



Självständigt arbete för grundlärarexamen 15hp
Avancerad nivå
HT 2019

Kunskaper i rörelse

Lärare i idrott och hälsa resonerar kring
allsidig rörelseförmåga

Euline Sjöqvist Ished

Författare

Euline Sjöqvist Ished

Titel

Kunskaper i rörelse – idrottslärare resonerar kring allsidig rörelseförmåga

Handledare

Ann-Christin Sollerhed

Examinator

Christel Persson

Sammanfattning

Ett syfte med skolämnet idrott och hälsa är att eleverna ska utveckla allsidiga rörelseförmågor. Vad rörelseförmåga innebär är dock otydligt vilket gör att det även är oklart vilka kunskaper eleverna ska utveckla i ämnet. Denna studie har som syfte att undersöka hur lärare i idrott och hälsa i grundskolan resonerar kring begreppet allsidig rörelseförmåga. Material samlades in genom semistrukturerade intervjuer med fyra lärare i idrott och hälsa. De teoretiska perspektiv som användes vid analys av materialet var Physical Literacy och Fundamental Movement Skills. Resultatet av intervjuerna visar att utveckling av allsidiga rörelseförmågor inte uppfattas vara ämnets syfte, och kopplas inte heller till lärande i ämnet. Syftet med ämnet kan enligt lärarna i stället förstås som att eleverna ska hitta motivation till fysik aktivitet, detta genom att få prova på många olika aktiviteter. Det finns en osäkerhet kring vad eleverna ska lära sig i ämnet vilket troligtvis kan härledas både till uppfattningar om syfte och lärande i ämnet men även till upplevda förutsättningar. Vidare visar resultatet att progressionen mellan låg-, och mellanstadiet kan ligga i ökad andel aktiviteter innefattande objektmanipulation, närmare bestämt bollaktiviteter.

Ämnesord

Allsidig rörelseförmåga, FMS, idrott och hälsa, physical literacy, rörelseförmåga

FÖRORD

Varmt tack till er lärare som ställt upp och möjliggjort denna studie. Och ett stort tack till min handledare Lollo för inspiration och stöttning.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	7
1.1. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
2. LITTERATURGENOMGÅNG.....	9
2.1. KURSPLAN I IDROTT OCH HÄLSA.....	9
2.2. PERSPEKTIV PÅ KUNSKAP I ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA	10
2.2.1. <i>Teoretisk kunskap och praktisk kunskap</i>	10
2.2.2. <i>Icke-dualistiskt perspektiv</i>	11
2.2.3. <i>Vanemässiga och intelligenta handlingar</i>	12
2.2.4. <i>Tyst kunskap</i>	12
2.2.5. <i>De fyra kunskapsformerna</i>	13
2.3. ÄMNET IDROTT OCH HÄLSAS LEGITIMITET.....	14
2.3.1. <i>Lärande i, genom och om rörelse</i>	14
2.4. LÄRANDE I ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA.....	15
2.4.1. <i>Aktivitet eller lärande</i>	15
2.4.2. <i>Allsidig rörelseförmåga och motoriskt lärande</i>	16
2.4.3. <i>Vikten av god rörelseförmåga och motorik</i>	18
3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	20
3.1. PHYSICAL LITERACY OCH FMS.....	20
3.1.1. <i>Physical literacy och dess kärnattribut</i>	21
4. METOD OCH MATERIAL.....	23
4.1. VAL AV METOD.....	23
4.2. URVAL.....	24
4.3. ETISKA ASPEKTER.....	25
4.4. GENOMFÖRANDE AV INTERVJUER.....	26
4.5. BEARBETNING AV DATA	26

4.5.1. <i>Transkribering</i>	26
4.5.2. <i>Analysmetod</i>	27
5. RESULTAT OCH ANALYS.....	28
5.1. SYFTET MED IDROTT OCH HÄLSA I SKOLAN.....	28
5.2. UNDERVISNING OCH LÄRANDE	30
5.3. RÖRELSEFÖRMÅGA.....	32
5.3.1. <i>Allsidig rörelseförmåga</i>	34
5.3.2. <i>Progression i rörelseförmågor</i>	35
6. RESULTATDISKUSSION.....	39
7. METODDISKUSSION.....	41
8. SLUTSATS	43
9. REFERENSER.....	44

