



## **Att känna till lärandet**

– en studie kring målmedvetenhet inom ämnet  
idrott och hälsa i grundskolans tidigare åldrar

Anna Hallgren

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN  
Självständigt arbete avancerad nivå 24:2013  
Lärarprogrammet inriktning mot idrott, hälsa och fritidskultur F-6 2009-2013  
Seminariehandledare: Åsa Bäckström  
Examinator för lärarprogrammet: Bengt Larsson

# Sammanfattning

## Syfte och frågeställningar

Syftet med studien var att synliggöra genom vilka lärstilar kursplanens mål förmedlas från styrdokument till elev samt hur detta påverkar elevens möjligheter att utveckla Lgr11's kunskapsformer (förmågor). Studiens frågeställningar var: *Vilka lärstilar använder sig läraren av då läraren synliggör kursplanens mål under lektionstid? Vilka av Lgr11's kunskapsformer (förmågor) ges eleven möjlighet att utveckla inom ämnet idrott och hälsa?*

## Metod

Studien har en kvalitativ ansats där strukturerade observationer utgjorde forskningsmetod. Observationerna ha gjorts i tre olika skolor under 45-50 minuter per observation. Samtliga skolor var belägna i Stockholms södra förorter. Sammanlagt byggde datainsamlingen på sex observerade lärare och 134 elever.

## Resultat

Synliggörandet av kunskapsmålen skedde mest frekvent genom den auditiva lärstilen. Den begreppsliga förmågan gavs möjlighet att tränas vid flest antal tillfällen tätt följt av den metakognitiva förmågan.

## Slutsats

De slutsatser som studien ledde till var att de observerade lärarna sällan utnyttjade möjligheten att kombinera flera lärstilar i samband med sin undervisning. En annan slutsats var att fler tillfällen fanns inom ämnet som skulle kunna brukas till att medvetandegöra eleverna om var de är på väg i förhållande till kursplanens mål och varför en viss typ av träning eller aktivitet skulle kunna ge eleven en knuff i rätt riktning mot kunskapsmålet.

## **Aim**

The aim of the study was to highlight how, through which learning styles, curriculum goals are mediated by regulatory documents to student and how this affects the student's ability to develop Lgr11's forms of knowledge (skills). The study questions were: Which learning styles are the teacher practicing when the teacher reveals goals of the curriculum during class? Which of Lgr11's forms of abilities gives the student opportunity to develop in physical education?

## **Method**

The study had a qualitative approach where structured observations constituted research method. The observations have been made in three different schools during the time aspect of 45-50 minutes per observation. All schools were located in Stockholm's southern suburbs. The total data of research was collected by six observed teachers and 134 pupils.

## **Results**

The most frequently shown learning style was auditory. The conceptual ability was given the opportunity to develop at the largest number of occasions, closely followed by the metacognitive ability.

## **Conclusions**

The study led to the conclusions of that the observed teachers rarely used the opportunity to combine multiple learning styles in the context of their teaching. Another conclusion was that more opportunities were in substance that could be used to raise awareness among pupils about where they are going in relation to the goals of the curriculum and why a particular type of exercise or activity could give the pupils a nudge in the right direction towards the learning goal.

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Bakgrund .....	2
2.1. Lpo94 .....	2
2.2. Formulering av Lgr11 .....	3
2.3. Skolverkets intention med Lgr11 .....	4
2.4. Styrdokumentets ramar .....	4
2.4.1. Kunskapsmål i slutet av åk. 6.....	5
3. Forskningsöversikt/Litteraturgenomgång .....	6
3.1. Lärandets huvudperson .....	7
3.2. Aktuell kunskapssyn/The big five.....	9
4. Teoretiskt perspektiv .....	10
4.1. The Dunn and Dunn Learning style model .....	10
4.1.1. Varför bör läraren vara medveten om elevernas lärtilar? .....	13
4.1.2. Inlärningssvårigheter .....	14
4.1.3. Undervisa taktilt och kinestetiskt!.....	14
4.1.4. Studieteknik.....	14
4.2. Relationen mellan mål och lärtil.....	15
5. Syfte och frågeställningar.....	15
6. Metod .....	15
6.1. Val av metod .....	15
6.2. Urval och avgränsning .....	17
6.2.1. Urval.....	17
6.2.2. Avgränsning .....	17
6.3. Genomförande.....	18
6.4. Databearbetning och analysmetod .....	19
6.5. Tillförlitlighetsfrågor.....	20
6.5.1. Reliabilitet .....	20
6.5.2. Validitet.....	20
6.6. Etiska aspekter.....	21
7. Resultatpresentation .....	24

7.1. Vilka mål synliggjordes?.....	27
7.2. Antal synliggjorda mål .....	28
7.3. Vilka lärstilar använder sig läraren av då läraren synliggör kursplanens mål under lektionstid? .....	29
7.3.1. Mest förekommande lärstilar .....	29
7.3.2. Kombinera fler lärstilar vid samma undervisningstillfälle.....	31
7.4. Vilka av Lgr11's kunskapsformer (förmågor) ges eleven möjlighet att utveckla inom ämnet idrott och hälsa?.....	32
8. Analytisk diskussion .....	34
8.1. Identifiering av kunskapsmål som synliggörs för eleverna.....	34
8.2. Vilka lärstilar använder sig läraren av då läraren synliggör kursplanens mål under lektionstid? .....	37
8.3. Vilka av Lgr11's kunskapsformer (förmågor) ges eleven möjlighet att utveckla inom ämnet idrott och hälsa?.....	39
8.4. Förslag på arbetssätt .....	40
8.5. Metoddiskussion.....	40
8.6. Egen reflektion av vald metod .....	41
8.7. Vidare forskning.....	42
9. Referenslista .....	44
9.1. Tryckta källor .....	44
9.2. Elektroniska källor .....	46
Bilaga 1 del A, Observationsschema.....	47
Bilaga 1 del B, Observationsschema.....	48
Bilaga 2, Kodningsschema av kunskapsmål och förmågor.....	49
Bilaga 3, Litteratursökning.....	50

## Figurförteckning

Figur 1 – The learning-style model .....	11
Figur 2 – beskriver antal tillfällen som respektive kunskapsmål synliggjordes under samtliga observationer .....	27
Figur 3 – beskriver antalet kunskapsmål som synliggjordes per lektion .....	28
Figur 4 – beskriver antalet tillfällen respektive lärstil kopplade till kunskapsmålen.....	29
Figur 5 – beskriver hur många lärstilar som användes i kombination med varandra vid synliggörandet av kunskapsmål .....	31
Figur 6 – beskriver antal tillfällen som respektive kunskapsform (förmåga) ges möjlighet att träna genom lärarens förmedling av kursplanens mål. ....	33

# 1. Inledning

Lgr11 förmedlar en ny samhällssyn på kunskap i förhållande till tidigare läroplaner, eleven ska ges möjlighet att tillägna sig kunskap genom att utveckla kursplanens förmågor. Skolans huvudpersoner, eleverna, de framtida medborgarna skall alltså redan i tidig skolålder formas genom att utveckla sin analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information samt sin begreppsliga förmåga. (Svanelid 2011)

Läroplansskiftet mellan Lpo 94 och Lgr11 medförde förändrade krav på lärarnas arbete, eleven skall vara huvudperson i sitt eget lärande där ledorden synlighet, delaktighet och ansvar är centrala. Eleverna behöver öka sin medvetenhet om vilka förmågor som skall utvecklas och hur nuvarande kunskap står i relation till kunskapskraven. Eleven ska vara delaktig i lärandeprocessen vilket förutsätter att eleven är medveten om vad som ska tränas och vart undervisningen ska leda (Lundahl 2011). Ämnets sociala form, hur ämnet kommuniceras mellan lärare och elever blir av vikt inom den aktuella kunskapssynen. När och på vilket sätt blir egentligen läraren som redskap viktig för elevens kunskapsutveckling? (Lundvall, Meckbach & Wahlberg 2008)

Inspirationen till denna studie kom en tidig vårdag i mars 2013 då nr 6 av *”Lärarnas tidning”* trillade ner i brevlådan. I denna tidning fanns en artikel skriven om en årskurs etta i Staffanstorps. Lärarna i arbetslaget uppger att de efter den nya läroplanens ankomst har blivit mer medvetna om undervisningen och mer tydliga med att för eleverna synliggöra vad som förväntas av dem. Då eleverna vet varför de gör en uppgift känner de sig viktiga och sedda, dessutom uppger lärarna att då eleverna förstår kopplingen mellan sitt arbete och vad som förväntas av dem blir eleverna också mer delaktiga och motiverade i skolarbetet. Flera gånger om dagen blir eleverna uppmärksammade på förväntningarna genom återkommande frågor och uppmaningar såsom, *vad har vi tränat på* eller *nu när vi gör det här vill jag att ni tränar på*. Lärarnas menar att Lgr11 lämnar utrymme till att träna flera förmågor och arbeta mot flera kunskapskrav samtidigt vilket bidrar till att eleverna får en känsla av att allt hänger ihop. (Sundström 2013)

Om lärare, elever och föräldrar är på det klara med vilka kunskapsmål som ligger i lärandeprocessen skulle eleven kunna omges av ett mer gynnsamt inlärningsstöd vilket i sin tur skulle öka elevens framgång i skolan. Men är det viktigt för alla att känna till kunskapsmålen och hur bör egentligen läraren undervisa för att synliggöra detta?

## 2. Bakgrund

Bakgrunden disponeras utifrån relevanta rubriker som till en början beskriver föregående läroplan, Lpo94, samt den kritik som riktades mot styrdokumentet samt hur dåvarande läroplan påverkade lärarnas förutsättningar till att planera och genomföra undervisning. Vidare beskrivs vår aktuella läroplan, Lgr11, där texten går in djupare på vilka intentioner som fanns vid implementeringen av denna samt vilka ramar lärarna har att förhålla sig till i relation till det nya styrdokumentet. Bakgrunden avslutas med en analys av ämnets kunskapskrav där kunskapsmålen som elev i slutet av årskurs 6 bör ha tillägnat sig. Detta utgör i sin helhet en grund för studien och läsaren följer sedan en text kring aktuell forskning inom området under nästkommande avsnitt.

### 2.1. Lpo94

I och med läroplansreformen 1994 trädde det målrelaterade systemet i kraft, eleverna jämfördes inte som tidigare med varandra utan elevens kunskap ställdes i relation till kursplanens mål oberoende av övriga klasskamraters betyg vilket var betydande i det relativa betygssystemet (Eklöf 2011). Kursplanen beskrev vilka mål som skulle uppnås, men lämnade inga instruktionerna kring hur detta skulle ske (Lundvall, Meckbach & Wahlberg 2008). Backman och Frölander menar att innehållet inom ämnet idrott och hälsa inte synliggjordes tillräckligt tydligt i och med att uppnåendemålen var för breda och för otydliga (Backman & Frölander 2011).

I det målrelaterade systemet bedöms elevens kunskapskvalité istället från tidigare betygssystem där kvantitetet också avgjorde betygsvärdet i slutet av skolterminen. Värt att notera är, *hur* elever uppnår den kunskap som står angiven i läroplanen är upp till varje skola, lärare och elev att bestämma lokalt (Eklöf 2011). I likhet med Lundvall, Meckbach & Wahlberg skriver Eklöf att Lpo94 har fått ta kritik i huvudsak på grund av bristande likvärdighet. Otydliga mål fick konsekvensen att lärarna själva definierade kunskapskraven och där elevens betyg förankrades i de lokala kunskapskraven. Eklöf visar även på den radikala förändringen från det relativa betygssystemet till det målrelaterade samt menar att lärarna, trots den stora förändringen, inte fick mycket tid för implementering av Lpo94. (Eklöf 2011)



## 2.2. Formulering av Lgr11

Regeringen utfärdade den nuvarande aktuella läroplanen år 2011, denna läroplan blev kallad Lgr11. Till skillnad från Lgr11:s föregångare blev styrningen starkare och läroplanen fick en ny struktur (Backman & Frölander 2011). Kursplanerna är indelade i tre avsnitt: syfte, centralt innehåll och kompletterande kunskapskrav. Under avsnittet *syfte* inleds texten med de långsiktiga mål vilka uttrycks som ämnesspecifika förmågor som skolundervisningen skall syfta till att utveckla under hela grundskoletiden. Utvecklingen av dessa förmågor blir mer tydligt beskrivet i det centrala innehållet. Styrdokumentets *centrala innehåll* är mer konkret formulerat än Lpo94 och är uppdelat i årskurserna 1-3, 4-6 samt 7-9. Här anges ämnets innehåll vilket är uppdelat i kunskapsområden. Kursplanen avslutas med kunskapsutvecklingens mål under avsnittet *kunskapskrav*. Dessa är formulerade utifrån ämnets långsiktiga mål, med andra ord de förmågor som eleven skall ges möjlighet att utveckla utifrån ämnets undervisning, samt ämnets centrala innehåll. Här beskrivs vilka kunskaper eleven ska ha tillägnat sig i slutet av årskurs 6. Beroende på vilken kunskapskvalité som eleven kan visa upp tilldelas ett betyg. (Backman & Frölander 2011; Skolverket 2011a; Skolverket 2011b). Betygssystemet baseras på den europeiska ECTS-skalan vilken syftar till att standardisera betygsskalan på universitetsnivå. Det svenska betygssystemet är dock anpassat så att det nya betygssystemet är målrelaterat till skillnad från den ursprungliga ECTS-skalan som är relativ (Eklöf 2011).

Eklöf hävdar att Lgr11 i förhållande till tidigare läroplaner innehåller tydligare mål och kunskapskriterier som beskriver det som ska bedömas (se rubrik, Kunskapsmål i slutet av åk. 6). Detta möjliggör dels en mer likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning, men framförallt pekar detta på denna undersöknings centrala undran. Tydliga mål bidrar till en tydligare bild av åt vilket håll eleverna ska rikta sitt lärande. (ibid.)

I Lgr11 står skolans uppdrag beskrivet, en del av detta är följande citat,

*”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden.”* (Skolverket 2011c, s. 9)

Under rubriken skolans mål står det beskrivet att läraren ska,

*”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”* (Skolverket 2011c, s. 14)

### **2.3. Skolverkets intention med Lgr11**

Skolverket understryker vikten av att eleven behöver förstå och känna sig delaktig i syftet med undervisningen. Skolverket menar även att undervisningens mål måste vara tydliga och begripliga för eleven samt att eleven bör få möjlighet att skapa sig en förståelse för skillnader mellan olika kvalitéer (Skolverket 2011b).

I Lgr11 betonas ämnets kunskapsuppdrag och att skolan i första hand skall utbilda elever i, om och genom fysisk aktivitet. Störst krut läggs alltså inte längre på att få elever mer fysiskt aktiva utan betoning ska läggas på att ge elever kunskap om hur de bäst utvecklar sin kroppsliga förmåga (Skolverket 2011a). Skolverket menar att en tydlig tanke i Lgr11 är att särskilda innehållspunkter återkommer i olika årskurser, dock förändras innehållets omfattning och abstraktionsgrad. Innehållets svårighetsgrad blir mer komplext parallellt med att eleven blir äldre och efter hand påbörjar allt högre årskurser (ibid.).

