ges utrymme. Om läraren ger feedback i linje med kunskapskraven blir den individuella feedbacken en möjlighet, och elevernas relation till kunskapskraven blir möjligtvis stärkta. I det materiella-ekonomiska arrangemanget ser jag denna metod som lämplig när tiden är begränsad och man har många elever som ska få träna och öva på färdigheter. Det kan också vara en möjlighet när eleverna inte har samma förmågor utan individuell anpassning är viktig.

7.1.3 Ömsesidig metod

Syftet med den tredje lärarcentrerade metoden, ömsesidig metod, är att eleverna ska lära varandra. Eleverna byter roller med varandra – därav namnet ömsesidig metod. Läraren är inte den som ger återkoppling, utan eleverna ska ge varandra feedback. Läraren fattar beslut om övningen. Exemplet från undervisningen är en sekvens från när jag gick runt

bland elever som arbetade två och två eller tre och tre, för att lyssna men också hjälpa. I denna sekvens behövde eleverna guidning i uppgiften för att kunna bedöma varandra utifrån givna kriterier. Eleverna fick ett papper med kriterier för hur genomförandet skulle gå till, men feedbacken fick de själva stå för. Detta exempel utspelade sig i en lokal för fysisk aktivitet utrustad med några mattor och speglar, avlägset från isen. Momentet innefattade tekniker för ett rörlighetstest för hockeyspelare. Jag som lärare är framme hos tre elever som ännu inte påbörjat uppgiften, utan vill ha en kort genomgång igen.

Jag: Den första är när man går ner, det var ju den vi gjorde här, ni kan ju läsa på pappret också instruktionerna, stå i balans länge, stå med fötterna parallellt, man får inte vingla med knäna, armarna sträckt uppåt, och fortsatt lära här. Sen får ni bedöma varandra utifrån instruktionerna och om ni tycker att han genomför övningen som det står. Här kan ni ju testa då på Petter... Står han med knäna rätt, har han armarna där han ska?

Elev 1: Sara, är detta godkänt?

Jag: Ja, vad ser ni när Petter kör?

Elev 2: Det ser bra ut, eller knäna?

Jag: Japp, det skulle ja också säga, knäna lite mer utåt.

Jag: Står han på hela foten?

Elev 3: Ja.

Jag: Är den godkänd enligt kriterierna?

Elev 2: Ja.

Jag avlägsnar mig från gruppen och finns tillgänglig för att stötta andra grupper som behöver guidning, men iakttar de olika grupperna utifrån och lyssnar på elevernas återkoppling till varandra.

Analys

Jag som lärare äger besluten om vilken uppgift som ska genomföras och vilka kriterier eleverna ska kunna se och ge feedback på. Eleverna ägde besluten om tempo i övningen och de beslutade om feedbacken som gavs dem emellan. Det finns en självständighet i övningen för eleverna. Ansvaret att ge och ta emot feedback ligger hos dem. Att eleverna ville ha hjälp kan bero på otydlighet i den gemensamma genomgången eller en ovana vid denna typ av undervisningsmetod. Det kan ha funnits en begränsning i vad eleverna delar för språk i relaterandet mellan varandra i undervisningssituationen. I denna metod ägde eleverna kommunikationen kring feedbacken medan läraren ägde kommunikationen kring uppgiften och kriterierna för den, och hade ett ansvar att se till att feedbacken ”gick rätt till”. Det kan ha funnits en ovana att ge och ta emot feedback till och från varandra i den här sociala kontexten, och det kan vara den osäkerheten som syns i undervisningsexemplet när en elev ska bedöma den andra. Det finns en möjlighet att eleverna tog hjälp av

mig som lärare för att ta reda vad de skulle säga eller ge feedback på, att relationerna mellan det som sägs och görs förväntas vara mer hierarkisk och därför skapar en osäkerhet hos eleverna.

Genom att eleverna fick bedöma varandra fick de också en möjlighet att lära sig kriterierna som de bedömdes efter i genomförandet av övningen. Metoderna i denna praktik kan vara ett hjälpmedel för att få eleverna att bli mer medvetna om kriterierna, genom att de använder dem aktivt med varandra. Det kan också vara ett sätt att få eleverna att relatera till varandra mer. Utförandet av övningen ser inte lika ”aktivt” ut när det är mindre än hälften av elevgruppen som utför övningen, medan de andra inte är fysiskt aktiva i övningen utan har en annan uppgift.

7.1.4 Guidad upptäckt

I den guidade upptäckten handleder läraren eleverna till att göra egna upptäckter och få egna erfarenheter, och läraren kommunicerar genom frågor. Även feedbacken behandlas med frågor samt positiv förstärkning. Det kan ske i grupp, men görs effektivast individuellt. Läraren äger besluten om starten av uppgiften. I lektionsexemplet har alla elever filmats individuellt när de svänger i en så kallad helomvändning. Jag startade momentet med att prata om det som filmats tidigare under lektionstid, för att sedan guida dem i upptäckten om tekniken bakom den egna svängen.

Genomgång innan övningen

Jag: Om jag tittar på era filmer med svängar så är det blandad teknik, olika val av tekniker används. Vart ska benen ta vägen? Ska de fram eller släpa? Eller var ska benen vara för att få en optimal sväng skridskotekniskt? Har ni tänkt på det någon gång? Var ska jag ha tyngden någonstans? Ni har ju fattat var höftens tyngd ska vara, men var ska benen vara, ska man ha tyngd på ett ben eller på båda benen i svängen?

Elev 1: Frambenet, det bakre styr.

Jag: Hörde ni också vad han sa där borta? (Några elever pratar med varandra och lyssnar inte på eleven som svarade på frågan.) Ni har ju fram- och bakben här. Hörde ni?

Elev 2: Nej, kanske släpa.

Jag: Varför ska det släpa då?

Elev 2: Det vet jag inte, det är skönt att köra så.

Jag: Läger ni all vikt bara på det benet som är närmst, vad händer då?

Elev 2: Jag vet inte.

Jag: Okej, om alla ni testar helomvändningar här nu och försöker känna efter er teknik vad som händer.

Efter övning 1

Jag: Kom killar, vi kan ha samling här. Märker ni någon skillnad i de olika teknikerna ni testade?

Elev 1: Det går inte att svänga och ta ut höften.

Elev: Nej, det var fan omöjligt.

Jag 2: Det går inte att ta ut höften? Varför går inte det då?

Elev 1: Vi är för stela.

Jag: Nej, jag tror inte ni är för stela för den rörelsen.

Elev 3: Är det ut med höften man ska göra?

Jag: Hur var det nu?

Elev 3: Nej, det var det man inte skulle göra.

Jag: Det är höften som ska in, så att ni får in er tyngdpunkt nära svängen. Det är svårare som ni testat och även tyngre att svänga med höften långt ut, det blir ett större moment. Hur ska ni ha benen då?

Elev 1: Vet inte.

Jag: Då testar vi igen, så får ni fundera på hur ni vill ha era ben i svängen.

Efter övning 2

Jag: Vad hände?

Elev 3: Man tappar balansen.

Jag: Okej, då har vi slutsatsen att inte bara lägga vikt på ett ben för då tappar vi balansen. Var det någon som fick mer fart av att bara lägga balansen på ett ben? Eller var det någons fart som stannade?

Elev 4: Man tappade balansen och då hamnade skridskoskären långt ner i isen.

Jag: Vad är syftet med helomvändningen då, varför gör ni den?

Elev 3: Det ska gå snabbt.

Elev 6: Det är en riktningförändring.

Jag: Det ska gå snabbt, det är en riktningförändring, det ska ju inte stoppa er fart, precis, ni ska ju snarare kunna accelerera ur en helomvändning.

Analys

Sägandet i praktiken bestod i huvudsak av frågor. Frågorna ställdes om vad som hände under övningen som eleverna testade, och handlade om hur olika kroppsdelar reagerade i svängen. Syftet var att gemensamt komma fram till en korrekt teknik i en helomvändning och att eleverna skulle få upptäcka det med hjälp av frågor. I utförandet fick inte eleverna vare sig positiv eller negativ förstärkning av läraren.

Jag upplevde tiden som en begränsning av denna undervisningssituation i det materiella-ekonomiska arrangemanget. Den tid som ett ishockeylag tränar på is anses som värdefull,

då det oftast är 50 minuters isträning i föreningen, och det upplevs som en bristvara inom ishockeyn. Jag upplevde det som en begränsning då tempot på frågorna till eleverna var högt. Det kan ha berott på att detta genomfördes i grupp och inte individuellt. När en elev svarat på frågan gick jag som lärare vidare till nästa fråga. Det finns en risk att inte alla elever hann reflektera över frågan jag ställde. Jag upplevde att det var svårare att veta om alla elever faktiskt hade genomgått en guidad upptäckt när detta genomförs i grupp jämfört med när det genomförs individuellt, om alla elever fick komma till tals och hann tänka över frågorna som leder framåt i upptäckten.

Genom att göra denna övning i grupp kan det finnas en möjlighet i det sociala-politiska arrangemanget att eleverna får relatera till varandras svar och inte enbart till lärarens guidning. Det kan ses som en möjlighet att eleverna får ta del av andras erfarenheter och reflektioner som också kan vara av vikt, då det är eleverna som utför övningen och kan byta erfarenheter med varandra. Möjligheterna i det sociala-politiska arrangemanget blir synliggörandet av relationen mellan elevernas förmågor och färdigheter i förhållande till kunskapskraven. Det betyder att jag som lärare inte får samma hierarkiska relation med eleverna, utan blir en guide i elevernas relation till förmågan vi arbetar med. Eftersom jag filmat eleverna och kunde bedöma deras förmågor i planeringen av lektionen hade jag kunskap om deras förmågor innan denna undervisningssituation, vilket var en fördel. Det kan vara en hjälp i den materiella-ekonomiska begränsningen jag relaterade till ovan, kring tidsbrist. Jag hade redan innan lektionen kunskaper om att eleverna klarade av att göra svängen och kunde utgå från tekniska förmågor i den. I det kulturella-diskursiva arrangemanget kan ett gemensamt språk om upplevelserna av elevernas upptäckt tolkas som en begränsning. Vi delar det idrottsliga språket och det är det vi använder i exemplet för att komma vidare i upptäckterna och resonera kring det, vilket ses som en möjlighet i sammanhanget. Begränsningen blir att det stannar vid ishockeyterminologin.

7.1.5 Problemlösning

Syftet med problemlösning är att elevens självständighet ska växa och att eleven ska få upptäcka, skapa och organisera egna idéer. Lärarens roll är att vara en källa till vägledning. I exemplet arbetar eleverna med problemlösning som sedan ska redovisas teoretiskt och därefter provas praktiskt av alla i klassen. Slutligen utvärderades muntligt hur resultatet av problemlösningen blev i praktiken. I detta exempel handlade det om att få ihop isolerade tekniska moment till en helhet genom att eleverna skulle konstruera övningar som alla elever fick utföra och sedan utvärdera.

Genomgång innan övningen

Jag: Och då är det så att vi jobbar med teknik här det sista vi gör och då gör vi så att en, två, tre, ni är en grupp, en, två, tre, fyra, ni är en grupp. Nu har ni femton minuter eller lite mer på er, så ska ni göra en övning som innefattar två tekniker, kring passning och skott, klubbteknik eller skridskoåkning, skott med retur. Så arbeta i er lilla grupp för att utforma en övning, tekniskt, vad kan man göra för övning för att träna på dessa tekniska moment. Att sätta in teknikerna i ett sammanhang som liknar en matchsituation ni hamnar i. Sen ska ni få redovisa er övning inför gruppen, vi ska tillsammans prova den och utvärdera hur ni löst uppgiften.

Redovisning

Jag: Ni i röda gruppen, vad hade ni för teknik ni skulle träna på då?

Elev 1: Ja, vi hade ju då skridskoåkning, puck och passning. (Visar på tavlan.) Ett pass, ett avslut och med returslinga. Spelare i hörnet här, tre stationära passare. Driver upp, levererar pass, får tillbaka, levererar till andrakillen, pass tillbaka och sen sista killen, får tillbaka, driver på kassen och skott.

Jag: Är det något speciellt man ska tänka på?

Elev 1: Ja, skott i skäret för att göra det svårare för målvakten. Och sen få in den i nätet.

Elev 2: Insug eller?

Elev 1: Ja. Det var ju det jag menade.

Jag: Ska vi köra på en sida?

Elev 3: Ja.

Jag: Då testar vi det.

Efter övningen

Jag: Ja, vad var syftet med övningen?

Elev 4: Passningar.

Jag: Något mer?

Elev 4: Skott.

Jag: Utespelarna, tränade ni detta?

Elev 5: Ja.

Jag: Målvakterna, var det fokus på teknik?

Elev 6: Nja... klubbteknik.

Jag: Hur mycket skott hann ni få på 5 minuter, hur mycket har ni övat detta?

Elev 6: Jag fick några.

Elev 7: Jag fick noll.

Jag: Okej, så feedback om man ska ha teknikträning för målvakter så blir det extremt lite teknikträning om man är 4 målvakter på 1 mål. Så det är lite feedback på denna övnings effektivitet i hur mycket man får öva. Vad mer?

Elev 8: Ja, det blir ju mer om man kör åt båda hållen, då får vi träna mer på teknik.

Jag: Men det är väl superbra att kunna se vad vi tränar på och inte i övningarna, att ni kan reflektera över det, vad det är ni ges utrymme att öva på.