1. INLEDNING

Under flera praktikperioder har jag observerat att undervisningen i idrott och hälsa i många fall inte motsvarar det som står i läroplanen. Lektioner i ämnet handlar ofta om att vara fysiskt aktiv snarare än att utveckla rörelseförmågor. Det visar även Skolinspektionens rapporter (2012; 2018) och forskning inom ämnet (se exempelvis Larsson & Nyberg 2016; Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015; Larsson & Redelius 2008). Trots att kunskapsområdet *rörelse* är en stor del av ämnet verkar det vara oklart för många lärare och elever vad som ska läras av rörelse och deltagande i olika fysiska aktiviteter.

Skolämnet uppfattas ofta ha stark koppling till föreningsidrotten vilket gör att tävlingsmoment, bollspel och mätbara resultat, av många lärare i ämnet, ses som naturliga inslag i undervisningen (Skolinspektionen 2012; 2018). Utvecklande av de kunskaper som beskrivs i *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11) (Skolverket 2019) hamnar ofta i skymundan, däribland progressionen av rörelseförmågor som krävs för att fullt ut kunna delta i olika rörelsesammanhang. Lärare i idrott och hälsa har visat sig ha svårt att individanpassa undervisningen och ger i låg grad återkoppling av individuella prestationer (Skolinspektionen 2012). Därmed får eleverna inte den stöttning och utmaning de behöver i sitt lärande. Ett syfte med skolämnet är enligt läroplanen (Lgr11 2019) att eleverna ska utveckla allsidiga rörelseförmågor. Eleverna bedöms även utifrån kvaliteter i rörelseförmåga (Lgr11 2019) och måste därför ges möjlighet att utveckla dessa kvaliteter i undervisningen, annars blir idrott och hälsa ett exkluderande ämne – ett ämne för de redan invigda. Risken finns då att barn växer upp med tron att fysisk aktivitet och rörelse inte är för dem (Redelius, Fagrell & Larsson 2009).

Att utveckla allsidiga rörelseförmågor är ett syfte i ämnet idrott och hälsa men vad det innebär är otydligt. Hur lärare i ämnet resonerar kring detta syfte kan förhoppningsvis både skina ljus över hur de uppfattar begreppet men även vilka kunskaper och förmågor de vill att eleverna ska utveckla i ämnet.

1.1. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Studien syftar till att undersöka hur lärare i idrott och hälsa i grundskolan resonerar kring begreppet allsidiga rörelseförmågor.

Frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har de om ämnets legitimitet i grundskolan?
- Vilket lärande uppfattar de sker i ämnet?
- Vilka uppfattningar har de om progression i rörelseförmågor?

2. LITTERATURGENOMGÅNG

Inledningsvis i denna litteraturgenomgång redogörs syftet med undervisningen enligt kursplanen i idrott och hälsa. Sedan redovisas och problematiseras olika perspektiv och teorier kring kunskap i förhållande till rörelse. Vidare beskrivs hur ämnets giltighet som kunskapsämne har påverkats, samt hur fokus på utvecklande av rörelseförmåga kan utgöra lärande i ämnet.

2.1. KURSPLAN I IDROTT OCH HÄLSA

Syftet med undervisningen i idrott och hälsa är enligt läroplanen (Lgr11 2019) att eleverna ska utveckla allsidiga rörelseförmågor, intresse för att vara fysiskt aktiva och vistas i naturen. De fyra ämnesspecifika förmågorna som eleverna ska utveckla citeras nedan från kursplanen (Lgr11 2019):

Eleverna ska genom undervisningen ges förutsättning att utveckla förmågan att:

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

(Lgr11 2019, s.47)

Enligt det centrala innehållet (Lgr11 2019) ska det finnas en progression i rörelseförmågor mellan skolan allas årskurser. I de lägre årskurserna, 1–3, ska *grovmotoriska grundformer* som springa, hoppa och klättra tränas, för att i mellanåren, 4–6, övergå i *sammansatta grundformer*, och slutligen ska eleverna, i årskurs 7–9, kunna delta i lekar, spel och idrotter innehållande *komplexa rörelser*.