### **2.4. Styrdokumentets ramar**

Det centrala innehållets kunskapsområden behöver inte nödvändigtvis vara en direkt motsvarighet med undervisningens arbetsområden. De punkter som beskrivs under en och samma rubrik i det centrala innehållet behöver inte heller lyftas inom samma arbetsområde. På detta sätt blir lärarens planering av undervisning relativt fri. Inga ramar gällande undervisningstid anges likaså inte i förhållande till det centrala innehållet. Läraren står även fri i att komplettera ämnets innehåll utifrån elevernas intresse och behov. (Skolverket 2011a)

Lgr11's kunskapskrav står beskrivna utifrån olika kunskapsformer. Skolans arbete ska, enligt styrdokumentet, ge utrymme för de olika kunskapsformer där lärande skapas genom att dessa kunskapsformer samspekar. I kunskapskraven finns därför samtliga förmågor beskrivna i alla betygsnivåer dock efterfrågas högre kvalité av kunskap i relation till högre betygssteg. (ibid.)

### **2.4.1. Kunskapsmål i slutet av åk. 6**

För att kunna redogöra för studiens syfte och därigenom besvara frågeställningarna identifieras kunskapsmålen inom kursplanen för ämnet idrott och hälsa under studiens bakgrund. Skolverket tydliggör att målen för elevens kunskapsutveckling motsvaras av kunskapskraven. (Skolverket 2011b)

Nedan visas kunskapsmålen för åk 6 utifrån kursplanen i ämnet idrott och hälsa Lgr11. Beroende på vilken kunskapskvalité eleven kan visa upp tilldelas ett betyg, denna värdering av kunskapskvalité samt de värdeord som står beskrivna i kunskapskraven avgränsas denna studie ifrån, detta diskuteras vidare under rubriken avgränsning. Denna sammanställning redovisas nedan för att sedan kunna fungera som ett verktyg vid observation och analys av resultatet.

- 1. Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till aktiviteten.*
  - 2. Eleven kan anpassa sina rörelser till takt och rytm i danser och till musik.*
  - 3. Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge.*
  - 4. Eleven kan samtala om egna upplevelser av fysiska aktiviteter och för då underbyggda resonemang kring hur aktiviteterna kan påverka hälsan och den fysiska förmågan.*
  - 5. Eleven kan genomföra olika aktiviteter i natur och utemiljö med anpassning till olika förhållanden och till allemansrättens regler.*
  - 6. Eleven kan orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.*
  - 7. Eleven kan ge beskrivningar av hur man förebygger skador som är förknippade med lekar, spel och idrotter.*
  - 8. Eleven kan hantera nödsituationer vid vatten med hjälpredskap under olika årstider.*
- (Skolverket 2011c)

### 3. Forskningsöversikt/Litteraturgenomgång

Lundvall, Meckbach och Wahlberg har i en vetenskaplig artikel baserad på enkätdata från elev- och lärarstudier identifierat att lärare med examen före 1994 anser det viktigare att ge eleverna fysisk träning, rekreation, ha roligt tillsammans och skapa intresse för miljöfrågor än lärare med examen efter 1994<sup>1</sup>. Dessa data kunde även tala om för oss att elevernas uppfattning av ämnets kunskapsobjekt var idrottslig kompetens vilket inkluderade förbättrad fysisk förmåga. Lärarna gav eleverna tid för diskussion kring vad de har lärt sig endast i samband med lektionsinnehåll av teoretisk karaktär såsom första hjälpen, ergonomi eller idrottsskador. Författarna kritiserar denna upptäckt utifrån ett lärandeperspektiv eftersom eleven, genom undervisning, ska tillägna sig nya begrepp och fakta, skapa förståelse och reflektioner kring sitt eget och andras lärande genom sitt vardagliga tänkande och upplevelser om idrott och hälsa. (Lundvall, Meckbach & Wahlberg 2008)

Ha, Wong, Sum och Chan har studerat 145 idrottslärare med olika lång erfarenhet där de fann att erfarna lärare hade en mer positiv inställning till att följa nya riktlinjer samt visar mer uppmuntran och positiva attityder till förändring än deras oerfarna kollegor. De mindre erfarna lärarna visade mer oro gällande ämnets trend samt oro kring deras förmåga att implementera de nya riktlinjerna. (Ha, Wong, Sum & Chan 2008)

Lundahl redogör för de slutsatser som Carol Dweck har påvisat i sina omfattande studier som denna forskningsrapport ej har haft tillgång till. Därför redovisas studiens centrala punkter utifrån Lundahls tolkning. Dwecks studier påvisar sambandet att elever som har och är medvetna om inlärningsmål utvecklar djupare och mer användbara kunskaper, jämförelsevis med de elever som relaterar sin kunskap med prestationsmål. Studien visade även att elever som fokuserade på inlärningsmål kontra prestationsmål hade lättare att ta motgångar. Dweck, i likhet med Skolverket menar även att positiva effekter uppstår då elever förstår vad och varför de ska göra något samt då de känner till olika kunskapskvalitéer av arbetsprestationer. Tydlig koppling görs alltså till Black & Williams nyckelstrategier då eleverna medvetandegörs

---

<sup>1</sup> I artikeln skriver författarna "lärare med examen före 1994 anser att det är viktigare att "ge fysisk träning" (p=0.011), "ge rekreation" (p=0.014), "ha roligt tillsammans" (p=0.014) och "skapa intresse för miljöfrågor" (p=0.029) än lärarna med examen *före* 1994 ." Efter personlig kommunikation med författarna ändrades det kursiva orden "före" till "efter".

om kunskapskraven blir eleverna mer målmedvetna och kan lättare fokusera på det som är relevant. Om läraren även synliggör syftet med undervisningen så att eleverna förstår skapar eleverna egna motiv för lärande. En ökad förståelse för kunskapsmålen sporrar eleverna till en större drivkraft i sitt eget lärande. Lundahl skriver att om eleverna inte har en klar bild på var de ska uppstår svårigheter med att ta ansvar över sitt eget lärande (Lundahl [2013-04-18], WWW: Varför tydliggöra mål och kunskapskrav? Lundahl 2011. Skolverket 2011b).

### **3.1. Lärandets huvudperson**

Black och Wiliam skriver om så kallad formativ bedömningsprocess, vilken kännetecknas av fem nyckelstrategier som för lärandet framåt (Black & Wiliam 2009). Lundahl har översatt dessa nyckelstrategier till svenska.

Strategi 1: Tydliggöra målen och få eleverna att dela skolans intentioner och skolans kriterier för framgång.

Strategi 2: Möjliggöra effektiva klassrumsdiskussioner, frågor, aktiviteter och uppgifter som skapar synliga tecken på elevernas lärande.

Strategi 3: Ge feedback som utvecklar lärandet.

Strategi 4: Aktivera eleverna som resurser för varandra.

Strategi 5: Förmå eleverna att ta lärandet i egna händer.

(Black & Wiliam 2009. Lundahl 2011)

Black och Wiliam menar att dessa nyckelstrategier är specifikt relevanta gällande elevens egen förmåga av att *"learn how to learn"* samt förmågan av att kontrollera sitt eget lärande, *"learner autonomy"*. (2009)

Nedan beskrivs hur nyckelstrategierna kan kopplas ihop i undervisningen och bli en naturlig del av lärarnas och elevernas vardag. Lundahl skriver, för att kunna aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande och därmed få eleven att ta ansvar över sitt lärande och sin kunskapsutveckling förutsätter det att eleven är medveten om vilka kunskapsmål som finns, var eleven befinner sig idag och vart eleven ska. (Lundahl 2011. Skolverket 2011b)

#### **3.1.1. Nyckelstrategier i praktiken**

Lundahl skriver att allt för många elever inte kan återge vad skolans syfte är och vad som leder eleverna till framgång är de inte medvetna om. Lundahl menar att tydliggörandet av mål och kunskapskrav innefattar ledorden synlighet, delaktighet och ansvar. Genom att läraren

systematiskt arbetar med att involvera, engagera och aktivera eleverna i undervisningens mål/kunskapskrav leder det till ökad ansvarskänsla, eleverna utvecklar känslan av att vara ägare av sitt eget lärande (Lundahl 2011). Skolverket understryker i likhet med Lundahl vikten av att eleven förstår och känner sig delaktig i undervisningens syfte (Skolverket 2011b. Lundahl 2011). Jönsson menar att målen måste vara så pass specificerade så att eleverna förstår dess innebörd och vad de förväntas kunna samt hur de ska använda sina kunskaper för vidare kunskapsutveckling (Jönsson 2011).

Att vara ägare av sitt eget lärande hävdar Lundahl förutom ovanstående kunskapsfrämjande faktorer även är en hälsofrämjande faktor i form av tidig utveckling av elevens självkänsla vilket kan påverka eleven positivt i det fortsatta livslånga lärandet. (Lundahl 2011)

Jönsson hävdar att det åligger läraren att formulera undervisningens kunskapsmål vilka i sin tur skall vara möjliga att genomföra och utvärdera. Målen måste vara så pass specificerade att eleverna förstår dess innebörd och vad de förväntas kunna samt hur eleven ska använda sina kunskaper för vidare kunskapsutveckling. Först när målet är specificerat är det möjligt att utvärdera och kontrollera om målet verkligen har uppnåtts. Först när detta är utfört träder de övriga nyckelstrategierna in i processen. Då eleverna medvetandegörs om ämnets kunskapsmål samt dess kriterier kan de lättare värdera sina egna prestationer och således bli ägare av sitt eget lärande. (Jönsson 2011).

Skolverket understryker vikten av att eleven får framåtsyftande vägledning i sin kunskapsprocess genom tydlig återkoppling till sina arbetsprestationer. Informationen som bedömningen ger i förhållande till elevens kunskap och kunskapskrav används på så sätt formativt för att visa på elevens utvecklingsmöjligheter (Skolverket 2011b). Lundahl knyter an där han kopplar ihop nyckelstrategierna; regelbunden återkoppling förbättrar vår kompetens. Lundahl understryker även vikten av att mål och ämnets kunskapskvaliteter tydligt framgår vid återkopplingen där även skolans förväntningar på eleven är tydliga. Detta ger i sin tur eleven mer fördelaktiga möjlighet att synliggöra sitt kunnande i förhållande till kunskapsmålen. (Lundahl 2011)

### **3.2. Aktuell kunskapssyn/The big five**

Göran Svanelid är universitetslektor och har arbetat inom lärarutbildningen i Stockholm sedan 1987. Svanelid publicerade i november 2011 artikeln ”Lägg krutet på big 5” i Pedagogiska magasinet.

Svanelid menar att en lokal pedagogisk planering skrivs för att synliggöra tanken bakom undervisningen för läraren själv, kollegor, skolledare, elever och föräldrar. Detta dokument bör innehålla de fem nedanstående förmågorna och skulle kunna underlätta kommunikationen mellan samtliga involverade vid de tillfällen där elevens kunskapsutveckling ska synliggöras. (Svanelid 2011)

Denna LPP ska utgå från de förmågor som står beskrivna under syfte i Lgr11 samt dess kunskapskrav. Svanelid understryker vikten av att dokumentet skall vara skrivet på så sätt så att alla intressenter ska kunna förstå och tillägna sig det som texten står för. Dokumentet ska enligt Svanelid kunna svara på följande frågor, vad ska vi lära oss, varför just detta, hur ska vi lära oss, vad ska bedömas och hur kommer bedömningen ske? Efter att Svanelid har studerat grundskolans kursplaner har han urskilt ett mönster som skulle kunna underlätta kommunikationen mellan hem, skola och olika lärargrupper. Detta mönster tar sig i uttryck i förmågor, långsiktiga mål, men återkommer även mer konkret i respektive ämnes kunskapskrav. Svanelid har i ju med detta identifierat de fem mest förekommande förmågorna i Lgr11 med följande rangordning, varav de tre första finns med i 80 procent av de långsiktiga målen och i kunskapskraven:

- Analysförmåga
- Kommunikativ förmåga
- Metakognitiv förmåga
- Förmåga att hantera information
- Begreppslig förmåga

(för en mer utförlig beskrivning, se bilaga 2)

Gällande ämnet idrott och hälsa skriver Svanelid i det närmsta om förhållandet mellan ”the big five” och de praktisk-etiska ämnena där den metakognitiva förmågan förekommer som mest frekvent bortsett från ämnesspecifika förmågor. Den metakognitiva förmågan i relation till ämnet idrott och hälsa skulle i så fall, enligt Svanelid, betyda att läraren ska utveckla och

bedöma elevens förmåga att värdera, anpassa och ha omdöme om sin egen arbetsprocess. (ibid.)

Svanelid uppmanar lärare att i så stor utsträckning som möjligt planera sin undervisning där flera av dessa fem förmågor innefattas, vilket gör att eleverna får en röd tråd i sin kunskapsutveckling under sin tid i grundskolan. (ibid.)

Sammanfattningsvis syftar denna bakgrund/forskningsöversikt till att belysa den aktuellt giltiga läroplanens möjligheter, begränsande ramar, understryka de förmågor som eleven skall ges möjlighet att utveckla under skolåren, betydelsen av lärarens tydliggörande av läroplanens kunskapsmål och slutligen vilka effekter detta får för lärarna ute i verksamheten. I nästa avsnitt tas dessa huvudpunkter upp i förhållande studiens valda teoretiska perspektiv som beskriver hur lärarens metodik kan anpassas utifrån begreppet lärostil.

