



Lärarstudenters syn på kunskap inom ämnet idrott och hälsa

- en utbildningssociologisk studie av ett
skolämne

Anna Efverström

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Examensarbete på avancerad nivå 2011

Magisterutbildning 2011

Handledare: Jane Meckbach

Examinator: Leif Yttergren



Teacher students' view of knowledge in Physical Education

- an educational sociological study
of a school subject

Anna Efverström

THE SWEDISH SCHOOL OF SPORT AND HEALTH SCIENCES

Graduate essay 2011

Supervisor: Jane Meckbach

Examiner: Leif Yttergren

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att öka förståelsen för synen på kunskap inom ämnet idrott och hälsa genom att undersöka lärarstudenters uppfattningar av centrala kunskapsområden och värden inom ämnet. Vidare analyseras kunskapssynen inom ämnet idrott och hälsa ur ett utbildningssociologiskt perspektiv synen på kunskap diskuteras i relation till olika kunskapsbegrepp.

Metod

Med en fenomenografisk forskningsmetod undersöktes vilka uppfattningar lärarstudenter i ämnet idrott och hälsa har av centrala kunskapsområden och värden inom ämnet. Data samlades in genom intervjuer med fem studenter som befann sig tidigt i lärarutbildningen och som valdes ut efter en enkätundersökning. Intervjuerna analyserades med målet att urskilja variationen av uppfattningar av dels ämnets centrala kunskapsområden, dels ämnets värden. De identifierade uppfattningarna har legat till grund för en utbildningssociologisk analys av den kunskapssyn som framträder.

Resultat

De identifierade uppfattningarna av ämnets centrala kunskapsområden var *hälsa, rörelsekompetens, idrottskunskap, friluftsliv* samt *personlig och social kompetens*. För ämnets värden kunde uppfattningarna *hälsa, glädje, kroppsuppfattning, samarbete/gemenskap, jämlikhet* och *stödjande funktion* urskiljas.

Slutsats

Den analys som gjorts av kontextuella och sociala faktorer som påverkat de funna kategorierna av centrala kunskapsområden och värden inom skolämnet idrott och hälsa pekar på en kunskapssyn som är framför allt av essentialistisk och progressivistisk art. Kunskap i teoretisk-vetenskaplig form samt förståelsekunskap återfanns endast inom området hälsa samtidigt som praktisk-produktiv kunskap och färdighetskunskaper förefaller dominera inom ämnet. Att se ämnet idrott och hälsa i ett utbildningssociologiskt perspektiv där ämnets utformning inte betraktas som på förhand givet utan beroende av kontextuella och sociala faktorer och samtidigt använda vidgade kunskapsbegrepp kan ge viktiga bidrag till diskussionen om kunskap inom skolans kroppsövningsämne.

Summary

Aim

The purpose of this study is to contribute to the understanding of the view of knowledge in Physical Education (PE) by exploring teacher students' conceptions of key areas of knowledge and values of the subject. The epistemological beliefs in PE have been analyzed from an educational sociology perspective and discussed in relation to different concepts of knowledge.

Method

With a phenomenographic research method the conceptions of student teachers in Physical Education were examined regarding key areas of knowledge and values of the subject. Data were collected through interviews with five students in the beginning of the teacher training, who were selected from a survey. The interviews have been analyzed to find the variation of conceptions of both the key areas of knowledge and the values of the subject. The identified conceptions were the basis for an educational sociological analysis of the epistemology that emerges.

Results

The identified conceptions of the key areas of knowledge were *health, movement skills, sports skills, outdoor life* and *personal and social skills*. Regarding the values of the subject the conceptions found were *health, happiness, perception of the body, cooperation/fellowship, equality* and *supportive function*.

Conclusions

In the educational sociological analysis the view of knowledge that emerges from the identified conceptions were mostly of essential and progressive nature. Knowledge of theoretical-scientific form and understanding were to be found only in the field of health, while practical and productive knowledge and skill of knowledge seems to dominate the subject. To view Physical Education in an educational sociological perspective in which the shaping of the subject is not considered predetermined but dependent on contextual and social factors and at the same time use a broader concept of knowledge can make important contributions to the discussion of knowledge in PE.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund	2
1.1.1 Kunskapsformer	2
1.1.2 Kunskapssyn i skolan	4
1.2 Forskningsläget	8
1.2.1 Om kunskap i skolämnet idrott och hälsa	8
1.2.2 Om syfte och målsättningar inom skolämnet idrott och hälsa	10
1.2.3 Om innehåll i skolämnet idrott och hälsa.....	12
1.3 Teoretisk utgångspunkt	14
1.4 Syfte och frågeställningar.....	19
2 Metod	20
2.1 Procedur	21
2.2 Urval.....	22
2.3 Datainsamling.....	22
2.3 Analys.....	23
2.4 Reliabilitet och validitet	23
3 Resultat.....	25
3.1 Uppfattningar av centrala kunskapsområden inom ämnet	25
3.2 Uppfattningar av ämnets värden	33
4 Diskussion	42
4.1 Identifierade uppfattningar ur ett utbildningssociologiskt perspektiv.....	42
4.1.1 Kunskapsområden och värden av essentialistisk art	42
4.1.2 Kunskapsområden av perennalistisk art.....	46
4.1.3 Kunskapsområden och värden av progressivistisk art	47
4.1.4 Värden av rekonstruktivistisk art	49
4.2 Avslutande diskussion.....	51
Käll- och litteraturförteckning.....	56

Bilaga 1 Enkät

Bilaga 2 Intervjuguide

Bilaga 3 Käll- och litteratursökning

1 Inledning

Det skolämne som idag benämns idrott och hälsa har haft olika inriktningar vid olika tidpunkter i ämnets historia. Ämnet har legitimerats genom dess bidrag till att uppfylla bl.a. fysiologiska mål, ”allmänbildnings”-mål, sociala mål och folkhälsomål. Inom idrottslärarkåren har det inte alltid funnits konsensus vad gäller mål och innehåll i ämnet, snarare har en osäkerhet kring ämnets kärna varit tydlig (Annerstedt 1991). Ämnet har också i många sammanhang haft låg status och varit utsatt för nedskärningar. Andra intressenter än ämnets lärare har ofta agerat och haft inflytande över ämnets praktiska utformning och innehåll (Sandahl 2005), vilket kanske inte skulle ha varit fallet om det hos lärarkåren funnits en större samstämmighet kring inriktningen av ämnets kunskapsinnehåll och ett tydligare gemensamt sätt att tala om ämnets värden.

Den akademiska ämneskunskapen inom idrottsämnet¹ har ursprungligen inte utvecklats på samma sätt som inom ämnen som har en tydlig koppling till bakomliggande vetenskaplig disciplin, vilket skulle kunna vara en förklaring till osäkerheten kring ämnets kärna. Kunskapen inom ämnet bygger på ett upplevelsebaserat lärande och måste förhålla sig till idrott som en social praktik, traditionen av professionell utövning samt en komplicerad växelverkan mellan vetenskaplig kunskap och kunskap som grundar sig på erfarenhet. (Amade-Escot 2000, s. 90)

Studier kring betydelsen av lärarens kunskaper om ämnet visar att goda ämneskunskaper hjälper lärare att lättare förstå elevernas problem inom ämnet, gör det lättare för läraren att planera mer i detalj och gör att läraren lättare utvecklar strategier för att instruera (Amade-Escot 2000, s 81). Vilka dessa ämneskunskaper är och vad som anses som värdefull kunskap har dock problematiserats mindre och därför avser denna studie att närmare undersöka hur man kan se på begreppet *kunskap* inom skolämnet idrott och hälsa.

En förståelse för den enskilda lärarens yrkesidentitet i fråga om syn på kunskap, uppfattningar om centrala kunskapsområden och värden inom ämnet, kan ses som viktigt i ett didaktiskt perspektiv. Det kan då vara intressant att börja med att se på vilka föreställningar

¹ I arbetet används begreppet *idrottsämne* som ett samlingsbegrepp då ämnet bytt namn fem gånger under dess existens i svensk skola.

lärarstudenter har när de börjar sin utbildning. Studier visar att ju tidigare en uppfattning om ett ämnes värdeinriktning formas desto svårare är den att förändra (Behets 2001). Lärares uppfattningar om värdet av ett ämne förefaller alltså som en relativt trögrörlig konstruktion, vilket är ett förhållande som har betydelse i utbildningen av lärare.

I den nutida internationella forskningsdebatten inom Physical Education (PE) är förståelse för kontexten och kunskapsfrågor centrala teman (Amade-Escot & O’Sullivan 2007, s. 185). I svensk idrottsdidaktisk forskning har under det senaste decenniet innehåll och kunskapsfrågan varit i fokus, men studier kring mål med ämnet och kunskapsinnehåll har inte visat upp någon entydig bild (Meckbach 2007). Denna studie syftar till att bidra till ökad förståelse kring synen på kunskap inom ämnet idrott och hälsa genom att undersöka lärarstudenters uppfattningar om centrala kunskapsområden och ämnets värden.

1.1 Bakgrund

1.1.1 Kunskapsformer

Gustavsson (2000) använder tre begrepp från antiken som en utgångspunkt för en diskussion om kunskap och idéhistoriska traditioner. Dessa begrepp utgör en uppdelning av kunskaper i enlighet med olika verksamheter. *Episteme* betecknar den teoretisk-vetenskapliga kunskapen, *techne* syftar på den praktisk-produktiva kunskapen och *fronesis* handlar om kunskap som praktisk klokhet. Denna indelning av kunskapsformer formulerades under antiken av Aristoteles och kan följas idéhistoriskt till modern tid där den idag kan användas för att öka förståelsen för vad kunskap innebär.

Episteme – teoretisk-vetenskaplig kunskap

Stora delar av den västerländska kunskapsteorin, *epistemologin*, utgår från Platons tankar om kunskap och vetande på 300–400-talet f.Kr. Platon föreslår bl.a. i en av sina dialoger ”att det som skiljer en åsikt från att ha kunskap är att vi kan ange *goda skäl* för det vi tror eller håller för sant. Kunskap är detsamma som *sann, berättigad tro* (Gustavsson, s. 30). Enligt denna definition kan kunskap betraktas som något som man söker bevisa och kan ange goda skäl för. Begreppet *episteme*, som Gustavsson också kallar *vetandet*, har alltså kommit att beteckna den teoretiskt-vetenskapliga kunskapen som i vår kultur har haft en stark ställning. Olika vetenskapliga traditioner, exempelvis positivism och fenomenologi, har utvecklats med olika

synsätt på vad som utgör vetenskapens centrala delar, dess betydelse och skiljelinjer. (Ibid. s. 31).

Techne – praktisk-produktiv kunskap

Att *kunna* något betecknades under antiken som *techne*, dvs. att ha förmåga att utföra något praktiskt. Denna kunskapsform är förknippad med tillverkning och skapande av ”materiella och andliga produkter” (Gustavsson, s. 31). Kunskapen har sitt ursprung i praktisk verksamhet och i handling. Pragmatismen, en kunskapstradition som växte fram under 1800-talet, kan kopplas till denna form av kunskande vilken har sin utgångspunkt i handlingar och reflektioner kring handlingarna. Pragmatismen kan ses som en kritik mot den cartesianska² kunskapsuppfattningen, vilken dominerande västerländsk filosofi från 1600-talet, där man ser kunskapen som teoretisk och åtskild från världen. Descartes utgick från abstrakta tankar och förnuftet och ansåg att den sanna kunskapen låg i vårt medvetande. (Sundin & Johannisson 2005, s.26)

Pragmatikern menar att kunskap uppnås genom *handling*. Om kunskapen är sann eller inte beror på dess praktiska konsekvenser. Kunskap har därför ingen absolut giltighet utan är provisorisk till dess att något annat, mer praktiskt, visar sig. Pragmatikerna vänder sig också mot den s.k. kunskapsdualismen, som innebär att det finns en objektiv verklighet som människan kan få kunskap om. Inom denna kunskapsinriktning menar man att människan inte kan frigöras från den värld hon lever i. (Gustavsson 2000, s.137 ff.)

Praktisk-produktiva kunskapsformer har i den västerländska kulturen under lång tid haft svårt att få erkännande som verklig kunskap, men Gustavsson menar att dagens syn på praktisk-produktiv kunskap är att människans handlande och reflekterande är förbundna genom att vi tänker och vi gör på en och samma gång. (Ibid., s.31 f.)

Fronesis – kunskap som praktisk klokhet

Under antiken användes begreppet *fronesis* för kunskap som används för att förbättra människans situation, vilket främst rörde etiska och politiska dimensioner. Denna kunskapsform kan på samma sätt som *techne* ses som praktisk. Gustavsson använder begreppet *praktisk klokhet* och menar att det rör områden som bildning, demokrati, rättigheter

² Renée Descartes (1596-1650), filosof och företrädare för rationalismen, såg människans intellektuella förmågor som åtskiljda från kropp och handling. (Larsson & Fagrell 2010)

och normer och värden i ett samhälle. Inom denna kunskapsform återfinns bl.a. hermeneutiken, en kunskapstradition där händelser och fenomen försöker förstås och uttolkas. (Gustavsson, s. 32)

Det finns en tydlig skillnad mellan *techne* och *fronesis* då den förra kan ses som kunskap som instrument och medel och den senare som kunskap som har ett syfte och ändamål. Det gemensamma för de båda är att kunskapens mening finns i *tillämpningen* av den. På så vis är också kunskapen integrerad i personligheten, vilket visar sig i användningen av kunskapen. Pragmatikern, inom den praktisk-produktiva kunskapstraditionen, tillämpar kunskapen när en handling utförs och värdet ligger i de *praktiska konsekvenserna*. Hermeneutikern ser tillämpningen av kunskapen som ett förändrat handlande, en förändrad *praxis*, som blir följden av en ökad förståelse av ett fenomen. Värdet finns i den *vidgade tolkningen och förståelsen* av fenomenet. En hermeneutiker håller sig öppen för nya tolkningar. (Gustavsson, s. 227)

I det ovan beskrivna kan det förefalla som om det finns en linje mellan det teoretiskt-vetenskapliga som skiljt från människans görande, *teori* å ena sidan och det tillämpade, *praktik* å andra sidan. I det aristoteliska tänkandet görs en uppdelning utifrån vad kunskapen tar sin utgångspunkt i. Enligt Platon utgår kunskapen från det vi tror eller anser som sant, alltså utgående från det vi tänker. Aristoteles indelning av kunskapsformer gör dock gällande att kunskap också kan utgå från det vi gör, från våra handlingar. Detta sätt att se varifrån kunskapen utgår var det som Aristoteles angav som skillnaden mellan teori och praktik. Dock menar Gustavsson att det är svårt att upprätthålla skillnaden mellan teori och praktik. Om man med teori menar det teoretiskt-vetenskapliga perspektivet, *episteme*, som syftar till att utforska världen innebär denna verksamhet också att vi utvecklar färdigheter och förmågor kopplade till området som övas i praktisk verksamhet. I ljuset av detta resonemang förefaller det problematiskt att göra uppdelningen mellan teori och praktik. Ändå är denna uppdelning grundläggande i den västerländska synen på kunskap och den har också påverkat skolsystemets utveckling. (Gustavsson 2002, s. 78 ff.)

1.1.2 Kunskapssyn i skolan

I debatten kring skolans och utbildningens utveckling hörs numera ofta argument för ”kunskapsskolan”, ”back to basic” osv. Kunskap i dessa sammanhang förefaller då vara ett

entydigt begrepp som producerats av vetenskapen och/eller legitimeras av kulturarvet. Mot detta står synen på kunskap där erfarenheter, motivation och intresse betonas och elevens eget kunskapssökande står i fokus. Olika tider har präglats av skilda synsätt på kunskap inom utbildningsväsendet. Hur har då synen på kunskap uttryckts i skolans läroplaner?

Skolans läro- och kursplaner ”bygger bl.a. på föreställningar om kunskap och lärande” (Carlgren 2009, s. 11). Detta inbegriper såväl innehållsfrågor som frågor om kunskapens natur och hur man kan tillägna sig kunskap. 1900-talet har karaktäriserats av en kunskapssyn med förmedlingspedagogiska drag där faktakunskaper överförts från lärare till elev. Under hela denna tid har det dock funnits ”progressiva” alternativ till den traditionella undervisningen i skolan och dessa kan ses som en kritik mot den rådande kunskapssynen. I läroplaner från 1945 och framåt har dock ett elevaktivt arbetssätt betonats, men då utan att problematisera kunskaps- och innehållsfrågan i någon större utsträckning. (Carlgren 2009, s. 11)

Olika kunskapsdiskurser under 1980-talet, som bl.a. handlade om yt- och djupinläring och tyst kunskap, kom att ligga till grund för den kunskapssyn och ”det vidgade kunskapsbegrepp” som formulerades i Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 92:4) inför nya läroplaner i början av 1990-talet och som sedan skrevs fram i Lpo94 och Lpf94 (Carlgren, Forsberg & Lindberg 2009, s. 120). I läroplanerna framgår att kunskap ska ses om ett begrepp i vidare mening. I avsnittet om Skolans värdegrund och uppdrag framkommer att detta också är ett viktigt område i diskussionerna på varje enskild skola:

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet. (Utbildningsdepartementet 1994, s. 6)

Under Mål och riktlinjer anges också vad kunskapsinhämtandet syftar till och hur undervisningen ska bedrivas med hänsyn taget till olika kunskapsformer:

Skolan skall ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning. Skolan skall bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen. Lärarna skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. (Utbildningsdepartementet 1994, s. 9)

Carlgren menar alltså att 1990-talets skolreformer innebar ett vidgat kunskapsbegrepp. Tidigare var det den formella kunskapen som fanns formulerad och formaliserad som räknades som kunskap. Den personburna och kontextuella kunskapen, alltså den kunskap som inte finns i böcker, var inte väsentlig. Det fanns en uppdelning i tidigare läroplaner av *kunskaper* å ena sidan och *färdigheter*, å den andra. I läroplanen från 1994 används alltså begreppet *kunskap* indelat i de fyra olika kunskapsbegreppen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, där alla ses som olika aspekter av att kunna något. Dessa begrepp kallas ofta ”de fyra f:n” som en beteckning på olika former av kunskap som utvecklas parallellt i lärandet, förknippade med varandra. Kunskapsformerna är alltså inte hierarkiskt uppbyggda, följande på varandra, även om typologin i olika sammanhang har kommit att används på det sättet. (Carlgren 2009, s. 26 f)

Faktakunskapen innebär informativa aspekter av kunskap, *veta att*. Förståelse handlar om att kunna tolka och förklara, *veta varför*. Att veta *hur*, dvs. att kunna utföra något kan betecknas som färdighetskunskap. Förtrogenhetsaspekten av kunskap kan sägas röra omdömet, att veta *vad*. (Ibid., s. 26)

Begreppet förtrogenhet betonar kunskapens erfarenhetsbakgrund. Detta grundades bland annat i pragmatiska kunskapstraditioner och den fenomenografiska lärandeforskningen där kunskapen ses som en del av de praxis-sammanhang där de används. Sammanhanget där kunskapen utvecklas är viktigt då det ger en osynlig grund för hur kunskapen formas. Genom att befinna sig och agera i ett sammanhang får man omedvetet verksamhetens kulturella och mentala delar ”i sig” (Carlgren, s. 24). Dessa osynliga delar kallas ibland för *tyst kunskap* och Carlgren föreslår också begreppet *underförstådd kunskap* för detta outtalade kunnande. Enligt Carlgren är de fyra kunskapsformerna ett uttryck för en *relationell* och *kontextuell* kunskapssyn. Att se kunskap som relation i en kontext innebär människans förhållande till världen är centralt och att kunskap inte är något som ska ”tas” eller ”läras” in:

Utifrån perspektivet att kunskap är en relation handlar kunskapstillägnande om att *benämna, urskilja, hantera* och *förhålla sig till* (inkl handla) olika aspekter i världen. Detta sätt att uppfatta kunnande och kunskapstillägna skiljer sig från uppfattningar som är additiva. I stället för att man lär sig mer och mer ser man kunskapsutvecklingen som en fråga om ett alltmer förfinat urskiljande. (Carlgren 2009, s. 23)

En relationell och kontextuell kunskapssyn innebär att kunskapen får sin mening i ett sammanhang, där olika sammanhang ger olika kompetenser och förmågor. ”Det finns alltså ett samband mellan den sociala praktik där kunskapandet pågår och vilken slags kunnighet som utvecklas” (Carlgren, s. 29). Här kan kopplingar göras till det aristoteliska *techne*-begreppet och till den pragmatiska kunskapstraditionen.