Bedömning av elevers allsidiga rörelseförmåga sker utifrån kunskapskraven (Lgr11 2019). Progressionen mellan de olika betygsstegen E, C och A i årskurserna 6–9 innebär att eleven anpassar sina rörelser *till viss del* (E), *relativt väl* (C) eller *väl* (A) till aktiviteter som lekar, spel och idrotter, samt takt och rytm vid rörelse till musik och dans. I de högre

årskurserna ska eleven även anpassa sina rörelser till sammanhanget ur ett vidare perspektiv. Kvaliteten i en mångfald av rörelser i olika fysiska aktiviteter och sammanhang är således det som bedöms. Det enda kunskapskravet av kvantitativ karaktär är simningen där eleven från årskurs 6 ska kunna simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge.

2.2. PERSPEKTIV PÅ KUNSKAP I ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA

Begreppet kunskap kan problematiseras och förklaras på många olika sätt vilka ger oss möjligheter att tala om och förstå kunskap utifrån flera perspektiv. En vanlig uppdelning av kunskap är teoretisk kunskap och praktisk kunskap. Den så kallade teoretiska kunskapen värderas ofta högre än den praktiska vilket har medfört att idrottsämnet har haft låg status då det länge har betraktats som ett praktiskt skolämne (Annerstedt, 1990). Det har inte setts som ett ämne som har kunnat utmana eleverna på ett kognitivt plan, utan snarare ansetts vara ett lekämne (Larsson & Meckbach, 2007). Synliggörande av kunskap gällande rörelse är därför av stor vikt för ämnet.

2.2.1. Teoretisk kunskap och praktisk kunskap

Sättet att se på kunskap i termer av teori och praktik kan kopplas till Descartes substansdualistiska filosofi att människan består av två olika delar, själen och kroppen. Själen anses vara det överlägsna *jaget* och stå för tänkande och förnuft medan kroppen endast är ett livlöst *ting* vars uppgift är att hålla själen levande i den fysiska världen (Descartes, 1641/1998). Denna förgivettagna *dualism* mellan kropp-själ, och teori-praktik är än idag svår att undgå när man talar om kunskap och lärande, och återfinns således även bland idrottslärare. I en artikel skriven av Håkan Larsson och Gun Nyberg (2016) har idrottslärare som har intervjuats gett uttryck för att kunskap är det samma som teori, vartill även lärande hör. Färdighet förknippas å andra sidan med det praktiska ”görandet” och inte med kunskap, enligt deras tolkning. Denna synen på kunskap inom idrottsämnet påverkar i sin tur idrottslärares tolkning av styrdokument och bedrivande av undervisning (a.a.).

För att överkomma distinktionen mellan teori och praktik föreslog Polanyi (1969) användningen av begreppet kunnande (knowing) i stället för kunskap. Han betonade att kunskap är en aktivitet; en process av kunnande (1969 s. 132). Genom en persons

kunnande, oavsett om det är teoretisk eller praktiskt, konstruerar hen kunskap om något (Polanyi 1958). Allt relevant kunnande används alltså vid kunskapande. När skiljelinjen mellan teori och praktik börjar luckras upp skapas nya sätt att se på kunskap.

2.2.2. *Icke-dualistiskt perspektiv*

Substansdualismen mellan kropp och själ som Descartes förespråkade kan idag betraktas som förlegad. Dock kvarstår dualismen i form av *egenskapsdualism* (Tanney 2009). En central del av det egenskapsdualistiska perspektivet är att mentala och fysiska processer antas ha skilda egenskaper samt att de mentala processerna kontrollerar de fysiska (Tanney 2009). Närvarande diskussioner inom forskningsfältet präglas av ett icke-dualistiskt perspektiv. Enligt Uljens (1998) kan icke-dualism innebära att man a) antager ett *monistiskt*-eller *pluralistiskt perspektiv*, det vill säga att man föreställer sig en, eller fler än två oberoende ontologiska dimensioner av verkligheten, eller b) erkänner att det finns två dimensioner (ex. kropp-själ, mentala-fysiska eller teori-praktik) men betonar att de relaterar till varandra på ett specifikt sätt. Tadelningen kan ibland vara nödvändig som del i förklaringsmodeller som ser de två dimensionerna som sammanflätade och beroende av varandra.