## **4. Teoretiskt perspektiv**

Denna studie behandlar begreppet lärostil utifrån The Dunn & Dunn Learning Style Model, begreppet förklaras sedan mer ingående med hjälp av Lena Boströms doktorsavhandling i ämnet. The learning style model beskriver hur olika människor lär sig och valdes på grund av att alla elever som en lärare kommer möta i sitt yrkesliv har sin individuella inlärningsstil. Detta innebär både styrkor och svagheter, vilket betyder att varje elev kommer gynnas eller missgynnas om läraren undervisar med en konstant inlärningsstil som mer eller mindre matchar elevens egen inlärningsstil. (Dunn 2001)

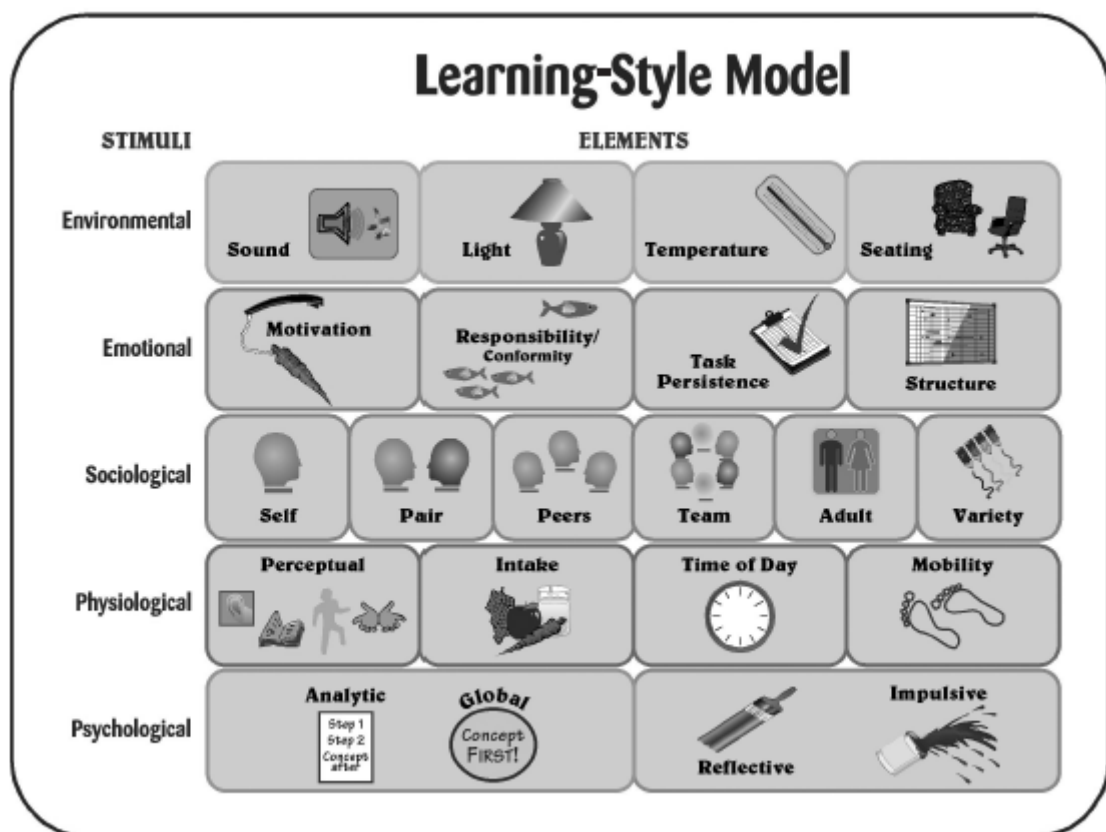
### ***4.1. The Dunn and Dunn Learning style model***

Makarna Rita och Kenneth Dunn är skaparna av The Dunn and Dunn learning style model. Dunn trodde på att lärare behöver lära sig hur de kan effektivisera undervisningen för att maximera elevers lärande. The learning style model är resultatet av den forskning som paret gjorde tillsammans vilket initierades av New York State Department of Education och var sedan ett gemensamt samarbete tillsammans med National Association of Secondary School Principals. Modellen bygger på kognitiv stil och syftar till att uppmärksamma enskilda elevers mest effektiva och individuella inlärningsstil, elever lär sig bäst på olika sätt. (WWW: The International Centre for Educators' Styles)



Lena Boström är en av Nordens främsta experter inom lärostilsteorin och var först att disputera inom området. Boström menar att lärostilarna består av flera lärostilsteorier där det gemensamma är att alla kan lära sig men att alla lär sig på olika sätt (Boström 2004). Den kombination som varje individ besitter kallas lärostil. Boström har i sin doktorsavhandling utgått från Dunn och Dunns lärostilsmodell där Boström hänvisar till Nelson, Dunn, Griggs, Primavera, Fitzpatrick, Bacillos & Miller, som menar att varje elev har sina personliga lärostilar varför läraren har mycket att vinna genom att skapa en förståelse kring och sedan matcha elevens naturliga informationsbearbetning. Således besitter varje elev individuella lärostilar som avgör i vilken utsträckning eleven har möjlighet att hålla koncentrations- och minnesförmågan skärpt. (Nelson et al. 1993. Boström 2004)

Dunn, Jeffrey, Beaudry & Klavas menar att individen kan lära sig känna igen vilka preferenser och mönster som möjliggör en ökad koncentrations- och minnesförmåga och därigenom dra nytta av ökad kännedom om sina dominanta preferenser inom lärostilar (1989).



Figur 1 – The learning-style model

(Dunn, Honigsfeld, Doolan, Bostrom, Russo, Schiering, Suh, Tenedero 2009)

Boström menar att the learning style model innefattar 21 faktorer vilka har en objektiv mätbar betydelse för lärandet. Faktorerna är i sin tur indelade i fem områden eller stimuli, dessa är miljö, känslor, sociala faktorer, fysiska faktorer och psykologiska faktorer. Inom de fysiska faktorerna finns de perceptuella styrkorna (auditiv, visuell, taktil och kinestetisk, intag, tid på dygnet och rörlighet). (Boström 2004. Dunn 2001. Se figur 1)

Studiens forskningsfrågor kommer behandlas utifrån de fyra sinnesförmågorna inom de fysiska faktorerna och dess perceptuella styrkor, denna avgränsning diskuteras vidare under rubrik avgränsning. I likhet med Boströms doktorsavhandling utgår denna studie från att de fyra sinnesförmågorna är människans direkta kanaler för lärande vilket möjliggör att vi kan ta in, bearbeta och bibehålla olika typer av information (Boström 2004). Nedan redovisas framgångsrika inlärningsmetoder kopplat till de fyra sinnen, utifrån Boströms svenska översättning från Dunn och Dunns learning style model.

- ”• *Det visuella (lära sig genom att se). De metoder som passar visuella elever kan vara att läsa, skriva, titta på tankekartor och diagram och se på tv eller bilder.*
- *Det auditiva (lära sig genom att lyssna). Metoder som passar auditiva elever är att lyssna på föreläsningar, inspelade band och delta i diskussioner.*
- *Det taktila ("hands-on-learning"). Taktila metoder är exempelvis dataprogram, spel, pussel och kort.*
- *Det kinestetiska (lära sig genom att uppleva, röra sig och känna). Metoder för kinestetiskt lärande kan vara experiment, rollspel, dramatiseringar, tippslingor och fältstudier.”* (Boström 2004, s. 19)

Modellen syftar till att finna rätt lärostil till rätt individ. Lärostil är den biologiska och utvecklade uppsättningen av personliga egenskaper. Detta gör att identiska instruktioner, miljöer, metoder och resurser kan vara mycket effektiva och främja inläring för vissa elever, men ineffektiva för andra elever. (Dunn & Griggs 1995. Dunn et al. 1989)

Dunn och Griggs hävdar att desto starkare en preferens är, desto viktigare är det att tillägna individen en alternativ kompatibel instruktionsstrategi. Om läraren möter elevernas individuella lärostilspreferenser genom att exempelvis anpassa instruktioner påverkas elevernas prestationer och inlärningsattityd positivt. Läraren kan alltså matcha elevernas lärostil inom sin undervisning vilket leder till en mer kvalitativ arbetsprestation. Författarna menar även att

elever själva kan lära sig utnyttja sin lärstil och därigenom öka lärstilens styrka när de presenteras för ett nytt eller svårt arbetsmaterial. (Dunn & Griggs 1995)

Boström hänvisar till Dunn och Griggs forskning som visar; då nya eller avancerade intryck presenteras för en elev med hjälp av elevens individuellt sett starkaste sinne minns eleven innehållet i högre utsträckning jämfört med om det nya eller avancerade intrycket hade presenterats via ett sinne som inte, individuellt sett, var deras starkaste. Denna forskning visar även att; när inläringen sker genom elevens näst bästa eller tredje bästa sinne tillägnar sig eleven kunskapen bättre än om samma typ av undervisning skulle ha skett via elevens svagaste sinne, detta gäller både barn som vuxna. (Boström 2004. Dunn & Griggs 2003). Boström lyfter Griggs forskning på området som har visat att de svagare sinnena kan utvecklas eller förstärkas genom att individen får styrkor och behov tillgodosedda i undervisningen och därigenom lyckas i lärandesituationer. Boström hänvisar till Griggs gällande följande exempel:

*”om den taktila preferensen är hög och den visuella är låg kan det senare stildraget utvecklas eller förstärkas om lärandet primärt är taktilt”*

(Griggs 1995. Boström 2004, s. 18).

#### **4.1.1. Varför bör läraren vara medveten om elevernas lärstilar?**

Boström hänvisar till Nelson m.fl. som hävdar att sökandet efter individens preferenser är en utmaning då varje elev i klassen har sin individuella lärstil (Boström 2004. Nelson et al. 1993).

Dunn skriver att det inte går att förutse vilken typ av inlärningsstil som en individ besitter, men att det finns vissa antaganden. Dunn menar exempelvis att kvinnor är auditiva inlärare i högre utsträckning än män. Män å andra sidan har lättare för att lära sig till skillnad från kvinnor genom den taktila, kinestetiska och visuella lärstilen. (Dunn 2001)

Det ligger dock i lärarens intresse att finna dessa preferenser då detta möjliggör en mer individanpassad och effektiv undervisning. Detta genom att läraren anpassar undervisningens metoder och därigenom skapar förutsättningar för en bättre koncentrations- och minnesförmåga. På detta sätt kan läraren möta elevens lärstil det vill säga elevens naturliga informationsbearbetning (Boström 2004).

### **4.1.2. Inlärningssvårigheter**

Dunn och Griggs framhäver att desto mindre akademiskt framgångsrik individen är desto större värde ligger det i att individen får instruktioner och vägledning som innefattar individens egna preferenser för lärostil (1995). Dunn uppger att alla elever kan tillgodogöra sig läroplanens mål när undervisningen sker genom de metoder och tillvägagångssätt som representerar elevernas individuellt starka inlärningspreferenser (1990).

### **4.1.3. Undervisa taktilt och kinestetiskt!**

Dunn hävdar att huvuddelen av lärarna inte är medvetna om att 30 procent av deras elever glömmer 75 procent eller mer av det eleverna tillägnat sig visuellt eller auditivt. Vissa elever har bättre minnesförmåga då inläring sker taktilt eller kinestetiskt, dessa elever lär sig alltså bättre genom att "göra" istället för att sitta och lyssna. (Dunn 2001)

Boström refererar till Griggs (1995) och Fine (2002) som hävdar att många elever med inlärningssvårigheter besitter inlärningsstil åt det kinestetiska eller taktila hållet (2004). Både Boström och Dunn menar att den traditionella skolan syftar till inläring genom att tala, lyssna, skriva och läsa då traditionella lärare ofta undervisar genom föreläsningar eller ger läxor. Detta gör att de elever som har den visuella och/eller auditiva inlärningsstilen som dominant ofta lyckas bättre i skolan, till skillnad från de elever vars enda eller dominanta lärostil är taktil eller kinestetisk (Boström 2004, Dunn 2001). Boström skriver dock att många lärare har svårigheter med hur de kan lägga upp undervisning som gynnar elever med kinestetisk eller taktil lärostil Boströms uppmaning är att undervisning borde stimulera de kinestetiska och taktila sinnen i mycket hög utsträckning (2004).

### **4.1.4. Studieteknik**

Lundahl hävdar att det idag står oklart om skolresultat beror på den medfödda förmågan eller den miljö som individen vistas i och får intryck av. Lärandet har dock visat sig vara framgångsrikt beroende på vilken ansträngning individen har lagt ner och vilken studieteknik individen har använt sig av (Lundahl 2011). En av de viktigaste skillnaderna mellan den traditionella undervisningen och den lärostilsanpassade metodiken är att eleven får gemensam men på samma gång individanpassad undervisning om studiestrategier hävdar Boström (2004).

## **4.2. Relationen mellan mål och lärstil**

John Dewey grundade uttrycket ”learning by doing”. Att vara aktiv och ansvarsfull i sitt eget lärande ökar chanserna att lära sig mer effektivt, detta menar Lundahl går ihop med den femte nyckelstrategin för lärande, att aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande. (Lundahl 2011) Dunn menar att studiematerialet för elever med kinestetisk lärstil med fördel kan vara spel, lekar eller mycket stora taktila hjälpmedel som kräver att eleven står upp och/eller rör på sig, med hjälp av sådant material har eleven större möjligheter att ta till sig komplicerad information. (Dunn 2001) Dunn menar att elever med taktil lärstil kan minnas 75 procent av det som de koncentrerar sig på genom att använda sig av hjälpmedel som matchar den taktila lärstilen (2001).

Dunn menar att samtliga inlärningsbaserade strategier för lärande kräver tydligt uttryckta mål. Målet är det som människan vill lära sig och hjälper den kunskapssökande att hålla koncentrationen på och påminner eleven om det som han eller hon ska/vill lära sig. Dunn berömmar de lärare som sätter upp mål för sina undervisningsklasser eftersom målen hjälper eleverna och leder in dem på den inläring som behövs eller skall genomföras (ibid.).

## **5. Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att synliggöra genom vilka lärstilar kursplanens mål förmedlas från styrdokument till elev samt hur detta påverkar elevens möjligheter att utveckla Lgr11's kunskapsformer (förmågor). Studiens frågeställningar är:

- 1. Vilka lärstilar använder sig läraren av då läraren synliggör kursplanens mål under lektionstid?*
- 2. Vilka av Lgr11's kunskapsformer (förmågor) ges eleven möjlighet att utveckla inom ämnet idrott och hälsa?*

## **6. Metod**

### **6.1. Val av metod**

Studien hade en kvalitativ ansats där strukturerade observationer utgjorde forskningsmetod. Det som utmärker en studie av kvalitativ ansats menar Patel och Davidson (1994) är om fenomenet som skall undersökas riktas in på att försöka tolka och förstå människors

upplevelser eller beteenden. Patel och Davidsson hävdar att strukturerade observationer kräver ett väl preciserat problem där forskaren är mycket insatt i vilka beteenden som skall ingå i studiens informationsmaterial. Dessa, för studien relevanta, beteenden/kategorier antecknades i ett observationsschema där forskaren enkelt, under observationen, kunde registrera förekomsten av iakttaga och relevanta beteenden. Patel och Davidsson skriver även att observationer måste vara systematiskt planerade, att forskaren har möjlighet att iaktta och bör direkt registrera de beteenden och/eller information när de sker i stunden. Iakttagelser och registrering av dessa skedde således systematiskt under själva observationerna. Observationer är användbara då forskaren ska samla information som rör beteenden i naturliga situationer. (1994)

Detta tillgodosågs genom kodning av de beteenden som förväntades iakttas, ett i förväg strukturerat observationsschema och systematisk registrering av iakttaga beteenden under observationstillfället. Den strategi som använts vid registrering under observationstillfällena var kontinuerlig registrering där observatören kunde iaktta beteenden under ett lektionspass per observation vilket möjliggjorde registrering av olika typer av beteenden, enligt observationsschemat, samt hur ofta och hur de tog form. (Bryman 2011)

De lärostilar som observerades samt de förmågor som eleverna har fått möjlighet att träna har även dessa registrerats i observationsschemat (se bilaga 1 del A) enligt ett i förhand bestämt kodningsschema (se bilaga 2). Observationsschemat beskrev ett antal fasta regler och hur dessa iakttagelser skulle registreras. Den valda forskningsmetoden har till största del grundats i att varje lärares beteende har kunnat registreras systematiskt i förhållande till dessa, i förhand uppsatta, regler. Resultatet har sedan kunnat sammanställas i figurer som illustrerar samtliga lärares beteenden. (Bryman 2011)

Studien har som tidigare nämnts en kvalitativ ansats, dock redovisas resultaten både i text och i figurer som är av kvantitativ art. Patel och Davidsson skriver att valet av en kvalitativ eller kvantitativ forskning utgår från ett kontinuum där den ena änden står för kvantitativt inriktad forskning (endast statistiska analyser) och den andra änden står för kvalitativt inriktad forskning (endast verbala analyser). De båda ändarna är dock förenliga med varandra som i denna undersökning är fallet, den kvalitativa forskningen har med andra ord inslag av statistiska analyser. (1994)

## **6.2. Urval och avgränsning**

### **6.2.1. Urval**

Observationerna har gjorts i 3 olika skolor som var belägna i Stockholms södra förorter. Sammanlagt byggde datainsamlingen på 6 observerade lärare och 134 elever. Den totala tiden som lades på observation är 4 timmar och 50 min. Studiens observationsobjekt motsvarade sex idrottslärares beteenden under en lektion vardera i ämnet idrott och hälsa. Dessa idrottslärare har inkluderats i studien med hjälp av de kontakter som upprättats under lärarutbildningen. Samtliga observationer har ägt rum under en lektion vars tidsomfång varit mellan 40-60 min, varje lärare har även avsatt ca 5-15 min till en kort frågestund efter varje observation. Samordnare för forskarens verksamhetsförlagda utbildning (VFU), VFU handledare och tidigare kurskamrater har fått ställa upp själva eller förmedla kontakter för att möjliggöra dessa observationstillfällen. Lärarna har observerats under slumpmässigt utvalda lektioner samt oberoende av tid, dag, årskurs eller arbetsområde. Bryman understryker just detta, om personer observeras under en kort tid vid olika tidpunkter är det viktigt att observationsperioderna bestäms slumpmässigt (2011).