I den utbildningsvetenskapliga forskningen under 1990-talet kom socio-kulturella perspektiv att alltmer ta över från de kognitivistiska riktningar som tidigare haft inflytande på debatten. Man gick från en syn på lärande som något som pågår i huvudet till att också omfatta kroppen och kontexten i lärandesituationen. Sedan dess har diskussioner förts mellan kognitivistiska perspektiv och så kallade situationistiska perspektiv, som betonar kontexten. Ämnesdidaktisk forskning hävdar samtidigt att det behövs ett flertal perspektiv i forskningen som kompletterar varandra. (Carlgren, Forsberg & Lindberg 2009, s. 120 f)

Dock förefaller de senaste decenniernas debatt om kunskap inte ha påverkat den grundläggande syn på kunskap som framträder i skolans styrdokument. I den läroplan som kommer att gälla för grundskolan från hösten 2011 (Utbildningsdepartementet 2010), återkommer samma ordalydelser som i citaten från Lpo94 ovan under både Skolans värdegrund och uppdrag samt under Mål och riktlinjer vilket torde betyda att den kunskapssyn, med de fyra kunskapsformer som formulerades i läroplanerna från 1994, ligger fast.

Synen på kunskap har dock debatterats under 2000-talet och Gustavsson och Wahlström (2004) har i förarbetet till den då planerade gymnasiereformen Gy 07 medverkat i diskussionen genom en intern rapport för Skolverket. De menar att de fyra kunskapsbegrepp som formulerades i Läroplanskommitténs betänkande 1992 inte är tillräckliga för ”en djupare diskussion om synen på kunskap i skolans läroplaner” (s. 42) och att där saknas en koppling mellan kunskaps- och bildningsbegreppet. De anser att det aristoteliska sättet att se på

kunskap, som redovisats tidigare i detta arbete, kan vara fruktbart i analyser av och diskussioner kring kunskap i skolan och dess läroplaner. (Gustavsson & Wahlström 2004)

1.2 Forskningsläget

Forskningsgenomgången nedan belyser i förstone debatten om kunskap inom skolämnet idrott och hälsa. Vidare redovisas studier om ämnets målsättning och innehåll vilket också kan bidra till förståelsen av synen på kunskap.

1.2.1 Om kunskap i skolämnet idrott och hälsa

Ämnet idrott och hälsa i skolan har varit klassificerat som ett ”övningsämne” och ”praktiskt-estetiskt” ämne tillsammans med några andra skolämnena. Detta har skilt dem från övriga ämnen i skolan som ibland har betecknats som ”teoretiska ämnen”. Denna traditionella indelning kan ses som en åtskillnad mellan teoretisk kunskap å ena sidan och praktisk kunskap eller kanske praktiska färdigheter å den andra. Synen på kunskap i idrottsämnet är något som uppmärksammas i olika studier och Stråhlman (2005) argumenterar för att idrott och hälsa är ett kunskapsämne men att ämnets egenvärde inte tydligt har formulerats. Det finns ett kunskapsteoretiskt problem som bottnar i ämnets avsaknad av egen vetenskaplig identitet och Stråhlman menar att kunskapsteoretiska processer behöver utvecklas. Han ser tre viktiga aspekter som behöver stärkas för att ämnet ska få legitimitet som kunskapsämne; att det kan visas att kunskap inom ämnet *i sig* är viktigt för individ och samhälle, att idrottsliga aktiviteter och kunskaper också kan bidra till utveckling och kompetens inom andra områden samt att forskning inom ämnet ger ett viktigt bidrag till generell kunskapsutveckling. (s. 55)

Ämnets benämning, idrott och hälsa, kan också, enligt Gustavsson (2005) utgöra en grund för ämnesdualism med en uppdelning i teori och praktik, där idrott skulle beteckna praktiken och hälsa beteckna teorin. Dock anser han att ämnet traditionellt betraktats som teorilöst och att ämnet har svårt att etablera en teoretisk grund. Gustavsson hänvisar till Aggestedt vid ett resonemang om svårigheterna med att knyta ihop teori och praktik i undervisningen ”därför att, eleverna ”rent visuellt” [erhåller] en rationell kunskapsmodell om idrottens form utan uppfordran till reflektion kring vad denna form egentligen betyder” (s. 90). Teori blir synonymt med intellektuell kunskap och praktiska kunskaper detsamma som färdigheter,

företrädesvis motoriska sådana. Gustavsson menar att dualismen mellan teori och praktik behöver ”brytas upp” för en annan syn på kunskap inom ämnet.

Gustavsson (2005) menar vidare att kunskapssynen i nuvarande läroplaner utgår från en progressivistisk syn medan betygssystemet utgår från ett essentialistiskt synsätt. Inom essentialismen ses kunskap som hierarkiskt byggd och betygskriterier söks som kan mäta fakta. En ”dubbelhet” kan här utläsas genom att undervisningen förväntas utgå från elevens erfarenheter och fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet utvecklas parallellt i en dialektisk process, samtidigt som *prestationerna* ska bedömas enligt mer essentialistiska principer. (s. 84 f.) I en progressivistisk skola förväntas eleven kunna bidra till sin egen utveckling och vara kompetent att själv vara med och forma ett innehåll. Gustavsson menar dock att den bild som framträder i läromedel som används inom ämnet idrott och hälsa mer pekar på ett essentialistiskt synsätt där ”regelbunden motion, träningslära, ergonomi, rätt kost etc.” betonas när man beskriver ämnets baskunskaper (s. 85).

Ekberg (2009, s. 141 ff.) har undersökt ämnet idrott och hälsas *lärobjekt* och vilka *kunskapskvaliteter* som framträder dels i kursplanen, dels i lärares tal om verksamheten samt under lektioner i ämnet. I kursplanen är det främst funktionella rörelseformer, rörelsens rekreativa och estetiska former, förståelse för relativt komplexa begrepp kring hälsa och livsstil samt sociala förmågor som framträder som ämnets lärobjekt.

När sedan lärobjektet i lärarnas tal om verksamheten och i undervisningssituationen analyseras skiljer det sig från det som framträder i kursplanen. Ekberg menar att lärandeobjektet framstår som nära knuten till föreningsidrotten och har en inriktning mot fysiska kvaliteter. Rörelsens rekreativa och estetiska former har en undanskymd plats och hälsa ses som ett övergripande mål för verksamheten och som ett sätt att motivera fysiska aktiviteter. Begreppslig kunskap förefaller vara av enklare karaktär och sociala förmågor utgörs inte av något eget innehåll på dessa nivåer. Ekberg gör ett resonemang om *produktion* och *reproduktion* av kunskap där han menar att undervisningen idrott och hälsa ”har en tradition av och är starkt förankrad i reproduktion av etablerade traditioner” (s. 216) där alltså föreningsidrotten har stort inflytande över verksamheten. Han menar att detta reproducerade lärobjekt är det som huvudsakligen erbjuds i undervisningen och det som då blir möjligt att lära. (Ibid., s. 210 ff.)

Det förefaller som om det inte har formulerats en tydlig bild av vad kunskap i idrott och hälsa innebär, till viss del beroende på avsaknad av en egen vetenskaplig tradition. Ämnets egenvärde och ämnesdualismen mellan teori och praktik verkar vara områden som behöver problematiseras och utvecklas för att stärka idrott och hälsa som ett kunskapsämne. Idrottsrörelsens relativt starka inflytande över ämnets utformning och reproduktionen av etablerade traditioner är ytterligare något som måste beaktas i diskussioner om kunskap i idrott och hälsa.

1.2.2 Om syfte och målsättningar inom skolämnet idrott och hälsa

Annerstedts avhandling ”Idrottslärarna och idrottsämnet; utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv”, publicerades 1991 och var en av de första större idrottsdidaktiska studierna i Sverige. Där beskriver han idrottsämnets historiska utveckling och hur lärare i ämnet ser på ämnets kärna och målsättningar.

Historiskt urskiljer Annerstedt olika faser i skolämnets utveckling. Den första benämns etableringsfasen (1813-1860) där startpunkten var gymnastiklärarutbildningens införande 1813. Under denna tid var ämnet i sin linda med små resurser vad gäller utbildade lärare, material och lokaler. *Målet var att "behandla" eleverna*, med ett sjukgymnastiskt perspektiv och det dominerande innehållet var gymnastik i P H Lings anda. Den militära fasen (1860-1890) kännetecknas av *en inriktning mot soldatträning och exercis*, vilket också innebar fokus på pojkarnas aktiviteter och att flickornas undervisning blev eftersatt. Stabiliseringsfasen (1890-1912) följde därpå med allt bättre resurser för ämnets genomförande. *Lek och idrottsgrenar* blev allt vanligare inslag, inte minst genom inverkan av OS-tävlingarna i Stockholm 1912. Tiden mellan 1912 och 1950 karaktäriseras som brytningsfasen där en differentiering mellan gymnastik å ena sidan och *idrott, lek och spel* å den andra, med allt större förskjutning mot det senare. I den fysiologiska fasen (1950-1970) var motiven för ämnet träning för *konditionsförbättring* i enlighet med de fysiologiska forskningsrörelserna. Annerstedt benämner nästa fas i ämnets utveckling osäkerhetsfasen som när avhandlingen skrevs (1991) alltjämt fortgick från 1970. Här ses en minskad styrning från statsmakterna till förmån för mer inflytande från idrottsrörelsen. Målet med ämnet utvidgas till att förväntas *bidra till "elevernas fysiska, psykiska, sociala och estetiska utveckling"*. (Annerstedt 1991, s. 132 ff.)

Efter tiden för Annerstedts avhandling kom 1994 nya läroplaner för grund- och gymnasieskolan vilka innebar en tydigare *hälsoinriktning* av ämnet, med en mer holistisk syn på hälsa än tidigare. Denna period, från 1994 och framåt har Annerstedt kallat hälsofasen. (Annerstedt 2000, s. 16)

Annerstedts fenomenografiska undersökning från 1991 av lärares uppfattningar av målsättningar med idrottsämnet visade att det finns ett övergripande mål om ”att skapa bestående intresse för fysisk aktivitet efter avslutad skolgång” (Annerstedt, 2007, s. 33). I övrigt kunde sex olika kategorier för legitimering av ämnet urskiljas:

- A. att det tillgodoser behov för stunden,
- B. dess förhållande till andra ämnen,
- C. att det tillgodoser övergripande mål,
- D. att det utvecklar vissa fysiska egenskaper,
- E. dess karaktär av orienteringsämne,
- F. att man lär sig kunskaper och färdigheter som är specifika med ämnet. (Ibid, s. 33)

Det är endast inom kategori F som ”lärandet fokuseras genom att inläring av kunskaper och färdigheter som är specifika för idrottsämnet betonas”. Studien visar att det *inte råder koncensus* om målet med ämnet och att det är skiftande perspektiv som ligger till grund för olika uppfattningar. Annerstedt (2007, s. 28) menar att flera forskare, även internationellt sett, har kommit till slutsatsen att det inte råder koncensus om målet med idrottsundervisningen men att den roliga, lustfyllda undervisningen ofta är den som framhålls.

Uppfattningar om mål med ämnet studeras i en longitudinell undersökning inom Skola-Idrott-Hälsa-projektet³ som påbörjades 2001 och följdes upp 2007. Där poängteras att mål som syftar till att stärka eleverns personlighet och karaktär har haft en framträdande roll inom ämnet under de senaste decennierna. Mer uttalade kunskapsmål har inte poängterats lika starkt och detta anses avspegla sig i studiens resultat. En förändring har skett från 2001 till 2007 vad gäller lärarnas uppfattningar om målet med ämnet. Fler lärare 2007 anser att kunskaper om hur man sköter sin hälsa, att utveckla social kompetens och att uppfylla läroplanens intentioner är viktiga mål samtidigt som de anser det mindre viktigt att ge eleverna fysisk träning. Slutsatsen är att det lärande som fokuseras inom ämnet handlar om *socialisation* och *idrottsligt kunnande* och att detta är ”överordnat mer reflekterande kritisk

³ Forskningsprojektet startade 2001 i samverkan mellan forskare från GIH, dåvarande Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholms universitet och Karolinska Institutet. Projektet har följts upp 2002, 2004, 2007, 2010.

kunskapsinhämtning” samt att undervisningen har svårt att uppfylla de mål som finns i styrdokument (Lundvall, Meckbach, Wahlberg 2008, s. 18 ff.).

En sociologisk studie kring vilka diskurser som finns inbäddade i ämnesinnehållet i undervisningen har gjorts av Öhman och Quennerstedt (2008). De har använt den nationella utvärderingen av idrott och hälsa från 2003⁴ tillsammans med lokala kursplaner i idrott och hälsa från 72 skolor samt 12 videoinspelade lektioner som underlag i studien. Slutsatsen är att innehållsfokus ligger på *fysisk ansträngning och aktivt deltagande*, där eleverna uppmuntras att samarbeta och tävla samt att detta innehåll ger en grund för identifieringen av en huvuddiskurs i idrottsundervisningen, aktivitetsdiskursen. De kunde också urskilja tre underdiskurser som utgör huvuddelen av ämnesinnehållet, nämligen *den fysiologiska diskursen, den sociala diskursen* samt *sportdiskursen*. Öhman och Quennerstedt menar att man kan se dessa diskurser som traditioner som finns inom ämnet och att dessa traditioner fungerar som riktlinjer för undervisningen.

Målsättningar och syften inom ämnet idrott och hälsa har alltså varierat över tid, från det behandlande, sjukgymnastiska perspektivet, via militära och fostrande syften till målet att bidra till elevernas allsidiga utveckling och hälsa. I den nutida debatten står det klart att det inte råder konsensus om målsättning med idrottsämnet och att ämnets egna kunskapskvaliteter inte har fokuserats i någon större utsträckning. Målsättningar som framträder i olika studier är socialisation, idrottsligt kunnande, fysisk ansträngning och aktivt deltagande. Det som ofta lyfts fram av verksamma lärare är att ämnet ska upplevas som roligt och lustfyllt.

1.2.3 Om innehåll i skolämnet idrott och hälsa

En översikt av internationella studier om ämnesinnehåll i Physical Education och vilken teoretisk grund som präglar denna forskning, har gjorts av Amade-Escot och O’Sullivan (2007). De menar att den forskning om ämnets innehåll som finns idag har ett konstruktivistiskt perspektiv, men de ställer sig dock frågande till om dessa perspektiv gjort något avtryck i undervisningspraktiken. Amade-Escot och O’Sullivan menar att det behövs olika perspektiv för att förstå den, mellan olika aktörer, interaktivt skapade process som

⁴ Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) - Idrott och hälsa

påverkar utvecklingen av ämnesinnehåll. Debatterna i den nutida forskningen om innehåll i PE präglas av tre teman som handlar om *kontext*, *erkänd kunskap* samt *interaktion och språk*.

I debatten om *kontext* ses mänsklig aktivitet och kontexten som oupplösligt sammanbundna och forskningen sätter fokus på den, av lärare och elever, delade praktiken för att bättre förstå de processer som främjar elevers utveckling i idrottsundervisningen. *Vilken kunskap som anses viktig* i olika sammanhang är också beroende av kontexten. Lärande i skolan innebär utvecklande av kompetenser och kunskaper som har betydelse i en given kultur. Debatter kring erkänd kunskap belyser bl.a. vikten av *autenticitet* - överensstämmelse mellan kunskaperna som behandlas i skolan och aktiviteter i det ”verkliga” livet. Forskning kring *interaktion och språk* i PE-undervisningen syftar till att försöka förstå hur kunskaper om ämnet konstrueras av eleverna. I de processerna ses läraren som en handledare som skapar positiva lärandemiljöer och språket blir en intressant faktor att studera. (Ibid., s. 192 ff.)

Amade-Escot behandlade också i en studie från år 2000 internationell idrottsdidaktisk forskning om kunskap/innehåll i ämnet och hur detta omsätts i undervisningen. Där visas att den ”didaktiska omvandlingen” av ett kunskapsinnehåll ofta resulterar i *undervisning i teknisk färdighetsinlärning* som inte tar hänsyn till kontexten, i stället för att omvandlas till undervisning med mer komplexa metoder som fokuserar på handlingar som ska utföras eller på problemlösning. Denna tendens gäller i större utsträckning för lärarstudenter än för erfarna lärare som lättare kan hantera fler olika typer av ”didaktiska omvandlingar” samtidigt. (Amade-Escot 2000, s. 90)

Lundvall och Meckbach (2008) har studerat processen där innehåll och mål i idrott och hälsa utifrån styrdokument, den s.k. formuleringsarenan, transformeras till planerad undervisning och till genomförandet, realiseringsarenan, av lärare och elever i grundskolans senare år i Sverige. Resultaten visar att det breda innehåll som styrdokumenten föreskriver smalnar av i omvandlingen till vad som faktiskt sker i undervisningen. Detta fanns inte vara beroende av ramfaktorer som brist på tid och utrustning. Inte heller uppgav lärare att de saknar kunskaper i ämnet som begränsar undervisningen. Förklaringen anses istället vara att begränsningarna av innehållet beror på att ämnet är ”svagt” och att undervisningen och lärandet påverkas av den sociala kontexten i transformeringsprocessen där idrottsrörelsen har en stark inverkan. Lundvall och Meckbach menar att det finns en klyfta mellan diskursen *fysisk aktivitet* och diskursen *sport* som mer måste uppmärksammas av lärarutbildare och forskare.

I en sociologisk studie har Öhman (2007) undersökt vilket innehåll som fokuseras i undervisningspraktiken inom idrott och hälsa. Genom att analysera det som görs och sägs i idrottsundervisning kommer hon fram till att verksamhetsfokus ligger på fysisk ansträngning med syfte att förbättra exempelvis kondition och styrka. Öhman menar att detta innehåll bidrar till bilden av kroppen som ett objekt sett ur ett naturvetenskapligt perspektiv. (Öhman 2007, s. 107 ff.)

Quennerstedt (2006) gör i sin avhandling "Att lära sig hälsa" en genomgång av innehållsrelaterad forskning inom ämnet idrott och hälsa i Sverige. Quennerstedt menar att den bild som framträder är att ämnets centrala delar är *rörelse* och *fysisk aktivitet*. Han menar dock att många studier främst berör vilka *aktiviteter* som tas upp i undervisningen utan att studierna tydligt förankras i teorier för analys. "Det framstår därmed som om görandet ses som centralt i ämnet även ur ett forskningsperspektiv" (Quennerstedt, s. 32 ff.).

Man kan dock konstatera att den internationella forskningen som redovisats visar upp en bild av olika teoretiska perspektiv med bl.a. relationella och kontextuella inriktningar samt studier kring hur ämnet och dess innehåll konstrueras genom språk och interaktion.

Sammanfattningsvis kan också sägas att svenska sociokulturellt inriktade studier kring innehåll i idrottsämnet visar att den sociala kontexten i transformeringsprocessen begränsar det breda innehåll som föreskrivs på den s.k. formuleringsarenan. Andra svenska studier som redovisats ovan pekar på att idrottsämnets verksamhetsfokus ligger på fysisk aktivitet och ansträngning och att detta bidrar till en naturvetenskaplig syn på kroppen som ett objekt för träning.