Analys

I undervisningssituationen var det både jag som lärare och eleven som fattade besluten. Jag fattade besluten om strukturen på problemen. Eleverna fick arbeta tidsbestämt med ett problem. De fick flera givna tekniker att välja bland, men det var upp till eleverna att välja teknik och att skapa en övning kopplat till den. Eleverna gavs självständighet att fatta beslut i hur de skulle lösa problemet. Relationen mellan eleverna hamnade i fokus, men vi vet inte utfallet av språkets hinder eller möjligheter. Sett ur det sociala-politiska arrangemanget gavs det möjligheter till relaterande elever emellan och mellan elever och uppgiften. Läraren och eleverna resonerar i exemplet om hur uppgiften genomfördes i relation till kriterierna för den. Feedbacken försökte synliggöra relaterandet mellan elevernas lösningar och uppgiften. Det som inte visas i exemplet ovan är elevernas kommunikation med varandra i arbetet med problemet, där läraren inte ägde kommunikationen. Det gör också att det är svårt att redogöra för det kulturella-diskursiva arrangemanget, om eleverna delade ett språk med varandra i uppgiften. Det verktyg som eleverna hade för att dela språk var en taktiktavla med en bild över isen, den plats som uppgiften skulle lösas på. Eleverna redovisade med hjälp av tavlan, som då blev en artefakt som stöd för kommunikationen. Eftersom det enbart är den verbala kommunikationen som undersöks här lämnas den tanken som ett möjligt verktyg. I och med att eleverna redovisar och slutför uppgiften blir resonemanget att eleverna besitter det idrottsliga språket gemensamt och redogör för uppgiften i de ishockeytermer som de delar med läraren. I det materiella-ekonomiska arrangemanget finns det begränsningar i arenans utförande som kan hindra. Eleverna har isytans forum att vistas på, samt en bänk i båset utanför för att lösa uppgiften.

7.1.6 Summering av möjligheter och begränsningar med undervisningsmetoderna

Undervisningen har studerats genom reflektionsverktyget om de fem olika undervisningsmetoderna som gestaltats ovan. I tabellen nedan placeras undervisningsmetoderna in som görande, alltså undervisningen, och det jag fått syn på med hjälp av TPA presenteras genom begreppen sägande och relaterande.

Tabell 3. Summering av möjligheter och hinder för sägande och relaterande när undervisningsmetoderna är görandet.

Görande	Sägande	Relaterande
Materiella-ekonomiska arrangemanget	Kulturella-diskursiva arrangemanget	Sociala-politiska arrangemanget
<i>Kommandometod</i>	Möjlighet till gemensamt idrottsligt språk mellan lärare och elev. Vad de ska lära sig i fokus tillsammans med ett ”hockeyspråk”, dvs. terminologi och idrottsligt språk.	Begränsning att läraren äger görandet och sägandet, vilket skapar ett hierarkiskt relaterande mellan lärare och elev.
<i>Uppgiftsbaserad metod</i>	Möjlighet till gemensamt språk vid korrigerande eller stärkande feedback.	Individuell feedback mellan lärare och elev ger en möjlighet att skapa ett relaterande gentemot kunskapskraven. Begränsning i relaterandet då det är en hierarkisk relation där läraren äger feedbacken.
<i>Ömsesidig metod</i>	Oerfarenhet av ett gemensamt språk mellan elever i denna situation begränsade hjälp av läraren. Möjlighet att utveckla ett språk mellan eleverna i relation till kunskapskraven.	Relaterandet till kunskapskraven fick ta plats i exemplet. Möjlighet till relaterande mellan elever och kunskapskraven och mellan elever.
<i>Guidad upptäckt</i>	Gemensamt ”hockeyspråk” tar plats i övningen.	Relaterande genom frågor och svar mellan lärare och elev kan

Huvudfokus på att få eleverna att förstå tekniker de använder eller behöver förändra. Begränsning i att det är det enda språk som tar plats. Huvudfokus på att få eleverna att förstå tekniker de använder eller behöver förändra. Begränsning i att det är det enda språk som tar plats. Huvudfokus på att få eleverna att förstå tekniker de använder eller behöver förändra. Begränsning i att det är det enda språk som tar plats. Huvudfokus på att få eleverna att förstå tekniker de använder eller behöver förändra. Begränsning i att det är det enda språk som tar plats.

Problemlösning

Sägandet mellan eleverna i grupp studerades. Relation dande mot eleverna, gemensamt idrottsligt språk kan ses som både möjlighet och hinder. Möjligheter att eleverna får relationer mellan varandra under problemlösningsmetoden. Relation mellan lärare och elever och kunskapskraven framgick i redovisningen.

7.2 Resultat av elevintervjuerna

I detta avsnitt presenteras resultat och analys av elevernas tal om vad de förväntade sig av undervisningen och hur de upplevde utfallet. Elevintervjuerna redovisas utifrån praktikarkitekturens görande, sägande och relaterande. I varje arrangemang finns det resultat på elevernas förväntan kontra vad de talar om att de upplevt efter åtta månader av undervisning. I analysen av elevernas upplevelser efter undervisningen lyfts även elevernas kunskapsförflyttning kopplat till görande, sägande och relaterande fram.

7.2.1 Elevernas förväntningar på görandet – undervisningen

Svaren i förintervjuerna innan kursstart innehöll elevernas tal om deras förväntningar på vad kursen skulle innehålla. Likheter med föreningsidrotten speglades i elevernas förväntningar. Det fanns förväntningar om ishockeyplanens arena som kursens klassrum, och begreppen ispass, pass eller träning användes som ram för att beskriva en lektion. En av eleverna beskrev lektionens gestaltning på följande sätt:

Hur det ska gå till? Det är ju ett vanligt ispass. Jag förväntar mig att det är ett ispass där vi ska träna och bli bättre på hockey.

Eleven uttryckte en förväntan att lektionen likställs med en träning eller ett ”pass”. En annan elev beskrev det förväntade innehållet med att det skulle fokusera på tekniska eller taktiska färdigheter för att bli en bättre ishockeyspelare: ”Ja... jag får bra träning, bra hockeyträning, träna teknik och sådant.” I dessa elevcitater beskriver eleverna begrepp som

ligger nära föreningsidrotten, begrepp som träning, ispass och hockeyträning. Det fanns en förväntan om att lektionerna på morgonen mer skulle likna en träning eller ett ispass än en lektion jämfört med andra lektioner i skolan, vilket kan tolkas som en begränsning för mig som lärare. Det gemensamma språket med begrepp som lektion, undervisning och kunskapskrav är ett språk jag inte uppfattar i elevernas tal om kursen. En elev refererade till ett annat hockeygymnasium och beskrev sin besvikelse över sin tidigare erfarenhet:

Jag vill ha seriösa träningar här, det var det inte på mitt förra hockeygym. Man gjorde typ vad man vill där, bara ställer ut skridskorna på isen, här ska det vara mer seriösa träningar.

Elevernas förväntningar om innehållet i kursen handlade i stor utsträckning om tekniska färdigheter, vilket eleverna uttryckte på olika sätt. Så här uttalade sig en elev innan kursens start:

Förväntningarna är att jag ska lära mig mer om hockey liksom, få liksom grunder lite mer med mig själv liksom, grunda lite på de där speldetaljerna man inte får på kvällsträningen liksom, då är det mer laget liksom, lite mer individuellt om teknik och sådant.

En annan elev beskrev att det inte spelar någon roll vad man gör ”så länge man får ta i och lära sig saker”. Eleverna uttryckte på olika sätt att kursen skulle innehålla tekniska färdigheter. De talade om att bli individuellt skickliga som ishockeyspelare, att undervisningen skulle vara ett komplement till deras föreningsverksamhet. Eleverna refererade till vad de gjorde på kvällsträningarna och att det då borde vara motsatt innehåll på morgonträningarna. Med det menade de att morgonträningen ska fokusera på individen och kvällsträningen på lagets taktik. Den individuella utvecklingen av tekniska moment inom ishockeyn var ett genomgående homogent svar från eleverna vad gäller förväntningar inför kursen. Specifika exempel gavs, såsom klubbteknik, skridskoteknik och skotteknik för utespelare och tekniska färdigheter som målvakt.

Jag förväntar mig mycket så här, jobba med enskilda grejer som man behöver jobba på, utveckla spelaren för på kvällen jobbar man ju som lag... och nu då på morgonen jobbar man som enskild spelare på grejer man behöver förbättra.

Eleverna beskrev skillnaden, men inte varför de förväntade sig denna skillnad mellan lagets aktivitet och skolans kurs. De talar om en förväntan om ishockeyträning och en förväntan att utveckla förmågor som ishockeyspelare under ishockeyträningarna på morgonen. Hur talade eleverna om sina upplevelser om undervisningen efter studiens genomförande?

7.2.2 Elevernas upplevelser av görandet – undervisningen

En av förväntningarna på undervisningen var att den skulle vara individuell, vilket enligt skoluppsdraget är en grundsten, då eleverna bedöms och får betyg individuellt. Att den individuella upplevelsen av undervisningen kommer fram kan också tolkas som att eleverna inte enbart undervisas enligt gruppkommandon, som ett exempel från kommando-metoden. Kvällsträningarna upplevs som gruppträningar och inte som individuella. En elev säger:

Det är ju lite som jag tänkte i början att det skulle vara mer personligt, alltså att man får jobba lite mer på sig själv än på kvällsträningarna för då jobbar man ju med laget, det är det som är största skillnaden skulle jag säga.

Uppdraget för en lärare är att arbeta med allt centralt innehåll som ingår i kursen, inte enbart det förväntade om tekniskt och taktiskt kunnande. Nedan ges ett exempel från samma elev efter åtta månader, som uttrycker fler delar av det centrala innehållet i kursen än tekniska moment. Han beskriver att undervisningen inte enbart hålls innanför ishockeyplanens sarger, utan att det handlar metaforiskt om hela hockeyspelaren, både på och utanför planen. I slutet av kursen sammanfattar eleven kursens innehåll utifrån sina upplevelser så här:

Att vi ska lära oss om hockeyn över lag, bli bättre personer, veta det här med ledarskap, hur vi kan ta hand om våra kroppar, inte bara hockeyn. Hur man är som en hockeyspelare över lag. Det är inte bara det hockeymässiga på planen utan det är andra saker också som kursen handlar om... Inför varje moment så går vi igenom vad det är vi ska göra och varför, så jag tycker att det är mycket tydligt vad den här kursen ska vara för något.

Eleven använder begrepp som kurs i stället för att benämna det träning. Paralleller dras inte bara till träningen med laget, utan även till skolan och andra kurser. En elev relaterar till kursen Idrott och hälsa 1 i skolan och en av undervisningsmetoderna genom att beskriva hur han upplever genomförandet. Här redogör eleven för vad man kan tolka som guidad upptäckt, där eleven får utforska och leds genom feedback i form av frågor innan han får testa vidare:

Jag upplever det att det typ är att man pratar lite och sen får testa lite och sen prata lite igen och ställa frågor och så, och det är ganska lika med Idrott och hälsa, det är ganska skönt tycker jag.

Eleven lägger i slutet in en summering över det pedagogiska upplägget han upplevt med en värdering av metoden han precis beskrivit. En annan elev uttrycker att ansvaret också förflyttats till dem i jämförelse med träningarna i föreningsverksamheten:

Nu jobbar vi liksom, alltså att börja tänka själv och lite sådant där med taktik och allt så där så jag skulle nog säga att det är lite skillnad på jämfört med laget och här ska man tänka själv lite också...

Här kan eleven syfta på de beslut som läraren har förflyttat till eleverna genom mer elevcentrerade metoder. Det kan vara att de har fått arbeta med att lösa problem och inte dominerats av kommandon i undervisningen. I kommandometoden äger läraren alla beslut och eleverna ska lära sig att utföra önskad rörelse. I de elevcentrerade undervisningsmetoderna äger eleven fler beslut i undervisningen och måste tänka på ordningen av beslut. En elev reflekterar över att det pratas mer på lektionerna på morgonen:

Det är väl mer snack på morgonpassen, men sen jag vet inte, det är ju på gott och ont, på kvällen är vi så många så då går vi i stort sett bara igenom övningarna, här blir det ju lite feedback då och då. I och med att det inte bara är ispass blir det ju snack om annat också.

Eleven har upplevt mer kommunikation på morgonlektionerna och tänker att det har med antalet utövare att göra, då ungefär halva laget inte är med i denna kurs. Elevens upplevelser av mer kommunikation kan indikera att eleven under kursen har upplevt andra typer av undervisningsmetoder än vad som används på kvällsträningarna, och att eleven beskriver att kvällsträningen består av genomgång och att sedan utöva. Det kan betyda att undervisningsmetoder som guidad upptäckt och problemlösning inte används på kvällstid.

7.2.3 Elevernas förväntningar om relaterandet

Eleverna intervjuades om skillnader och likheter mellan tränare och lärare, med fokus på kommunikation och undervisning. Några elever uttryckte skillnader och likheter mellan att vara lärare i specialisering ishockey jämfört med andra lärare. En elev beskriver: ”Ja, det är klart det kan vara skillnad mellan en lärare i skolan och dig. Du är ju en lärare i hockey så att det blir ju som en tränare.” Eleverna pratade om hur jag som lärare ska relatera med dem. Avseende relationen mellan mig och eleverna fanns det uttalanden om att jag skulle vara snäll och också visa vad som gäller: ”Nej men vara som en vanlig lärare antar jag... Kunna vara snäll och schysst mot eleverna och grabbarna men kunna vara sträng och visa vad som gäller och så där.” Det fanns också specifika skillnader mellan en tränare och en lärare på is som handlar om egenskaper i beteendet. En tränare är ”mer hård”, upplevde en elev, och att man kan bli utesluten från en träning:

Vår tränare är lite mer hårdare, alltså att vi verkligen måste ta i, annars måste vi gå och sätta oss, vi måste ge 100 procent, inte bara glida.

En av eleverna reflekterade också över skillnader i tonläge mellan en lärare och en tränare, men motiverade samtidigt varför en tränare har ett visst beteende även om man inte själv uppskattar det:

Det är ju mer skrik och andra övningar på kvällen, här är lite mer teknik och lite mer alltså, vad ska jag säga, lite mer skrik och hårdare på kvällarna för att vi ska bli bäst. Vissa tränare tror att man ska göra det och tycker nog om att skrika. Jag tycker det är skönare med en lugn tränare.

Bilden av deras tränare ställdes mot hur en lärare ska vara, men eleven tog också ställning till vad han föredrog för beteende hos sin tränare. I elevutsagorna framskyntade en ishockeykultur som var ”tuffare” än i skolan, där man som spelare kan ”bänkas” och där tränaren var ”hård”. Relaterandet mellan eleven och tränaren förväntas vara mer hierarkiskt än mellan eleven och läraren. En av eleverna förklarade skillnaden mellan tränaren och läraren genom att säga att ”lärare kanske är mer pedagogiska”.