Eftersom att dualismen är en så naturlig del i vårt språkbruk, då perspektivet har genomsyrat vårt sätt att se på kunskap under flera hundra år, är det inte helt lätt att tala om kunskap i ett rörligt ämne som idrott och hälsa ur ett icke-dualistiskt perspektiv. I en studie som handlar om kunnande i förmågan att röra sig skriver Gun Nyberg (2014) att ord som förstå, uppfatta och uppleva vanligtvis är starkt kopplade till mentala processer, och därmed till det egenskapsdualistiska perspektivet. Hon framhäver dock att de i stället bör betraktas som processer involverande både det fysiska och det mentala. I försök att överkomma de lingvistiska fallgroparna som för tanken till dualism, samtidigt som hon förtydligar sitt budskap, använder Nyberg för-ord som *kroppsligt* kunnande eller *förkroppsligad* förståelse. Hon är medveten om att även detta sätt att skriva i viss mån bekräftar den dualistiska idén men ser det som nödvändig då språket i annat fall inte hade räckt till.

2.2.3. Vanemässiga och intelligenta handlingar

Enligt Ryle (2009) finns det två former av kunskap: *knowing that* och *knowing how*. Den tidigare kan likställas med ren propositionell kunskap, och den senare procedurell kunskap – förmåga att handla. I stället för att se människans handlande som resultat av kroppsliga eller mentala processer förklarar Ryle (2009) att handlandet, exempelvis rörelser eller tankar, kan vara antingen *vanemässiga* eller *intelligenta*. Det vanemässiga handlandet blir just vanemässigt genom repetition och kräver ingen tankeverksamhet i form av hänsyn till omständigheter eller inre bilder av utförandet. Ett exempel Ryle använder för att illustrera det vanemässiga handlandet är hur barn lär sig multiplikationstabellerna - genom just repetition. De intelligenta kapaciteterna, menar Ryle, lärs inte in genom endast repetition utan genom träning. Skillnaden är att i träning finns ett större mått av medvetenhet från utövarens sida. Hen gör övervägningar och val i handlingen och blir bättre och bättre för varje gång med hjälp av kritik och bedömning av egen förmåga (Ryle 2009).

Att som lärare i idrott och hälsa ta reda på om en elevs rörelsehandlande är intelligent eller vanemässigt är inte helt lätt. Ryle (2009) påpekar vikten av att se bortom det enstaka tillfället för utförandet och se till hur personen klarat uppgiften både tidigare och efter tillfället i fråga. Han betonar också att bedömningen även bör inkludera hur personen förklarar eller bortförklarar sitt utförande samt vilka råd personen ger sina kamrater gällande utförandet. Den samlade bilden är avgörande för bedömningen om eleven faktiskt *vet hur* man utför rörelserna eller om hen endast hade turen på sin sida. Samtidigt betonar Ryle att en intelligent handling inte behöver kunna beskrivas i ord av utövaren för att vara intelligent. “Intelligent practice is not the step-child of theory” (Ryle 2009 s.16). Mentala processer behöver varken styra handlingen eller förklara den för att handlingen ska vara intelligent. När en person utför en intelligent handling tänker hen vad hen gör (Ryle 2009). Personen tänker inte *på* vad hen gör då det inte sker två saker (tänkande och rörelse) utan endast en. Mentala och kroppsliga processer ses alltså som en enda process i handlingen.

2.2.4. Tyst kunskap

Svårigheter att förstå och uttrycka vad praktisk kunskap är, så som hur en rör sig på olika sätt (Polanyi 1954) kan vara en bidragande faktor till att idrott och hälsa i många fall inte

anses ha samma utbildningsmässiga status som de så kallade teoretiska ämnena. En stor del av den kunskap och det innehåll som är framträdande i idrott och hälsa handlar om att kunna använda kroppen och anpassa rörelser efter kontext (Lgr11 2019). Polanyi (1966) myntade uttrycket *tyst kunskap* som betecknar de dimensioner av kunskap som vi tar för givet men har svårt att uttrycka. Det kan handla om uppfattningar, sinnesintryck, värderingar och sociala regler som oreflekterat är en del av mänskligt handlande. För att exemplifiera skriver Polanyi (1969) att vi inte kan lära oss att hålla balansen på en cykel genom att studera en formel för hur vi kompenserar för en vinkel av obalans genom att styra mot det håll vi lutar. För att lära oss att hålla balansen på en cykel måste vi erfara det. Att försöka förklara det i explicita termer är enligt Polanyi ineffektivt.