1.3 Teoretisk utgångspunkt

Denna studie har en utbildningssociologisk inriktning, framför allt utgående från det som Tomas Englund betecknar som *den nya utbildningssociologin* (2005, s. 45). Den traditionella utbildningssociologin, med företrädare som Floud, Halsey och Martin, tar bl.a. sin utgångspunkt i utbildning och social mobilitet samt effektivitetsaspekter av utbildning. Englund menar att den nya utbildningssociologin är mer inriktad på frågor om *ideologi och makt* i utbildningen, där Bernstein och Bourdieu är utbildningssociologer som haft inflytande över utvecklingen. (Ibid., s. 46)

I den nya utbildningssociologin sätts kunskap, framför allt skolkunskap, in i ett historiskt och socialt sammanhang där dessa faktorer ses som styrande över den kunskap som formas. Skolkunskapen ”är ett uttryck för bestämda maktförhållanden och ett led i reproduktionen av ett specifikt samhälle” (Englund 2005, s. 47). Kunskapsfrågan i den nya utbildningssociologin handlar alltså inte om effektiv överföring utan mer om hur kunskapen har bildats, vem som har makt över utformandet och hur den upprätthålls och reproduceras.

I ett didaktiskt perspektiv innebär detta att en lärares kompetens inbegriper en medvetenhet om de historiska och sociala aspekterna av den skolkunskap som behandlas, dvs. hur innehållet formats i ett sammanhang och är ”värdebemängd” genom att ta upp vissa perspektiv och utesluta andra. Därmed kan ett skolämnes innehåll ses som *kontingent*, inte på förhand givet, och beroende av historiska och kontextuella faktorer. Englund menar att utbildning och dess innehåll finns i ett spänningsfält där det pågår en ständig kamp mellan olika sociala krafter. Dessa skillnader mellan olika sociala krafter kan också innebära att de kunskaper som formas kan ges olika innebörd och mening. (Englund 2000, s. 49 ff.)

Det sätt på vilket utbildningssystemet därmed formar olika sociala identiteter, manifesterar hur omvärlden ska uppfattas och avgör hur skolkunskap konstrueras innebär i själva verket att vissa bestämda maktrelationer konsolideras eller transformeras. Denna ideologiförmedling är utsatt för ständiga förskjutningar i takt med successivt förändrade styrkeförhållanden. (Englund, 1997, s. 130)

Inom ramen för den utbildningssociologiska teorin kommer samtida utbildningsfilosofiska riktningar att användas i ett försök att urskilja olika perspektiv i synen på kunskap inom skolämnet idrott och hälsa. Utbildningsfilosofin ger ett underlag för analys av historiska och sociala krafter som påverkar ämnet och utgör en specialisering i den moderna filosofin som behandlar områden som pedagogisk begreppsanalys, läroplaner och undervisningsmetoder (Stensmo 1994, s. 200). Forskningen kring utbildningsfilosofi har utvecklats i USA där den har dominerat utbildningsdiskussionen under 1900-talet (Englund 2005, s. 224).

Man kan urskilja fyra olika riktningar inom utbildningsfilosofin: *essentialism*, *perennialism*, *progressivism* och *rekonstruktivism*, som alla har drag av bakomliggande filosofiska strömningar som idealism, realism, naturalism, dialektisk-materialism, pragmatism i olika grad (Stensmo 1994, s. 200).

Inom *essentialismen* ses den för skolämnet bakomliggande vetenskapliga disciplinen som bestämmande för undervisningen och innehållet. Styrningen kan röra allt ifrån att vetenskapliga begrepp är undervisningens innehållsfokus till att synen på den vetenskapliga disciplinen som en legitimering för ämnets berättigande och utformning. (Englund 1997, s. 133) Utformningen av skolans verksamhet ska i ett essentialistiskt perspektiv byggas på *läroämnena* och ”det essentiella, den vetenskapligt prövade och ärvda kunskapen och de lagar för kunskapsbildning som vi fått genom den moderna civilisationen” (Englund 2005, s. 235). Englund menar att den tradition som dominerat inom skolsystemet är den essentialistiska utbildningsfilosofin (1997, s. 135). Lärarens roll inom essentialismen är att förmedla kunskaper genom sin auktoritet och sitt ämneskunnande. Eleven ska, hårt arbetande, ta till sig grundläggande färdigheter, med hjälp av lärarens ”drillning”, om nödvändigt (Ibid., s. 236). Inom den svenska skolan idag kan ses att vissa ämnen har en tydlig förankring i en vetenskaplig disciplin, exempelvis fysik, matematik och historia, medan andra ämnen inte på samma vis entydigt har en vetenskap ”i ryggen”, såsom slöjd, hemkunskap eller idrott och hälsa.

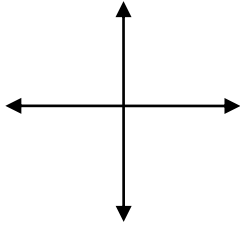
Perennialismen har fokus på *historien*, med utgångspunkt i en humanistisk kultur. Verksamheten i skolan ska inriktas på mänsklighetens eviga, återkommande frågor om filosofi och moral. Undervisningen har ett bildningsfokus och utgår från de klassiska verken från antiken till nutid. Företrädare för perennialismen riktar kritik mot ekonomiska målsättningar med utbildning, som t.ex. yrkesskolning. Man menar att allmänbildning och klassiska bildningsideal bör gälla, där förmedlande av kulturarvet är en viktig del. (Englund 2005, s. 237 f) Vissa ämnen ses som värdefulla för att de bidrar med viktiga delar i elevernas bildning.

I perennialismen framhålls formalbildningstanken, uppfattningen att studier av ämnen som exempelvis logik och matematik kultiverar det rationella, förnuftiga hos människan. Läraren skall vara ett föredöme beträffande klassisk bildning och förnuft. (Stensmo, s. 202)

Perennialismen och essentialismen har gemensamt synen på att utbildning rör ”den sanna kunskapen”. Dock menar perennialismens företrädare att kunskapen är *evig*. På så vis skiljer sig perennialismen från de övriga utbildningsfilosofiska riktningarna, då den betonar att kraven på utbildning är oföränderliga och inte tar hänsyn till kontexten. (Englund 2005, s. 237)

Inom den *progressivistiska* utbildningsfilosofin står *elevens* ”aktuella och framtida behov och intressen” i fokus (Stensmo, s. 202). En helhetssyn på elevens tänkande, erfarenhet och handlande är kännetecknande. Skolans arbetssätt inriktas på elevens egen aktivitet och på att ge en direktupplevelse av lärandeobjektet hellre än andrahandsupplevelser genom böcker och berättande. Lärares uppgift är framför allt att understödja och inspirera elevernas egna målinriktade aktiviteter. (Stensmo, s. 202) Inom progressivismen tänker man sig att skolan ska förbereda eleverna på de föränderliga krav som samhället kan ställa, då det är svårt och inte heller önskvärt att förutsäga hur framtiden kommer att se ut. Dock bör skolan förändras i takt med utvecklingen i samhället. Överordnade mål för utvecklingen inom skola saknas då intresset är riktat mot individen och dennes utveckling. Den progressivistiska utbildningsfilosofin innebär kritik mot ett utbildningsideal som har ett bestämt innehåll och bestämda former och som inte fokuserar på elevens intresse. Progressivismen har också banat väg för en mer radikal utbildningsfilosofi, rekonstruktivismen. (Englund 2005, s. 234 f.) *Rekonstruktivismen* är fokuserad på *framtiden* och i detta perspektiv tar undervisningen syfte på omvandling och förändring. Verksamheten baseras på samhällskritik och identifierande av problem inom kulturella och sociala områden, för att kunna skapa förändringar och förbättringar. (Stensmo, s. 202) Förespråkare för rekonstruktivismen har riktat kritik mot progressivismens individinriktning och avsaknad av ”teori för social välfärd”. Inom rekonstruktivismen betonas att utbildningen ska ge skilda perspektiv på kunskapen för att ge den enskilde möjligheten till eget ställningstagande och lärarens uppgift är att påverka eleverna i rekonstruktiv riktning. Denna utbildningsfilosofiska riktning har gett skolans samhällsorienterande ämnen en framskjuten placering. (Englund 2005, s. 241)

Förhållandet mellan de ovan beskrivna fyra riktningarna kan beskrivas i en utbildningsfilosofisk karta där också synen på samhälle/skola samt skolans centrala aktiviteter tydliggörs. Se nedan, figur 1.

Samhälle/ skola	Samhällsbevarande skola	Skolan underordnad samhällsutvecklingen	Skola som medborgar- förberedelse
Central aktivitet	Inlärnin	Inlärnin/arbete	Samtal
	<p>PERENNIALISM Historien. ”Det eviga, ständigt återkommande” -Kulturarv, bildning -Klassiska verk central utgångspunkt</p>	<p>ESSENTIALISM Läroämnen. ”Det väsentliga” -Vetenskapligt prövad och ärvd kunskap -Förmedling av kunskaper</p>  <p>PROGRESSIVISM Eleven. ”För framsteg” -Den studerande som kunskapare -Elevens erfarenheter som kunskapsbakgrund -Ämnesöverskridande innehållsorganisation -Eleven i centrum</p>	<p>REKONSTRUKTIVISM Framtiden. ”För omvandling” -Skola för kritisk fostran, värdering av olika alternativ -Den framtida medborgaren</p>

Figur 1. Förhållandet mellan utbildningsfilosofier – en utbildningsfilosofisk karta. Efter Englund (1997) och Stensmo (1994)

I den amerikanska utbildningsdebatten har framför allt progressivistiska och essentiella förespråkare fört diskussioner kring läroplaner och utbildning. I Sverige har Englund analyserat läroplansdebatten och utbildningspolitiken under 1900-talet med hjälp av de ovan beskrivna fyra utbildningsfilosofiska riktningarna och funnit att även den svenska diskussionen präglats av progressivistiska och essentialistiska synsätt. (Stensmo, s. 203)

Avsikten i denna studie är att analysera kunskapssynen inom ämnet idrott och hälsa ur ett utbildningssociologiskt perspektiv, vilket innebär att innehållet betraktas som kontingent. Analysen utgår från de samtida utbildningsfilosofiska riktningar som beskrivits ovan och den överblick som den utbildningsfilosofiska kartan ger.

1.4 Syfte och frågeställningar

Intresset i denna studie är primärt riktad mot *varför* man ska lära sig (motivet) och *för vad* man ska lära sig (målet). Nära kopplat till detta är kunskapssyn – hur man definierar kunskap, vilken kunskap som är viktig och värdesätts. Den kunskapssyn en lärare har torde manifesteras och konkretiseras genom lärarens tankar om *vad* man ska lära sig i undervisningen. Det en lärare ser som centrala kunskapsområden i undervisningen torde utgå från synen på kunskap han eller hon har. Dessa centrala kunskapsområden omsätts av läraren till ett visst innehåll som behandlas i undervisningen. Dock kan man inte med säkerhet säga att ett *visst innehåll* leder till att eleverna lär sig, *tillägnar sig kunskap*, om detta.

Syftet med denna studie är att öka förståelsen för synen på kunskap inom ämnet idrott och hälsa genom att undersöka lärarstudenters uppfattningar av centrala kunskapsområden och värdet av ämnet. Vidare avses att analysera kunskapssynen inom ämnet idrott och hälsa ur ett utbildningssociologiskt perspektiv med utbildningsfilosofiska riktningar som grund.

För att nå studiens syfte kommer följande frågeställningar att besvaras:

- Vilka uppfattningar har lärarstudenter av centrala kunskapsområden inom ämnet idrott och hälsa?
- Vilka uppfattningar har lärarstudenter av ämnets värden?

Genom att besvara dessa frågeställningar är avsikten att, ur ett utbildningssociologiskt perspektiv, kunna analysera:

- Vilken syn på kunskap i ämnet idrott och hälsa framträder i intervjuer med lärarstudenter?

2 Metod

Jag har använt den fenomenografiska ansatsen för att urskilja lärarstudenters syn på kunskap i form av centrala kunskapsområden och värden inom skolämnet idrott och hälsa. En viktig utgångspunkt för varje lärare torde vara att förstå hur den lärande förstår omvärlden. Att som lärarutbildare få kunskap om lärarstudenters uppfattningar utgör, enligt min mening, en viktig grund i utbildningens utformande.

Englund (1997) förespråkar en fenomenografisk ansats i studier som fokuserar uppfattningar av ett skolämnens syften och innehåll. Han menar att denna ansats kan vara ett sätt att lyfta fram ”att det existerar olika sätt att kontextualisera, ge ett på ytan likartat innehåll olika slags mening”. (Ibid., s. 143)

Verkligheten kan studeras utifrån skilda perspektiv och inom fenomenografin talas om första och andra ordningens perspektiv. Med första ordningens perspektiv menas att man studerar hur verkligheten *är*, dvs. objektiva fakta om hur saker och ting förhåller sig. Intar man den andra ordningens perspektiv beskriver man hur verkligheten *uppfattas*. Det är detta, den andra ordningens perspektiv, som utmärker den fenomenografiska forskningsansatsen. (Alexandersson 1994, s. 111 ff.).

Enligt Alexandersson utgörs människans kunskap om omvärlden av *uppfattningar*, vilka är de grundläggande enheterna i kunskapsbildningen. ”Människans kunskap om världen kan ses som en mängd uppfattningar av olika delar av världen och relationer mellan sådana uppfattningar” (Alexandersson, s. 117). Uppfattningsbegreppet omfattar både själva uppfattandet och produkten av uppfattandet. Ibland används också erfarenhetsbegreppet där *att erfara* är händelsen av att t.ex. förnimma eller inhämta kunskap, vilket motsvaras av *att uppfatta*. *Erfarenheten* blir i detta sammanhang produkten. I den fenomenografiska analysen fokuseras både hur fenomenet erfars och hur olika erfarenheter relaterar till varandra. Man talar om uppfattningar *av*, inte *om*, ett fenomen då erfarenheterna anses vara av relationell karaktär mellan individ och omvärld. (Ibid.)

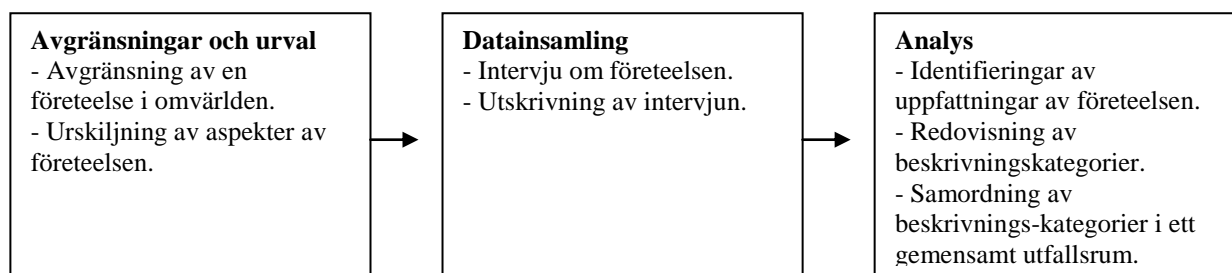
Enligt Marton finns ett ”begränsat antal kvalitativt skilda sätt” att uppfatta och förstå fenomen i vår omvärld (Marton 1997, s. 98). Inom fenomenografin undersöks och beskrivs dessa skillnader och det är alltså *variationen* av uppfattningar som är det intressanta. I denna studie

fokuseras variationen av uppfattningar av idrottsämnets centrala kunskapsområden och värden.

Alexandersson (1994) påpekar att den fenomenografiska forskningsansatsen har kritiserats för att inte uppmärksamma uppfattningarnas uppkomst. Man intresserar sig dock inte, inom denna tradition, för den individuella nivån och försöker inte förklara *varför* en informant har en viss uppfattning av ett fenomen. Det är istället spridningen av uppfattningar på den kollektiva nivån som är i fokus. (Alexandersson, s. 131)

2.1 Procedur

Jag har följt den arbetsgång som är vanlig inom den fenomenografiska forskningstraditionen. Se figur 3.



Figur 3. Arbetsordning i den fenomenografiska forskningsansatsen. (Alexandersson 1994, s. 122)

Den avgränsade företeelse i omvärlden som denna studie fokuserar är idrottslärostudenter syn på kunskap inom idrott och hälsa i form av uppfattningar av centrala kunskapsområden och värden inom ämnet. Det urskiljande av olika aspekter av denna företeelse jag gjort är redovisat i inledningen av arbetet. Procedurens andra steg handlar om insamlingen av data, med intervjuer och utskriften av dessa, vilket redovisas under rubriken Datainsamling. Det tredje steget i proceduren rör analys av materialet där uppfattningar identifieras, beskrivs i kategorier och samordnas i utfallsrum. Detta redovisas närmare under rubriken Analys.

2.2 Urval

I en fenomenografisk studie söker man *variationen* av uppfattningar av ett fenomen. Ett strategiskt urval av informanter kan därför vara en fördel då olika ålder, kön, bakgrund m.fl. faktorer kan ge en större bredd av uppfattningar. Då mitt intresse är riktat mot idrottslärarstudenters uppfattningar har de studenter som går sin första termin i inriktningen idrott och hälsa på lärarprogrammet vid en högskola varit min målgrupp. Valet av tidpunkt i utbildningen motiveras med att jag vill försöka fånga de uppfattningar studenter har innan de eventuellt påverkas av utbildningen inom ämnet. I den utvalda gruppen, som bestod av den första inriktningskursen på lärarprogrammet, fanns 14 studenter vilka alla besvarade en enkät. Enkäten användes till att ge bakgrundsinformation för det strategiska urvalet av sex studenter.

2.3 Datainsamling

Den inledande enkätundersökningen med 14 studenter gav alltså möjlighet till ett strategiskt urval för intervjuer. Merparten av frågorna i enkäten⁵ var redan utprovade i tidigare undersökningar av blivande lärare inom idrott och hälsa (Meckbach, Wahlgren & Wedman 2006). Till enkäten valdes frågor med fasta svarsalternativ som skulle ge en bild av studenternas bakgrund vad gäller skolgång, arbetslivserfarenhet, ledarerfarenhet och fritidsvanor. Där fanns också en öppen fråga som skulle ge en första inblick i respondenternas motiv till att utbilda sig till lärare i idrott och hälsa.

Enkätundersökningen genomfördes hos en grupp lärarstudenter vid ett lektionstillfälle i början av första terminens inriktningsstudier på lärarprogrammet. Studenterna fick information om studiens syfte och frivilligheten i deltagandet. Det strategiska urvalet för intervjuer gjordes sedan genom att välja ut studenter med olika ålder, kön, bakgrund och angivna skäl till att de valt just denna utbildning, för att försöka få en så stor bredd av uppfattningar som möjligt. Sex studenter, tre kvinnor och tre män i åldrarna 21- 43 år, valdes ut och kontaktades via e-post med en beskrivning av studiens syfte och en förfrågan om deltagande. Till slut kunde fem intervjuer, med två kvinnor och tre män, genomföras då det var svårt att hitta en lämplig tid för intervju med den sjätte studenten.

⁵ Bilaga 1

Inför intervjuerna tillfrågades respondenterna om önskad plats för samtalet, vilket resulterade i att alla intervjuerna genomfördes på mitt arbetsrum. Intervjuerna var halvstrukturerade, gav möjlighet till uppföljningsfrågor och genomfördes med hjälp av en intervjuguide⁶. Samtalen varade mellan 45 och 90 minuter och spelades in på band.