Även om eleverna resonerade kring likheter och skillnader hade de flesta bara erfarenhet av att ha en ishockeytränare, och inte en lärare i ett skolämne som ska behandla ishockey. Det var en ny erfarenhet för dem, och därför var det kanske en utmaning att berätta mer om hur en lärare i ishockey skulle vara. En av eleverna reflekterade över att han saknade erfarenhet: ”Eh, bra fråga. Jag har inte så jättekoll egentligen alltså. Är det både teori och på is, hur är det?” En annan elev byggde ut resonemanget kring skillnader mellan lärare och tränare. Eleven återkom i slutet av resonemanget till att det ska finnas kommunikation mellan tränare och lärare om man missköter sig:

Ja, det är ju vissa skillnader. Du har ju en mall att utgå ifrån tänker jag, vissa saker som du måste göra med saker som du ska göra och testa oss på. Att vara tränare är ju lite annorlunda, men jag kommer inte på något exempel. Jag antar det borde vara någon form av kommunikation mellan tränaren och läraren om någon missköter sig, resten är upp till er två tror jag.

7.2.4 Elevernas upplevelse av relaterandet

När eleverna talar om kursen kan de koppla samman likheter och skillnader med sin tränare på kvällstid. De pratar om att det finns skillnader, och att det är ett skolämne med kunskapskrav att förmedla. Eleverna uttrycker att de upplever kursen som tydlig utifrån kunskapskrav och innehåll. En elev säger: ”Inför varje moment så går vi igenom vad det är vi ska göra och varför, så jag tycker att det är mycket tydligt vad den här kursen ska vara för något.” En annan elev uttrycker tydligheten med kursen från ett annat perspektiv: ”Jag tycker att du är tydlig, jag fattar ju ganska mycket.”

Eleverna refererar även till skolan och andra kurser, och inte enbart till tränaren och laget. De drar paralleller till andra ämnen med begrepp som betygskriterierna och uttalanden om att detta är ett roligare skolämne. Här visar eleven på placeringen av idrottsspecialiseringen, mellan skolan och idrotten, och varför det skiljer sig från vad coachen säger och hur andra lärare kommunicerar:

Alltså du pratar ju mer skola, vad man ska klara i betygskriterierna och så, det gör ju inte vår coach, det blir ju mer tips till matcher och lite så där... Det blir ju som de andra lärarna, men man lyssnar ju lite mer här på det än på mattelektionerna typ.

Eleverna drar inte enbart paralleller till sin tränare, som innan kursens start, men jämför hela tiden kursen och träningarna med varandra. I förväntningarna kommunicerades begrepp som träning och ispass, och att ”morgonpassen” var en förlängning av hockeyträningarna på kvällen. I utfallet av hur eleverna talar om kursen på is placerar de kursen mellan skolan och föreningsidrotten i sina resonemang. Ambitionen från läraren var att få dem att göra denna placering för att också kunna vrida förväntningarna om att kursen inte enbart skulle utföras i kontexten av en hockeyträning. Elevernas förväntningar om ämnet kontra elevernas kommunikation om ämnet innebär för vissa elever en förskjutning av vad morgonens lektioner är. En elev kopplar samman morgonlektionerna med kvällspassen, att morgonlektionerna är det som leder fram till att man får spela mer ishockey på matcherna; syftet med att idrottsspecialiseringen existerar.

Elev: Likheten är ju att alla strävar efter att bli bättre, det är ju därför vi är här. På kvällen vill ju alla visa upp sig och visa att man är värdig att få spela match...

Jag: Du säger att man strävar efter att bli bättre för att få spela mycket match som likhet.

Elev: Ja, men man tränar ju här för att bli bättre så att man kan visa upp det på kvällsträningarna sedan så att man får spela.

Jag: Ja, du tänker att jag tar ju inte ut er till matchspel.

Elev: Nej, men i längden blir det ju det för att blir man bättre får man spela på kvällen.

Att det gemensamma för all ishockey är att bli bättre är elevens slutsats. Genom morgonlektionerna blir man bättre, utvecklar förmågor, men resultatet syns i speltiden man får av sin tränare på kvällstid.

7.2.5 Elevernas förväntningar om sägandet – feedback

Förväntningarna från eleverna på min kommunikation som lärare handlade till största delen om att ge feedback i moment som teknik och taktik för att de skulle utvecklas till att bli bättre ishockeyspelare. Eleverna använde begreppet feedback i förväntningarna på min kommunikation. En del elever uttryckte sig mer konkret om önskad återkoppling:

”Jag vill ha mycket feedback från dig på teknik i målvaktsspelet och sådant.” En elev förklarade vad han menar med feedback:

Jag förväntar mig att min lärare ger uppmärksamhet till alla och ge både, vad ska man säga, rekommendationer till spelarna och påpeka vad han gör bra och mindre bra, vad han kan bli bättre på...

En annan elev refererade till att det förväntades kommunikation kring de moment som eleven behöver hjälp med, att läraren ska ha tålmod med att låta eleven lära sig nya kunskaper och att det ska vara hjälpande och stöttande feedback:

Att man är tydlig skulle jag säga, det är nog det viktigaste, och att man pushar och hjälper. Oftast när man jobbar på grejer på HG (hockeygymnasium) så kanske det inte är det bästa man är bra på som man jobbar med för att man vill ju utveckla grejer man inte är bra på, så att ha tålmod och hjälpa mycket skulle jag säga.

Förväntningen ligger också i att det är jag som lärare som ger feedbacken till eleverna. En elev beskrev att jag som lärare ska göra allt för att han ska utvecklas och säga till när jag ser saker som ska rättas till i utförandet: ”Mm, att du gör så mycket som du kan för att jag ska utvecklas, om du ser någonting som du tycker jag kan förbättra så säger du det, typ det...” Feedbacken från mig förväntades vara tillrättvisande, och det förväntades att det skulle vara jag som äger rätten till feedback: ”Att jag får feedback om man gör dåliga saker som man kan förbättra.” Eleverna hade en uppfattning om begreppet feedback som de använde i sina svar i intervjuerna; det handlade om att ge positiv och negativ återkoppling för att eleverna skulle utvecklas som ishockeyspelare. Eleverna använde begreppet feedback när de talade om sin tränare. Svaren skapade en bild av hur begreppet feedback används i ishockeysammanhang, i den sociala kontext som eleverna befinner sig i sin föreningsmiljö. Det är jag som lärare som ska äga rätten att ge värderande feedback till eleverna. Eleverna talade inte om att feedback var något som kan ges till varandra. Förväntningarna var att syftet med feedbacken skulle vara att jag skulle förstärka det som skulle göras bättre men också poängtera elevernas styrkor och svagheter i utförandet av olika moment i ishockey. I detta resonemang fanns det möjligheter till en gemensam förståelse av begreppet feedback som eleverna resonerade om. Utmaningarna handlade om att eleverna inte talade om relaterandet eleverna emellan, utan mer en hierarkisk norm där läraren har rätt att ge feedback.

7.2.6 Elevers upplevelser av sägandet – feedback

Efter kursen upplever eleverna att de får feedback av läraren regelbundet. En elev beskriver det som en skillnad mot en tränare:

Men du försöker ju också fokusera lite på målvakterna så bra du kan, Kalle accepterar typ att han inte kan hjälpa oss alls, så där får vi feedback från dig.

Här syftar eleven på feedbacken som berör hans specifika position i laget och förväntningar på feedback som berör tekniskt och taktiskt målvaktsspel i ishockey. Eleven visar att läraren har gett honom feedback, vilket inte är fallet med hans tränare. Hur feedback förmedlas framgår inte, men eleven erfar att det har skett. En elev förtydligar hur det är på träningen: ”På kvällen är det mer prat till stora, hela gruppen och så.” Förväntningarna om att feedbacken skulle vara individuell låg också i linje med lärarens ambition att ge individuell feedback. En annan elev som spelar målvakt beskriver feedback under lektionerna som att ”här blir det ju lite feedback då och då”, men uttrycker också besvikelse ställt mot förväntningarna om feedbackens innehåll:

Jag antar att jag som målvakt känner att man inte kan få samma hjälp här som på de andra lektionerna, det är ju inget du kan göra något åt om målvaktsspelet rent taktiskt och tekniskt som om man haft en målvaktstränare.

Eleven upplever inte att utfallet levt upp till hans förväntningar om att få feedback på sitt målvaktsspel. Eleven resonerar om att läraren inte är en målvaktstränare och förstår utfallet. Det skulle kunna vara så att det har funnits information innan skolvalet om att målvaktstränare skulle ingå, men det är inget eleven tar upp. I elevernas resonemang om feedback jämför de med vad de är vana vid att få för feedback från sin tränare. De uppger att de får feedback av sin lärare men att den skiljer sig från tränarens sätt att ge feedback. En av eleverna beskriver skillnaden:

Det är lite mer feedback på kvällsträningarna hur man ska passa, ligga i skottlinje och så. Vart jag ska vara på isen och så... fickor... var man ska vara.

Eleven redogör för vilken typ av feedback han får av sin tränare på kvällstid. Han talar om instruktioner om var han ska vara eller vad han ska göra som feedback från sin tränare. En elev konstaterar att:

Tränaren pratar ju mer och jämför oss spelare eftersom det är konkurrens om speltiden, här är det ju inte att man blir jämförd med andra.

Eleven resonerar här om skillnaderna mellan tränaren och läraren: tränaren jämför eleverna med varandra, det gör inte läraren. En annan elev uttrycker skillnaden mellan sin tränare och lärare så här:

Elev: Ja, det är stor skillnad faktiskt. Ja.

Jag: Vad är det för skillnad upplever du?

Elev: Hur ska jag säga, vår coach är mycket mer allvarlig, äh, nu är det fel, han vill bygga träningen på ett annorlunda sätt och, han är mer aggressiv, eller inte

aggressiv men han är mer seriös, han skriker om man gör fel och typ allt sånt, så han är, du är mer lugn och du säger vad vi gör fel och vad vi ska göra för att bli bättre och så, han skriker mer rakt på sak och om det är något som han inte gillar så säger han det rakt i ansiktet eller mer halvskriker i ansiktet typ. Om du förstår? : Ja, detta utgår från dina upplevelser...

Elev: Det är svårt att förklara. Ni har olika träningsmetoder om man säger så.

När eleverna får frågan om de kan sätta ett betyg på sig själva efter kursens gång blir svaret från samma elev:

Ja, det kan jag nog göra, jag har ju fått feedback och en bedömning i vad jag ligger på för kunskapskraven under tidens gång typ så det kan jag nog.

Här använder eleven begreppet feedback i relation till bedömning. Läraren har gett feedback på elevens prestation ställt mot kunskapskraven, vilket ingår i en lärares uppdrag i undervisningen. En annan elev upplever sig inte veta vilka kunskapskrav som råder, men bedömningen av elevens förmågor relaterat till olika innehåll verkar han ha kunskap om:

Vi har ju jobbat med idrottsskador och så och sen skridskoåkning och tekniskt och skott och det. Om jag hade haft koll på kunskapskraven skulle jag kunna sätta betyg på mig själv.

Planen med begreppet feedback handlade om att arbeta med olika typer av återkoppling beroende på pedagogiskt upplägg. Ambitionen var att använda sig av olika typer av feedback samt att eleverna skulle få ge varandra återkoppling, och att de själva skulle få bedöma sin utveckling. Syftet var att undervisningen inte skulle domineras av feedback som upplevs som kommandon. Här uppnås ambitionen att lärarens feedback inte skulle uppfattas som kommandon vad gäller tonläget. Däremot diskuterar inte eleverna feedback som ett begrepp de använt sinsemellan i undervisningen. Frågor i efterintervjuerna om kommunikationen mellan eleverna är något som saknas och kan därför inte analyseras.

7.2.7 Summering av elevintervjuerna

Elevintervjuerna har analyserats utifrån TPA. Summeringen av möjligheter och hinder är uppdelade utefter det tre arrangemangen, görande, sägande och relaterande.

Tabell 4. Analysen av elevernas intervjusvar utifrån teorin om praktikarkitekturens arrangemang, möjligheter och hinder avseende görande, sägande och relaterande.

Görande	Sägande	Relaterande
Materiella-ekonomiska arrangemanget	Kulturella-diskursiva arrangemanget	Sociala-politiska arrangemanget
Möjlighet att det inte finns något hinder hos eleverna att förändra undervisningsmetoden i undervisningen. Eleverna har upplevt olika arbetsmetoder.	Begränsning att lärare och elever delar det idrottsliga språket med hockeyterminologin. Det idrottsliga språket kan då dominera. Möjligheter att göra eleverna medvetna om syftet med idrottsspecialisering och möjligheter att addera ett skol-språk i en idrottslig miljö. Eleverna delade språk med läraren runt begreppet feedback, vilket kan möjliggöra lärande.	Möjligheter att idrott och hälsa – specialisering ska uppfattas som ett skolämne genom relaterande gentemot kunskapskrav och skola. Eleverna relaterade till kunskapskraven och ett skolämne efter studiens genomförande. Möjlighet att eleverna i förväntningarna innan upplever en lärare som mindre hierarkisk än en tränare. Det öppnar upp en möjlighet som lärare att inte ”behöva” eftersträva normen för en ishockeytränare.

7.3 Självreflektion

Detta avsnitt tar sin utgångspunkt i empirin från reflektionsdagboken jag skrev under min första månad av undervisning samt empirin från de inspelade lektionerna. Självreflektionen handlar om det lärande jag gjorde längs vägen i denna självstudie, och empirin presenteras för att visa delar av processen, vilka möjligheter och hinder jag fått syn på utifrån praktikarkitekturens arrangemang. I den första delen av självreflektionen exemplifieras en lektionssekvens från studien, görandet, hur jag kommunicerade och organiserade lektioner i min undervisning, samt det sätt som jag upplevde var normen för en ishockeytränare och de förväntningar som jag försökte leva upp till. Det är viktigt att

poängtera att detta inte är fel sätt att undervisa, men att jag upplevde att repertoaren av undervisningsmetoder var för smal i relation till vad som åligger mig i mitt läraruppdrag. Jag upplevde att jag fastnade i ett idrottsligt sätt att organisera och kommunicera min undervisning. Nedan ges ett exempel på en sådan undervisningssituation.

Jag och eleverna befinner oss i en fyslokal där vi arbetar med rörlighet för ishockeyspelare och jag visar, instruerar och ger kommandon till eleverna i utförandet av uppgifterna.