Tyst kunskap behöver dock inte förbli oartikulerad. Genom att reflektera över och synliggöra tyst kunskap blir den möjlig att hantera och tala om, vilket också gör att det teoretiska och det praktiska synsättet smälter samman (Liedman 2001). Enligt läroplanen (Lgr11 2019) ska eleverna undervisas i samtal om egna upplevelser av bland annat fysisk aktivitet och kroppsuppfattning vilket kan tolkas som att eleverna ska söka formulera sig kring sin egen tysta kunskap.

2.2.5. *De fyra kunskapsformerna*

I läroplanen beskrivs ett vidgat kunskapsbegrepp enligt de så kallade fyra f-en:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.

(Lgr11 2019, s.8)

De fyra kunskapsformerna bör inte förstås som separata oberoende kunskapsformer utan bör tolkas som olika interagerande aspekter av kunskap eller att kunna något (Carlgren et al. 2009). Alla aspekter är ständigt närvarande men i olika stor utsträckning, och olika individer kan vara olika starka i de olika aspekterna. *Fakta-kunskap* syftar på den propositionella kunskapen, den som Ryle kallar *knowing that*. *Förståelse-kunskap* är nära kopplat till fakta då de förutsätter varandra (Carlgren et al. 2009). Kunskap i form av

färdigheter kan förklaras i enighet med Ryles begrepp *knowing how* och handlar om att kunna göra något. *Förtrogenhetskunskap* är en erfarenhetsbaserad kunskapsform och är kontextberoende. Den inbegriper ofta den tysta dimensionen av kunskap som är svår att uttrycka i ord men som tas för givet.

Carlgren (2009) menar att kunskapstillägandet alltid sker i ett sammanhang genom aktiviteter och därför utvecklas de fyra kunskapsformerna samtidigt vilket i sin tur betyder att kunskapstypologin är icke-hierarkisk. Ingen av aspekterna bör betraktas som överlägsen övriga. Vidare skriver Carlgren om när den mer komplexa kunskapssynen introducerades i läroplanen ”Att hävda att de fyra kunskapsformerna så att säga hela tiden utvecklas innebar att säga att sinnligt erfalande och tankemässiga dimensioner utvecklas i samspel” (Carlgren et.al. 2009 s. 28). I ett skolämne som idrott och hälsa, med stark koppling till det sinnliga erfalandet, kan denna kunskapstypologi vara ett verktyg för att synliggöra aspekter av kunnande och kunskap som även innefattar kognitiva aspekter vilket troligtvis skulle stärka ämnets giltighet.

2.3. ÄMNET IDROTT OCH HÄLSAS LEGITIMITET

Ekberg (2009; 2016) påvisar det faktum att idrott och hälsa saknar en tydlig identitet. Han konstaterar att målen i ämnet är otydliga och att ämnet saknar en bestämd utgångspunkt och gemensam begreppsapparat. Kursplanen ger möjlighet till olika tolkningar av såväl innehåll som genomförande samtidigt som många aktörer vill påverka ämnets utformning och syfte. Ofta motiveras skolämnet idrott och hälsa av dess möjlighet att bidra till positiva hälsoeffekter på befolkningsnivå, upprätthållande av en aktiv och social livsstil genom föreningsidrott, eller så ses det som medel för andra mål. För att ämnet ska kunna stå på egna ben måste dock dess fokus tydliggöras.