2.3 Analys

Efter genomförda intervjuer skrevs ljudupptagningarna ut ordagrant och det utskrivna materialet för varje intervju omfattar mellan 8 och 17 sidor. Totalt omfattar det skriftliga materialet 60 sidor. De utskrivna intervjuerna har utgjort grunden för identifieringar av studenternas uppfattningar genom de olika analyssteg som beskrivs av Dahlgren och Johansson (2009, s. 113 ff.). I det första steget bekantade jag mig med materialet genom upprepade genomläsningar. Som ett andra steg gjordes ett försök till att urskilja de mest betydelsefulla delarna, en kondensation av utsagorna. Därefter jämfördes de betydelsefulla passagera som kan sägas utgöra en första identifiering av uppfattningar för att se likheter och skillnader mellan dem. Nästa steg bestod i att gruppera de skillnader och likheter jag funnit för att sedan beskriva och artikulera kategorierna för att utröna om de funna likheterna kunde rymmas i en och samma kategori eller behövde delas ytterligare. Kategorierna namngavs med beskrivningar som skulle ange vad som var mest framträdande i respektive kategori. Dessa beskrivningskategorier kontrasterades mot varandra för att upptäcka eventuella överlappningar, då målet är att varje kategori ska vara klart avgränsad från övriga. De identifierade beskrivningskategorierna, variationen av uppfattningarna, samordnades sedan i två så kallade utfallsrum, ett för uppfattningar av centrala kunskapsområden och ett för uppfattningar av värden inom ämnet. De funna uppfattningarna analyserades utifrån ett utbildningssociologiskt perspektiv och med hjälp av den tidigare beskrivna utbildningsfilosofiska kartan identifierades olika riktningar i den kunskapssyn som framträder i materialet.

2.4 Reliabilitet och validitet

Reliabiliteten i kvalitativa sammanhang, som en intervjustudie, handlar främst om tillförlitlighet, pålitlighet och upprepbarhet (Hassmén & Hassmen 2008, s. 135). Detta kan

⁶ Bilaga 2

säkerställas bl.a. genom s.k. likhetsreliabilitet där man visar på överensstämmelse mellan olika bedömare. I denna kvalitativa studie har reliabiliteten beaktats genom att en medbedömare tolkat och kategoriserat utsagorna i intervjuerna. De beskrivningskategorier för centrala kunskapsområden jag funnit stämde till stora delar överens med medbedömarens. Min bedömning innebar fem kategorier för ämnets centrala kunskapsområden och sex kategorier för ämnets värden. Min medbedömare gjorde samma grupperingar för centrala kunskapsområden med skillnaden att de underkategorier jag funnit till social och personlig kompetens hade min medbedömare inte skiljt från varandra utan endast benämnt social kompetens. Beskrivningskategorierna för ämnets värden visade också stor överensstämmelse med det undantaget att jag hade särskiljt kategorin jämlikhet medan min medbedömare ansåg detta ingå i hälsokategorin. Min medbedömare hade alltså identifierat fem kategorier för ämnets värden. Då mina och min medbedömares kategoriseringar visat stor överensstämmelse stärker detta reliabiliteten. De halvstrukturerade intervjuerna innebar att det fanns utrymme för uppföljningsfrågor som anpassades efter de olika svar som informanterna gav vilket gav en följsamhet vid intervjuförfarandet som stärker tillförlitligheten. Genom att återge de intervjuades utsagor med citat har jag försökt ge belägg för de funna beskrivningskategorierna.

Validiteten i en kvalitativ studie kan sägas handla om kvalitén och trovärdigheten (Hassmén & Hassmen 2008, s. 155 f.). Trovärdigheten av data och tolkningar skapas om man i studien beskriver hur tillräcklig tid till datainsamlingen getts och hur fokuserad redovisningen är på studiens frågeställning. Detta uppnåddes genom att det vid intervjusituationerna fanns tid för de frågor och fördjupningar som ansetts nödvändiga. Fokus kunde sättas på de för studien viktiga frågeställningarna genom god förberedelse med den intervjuguide som utformades och testades i en provintervju. Mycket tid har ägnats åt att skriva ut intervjuerna och kritiskt granska resultaten. I analysarbetet har reflektion över alternativa tolkningar också gjorts för att öka validiteten. De redovisade kategoriseringarna är ett resultat av detta analysarbete med alternativa tolkningar för utsagornas likheter, skillnader och grupperingar som kontrasterats mot varandra.

3 Resultat

Resultaten struktureras utifrån studiens två första frågeställningar som rör lärarstudenters uppfattningar dels av *centrala kunskapsområden* inom ämnet idrott och hälsa, dels av *ämnets värden*. För varje frågeställning fanns två problemställningar utformade i intervjuerna och resultaten av dessa har ordnats som beskrivningskategorier i två utfallsrum, ett för varje frågeställning.

Utfallsrummen med funna *beskrivningskategorier för uppfattningar av centrala kunskapsområden* samt *beskrivningskategorier för uppfattningar av ämnets värden* presenteras under respektive rubrik och belyses med citat från intervjuerna där lärarstudenternas namn är fingerade. Understrykningar har gjorts i citaten för att beskriva de intervjuades betoningar i samtalet. Redovisningen av respektive beskrivningskategori slutförs med en kort sammanfattande del innan nästa kategori presenteras. Redovisningarna av de två utfallsrummen avslutas med en sammanfattning som avser att belysa de mest framträdande dragen i de funna beskrivningskategorierna samt en analys av kategorierna i relation till de utbildningsfilosofiska riktningarna.

3.1 Uppfattningar av centrala kunskapsområden inom ämnet

Vilka uppfattningar har lärarstudenter av centrala kunskapsområden inom ämnet idrott och hälsa? För att besvara denna fråga fanns i intervjuerna två problemställningar utformade. Dessa handlade dels om vad studenterna som utexaminerade lärare vill *ta upp och prioritera i undervisningen* och dels om *vilka kunskaper och färdigheter* de skulle önska att eleverna hade med sig från undervisningen i idrott och hälsa när de lämnar skolan⁷.

I intervjuerna framkommer att lärarstudenterna har mycket lättare att uttrycka *hur* de vill agera som lärare och *vad det ska leda till* än att beskriva vilka kunskaper de vill att eleverna ska tillägna sig. Exempelvis säger flera att de vill lägga upp undervisningen så att alla elever ska vara aktiva och att alla ska ha roligt, trots att frågan gällde vilket innehåll de vill prioritera eller vilka kunskaper och färdigheter i ämnet de skulle önska att eleverna har med sig när de lämnar skolan. Lärarstudenterna har alltså, generell sett, svårt att peka ut specifika kunskaper i ämnet idrott och hälsa. Dock framträder i materialet ett antal beskrivningskategorier i

⁷ Se intervjuguide, bilaga 2

utfallsrummet för studenternas uppfattningar av centrala kunskapsområden. Dessa kategorier är avgränsade från varandra men i vissa fall kan en kategori ha beröringar med en annan. Dock har en åtskillnad mellan dessa ansetts värdefull. Två av de funna beskrivningskategorierna innehåller underkategorier för att ytterligare tydliggöra och strukturera materialet.

Fem beskrivningskategorier för lärarstudenters uppfattningar av centrala kunskapsområden inom ämnet har funnits och dessa är: *hälsa, rörelsekompetens, idrottskunskap, friluftsliv, personlig och social kompetens.*

Den identifierade beskrivningskategorin *hälsa* beskrivs av lärarstudenterna i lite olika termer. Ibland framstår hälsa som ett teoretiskt kunskapsinnehåll som läraren ska undervisa om medan det också många gånger ses som underförstått att rörelse och fysiska aktiviteter i sig ger hälsa. Lärarens uppgift i dessa fall verkar mer vara att se till att eleverna ”tränas” eller får breda rörelseerfarenheter.

Christian anser att hälsa är ett viktigt område men han menar också att det kan vara svårt att undervisa om detta:

- Det som är svårt att få fram... det är ju hälsa det. Det är ju svårast av allt. I dagens samhälle blir det ju bara viktigare och viktigare... men väldigt svårt.
- *Hur menar du då?*
- Ja men, med tanke på hur samhället förändras. Man läser ju om och ser också att barn och ungdomar blir större och går upp i vikt och... Det är väl inte lika naturligt att röra sig idag kanske som det var förut. Idag finns det så mycket annat som ungdomar gör. Just det här tänkandet om idrott och hälsa måste man ha som ett stort innehåll i skolan kanske också.

Christian förefaller mena att *reflektion* är en viktig del i hälsoundervisningen och kanske också att det är en del av svårigheterna. Han kommer också fram till det när han fortsätter:

- Jo men det här tänkandet om varför det är viktigt att röra oss... det tänkandet. Att man gör reflektion över det, som elev också. När man kommer upp i tonåren han man ändå en ganska god förståelse varför saker och ting sker.Det kan vara ett viktigt innehåll! Men då är det svårt att få tid till sånt i undervisningen, istället. Det kanske är för lite idrott i skolan?

Här resonerar han kring att reflektion och hälsoundervisning tar tid från det som egentligen är det mest viktiga:

- Ja men, just sånt där kanske man måste ha reflektion över i teoretisk undervisning. Och det går inte att ta av den praktiska undervisningen för då får man ju för lite... för lite rörelse.
- *Jaa...?*
- Ja, det är ju det som är viktigast egentligen... att dom rör sig.

Christian kommer alltså till slut fram till att det viktigaste är *att* eleverna rör sig då hälsoundervisningen tar tid från praktiska aktiviteter. Detta trots att han inledningsvis anser att undervisning om hälsa är ett viktigt område i skolan. Anneli är inne på samma spår och anser att det är viktigt att eleverna upplever att de själva kan påverka sitt hälsoläge genom att vara fysiskt aktiva:

- .. och att dom själva känner att dom kan påverka sin... livsstandard... sitt hälsoläge... genom bara små... dom behöver inte motionera så mycket om dom inte vill. Det räcker med 30 minuter om dan. Eller gärna att dom testat på olika aktiviteter som dom känner för... nån form av gymnastik eller... det dom känner sig nyfikna på. Eller om man kan öppna ögonen för skidåkning för såna som aldrig har åkt skidor... jag vill att dom ska vet att alla möjligheter finns.

Anneli menar att ett brett utbud av aktiviteter kan leda till att eleverna blir fysiskt aktiva och därigenom förbättrar sitt hälsoläge. Emil anser att det är viktigt att se idrott och hälsa som ett kunskapsämne där lärandet uppenbarligen framför allt handlar om kost och fysisk aktivitet:

- Ja, sen att dom har lärt sig nånting också då. Som jag sa, att det ska vara ett bildningsämne.
- *Vad har dom lärt sig då?*
- Ja, om kroppen, hur man tar hand om kroppen och vikten av att...motionera...och allt det där.

Beskrivningskategorin hälsa kan sammanfattas med att bildning inom ämnet idrott och hälsa förefaller handla om att tillägna sig kunskaper om hälsa, framför allt teoretiska kunskaper. Detta framstår också ofta som problematiskt då det finns en önskan om att lektionstiden ska ägnas åt elevernas fysiska aktivitet. En ofta underförstådd föreställning om ämnets bidrag till elevernas hälsa är att de får röra på sig i undervisningen i idrott och hälsa.

Den andra beskrivningskategorin för centrala kunskapsområden, *rörelsekompetens*, framhålls av lärarstudenterna både i termer av betydelsen för barn att ha en väl utvecklad motorik samt med inriktning mot god rörelsekompetens hela livet. Emma menar att eleverna bör utveckla en god motorik i yngre år för att undvika problem längre upp i åldrarna:

- Ja, men det väl viktigt att dom har en god motorik. Annars blir det ju rätt tufft när man kommer upp i högre åldrar och så där. (Emma)

På frågan om varför motorik är ett viktigt område fortsätter Emma:

- Dels tror jag att det är för självförtroende och såna här grejor också. Ifall dom jämför när dom blir äldre och kommer upp på högstadiet och så där. Sen tror jag att det är viktigt för dom själva, att dom kan det, för det måste man ju liksom ha en grund i.

Hon förefaller mena att det är viktigt med god rörelsekompetens i sociala sammanhang men hon för också, något diffust, fram motorikens betydelse för individen. Christian menar att ett varierat utbud av aktiviteter kan bidra till ökad rörelsekompetens:

- Och sen är det ju det här att genom olika aktiviteter är det olika grejer man tränar på som är viktiga att ha kunskaper i - motorik och allt sånt. Ja, det är viktigt att få den här motoriken... som högstadieelev liksom, mycket förändras i kroppen. Att man inte bara kör på samma sak hela tiden. Man kan ju liksom inte bara köra innebandy och fotboll och bollsporter på idrotten. Det måste ju finnas mycket annat också....

Sammanfattningsvis framträder alltså uppfattningar av att rörelsekompetens är ett centralt kunskapsområde som viktigt i sociala sammanhang och i ett livslångt perspektiv samt att motoriska förmågor utvecklas bra med ett varierat innehåll i undervisningen.

Den tredje beskrivningskategorin, *idrottskunskap*, omfattar tre underkategorier; bredd, essentiellt innehåll, kulturarvet. Underkategorin *idrottskunskap; bredd* handlar om att eleverna ska få prova på och lära sig många idrotter genom att ett brett utbud, ett smörgåsbord, av aktiviteter presenteras i undervisningen. Det ofta underförstådda syftet med detta verkar vara att man ska vara fysiskt aktiv även utanför skolan och i vuxen ålder. Alla fem lärarstudenter har gett uttryck för att ett brett utbud av aktiviteter är centralt i undervisningen i idrott och hälsa. Exempelvis menar Simon att eleverna ska få prova många olika idrotter och ger följande argument för det:

- Ja men det är ju det absolut bästa för att få dom att... att... Man har ju störst chans att få dem att göra något eget sen... på fritiden... vilket ändå är det som man måste sträva efter. Får dom prova mycket så kanske dom får upp ögonen för nånting då och... liksom ta upp det själv. Det är ju det bästa.

Ett brett utbud av aktiviteter ska leda till att eleverna hittar något som de vill utöva utanför skolans ram. Christian ser det också som viktigt att ha ett brett utbud för att kan leda till att eleverna känner sig duktiga:

- ... och då tycker jag att det är en viktig grej, att man får den här bredden och testa på många olika "idrotter", säger vi då, eller olika rörelsemoment. Att man få känna att det här tycker jag kanske är kul, det här kanske jag är duktig på. Så att eleverna få den... ja, upplevelsen.

Idrottskunskap; bredd har alltså funktionen av att ge breda rörelse- och idrottserfarenheter som ligger till grund för en positiv uppfattning om den egna förmågan och till fortsatt idrottande.

I underkategorin *idrottskunskap; essentiellt innehåll* ryms uppfattningar av att det finns kunskaper om idrott som är speciellt viktiga i olika sammanhang. Anneli lyfter fram simning och livräddning som något viktigt, när hon resonerar utifrån idrott och hälsa i gymnasiet:

- ... simning och sånt här ska dom ju ha från grundskolan, naturligtvis. Simkunskaper är ju viktigt ... livräddning ska dom väl kunna... kanske i gymnasiet. Det har dom väl inte lärt sig riktigt i grundskolan. Livräddning, med den här dockan...

Hon räknar också upp ett antal aktiviteter som bör tas med i undervisningen:

- ... skidor på vintern, längdåkning, åka slalom, snowboard för dom som vill det. Och så vill jag ju... lite konditionsträning, jogga, det tycker jag är viktigt. Stärker hela kroppen, ryggen, ja men liksom, konditionen. Jag kommer att köra rätt mycket kondition, tror jag. Bollspel behöver jag lära mig själv mer. Men det måste man ju också ha... redskap lär man väl köra.

Här beskriver Anneli både det som hon själv upplever vara viktiga idrottskunskaper och sådant som hon uppfattar är föreskrivet i styrdokument:

- *Varför ska man ha det (redskap)då?*
- För att det hör väl till... det är väl inlagt litegrann i skolplanen också. Man måste, är det inte så...?

Här lyfts alltså specifika, essentiella idrottskunskaper fram som ett centralt i ämnet och detta motiveras utifrån lärarstudentens egen mening om vad som är viktigt och vad hon uppfattar finns i styrdokument.

I underkategorin *idrottskunskap; kulturarv* ryms uppfattningar av att det finns centrala idrottskunskaper som har ett traditionellt berättigande. Simon säger exempelvis att:

- ... såna här traditioner, tycker jag är kul. Traditionella idrotter som man har haft... friidrott, vinteridrott... tycker jag man ska bevara.
- *Varför är traditionella idrotter viktigt, tycker du?*
- Det är väl som allt annat, man ska väl försöka eller bör väl försöka bevara kulturarvet. Det är ju ändå Sverige och Sverige har väl en viss känsla och då ska man försöka bevara det här med att vi är duktiga på, skidor då... friidrott... är väl kanske nytt egentligen men vi har ju alltid hållit på med friidrott... mycket. Precis som vi dansar runt granen kring jul tycker jag att vi ska prova på det mesta som vi har gjort i hundratals år. Våra traditioner.

Det förefaller vara ett egenvärde i de aktiviteter som kan betecknas som traditionella idrotter samtidigt som det också anses bidra till någon form av nationell identitet.

Sammanfattningsvis är idrottskunskap en beskrivningskategori av centrala kunskapsområden inom ämnet som alltså ses som bredd, essentiellt innehåll och kulturarv. Den första underkategorin, bredd, betecknar den bredd i utbudet av aktiviteter som ska leda till att eleverna får en positiv uppfattning om den egna förmågan att utöva idrott nu och i framtiden. I underkategorin essentiellt innehåll ryms kunskaper som anses vara av särskild vikt och i kategorin kulturarvet återfinns ett innehåll som ses som traditionella idrotter i vårt samhälle.

Den fjärde beskrivningskategorin, *friluftsliv*, tas upp av flera lärarstudenter som ett centralt kunskapsområde även om de anser att det kan innebära praktiska svårigheter i undervisningen. Simon säger att:

- Sen så vill jag ju säga friluftsliv också, men där känner jag att... det finns inte riktigt tid till det. En timme liksom... vad kan man göra med det? Det går inte att få friluftsliv på den tiden heller. Det ska vara... friluftsdagarna då... om man kör då, helt enkelt. Och då tycker jag att man ska passa på att göra saker som man inte kan gör annars... man åker skidor eller... går ut och går på en vandring eller nånting... absolut.

Han är inne på att det är friluftsdagarna som är enda chansen att kunna ta upp friluftsliv i undervisningen, vilket också Emil menar:

- ... ta vara på dom olika årstiderna, så har man friluftsdagar, eftersom dom inte är ute och rör på sig så mycket nu för tiden... så att dom får uppleva att åka skidor och... paddla kanot och såna där saker som ... inte alla skolor gör.
- *Varför tänker du att det är viktigt?*
- Nämen, att dom får... som sagt, att dom får komma ut och vara nära naturen och... eftersom det är många som bara sitter inne nu. Sen har dom ju idrotten i skolan inne i en gymnasal och där är det ju så att det blir väldigt lite omväxlande.

Friluftsliv är alltså viktigt framför allt för att elever idag inte vistas så mycket utomhus och för att de ska få upplevelser av natur och olika aktiviteter. Det förefaller alltså också vara viktigt att friluftsliv och undervisning utomhus innebär en omväxling till lektioner inomhus. Anneli är också inne på att själva utevistelsen och aktiviteter som kan göras utomhus är centralt:

- Men jag känner att jag vill ju vara ute mycket... [...]... skidor på vintern, längdåkning, åka slalom, snowboard för dom som vill det.

Lärarstudenterna lyfter alltså fram att undervisning i friluftsliv kan medföra vissa organisatoriska svårigheter som gör att det framför allt kan ske under friluftsdagar. Friluftsliv förefaller vara ett område där själva utevistelsen och upplevelserna är centrala.

Lärarstudenterna talar inte om specifika kunskaper inom friluftslivsområdet mer än som idrottsfärdigheter som utövas i naturen.

Den femte beskrivningskategorin för centrala kunskapsområden är *personlig och social kompetens* och denna omfattar tre underkategorier: samarbete, självuppfattning och ledarskap. Underkategorin *personlig och social kompetens; samarbete* ses av lärarstudenterna som ett viktigt kunskapsområde inom ämnet idrott och hälsa och det framkommer också åsikter om att ämnet lämpar sig väl för att träna samarbete. På frågan om vad Anneli vill ta upp och prioritera i undervisningen svarar hon bl.a:

- ... samarbete tycker jag är en viktig sak som jag vill... träna med dom... samarbetsförmåga...
- *Tror du att idrottsämnet har någon särställning där – vad det gäller att lära eleverna samarbeta?*
- Mm, ja det tror jag... [...] ...om man har gruppövningar och så där. Gör såna saker så att gruppen samarbetar. Gärna utan kanske alltför utmärkande bäst eller sämst. Såna övningar då man är i grupp... Jag tror att det kan vara väldigt främjande för samarbetet.