Urvalstekniken vid de strukturerade observationerna har varit fokuserat urval. Vilket innebär att en särskild individ har observerats under en bestämt tid. Observatören har under detta tidsomfång registrerat förekomsten av de fenomen som uppstått i relation till studiens frågeställning samt registrerat detta i observationsschemat (Bryman 2011. Bilaga 1 del A).

### **6.2.2. Avgränsning**

Studien är avgränsad till att behandla de delar i Lgr11 som rör årskurs 1-6. Studien behandlar ämnets kunskapsinnehåll och har avgränsats till att beröra de kunskapskvalitéer samt de värdeord som kursplanen beskriver.

The learning style model innefattar 21 faktorer vilka används för att kunna kartlägga olika personers inlärningsstil. Här sker en avgränsning till att studien endast har behandlat de fysiska faktorerna och inom dessa belystes endast de perceptuella preferenserna det vill säga de fyra sinnen inom modellen, visuellt, auditivt, taktilt och kinestetiskt. Smak utgör inte ett sinne inom denna del av the learning style model. Denna avgränsning ansågs nödvändig för att observatören skulle kunna behålla skärpan på ett antal specifika delar vilka var relevanta för studiens syfte och frågeställningar. Dessa delar skulle även kunna noteras via observation det vill säga, främst genom observatörens visuella sinne men även auditiva.

Då observatören iakttagit beteenden utgår studien från Boströms definition av informations bearbetning; eleven tar in perceptuella intryck via olika sinnen som därefter bearbetas och kvarlämnas som tillägnad information (Boström 2004). Detta gjorde att observationen koncentrerades på att iaktta lärarnas beteenden under en på förhand bestämd tid, en lektion. Dessa beteenden togs endast i beaktande då läraren synliggjorde kursplanens mål i förhållande till studiens uppmärksammade lärstilar som därigenom ger eleverna möjligheter att träna de fem olika förmågorna. Studien begränsades till att behandla de fem mest frekvent förekommande förmågorna i Lgr11 och behandlade därför ej de ämnesspecifika förmågor som finns i kursplanen för idrott och hälsa. Med denna avgränsande bakgrund koncentrerades studien på lärarens beteenden, med fokus på två underkategorier; lärstil och förmågor, som kunde observeras inom ramen för lärarens beteende i kombination med att något av kursplanens mål synliggjordes under lektionstid.

### **6.3. Genomförande**

Ett kunskapsmål synliggjordes och registrerades i observationsschemat då målet belystes genom någon av de fyra lärstilarna eller behandlades i relation till någon av de fem kunskapsformerna (förmågorna). För att kunskapsmålet skulle dokumenteras krävdes även att läraren på något sätt synliggjorde målet genom att medvetandegöra eleverna om målet vid inaktiviteten (den tid då eleverna och läraren satt samlade), inför, under eller vid avslutandet av den fysiska aktiviteten. Således krävdes att läraren hade medvetandegjort eleven om målet för att kunna dokumenteras och användas i datainsamlingen. Detta fick till följd att vissa aktiviteter som till synes anknöt till kursplanens mål inte fördes in i observationsschemat då läraren inte på ett aktivt vis gjorde eleverna medvetna om detta.

Vilket slag av lärstil som registrerades i observationsschemat i förhållande till synliggörandet av kursplanens mål definierades enligt nedanstående exempel:

Visuell lärstil; läraren visar vad aktiviteten ska leda till, såhär ska vi göra just nu – men såhär kommer det se ut i slutänden när vi kan rörelsen ordentligt.

Auditiv lärstil; läraren berättar hur aktiviteten ska utföras i förhållande till målet. Det här ska vi göra för att...när vi har gjort det här är vi bättre på att....vilket gör att vi närmar oss målet, vi blir bättre på att...



Taktil lärstil; fånga – panna – kasta. Ta emot med händerna, nudda pannan och kasta iväg. Kinestetisk lärstil; nu när vi går ut och tränar på det här jag har förklarat i förhållande till målet alltså var vi ska, vill jag att ni tänker på att anpassa era rörelser, möta upp bollen dit den kommer. Är det långt bort måste ni springa, är det kort kan man kasta sig eller bara flytta på sig. Känn hur det känns!

#### **6.4. Databearbetning och analysmetod**

Studiens kvalitativa dataanalys lutar sig mot grounded theory där insamlad data behandlas som tänkbara indikationer på begrepp eller företeelser som kan förklara ett visst fenomen. Databearbetningen är från ett tidigt skede kodad och har sedan efter hand omarbetats, utifrån de företeelser som förväntades ske och de beteenden som faktiskt observerades (Bryman 2011). De kunskapsmål som studien behandlat var kodade med siffrorna 1-8. De fem förmågorna var kodade med bokstäverna A-E (se bilaga 2). Dessa koder förklaras mer ingående under rubriken bakgrund. Data som samlats in jämfördes sedan med varandra i ett antal figurer för att ge en överskådlig bild av vad som faktiskt föregick under observationerna (ibid.). Figureernas funktion var även ett verktyg för att kunna ordna, beskriva, bearbeta och analysera den data som samlats in (Patel & Davidsson 1994). Dataanalysen har gjorts med öppen kodning (enligt bilaga 2) vilket Bryman beskriver som en process där indikationerna bryts ner, studeras, jämförs, kontextualiseras och kategoriseras. Denna analys genererade ett antal begrepp vilket kopplades ihop till studiens frågeställningar och redovisades under respektive rubrik under avsnittet resultatpresentation. (Bryman 2011)

Iakttagelser under observationerna registrerades direkt i observationsschemat för att sedan, samma dag, bli överförda till figurer i syfte att minska risken för minnesbortfall eller misstolkningar samt för att ge en sammanhängande bild av de informationsfragment som observerats. Detta har medfört att generella samband och slutsatser som legat under lärarnas beteende snabbt och översiktligt kunnat urskiljas och registreras. (ibid.) Detta arbetssätt skulle kunna ha påverkat studies validitet positivt och har gjort att analysen av insamlat material kom igång i ett tidigt stadium av forskningsprocessen.

Denna studie är inte statistisk men forskaren har trots detta valt att redovisa resultatet i en kombination av figurer och text. Detta för att få en mer överskådlig syn på materialet som samlats in samt för att på ett tydligt sätt illustrera samband och slutsatser som kan dras.

## **6.5. Tillförlitlighetsfrågor**

Samtliga observationer utfördes under några slumpmässigt utvalda dagar under våren 2013. Följande två underliggande rubriker behandlar huruvida studien är tillförlitlig och möjlig att upprepa med samma resultat samt om studien mäter det som är avsett att mäta, med andra ord reliabilitet och validitet. (Bryman 2011)

### **6.5.1. Reliabilitet**

Bryman lyfter observatörens svårigheter med att bibehålla uppmärksamhet på det fenomen som skall undersökas. Därav kan studiens reliabilitet bli påverkad av observatörens förberedelser såsom observationsschemats noggrannhet samt dess relevans för studien samt observatörens vana att genomföra strukturerade observationer (2011). Likaså anser Patel och Davidsson att reliabiliteten går hand i hand med observatörens tränade förmåga att göra bedömningar under observationen samt arbetet bakom de verktyg som används för registrering. En god reliabilitet anser författarna går hand i hand med hur pass tränad forskaren är inom den valda forskningsmetoden. Patel och Davidsson hävdar även att strukturerade observationer ger förhållandevis god reliabilitet. (1994).

Studiens reliabilitet var påverkad av vilka lärare som deltog i studien samt var observationerna gjordes. Studien är inte koncentrerad på att exempelvis endast behandla lärare med examen från ett visst år eller ett särskilt arbetssätt kring läroplanen utan deltagarnas bakgrund och undervisning är varierade. Detta medför givetvis att liknande studier, där andra lärare studeras, möjligen skulle ha genererat ett annat resultat än vad som påvisas i denna studie.

### **6.5.2. Validitet**

Bryman menar att den strukturerade observationsperioden kan ha påverkan på studiens validitet i termer av att forskarens besök har gjorts under en och samma period. Detta skulle, enligt Bryman, eventuellt kunna medföra att skolorna behandlar liknande arbetsområden och att läraren uppvisar en undervisningsstil som eventuellt inte skulle ha varit identisk jämförelse med om observationerna genomförts under en annan tid på läsåret. (Bryman 2011)

Samtliga delar av studiens rapport tar återkommande hänsyn och stöd i de frågeställningar som studien avsåg att undersöka. Studien har genomförts av en person, vilket gör att både observationernas förberedelser, genomförande och analyserande har gjorts av en och samma

person. Detta medför en ökad validitet där skillnaderna är få, om än några, i de tolkningar och tillvägagångssätt som gjorts eller använts under studiens process (ibid.).

Med tanke på att observationerna har genomförts på skolor och med lärare som själva samtyckt och medverkat i undersökningen kan urvalets representation påverkat resultatet (Vetenskapsrådet 1990). Denna aspekt tas upp mer under avsnittet etiska aspekter. Frågan är dock om detta påverkar studiens validitet i förhållande till om observationsobjektens beteende förändrades då lärarna samtyckt och därigenom är medvetna om att de är observerade, den så kallade reaktiva effekten.

Bryman poängterar dock att forskaren kan påverka detta genom att anpassa tiden för observationen med tanke på att den observerade läraren med hög sannolikhet vänjer sig vid att vara observerad. Detta medför att forskaren påverkar observationsobjektet i mindre utsträckning efter en viss tid, mindre påverkan desto längre observationen varar. Validiteten påverkas även av den aktivitet som förekommer under observationen och hur mycket den observerade har att sysselsätta sig med, allt detta gör å andra sidan observationsobjekten mindre medveten om forskarens observerande öga vilket leder till att observationsobjektets beteenden som uppvisas blir mer och mer överensstämmande med det beteende som skulle ha uppvisats om forskaren ej varit närvarande. (Bryman 2011)

## **6.6. Etiska aspekter**

Denna vetenskapliga studie bedöms inte ha några eventuella risker eller negativa konsekvenser för de deltagare som inkluderas i studien bland annat därför att deltagarna under hela studieprocessen är anonyma (Vetenskapsrådet 1990). Materialet som datainsamlingen har genererat sparas till den dag denna studierapport registreras som godkänd, därefter kasseras allt insamlat material. Under denna rubrik ämnar forskaren beskriva hur studieprocessen har tagit hänsyn till de forskningsetiska principerna vilka inkluderar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Lärarna i idrott och hälsa som utgör undersökspersonerna i denna studie har blivit kontaktade via forskarens initiativ grundat på tidigare kontakter. Då de undervisade eleverna ej innefattas i observationsobjekten finns inga kontakter mellan forskare, elevernas vårdnadshavare eller eleven själv upprättade. Även om elever medverkade vid observationstillfället är det alltså

lärarnas praktik som legat i fokus för studien. Elevernas samverkan med lärarna under de observerade lektionerna betraktas i studien som lärarens eget beteende vid undervisning.

Uppgifter som kunnat ha knutits till aktuell observationsdeltagare har endast cirkulerat mellan läraren själv och forskare, ingen annan person har haft tillgång till insamlat material. Den första kontakt som upprättades med de studiedeltagarna var utformad som en förfrågan om deltagande i studie vilket kom att utgöra forskarens examensarbete. Här informerades den potentiella undersökningsdeltagaren om studiens grundläggande syfte samt att deltaganden givetvis var helt frivilligt men väldigt uppskattat. Vid första kontakten informerades även läraren om att han eller hon när som helst kunde avbryta sitt deltagande och att läraren själv skulle få möjlighet att samtycka till det insamlade materialet.

I detta brev framgick även att forskarens närvaro uppskattades sträcka sig över tidsspannet vilket motsvarade en lektion samt ett kort efterföljande samtal, maximalt kunde varje besök ta 60 minuter. Det framgick även att materialinsamlingen skulle ske via observation där lärarens beteende var i fokus. Ingen bild, ljud eller videoupptagning skulle göras. Deltagaren fick även veta att insamlat material skulle vara kodat, endast kom att brukas av forskaren själv och sparas under den tid forskningsrapporten låg under bedömning enligt konfidentialitetskravet och sedan kasseras för att undanröja risken för fortsatt bruk enligt nyttjandekravet. Kodning och det marginella bruket av insamlat material medförde även att ingen information skulle kunna tolkas eller bindas till den deltagande av utomstående.

Den individuella förhandsinformationen begränsades något gällande studiens forskningsfrågor på grund av att denna information kunde ha påverkat observationspersonens beteende vilket skulle ha sänkt studiens tillförlitlighet. Forskningsfrågorna redogjordes dock efter observationen där läraren fick godkänna att insamlat material gick vidare i forskningsprocessen. Då observationerna uteslutande koncentrerades på lärarens beteenden, under dennes arbetstid, var fokus hela tiden riktat på en person över 18 år. Ovanstående information kunde observationsdeltagaren samtycka till, utan yttre påtryckning eller påverkan, för att materialet skulle kunna användas i studien. Detta enligt principerna för informationskravet och samtyckeskravet. (Vetenskapsrådet 1990)

Med tanke på att observationstillfällena har genomförts på skolor och med lärare som själva samtyckt till medverkan skulle urvalets representation kunna påverkat resultatet (ibid.). Fler

lärare än de som tackade ja till medverkan i studien tillfrågades där okänt antal inte besvarade tillfrågan om medverkan i studien. Detta skapar några frågetecken då man skulle kunna undra vad som hade kunnat observeras på dessa skolor som av olika anledningar avböjde inbjudan till studiet. Vidare finns även oklarheter hur materialet hade kunnat påverka studiens resultat och de slutsatser som studien bidragit till om de lärare som avböjd inbjudan istället tackat ja.