Jag: Vi kör... ja, försöker jobba uppifrån kroppen och ner här... Vi kan köra lite till stående övningar innan vi sätter oss ner. Vi kan testa eran brösttrygg, om ni håller handflatorna upp i taket så här som jag och sen ska ni korsa era händer, fortfarande handflatorna upp, då blir det ett litet hål där emellan... Åh, då ska jag igenom här nu med min kropp... Bra med luvtröja... Här har ni ett redskap för att mäta er brösttrygg, som ni ser. Jag kan ju inte visa hur övningen fungerar, som ni ser, eftersom det tar stopp för mig här i svanken. Här ska ni klara att komma igenom. Varsågoda och prova.

Elev: Så här?

Jag: Och så ska du igenom här nu, Max.

Elev: Driver du?

Jag: Nej, du ska igenom här och sen kliva ut.

Elev: (Skrattar.)

Jag: Händerna uppåt, Gustav, där har du hålet du ska igenom.

Jag: Peter, dra över den genom din rygg.

Jag: Nästan igenom, John.

Jag: Handflatorna uppåt, Max.

Lektionssekvensen gestaltar en undervisningsmetod som baseras på kommandon, där jag ger kort feedback i form av negativ eller positiv förstärkning. Det finns ett uppmuntrande idrottspråk i bemärkelsen med peppande ord till eleverna under övningens gång och uppmaningar till eleverna om att fortsätta eller förändra något. Jag äger besluten om undervisningen, vilken övning vi gör, hur den utförs samt kommunikationen i övningen. Jag ser denna metod som användbar till exempel när eleverna är helt oerfarna i något moment och det finns korrekta sätt att utföra övningarna på, precis som Mosston och Ashworth (2008) rekommenderar vid lärande av till exempel dart eller simhoppstekniker. Översatt till ishockey lämpar det sig när barnen ska ta sina första skär på isen eller vid en viss teknik av ett skott. En begränsning jag har reflekterat över handlar om det sociala-politiska arrangemanget. Begränsningen blir att förhållandet mellan mig och eleverna förblir hierarkiskt. Det leder i sin tur till begränsningar i det kulturella-diskursiva arrangemanget, på så sätt att det begränsar mitt sätt att kommunicera och vilket språk jag och eleverna delar.

I början av studiens genomförande ville jag möta elevernas förväntningar, men också addera fler aspekter. Reflektionsdagboken fick mig att ställa mig själv frågor om vad jag kommunicerar och hur det gestaltas i undervisningen. Här presenteras en reflektion från dagboken där jag undervisat enligt kommandometoden i början av kursen:

Samlingarna innan, under och efter lektionen var en "klassisk hockeysamling" där eleverna ställer sig med ett knä i isen nedanför mig som lärare, som stod upp. Undervisningen speglade en praktisk övning av en utvald teknik och taktik. Vi arbetade med samma övning under hela lektionen, vilket man inte gör på en typisk hockeyträning, för att förstärka signalvärdet i att öva på en förmåga, inte bara testas på den en kort stund. Det var ovant för eleverna, de undrade när jag skulle byta övning. Jag kommunicerade hur övningen skulle gå till. Förutom det känner jag av en spänning, en kultur där jag upplever att det är en tyst kultur, man lyssnar till mig som pratar och genomför mina instruktioner. Man frågar inte om man inte förstår och det är svårt att få eleverna att prata när jag ställer frågor. Jag ställer frågor efter genomgången, ingen svarar men jag såg under övningen att alla inte förstod. Det är tyst mellan eleverna under övningen, det är jag som ger feedback. Jag berättar vad eleverna gör rätt och vad som blir fel.

Efter ovanstående citat reflekterar jag vidare i reflektionsdagboken över hur jag försökt att lösa situationerna jag upplevde med en hierarkisk ordning i klassrummet. Jag har reflekterat över att ge positiv feedback till elever med låg status i gruppen när dessa responderade på en fråga från mig; att placera mig med olika avstånd till elever för att stärka någon som stod placerad bredvid gruppen; att inte tolerera kränkningar eller negativa kommentarer mellan elever; samt att möta varje elev och visa att jag bryr mig om människan bakom ishockeyspelaren.

Reflektionen från min dagbok visar på vilka begränsningar jag känner sett utifrån praktikarkitekturens arrangemang; hur det som sägs, görs och relateras skapar praktiken. Jag reflekterar över relaterandet mellan mig och eleverna samt normen jag upplever i ishockeykulturen. Att ställa mig själv frågor innan och efter varje lektion i början av studien fick mig att försöka förändra och utveckla min kommunikation och organiseringen av min undervisning. Jag har genom denna studie gjort en kunskapsförflyttning av min kommunikation och min undervisning. Kunskaperna jag har utvecklat handlar om vilka frågor jag ställer till mig själv när jag planerar en lektion eller en kurs. Jag har också utvecklat kunskaper om hur jag kan reflektera över min undervisning, vilka frågor jag kan ställa till mig själv i mitt fortsatta yrkesliv. Jag har fått syn på begränsningarna med att använda sig av enbart lärarstyrda undervisningsmetoder, men också möjligheterna med att nyttja det idrottsliga språkbruket eller sättet att organisera undervisningen på. Genom att förändra i det materiella-ekonomiska arrangemanget, det vill säga görandet, öppnar jag upp möjligheter i det sociala-politiska arrangemanget och det kulturella-diskursiva arrangemanget.

7.4 Summering av studiens resultat

Undervisningsmetoderna i studien har olika karaktär vad gäller beslutsfattande och feedback. Både elevcentrerade och lärarcentrerade metoder och sätt att kommunicera och ge feedback på förekommer i undervisningen. När undervisning sker med mer lärarcentrerade undervisningsmetoder är det också läraren som styr och äger det mesta av kommunikationen i de analyserade lektionssekvenserna. Eleverna ges ett minimalt utrymme för verbal kommunikation med den mer kommenderande undervisningsmetoden. När undervisningen genomsyras av mer elevcentrerade metoder öppnas också upp för mer kommunikation mellan elever och lärare samt eleverna emellan. I samband med elevcentrerade metoder intar läraren en mer frågande och guidande roll i sin verbala kommunikation, och mer kommunikation läggs också över på eleverna. Undervisningsmetoderna har bidragit som verktyg för hur man kan se på undervisning utifrån kommunikation, feedback och beslut.

Kunskapsförflyttning hos elever är lärarens primära uppgift i undervisningen. I sina intervju svar efter studiens genomförande visar eleverna utökade resonemang i sitt sätt att tala om praktikens arkitektur. Elevernas sätt att tala om sina förväntningar om görande, sägande och relaterande är inte detsamma före som efter undervisningens genomförande. De tre arrangemanget i praktikens arkitektur synliggörs i elevernas svar. Eleverna berättar att de upplever en skillnad i det materiella-ekonomiska arrangemanget, då lektionerna inte genomförs på samma sätt som kvällsträningarna. Eleverna relaterar till gruppträning och individuell träning i första hand, men också till hur styrt genomförandet av träningarna i förlängningen är. Eleverna talar också om att de under lektionerna har upplevt att de behöver tänka själva och prata mer, vilket kan analyseras utifrån det kulturella-diskursiva arrangemanget. I det sociala-politiska arrangemanget reflekterar eleverna över den individuella feedbacken de får i undervisningen, och att lärare inte är lika hierarkiska i sitt sätt att undervisa, det vill säga att relaterandet får andra uttryck. Eleverna pratar också om relaterande i relation till kunskapskrav och betyg.

Kunskapsförflyttningen hos läraren är en viktig del av självstudiens syfte. Teorin om praktikarkitektur har använts för att analysera undervisningens möjligheter och hinder. Det som påverkar görandet är besluten, både innan, under och efter en lektion. Jag som lärare har möjligheten att påverka görandet på så sätt att jag kan planera innan lektionen vilka beslut som ska ligga hos mig och vilka som kommer att fattas av eleverna. Det påverkar i sin tur sägandet, vilken kommunikation som är möjlig att skapa. Om jag som lärare fattar alla beslut, blir utrymmet för elevernas kommunikation minimal. Om jag skjuter över beslut och därmed kommunikation och feedback till eleverna skapas också ett relaterande mellan eleverna. Om det ges möjlighet till en kommunikativ undervisning

möjliggör det ett relaterande mellan lärare och elev eller elever emellan. Genom att skapa kommunikativt utrymme finns det en chans att skapa ett gemensamt yrkesspråk i undervisningen i idrott och hälsa som inte består av korta kommandon och hejarop. Mina egna lärdomar handlar om att förstå mina möjligheter, men också begränsningar, till att förändra min praktik.

Kunskapsbidrag från studien

Utifrån TPA är kunskapsbidraget från studien att bidra med ett sätt att se möjligheter och hinder för att förändra en praktik. Möjligheterna och hindren utifrån de olika arrangemangen presenteras i tabellen nedan.

Tabell 5. Praktikens möjligheter och utmaningar utifrån studien.

Möjligheter	Utmaningar
<p>I. <i>Kulturella-diskursiva arrangemanget</i>: Utvecklat yrkesspråk samt medvetenhet om beslutens roll för utfallet av undervisningen. Förskjutning av beslutsfattande från lärare till elever öppnar upp för nya möjligheter till relaterande i undervisningen, vilket också påverkar möjligheterna för kommunikation och utvecklande av språk.</p>	<p>I. <i>Kulturella-diskursiva arrangemanget</i>: Utmaningar med att utveckla ett gemensamt språk med eleverna samtidigt som det idrottsliga språket dominerar.</p>
<p>II. <i>Materiella-ekonomiska arrangemanget</i>: Att det inte finns motstånd bland eleverna i att förändra görandet. Eleverna visar inte på något motstånd i att vidga undervisningen från den ej på förhand förväntade undervisningen.</p>	<p>II. <i>Materiella-ekonomiska arrangemanget</i>: Förväntningar kan skapa normer för vad som ska göras. Förväntningarna i studien speglade ett idrottsligt sätt att organisera. Normen som skapas går att förflytta till nya normer för hur undervisning kan organiseras. Utmaningarna ligger i att bli medveten om sina möjligheter i stället för begränsad av förväntningar och normer.</p>
<p>III. <i>Sociala-politiska arrangemanget</i>: Möjlighet att skapa utrymme för relaterande. Genom att eleverna kan relatera till varandra i högre utsträckning, till sin lärare på ett annat sätt samt till kunskapskraven, ökas möjligheter till relaterande. Genom att variera relaterandets plats och form kan synen på vad idrottsspecialisering/specialidrott kan bli förändras.</p>	<p><i>Sociala-politiska arrangemanget</i>: Utmaning kan bli att skapa förutsättningar i relaterandet mellan eleverna, i deras gemensamma språk. Relaterandet mellan eleverna framgick inte i denna studie.</p>

8. Diskussion

I detta kapitel kommer studien att summeras, diskuteras och avslutas. I diskussionens första del behandlas studiens två frågeställningar. Efter det diskuteras undervisningsmetoder som reflektionsverktyg i studien och dess relation till studiens sociokulturella ansats. Avsnittet om TPA zoomar in de tre olika arrangemangen i relation till studiens resultat. Därefter löper en metoddiskussion, där självstudie som metod diskuteras, samt den egna insatsen i studien. Kapitlet avslutas med en slutsats, vidare forskning inom området och några avslutande ord om min resa på hal is.

8.1 Ambitionen och utfallet

Syftet med självstudien har varit att inom ramen för ett praktknära aktionsforskningsprojekt genomföra en studie som syftar till att undersöka undervisningens pedagogiska uppbygg genom att studera min verbala kommunikation. Avsikten har varit att förändra praktiken i mitt klassrum. I studien har jag prövat att använda mig av elevcentrerade och frågebaserade undervisningsstrategier i kombination med de lärarcentrerade och instruktionsbaserade undervisningsformer som dominerar i dag. Det bakomliggande syftet med att fokusera på verbal kommunikation bottnar i att undervisningen tenderar att ha ett idrottsligt sätt att kommunicera, vilket också leder till mer lärarcentrerade metoder att organisera undervisningen på.

8.1.1 Vilka undervisningsmetoder och vilket beslutsfattande kan urskiljas i relation till elevcentrerade respektive lärarstyrda undervisningsmetoder?

Genom att använda sig av Kirks (1996) fem undervisningsmetoder som reflektionsverktyg i studien får vi också svaren på frågan om undervisningsmetodernas olikheter med avseende på beslutsfattande. Kommunikationsmönstren i studiens lektionsinspelningar avspeglas i vem som äger besluten för lektionen. När jag som lärare äger besluten innan, under och efter lektionerna tenderar också kommunikationen att bli densamma. Eleverna får lite talutrymme när jag som lärare äger besluten. Precis som Håkansson (2015) också

påpekar ger de mer lärarcentrerade sätten att undervisa mindre tid för lärare att dokumentera och observera. Mindre tid för att observera kan tänkas bli mindre tid för att bedöma eleverna formativt. Det blir mindre utrymme för eleverna att visa kunskaper som inte är kopplade till kroppsliga förmågor. Resonemanget tenderar att belysa behovet av att ha fler metoder för undervisning för att kunna möta läroplanens mål som lärare (Karlefors & Larsson, 2018; SueSee & Barker, 2019).

Utifrån de sociokulturella ansatserna anses språket vara det viktigaste redskapet i läroprocesser; språklig interaktion i praktiken är det som ger aktiviteten mening (Säljö, 2011, 2013). När man använder sig av enbart lärarstyrda metoder där läraren äger besluten, och till stor del kommunikationen, uteblir den språkliga interaktionen. I varje situation där eleverna samspelar med andra har de en möjlighet att skapa kunskaper tillsammans med andra elever (Mosston & Ashworth, 2008; Säljö, 2013, 2011). Den aspekten missas i kommunikationsmönstret under kommandometoden. Däremot är målet med stilen att använda tiden effektivt och att följa en modell för att uppnå specifika resultat (Mosston & Ashworth, 2008). Jag tror att denna metod lämpar sig vid lärande av nya tekniker eller vid moment som det finns mer säkerhetsrisker kring i undervisningen. Jag kan också uppleva kommandometoden mer effektiv när elever är mer oerfarna inför ett moment. Precis som Karlefors och Larsson (2018) skriver uppnås inte mål som relaterar till nyfikenhet och problemlösning genom de mer lärarstyrda metoderna.