Christian menar också att undervisningen i idrott och hälsa kan innebära gruppgemenskap.

- ... många gånger är det i idrottslektionen där klassen verkligen får komma ganska tajt ihop med varandra. Det är en sak att sitta i ett klassrum och sitta och snacka men det är en annan sak att vara fysiskt aktiva med varandra.

Samarbete framstår som ett kunskapsområde där förmågorna kan tränas i idrottsundervisningen bl.a. beroende av ämnets karaktär av rörlighet, till skillnad från klassrumundervisning och också beroende av att ämnet anses vara lämpligt för arbete med gruppövningar.

I underkategorin *personlig och social kompetens; självuppfattning* hör utsagor om tävlingssocialisation, självbild och självförtroende hemma. Simon menar att eleverna genom att tävla får möjlighet att utveckla en rättvisande självbild och han vill att eleverna, när de lämnar skolan:

- ... har fått en uppfattning, en självuppfattning om vad man kan och vad man inte kan. Det här är någonting som jag tycker är alldeles för mycket, i alla fall teoretiskt, för mycket duttande och försvarande. Dom beskyddar eleverna hela tiden från eventuella mobbingssituationer. Att det hela tiden ska vara... ”det får absolut inte vara tävling!” Det tillhör ju livet det också, att veta att ”jag kan inte vara bäst på allting faktiskt... jag kommer att förlora”. Sen ska man ju naturligtvis inte utsätta någon för att förlora jämt och ständigt såklart ...[...] Man vet själv att ”jag är bra på det här och inte bra på det här”. Så slipper man få den chocken när man kommer ut i arbetslivet sen i stället. Jag tror att om man har lyckats ge sina elever det där då har man gjort det jävligt bra.

Man ska alltså genom att tävla lära sig vad man är bra och inte är bra på. Den självbild man antas få av detta menar Simon är viktig för att fungera senare i livet, t.ex. i arbetsituationer. Anneli uttrycker en annan åsikt om vad man kan lära sig i idrottsämnet vad gäller självuppfattning. Hon menar att eleverna genom att klara fysiska utmaningar utvecklar ett bra självförtroende:

- *Tänker du att det är några speciella kunskaper, speciella färdigheter (som eleverna har med sig när de slutat skolan)...*?
- ... att dom har fått ett lite förhöjt självförtroende genom dom här åren då. Alltså att dom känner att dom behärskar... kanske har blivit... dom kanske har blivit lite utmanade i sig själva. Om man kan göra det på den nivån så att: ”Nä, men det där kan jag nog inte.” ”Jo, men prova, liksom, du kanske kan springa ... två och en halv kilometer...(skratt)... vi testar!” Att dom har fått utmana sig själva och fått ett bättre ... både bättre självkänsla och självförtroende. Det tycker jag är jätteviktigt. ...
- *När du säger självförtroende, tänker du då att det gäller kring att utföra aktiviteter, eller självförtroende....*
- Mm, så tänker jag på självförtroende. När man har utfört nånting. Och man liksom har... att man känner sig nöjd. När vi åkte skridskor till exempel. Jag trodde inte jag skulle klara överstegsåkning bakåt, säger vi, och så gjorde jag det! Så vart jag jätteglad – då blev mitt självförtroende mycket bättre. Så kändes det.

Lärarstudenterna ger alltså uttryck för att elevernas självuppfattning kan påverkas genom undervisningen i idrott och hälsa. Lärandet i denna underkategori förefaller bestå i att eleverna får bättre kunskap om de egna förmågorna.

Underkategorin *personlig och social kompetens; ledarskap* innehåller uppfattningar av att idrott och hälsa är ett ämne där också ledarskap kan tränas. Anneli vill att eleverna när de lämnat skolan ska:

- ... kunna ha lite elevledd... att dom har haft en liten elevledd lektion, alla. Det tror jag är nyttigt... för deras självförtroende och självkänsla också för den delen. Stått inför grupp, så där tror jag... om man kan få alla till det.

Det är här underförstått att en elevledd lektion alltid fungerar bra så att den som leder blir stärkt av detta.

Sammanfattningsvis framgår alltså av intervjuerna att personlig och social kompetens anses vara en viktig del i ämnet, där såväl samarbete och självuppfattning som ledarskap kan övas och utvecklas. Det anses också att ämnet idrott och hälsa är speciellt lämpat för att arbeta med detta kunskapsområde.

Sammanfattande analys

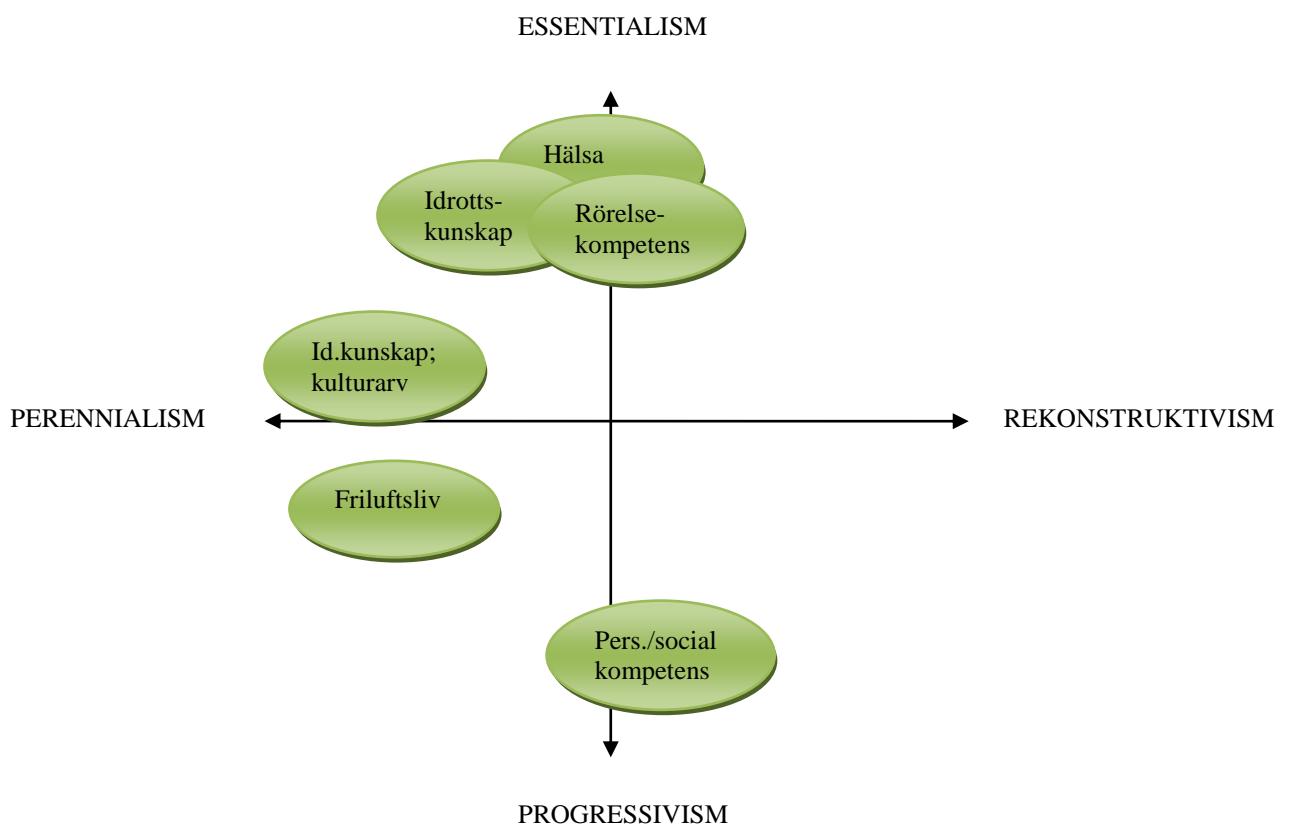
Lärarstudenterna har svårt att peka ut specifika kunskaper i ämnet idrott och hälsa och de talar mer om hur de vill agera som lärare och vad de önskar att det ska leda till. Dock har fem beskrivningskategorier identifierats för centrala kunskapsområden och dessa är *hälsa*, *rörelsekompetens*, *idrottskunskap*, *friluftsliv* samt *personlig och social kompetens*. Kategorin *friluftsliv* ligger nära kategorin *idrottskunskap* och skulle ev. kunna ingå under denna. Dock har kunskapsområdet *friluftsliv* varit speciellt framlyft av lärarstudenterna varför den betraktas som en egen beskrivningskategori.

Hälsa anses vara ett kunskapsområde som står för bildning inom ämnet vilket man framför allt tillägnar sig teoretiska kunskaper om. I lärarstudenternas utsagor framgår också att ett av ämnets bidrag till elevernas hälsa är att de får vara fysiskt aktiva i undervisningen.

Rörelsekompetens uppfattas som ett centralt kunskapsområde som är viktigt i sociala sammanhang och i ett livslångt perspektiv. Studenterna uppger också att motoriska förmågor utvecklas bra med ett varierat innehåll i undervisningen. *Idrottskunskap* är ett område inom ämnet som ses som viktigt ur aspekten att eleverna ska få breda rörelseerfarenheter och kunskaper i att utöva många olika idrotter för ett livslångt intresse för fysisk aktivitet. I intervjuerna lyfts några idrottskunskaper fram som essentiella och några som bärande ett kulturarv som är viktigt att bevara. *Friluftsliv* förefaller vara ett kunskapsområde där själva utevistelsen och upplevelsen är centralt. Lärarstudenterna talar inte om specifika kunskaper

inom friluftslivsområdet mer än som idrottsfärdigheter som utövas i naturen. *Personlig och social kompetens* anses vara en viktig del i ämnet, där såväl samarbete och självuppfattning som ledarskap kan övas och utvecklas.

De funna beskrivningskategorierna av ämnets centrala kunskapsområden kan ses i ett utbildningssociologiskt perspektiv för att ge ett underlag till en analys av den kunskapssyn som framträder. Detta innebär att kategorierna sätts in i ett historiskt och socialt sammanhang där också de krafter som påverkar ämnets utformning analyseras. De identifierade beskrivningskategorierna har funnits ha nedanstående utbildningsfilosofiska riktningar vilket kommer att analyseras närmare i diskussionsdelen.



Figur 4. *Centrala kunskapsområden inom ämnet idrott och hälsa sett ur ett utbildningsfilosofiskt perspektiv.*

3.2 Uppfattningar av ämnets värden

Vilka uppfattningar har lärarstudenter av ämnet idrott och hälsas värden? För att besvara denna fråga fanns två problemställningar utformade för intervjuerna. Dessa handlade dels om

hur lärarstudenterna skulle *argumentera för ämnets värden* i diskussioner med personer som är kritiska till idrott och hälsa, dels om *vilka motiv för deltagande* de skulle ge till en elev som inte vill delta i undervisningen⁸.

Sex beskrivningskategorier för lärarstudenters uppfattningar av värden inom idrottsämnet har funnits och dessa är: *hälsa, glädje, kroppsuppfattning, samarbete/gemenskap, jämlikhet och stödjande funktion*.

De flesta av de värden som identifierats har ett tydligt individperspektiv, dock finns ett samhällsperspektiv i synen på att ämnet kan bidra till folkhälsa samt till jämlikhet. En uppfattning som framträder är att ämnet skulle kunna vara samhällsekonomiskt positivt då det ses som en bidragande orsak till människors förbättrade hälsa. Ett annat argument för att ämnet också kan vara viktigt i ett samhällsperspektiv är att det kan bidra till alla elevers möjlighet till fysisk aktivitet och till att inhämta kunskaper om hälsa.

Den första beskrivningskategorin för ämnets värden är *hälsa*, en relativt bred kategori som omfattar tre underkategorier: aktivitet, teoretisk kunskap och folkhälsa. Underkategorin *hälsa; aktivitet* innebär att hälsa ofta uttrycks av lärarstudenterna som detsamma som att eleverna är fysiskt aktiva under lektionerna. Exempelvis förefaller Emil mena att det finns en naturlig koppling mellan att eleverna rör sig och förståelsen av att rörelse är viktigt för hälsan. Han vill som lärare:

- ... försöka få igång dom, så att dom rör på sig. Så att man förstår vikten av att röra på sig.

Emma är också inne på att en viktig uppgift för ämnet är att bidra till att eleverna får röra på sig och vara aktiva. På frågan om hur hon skulle argumentera kring ämnets betydelse, säger hon:

- Det tycker jag är att dom får röra på sig, det är jätteviktigt, tycker jag. Det är mycket... det är mycket liksom data och TV och sånt där nu på fritiden, sitter bara hemma. Så jag tycker att det är jätteviktigt att dom får röra på sig. Och vara aktiva liksom... hålla igång.

Hon relaterar till elevernas fritidsvanor där hon menar att det har skett en förändring mot allt mer stillasittande och att detta motiverar aktivitet under lektionerna i idrott och hälsa. Anneli anser också att eleverna mår bättre om de får röra på sig:

⁸ Se intervjuguide, bilaga 2

- Alltså, om man inte har rört sig på några dagar... man blir tröttare, sämre koncentration... Och det finns det ju vetenskap på, att det är bra att röra sig...[...]... ja, människokroppen är ju gjord för att den ska röra sig...

Hon använder forskningsargument för att förstärka sina synpunkter och avslutar med ett konstaterande som förefaller vara naturvetenskapligt inriktat när hon säger:

- Det är som en bil... liksom... som man ska serva.

Anneli har också ett mer framtidsinriktat perspektiv på vad aktivitet och träning kan innebära. Hon säger att hon skulle kunna ge detta argument som motiv till elever att delta i undervisningen:

- för att dom ska hålla länge... som människor... [...]... man måste ju sköta om sig. Är man snäll mot sig själv så får man tillbaka. Även om man känner sig jättestark och oövervinnerlig när man är 16-17... så håller inte det jämt, liksom. Man måste vårda det där och det tror jag att man gör genom ämnet idrott och hälsa ...

Värdet av fysisk aktivitet ur ett hälsoperspektiv inom ämnet förefaller alltså dels bestå i att eleverna ska tränas (av läraren) för stunden och dels att ge en förståelse för att aktiviteter nu kan vara positivt för hälsan i framtiden.

Underkategorin *hälsa; teoretisk kunskap* har identifierats som ett värde i intervjumaterialet. Detta är ett område som Simon inte själv har så mycket erfarenhet från under sin skoltid men som han menar kan ge ämnet legitimitet:

- ... nu har det ju inte varit så för mig men jag hoppas att det blir just att man kan förmedla det här med hälsa lite mer, även på ett teoretiskt plan... kost... och allmänna hälsoråd helt enkelt. Då blir det ju en helt annan... då blir det ju mycket mer... tror jag det kan bli mer godkänt hos så kallade kritiker också... om man kan visa att "Nu lär vi faktiskt ut det här och det här och det här..."

Emil menar också att det är viktigt att se ämnet som ett bildningsämne där kunskaperna framför allt består i att kunna ta hand om kroppen. Han argumenterar för ämnet i skolan och säger:

- Men det ska samtidigt inte vara ett... ett alternativ till den andra undervisningen. Det ska vara ett bildningsämne också. Att dom lär sig nånting också. Inte bara... liksom rör på sig litegrann och leker av sig och sen så kan dom koncentrera sig på det som är viktigt, utan det är ett viktigt ämne. Dom ska lära sig någonting. Dom ska lära sig ta hand om kroppen och så där...

Det förefaller som om den teoretiska kunskapen om hälsa har en viktig funktion av att ge ämnet legitimitet och status i skolan.

I underkategorin *hälsa; folkhälsa* lyfts värdet av god hälsa i ett samhällsperspektiv fram. Anneli menar att:

- Rörelse främjar ju inlärning... verkligen... och det främjar folkhälsan... alltså det spar ju in pengar också... det är ju också ett argument.

Hon anser att ämnet bidrar till både elevernas lärande och hälsa vilket ses som bra i ett samhällsekonomiskt perspektiv.

Hälsa kan sammanfattas som ett värde inom ämnet som det talas om i alla intervjuer där rörelse och fysisk aktivitet i sig själv anses bidra till elevernas hälsa. Värdet av teoretisk kunskap om hälsa verkar framför allt vara att detta ger ämnet legitimitet. Det finns också en uppfattning av att det finns ett samhällsekonomiskt värde av ämnet då det anses bidra till bättre folkhälsa.

Den andra beskrivningskategorin för ämnets värden som framträder i materialet är *glädje*. Det poängteras av lärarstudenterna att undervisning i idrott och hälsa kan, och också bör, innebära glädje. Emma vill att hennes framtida elever ska få röra på sig, vara aktiva och samtidigt ha roligt:

- Så jag tycker att det är jätte viktigt att dom får röra på sig. Och vara aktiva liksom, hålla igång. Få vara barn eller... få ha kul, liksom!

Hon förefaller se ett samband mellan att vara barn, vara aktiv och att få ha roligt och uppleva glädje vilket hon lyfter fram som ett värde inom ämnet. Flera av lärarstudenterna menar också att glädjen kan vara en förutsättning för lyckad undervisning då detta är något som ofta nämns i samband med tal om centrala kunskaper i ämnet. Simon säger exempelvis:

- Jag tycker att prio ett ska vara att förmedla en... en glädje... där alla tycker det är roligt. Sen känns det väl som att vad man gör kommer i andra hand. Kunskapen om bollspel och så vidare det är ju faktiskt inte prio ett... för det kommer av sig själv om man har kul, helt enkelt. Så det tycker jag är absolut viktigast – att man får med alla och att alla tycker att det är roligt, att det inte är ett tvång.

Glädjens betydelse för att undervisningen ska fungera är något som också Emil lyfter fram när han funderar över varför undervisningen ska vara rolig:

- Men så är det väl med allt egentligen. Tycker man inte att det är roligt så slutar man ju... Jag tycker att det är det viktigaste, att man ska kunna ha en bra undervisning... Om alla tycker det är tråkigt är det ju inte kul att undervisa heller...

Det finns alltså uppfattningar av att undervisningen i idrott och hälsa ska vara rolig för att vara framgångsrik. Det förefaller också vara ett värde inom ämnet – att det kan bidra med glädje.

En tredje beskrivningskategori för ämnets värden är *kroppsuppfattning*. I intervjuerna framkommer att ett av ämnets värden är att eleverna får utveckla kunskap om och känsla för den egna kroppen. När Simon argumenterar för varför ämnet är viktigt i skolan säger han:

- Det är kunskap, precis som vilken kunskap som helst och liksom varken mer eller mindre viktigt än något annat... bara för att det tillhör kroppen.
- *Vad är det som är kunskap i ämnet?*
- I ämnet?...Ja, alltså kropp, lära känna sin egen kropp... är ju en viktig kunskap. Man vet när det tar stopp, man vet när man kan ge mer. Man vet vad som gör ont, vad som inte gör ont.

Att eleverna får lära känna den egna kroppens förmågor förefaller vara viktigt för Simon. Han fortsätter lite senare:

- ... jag tycker att man ska lära känna sin kropp lika väl som att man ska fylla sitt sinne med kunskap. Det liksom... Har du ingen koll över dig själv brister det ju på andra ställen... hand i hand allting.

Tillägnet av god kroppsuppfattning tycks sammanfattningsvis vara en viktig del i elevernas utveckling, där olika förmågor bör ges uppmärksamhet i ett helhetsperspektiv.