## 7. Resultatpresentation

Syftet med studien var att synliggöra genom vilka lärstilar kursplanens mål förmedlas från styrdokument till elev samt hur detta påverkar elevens möjligheter att utveckla Lgr11's kunskapsformer (förmågor). Studiens frågeställningar var:

*1. Vilka lärstilar använder sig läraren av då läraren synliggör kursplanens mål under lektionstid?*

*2. Vilka av Lgr11's kunskapsformer (förmågor) ges eleven möjlighet att utveckla inom ämnet idrott och hälsa?*

Disponering av resultatpresentationen utgår i början från varje observation var för sig och utmynnas i en kort beskrivning av lektionen som helhet, för att sedan leda till en kort beskrivning huruvida några mål, och i så fall vilka, synliggjordes under lektionen (se bilaga 2). Den korta presentationen av observationerna avslutas med definiering av lärarnas kodnamn i studien samt deras utbildning. Därefter redovisas och analyseras studiens resultat i förhållande till litteraturgenomgång, teoretiskt perspektiv datamaterial. För enkelhetens skull är resultatpresentationen disponerat enligt studiens frågeställningar.

De begrepp som ligger till grund för analysen i relation till the learning style model är de fyra sinnena inom de fysiska och perceptuella preferenserna; visuellt, auditivt, taktilt och kinestetiskt.

### **Observation 1, lärare A**

Läraren fokuserar inte på vad eleverna ska öva för att nå målen utan motiverar aktiviteterna med att ge eleverna en förståelse kring vad de ska göra och vad det ska träna just nu. Läraren synliggör sammanlagt två olika mål under lektionen, varav mål ett synliggörs fyra gånger. Läraren uppger vid samtal med observatören att lektionens huvudfokus var motorik och rörelse med hjälp av olika redskap.

Lärare A har lärarexamen med behörighet för att undervisa i ämnet från år 2013. Läraren gör sitt introduktionsår vilket gör att lärare A är olegitimerad.

### **Observation 2, lärare B**

Läraren ger eleverna möjlighet att uppleva, genomföra och träna på förmågor men berör aldrig varken mål, reflektion eller utvärdering under sin lektion. Läraren arbetar dock med att

stötta, plocka fram, hjälpa till där det behövs och dela upp lag. Dessa insatser gör att lektionens ”görande” flyter på. Läraren synliggör inga mål under lektionen. Läraren uppger vid samtal med observatören att lektionens huvudfokus var att få med hela gruppen, oavsett kön, i ett gemensamt lekfullt, bollspel där lagkänsla och strategi var väl framträdande. Lärare B har lärarexamen från år 1970 och är behörig för att undervisa i idrott och hälsa.

### **Observation 3, lärare C**

Läraren startar upp lektionen med att berätta och visa eleverna vilket arbetsområde som behandlades under förra veckan, samt visar att eleverna denna vecka kommer få träna på grundmotorik med hjälp av bollspel, främst gällande delen kasta/fånga. Läraren understryker vikten av att eleverna lär sig anpassa sina rörelser till spelet. ”Var beredda, det är då det blir som roligast”. Läraren synliggör sammanlagt tre olika mål under lektionen, varav mål ett synliggörs åtta gånger. Läraren uppger vid samtal med observatören att lektionens huvudfokus var kidzvolley.

Lärare C har lärarexamen från år 1990, specialidrottläraryrket från Gymnastisk- och idrottshögskolan, med behörighet för att undervisa idrott och hälsa.

### **Observation 4, lärare D**

Läraren låser upp dörren till omklädningsrummet och instruerar varje elev individuellt från dörröppningen att sätta sig bakom en kon färgad röd eller blå. Lektionens fokus är samarbete genom olika lekar där läraren är mycket noggrann med att understryka ordning och struktur. Ingen reflektion görs i gruppen, läraren avslutar lektionen med en lek där ”sisten” får gå och duscha. Läraren synliggör inga mål under lektionen. Läraren uppger vid samtal med observatören att lektionens huvudfokus var samarbetslekar.

Lärare D har idrottslärarexamen från Gymnastisk- och idrottshögskolan sedan 1981 och är behörig för att undervisa i ämnet.

### **Observation 5, lärare E**

Läraren inleder lektionen med en kort genomgång av vad eleverna ska träna och vad läraren vill att de ska träna lite extra på. Efter den inledande samlingen präglas lektionen av stor oordning och eleverna visar bristande motivation vilket gör att läraren har stora svårigheter med att nå fram till eleverna vilket är en förutsättning för att kunna förmedla regler, instruktioner och mål. Läraren synliggör ett mål under lektionen. Läraren uppger vid samtal med observatören att lektionens huvudfokus var volleyboll.

Lärare E har lärarexamen sedan år 1974 från lärarprogrammet, Gymnastisk- och idrottshögskolan och Stockholms universitet, med behörighet för att undervisa i idrott och hälsa och samhällsorienterande ämnen.

### **Observation 6, lärare F**

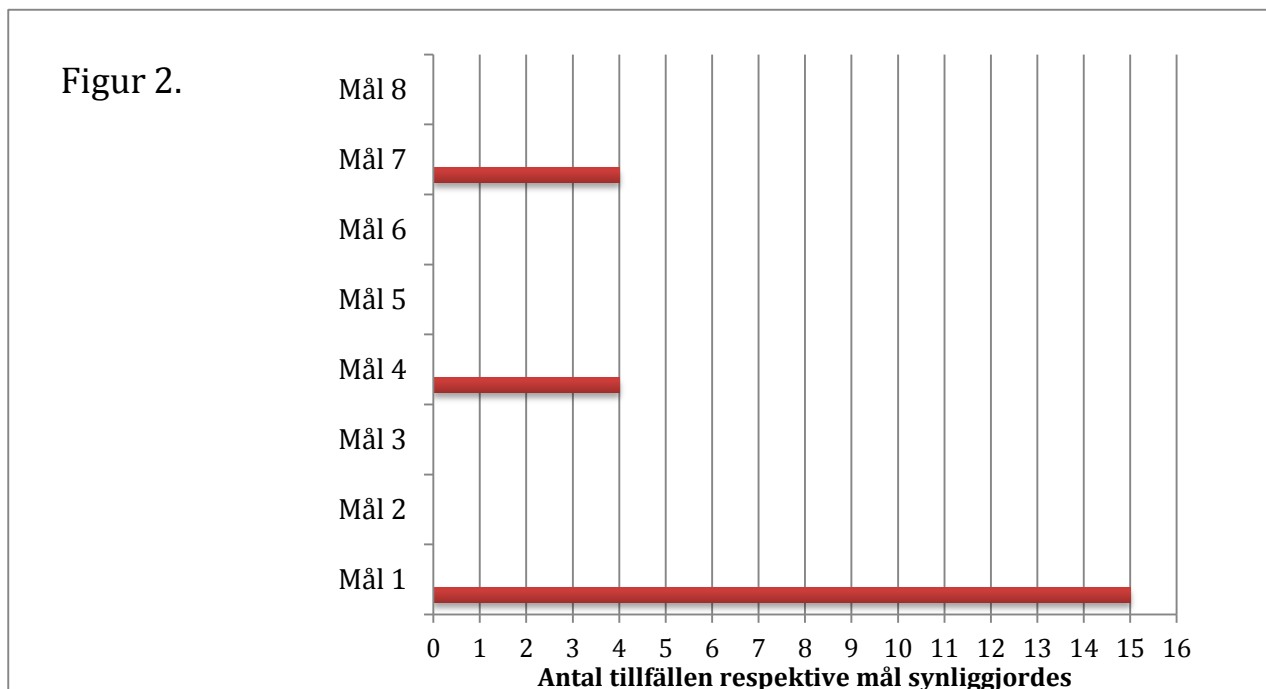
I salen står tre olika redskapsbanor uppdukade och eleverna är ivriga över att sätta igång lektionen. Lektionens huvudfokus är kondition. Aktiviteterna innehåller flera grovmotoriska former, uppmaningar för lagkänsla och utmaningar till att anpassa rörelser efter aktiviteten. Läraren samlar eleverna fyra gånger under lektionen i syfte att förklara hur lektionens olika aktiviteter kommer gå till samt gör enskilda uppmaningar till enskilda elever. Läraren uppger vid samtal med observatören att lektionens huvudfokus var konditionsträning.

Lärare F har examen sedan år 2010 från lärarprogrammet, Stockholms universitet och Gymnastisk- och idrottshögskolan. Läraren är behörig till att undervisa i idrott och matematik för äldre åldrar.



## 7.1. Vilka mål synliggjordes?

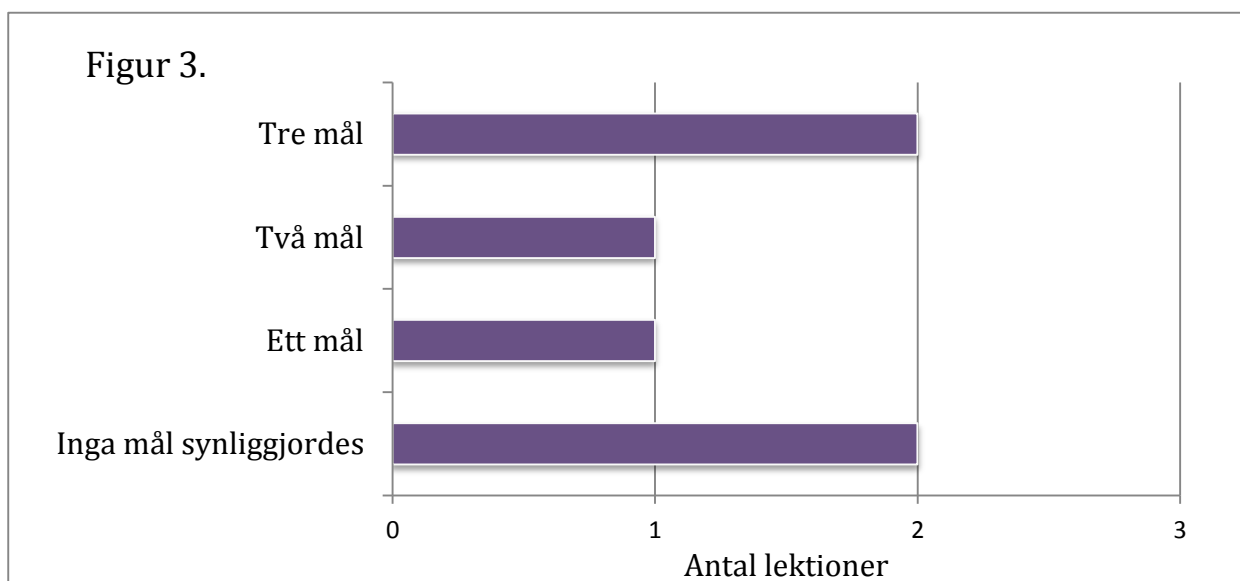
Av 6 observerade lektioner och tillika samma antal utbildade idrottslärare visar resultatet på att mål 1, *eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till aktiviteten*, oklanderligt var det mest populära målet att förankra undervisningen till. Målet synliggjordes sammanlagt 15 gånger till skillnad från mål 4, *eleven kan samtala om egna upplevelser av fysiska aktiviteter och för då underbyggda resonemang kring hur aktiviteterna kan påverka hälsan och den fysiska förmågan*, och mål 7, *eleven kan ge beskrivningar av hur man förebygger skador som är förknippade med lekar, spel och idrotter*, som synliggjordes 4 gånger var. I figur 2 ser vi att mål 2, 3, 5, 6 och 8 inte synliggjordes överhuvudtaget under de 6 observationer som gjordes. Lärarna synliggjorde med andra ord kunskapsmålen genom sin undervisning vid totalt 23 tillfällen. Flera av lärarna observerades röra sig inom arbetsområden som kan kopplas till mål 1, det var även inom detta område som lärarna betonade elevernas utveckling av ett gott samarbete, uppmaningar som noterades var *"lugnt spel för bättre träning"*, *"puscha varandra"* och *"det här är ju lagarbete, man jobbar ihop"*.



Figur 2 – beskriver antal tillfällen som respektive kunskapsmål synliggjordes under samtliga observationer.

## 7.2. Antal synliggjorda mål

I figur 3 ser vi att totalt sex lektioner observerades där det under 2 av 6 observationer synliggjordes tre olika kunskapsmål, vid 1 av 6 observationer synliggjordes två respektive ett kunskapsmål och slutligen, vid 2 av 6 observationer synliggjordes inget kunskapsmål i anslutning till lärarens undervisning. I figur 2 och 3 kan vi se att antalet mål och hur frekvent målen synliggjordes per observationstillfälle var mycket varierande (figur 2 och 3). Hur kan vi tolka denna variation av arbetssätt i förhållande till styrdokumentets mål? Handlar det om oerfarenhet eller osäkerhet i yrkesrollen, bristande motivation eller har läraren en klar bild av vad som ska uppnås i sitt eget huvud och anser det oviktigt att förmedla detta till eleverna? Antalet mål som synliggörs under en lektion behöver inte vara önskvärt på något sätt utan syftar till att det mål som behandlas skall utgöra kvalitativ undervisning menande, läraren arbetar återkommande med att förankra ämnets unika tillgångar i förhållande till andra skolämnen det vill säga, praktiskt upplevande med teoretiskt kunnande förslagsvis genom någon/några av de fem förmågor. Icke att förglömma elevernas medvetenhet om sin egen läroprocess, vad ska vi egentligen träna på när vi gör den här aktiviteten, vad är målet?



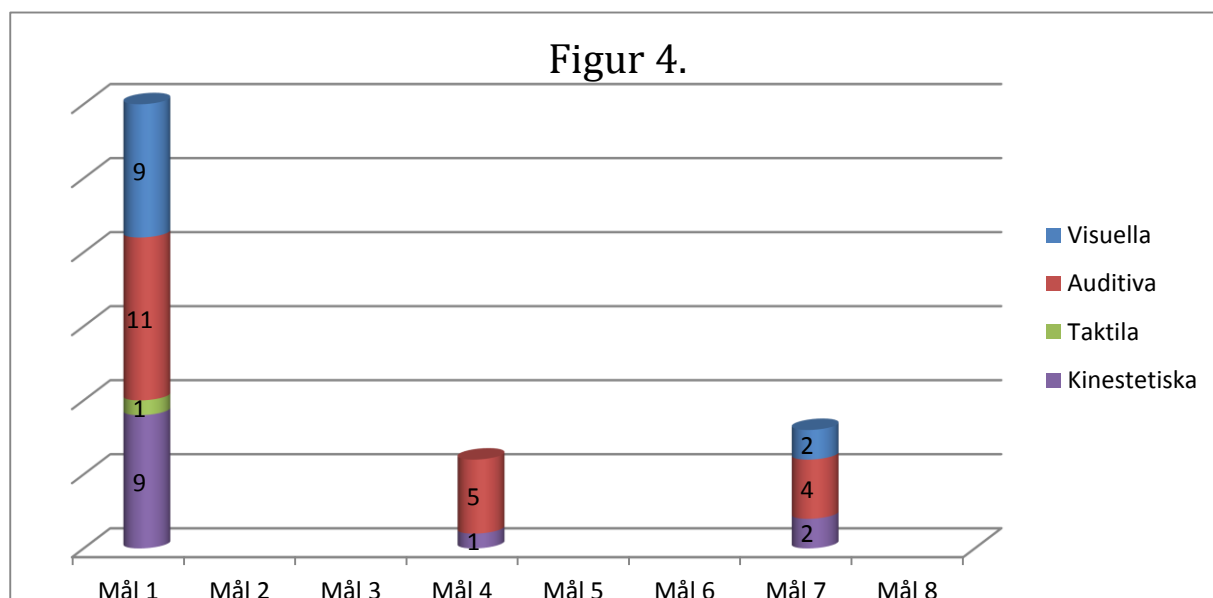
Figur 3 – beskriver antalet kunskapsmål som synliggjordes per lektion.