2.3.1. *Lärande i, genom och om rörelse*

Peter Arnold poängterar att idrott och hälsa, liksom andra skolämnen, rättfärdigas utifrån dess egenvärde (Arnold 1991). Med egenvärde avses värdet i det ämnesspecifika innehåll och de kunskaper som eleven, enligt kursplanen, ska utveckla. Utöver dessa kunskaper inkluderas även instrumentella värden i alla skolans ämnen. De instrumentella värdena uttrycker att ämnets innehåll är medel för något utanför det ämnesspecifika. Enligt Arnold kommer idrott och hälsas egenvärde till uttryck som kunskaper och lärande *i* och *om*

rörelse, samtidigt som de instrumentella värdena rör det som eleven lär sig *genom* rörelse. För att exemplifiera så kan lärande *i* rörelse handla om kroppens anpassningar till olika rörelser. Denna dimensionen kan endast nås om eleven själv deltar i aktiviteten (Annerstedt 1995) och inrymmer det procedurella kunnandet och motoriska lärandet. Lärande *om* rörelse innefattar den kunskap som eleven behöver för att kunna röra på sig i ett visst sammanhang. Det kan vara regler för spel, eller begrepp som sätter rörelsehandlandet i en begriplig kontext. Till sist berör lärande *genom* rörelse de instrumentella värdena vilka kan handla om att eleverna genom undervisning i ämnet ska utveckla sin samarbetsförmåga (Lgr11 2019) eller, som ovan, att ämnet ska bidra till positiva hälsoeffekter på befolkningsnivå.

2.4. LÄRANDE I ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA

Vad eleverna ska lära sig i ämnet idrott och hälsa är inte helt självklart, inte ens för idrott och hälsalärare. Rörelse är en stor del av ämnet och eleverna ska enligt läroplanen utveckla sin rörelseförmåga och blir bedömda utefter kvaliteter i den (Lgr11 2019).

2.4.1. Aktivitet eller lärande

I en diskursanalys gjord av Håkan Larsson och Gun Nyberg (2016) fann man att idrottslärare har svårt att ta sig an uppgiften att utveckla elevers rörelseförmåga. Anledningen till det är, enligt författarnas analys, att undervisningen präglas av en aktivitetsdiskurs, det vill säga att fysisk aktivitet står i fokus. Eleverna ska, enligt idrottslärarna, genom undervisningen få testa på många olika fysiska aktiviteter och sporter för att höja sin aktivitetsnivå, ha roligt och förhoppningsvis finna några aktiviteter som passar dem (a.a.).

Varken lärande eller kunskap står i fokus när idrottslärarna i Larsson och Nybergs (2016) studie talar om ämnet. När de tillfrågas om hur de kan hjälpa elever att utveckla sin rörelseförmåga så ger de uttryck för en idrottsdiskurs, där fokus på kvaliteten och det mätbara resultatet i utövandet av en viss idrott är framträdande. Lärarna menar dock att syftet med undervisningen inte är att utveckla idrottstalanger vilket bidrar till att de drar sig för att utveckla elevers rörelseförmåga även i denna diskurs. För lärarna i studien är det även problematiskt att ge återkoppling baserad på hur eleverna utför rörelser då det, enligt dem, kan tolkas som kritik eller vara utpekande för individen. Utifrån

idrottslärnarnas sätt att tala om ämnet och deras roll som lärare är det inte oväntat att de upplever att de har svårt att utveckla elevernas rörelseförmågor. Om eleverna gång på gång ska testa på och genomföra aktiviteter utan att få möjlighet att utveckla de rörelseförmågor som behövs för att kunna delta i aktiviteten, då sker inget explicit lärande eller utvecklande av rörelseförmågor – bara görande (a.a.).

Redelius, Fagrell & Larsson (2009) har analyserat empiriska data i form av observationer och intervjuer med idrottslärare, och fann att de intervjuade idrottslärarna inte uppvisade en överensstämmande syn mellan deras egen tolkning av ämnets syfte, vad som är viktig kunskap i ämnet och det som slutligen bedöms. Den enskilde läraren kan alltså se syftet med ämnet som en sak, viktig kunskap som en annan, och underlag för bedömning som en tredje. Vad som faktiskt bedöms tros bero på den enskilde lärarens syn på ämnet. Många idrottslärare är influerade av idrottsrörelsen vilket gör att mätbara prestationer ofta blir det som bedöms (Redelius et. al. 2009).