Den fjärde beskrivningskategorin för uppfattningar av ämnet idrott och hälsas värden har benämnts *samarbete/gemenskap*. Flera av lärarstudenterna framhåller att ämnet lämpar sig bra för att träna samarbete och att undervisningen kan bidra till gemenskapen i en grupp. Emma menar att ett argument för ämnet i skolan är att:

- ... det kan ju vara mycket att dom samarbetar... dom får lära sig att samarbeta. Och lära sig att ... alltså ta i varandra, om man dansar, få närhet och lite sånt där också.

Dans som medför kroppskontakt anses kunna bidra till att eleverna lär sig samarbeta. När Emma fortsätter att tala om samarbete i skolan gör hon jämförelser mellan ämnen:

- ... om man tänker kanske... svenska eller någonting då sitter man ju oftast och gör sitt eget liksom, men i idrotten är det ju oftast lekar där man måste samarbeta för att... fixa det eller... om man har stafett då måste man samarbeta nästan hela tiden.

Det verkar vara så att de aktiviteter som av tradition ingår i undervisningen innebär att man övar samarbete ”på köpet” snarare än att de är ett uttryck för ett medvetet val av innehåll för samarbetsövningar. Christian jämför med ett fotbollslag när han menar att undervisningen i idrott och hälsa kan bidra till att öka förståelsen för olikheter:

- I ett fotbollslag kanske alla är ganska lika. Men, där är det ju ett väldigt fritt val ... i fotbollen... där är han ju med för att han tycker att det är roligt. Idrotten är ju ett obligatoriskt ämne som man måste vara med på. Och då är det ju viktigt att man får det där att man kan lära sig acceptera olika individer... Idrotten i sig handlar väl inte om att jämt kunna prestera och vara bäst... utan det handlar om att kunna göra något med andra också.

Han är inne på att sociala färdigheter tränas genom att en klass är en heterogen grupp. Att det finns olikheter i en grupp förefaller han se som en viktig faktor att ta hänsyn till och använda för att åstadkomma gemenskap. Christian ger också uttryck för att aktiviteterna i sig bidrar till gemenskapen i en klass:

- ... många gånger är det i idrottslektionen där klassen verkligen får komma ganska tajt ihop med varandra. Det är en sak att sitta i ett klassrum och snacka men det är en annan sak att vara fysiskt aktiva med varandra.

Lärarstudenterna lyfter alltså fram att ämnet idrott och hälsa bidrar till gemenskap och förståelse för olikheter samt ger tillfällen att öva samarbete. Aktiviteter där eleverna är fysiskt aktiva tillsammans och har kroppskontakt anses ge förutsättningar att träna samarbete även om inte övningarna valts just i detta syfte.

Den femte beskrivningskategorin för ämnets värden har benämnts *jämlikhet*. Ett argument för idrott och hälsas värden som förs fram i intervjuerna är ämnets bidrag till jämlikhet i samhället. Anneli resonerar utifrån olika gymnasieklasser som hon mött under den verksamhetsförlagda delen i utbildningen:

- Det har nästan blivit en klassfråga ... verkar det som. Den ena klassen äter och äter och sitter och sitter, liksom, och den andra vet mer och mer om hur man bibehåller hälsan, då. Där tycker jag att vi, som lärare, har ett ansvar ...

Det framkommer lite senare att de klasser som anses veta ”mer om hur man bibehåller hälsan” finns inom de högskoleförberedande programmen. Anneli menar att eleverna i dessa klasser har bättre kunskaper om kost och motion och att det därför är viktigt att arbeta med detta i skolan. Simon anser också att det är viktigt att nå de elever som inte är fysiskt aktiva på fritiden:

- Sen har du ju den biten att vissa aldrig rör sig, inte när de är hemma heller. Nu gör det ju inte någon fysisk jätteskillnad kanske, att man springer två dagar i veckan, men det väcker ju i alla fall någonting i huvudet, förhoppningsvis, hos dom här eleverna som annars skulle vara helt hopplöst försvunnet. ...

Simon förefaller mena att den fysiska aktivitet som, i övrigt inaktiva, elever får i skolan kan bidra till att väcka intresse för att röra sig.

Ämnet anses alltså ha värdet av att kunna bidra till jämlikhet genom alla elevers möjlighet till kunskaper om hälsa och möjlighet till att utöva olika fysiska aktiviteter.

I materialet framträder en sjätte beskrivningskategori för ämnets värden: *stödjande funktion*. Alla lärarstudenter lyfter fram att ämnet idrott och hälsa kan fungera stödjande till skolans övriga verksamhet. Simon argumenterar för ämnet genom att det ger behövliga avbrott med rörelse i skolan som för övrigt innebär mycket stillasittande:

- Jag tror till att börja med är idrotten viktig i skolan som ett avbrott... för att man sitter still i skolan, man sitter still på rasterna. Många gör det i alla fall... och med idrotten så får du, som sagt, du får röra på dig... och syresätta skallen lite grann.

Den omväxling som ämnet bidrar till är alltså något som han menar har ett värde. Christian anser att det finns ett samband mellan idrott och skolprestationer, och tar sina egna erfarenheter som utgångspunkt:

- Jag idrottade mycket i skolan och jag lyckades prestera mycket annat i andra ämnen. Det blev som en avkoppling för mig... som en stimulans . Det var ju också så... att de som var duktiga i idrotten var duktiga i skolan...

Emil menar också att idrott och hälsa kan ge bättre förutsättningar för lärande inom andra ämnen i skolan och han menar att det är vetenskapligt belagt:

- ... det har väl gjorts undersökningar om att... om att när man idrottar så får man lättare till andra studier också. Så det blir mycket enklare att koncentrera sig och ... det finns ju liksom på papper det. Att det är forskare som har kommit fram till det. Men det ska samtidigt inte vara ett... vad heter det för nånting... ett alternativ till den andra undervisningen. Det ska vara ett bildningsämne också.

Trots att han legitimerar ämnet genom dess funktion av att stödja annat lärande är han också mån om att peka på att ämnet har ett eget värde som bildningsämne.

I intervjuerna lyfts ämnets stödjande funktion fram som ett viktigt värde. Lärarstudenterna menar att ämnet kan innebära ett positivt avbrott och omväxling i skolans verksamhet och också ge bättre förutsättningar för lärande i andra ämnen.

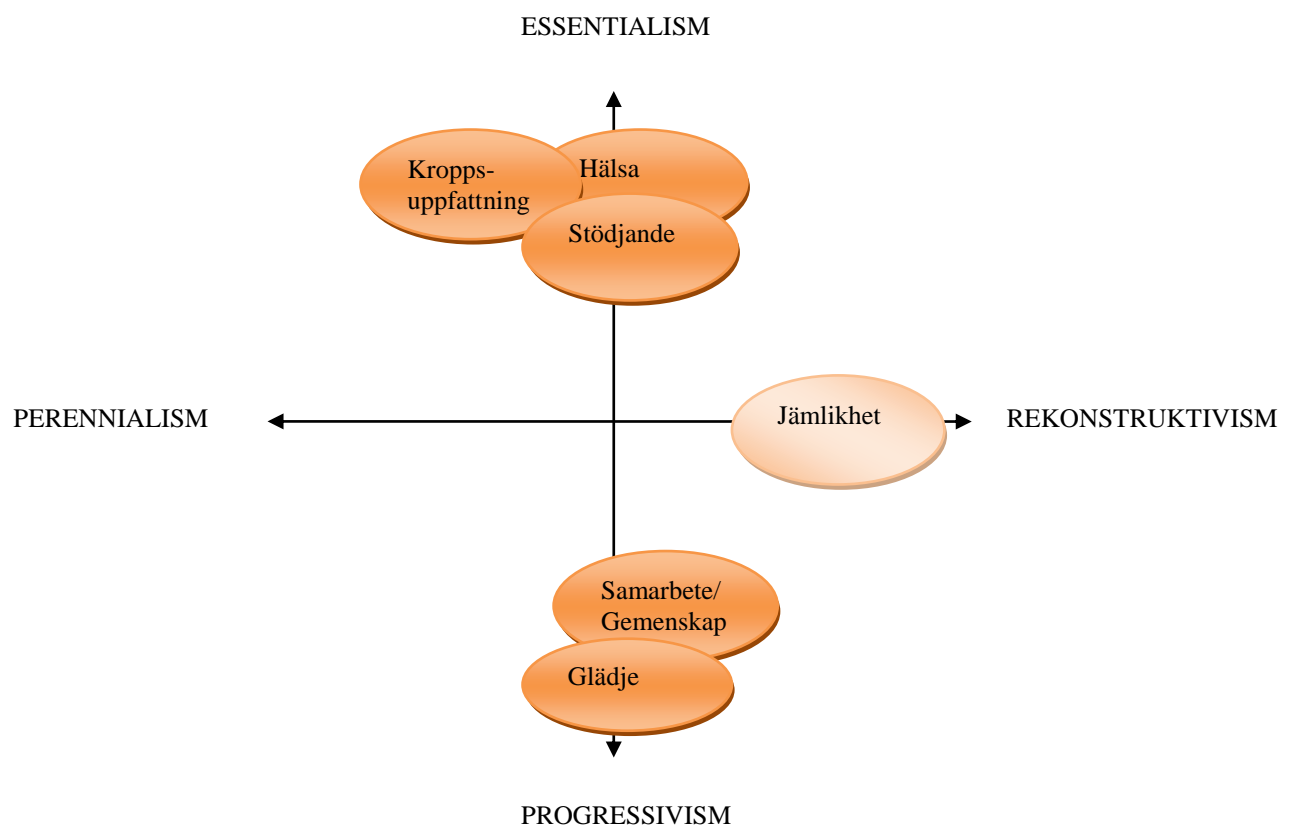
Sammanfattande analys

De sex beskrivningskategorier som identifierats i utfallsrummet för lärarstudenters uppfattningar av ämnet idrott och hälsas värden är *hälsa*, *glädje*, *kroppsuppfattning*, *samarbete/gemenskap*, *jämlikhet* och *stödjande funktion*. I intervjuerna framkommer att *hälsa* är ett värde inom ämnet som framför allt kommer till uttryck genom fysisk aktivitet. Aktiviteten i sig ses som bidragande till god hälsa, medan teoretisk kunskap om hälsa och ämnets betydelse för folkhälsan förefaller ha värdet av att legitimera ämnet. Lärarstudenterna

menar att undervisningen i idrott och hälsa ska vara rolig för att vara framgångsrik och det ses också som ett värde inom ämnet – att det kan bidra med *glädje*. Att ämnet ger elever möjlighet att tillägna sig god *kroppsuppfattning* är ett värde som också lyfts fram, framför allt ur ett holistiskt perspektiv där det ses viktigt att utveckla alla sina förmågor. I intervjuerna lyfts också fram att ämnet idrott och hälsa bidrar till *gemenskap*, förståelse för olikheter och ger tillfällen att öva *samarbete*. Ämnet anses kunna bidra till *jämlikhet* genom att alla elever i skolan får möjlighet att ta till sig kunskaper om hälsa och möjlighet till att utöva olika fysiska aktiviteter. Ämnets *stödjande funktion* framhålls också som ett viktigt värde.

Lärarstudenterna menar att ämnet kan innebära ett positivt avbrott och omväxling i skolans verksamhet och också ge bättre förutsättningar för lärande i andra ämnen.

De funna beskrivningskategorierna av ämnets värden kan ses i ett utbildningssociologiskt perspektiv för att ge ett underlag till en analys av den kunskapssyn som framträder. Detta innebär att kategorierna sätts in i ett historiskt och socialt sammanhang där också de krafter som påverkar ämnets utformning analyseras. De identifierade beskrivningskategorierna har funnits ha nedanstående utbildningsfilosofiska riktningar vilket kommer att analyseras närmare i diskussionsdelen.



Figur 5. *Värden* inom ämnet idrott och hälsa sett ur ett utbildningsfilosofiskt perspektiv.

Genom att besvara de två frågeställningar som redovisats ovan är avsikten i denna studie att kunna analysera vilken syn på kunskap i ämnet idrott och hälsa som framträder i intervjuer med lärarstudenter. Genom att sätta in de uppfattningar som lärarstudenterna uttrycker i ett kontextuellt och relationellt sammanhang kommer ett utbildningssociologiskt perspektiv på kunskap i idrott och hälsa att belysas. Hur kunskapen har bildats, vem som har makt över utformandet av kunskapen och hur den upprätthålls och reproduceras är frågor som kommer att diskuteras i nästa kapitel för att kunna se mönster i de identifierade uppfattningarna.

4 Diskussion

Syftet med denna studie är att öka förståelsen för synen på kunskap inom ämnet idrott och hälsa i ett utbildningssociologiskt perspektiv, genom att undersöka lärarstudenters uppfattningar av centrala kunskapsområden och värdet av ämnet. De utfallsrum med beskrivningskategorier för centrala kunskapsområden och värden samt inplaceringen av dessa i den utbildningsfilosofiska kartan som redovisats tidigare kommer här att diskuteras utifrån en analys av hur kunskapen har bildats, vem som har makt över utformandet av kunskapen och hur den upprätthålls och reproduceras. I diskussionen kommer också de aristoteliska kunskapsbegreppen samt läroplanens olika kunskapsformer att användas för att ytterligare tydliggöra synen på kunskap.

4.1 Identifierade uppfattningar ur ett utbildningssociologiskt perspektiv

De identifierade uppfattningarna av centrala kunskapsområden och värden inom ämnet idrott och hälsa kommer här att sammanföras i en diskussion om kunskapssyn utifrån de utbildningsfilosofiska riktningarna.

4.1.1 Kunskapsområden och värden av essentialistisk art

De funna beskrivningskategorierna för centrala kunskapsområden inom idrott och hälsa som anses vara av essentialistisk art är *hälsa, rörelsekompetens, idrottskunskap; bredd och essentiellt innehåll*. De identifierade värden som ryms inom den essentialistiska riktningen är *hälsa, kroppsuppfattning* samt *stödjande funktion*. Inom essentialismen ses den för skolämnet bakomliggande vetenskapliga disciplinen som styrande för undervisningen och innehållet. För ämnet idrott och hälsa har den naturvetenskapliga disciplinen haft stort inflytande och varit en viktig påverkansfaktor för utformningen av ämnet (se bl.a. Annerstedt, 1991). Den ”ärvda kunskapen” ses inom essentialismen som viktig där läraren har en roll av att förmedla dessa kunskaper.

Beskrivningskategorin *hälsa* återfanns alltså både för centrala kunskapsområden och för värden inom ämnet. Den kan sägas vara av essentialistisk art med tydlig koppling till den naturvetenskapliga, humanbiologiska forskningen. Annerstedt (1991) har visat att idrott och

hälsa historiskt har genomgått flera faser som haft denna inriktning. Under en lång period, mellan 1950 och 1970, var ämnet huvudsakligen fysiologiskt inriktat med konditionsförbättring som främsta mål. Från 1994 och framåt har en hälsoinriktning varit tydlig i ämnet. (Annerstedt 2000, s. 16) Inom essentialismen ses som skolans uppgift att förmedla "det väsentliga" kunskapsinnehållet som bygger på vetenskap och ärvd kunskap. I intervjumaterialet framträder hälsa som ett kunskapsområde som eleverna förväntas tillägna sig kunskaper om, framför allt teoretiska sådana. Detta indikerar en essentialistisk syn på området då kunskaperna i hälsa kan betecknas som vetenskapliga. De kunskapsformer som kan urskiljas i uppfattningar av hälsa är *fakta* (om olika hälsoaspekter) och *förståelse* (för hur detta påverkar individen). I intervjuerna framkommer också ofta en föreställning om att ämnets bidrag till elevernas hälsa är att de får röra på sig under lektionstid. Att eleverna får vara aktiva utgör i sig ingen kunskapsform utan kan ses som att kunskapen ligger utanför eleven själv – hos läraren. Detta kan också ses som ett tecken på ett essentiellt synsätt då elevens roll är att ta till sig grundläggande färdigheter med hjälp av "lärarens drilling". Öhman (2007) har också visat att ämnets verksamhetsfokus ligger på fysisk ansträngning och att detta bidrar till den naturvetenskapliga synen på kroppen som ett objekt. Ytterligare något som pekar i en essentiell riktning är uppfattningen av ämnets samhällsekonomiska betydelse i form av bidrag till folkhälsan. På den lodräta axeln i den utbildningsfilosofiska kartan ligger detta närmare en essentiell syn än en progressivistisk, där elevens behov sätts i centrum. Värdet av teoretisk kunskap om hälsa förefaller i undersökningen framför allt vara att detta ger ämnet legitimitet. Gustavsson (2005) menar också att det finns en ämnesdualism med en uppdelning i teori och praktik, där hälsoaspekterna av ämnet står för teorin. Den teoretisk-vetenskapliga kunskapsbildningen inom ämnet som haft stort inflytande har varit fysiologiskt orienterad och hälsoinriktad. I den aristoteliska kunskapstraditionen används begreppet *episteme* om kunskap som baseras på teorier och vetenskap, vilket således kan sägas beskriva kunskapsområdet hälsa inom ämnet. Episteme har i den västerländska kulturen haft en stark ställning som kunskapsform. En tolkning är att man inom ämnet alltså varit hänvisad till att legitimera ämnet utifrån hälsoperspektiv då det varit ämnets huvudsakliga vetenskapliga förankring.

Bland uppfattningarna av ämnets centrala kunskapsområden befanns *rörelsekompetens* vara en beskrivningskategori och att ämnet kan bidra till god *kroppsuppfattning* ansågs vara ett viktigt värde inom ämnet. Dessa båda kategorier kan sägas vara av essentialistisk art och ligga nära varandra. Det identifierade kunskapsområdet rörelsekompetens innefattar en syn på att

goda motoriska förmågor är viktiga för individens utveckling på olika plan. Detta kan hänföras till den ovan redovisade fysiologiska forskningen som varit dominerande inom ämnet under lång tid och alltså peka i en essentialistisk riktning. Forskning kring barns utveckling i allmänhet och barns motoriska utveckling i synnerhet har setts som viktiga inslag i utbildningen till lärare i idrott och hälsa. Inom begreppet kroppsuppfattning ryms såväl kunskaper om, som känslor för, den egna kroppen. I undersökningen ses tillägnet av god kroppsuppfattning som *en* viktig del i elevernas utveckling, där olika förmågor bör ges uppmärksamhet i ett helhetsperspektiv. Detta skulle kunna tolkas som en form av allmänbildningsmål med klassiska ideal – ”en sund själ i en sund kropp” – vilket också ger en riktning mot perennialismen. God rörelsekompetens och kroppsuppfattning kan sägas vara en praktisk kunskapsform där utförande av olika typer av rörelser med god precision och anpassning är centrala. Kunskapen uppnås genom handling i praktisk verksamhet och kan beskrivas med det aristoteliska begreppet *techne*. Rörelsekompetens kan sägas inrymma både *färdighets-* och *förtrogenhetskunskap*, färdighet i den funktionella rörelseförmågan och förtrogenhet som är baserad på erfarenhet och tyst kunskap om kroppen i rörelse.