Kommunikationsmönstret för den uppgiftsbaserade metoden ser snarlikt ut, men här har eleverna chans till talutrymme när jag som lärare åker runt till eleverna för att ge dem feedback. Men det är fortfarande jag som lärare som äger den största delen av alla beslut och därmed också den mesta av kommunikationen och återkopplingen. Förväntningarna hos eleverna var att jag skulle ge dem tillrättavisande feedback, och jag reflekterade över att denna metod gav mig tid en och en med varje elev. Min reflektion var att denna metod var uppskattad bland eleverna då fokuset blev mer individuellt, vilket eleverna förväntade sig av undervisningen. Jag levde upp till förväntningar hos eleverna och jag fick skapa mer individuella relationer. Londos (2010) beskriver också möjligheten till en mer avslappnad relation mellan lärare och elev i en idrottslig miljö som en grund för en god kommunikation. Den uppgiftsbaserade metoden lämpar sig eftersom feedbacken blev synlig i undervisningen. Feedback anses vara ett av de viktigaste begreppen i undervisningen för att lyckas förstärka eller förändra elevers beteenden (Black & Wiliam, 2009; Mosston & Ashworth, 2008).

Kommunikationsmönster som rör de mer elevcentrerade metoderna följer också Mosston och Ashworths (2008) beskrivningar av vem som fattar beslut i undervisningen. Säljö (2011, 2013) menar att det viktigaste redskapet i läroprocesser är den språkliga

interaktionen i praktiken. Den språkliga interaktionen tog större plats i de elevcentrerade metoderna. De kommunikationsmönster som speglas i metoden guidad upptäckt består i studien av frågor till eleverna, en kommunikation där gestaltningen blir utforskande av frågorna och där syftet är att eleverna själva ska erfara och upptäcka. Läraren ska inte svara på frågorna, men guida eleverna så att de tar sig framåt (Mosston & Ashworth, 2008). I problemlösningsmetoden och den ömsesidiga metoden sker kommunikation mellan eleverna. Läraren kommunicerar ett problem eller hur något ska genomföras på ett korrekt sätt, men sedan är det elevernas kommunikation sinsemellan som dominerar dessa metoder. Kommunikationen i problemlösningsmetoden består av ett samarbete mellan eleverna, medan den ömsesidiga metoden handlar mer om att kommunicera en bedömning, eller feedback, med varandra. Det är viktigt för både sociala och akademiska lärandemål att det finns ett elevcentrerat perspektiv på undervisning, menar Casey et al. (2009). Att ha ett kommunikativt samspel med eleverna ger aktiviteten en mening. Om kunskap skapas genom interaktion behöver interaktion också äga rum i den sociala praktiken. Feedbacken mellan eleverna studerades aldrig i denna studie, men utrymme gavs för återkoppling mellan eleverna. I bedömningen för lärande är feedbacken ett centralt begrepp såväl mellan lärare och elev som elever emellan (Tolgfors, 2017). Genom att ge eleverna utrymme för kommunikation och feedback sinsemellan gavs också jag som lärare tid att bedöma eleverna löpande i undervisningen.

Det var utmanande att analytiskt bryta ut sekvenser i en undervisningssituation som enbart innehöll en undervisningsmetod. Under en lektionssekvens kunde man genom kommunikationen urskilja en mix av två, ibland fler, undervisningsmetoder, till exempel en blandning mellan kommandostilen och uppgiftsbaserad metod, eller problemlösning och guidad upptäckt. Ett moment kunde inledas med kommunikation i enlighet med en uppgiftsbaserad metod, men när läraren åkte runt till eleverna enskilt för att ge feedback utvecklade det sig mer till en guidad upptäckt av uppgiften de först fått. Detta kan också vara ett resultat av att perspektivet med undervisningsmetoder var något som upptäcktes efter undervisningens genomförande. I det pedagogiska upplägget utgick jag som lärare från elevstyrda eller lärarstyrda metoder. Det var ett steg mot att utveckla systematik och strategi av olika undervisningsmetoder ihop med olika centrala innehåll i kursen. Att utveckla en tydligare ram för undervisningsmetoderna möjliggör för mig som lärare att möta läroplanens mål (SueSee & Barker, 2019). Jag använde mig av samma centrala innehåll i flertalet lektioner, men genomförde dem på olika sätt för att både jag och eleverna skulle uppleva olika sätt att utföra undervisningen på.

8.1.2 Hur upplever eleverna lärarens ambition att förändra undervisningen, med särskilt fokus på kommunikation och undervisningens utformning?

Något jag behövde göra innan förändringen av undervisningen kunde ske var att synliggöra lärandeaspekter i kursen Idrott och hälsa - specialisering. Både svensk och internationell forskning visar på att lärare saknar lärandeaspekter när de uttrycker sig om ämnet (Nyberg & Larsson, 2014, 2016). I elevernas intervju svar innan undervisningen började fanns en benägenhet bland eleverna att jämföra ishockeykursen med ishockeyträningarna och att jämföra mig som lärare med deras tränare. Genom att eleverna pratade om ishockeyträning, morgonträning och tränare blev ett första steg till att förändra undervisningen att få eleverna att förstå skillnaderna mellan föreningsidrotten och skolämnet. Syftet var att eleverna skulle förstå att denna kurs är ett skolämne, att det är mer individuellt utformat för att elever får individuella betyg, att det finns kunskapskrav och att de ska utveckla förmågor i kursen. Detta är en viktig aspekt om eleverna ska uppfatta idrott och hälsa som ett ämne för lärande. Eleverna får också en större förståelse för vad de ska lära sig och blir mer medvetna om studieresultaten om denna typ av kommunikation äger rum (Gyllander Torkildsen, 2016; Redelius et al., 2015).

Att eleverna började uppfatta ishockeyn som ett skolämne framkom i hur de resonerade kring kursen i den andra intervjun. Eleverna resonerade då dels om vad de lärt sig utanför hockeyplanen, men också om att syftet är att utveckla förmågor för att bli en bättre ishockeyspelare på kvällstid. I intervju 2 refererade eleverna både till andra gymnasieämnen och till sin ishockeyträning för att beskriva sina upplevelser. Elever kan prata om undervisningen i relation till annan undervisning och inte enbart koppla den till ishockeyträning utanför skolan. Eleverna talar om kunskapskrav och olika saker de lärt sig. Vid intervju 2 hade eleverna fått mer erfarenhet av gymnasiestudier, och det kan också vara en bidragande faktor till att de nu refererade till skolmiljön. Genom elevernas referenser till skolan och idrotten och de jämförelser eleverna beskriver, skapas en bild av vad de har upplevt under min undervisning.

Eleverna förväntade sig individuell feedback, vilket eventuellt gjorde mig mer medveten om att försöka leva upp till dessa förväntningar. För att kunna ge fortlöpande återkoppling behövde kunskapskraven konkretiseras och kommuniceras till eleverna, vilket är en nyckel till att undervisa framgångsrikt (Hirsh & Olin, 2021; Larsson & Meckbach, 2007; Redelius et al., 2015;). Att ta emot feedback var något eleverna erfarit via ishockeyn tidigare, och något de förväntade sig. Normen eleverna erfarit tidigare var att det var läraren eller tränaren som hade rätt att ge feedback. Upplevelsen efter kursen var att feedback hade ägt rum i olika former. Att eleverna får ge feedback sinsemellan kan vara ett sätt att

göra dem medvetna om kriterierna och samtidigt få i gång kommunikationen mellan eleverna som en del i den formativa bedömning jag arbetar med som lärare.

Elevernas förväntningar speglade till stor del vad som dominerar undervisningen idag. Det vill säga lärar- eller tränarfokuserad undervisning, där läraren äger kommunikationen i form av feedback. (Larsson et al., 2014). Studien visade på olika sätt att kommunicera och organisera och ändå leva upp till elevernas förväntningar i innehåll och utformning av undervisningen. Ett av de viktigaste resultaten för mig som lärare var att eleverna inte gjorde något nämnvärt motstånd mot att frånga normen med lärarledda lektioner. Kanske är det mer som Casey och Dyson (2009) skriver, att det är en utmaning för läraren att överlåta kontrollen till eleverna i undervisningen.

8.2 Praktikarkitektur som teori

Teorin om praktikens arkitektur har gett en möjlighet att se praktiken ur tre arrangemang. Det som sägs, det som görs och relationen däremellan går in i varandra och påverkar varandra (Henning Loeb et al., 2019). För att titta på helheten från studien och förtydliga möjligheter och hinder har jag delat upp diskussionen utifrån de tre arrangemangen för att sedan summera dem som en helhet.

8.2.1 Sägandet

Det kulturella-diskursiva arrangemanget påverkas av och påverkar vad som är möjligt att prata om och säga i ett specifikt sammanhang och på en specifik plats och vid en särskild tidpunkt.

Begreppet feedback var ett begrepp som eleverna pratade om i intervjuerna före kursen. Jag såg det som en möjlighet att eleverna hade förväntningar på att undervisningen skulle innebära feedback på elevers förmågor. Genom de olika undervisningsmetoderna tog sig detta uttryck på olika sätt. Eleverna upplevde att det fanns både tillrättavisande feedback, positiv feedback och återkoppling där eleven själv behövde tänka. För att skapa dessa samtal behövs en variation av undervisningsmetoder. Återkopplingen kan leda till ett förändrat beteende, ett förändrat resultat, till att motivera, inspirera, avvisa, förvirra eller förstärka (Mosston & Ashworth, 2008). Att använda sig av feedback i kommunikationen var något som var möjligt och som förväntades av eleverna. Det var ett språk som jag som lärare kunde använda när eleverna övade på olika förmågor i undervisningen. Eleverna och jag kunde använda oss av feedback på ett konstruktivt sätt i undervisningen eftersom vi utvecklade en gemensam syn på feedbackens innebörd. En av möjligheterna

i det kulturella-diskursiva arrangemanget handlar just om att använda feedback-begreppet för att göra eleverna medvetna om kunskapskraven och deras förmågor i förhållande till dem.

I idrottsundervisning kommunicerar lärare ofta genom ett tävlingsidrottsligt språkbruk och de har ett liknande sätt att bedriva undervisningen. Det är ett språk som också kan exkludera elever som inte är bekanta med tävlingsidrotten (Larsson, 2016). Inom just idrott och hälsa med specialisering mot en specifik idrott är det inte en utmaning, eftersom alla elever i sammanhanget är verksamma inom idrottsrörelsen. Här finns i stället en ishockeykontext, ett språk som eleverna har gemensamt och som nu har utmanats med en skolkontext i studien. Jag ser både för- och nackdelar med att ligga nära och vara bekant med ishockeyns terminologi i och med min långa erfarenhet av sporten. Fördelen var att jag förstod elevernas språk, medan utmaningen var att inte låta tävlingsidrottens språk helt ta över min undervisning. Genom undervisning med uppgiftsbaserad metod och kommandometod, de mer lärarstyrda metoderna, betonades också ishockeyns tävlingspråk. Det gemensamma språket som jag och eleverna delade var lättare för mig att använda i undervisningen, men när man undervisar med mer lärarstyrda metoder blir det en stor utmaning att få in kommunikationen mellan lärare och elev och kommunikation elever emellan.

Jag upplevde det som en utmaning att jag och eleverna var mer oerfarna i att dela ett språk med varandra som inkluderade skolbegrepp. När eleverna samtalade sinsemellan sökte de stöd hos mig, vilket jag tolkade som en övning att använda ett språk med termer och begrepp från skolans värld i den idrottsliga miljön. Det kan tänkas vara ett lättare vägval för både mig och eleverna att hålla oss till ett språk vi delar. Min upplevelse var att det var mer utmanande att hitta nya former för att utveckla språket vi hade i de mer elevcentrerade metoderna. Den samlade bilden av brister i yrkesspråket som jag själv stundtals upplevde handlar om bristen på gemensamma begrepp som kan definiera innehållet (Lundin & Schenker, 2022).

8.2.2 Görandet

I det materiella-ekonomiska arrangemanget ingår vad som är möjligt eller inte möjligt att göra. I det begreppet inkluderas undervisningens metoder. Undervisningens upplägg i studien utgick från elevcentrerad och lärarcentrerad undervisning. De resultat som eleverna uttryckte avseende möjligheter med undervisningen behandlar just att det inte finns några hinder; eleverna visade inte på något motstånd när jag som lärare ändrade undervisningsmetoderna. Resultaten från min studie visar att eleverna resonerar om att de upplevt olika gestaltningssätt i undervisningen och att de inte ser något hinder med det, vilket

möjliggör för en förändring av undervisningen. Genom att som lärare göra medvetna val i didaktiska modeller för undervisning kan man som lärare belysa vad man har valt att fokusera på och även se vad man har valt bort (Karlefors et al., 2016).

Även inom arrangemanget för görandet finns det möjligheter och hinder, som arenans möjligheter och begränsningar för praktiken. Studien ägde rum vid stadens stora idrottsplats, en plats med flera hallar för olika idrotter. Arenan för studien, ishockeyarenan, är den plats där ishockeyföreningen bedriver sin verksamhet. Den ligger inte i anslutning till skolan. Denna miljö bereder inte plats för en diskurs som enbart handlar om övning eller upplevelser av rörelse; det är en arena för en tydlig tävlingsdiskurs. Förutom ishockeyplanen som klassrum kan även materiel vara laddad (Liljekvist, 2012). I studien ingår samma materiel som på en ishockeyträning: puckar, träningströjor, taktiktavla, antalet målburar. Det var en utmaning att plocka in neutrala artefakter i undervisningen på is. Det som fanns tillgängligt var gokartdäck, några hinder och lite bollar som inte direkt förknippas med ishockey.

Eftersom jag arbetade efter kursplanen för idrott och hälsa – specialisering och det centrala innehållet i den kursen, bedrevs även undervisning på andra platser i idrottsanläggningen än ishockeyplanen. I idrottsarenan nyttjades även en brottningslokal med speglar samt en teorisal med bord och stolar. Dessa två rum signalerade inte tävlingsidrotten ishockey, men låg i anslutning till arenaområdet. Genom att samtala om syftet med undervisningen i kontrast till miljön den utspelas i blev eleverna medvetna, och varken lärare eller elever blev då ”offer för omständigheterna” (Larsson, 2016). Genom att flera miljöer på idrottsområdet har nyttjats och genom att försöka göra eleverna medvetna om skolkontexten i kursen, har arenan för undervisningen inte känts som ett hinder för undervisning.