2.4.2. Allsidig rörelseförmåga och motoriskt lärande

Begreppet allsidig rörelseförmåga som används i läroplanen har ingen given definition. Men ett liknande begrepp - allsidig rörelsekompetens - definieras enligt Marie Nyberg och Anna Tidén som ”ett samlingsnamn för grundformer, kombinationsmotorik samt idrottsspecifika grundformer” (Nyberg & Tidén 2006, s. 25). Nedan beskrivs innebörden av det centrala begreppet *motorik* närmre.

Langlo Jagtøinen et al. (2002) definierar motorik på följande vis: ”Motorik inbegriper alla funktioner och processer som hjälper till att styra och kontrollera våra kroppsliga rörelser.” Begreppet motorik är således mångfacetterat och omfattar samspelet mellan hjärna, nerver och muskler som initierar och styr rörelser – *neuromotorik*, emottagande och bearbetning av sinnesintryck både innan och i rörelse – *sensomotorik*, samt psykiska faktorer, som motivation och nervositet, vilka har betydelse för rörelse – *psykomotorik* (Langlo Jagtøien et al. 2002).

Med grovmotorik avses rörelser som främst involverar stora muskelgrupper som ben, armar, rygg och mage, exempelvis gå, hoppa, klättra och kasta. Det är främst denna kategoriseringen av motorik som är relevant för idrottsämnet. Finmotorik å andra sidan

är precisa rörelser med händer, ansikte och fötter, exempelvis skriva och artikulera ord. Utveckling av rörelser sker från kontrollerande av stora grovmotoriska rörelser till mer precisa och välanpassade rörelser. Genom fysisk tillväxt, erfarenheter och mognad, samt miljöstimulerat lärande förändras barnets sätt att röra på sig, vilket kallas *motoriskt lärande* (Langlo Jagtøien et al. 2002).

Grundläggande motoriska förmågor, eller Fundamental Movement Skills (FMS) kan delas in i tre kategorier: stabilitetsförmåga som balans, lokomotoriska färdigheter som att hoppa och springa, och objektmanipulation som att sparka eller kasta föremål (Gallahue & Donnelly 2003). Dessa färdigheter kallas grundläggande för att de sträcker sig över kulturer och tidsepoker, och antas utgöra basen för mer avancerade rörelser (Burton & Miller 1998). Några motoriska grundformer som att gå, krypa och rulla är ”förinställda” rörelser som finns med från födseln och är gemensamma för oss människor. De aktiveras utifrån mognad under de första levnadsåren och kallas fylogenetiska rörelser. Andra typer av grundformer blir del av vår rörelseförmåga genom erfarenheter och miljöstimulerat lärande. Dessa rörelser kallas ontogenetiska rörelser och innefattar bland annat klättra, springa och kasta (Langlo Jagtøien et al. 2002). Progressionen mellan låg- och mellanstadiet innebär enligt läroplanen (Lgr11 2019) att grovmotoriska grundformer befästs under de tidiga åren för att sedan kombineras med varandra under mellanåren. Grundformerna och kombinationsmotoriken utvecklas sedan till mer idrottsspecifika grundformer (Nyberg & Tidén 2006), eller komplexa rörelser som de benämns i läroplanen, under högstadiet. De idrottsspecifika grundformerna bygger på de tidigare inlärda rörelserna. Exempelvis kan grundformen rulla/rotera utvecklas till olika typer av volter. Genom att träna olika motoriska grundformer i många olika sammanhang och med olika förutsättningar lär sig hjärnan att styra och anpassa rörelserna till olika situationer (Langlo Jagtøien et al. 2002). Rörelseerfarenheterna ligger till grund för den allsidiga rörelseförmågan hos individen och är beroende av en stimulerande miljö.