Ytterligare ett centralt kunskapsområde i undersökningen som kan betecknas som essentialistiskt är *idrottskunskap* med underkategorierna bredd och essentiellt innehåll. Underkategorin bredd sågs i undersökningen ha funktionen av att ge eleverna breda idrottsfärdigheter och det essentiella innehållet sågs som viktiga kunskaper som också betonas i styrdokument. Dessa idrottskunskaper har sin grund i de idrottsgrenar som samlas i idrottsrörelsen. Enligt Annerstedt (1991) var ämnet idrott och hälsa under de senaste decennierna under 1900-talet präglad av stort inflytande från idrottsrörelsen under den period han kallar osäkerhetsfasen. Även Sandahl (2005) och Ekberg (2009) har pekat på idrottsrörelsens inverkan på ämnets utformning, genom att både lärare och elever finns både inom den frivilliga idrotten och inom skolan. Ekberg talar om en reproduktion av etablerade traditioner som blir det möjliga lärojektet i undervisningen. Idrottskunskapen består av ”ärvd” kunskap som ofta presenteras som ”det väsentliga” och förmedlas av läraren i färdig form, vilket pekar i en essentialistisk riktning. Dock kan inte kunskapen sägas vila på en, inom utbildningsväsendet, vedertagen vetenskaplig grund. Detta kan bidra till en osäkerhet kring ämnets inriktning och legitimering då ett starkt hävdande av den ärvda idrottskunskapen i essentialistisk riktning inte bygger på en vetenskaplig grund. Den idrottskunskap som utgörs av ett essentiellt innehåll kan också sägas ha perennialistiska inslag. Exempelvis lyfts simning fram i undersökningen som ett essentiellt innehåll. Dock är detta essentiellt i vår

västerländska kultur idag, men inte av särskild vikt inom andra kulturer varför man skulle kunna hävda att det ses som viktigt beroende på vårt kulturarv och därmed alltså vara också av perennalistisk art. Den form av kunskap som kan utskiljas i ett aristoteliskt perspektiv är *techne*, den praktiskt-produktiva kunskapen. Eleverna ska tillägna sig praktiska kunskaper om hur man utför olika idrottsaktiviteter och detta sker genom handling. De kunskapsbegrepp som kan inrymmas i lärandet är *fakta*, om idrotternas regler och utövande samt *färdighet* i att bedriva dem.

Att ämnet idrott och hälsa kan ha en *stödjande funktion*, ofta i form av förbättrad rörelsekompetens, till annan verksamhet i skolan är ett värde som lyfts fram i undersökningen. Att se ämnet som en hjälp för andra ämnen indikerar en essentialistisk syn där skolans läroämnen är det väsentliga och att ämnet idrott och hälsa i detta sammanhang kan användas som ett medel för att stödja lärande. Forskning som pekar på att rörelse och fysisk aktivitet kan ge positiva effekter på inlärning och koncentrationsförmåga används för att ge ämnet legitimitet i denna syn på ämnets värden.

I den utbildningsfilosofiska essentialistiska riktningen ses skolan som underordnad samhällsutvecklingen till vilken eleverna ska anpassas genom att lära in och arbeta med vetenskaplig och ärvd kunskap. Den kunskapssyn som alltså framträder i essentiell riktning i denna studie har fokus på hälsa, rörelsekompetens och idrottskunskap, områden som eleverna förväntas ta till sig kunskap om. Hälsa och rörelsekompetens kan sägas vila på en vetenskaplig grund medan idrottskunskap betraktas som essentialistiskt vad gäller förmedlandet av den ärvda, ”väsentliga” kunskapen i färdig form, men som dock ej är tydligt grundad i en vetenskaplig disciplin. Här uppstår en problematik i att å ena sidan hävda idrottskunskaper som essentiella som å andra sidan inte utgår från vetenskapliga grunder. Området hälsa kan betraktas som episteme medan övriga områden i den essentialistiska riktningen kan ses som kunskapsformen *techne*. Här tydliggörs den ämnesdualism mellan teori och praktik som Gustavsson (2005) menar präglar ämnet idrott och hälsa. Området hälsa kan stå för teorin, som betraktas som intellektuell, vetenskaplig kunskap - episteme, medan det som ämnet består av för övrigt kan uppfattas som praktisk kunskap – *techne*.

4.1.2 Kunskapsområden av perennalistisk art

Två av de funna beskrivningskategorierna för centrala kunskapsområden kan betecknas som perennalistiska, nämligen *idrottskunskap med underkategorin kulturarvet* samt *friluftsliv*. Inom perennalismen är historien, klassiska bildningsideal och allmänbildning grundläggande. Den viktiga kunskapen är evig, oföränderlig och tar inte hänsyn till kontexten.

I undersökningen framkom en syn på att de aktiviteter som kan betecknas som traditionella idrotter eller *kulturarvet* har ett egenvärde samtidigt som de också anses bidra till någon form av nationell identitet. Exempelvis lyftes skidåkning fram som en viktig idrottskunskap att bevara i vår kultur. Detta kan ses som en perennalistisk syn där förmedlandet av (det egna) kulturarvet är viktigt och att det finns en form av allmänbildningsvärde i detta.

Friluftsliv är ett centralt kunskapsområde som kan ses vara av perennalistisk art, dock med en förskjutning mot progressivism. Friluftsliv motiveras ofta utifrån kulturarvet och Backman (2010) menar att friluftslivet är en traditionstyngd kulturbärare. I denna undersökning förefaller friluftsliv vara ett område där själva utevistelsen och upplevelserna är centrala. Lärarstudenterna talar inte om specifika kunskaper inom friluftslivsområdet utan om idrottsfärdigheter som utövas i naturen. Backman har också visat att man inom lärarutbildningar i idrott och hälsa ofta fokuserar på prestation och aktiviteter i utemiljön där praktiska tekniker och färdigheter är viktiga, men inte att läsa, skriva och tala om friluftsliv. Det exklusiva friluftslivet som ofta ingår i lärarutbildningen motiveras utifrån att studenterna själva ska få ett djupt och bestående intresse. (Backman 2010) Det förefaller som om friluftsliv utgör ett kulturarv, inte minst inom lärarutbildning, vilket alltså kan utgöra en perennalistisk syn på kunskapsområdet. Den fokus inom friluftsliv som också sätts på upplevelse och motvikt till tävling visar på en mer progressivistisk syn, där elevens erfarenheter och elevens behov sätts i centrum. Den kunskapsform som närmast kan beteckna dessa kunskapsområden av perennalistisk art, är *techne*, den praktiska-produktiva kunskapen, som har sitt ursprung i aktivitet och handling. Kulturarvet inbegriper *faktakunskap*, om idrotternas och friluftslivets kulturella arv och *färdighetskunskap* i utövandet.

I den utbildningsfilosofiska perennalistiska riktningen ses skolans uppgift som samhällsbevarande. Inom denna riktning anses det finnas ett kunskapsarv som är värt att bevara och en syn på att eleverna bör tillägna sig kunskaper som leder till bildning. Den

kunskapssyn som framträder i perennialistisk riktning inom ämnet idrott och hälsa fokuserar idrottsgrenar och friluftsliv som anses tillhöra vårt kulturella arv, vilka anses vara beständiga, värda att bevara och ingår i bildning inom ämnet. Denna kunskap består av praktisk-produktiva former där fakta- och färdighetskunskaper är viktiga.

4.1.3 Kunskapsområden och värden av progressivistisk art

Kunskapsområden inom ämnet som är av progressivistisk art är *personlig/social kompetens* och värden inom denna riktning är *samarbete/gemenskap* och *glädje*, som dock i vissa delar förskjuts mot rekonstruktivism. Inom progressivismen ses elevens aktuella och framtida behov som styrande för undervisningen. Intresset är riktat mot individen och dennes utveckling i ett föränderligt samhälle.

I undersökningen framträder kategorin för kunskapsområdet *personlig och social kompetens* med underkategorin *självuppfattning* som av progressivistisk art. Ämnet idrott och hälsa framställs i undersökningen som särskilt lämpat att öva den personliga och sociala kompetensen där självuppfattningen är en viktig del som innebär att eleverna får bättre kunskap om de egna förmågorna. Att utveckla den personliga kompetensen och förmågorna för ett föränderligt samhälle är en viktig progressivistisk tanke. Tävlingsocialisation framhålls i undersökningen som en del i utvecklandet av självuppfattningen. Dock framgår inte hur det uppfattade sambandet mellan tävling och en god självbild visar sig, i synnerhet inte vilken självuppfattning elever som ofta förlorar i tävlingssammanhang kan tänkas utveckla. Den praktiska klokheden, *fronesis*, är den kunskapsform som kan sägas beskriva området självuppfattning, vilken är en praktisk form av klokhet. Kunskapen har ett eget syfte och mål där värdet ligger i vidgad tolkning och ökad förståelse av den egna individen. Självuppfattning kan också beskrivas som *förtrogenhetskunskap*, en form av ”tyst kunskap” om de egna förmågorna i vissa sammanhang.

I undersökningen framträder också kunskapsområdet *personlig och social kompetens* med underkategorierna *samarbete* och *ledarskap* som av progressivistisk art men riktad mot rekonstruktivism tillsammans med värdekategorin *samarbete/gemenskap*. *Samarbete* och *ledarskap* framstår som ett kunskapsområde där förmågorna kan tränas i undervisningen beroende av idrottsämnets karaktär av rörlighet, till skillnad från klassrumundervisning och också beroende av att ämnet anses vara lämpligt för arbete med gruppövningar. Ämnet anses

också bidra till gemenskap och förståelse för olikheter. Detta kan ses som utgående från individen och dennes behov i sociala sammanhang och alltså av progressivistisk karaktär. Man kan också se dessa förmågor av social natur som syftande till att utveckla förmågan att förändra och förbättra samhället i rekonstruktiv riktning, där förmågorna blir verktyg för förändring. Inom rekonstruktivismen betonas att utbildningen ska ge skilda perspektiv på kunskapen för att ge eleven möjlighet att själv ta ställning och utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Frågan är dock om det är med denna inriktning och detta syfte som undervisning om samarbete och ledarskap bedrivs. Upprätthållandet av en syn på sociala förmågor som ett viktigt kunskapsområde i undervisningen sker bland annat genom att styrdokument för ämnet betonar att ett grundläggande syfte är att utveckla gemenskap och samarbetsförmåga. (Utbildningsdepartementet 1994) Att kunna organisera och leda aktiviteter ingår som ett strävansmål inom ämnet i grundskolan. Ledarskap är också något som fokuseras inom idrottsrörelsen där många idrottsutövare samtidigt fungerar som ledare. Det finns också en utbredd ledarutbildningsverksamhet inom idrottsrörelsen vilket kan bidra till upprätthållandet av detta kunskapsområde inom ämnet idrott och hälsa i linje med tidigare resonemang kring den frivilliga idrottens påverkan på skolämnet. En kunskapsform som blir synlig är *techne*, i form av ledarskap där den praktisk-produktiva kunskapen är ett instrument och medel för att uppnå något annat och där värdet ligger i de praktiska konsekvenserna av det ledarskap som utövas. *Fronesis* kan sägas beteckna den del av de personliga och sociala förmågorna som handlar om samarbete, den praktiska klokheten vars värde ligger i den utvidgade förståelsen av mig själv och andra. Samarbete och ledarskap utgörs av *färdighetskunskap* i sociala sammanhang och att kunna leda andra. *Förtrogenhetskunskap* kan också sägas beteckna både samarbete och ledarskap när dessa förmågor utvecklas och kommer att utgöra en del av den tysta bakgrundskunskapen.

En beskrivningskategori som identifierats som ett värde av ämnet idrott och hälsa är *glädje*, vilken kan sägas vara av progressivistisk art. Det finns i undersökningen en uppfattning av att undervisningen i idrott och hälsa ska vara rolig för att vara framgångsrik och att ämnet kan bidra med glädje i skolans verksamhet. Annerstedt (2007) har också visat att den roliga och lustfyllda undervisningen framhålls i studier av mål i ämnet idrott och hälsa. Inom progressivismen ses elevens behov och intressen som betydelsefulla och dessa sätts i centrum när undervisningen ska upplevas som rolig. I ett progressivistiskt perspektiv är också elevens erfarenheter viktiga och detta kan bidra till att lärare strävar efter att utgå från det som upplevs som positivt.

I den utbildningsfilosofiska progressivistiska riktningen ses skolan som underordnad samhällsutvecklingen där eleven bör förberedas för att hantera olika förändringar. Genom inläring och arbete ska eleven tillägna sig kunskaper som utgår från de egna erfarenheterna. Den kunskapssyn som framträder i progressivistisk riktning inom ämnet idrott och hälsa fokuserar på eleven där utveckling av personlig och social kompetens utgör en viktig del av ämnets uppgifter. Att lägga vikt vid att göra undervisningen rolig och lustfylld kan ses som ett uttryck för en progressivistisk riktning, att sätta eleven i centrum. Ämnet ses också ofta av eleverna som skolans populäraste ämne och detta kan ge legitimitet och berättigande från elevhåll. Fronesis är en dominerande kunskapsform inom ämnet i den progressivistiska riktningen. Praktisk klokhet i och förtrogenhet med sociala sammanhang ger värdet av vidgad förståelse av andra och mig själv. Ledarskap är en form av praktisk-produktiv kunskap, *techne*, som utgör ett instrument och medel där värdet ligger i de praktiska konsekvenserna av det ledarskap som utövas.

4.1.4 Värdet av rekonstruktivistisk art

Den identifierade beskrivningskategorin *jämlikhet* för ämnets värden skulle kunna sägas vara av rekonstruktivistisk art. Inom rekonstruktivismen ligger fokus för undervisningen på framtiden, omvandling och förändring. Skolan ska förbereda eleverna på att vara ”medborgare” i ett framtida samhälle genom att kunna ta ställning och påverka.

I undersökningen anses ämnet ha värdet av att kunna bidra till jämlikhet genom alla elevers möjlighet till kunskaper om hälsa och till att utöva olika fysiska aktiviteter, vilket kanske skulle vara förbehållet vissa i samhället om ämnet inte var ett obligatoriskt skolämne. Detta är ett värde som kan sägas gälla hela skolan och dess grundläggande idé. Jank och Meyer (1997) menar också att det finns ett allmängiltigt, övergripande mål för fostran och utbildning om människans upplysning och självständighet, vilket värdet av jämlikhet i denna undersökning tydliggör. Detta värde kan ses som rekonstruktivistiskt med en tanke om att alla elever ska ges samma möjligheter att kunna agera i och påverka ett framtida samhälle.

I den utbildningsfilosofiska rekonstruktivistiska riktningen ses dock skolan som medborgarförberedelse där samtal och kritisk fostran ska leda till att eleverna förvärvar kunskaper som kan leda till förändringar och förbättringar. Den kunskapssyn som framträder i rekonstruktivistisk riktning inom ämnet idrott och hälsa fokuserar på jämlikhet som ska ge

alla elever samma möjligheter att bli ”den framtida medborgaren”. Dock framkommer inte mycket i undersökningen som tyder på att områden som reflektion, kritiskt tänkande och värdering är viktiga. Den funna kategorin jämlikhet bör därför betraktas mer som en förutsättning för denna utbildningsfilosofiska riktning än som syn på kunskap.

Sammanfattande analys

Den indelning av uppfattningar av ämnets centrala kunskapsområden och värden som gjorts utifrån utbildningsfilosofiska riktningar och kunskapsbegrepp kan sammanfattas i tabellen nedan.

Tabell 1. Identifierade kunskapsområden och värden inom ämnet idrott och hälsa uttolkade i utbildningsfilosofiska riktningar och kunskapsbegrepp.

Utbildningsfilosofisk riktning	Kunskapsområden och värden	Aristoteliskt kunskapsbegrepp	Kunskapsbegrepp utifrån styrdokument
Essentialism	Hälsa	Episteme	Fakta. Förståelse
	Rörelsekompetens och kroppsuppfattning	Techne	Färdighet. Förtrogenhet
	Idrottskunskap; bredd och essentiellt innehåll	Techne	Fakta. Färdighet
	Stödjande funktion (värde)		
Perennialism	Idrottskunskap; kulturarvet	Techne	Fakta. Färdighet
	Friluftsliv	Techne	Fakta. Färdighet
Progressivism	Personlig/social komp; självuppfattning	Fronesis	Förtrogenhet
	Personlig/social komp; samarbete och ledarskap	Techne. Fronesis	Färdighet. Förtrogenhet
	Glädje (värde)		
Rekonstruktivism	Jämlikhet (värde)		

Det kan konstateras att de utbildningsfilosofiska riktningar inom idrott och hälsa som kan ses i föreliggande studie överensstämmer till stora delar med Englunds analys av den svenska utbildningsdebatten där framför allt essentialistiska och progressivistiska synsätt har

dominerat (Stensmo 1994). I denna undersökning framträder också perennalistiska drag i de centrala kunskapsområden som kan beskrivas som kulturarv.

Att den aristoteliska kunskapsformen episteme endast kan sägas beteckna ett kunskapsområde – hälsa, inom den essentialistiska riktningen, är värt att notera. Det är också inom hälsa som förståelsekunskap, ”att veta varför”, återfinns. Den praktiska klokheten, fronesis, hittas inom progressivismen, vilken också har stor överensstämmelse med kunskapsbegreppet förtrogenhet, ”att veta vad”. De faktakunskaper som har kunnat identifieras rör områden inom de essentialistiska och perennalistiska riktningarna. Inga faktakunskaper har kunnat ses inom den progressivistiska riktningen. Den praktisk-produktiva kunskapen, techne och färdighetskunskapen kan sägas vara dominerande kunskapsformer och förekommer inom alla tre identifierade utbildningsfilosofiska riktningar för ämnet.

4.2 Avslutande diskussion

Mot bakgrund av den analys som gjorts av studiens resultat kommer här kunskapsfrågan, kunskapsbegrepp och legitimitetsfrågan inom ämnet idrott och hälsa lyftas fram i en avslutande diskussion

Kunskapsfrågan inom ämnet idrott och hälsa

Englund (2000) menar att en lärares kompetens bör inbegripa en medvetenhet om de historiska och sociala aspekterna av den kunskap som behandlas, dvs. hur innehållet formats i ett sammanhang och är ”värdebemängt” genom att ta upp vissa perspektiv och utesluta andra. Jag har i denna studie visat hur innehållet i ämnet idrott och hälsa är kontingent, dvs. inte på förhand givet utan beroende av kontextuella och relationella faktorer. Det finns historiska och sociala omständigheter som haft och har inflytande över ämnets utformning.

Undervisningspraktiken inom ämnet är en kontext som haft betydelse för kunskapsutvecklingen samtidigt som andra praktiker, såsom naturvetenskaplig forskning och folkrörelser har påverkat vilken kunskap som anses giltig och bör behandlas. Det finns alltså olika praktiker som fungerar som miljöer för lärande. Frågan är om de praktiker inom idrotts- och hälsoområdet, som finns utanför skolans ram, är så tydliga att skolans egen praktik har svårt att få genomslag? En annan fråga är om det är önskvärt att skolan utvecklar sin egen praktik eller är kanske autenticiteten mer betydelsefull? Amade-Escot & O’Sullivan (2007) menar att nutida debatter om erkänd kunskap belyser vikten av just autenticitet, dvs. en

överensstämmelse mellan kunskaperna som behandlas i skolan och aktiviteter i det ”verkliga” livet. Detta skulle tala mot ett utvecklande och förstärkande av skolämnet idrott och hälsa egen kunskapspraktik för att i stället rikta fokus mot de praktiker inom hälsa och idrott som finns i samhället. Det skulle kunna innebära ett sätt att tänka kring skolans kroppsövningsämne som kanske kan leda till en förändrad kunskapssyn.

Marton och Carlgren (2003) menar att lärare bör förhålla sig till, och kanske använda sig av, kunskapens kontextuella slag. De menar att det kan skapas sammanhang och iscensättas projekt som har betydelse för kunskapsinhämtandet. Vilka kontexter för lärande skapas av lärare inom ämnet idrott och hälsa, hur uppfattas de sammanhangen av eleverna och vilka kunskaper kan utvecklas i dessa kontexter? Kanske finns det möjligheter att utveckla ämnets kunskapsbas genom att uppmärksamma kontexter som finns och som kan skapas runt idrott och hälsa.