### 7.3. Vilka lärstilar använder sig läraren av då läraren synliggör kursplanens mål under lektionstid?

Då ett mål synliggjordes ställde sig observatören frågan hur målet kommunicerades från lärare till elev där och då, detta i förhållande till det teoretiska perspektiv och de lärstilar som innefattas inom studiens avgränsning.

#### 7.3.1. Mest förekommande lärstilar

Den mest frekventa lärstilen som används vid förmedlandet av målen inom Lgr11 var den auditiva lärstilen, vilket användes som kommunikativt verktyg 20 gånger. Därefter följdes den kinestetiska lärstilen som användes 12 gånger, den visuella lärstilen användes 11 gånger och slutligen den taktila lärstilen som endast förekom 1 gång (figur 4).



Figur 4 – beskriver antalet tillfällen respektive lärstil kopplade till kunskapsmålen. (Definition av mål, se bilaga 2)

Dunn menar att de elevers vars dominanta inlärningsstilar är visuell och/eller auditiv lyckas bättre i den traditionella skolan, till skillnad från de elever som endast har en dominant lärstil av det kinestetiska eller taktila slaget (Dunn 2001). Detta grundar Boströms sin uppmaning i när hon skriver att undervisningen bör stimulera elever med kinestetisk och taktill lärstil i mycket högre utsträckning (Boström 2004). I figur 4 kan vi se att den mest förekommande lärstilen inom ramen av de observerade lektionerna var den auditiva lärstilen i likhet med Duns och Boströms påstående. Till skillnad från Dunn och Boströms skrivelser visade dock

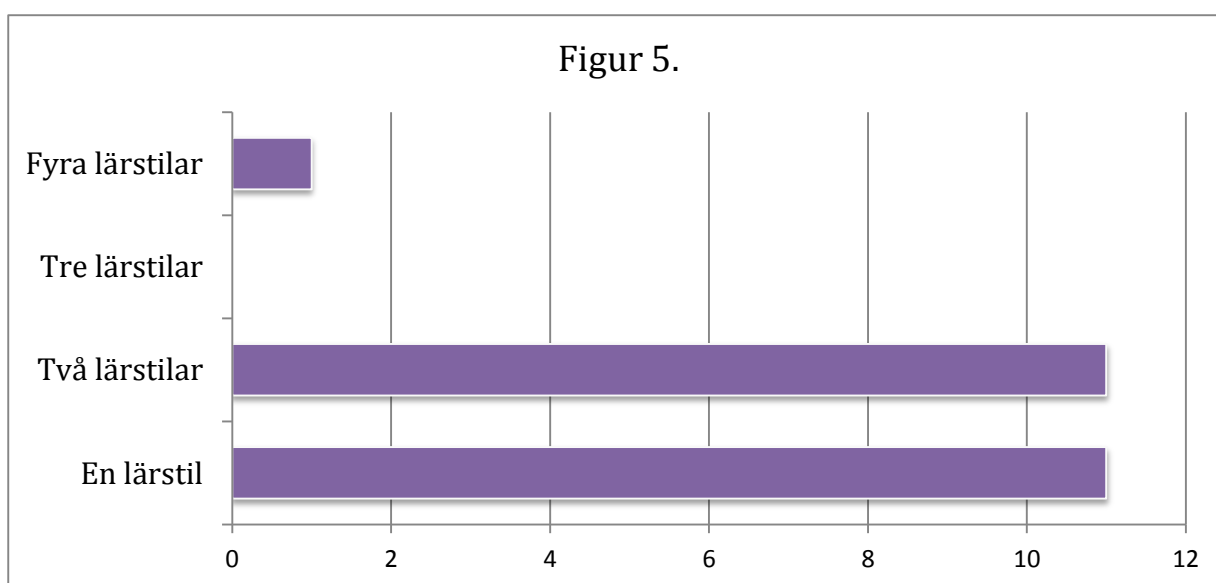
denna studie på att den visuella och den kinestetiska lärstilens omfattning näst intill gick hand i hand. Inom målen 1 och 7 undervisade läraren lika mycket genom den visuella och den kinestetiska lärstilen. Den visuella lärstilen hamnar faktiskt, enligt denna studie, på tredje plats i rankinglistan av de mest förekommande lärstilarna där den auditiva tar förstaplatsen, andra platsen till den kinestetiska lärstilen och som påvisat går tredjeplatsen till den visuella lärstilen.

En annan tolkning som kan passa in i kommande spekulativa slutsats är Dunns skrivelse där hon hävdar att 30 procent av eleverna glömmar 75 procent av det som eleven tillägnat sig visuellt eller auditivt, vilket lärarna enligt uppgift är omedvetna om (Dunn 2001). Då ämnet idrott och hälsa enligt denna studie främst undervisas genom den auditiva och kinestetiska lärstilen blir det intressant att spekulera i hur ovanstående siffra hade kunnat se ut om den applicerats på denna studie. En högst spekulativ tolkning är att minnesbortfallet skulle kunna ha sjunkit samt fördelningen av de elever som mindes mer eller mindre (med sina individuella lärstilar) hade förmodligen sett annorlunda ut beroende på vilken/vilka lärstilar som var de mest dominant hos varje enskild individ. Värt att notera är dock att antalet elever med inlärningsvårigheter förmodligen har, under denna studie, tillägnat sig undervisningen i högre utsträckning än om undervisningen skett med en annan fördelning av lärstilar.

### 7.3.2. Kombinera fler lärstilar vid samma undervisningstillfälle

Bakgrunden i denna studierapport har återkommande informerat läsaren om att varje elev är en individ med enskild uppsättning preferenser av olika styrkor och svagheter. Boströms (2004) menar med hänvisning till Griggs (1995) att om eleven får lyckas i en lärandesituation kan de preferenser som hos eleven är svagare utvecklas eller förstärkas (Boström 2004). Förutsättningarna för att lyckas styrs därtill genom tydlig undervisning som eleven minns vilket i så fall gör lärarens val av lärstil/lärstilar mycket betydande för elevens utveckling av dels aktuellt undervisningsområde men även utveckling av de svagare preferenserna.

Olika elever tillägnar sig ny kunskap genom individuellt sett olika starka lärstilar, andra typer av elever minns undervisningen bättre om den förmedlas med en högre grad av kinestetisk lärstil jämförelsevis med andra elever som exempelvis lättare tillägnar sig ny och avancerad kunskap genom visuell lärstil. Eleverna har således en individuellt sett en bukett av olika lärstil med olika styrkor och svagheter. Från detta är inte vägen lång till att fundera vidare kring om de observerade lärarna kombinerade fler lärstilar då de synliggjorde läroplanens mål.



Figur 5 – beskriver hur många lärstilar som användes i kombination med varandra vid synliggörandet av kunskapsmål.

Vid 11 av 23 tillfällen där kunskapsmålen synliggjordes skedde undervisningen genom en lärstil (figur 5). Detta skulle i teorin kunna få konsekvensen att endast den grupp av elever som hade den dominanta preferensen som läraren just den gången använde sig av var de

elever som hade störst möjlighet att minnas synliggörandet av målet. Å andra sidan skedde en fördubbling av förutsättningarna för fler elever att minnas målet med tanke på att två att lärstilar kombinerades vid lika många tillfällen, 11 av 23 gånger som läraren synliggjorde något kunskapsmål. Tre lärstilar förekom aldrig, men däremot observerades ett synliggörande av kunskapsmål genom fyra lärstilar vid ett tillfälle.

#### **7.4. Vilka av Lgr11's kunskapsformer (förmågor) ges eleven möjlighet att utveckla inom ämnet idrott och hälsa?**

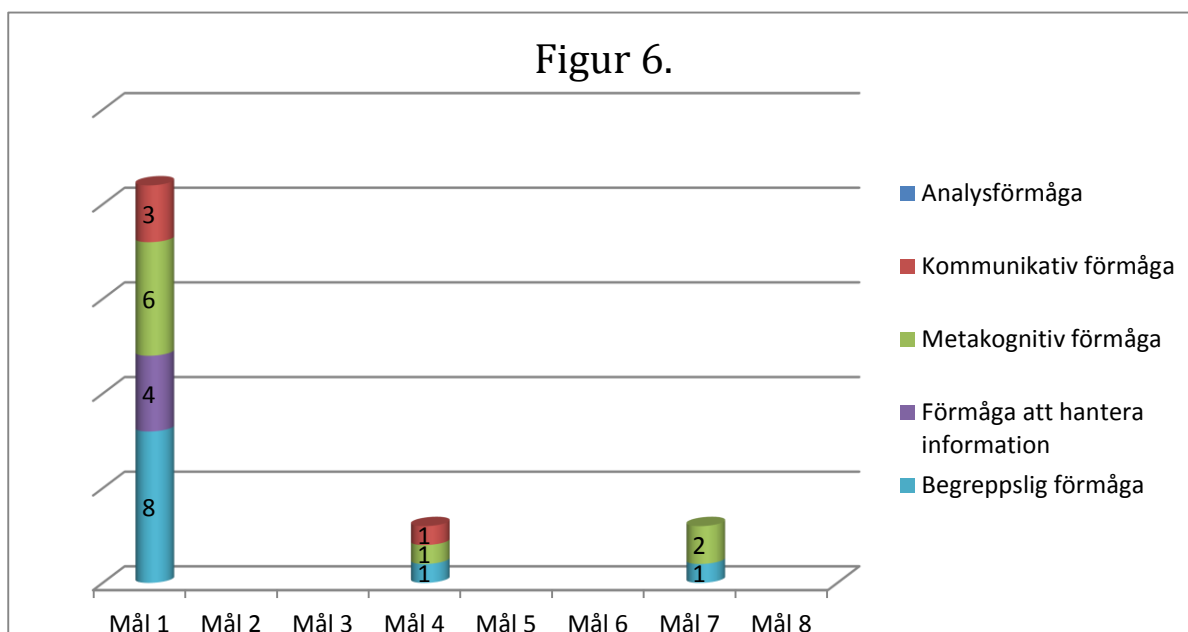
Studien visar på en klar majoritet för synliggörandet av mål 1. Enligt figur 6 kan vi urskilja några centrala delar som utgör studiens resultat i förhållande till studiens andra frågeställning.

Inom mål 1 gavs eleverna främst möjlighet, 8 gånger, att träna den begreppsliga förmågan, vilket även var den förmågan som förekom vid alla tre mål som synliggjordes (även om utsträckningen var betydligt mindre). Totalt förekom den begreppsliga förmågan 10 gånger. Svanelid skriver att den begreppsliga förmågan hjälper individen att förstå innebörden av begrepp, relatera dessa till varandra och kunna använd begreppen i olika och nya sammanhang (Svanelid 2011). Den begreppsliga förmågan tränades genom uppmaningar och instruktioner mellan både lärare och elev samt elever emellan, *"kasta och fånga i pannan"* (volleyboll), *"rotera"* (spelarna i laget roterade), *"kondition"*, *"uppvärmning"*. Begreppen användes således i nya sammanhang.

Den näst mest frekventa förmågan var den metakognitiva förmågan det vill säga förmågan att kunna tolka, värdera, ha omdömen om, reflektera och lösa problem med anpassning till en viss situation, syfte eller sammanhang samt kunna avgöra rimligheten, välja mellan olika strategier samt pröva och ompröva (Svanelid 2011). Den metakognitiva förmågan noterades 9 gånger och som enligt Svanelid skulle vara den förmågan som förekom mest, förutom ämnesspecifika förmågor, i ämnets kunskapskrav. Förmågan noterades främst där eleverna fick möjlighet att pröva och ompröva samt lösa problem med anknytning till specifika idrottsliga aktiviteter. Reflektion, som är underliggande den metakognitiva förmågan förekom endast under en observerad lektion. Den tid som skulle kunna lagts åt reflektion användes istället till olika typer av ordningsfrågor, gruppens struktur samt att göra eleverna medvetna om vad som kommer hända under kommande idrottslektioner.

Den kommunikativa förmågan gestaltades 4 gånger. Här kunde observatören notera att eleverna hjälptes åt att förklara regler för varandra, de frågetecken som fortfarande var lite krokiga efter lärarens genomgång. Eleverna fick även under denna förmåga uttrycka egna åsikter om lektionens innehåll i förhållande till målen samt redogöra, formulera och resonera kring hur samarbetet fungerat under lektionen. Diskussion i samspel med andra förekom inte.

Förmågan att hantera information noterades även den 4 gånger men enbart i relation till mål 1. Förmågan noterades enbart i samband med att läraren gick igenom regler, struktur eller ordning för lektionsinnehållet. I kombination med dessa situationer fick eleverna ställa frågor och själva resonera kring den information som presenterats för dem, flera förmågor tränades således i samklang med varandra. De observerade lektionerna gav eleverna inga möjligheter till att träna analysförmågan.



Figur 6 – beskriver antal tillfällen som respektive kunskapsform (förmåga) ges möjlighet att träna genom lärarens förmedling av kursplanens mål.

## 8. Analytisk diskussion

Syftet med studien var att synliggöra genom vilka lärstilar kursplanens mål förmedlas från styrdokument till elev samt hur detta påverkar elevens möjligheter att utveckla Lgr11's kunskapsformer (förmågor). För att kunna förstå studiens syfte och därigenom besvara frågeställningarna identifieras kunskapsmålen inom kursplanen för ämnet idrott och hälsa under studiens bakgrund.