Utmaningen eller hindret att skolan inte låg i anslutning till idrottsarenan handlade om logistiken för mig att möta eleverna i andra sammanhang och miljöer, exempelvis i en korridor eller matsal i skolan. I samband med kursen mötte eleverna alltid mig långt från skolans område, i samma arena som de träffade sin ishockeytränare. Att flytta undervisningen från isen såg jag som en möjlighet att göra eleverna medvetna om miljöns betydelse för vilka färdigheter de fick arbeta med. Jag såg det som positivt att kunna plocka bort hjälmar med galler på och möta eleverna i en annan arena som signalerar något annat än ishockey. I undervisningen i brottningslokalen och teorisalerna fanns även andra artefakter än på isen.

8.2.3 Relaterandet

Det sociala-politiska arrangemanget innefattar hur vi relaterar till varandra. De oskrivna reglerna i det sociala sammanhanget kan vara en möjlighet, men också en begränsning för lärare och elever. En av utmaningarna jag upplevde var att få eleverna att bli mer kommunikativa i undervisningen på is. Det var en utmaning att få eleverna att svara på frågor under lektionens gång, framför allt i grupp, men även enskilt. Eleverna uttryckte även att den kommunikativa kultur jag försökte få fram inte fanns på deras kvällsträningar. Ett exempel från studien handlade om att eleven som svarade på min fråga i storgrupp fick kommentarer eller ”gliringar” av andra elever. Det förväntades att eleverna inte skulle prata under lärarens genomgång, och att den skulle mer vara instruktionsbaserad. Det fanns även en hierarki i gruppen, där ålder och färdigheter inom ishockey spelade in. Den äldre eleven som spelade i det äldre juniorlaget svarade på mina frågor mer obehindrat. En annan elev, som inte fick speltid i match med det yngre juniorlaget, blev behandlad på ett annat sätt när han svarade på mina frågor i undervisningen. När två institutioner möts dominerar ofta den ena över den andra, och rådande normer inom idrotter reproduceras (Ferry, 2014, 2016). Detta var ett av de tydligaste beteendena för mig, att normen för elevernas kvällsträningar reproducerades på lektionerna på isen. Normen var tydligast i början av kursen, och efter åtta månader av undervisning pratade eleverna inte längre om beteendet.

Vidare gjordes överväganden i den pedagogiska planeringen av undervisningen löpande utifrån det sociala-politiska arrangemanget där jag upplevde hinder. Ett exempel var att innehåll i kurserna i Idrott och hälsa 1 som berörde kulturella aspekter, kroppsideal, könsmönster och etik taktiskt placerades i slutet av kursen. Sådana ämnen var inte möjliga att prata om med eleverna i ett tidigt skede av kursen. Ambitionen var att även skapa ett relaterande mellan kursplanerna och eleverna, och analysen av elevernas svar om deras upplevelser visar på att det funnits plats för det. Genom att skapa ett relaterande mellan eleverna och ämnets syfte och betygsriterier går det att utveckla ett yrkesspråk i undervisningen.

Jag gjorde även pedagogiska val i placering av mig själv och gruppen eller individen under samtalen i undervisningen, för att försöka bryta vissa hierarkiska mönster. Ett exempel var att placera mig på samma nivå som eleverna jag pratade med. Genom hela undervisningen använde jag mig, utifrån erfarenheter från undervisning och från träning i ishockey, av olika pedagogiska metoder för att detta inte skulle bli ett hinder. Undervisningen utgick från elevernas möjligheter att utveckla olika förmågor, och inte från en jämförelse mellan eleverna, vilket även togs upp i intervjuerna efter kursen. Det möjliggjorde att eleverna inte behövde ha en hierarki inom gruppen på det sätt som de har under sin vanliga ishockeyträning, då jag inte rangordnade eleverna efter speltid. Eleverna

förväntade sig att feedbacken skulle vara tillrättavisande eller stärkande, och att den skulle komma från läraren och inte eleverna emellan, vilket visar på normer om vem som har rätt att ge feedback i den sociala kontexten. Exemplet i studien kan visa på att eleverna var oerfarna med denna typ av feedback, men jag upplevde heller inget hinder för att eleverna skulle ge varandra återkoppling. Möjligtvis bidrog det till att bryta normer om vem som äger rätten till feedbacken.

8.2.4 Summering av praktikarkitektur

Henning Loeb et al. (2019, s. 34) skriver: ”De tre arrangemangen håller praktiker på plats och för att en praktik ska förändras måste också arrangemangen förändras. En praktik kan i sin tur bidra till förändring av arrangemangen och påverka andra praktiker.” Genom att studera min praktik utifrån praktikarkitekturens arrangemang har jag kunnat få fatt på de utmaningar jag som lärare ibland upplever i undervisningen. Det har också gett mig chansen att se möjligheterna, såsom möjligheten att förändra undervisningen och skapa plats för relaterande mellan mig och eleverna, och eleverna emellan, samt möjligheten att skapa relaterande gentemot de förmågor eleverna strävar efter att tillägna sig och hur det kan utveckla ett yrkesspråk tillsammans med det idrottsliga språket vi redan delar.

Ett av hindren jag identifierat i undervisningen genom denna teori handlar om vilka oskrivna regler och normer jag upplevde i det sociala-politiska arrangemanget, vilka i sin tur kan hindra språket och kommunikationen i undervisningen. Jag har också fått syn på möjligheterna att övervinna utmaningarna, som att flytta beslut till eleverna i undervisningen. Genom att vara medveten om beslutsfattande i undervisningen ger jag också möjligheten till eleverna att relatera mellan varandra. Jag som lärare ställs inför hinder inom de olika arrangemangen som påverkar varandra, men jag har också möjligheten att påverka de olika arrangemangen i min praktik. Genom att identifiera hinder och möjligheter kan det bli lättare för mig som lärare att göra taktiska val i min undervisning på is. Vad som är möjligt att säga och göra och relationen däremellan kan ses som ett pedagogiskt reflektionsverktyg framgent. Att ställa sig själv frågan vad man ser för möjligheter och hinder inom dessa områden kan vara ett sätt att förstå hur man kan påverka praktiken och arrangemangen, och i sin tur andra praktiker.

8.3 Metoddiskussion

Statens satsning på nationella forskarskolor är ett viktigt inslag i utvecklingen av den praktikhäna forskningen (Rönnerman, 2018). Att använda självstudie som metod för det praktikhäna forskningsprojektet har haft betydelse för att komma nära utmaningarna jag

som lärare stod inför i undervisningen. Den största styrkan med självstudier handlar om att kunna bygga effektiv undervisning och att göra lärare medvetna om den egna undervisningen (Ovens, 2014; Ovens & Fletcher, 2014; Samaras & Freese, 2006). Ur den aspekten anser jag att självstudien är ett bra verktyg för att utveckla sin undervisning. Som datainsamlingstekniker i min självstudie har jag använt ljudinspelning, intervjuer och reflektioner, som jag nedan ska resonera över för- och nackdelar med.

Skillnaden i upplevelsen mellan en lektion som spelades in kontra en som inte spelades in tror jag var marginell för eleverna. För egen del startade jag inspelningen när jag klädde på mig i omklädningsrummet så att jag inte skulle tänka på det när väl lektionen startade. Jag som lärare hade enbart en dold mygga som satt fast i min jacka, och utöver att jag meddelade eleverna i början på lektionen att jag spelade in nämndes det inte. Det gjorde möjligtvis att eleverna enbart såg mig som lärare i samtalen med dem under lektionstid.

En av utmaningarna med självstudiens intervjuer handlade om relationen mellan lärare/forskare och elev. Att jag också var deras lärare, som i slutet av kursen skulle ge dem betyg i kursen, kan ha medfört att eleverna till viss del svarade som de trodde att jag ville att de skulle svara. Möjligheterna med att vara forskare och lärare samtidigt handlade om att vi skapat en relation under åtta månader, vilket gjorde att de också kunde känna sig trygga med att våga svara mer målande på intervjufrågorna. Hur eleverna svarar i intervjuerna beror bland annat på hur de uppfattar personen som ställer frågorna (Densecombe, 2018). Genom för- och efterintervjuer gavs jag som lärare mycket tid att samtala med var och en av eleverna, och jag kunde skapa mer tid enskilt med varje elev än i en vanlig undervisningssituation.

Att ha kännedom om och vara involverad i ishockeyföreningen innan studien gav mig förståelse för elevernas ishockeyvardag. Många års erfarenhet inom ishockeyn har också gett mig förståelse för praktikens språk och den sociala praktik som eleverna befann sig i. Fördelen med att vara insatt i ishockeyns begrepp och språk är att kunna möta eleverna där de befinner sig. Det handlar inte enbart om att lära sig de olika begreppen; det handlar också om att veta hur de används i praktiken (Larsson, 2016). Att jag hade erfarenhet av ishockeyns kontext och begrepp gav mig både fördelar och nackdelar i min roll som forskare. En nackdel kan vara att jag förstår elevernas språk och därmed inte stannar upp och frågar om innebörd eller vad de menar med vissa svar i sina intervjuer. Det kan enligt Bryman (2011) vara fördelaktigt i intervjusammanhang att skapa tystnad och ge utrymme för intervjuaren att ställa tolkande frågor, vilket inte uppfattades så tydligt i intervjuerna. Genom att jag hade en förförståelse för elevernas ishockeyspråk gavs det mindre utrymme för frågor, och tolkningen gjordes snabbare av mig som intervjuare.

En styrka i studiens didaktiska översväganden handlade om antalet elever i undervisningen. I idrottsspecialisering är oftast elevantalet lägre jämfört med den obligatoriska kursen i idrott och hälsa, i mitt fall var elevantalet halverat. Förutsättningarna för att genomföra en studie med elevcentrerad undervisning var goda, sett ur det perspektivet. Det fanns mycket tid till var och en av eleverna och utrymme för dem att få en mer guidande och undersökande undervisningsmetod presenterad för sig. Utmaningen var att undervisa två olika specialiseringskurser samtidigt, speciellt när det fanns skillnader i centralt innehåll och kunskapskrav. Reflektionsdagboken hjälpte mig att göra didaktiska ställningstaganden under kursens gång. Genom reflektionsdagboken blev jag mer medveten om de didaktiska aspekterna som lärare och kunde ställa frågor till mig själv av didaktisk karaktär (Arfwedson & Arfwedson, 1991; Kougioumtzis & Annerstedt, 2013; Larsson & Meckbach, 2007).

8.3.1 Min egen insats

Självstudien handlar om vem som är lärare och vad denna gör. LaBoskey (2004) samt Austin och Senese (2004) hävdar att det inte finns något bättre sätt än självstudien att stärka undervisningsmetoderna, att erkänna påverkan av personliga värderingar och övertygelser och att berika elevernas lärande. Genom självstudie som metod har jag förändrat och blivit medveten om mina strategier för undervisning. Jag ser min insats genom självstudien som en del i att förändra min praktik, och genom denna studie ett bidrag till att kunna påverka andra praktiker (Kemmis et al., 2014). Att synliggöra normer som kan hindra effektiv undervisning och möjligheter som kan förändra undervisningen har varit ett viktigt bidrag för mig personligen.

En av de främsta lärdomarna för mig själv handlar om att normer är föränderliga, och jag upplevde inte något motstånd i den förändring jag själv försökte skapa i min undervisning. Det kräver mer av mig att förändra sättet jag kommunicerar eller planerar undervisningen, men jag skaffar mig också fler verktyg, vilket gör det mer stimulerande och roligt att möta framtidens elever. En annan personlig reflektion är att det är svårt att genomföra något man inte tidigare gjort. Om jag som lärare ska försöka utveckla ett yrkesspråk som jag tidigare inte känt mig fullt kompetent i, är det okej att pröva, men med den medvetna frågan ”vad händer om jag gör så här”, eller ”vad blir utfallet om jag testat det här”. Jag har fått fler verktyg jag kan använda när jag reflekterar över min undervisning.

Det har varit en utmaning att särskilja min insats som lärare från min insats som forskare genom denna process. De två första månaderna skrev jag en självreflekterande dagbok där jag ställde frågor till mig själv, innan och efter varje lektion. Min idé var att den skulle bidra till forskningen via dokumentation, men dagboken blev i stället främst ett

pedagogiskt verktyg för mig som lärare att se min undervisning. Jag använde mig också av reflektionsdagboken i rollen som självstudieforskare, och slutsatsen av reflektionsdagbokens bidrag handlar om att det inte finns något självändamål att särskilja min roll som forskare och lärare i reflektionerna i dagboken. Jag kan se att reflektionsdagbok i olika former är en metod för att fortsätta att som lärare synliggöra undervisningens frågor för mig själv och hur jag hanterar dem, i likhet med Caseys et al. (2017) metoder för självreflektion. Att fortsätta skriva reflektionsdagbok över tid kan också ge ett longitudinellt perspektiv i förändringen. Att lära sig mer av sin undervisning borde även i teorin betyda en bättre miljö för eleverna och deras lärande.

8.4 Slutsats

Det är det idrottsliga språket som historiskt sett har dominerat skolans idrottsämne, och så även hur undervisningen organiserats. Så vad blev det för matchresultat – vad är slutsatsen av studien? Utfallet av kommunikationen i min undervisning avgörs av vem som ska fatta de olika besluten, innan, under och efter undervisningssituationen. Är det jag som lärare som äger besluten faller också kommunikationen och feedbackens ägandeskap på mig. När läraren äger besluten och kommunikationen påverkar det hur jag som lärare relaterar till eleverna. En utmaning med en ensidigt utformad praktik är att den kan leda till ett hierarkiskt förhållande i relaterandet mellan lärare och elev. Då finns det en risk för större utmaningar i att utveckla ett yrkesspråk som elever och lärare delar. Det kan göra att det idrottsliga språkbruket fortsätter att dominera undervisningen.