Läraren kan också sägas utgöra en del av ämnets kontext och den didaktiska omvandlingen - när ett tänkt innehåll med ett särskilt syfte ska iscensättas i undervisningen - är betydelsefull för utvecklandet av kunskap i ämnet. I den enskilda lärarens didaktiska arbete med att omsätta övergripande mål uppkommer frågor om utgångspunkter, inriktning, urval osv., vilka kan kräva en legitimering, ett sätt att rättfärdiga sina handlingar. Jank och Meyer (1997) menar att detta kan göras på två principiellt skilda sätt; genom att antingen ”gömma sig” bakom läroplanen - *legitimering genom beslutsprocess*, eller genom att argumentera för och förklara sina val och beslut utifrån vad som kan anses rimligt i sammanhanget - *legitimering genom diskurs* (Jank & Meyer 1997, s. 70). Hur ser då den diskurs ut som kan ge lärare i idrott och hälsa en grund för den didaktiska omvandlingen? Att döma av Öhmans och Quennerstedts studie (2008) finns en huvuddiskurs inom ämnet – aktivitetsdiskursen – samt tre underdiskurser som utgör huvuddelen av ämnesinnehållet – den fysiologiska diskursen, den sociala diskursen samt sportdiskursen. Dessa diskurser visar likheter med resultaten i min studie i fråga om funna centrala kunskapsområden. Det förefaller vara så att dessa är de möjliga diskurser som står till buds för lärarens legitimering av den didaktiska omvandlingen i ämnets kontext idag.

I denna studie är lärarstudenters uppfattningar i centrum och en fråga som infinner sig är huruvida dessa resultat kan vara gällande även för verksamma lärare. Behets (2001) har visat att ju tidigare en lärares uppfattning av ett skolämnes värde och inriktning formas desto svårare är den att förändra och Green (2003) menar att lärarutbildningen har svårt att påverka

studenternas syn på ämnets inriktning och mål. Detta talar för att lärarstudenternas uppfattningar i denna studie också kan vara giltiga för lärare i skolan. Det förefaller finnas en kontinuitet av värderingar när elever tar med sig värderingar från sin egen skoltid till lärarutbildningen och att de sedan, relativt opåverkade, börjar arbeta som lärare i skolan. Om lärarutbildare har en ambition att utmana studenters föreställningar om skolans verksamhet och dess ämnen torde utformningen av dagens utbildning tas under övervägande.

Om kunskapsbegrepp inom ämnet idrott och hälsa

Kunskap i ämnet idrott och hälsa som helhet har i denna studie inte befunnits ha starka traditioner som episteme. Denna teoretiskt-vetenskapliga kunskap samt förståelsekunskap identifierades endast inom kunskapsområdet hälsa. Techne och färdighetskunskaper förefaller i högre grad vara en kunskapsform som det läggs vikt vid inom ämnet. Episteme har i vår kultur haft en stark ställning medan techne, de praktiskt-produktiva kunskapsformerna, har haft svårt att få erkännande som verklig kunskap. Gustavsson (2000) argumenterar för att dessa båda hänger ihop då människans handlande och reflekterande är förbundna genom att vi tänker och vi gör på en och samma gång. I skolan torde lärarens förhållningssätt vara avgörande för graden av reflektion i handling. Det är fullt möjligt att ”göra” utan att reflektera på ett medvetet plan och då blir en viktig uppgift för läraren att sammanlänka handling och reflektion.

Ett sätt att förhålla sig till ämnets relativt få inslag av kunskapsformen episteme är att hävda de kunskaper som utvecklas inom techne och fronesis som betydelsefulla. Att sträva efter ett ämne, grundat helt och hållet på teoretisk-vetenskaplig kunskapsbas, torde innebära att många av de värden som identifierats inom ämnet går förlorade. Möjligen skulle också en strävan att få de olika kunskapsformerna att bättre hänga samman inom skola och lärarutbildning bidra till kunskapsutveckling. Inom yrkes- och lärarutbildning torde fronesis ha en viktig funktion att fylla. Kunskap som handlar om gott omdöme, att veta vad som är rätt eller fel i en specifik situation är viktiga förmågor i dessa sammanhang. Gustavsson (2000) argumenterar också för en vidgning av kunskapsbegreppet från *det vetenskapligt korrekta*, episteme, till *den praktiska lösningen*, techne, på ett problem utifrån *det goda omdömet*, fronesis. Med en sådan hållning finns också möjlighet att bryta den uppdelning mellan teori och praktik som finns rotad i vår kultur likväl som inom ämnet idrott och hälsa.

Idrottsämnets legitimitet

Denna studie behandlar frågorna: varför man ska lära sig (motivet) och för vad man ska lära sig (målet) samt vilken kunskapssyn detta indikerar. Nära kopplat till detta är hur ämnet vinner legitimitet inom och utanför skolans värld. Stråhlman (2005) menar att ämnet har ett kunskapsteoretiskt problem som bottnar i avsaknad av egen vetenskaplig identitet. Han anser att ämnet behöver stärkas för att få legitimitet som kunskapsämne. Föreliggande studie visar att den naturvetenskapliga forskningen har varit vetenskapliga grund för delar av ämnet som kan betecknas som teoretisk-vetenskaplig, episteme, medan mycket av det kunskapsinnehåll som anses essentiellt inte utgår från en vetenskaplig grund. Detta innehåll har i stället formen av praktisk-produktiv kunskap, techne och praktisk klokhet, fronesis.

I undersökningen framkommer en essentialistisk syn på kunskapsområden som egentligen saknar vetenskaplig grund och i detta kan en motsättning ses. Idrottskunskap betraktas som väsentlig och förmedlas som ärvd kunskap i en essentialistisk riktning medan den samtidigt inte är tydligt förankrat i en vetenskaplig tradition. Om idrottskunskap i stället betraktas ur ett progressivistiskt, perennialistiskt eller rekonstruktivistiskt perspektiv kanske kunskapsområdet har större möjlighet att vinna legitimitet.

Metoddiskussion

Denna studie omfattar en intervjuundersökning med fenomenografisk metod, där variationen av uppfattningar är det som avses undersökas. Fem lärarstudenter har varit studiens respondenter vilket kan uppfattas som ett relativt litet underlag. Frågan är också hur lärarstudenters uppfattningar förhåller sig till verksamma lärares. Resultaten i studien får anses gälla studenters uppfattningar vilket är intressant och relevant ur ett lärarutbildarperspektiv. Dock visar resultaten överensstämmelse med tidigare forskning varför studiens trovärdighet kan anses öka. Det centrala i denna undersökning är dock det underlag som lärarstudenternas uppfattningar kan utgöra för tolkning av utbildningsfilosofiska riktningar inom ämnet och för diskussionen om kunskap ur ett utbildningssociologiskt perspektiv. De utbildningsfilosofiska tolkningarna skulle måhända kunnat göras på annat vis men de analyser som gjorts av kunskapens kontext och relationer torde dock motivera resultaten. Det utbildningssociologiska perspektivet som är denna studies ramverk anser jag berikar debatten om kunskap inom ämnet idrott och hälsa.

Framåtblickande

Som en följd av detta arbete har många nya frågor kring ämnet idrott och hälsa väckts hos mig. Det vore intressant att närmare studera detta utbildningssociologiska perspektiv inom ämnet idrott och hälsa, exempelvis genom att utröna om lärarstudenters uppfattningar skiljer sig från verksamma lärares i fråga om kunskapssyn inom ämnet. Vad som påverkar och bestämmer den kunskapssyn, de mål och det innehåll som styrdokument inom ämnet omfattas av är ett annat område som jag finner spännande. Ytterligare en intressant frågeställning är hur lärares uppfattningar av ämnets mål och innehåll påverkas av styrdokumentens utformning.

Jag anser att det är viktigt att hitta vägar för att sammanfoga flera utbildningsfilosofiska perspektiv där t.ex. inte enbart kunskapsarvet inom de perennalistiska och essentialistiska riktningarna ska föras över till nästa generation. Det behövs också progressivistiska och rekonstruktivistiska perspektiv med respekt för eleven och dennes eget skapande av kunskap. Det behöver finnas utrymme för både reproduktion och produktion av kunskap där man tar hänsyn till olika kunskapsformer inom skolan och i ämnet idrott och hälsa. Att hitta dessa vägar till en bredare kunskapssyn är en utmaning för framtiden. Carlgren och Marton (2002) menar, vilket jag instämmer i, att det behövs en epistemologi enligt vilken frågan ”vad är sant?” också innefattar frågorna ”från vilket perspektiv?” och ”i vilket sammanhang?” (s. 208) där man alltså tar hänsyn till kunskapens relationella och kontextuella förutsättningar i större utsträckning än vad som kanske görs idag.

Käll- och litteraturförteckning

Alexandersson, Mikael (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*/Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) Lund: Studentlitteratur, s. 111-136.

Amade-Escot, Chantal (2000). The Contribution of Two Research Programs on Teaching Content: "Pedagogical Content Knowledge" and "Didactics of Physical Education". *Journal of Teaching in Physical Education*, vol 20(1), pp. 78-101.

Amade-Escot, Chantal & O'Sullivan, Mary (2007). Research on content in physical education: theoretical perspectives and current debates. *Physical Education & Sport Pedagogy*. Vol. 12(3), pp. 185-204.

Annerstedt, Claes (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet: utveckling, mål, kompetens: ett didaktiskt perspektiv*. Diss. Göteborg: Univ.

Annerstedt, Claes (2000). Kropp, idrott och hälsa: dåtid, nutid och framtid. *Idrott, historia och samhälle*. 2000, s. 10-26.

Annerstedt, Claes (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare.

Backman, Erik (2010). *Friluftsliv in Swedish Physical Education – a Struggle of Values: Educational and Sociological Perspectives*. Stockholm: Department of Education in Arts and Professions, Stockholm University.

Behets, Daniel (2001) Value orientations of physical education preservice and inservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 20 (2), pp. 144-154.

Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.

Dahlgren, Lars Owe & Johansson, Kristina (2009). Fenomenografi. *Handbok i kvalitativ analys*, s. 122-135.

Ekberg, Jan-Eric (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering: en studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande. *Didaktik*/Michael Uljens (red.) Lund: Studentlitteratur, s. 120-145.

Englund, Tomas (2000). Kommunikation och meningsskapande i fokus: ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande. *Didaktik*/Carl Anders Säfström & Per Olov Svedner (red.) Lund: Studentlitteratur, s. 44-54.

Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Green, Ken (2003). *Physical Education Teachers on Physical Education. A sociological study of Philosophies and Ideologies*. Chester: Chester Academic Press.

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk.

Gustavsson, Kjell (2005). Hur 'bildas' skolämnet Idrott och hälsa: om att skapa en kontext för att tolka läromedel. *SVEBIS årsbok*. 2005, s. 65-96.

Hassmén, Nathalie & Hassmén, Peter (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU idrottsböcker.

Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. *Didaktik/Michael Uljens (red.)* Lund: Studentlitteratur, s. 17-34.

Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997). Didaktikens centrala frågor. *Didaktik/Michael Uljens (red.)* Lund: Studentlitteratur, s. 47-74.

Larsson, Håkan & Fagrell, Birgitta (2010). *Föreställningar om kroppen: kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane & Wahlberg, Johan (2008). Lärandets form och innehåll: lärares och elevers uppfattning om lärande och kompetens inom ämnet idrott och hälsa, SIH 2001 till SIH 2007. *Svensk idrottsforskning*. 2008(17):4, s. 17-22.

Lundvall, Suzanne & Meckbach, Jane (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education & Sport Pedagogy*,13:4, pp. 345-364.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förlag.

Marton, Ference (1997). Mot en medvetandets pedagogik. *Didaktik/Michael Uljens (red.)* Lund: Studentlitteratur, s. 98-119.

Meckbach, Jane (2007) Idrottsdidaktisk forskning – inblickar och utblickar i *Ämnesdidaktik ur ett nationellt och internationellt perspektiv*/Olle Eskilsson & Andreas Redfors (red). Kristianstad, Kristianstad University Press, s. 41-51.

Meckbach, Jane, Wahlgren, Lina & Wedman, Ingemar (2006). Attityder, kunskaper och färdigheter hos den framtida läraren i idrott och hälsa. *SVEBIS årsbok*. 2006, s. 191-211.

Sandahl, Björn (2005). *Ett ämne för alla?: normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962-2002*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Stensmo, Christer (1994). *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Stråhlman, Owe (2005). *Idrott - mål eller medel: några kritiska nedslag i idrottsforskningen*. Göteborg: Univ., Idrottshögskolan, Inst. för pedagogik och didaktik.

Sundin, Olof & Johannisson, Jenny (2005). "Pragmatism, neo-pragmatism and sociocultural theory – Communicative participation as a perspective in LIS". *Journal of Documentation*, vol 61(1), pp. 23-43.

Quennerstedt, Mikael (2006). *Att lära sig hälsa*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Öhman, Marie (2007). *Kropp och makt i rörelse*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Öhman, Marie & Quennerstedt, Mikael (2008) Feel good - be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13:4, pp. 365 – 379.

Elektroniska källor

Skolverket, 2010-12-07. Gustavsson, Bernt & Wahlström, Ninni (2004). *Vetandet, kunnandet och klokheten: tre former av kunskap och hur dessa framträder i gymnasieskolans kursplaner*. Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1452>

Utbildningsdepartementet, 2010-12-28. *Förordning om ny läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2010)

Tillgänglig på Internet: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/15/34/87/8de6b5ef.pdf>

Bilaga 1 – Enkät

Enkät till lärarstudenter, inriktning Idrott och hälsa

Hej,

denna enkät ingår i en studie som görs för att ge bättre kunskap vilka uppfattningar av idrottsämnet som finns hos blivande lärare i Idrott och hälsa. Studien vill också klarlägga vilka bakgrunder och vilka erfarenheter som de som väljer idrottslärarprogrammet har. Målet är att utbildningen ska ta tillvara studenternas erfarenheter och därmed bli så bra som möjligt för dem som väljer att gå här.

Enkäterna kommer endast att hanteras av mig och alla uppgifter kommer att behandlas anonymt. Några av er som fyllt i enkäten kommer att tillfrågas om medverkan i en intervju. Deltagandet i studien är helt frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta ditt besvarande av enkäten.

Tack för din medverkan!
Anna Efverström
Adjunkt Idrott och hälsa

Namn (textas):.....

Jag läser Idrott och hälsa som

Inriktning i lärarutbildningen

Specialiseringskurs

1. Kön

Kvinna

Man

2. Ålder: _____

3. Var har Du huvudsakligen tillbringat din uppväxttid?

På landsbygd/i glesbygd

I mindre tätort (färre än 15 000 inv.)

I medelstor tätort/stad (15 000 – 100 000 inv.)

I större stad (mer än 100 000 inv.)

4. I vilken del av landet växte Du upp?

Norra Sverige

Mellansverige utom Mälardalen

Mälardalen

Västkusten

Södra Sverige

5. Hur trivdes Du i grundskolan?

Våldigt dåligt

Dåligt

Bra

Mycket bra

6. Hur trivdes Du i gymnasieskolan?

Våldigt dåligt

Dåligt

Bra

Mycket bra

7. Vilken av följande gymnasieinriktningar gick Du?

Naturvetenskaplig inriktning

Samhällsvetenskaplig inriktning

Yrkesinriktning

Annan inriktning, nämligen _____

Annan utbildning än gymnasieskola, nämligen _____

8. Om Du skulle ge dig själv ett omdöme som elev i grund- och gymnasieskolan – vilket passar bäst?

En av de främsta i klassen

Något över medel

Medelgod

Något under medel

En av de svagare

9. Vilken utbildningsbakgrund har Din mor?

- Grundskola eller motsvarande
- Gymnasieutbildning
- Högskola eller universitet
- Lärarutbildning
- Annat, nämligen _____
- Vet ej

10. Vilken utbildningsbakgrund har Din far?

- Grundskola eller motsvarande
- Gymnasieutbildning
- Högskola eller universitet
- Lärarutbildning
- Annat, nämligen _____
- Vet ej

11. Sätt ett eller flera kryss för det som stämmer för Dig

- Mina föräldrar uppmuntrade mig att läsa på högskolan
- De flesta av mina kamrater studerar på högskolan
- Jag hade hellre börjat jobba om jag fått ett arbete

12. Var Ditt val att studera till lärare i idrott och hälsa vid detta lärosäte ett

- Förstahandsval
- Andrahandsval

13. Är detta Din första högskoleutbildning?

- Nej
- Ja

14. Har Du tidigare yrkesarbetat?

- Nej
- Ja, i ungefär _____ år

15. Har Du ledarerfarenheter?

- Nej
- Ja, idrottsliga
- Ja, inom yrkeslivet
- Ja, andra, nämligen _____

16. Sätt ett eller flera kryss för det som stämmer för Dig *under din uppväxt*

- Jag motionsidrottade
 - Jag tävlingsidrottade
 - Jag sysslade med musik, teater eller annan kulturell verksamhet
 - Jag sysslade med annat på fritiden, nämligen _____
-

17. Sätt ett eller flera kryss för det som stämmer för Dig *i dag*

Jag motionsidrottar

Jag tävlingsidrottar

Jag sysslar med musik, teater eller annan kulturell verksamhet

Jag sysslar med annat på fritiden, nämligen _____

18. Beskriv kort varför Du har valt att utbilda dig till lärare i Idrott och hälsa

Tack för din medverkan och lycka till med dina studier!

Bilaga 2 - Intervjuguide

- Förklara vad intervjun syftar till.
 - OK att spela in på band?
 - Kom ihåg att lyssna, spinna vidare, anpassa frågorna.
-

Inledningsfråga (öppnar upp samtalet)

- Varför vill du bli lärare i Idrott och hälsa?

Intervjufrågor om centrala kunskapsområden och värden inom idrottsämnet

1. När du är färdig lärare och ska lägga upp din egen undervisning:
 - Vad vill du ta upp? Vilket innehåll? (Man hinner ju inte allt – vad vill du prioritera?)
 - *Skriv upp svaren – gå ev. tillbaka till dem senare och fråga varför det är viktiga saker?*
2. Om du skulle argumentera för ämnet i diskussioner om ämnets berättigande i skolan, t.ex. med kritiska kollegor eller skolledare - vad skulle du säga då?
 - *Skriv upp svaren och gå ev. tillbaka till dem*
3. Om du skulle undervisa på en grundskola och ha eleverna i idh – vad skulle du vilja att de har med sig från idrottsundervisningen när de slutar 9:an? (Koppling till fråga 1)
 - *Skriv upp svaren och gå ev. tillbaka till dem*
4. Om du har en elev som inte vill vara med på lektionerna i idrott och hälsa – vilka argument skulle du kunna ge till den eleven för att försöka motivera henne eller honom att vara med? (Koppling till fråga 2)
 - *Skriv upp svaren och gå ev. tillbaka till dem*

Bilaga 3 - Litteratursökning

Syfte och frågeställningar:

Syftet med denna studie är att öka förståelsen för synen på kunskap inom ämnet idrott och hälsa genom att undersöka lärarstudenters uppfattningar av centrala kunskapsområden och värdet av ämnet. Vidare avses att analysera kunskapssynen inom ämnet idrott och hälsa ur ett utbildningssociologiskt perspektiv med utbildningsfilosofiska riktningar som grund.

Frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har lärarstudenter av centrala kunskapsområden inom ämnet idrott och hälsa?
- Vilka uppfattningar har lärarstudenter av ämnets värden?
- Vilken syn på kunskap i ämnet idrott och hälsa framträder i intervjuer med lärarstudenter?

Vilka sökord har du använt?

Kunskapsteori. Epistemologi. Utbildningssociologi. Kunskap. Idrott och hälsa. Fenomenografi. Ämnesinnehåll. Skola. Didactics. Knowledge. Epistemology. Orientation. Physical education. Episteme. Techne. Phronesis. Subject content.

Var har du sökt?

Academic Search Elite, ERIC (EbscoHost), Google Scholar, Higgins (HIGs bibliotekskatalog), LIBRIS, Sport Discus, SwePub.

Sökningar som gav relevant resultat

ERIC (EbscoHost): orientation and "physical education"
ERIC (EbscoHost):episteme
Google Scholar: kunskap and episteme
Higgins: fenomenologi
Higgins: kunskapsteori
Libris: kunskapsteori
Libris: utbildningssociologi
Sport Discus: "subject content" and "physical education"
Sport Discus: knowledge and "physical education"
Swepub: utbildningssociologi
Swepub: skola + kunskap