Att lära sig hur man lär var något som Lpo94 lämnade oberört menar Lundvall, Meckbach & Wahlberg (2008). Black, Wiliam och Lundahl lyfter fram just detta där de hävdar att en nyckelstrategi för lärande är att eleven lär sig hur man lär, där tydliggörande av mål och kunskapskrav spelar en viktig roll (2008). Studien har hittills påvisat i hur stor utsträckning urvalsgruppen arbetar med att synliggöra ämnets kunskapsmål och hur detta sker i förhållande till den teoretiska utgångspunkten lärstil samt vilka förmågor som ges möjlighet att tränas i samband med att ämnets mål synliggörs. Till skillnad från resultatpresentationen kommer läsaren under den analytiska diskussionen kunna följa studiens syfte och frågeställningar där forskaren diskuterar resultatet utifrån rapportens bakgrund, tidigare forskningsgenomgång och teoretiskt perspektiv. Studiens frågeställningar var:

- 1. Vilka lärstilar använder sig läraren av då läraren synliggör kursplanens mål under lektionstid?*
- 2. Vilka av Lgr11's kunskapsformer (förmågor) ges eleven möjlighet att utveckla inom ämnet idrott och hälsa?*

### **8.1. Identifiering av kunskapsmål som synliggörs för eleverna**

Medvetandegör läraren sina elever om vilka mål som ska uppnås i slutet av årskurs sex? Varför gör eleverna egentligen just den här aktiviteten, vad ska det leda till och när vi gör den här aktiviteten, vad ska vi då tänka och träna på? Resultatet visar att antalet mål som synliggörs under ett lektionstillfälle skiljer sig i hög grad beroende på vilken lärare som har observerats (figur 3). Men vad är egentligen önskvärt? Antalet mål som synliggörs under en lektion behöver eventuellt inte i sig vara önskvärt men syftar till att det mål eller målen som undervisningens ämnar utveckla behandlas genom kvalitativ undervisning. Detta skulle kunna ske genom att läraren medvetet arbetar



kontinuerliga kopplingar mellan ämnets tillgångar, ämnets möjligheter till praktiskt upplevande och det ämnesrelaterade teoretiska kunskapsobjektet, vilket skulle kunna ske genom någon eller några av de fem förmågorna.

Forskaren kunde under observationerna se flera aktiviteter som hade kunnat kopplas till Lgr11 men som läraren ej synliggjorde för eleverna i undervisningen. I samband med observationerna blev läraren tillfrågad av forskaren vad som var fokus med lektionen. Lärarna svarade då med säkerhet och kunde nyanserat beskriva vad läraren ämnade ge eleverna möjlighet att träna. Lärarens aktiviteter samt dess förankring i undervisningen synliggjordes dock ej under de observerade lektionstillfällena vilket möjligen kan ha gett eller kommer att ge negativa konsekvenser för eleverna. Den formativa bedömningsprocessen utgör som tidigare nämnt fem bedömningsstrategier där den första betonar vikten av att tydliggöra kunskapsmålen (Black & Wiliam 2009), på ett för eleven begripligt och specificerat sätt så att eleven förstår innebörden (Jönsson 2011). Detta menar Lundahl bör ske kontinuerligt som en naturlig del av undervisning och är en viktig strategi för att aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande. Detta leder i sin tur leder till ansvar över kunskapsutveckling. Således ser vi sambandet mellan de tre ledorden synlighet, delaktighet och ansvar. (Lundahl 2011. Skolverket 2011b)

Författarna är således överens om hur den första nyckelstrategin för lärande ska appliceras i undervisningen samtidigt som denna studies resultat visar sparsamma kopplingar mellan aktivitet och kunskapsmål. Antalet olika mål som berörs i samband med undervisningen kan variera men här efterfrågas alltså vilken kvalitet som undervisningen utgör om inte lärarna kontinuerligt kopplar undervisningen till varför, vart är vi egentligen på väg? Författarna hävdar alltså, till skillnad från denna studies resultat, att tydligt elevuppsatta mål vilket består av konkretioner av Lgr11 som eleverna förstår utgör grunden för lärarens undervisning. Undervisningen bör sedan återkommande kopplas till dessa konkretioner i samband med att eleverna exempelvis praktiskt får förklara, visa, känna, höra och uppleva aktiviteter i förhållande till konkretioner av kunskapsmålen. En slutsats som kan göras är med andra ord att fler möjligheter och tillfällen finns inom ämnet som kan brukas till att göra eleverna mer medvetna om var de är på väg i förhållande till kursplanens mål och varför en viss typ av träning eller aktivitet ger eleven en knuff i rätt riktning mot målet.

Studiens resultat visar varierande frekvens i hur lärarna kopplade undervisningen till kunskapsmålen vilket gör att man naturligtvis kan resonera kring vilka sätt vi kan tolka denna variation. Ett sätt att se på saken är Lundvall, Meckbach och Wahlbergs förklaring vilket är att lärare med examen före 1994 anser det viktigare att ge eleverna fysisk träning, rekreation, ha roligt tillsammans och skapa intresse för miljöfrågor än lärare med examen efter 1994<sup>2</sup>. Enligt dessa författade skedde diskussion kring nytillägnad kunskap endast samband med lektionsinnehåll av teoretisk karaktär (2008). Med studiens resultat i hand vet vi dock att 4 av 6 observerade lärare har lärarexamen före 1994 och inget lektionsinnehåll av teoretisk karaktär observerades vilket skulle kunna förklara fenomenet. Å andra sidan registrerade observationerna synliggöranden av mål 4 och 7 (figur 2) där målen skulle kunna stå för de teoretiska arbetsområden där reflektion och eftertanke skulle kunna ha rymts i undervisningen. Trots dessa registreringar av de teoretiska målen ökade inte lärarnas synliggöranden av målen dramatiskt. Med detta datamaterial i handen kan vi ana ett frågetecken kring Lundvall, Meckbach och Wahlbergs slutsats. Men med ett större och djupare material kring detta område som visat samma resultatstrend skulle man med större säkerhet kunna ifrågasätta Lundvall, Meckbach och Wahlbergs forsknings slutsats.

Ett annat sätt att se på saken gäller även här de mer erfarna lärarna då de enligt Ha, Wong, Sum och Chan ser mer positivt på att följa nya riktlinjer samt visar mer uppmuntran och positiva attityder till förändring jämförelsevis med deras oerfarna kollegor (Ha et al. 2008). Resultatet av Ha, Wong, Sum och Chans studie styrker dock ej resultatet i denna studie eftersom lärarna överlag hade låg koppling mellan undervisning och kunskapsmål oberoende av antal år i yrket och erfarenhet. Det som skulle kunna koppla denna studie till Ha, Wong, Sum och Chans studie är lärarnas säkerhet då de uppger vad som var lektionens huvudfokus, vilket vid de svaren skvallrade om tydlig förankring till Lgr11 och inga negativa indikationer på förändringen av 2011 års införda styrdokument. Frågan kvarstår dock varför majoriteten av lärarna lämnar konkretioner av Lgr11 och avtrycket i undervisningen oberört. Handlar det om oerfarenhet eller osäkerhet i yrkesrollen, bristande motivation eller har läraren en klar bild av vad som ska uppnås i sitt eget huvud och anser det oviktigt att förmedla detta till eleverna?

---

<sup>2</sup> I artikeln skriver författarna "lärare med examen före 1994 anser att det är viktigare att "ge fysisk träning" (p=0.011), "ge rekreation" (p=0.014), "ha roligt tillsammans" (p=0.014) och "skapa intresse för miljöfrågor" (p=0.029) än lärarna med examen *före* 1994 ." Efter personlig kommunikation med författarna ändrades det kursiva orden "före" till "efter".

Dunn hävdar som samtliga röster i denna forskningsrapport att alla inlärningsbaserade strategier för lärande kräver tydligt uttryckta mål. Kunskapsmålen håller människan koncentrerad och hjälper eleven in på den typ av inlärningsstrategi som individen behöver för att starta inlärningsresan mot det nya kunskapsmålet. (2001). Att eleven medvetandegörs om undervisningens mål är således viktigt för hur läraren ska forma och anpassa undervisningen.

## **8.2. Vilka lärstilar använder sig läraren av då läraren synliggör kursplanens mål under lektionstid?**

Lgr11 beskriver skolans uppdrag att främja lärande där individen stimuleras till att tillgodogöra och utveckla kunskaper och värden (Skolverket 2011c). Lärarens uppdrag är bland flera att läraren ska ta hänsyn till individens behov, förutsättningar, erfarenheter och elevens tänkande (Skolverket 2011c). Skolan och dess personal är således skyldiga att anpassa undervisningen till fler sätt att tänka än de arbetssätt som passar läraren bäst att undervisa genom. The learning study model blir därmed intressant att diskutera utifrån styrdokumentets uppmaningar i relation till ämnet idrotts och hälsas observerade kommunikationsmedel.

Figur 4 visar att den mest förekommande lärstilen inom ramen av de observerade lektionstillfällena var den auditiva lärstilen, näst frekvent var den kinestetiska lärstilen tätt följt av den visuella. Figur 5 visar att 11 av 23 registrerade tillfällen synliggjordes genom en lärstil, medan lärarna vid lika antal, 11 tillfällen, använde två lärstilar och där fyra lärstilar används vid ett tillfälle under samtliga observationer. Man skulle kunna ana hur populärt detta resultat ställer sig i förhållande till skolans och dess personals uppdrag formulerat av Skolverkets. Hur pass medvetna gjorde hälften av lärarna sina elever om kunskapsmålen och hur många förstod egentligen vad som menades då undervisningen näst intill hälften av fallen skedde genom en lärstil. I bästa fall var just denna lärstil i linje med majoriteten av elevernas mest dominanta lärstil, kanske till och med andra eller tredje bästa vilket skulle ha varit bättre i inlärningsystem än om undervisningen skett genom elevernas mest svaga lärstil (Boström 2004). The learning study model syftar till att härleda rätt lärstil till rätt individ vilket läraren, i olika undervisningssituationer, kan utnyttja genom att möta elevens individuella inlärningspreferens, anpassa undervisningen till varje individs tänkande, vilket i sin tur

påverkar elevens inlärningsattityd positivt och statistiskt högre arbetsprestation (Dunn & Griggs 1995. Skolverket 2011c).

Dunn och Griggs hävdar att mindre framgångsrika skolelever har mest att vinna på att läraren instruerar och ger vägledning på ett sätt som inkluderar elevens egna preferenser för lärostil (1995). Då skolan traditionellt syftar till att tala, lyssna, skriva och läsa främjar detta lärostilarna av det visuella och det auditiva slaget i högre utsträckning vilket gör att elever med dominant lärostil av dessa slag ofta lyckas bättre i skolan, till skillnad från de elever som vars enda eller dominant lärostil är taktil eller kinestetisk (Dunn 2001). Samtidigt medvetandegör Boström läsaren om problemet att många lärare inte vet hur de skulle kunna undervisa genom den kinestetiska eller taktila lärostilen i högre grad (2004).

Då resultatet visar att den kinestetiska lärostilen förekommer som näst mest frekvent i denna studie skulle detta kunna indikera på att teoretiska inlärningssvårigheter sällan utgör ett inlärningsproblem inom idrott och hälsa med tanke på att Boströms hänvisning till Griggs (1995) och Fine (2002) som hävdar att många elever med inlärningssvårigheter besitter inlärningsstil åt det kinestetiska eller taktila hållet (Boström 2004). Denna fingervisning till slutsats inom studien styrks av att undervisningen skedde genom två lärostilar vid 11 av 23 tillfällen då kunskapsmål synliggjordes. Framförallt läggs mer tyngd i detta påstående då lärarna inom spannet för använda lärostilar även inkluderar den kinestetiska lärostilen i hög utsträckning. Ett välkänt uttryck inom skolväsendet är att den undervisning som gynnar de elever med inlärningssvårigheter gynnar alla elever vilket tynger ner Boströms argument om att fler lärare har allt att vinna på att undervisa kinestetiskt och taktilt (ibid.).

Utifrån denna del av studiens resultat kan vi även diskutera de två mest framträdande lärostilarna, auditiva och kinestetiska, i förhållande till ämnets syfte. Med tanke på att den auditiva lärostilen framträdde mest frekvent uppstår ett par frågetecken kring vilka delar av elevernas kroppar som blir mest stimulerade under den tid de undervisas i ämnet idrott och hälsa. Vilken typ av kunskapssökande sker om ett antal öron springer runt på idrottshallsgolvet, lära sig genom att lyssna (ibid.) i förhållande till kunskapssökande elever ur ett kinestetiskt perspektiv, att lära sig genom att uppleva, röra sig och känna (ibid.).

En slutsats vi kan göra är att denna studies undersökningspersoner i låg utsträckning har vana att undervisa genom flera lärstilar vilket skulle kunna påverka elevens arbetsprestation och inlärningsattityd till det sämre. Huruvida denna slutsats speglar andra personalgrupper inom skolväsendet kan studien som sig ej uttala sig om, men kan däremot visa på en riktning.

### **8.3. Vilka av Lgr11's kunskapsformer (förmågor) ges eleven möjlighet att utveckla inom ämnet idrott och hälsa?**

Studien bjuder upp till diskussion då den pekar på skilda meningar gällande vilken förmåga som förekommer mest frekvent inom ämnet. Svanelid hävdar att mest frekventa förmågan inom ämnet, förutom ämnesspecifika förmågor, skulle vara den metakognitiva förmågan, vilket inom ämnet skulle betyda att läraren ska utveckla och bedöma elevens förmåga att värdera, anpassa och ha omdöme om sin egen arbetsprocess (Svanelid 2011). Svanelids uppfattning speglar sig till viss del i denna studies resultat då den metakognitiva förmågan förekom näst mest frekvent av de fem förmågorna. Att den metakognitiva förmågan har en stor roll inom ämnet idrott och hälsa kan därmed konstateras i överensstämmelse med Svanelid. Studiens överraskning är snarare att den begreppsliga förmågan förekom mest av alla, förutom ämnesspecifika förmågor.

Att förstå innebörden av begrepp, kunna relatera dessa till varandra och använda dessa i nya sammanhang (Svanelid 2011) kan å ena sidan förstås genom att ämnets undervisning presenterar, kanske för många, nya sätt att se på sin kropp och hur man bör agera för att ta hand om den, eleven presenteras för nya redskap, sporter, lekar och spel vilket även det innefattar nya begrepp. Å andra sidan beskriver Svanelid den metakognitiva förmågan som att tolka, värdera, ha omdöme om, reflektera, lösa problem med anpassning till en viss situation, syfte och sammanhang samt avgöra rimlighet, välja mellan olika strategier och kanske inte minst pröva och ompröva (ibid.). Med en idrottslärares ögon finns en stor förståelse för hur förmågan kan appliceras inom ämnets ramar med anpassning till samtliga, av de för studiens uppmärksammade, lärstilar och därigenom ge varenda elev möjlighet att utveckla förmågan. Även den begreppsliga förmågan skulle kunna förekomma i flera lärstilars skepnad där eleven får möjlighet att med ett speciellt begrepp se, höra, pröva, känna, kasta, flytta och så vidare. Förtydligande, se och höra gymnastikredskapet plint, känna hur den känns, hur kan det användas, i hur många eller olika sammanhang kan den användas och kanske det viktigaste, bidrar elevens upplevelser av begreppet till utveckling av att kunna förstå det nya begreppet, kan relatera och använda begreppet i nya sammanhang? I så fall borde det vara så att dessa

förmågor skulle kunna samspela med varandra inom ämnet och därigenom tillgodose fler lärstilar vilket gynnar varenda unge!

Studiens resultat och slutsatser bidrar till ämnets legitimitet utifrån sätt att se på hur olika kunskapsformer, förmågor, kan tränas inom ämnet. Studien visar även tydligt att ämnet bjuder på fler möjligheter till att undervisa kinestetiskt till skillnad från majoriteten av skolämnena. Studien gör läsaren uppmärksam på att mycket finns kvar att önska gällande hur lärare arbetar med att synliggöra vad eleven ska kunna, vad är målet och hur ska vi nå dit.