Genom att analysera studien utifrån TPA fångades möjligheterna i görandet, sägandet och relaterandet. En möjlighet genom det sociala-politiska arrangemanget handlar om att ge elever möjlighet att relatera till varandra och till kunskapskraven. Genom att flytta beslut från läraren till eleverna skapar jag också nya möjligheter för kommunikation. Studien visar inte på något motstånd bland eleverna i att arbeta med mer elevcentrerade undervisningsmetoder. Förväntningarna grundar sig i vad som borde hända, hur det borde se ut. Tankar om hur det borde vara skapar också normer för den kontexten som kan bli ett hinder i undervisningen. Men normer går att förändra; genom att gå utanför normerna får vi syn på dem. När vi tar andra vägar, hittar fler vägar framåt, till exempel genom att använda oss av fler undervisningsmetoder, flyttas normen för hur en ishockeyträning eller idrottslektion ska se ut. Genom att förändra delar i sin praktik kan man också påverka andra praktiker. Möjligheterna för denna förändring i det materiella-ekonomiska arrangemanget ligger inte hos eleverna. Denna möjlighet i relaterandet öppnar upp för möjligheter i det kulturella-diskursiva arrangemanget, som handlar om att utveckla ett språk som lärare och elever kan dela, ett språk som utvecklar lärandet.

Användandet av undervisningsmetoder som reflektionsverktyg i min undervisning har hjälpt mig att få syn på kommunikationsmönster, vem som fattar beslut och vem som kommunicerar i de olika undervisningsstilarna. Detta reflektionsverktyg hade också kunnat fungera som ett pedagogiskt verktyg för planeringen av undervisningen – ett verktyg för att göra lärare mer medvetna om att deras ägande av olika beslut i undervisningen får konsekvenser för elevernas möjlighet till kommunikation och relaterande.

Genom TPA som teori har jag fått chansen att se utmaningar och möjligheter i min praktik, framför allt i relationen mellan det som sägs och görs. Jag har fått en större förståelse för hur min kommunikation, vad jag kan säga och göra, också påverkas av arenan jag står i och den sociala kontext jag befinner mig i. För att praktiker ska förändras måste också arrangemangen förändras. Genom att i framtiden medvetet kunna använda mig av olika undervisningsmetoder, skapar jag också möjligheter att fortsätta utveckla ett yrkesspråk och skapa relaterande mellan mig och eleverna. När relaterandets plats och form varierar, förändras kanske synen på vad idrottsspecialisering och specialidrott kan bli.

Det går kanske inte att uttala sig om vem som vann den här matchen i den sportsliga metaforen. Men mina slutsatser är att det finns olika sätt att spela match på, och genom att fortsätta spela matcher med speldén om att låta eleverna fatta beslut om undervisning, kommunicera och ge feedback, tror jag att idrott och hälsa som ämne kommer att utvecklas i allmänhet, och individerna i synnerhet. Jag som lärare har ansvaret, men också möjligheten, att utveckla min praktik och möjliggöra för mig och mina elever att kommunicera och relatera med varandra och med kommande ämnesplaner inom idrott och hälsa.

8.5 Vidare forskning

Ett sätt att förändra och utmana sin praktik och sig själv är genom aktionsforskning. Genom fler självstudier inom området där idrott och skola möts, får vi också upp ögonen för de olika utmaningar som kan finnas, hur man kan ta sig an dem och hur det kan se ut. Med fler studier med praktikarkitektur för ögonen kan vi se möjligheter och utmaningar i att utveckla ett yrkesspråk för lärare inom idrott och hälsa. Att zooma in görandet, sägandet eller relaterandet i en praktik fick mig att se möjligheter som är görbara för att förändra praktiken, men också vilka utmaningar jag ställs inför. Jag ser självstudier som en bra metod för lärare att bli medvetna om sin undervisning och en möjlighet att skapa ett yrkesspråk som främjar elevers lärande. Studien genom praktikinära forskningsmetoder har bidragit till fler frågor om pedagogiska modeller eller reflektionsverktyg att använda framgent i min undervisning.

Det finns tidigare studier inom ämnet specialidrott som hör till RIG och NIU, men det finns färre studier gjorda på området idrott och hälsa – specialisering. Inom ishockeyn ligger majoriteten av alla gymnasieplatser med ishockey på schemat utanför NIU-systemet. Denna fråga aktualiseras i och med att Utbildningsdepartementet har kommit med ett antal förslag om förändringar av de idrottsprofilerade utbildningarna. Det nya systemet föreslås träda i kraft 2025 och innebär bland annat att antalet utbildningsplatser kommer att minska avsevärt, och att det endast ska finnas en typ av riksrekryterande utbildning inom specialidrott (Ferry & Andersson, 2021). Ett förslag till förändring till 2025 handlar om att ta bort kurserna Idrott och hälsa – specialisering 1 och 2 och ersätta dem med ämnet Tävlingsidrott. Syftet är att görandet ska stå mer i fokus och få en större plats än tidigare (Skolverket, 2022b). Hur kan vi utveckla undervisningen i ämnet så att den uppfyller både idrottens behov och skolans krav inom ämnet tävlingsidrott?

Även om det stora fokuset i utbildningsväsendet på senare tid har legat på elevernas lärande tror jag att det är viktigt att titta på lärarens eller tränarens beslut. Läraren har mandatet att planera undervisningen så att besluten och kommunikationen kan skjutas över till eleverna. Kan lärare reflektera över och få kunskap om vilka beslut som kan flyttas till eleverna och när? Kan metoderna för undervisning bli tydligare i samspel med betygsriterierna? Detta perspektiv är också intressant i vidare studier om tränares sätt att kommunicera och bedriva träningar. En ishockeyspelare fattar många egna beslut under en match och behöver därför också tränas i beslutsfattande. Att använda mer elev- eller spelarcentrerade metoder under en ishockeyträning tror jag kan vara ett sätt att låta spelarna ta fler beslut i sin träning. Med ett större forskningsfokus inom specialidrottsförbunden i allmänhet och ishockeyn i synnerhet finns det möjligheter att lära av varandra i frågan om vad skola och idrott ska bli. Idrottens kärna handlar till stor del om tävling, medan kärnan i skolans verksamhet handlar om bildning. Hur ska det se ut i det större perspektivet där skola och idrott möts, med eleven/spelaren i centrum?

8.6 Avslutning

Ni kommer kanske ihåg berättelsen i början av den här boken, ett scenario som utspelades en varm höstmorgon inne i den lilla stadens lokala ishall. Berättelsen handlade om mig, om min roll som lärare i en tävlingsidrott i en skolkontext och alla förväntningar jag mötte och utmanades av i de dubbla rollerna. Om den där gymnasieeleven som ställde frågan vad vi skulle göra på träningen, om det blev match. Där stod jag med ena benet i idrotten och det andra i skolan och insåg att min kommunikation kommer att påverka utfallet av lektionen, men också elevernas möjligheter till kommunikation. Frågan som eleven ställde var fylld av förväntan som jag inte visste hur jag skulle ta mig an. Nu när jag skriver dessa slutord är det återigen höst. Jag står i en ishall, den här gången med min dotters hockeyskola, som ideell ledare i idrottsrörelsen. Barnen på isen är mellan fem och åtta år gamla. Omkring tjugo barn väller ut på planen genom den smala båsdörren. Det blir ett myller ute på isen innan samlingen. Men jag sätter mig ner på knä vid mittcirkeln denna gång, i väntan på barnen och de andra ledarna. En flicka kommer fram till mig, hon sätter sig, eller snarare ramlar ner bredvid mig. Jag har känt och tränat henne i snart två år, genom mitt engagemang i ishockeyföreningen dit hon har kommit varje lördag. Det är det första steget in i denna idrott, som kallas för hockeyskola. Flickan tittar på mig och frågar: ”Vad ska vi lära oss i dag?” Där och då tänker jag på skolans och idrottens möjligheter att mötas. Kan de lära av varandra eller kommer någon att fortsätta dominera? Kan tävlingsidrotten lära något av idrottslärarens metoder att organisera lektioner på och kommunicera? Om jag kan fortsätta utforska och hantera olika metoder att undervisa och därmed också utveckla min kommunikation kanske det leder till ett bättre lärande för de elever jag undervisar, eller en bättre utveckling för de barn och ungdomar jag tränar. Det innebär att jag får fortsätta min resa med ambitionen att förändra min praktik, att förstå och utveckla miljön där jag är, men med en skillnad nu: det känns inte lika halt på isen längre.

Tack!

9. Referenser

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Multicare.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
- Arfwedson, G., & Arfwedson, G. (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm University.
- Austin, T., & Senese, J. C. (2004). Self-study in school teaching: Teachers' perspectives. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. L. Russel (Red.) *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, (s. 1231–1258). Springer.
- Biesta, G. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21(1), 5–31.
- Bradbury, H. (2015). How to situate and define action research. I H. Bradbury, (Red.) *The Sage handbook of action research*. Sage.
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews (Vol. 2)*. Sage.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bullough Jr., R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational researcher*, 30(3), 13–21.
- Byra, M. (2000). *A review of spectrum research: The contributions of two eras*. *Quest*, 52(3), 229–245.
- Carlgrén, I. (2005). Praxisnära forskning – varför, vad och hur. *Forskning av denna världen II*, 7. Vetenskapsrådet.
- Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review* 15(2) 175–199.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education:

- Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407–423.
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer, L., & Gleddie, D. (2017). *Conducting practitioner search in physical education and youth sport: Reflecting on practice*. Routledge.
- Clarke, A., & Erickson, G. (2004). The nature of teaching and learning in self-study. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 41–67). Springer.
- Denscombe, M. (2009). *Ground rules for social research: Guidelines for good practice*. McGraw-Hill Education.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2013). *The school and society and the child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Drewe, S. B. (2000). An examination of the relationship between coaching and teaching. *Quest*, 52(1), 79–88.
- Etikprövningsmyndigheten (5 mars, 2024) *Etikprövning*
<https://etikprovning.se/for-forskare/vad-sager-lagen/>
- Fahlström, P. G., Andersson, F., Gerrevall, P., Hedberg, M., & Linnér, S. (2023). *Våra framtida stjärnor: Om urval och antagning till idrottsgymnasier*. I FoU-serien 2023. Riksidrottsförbundet.
- Feldman, A., Paugh, P., & Mills, G. (2004). Self-study through action research. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. L. Russel (Red.) *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 943–977). Springer.
- Felshin, J. (1967). *Teaching Physical Education: from Command to Discovery*. *Quest*, 8(1), 99–102.
- Ferry, M. (2014). *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Liber.
- Ferry, M. (2016). Teachers in school sports: between the fields of education and sport? *Sport, Education and Society*, 21(6), 907–923.
- Ferry, M., & Andersson, M. (2021). *En fördjupningsstudie av elevenkäten Specialidrott*. FoU-rapport 2021:2. Riksidrottsförbundet.
- Ferry, M., Meckbach, J., & Larsson, H. (2013). School sport in Sweden: what is it, and how did it come to be? *Sport in society*, 16(6), 805–818.
- Ferry, M., & Olofsson, E. (2009). *Utvärdering av ämnet specialidrott*. Umeå Universitet.
- Fletcher, T., & Casey, A. (2014). The challenges of models-based practice in physical education teacher education: A collaborative self-study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 403–421.
- Gibbs, B. (2014). *Wii lär oss dansa? Om dansspel, rörelsekvaiteter och lärande i idrott*

- och hälsa. [Doktorsavhandling, Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH].
- Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012). *Spectrum of teaching styles retrospective 2012*. *Quest*, 64(4), 268–282.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.) *Handbook of qualitative research*, 2(163–194), 105. Sage.
- Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. CPI Antony Rowe.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. TJ International Ltd.
- Hedberg, M. (2014). *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastie tränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Henning Loeb, I., Langelotz, L., & Rönnerman, K. (2019). *Att utveckla utbildningspraktiker: analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. Studentlitteratur.
- Hirsh, Å., & Olin, A. (2021). *Skolutveckling i teori och praktik*. Gleerups.
- Hjelm, J. (2018). Idrottsrörelsens demokratifostrande: ett historiskt perspektiv. *Idrott, historia & samhälle*, (3–4): 42–71.
- Håkanson, R. (2016). Dokumentation i idrott och hälsa – en omöjlig ekvation?. I H. Larsson, S. Lundvall, J. Meckbach, T. Peterson, & M. Quennerstedt (Red.), *Hur är det i praktiken?: Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH.
- Håkansson, R. (2015). *Vad betyder OK+? En studie om lärares dokumentationsarbete i ämnet idrott och hälsa*. [Licentiatuppsats, Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH].
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3–4), 152–170.
- Karlefors, I., Hertting, K. & Tiller, T. (2016). *Idrott och hälsa ur ett aktionsforskningsperspektiv*. (1 uppl.) Liber.
- Karlefors, I., & Larsson, H. (2014). Business as usual—or a joint effort for development?: about teaching methods in Swedish PEH curriculum 1962–2011. *Swedish journal of sport research*, (1), 51–76.
- Karlefors, I., & Larsson, H. (2018). Searching for the ‘How’: Teaching methods in Swedish physical education. *Scandinavian Sport Studies Forum* (s. 25–44).

- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory of action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. I P. Reason, & H. Bradbury (Red.), *The Sage Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. I S. Kemmis & J. T. Smith (Red.), *Enabling praxis: Challenges for education*, (s. 37–62). Sense publications.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2013). *Changing practices, changing education*. Springer Science & Business Media.
- Kirk, D. (1996). *The sociocultural foundations of human movement*. Macmillan Education AU.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kougioumtzis, K., & Annerstedt, C. (2013). Didaktiska trianglar. I E. Backman, & L. Larsson (Red.), *I takt med tiden? Perspektiv på idrottslärarutbildningen i Skandinavien*. Studentlitteratur.
- Kroon, J. (2016). Vad är ”kroppslig förmåga”? Om behovet av ett yrkesspråk i idrott och hälsa. I H. Larsson, S. Lundvall, J. Meckbach, T. Peterson, & M. Quennerstedt (Red.), *Hur är det i praktiken?: Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa* (s. 122). Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- LaBoskey, V. K. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Red), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (s. 817–889). Springer.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare?: En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa: i går, i dag, i morgon*. Liber.
- Larsson, H., Annerstedt, C., Barker, D., Karlefors, I., Quennerstedt, M., Redelius, K., & Öhman, M. (2014). Idrott och hälsa: ett ämne för lärande? *Resultatdialog 2014*, 120–128.
- Larsson, H., & Meckbach, J. (2007). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Liber.
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott: Idrottslärarstudenters möte med utbildningen*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Liljekvist, Å. (2012). *Rum för rörelse: Om kroppens bildning och utbildning i skolans Gymnastiksal*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet: relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Loughran, J. (2010). Seeking knowledge for teaching teaching: Moving beyond stories. *Studying Teacher Education*, 6(3), 221–226.
- Loughran, J. (2007). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. L. Russell (Red), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices (Vol. 12)*. Springer.
- Lund, S. (2010). *Idrottsutbildning och utbildningsreformer: en kartläggningsstudie av Sveriges gymnasiala idrottsutbildning*. Riksidrottsförbundet.
- Lund, S. (2012). *Nationellt godkända idrottsgymnasier: certifiering och talangidentifikation*. FoU-rapport 2012:4.
- Lund, S., & Liljeholm, M. (2012). *Nationellt godkända idrottsutbildningar: certifiering och talangidentifikation*. Riksidrottsförbundets FoU-rapport 2012:4.
- Lundin, K. (2019). *Språkbruk och idrott. En studie av språkhandlingar i fyra olika idrottskontexter*. Idrottsforum.org.
- Lundin, K., & Schenker, K. (2022). Ämnesspråk i skolämnet Idrott och hälsa – en analys av begrepp och begreppsrelationer. *Association suédoise de linguistique appliquée, ASLA*, 110.
- Meckbach, J., & Lundvall, S. (2007). Idrottsdidaktik – konsten att undervisa i idrott. I H. Larsson, & J. Meckbach (Red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar* (s. 17–35). Liber.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of Teaching Styles. From Command to Discovery*. Longman, Inc.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford University Press.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 19(2), 123–135.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2016). *Rörelseförmåga i idrott och hälsa: en bok om rörelse, kunskap och lärande*. Studentlitteratur.
- Ovens, A. (2014). *Self-study in physical education teacher education: Exploring the interplay of practice and scholarship*. Springer.
- Ovens, A., & Fletcher, T. (2014). Doing self-study: The art of turning inquiry on yourself. I A. Ovens & T. Fletcher (Red.), *Self-study in physical education teacher education: Exploring the interplay of practice and scholarship* (e book) (Vol. 13, s. 3–14). Springer.
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning

- goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655.
- Riksidrottsförbundet. (20 November 2023a). *Elitidrott på gymnasiet*.
<https://www.rf.se/rf-arbetar-med/elitidrott/elitidrott-pa-gymnasiet>
- Riksidrottsförbundet. (4 oktober 2023b). *Bidrag och stöd*.
<https://www.rf.se/bidrag-och-stod>
- Riksidrottsförbundet. (14 juni 2022a). *Idrottens Uppförandekod – Anvisningar till värdegrunden*.
<https://www.rf.se/download/18.7e76e6bd183a68d7b71179d/1664978259645/Id-rotsr%C3%B6relsens%20uppf%C3%B6randekod.pdf>
- Riksidrottsförbundet. (24 oktober 2022b). *Elitidrott*.
<https://www.rf.se/rf-arbetar-med/elitidrott>
- Riksidrottsförbundet. (14 juni 2019). *Idrotten vill*.
<https://www.rf.se/om-riksidrottsforbundet/idrottsrorelsens-styrande-dokument/idrotten-vill---idrottsrorelsens-ideprogram>
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktisk forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning och Lärande*, 12(1), 41–54.
- Rönnerman, K. (2020). Praktisk forskning – en evig fråga? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 100–103.
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Studentlitteratur.
- Salo, P., & Rönnerman, K. (2023). Educational Action Research for Being. *Nordic Studies in Education*, 43(1), 78–93.
- Samaras, A. P., & Freese, A. R. (2006). *Self-study of teaching practices primer*. [Elektronisk resurs].
- Samaras, A. P. (2010). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Sage.
- Schenker, K. (2011). *På spaning efter idrottsdidaktik* (Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen).
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2010). *Mycket idrott och lite hälsa*. Dnr: 2010:2037.
- Skolinspektionen. (2012). *Idrott och hälsa i grundskolan: Med lärandet i rörelse*. (Rapport 2012:5).
- Skolinspektionen. (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*.
- Skolverket. (2015). *Bedömningsstöd i specialidrott*.
- Skolverket. (2018). *Betyg och betygssättning*.

- Skolverket. (2019). *Läroplan för gymnasieskolan*, reviderad 2019.
- Skolverket. (3 september 2020). *Krav för att få sätta betyg*.
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/larar--och-forskollararlegitimation-och-krav-for-att-fa-satta-betyg>
- Skolverket. (2022a). *Så använder du ämnesplanerna*. Skolverket.
 ISBN: 978-91-7559-522-1.
- Skolverket. (2022b). *Regeringsredovisning*. Dnr: 2022:1822
- Skolverket. (24 april 2023a). *Anordna idrottsutbildningar inom gymnasie- och anpassad gymnasieskola*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-gymnasieniva/anordna-utbildning-pa-gymnasialniva/anordna-idrottsutbildningar-i-gymnasieskolan-och-gymnasiesarskolan>
- Skolverket. (11 mars 2023b). *Hitta program, ämnesplaner och kurser i gymnasieskolan*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-amnen-och-kurser-i-gymnasieskolan>
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*.
 Kunskapsföretaget.
- SueSee, B., & Barker, D. M. (2019). Self-reported and observed teaching styles of Swedish physical education teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(1), 34–50. DOI: 10.1080/25742981.2018.1552498
- Svenska Ishockeyförbundet. (2022). *Ishockey som specialidrott på gymnasiet. Utbildning – Certifierade elitishockeygymnasier*.
- Svenska Ishockeyförbundet. (11 november 2020). *Hockeygymnasium*.
<https://www.swehockey.se/Spelare/Information/Hockeygymnasium/>
- Säljö, R. (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.
- Säljö, R. (2013). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*.
 Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel – Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 20(3), 67–82.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. University of Chicago Press.
- Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande? En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa*.
 [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Utbildningsdepartementet. (2011). *Förordning (2011: 326) om behörighet och legitimation för lärare och forskollärare*.
- Utbildningsdepartementet. (2020). *Idrottsutbildningar i gymnasie- och*

gymnasiesärskola.

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2020/07/idrottsutbildningar-i-gymnasie--och-gymnasiesarskolan/>

Vetenskapsrådet. (1 september 2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html>

Vygotskij, L. (1978). Interaction between learning and development. In *Gauvaian and Cole (Eds). Reading on the Development of Children.* New York: Scientific American Books. pp. 34–40.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk.* Daidalos.

10. Bilagor

10.1 Samtyckesbrev Rektor

Forskningsplan

Forskarskolan i idrott och hälsas didaktik (FIHD), som arrangeras av Gymnastik- och idrottshögskolan, ingår i statens satsning ”Lärarlyftet” och riktar sig till lärare i idrott och hälsa i grund- och gymnasieskolan. Syftet är att skapa ett vetenskapligt underlag för utveckling av undervisning i skolämnet idrott och hälsa. Jag kommer här nedan att beskriva syftet med och genomförandet av min studie som jag planerar att genomföra på ---- Gymnasium.

Aktionsforskning

Aktionsforskning är en form av forskningsdesign som verksamma lärare kan använda sig av när man vill utveckla verksamheten i sitt eget klassrum. Aktionsforskning innebär att man aktivt går in och förändrar en pågående verksamhet. Fördelar med aktionsforskning är att det är den konkreta verksamheten som utforskas i ett nära samarbete mellan forskare och lärare.

Syfte med studien

Det övergripande syftet med aktionsforskningsprojektet är att undersöka ett sätt att planera och genomföra undervisning som kan förverkliga Idrott och hälsa som ett kunskapsämne. Fokus i studien kommer att riktas mot lärarens verbala kommunikation med elever samt att undervisningen tydligt ska utgå från målen med undervisningen.

Genomförande

Jag kommer att genomföra studien löpande under kursens gång, läsåret 2019/2020. Innan studien startar kommer alla elever ges möjligheten till en intervju. Under kursens gång kommer ett tiotal lektioner att spelas in. Inspelningen kommer ske av lärarens verbala kommunikation med eleverna under lektionerna. Efter studien kommer eleverna ges möjlighet till intervju för att tala om sina upplevelser. Samtyckesbrev kommer att gå ut till

alla berörda elever och studien kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Eleverna kommer informeras löpande om vilka lektioner som spelas in under kursens gång och inte.

Samtycke av rektor

Detta samtycke avser tillstånd för Sara Ridderlund genomföra en aktionsforskningsstudie på --- gymnasium samt tillstånd att använda materialet för den ovan beskrivna forskningen.

Namn och datum

Namnförtydligande

Kontaktuppgifter

Doktorand: Sara Ridderlund

E-post: sara.ridderlind@gih.se

Mobilnummer: 073-641 32 13

Adress: Box 5626, 114 86 Stockholm

Besöksadress: Lidingövägen 1

Rum: 1341

Huvudhandledare: Håkan Larsson

Professor i idrott, inriktning utbildningsvetenskap

E-post: hakan.larsson@gih.se

Telefon: 08-120 538 28

Mobilnummer: 070-147 31 10

Adress: Box 5626, 114 86 Stockholm

Besöksadress: Lidingövägen 1

Rum: 1360

Bihandledare: Suzanne Lundvall

Prefekt, högskolelektor

E-post: suzanne.lundvall@gih.se

Telefon: 08-120 538 36

Mobilnummer: 070-772 289 01

Adress: Box 5626, 114 86 Stockholm

Besöksadress: Lidingövägen 1

Rum: 1444, 1341

10.2 Samtyckesbrev elever

Till elever

Jag heter Sara Ridderlund och förutom att vara ansvarig lärare för Idrott och hälsa 1 & 2 – specialisering driver jag själv ett forskningsprojekt. Jag arbetar för närvarande 20 % som lärare i idrott och hälsa på er skola och arbetar halvtid med att skriva en licentiatuppsats i ämnet idrott och hälsa, inom ramen för regeringens satsning på forskarutbildningen för lärare. I min forskarskola för lärare ingår det att göra ett forskningsarbete som resulterar i en licentiatuppsats. Huvudhandledaren för mitt projekt är professor Håkan Larsson (08-120 538 28, hakan.larsson@gih.se).

Vad handlar projektet om?

Det övergripande syftet är att göra ett aktionsforskningsprojekt för att undersöka ett sätt att konstruera undervisning som domineras av en utbildningskommunikation och att sätta idrott och hälsa i fokus som ett kunskapsämne. Fokus på studien kommer att riktas mot lärarens verbala kommunikation i undervisningen samt att undervisningen ska signalera övning och utbildning.

Hur kommer arbetet i undervisningen att gå till?

Jag kommer bedriva undervisning som lärare för kursen. Jag kommer vid ett antal tillfällen att ha en mygga på kläderna som primärt ska spela in min kommunikation med er elever. Du som elev kommer också veta i förväg när inspelningarna kommer ske. Jag kommer ha en mikrofon, så kallad ”mygga”, då det är idrottslärarens kommunikation som är i fokus i studien. Du kommer också få frågan om att delta i en intervju före och efter kursen som handlar enbart om dina förväntningar och upplevelser av kursen och dess innehåll. Det är frivilligt att delta på intervjuerna och du kan närsomhelst avbryta.

Hur ska resultatet redovisas?

Resultatet av studien kommer att presenteras i licentiatuppsatsen. I resultatredovisningen över studien kommer inga foton av elever förekomma och alla deltagarnas namn kommer att avidentifieras. Fiktiva namn kommer presenteras i studien. Personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering kommer att behandlas konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med personuppgiftslagen.

Övrigt

Projektet kommer att genomföras enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Allt material från datainsamlingen kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga. Medverkan i studien är frivillig och deltagarna kan när som helst under projektet avbryta sin medverkan. Om ni har frågor och

funderingar får ni gärna höra av er på mail eller telefon. På nästa sida finner ni ett samtyckesbrev som jag önskar att ni skriver under.

Med vänliga hälsningar
Sara Ridderlund

Samtycke

Detta samtycke avser tillstånd för Sara Ridderlind att dokumentera undervisningssituationer där du som elev medverkar samt tillstånd att använda materialet för den ovan beskrivna forskningen. Kryssa för ett nedanstående alternativ och skriv under.

Elevens namn

Datum: _____

10.3 Intervjuguide 1

Intervjuguide 1 bestod av tre huvudteman som handlade om bakgrund till skolval och program, förväntningar på kursen och om det fanns koppling till ishockeyn på kvällstid.

Bakgrund och mål:

Kan du berätta lite om ditt val av gymnasieskola och program?

Har du flyttat/kommit hit för ishockeyn eller skolan?

Har du något långsiktigt mål med skolan?

Har du något långsiktigt mål för ishockeyn?

Förväntningar skolan:

Vilka är dina förväntningar på kursen Idrott och hälsa – specialisering 1 eller 2?

Har du förväntningar på hur lektionerna ska gå till?

Har du några förväntningar på läraren på den här kursen?

Har du några förväntningar vad gäller kursens mål, kursens kunskapskrav eller bedömning av dina kunskaper?

Har du förväntningar om hur jag ska bedöma dina kunskaper eller vad syftet med kursen är?

Föreningsidrott och skolan

Tänker du att det finns någon skillnad, och i så fall vad för skillnad, mellan morgonlektionen och kursen och kvällsträningen med tränaren, finns det skillnader?

Tänker du att det ska finnas någon koppling mellan morgonlektion och kvällsträning?

10.4 Intervjuguide 2

Intervjuguide 2 bestod av tre huvudteman att utgå från i samtalet. Det handlade om likheter och skillnader med ishockey, om undervisningen och läraren samt om kursens innehåll jämfört med den egna insatsen och upplevelsen.

Skillnader och likheter med ishockey

Upplever du några skillnader/likheter på innehållet av morgonlektionerna och kvällsträningarna?

Vad är skillnaden?

Vad är likheten?

Lärarens kommunikation och undervisning

Hur upplever du lärarens kommunikation?

Upplever du någon skillnad på din lärares tal och din tränares tal på lektioner/träningar?

Till exempel hur du ges instruktioner, hur du ges feedback, hur du bedöms?

Vad tycker du kan bli tydligare i en fortsatt del av denna kurs vad gäller lärarens kommunikation med eleverna?

Kursens innehåll och självskattning

Du har snart klarat av halva kursen Idrott och hälsa – specialisering, upplever du att du kan förklara vilka förmågor du fått arbeta med hittills samt hur dessa bedöms?

Vilka förmågor har du utvecklat under denna kurs hittills?

Kan du berätta vad du skulle sätta för betyg på dig själv i nuläget?