#### **8.4. Förslag på arbetssätt**

Skolverket menar att undervisningens mål måste vara tydliga och begripliga för eleven samt att de skall ges möjlighet till att skapa sig en förståelse kring skillnader mellan prestationers olika kvaliteter. Ett sätt att arbeta med detta hävdar Skolverket är genom diskussion mellan lärare och elev där de värderar olika kvalitéer genom exempel på elevtexter eller prestationer, ett annat sätt är att bedömningsexempel produceras gemensamt mellan lärare och elev.

(Skolverket 2011b)

Jönsson lyfter fram bedömningsmatriser som ett annat sätt att tydliggöra och kommunicera mål till eleverna. För att eleverna ska förstå kopplingen mellan mål och bedömningsmatriser bör matrisen kopplas till en aktivitet där eleverna får erfara målet i sitt rätta element.

Exempelvis kan läraren vid upprepade tillfällen ge eleverna feedback utifrån en och samma matris var efter rör sig framåt i sitt lärande. På detta sätt skapar sig eleverna en uppfattning av kriteriernas innebörd i relation till elevens egen prestation i relation till de mål som matrisen beskriver. (Jönsson 2011)

#### **8.5. Metoddiskussion**

Bryman hänvisar till McCall (1984) som hävdar att strukturerade observationer ger mer tillförlitlig information om olika skeenden samt större precision av tidpunkt, varaktighet och frekvens jämförelsevis med intervjuer och enkäter (2011).

En av de kritiska meningarna som framförts av de strukturerade observationerna är att de direkt är inriktade på ett observerbart beteende, detta gör att avsikten bakom det observerade beteendet sällan framkommer (Bryman 2011). Denna kritik har i denna studie motarbetats i form av att varje observerad lärare har fått frågan vad lektionens huvudfokus eller syfte var.

Analys och resultatbearbetningen kom igång i ett tidigt skede av forskningsprocessen vilket skulle kunna påverkat studiens validitet i positiv mening. Data iakttogs i dess naturliga sammanhang, registrerades direkt i observationsschemat för att sedan samma dag kontinuerligt föras in i resultatpresentationen. Detta resulterade till ett mycket litet, om än något, minnesbortfall. Å andra sidan finns den kritiska frågan om iakttagelserna verkligen är representativa just den dagen, när observatören satt på plats? (Patel & Davidsson 1994)

## **8.6. Egen reflektion av vald metod**

Att observera handlar alltid om deltagande på ett eller annat sätt vilket är en del i den etnografiska metoden (Hammersley & Atkinson 2007). På senare tid har etnografer poängterat att själva observerandet består av mer än bara observerande, exempelvis doft, smak, ljud och andra sinnliga upplevelser (Pink 2009). I detta arbete används Dunn & Dunns modell om lärstilar. De observationer som genomfördes inom ramen för studien har alltså i princip haft det visuella sinnet som det mest framträdande. Vid observationerna var dock ljudet minst lika viktigt för min förståelse av lärarnas praktik. På så sätt kan man säga att det jag har lärt mig genom att observera i klassrummet i största utsträckning hör till vad Dunn & Dunns skulle definiera som en visuell lärstil, även om det har inslag av auditiv dito.

Hitta parkering, var är P-automaten, var ligger skolan? Å vad bra en elev från skolan: - *Vet du var idrottshallen ligger?* Äntligen framme, ta av sig skorna och hitta en träbänk eller golvplats att sitta på. Fram med observationsschemat, pennan längst ner i väskan... hittad, nu är jag redo! Eleverna droppar in, en efter en och frågar vad jag gör här. Hur mycket ska man berätta? - *Nej, jag tittar inte på er elever, jag är med intresserad av vad er lärare gör.* Skönt, de blev nöjda med den förklaringen. Läraren samlar eleverna, jag sitter så osynligt som bara är möjligt vid kanten av idrottshallen och väntar på att läraren ska visa upp det beteende jag förutspått att jag ska få se.

Det är inte lätt att vara osynlig, en obemärkt observatör mitt bland en elevgrupp. Barn ser allt, men som tur är fångas både läraren och eleverna i undervisningen ganska snabbt och jag upplever stämningen som att den är som den brukar, det vill säga när jag inte är där. Strukturerade observationer som forskningsmetod upplever jag ger mig den tid och rum jag behöver för att ha möjlighet att se, höra och känna precis det som är relevant för den studie

jag ämnar göra. Jag anser att observations- och kodningsschema har varit två förutsättningar för att kunna genomföra studien strukturerat och med de avgränsningarna jag ämnade göra.

Jag ansåg det dock nödvändigt för studien att under ett kort samtal i anslutning till observationerna samla in ett litet material i informationssyfte. Om man inget frågar får man inget veta, en kort information om läraren och dennes fokus med lektionen var information som jag annars kunnat missa om jag inte la till ett litet intervjumoment efter observationen, även om intervjufrågorna utgav att mycket litet material och plats i studien. Observationer utgör en forskningsmetod där flera av observatörens sinnen behöver vara aktiva. I och med att läraren var fokus för observationen upplevde jag att skärpan kunde hållas förhållandevis skarp under lektionstiden. Lärdomar jag drar av att ha använt denna metod är tacksamhet över att jag var väl förberedd och strukturerad inför observationerna. I och med att ingen bild eller ljudupptagningen gjordes relateras alla observationsiakttaganden till stunden där och då vilket gör att jag efter observationen endast har mina anteckningar och minne att förlita studien på.

### **8.7. Vidare forskning**

Lärarna uppger vid samtal med observatören att lektionens huvudfokus var motorik och rörelse med hjälp av olika redskap, att få med hela gruppen, oavsett kön, i ett gemensamt lekfullt, bollspel där lagkänsla och strategi var väl framträdande, kidzvolley och traditionell volleyboll, samarbetslekar och slutligen konditionsträning. Enligt lärarnas huvudfokus med lektionerna och med tanke på hur väl kunskapsmålen eller lektionens huvudfokus framträdde under lektionen (figur 1) kan man fråga sig om dessa två sidor av samma mynt verkligen stämmer överens med den klara majoriteten av synliggörandet av målen. Man får hoppas att läraren i hög utsträckning planerar, genomför och utvärderar undervisningen utifrån de gällande styrdokumenterna. Denna planering borde i så fall vara strukturerad utifrån Lgr11 och eleven bör sedan i slutet av årskurs 6 ha goda förutsättningar till att nå de kunskapsmål som efterfrågas. Men hur väl är egentligen lärarnas intentioner förankrade i Lgr11 och vad avgör om läraren väljer att medvetandegöra eleverna om dessa intentioner?

Denna studie har en kvalitativ ansats där mycket kraft har lagts på bakgrund, tidigare forskning och kvalitativa förberedelser inför observationer. Studiens resultat står i relation till observationernas geografiska plats och den typ av lärare som studien omfattats av vilken kan



ha haft hög inverkan på resultatet. Vidare förslag på forskning skulle kunna vara att undersöka samma frågeställningar på andra platser i Sverige eller andra typer av lärare.

Resultatet av denna kvalitativa studie visar att kunskapsmålen i Lgr11 synliggörs vid 23 tillfällen under 6 observerade lektioner. Av synliggöranden använder läraren endast en lärstil vid 11 tillfällen. Vi vet även, utifrån denna studie, att den mest frekventa lärstilen inom ämnet idrott och hälsa är den auditiva lärstilen. Samtidigt visar forskning på att koncentrations- och minnesförmågan ökar kraftigt då undervisningen sker via fler lärstilar. Fortsatta studier kunna fokusera på forskningsfrågor som ifrågasätter vad som händer med de elever som inte har överensstämmande dominanta preferenser som läraren undervisar genom. Om vi nu vet hur läraren bör undervisa för att minimera denna grupp av elever skulle vidare intressanta forskningsfrågor kunna syfta till att beskriva hur stor denna elevgrupp är och hur de tillgodogör sig undervisningen, men kanske främst hur denna mismatchning av lärstilar påverkar elevhälsan.

## 9. Referenslista

### 9.1. Tryckta källor

Backman, E. & Frölander, H. (2011). Är det centrala innehållet tydligt nog? Idrottslärares upplevelser av konkretionen i Lgr11. *Idrott & Hälsa*, 138(6), s. 20-23.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). "Developing the theory of formative assessment". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 27 (1).

Boström, L. (2004). *Lärande & Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Diss. Jönköping University. Jönköping: Jönköping University Press Dissertation.

Bryman, A. (2011). *Samhälls-vetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber AB.

Dunn, R. (1990). Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles. *Educational Leadership*, vol. 48(2), s. 15-19.

Dunn, R. (2001). *Nu fattar jag! Att hitta och använda sin inlärningsstil*. Jönköping: Brain Books AB. [Originalmanusets titel: *Practical Approaches to: Teaching Young Adults to Teach Themselves*].

Dunn, R. & Griggs, S. A. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences. *Journal of Educational Research*, vol. 88(6), s. 353-362.

Dunn, R. & Griggs, S.A. (2003). *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Style model: Who, what, when, where, and so what?* New York: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles.

Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M., Suh, B. & Tenedero, H. (2009). Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions. *Clearing House*, vol 8(3), s. 135-140.

Dunn, R., Jeffrey, S., Beaudry, J. & Klavas, A. (1989). Survey of Research on Learning Styles. *Educational Leadership*, 46(6), s. 50-58.

Eklöf, H. (2011). Betyg i den svenska skolan. I: Hult, A. Olofsson, A. (red). *Utvärdering och bedömning i skolan – för vem och varför?* Stockholm: Natur & Kultur. S. 65-81.

Fine, D. (2002). *Comparison between the Learning Style of special and regular education high school students and the effect of responsive teaching on the short- and long-term achievement, attitudes, and behaviour of a subset of SPED adolescents*. Diss. St. John's University.

Griggs, S.A. (1995). *Learning style counseling*. Greensboro. NC: ERIC/CASS.

Ha, A. S., Wong, A. C., Sum, R. K. & Chan, D. W. (2008). Understanding teachers' will and capacity to accomplish physical education curriculum reform: the implications for teacher development. *Sports, Education and Society*, vol. 13(1), s. 77-95.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Abingdon: Routledge.

Jönsson, A. (2011). Formativ bedömning. I: Hult, A. & Olofsson, A. (red.). *Utvärdering och bedömning i skolan – för vem och varför?* Stockholm: Natur & Kultur. S. 212-227.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Lundvall, S., Meckbach, J. & Wahlberg, J. (2008). *Lärandets form och innehåll: Lärare och elevers uppfattning om lärande och kompetens inom ämnet idrott och hälsa*. SIH 2001 till SIH 2007. *Svensk Idrottsforskning*, 17(4), 17-22.

Nelson, B., Dunn, R., Griggs, S.A., Primavera, L., Fitzpatrick, M., Bacillos, Z. & Miller, R. (1993). Effects of Learning Style intervention on college student's retention and achievement. *Journal of College Student Development*, vol.34(5), 364–369.

Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.

Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i idrott och hälsa*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Sundström, U. (2013). G som i groda. *Lärarnas tidning*, vol. 24(6), s. 20-21.

## **9.2. Elektroniska källor**

Svanelid, G. (2011). Lagg krutet på The Big 5. *Pedagogiska magasinet*. WWW: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/lagg-krutet-pa-big-5> [2013-04-18].

The International Centre for Educators' Styles. (2013). *Dunn, Rita and Kenneth*. WWW: [http://www.icels-educators-for-learning.ca/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10&Itemid=25](http://www.icels-educators-for-learning.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=25) [2013-05-05].

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. WWW: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2013-05-02].

## Bilaga 1 del A, Observationsschema

	När: Början/Under/Slutet	Målet Behandlas/ Synliggörs	På Lärarens/Elevens initiativ	Gemensam/Enskild reflektion	Hur synliggörs målet Lärstil	Målet tränas genom förmågan	Långsiktigt/Kortsiktigt fokus på målet
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							

## Bilaga 1 del B, Observationsschema

Datum:

Antal år i yrket:

Utbildning:

Årtal för lärarexamen:

Behörighet i ämnet idrott och hälsa:

Observerad årskurs:

Lektionens aktivitet/fokus:

Lektionens tidsomfång:

Antal elever i klassen:

Lärarens tid för planering/utvärdering per vecka:

## **Bilaga 2, Kodningsschema av kunskapsmål och förmågor**

- 1. Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till aktiviteten.*
- 2. Eleven kan anpassa sina rörelser till takt och rytm i danser och till musik.*
- 3. Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge.*
- 4. Eleven kan samtala om egna upplevelser av fysiska aktiviteter och för då underbyggda resonemang kring hur aktiviteterna kan påverka hälsan och den fysiska förmågan.*
- 5. Eleven kan genomföra olika aktiviteter i natur och utemiljö med anpassning till olika förhållanden och till allemansrättens regler.*
- 6. Eleven kan orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.*
- 7. Eleven kan ge beskrivningar av hur man förebygger skador som är förknippade med lekar, spel och idrotter.*
- 8. Eleven kan hantera nödsituationer vid vatten med hjälpredskap under olika årstider.*

### **A. Analysförmåga**

Beskriver orsaker och konsekvenser. Föreslå lösningar. Förklara och påvisa samband. Se utifrån och växla mellan olika perspektiv. Jämföra: Likheter och skillnader, för- och nackdelar.

### **B. Kommunikativ förmåga**

Samtala. Diskutera. Motivera. Presentera. Uttrycka egna åsikter och ståndpunkter. Framföra och bemöta argument. Redogöra, formulera, resonera och redovisa

### **C. Metakognitiv förmåga**

Tolka. Värdera. Ha omdömen om. Reflektera. Lösa problem med anpassning till en viss situation, syfte eller sammanhang. Avgöra rimligheten. Välja mellan olika strategier. Pröva och ompröva.

### **D. Förmåga att hantera information**

Söka, samla, strukturera/sortera och kritiskt granska information. Skilja mellan fakta och värderingar. Avgöra källors användbarhet och trovärdighet.

### **E. Begreppslig förmåga**

Förstå innebörden av begreppen. Relatera begreppen till varandra. Använda begreppen i olika/nya sammanhang.

## Bilaga 3, Litteratursökning

**Syfte och frågeställningar:** Syftet med studien var att synliggöra genom vilka lärstilar kursplanens mål förmedlas från styrdokument till elev samt hur detta påverkar elevens möjligheter att utveckla Lgr11's kunskapsformer (förmågor).

1. Vilka lärstilar använder sig läraren av då läraren synliggör kursplanens mål under lektionstid?
2. Vilka av Lgr11's kunskapsformer (förmågor) ges eleven möjlighet att utveckla inom ämnet idrott och hälsa?

För att kunna förstå studiens syfte och därigenom besvara frågeställningarna identifieras kunskapsmålen inom kursplanen för ämnet idrott och hälsa under studiens bakgrund.

### Vilka sökord har du använt?

*Learning style model, ability, biografi rita dunn*

### Var har du sökt?

*Ebsco, pubmed, Stockholms univertets bibliotekskatalog, GIH bibliotekskatalog, Google, Google Scholar.*

### Sökningar som gav relevant resultat

*GIH bibliotekskatalog, Stockholms universitetsbibliotek, Ebsco, Google Scholar, Google.*

### Kommentarer

*Böcker som andra forskningsarbeten har använt sig av var svåra att finna i bibliotekskataloger.*