Information om miljön och den egna kroppen fås genom sinnesorganen. Genom perception bearbetas och tolkas denna information i hjärnan i förhållande till tidigare erfarenheter och föreställningar, och utifrån detta bestämmer hjärnan ett rörelsesvar. Denna sensomotoriska process är av stor betydelse vid inläring av rörelser då den utgör en erfarenhetsgrund genom kontinuerlig feedback (Nyberg & Tidén 2006). I

rörelsesammanhang är främst dessa sinnen inblandade: taktila sinnet (ytkänsl), kinestetiska sinnet (djupkänsl), vestibulära sinnet (balanssinnet), visuella sinnet (synsinnet) och det auditiva sinnet (hörselsinnet) (Annerstedt & Gjerset 2002 s. 73). Genom kinestetisk och vestibulär perception får hjärnan inre feedback om kroppen och dess läge i förhållande till omgivningen genom receptorer i muskler och sensorer, respektive inneröra (Langlo Jagtøien et al. 2002). Övriga sinnen ger oss extern feedback om omvärlden. Extern feedback inom idrott och hälsa är bland annat visuella förevisningar av rörelse och auditiva instruktioner.

Att ha allsidiga rörelseförmågor kan alltså innefatta att ha en samlad motorisk förmåga att kunna delta i lekar, spel och idrotter samt annan fysisk aktivitet, men det behöver till trots inte uteslutande betyda detta. En annan aspekt som kan bidra till att förklara det mer grundläggande begreppet *rörelseförmåga* är det subjektiva erfandet av rörelse.

Genom analys av intervjuer med lärare i idrott och hälsa har Håkan Larsson och Gun Nyberg (2017) funnit fem sätt på vilka idrottslärare beskriver begreppet rörelseförmåga. 1) att kunna utföra rörelser tekniskt korrekt, 2) att kunna uppnå ett mål oavsett hur man gör, 3) att kunna röra sig mjukt och följsamt, 4) att kunna uppmärksamma hur man rör sig, samt 5) att kunna omvandla instruktioner till handling. De olika kategorierna visar på olika aspekter av vad rörelseförmåga kan innebära. Författarna menar att kategori ett, två och tre kan beskrivas som *spatiala* aspekter och innebär ett fokus på rörelse ur ett betraktarperspektiv. Övriga kategorier beskrivs som *experientiella*, eller subjektiva, aspekter och innebär ett fokus på utövarens erfande. Enligt Larsson och Nyberg (a.a.) behövs båda aspekter för att eleverna ska kunna utveckla sin rörelseförmåga. Enligt Nyberg och Larsson (2017) kan den osäkerhet som lärare visar inför att utveckla elevers rörelseförmåga (Larsson & Nyberg, 2016) kan delvis bero på svårigheter att uttrycka och förmedla den subjektiva (experientiella) dimensionen av den här förmågan.

2.4.3. Vikten av god rörelseförmåga och motorik

Barn med god motorisk förmåga, främst objektkontroll, är och med större sannolikhet kommer att vara mer fysiskt aktiva och ha bättre kondition när de blir äldre (Barnett, van Beurden, Morgan, Brooks & Beard 2008a). Fundamental Movement Skills hos ungdomar är signifikant kopplat till deltagande i organiserad idrott (Okely, Booth & Patterson

2001). Att både utveckla en bred rörelserepertoar under uppväxten samt att ha höga betyg i idrott och hälsa är även tydligt kopplat till fysisk aktivitet och regelbunden motion i medelåldern (Engström 2008). Intressant är att varken medlemskap i idrottsförening eller mängden tid som idrottsligt aktiv som ung verkar ha någon större betydelse i samma avseende (Engström 2008).

En annan anledning att arbeta för att barn ska utveckla sina motoriska förmågor är att det kan stärka deras tillit till den egna kroppens förmåga. Inadekvat motorisk förmåga hos barn kan nämligen leda till ointresse för deltagande i fysisk aktivitet och sportutövande, både i och utanför skolan (Brown, Walkley & Holland 2004). Barn med motorisk nedsatthet väljer i många fall bort fysiska aktiviteter på grund av låg självkänsla, rädsla att misslyckas eller att skämmas (Gallahue & Ozmun 1998; Skard & Vaglum 1989; Burton & Martens 1986). Detta kan motverka syftet i kursplanen, dvs. att undervisningen ska skapa förutsättningar för kontinuerligt deltagande och intresse för fysisk aktivitet (Lgr11 2019). Samtidigt är upplevd motorisk förmåga, som är en del av fysisk självkänsla (Fox & Corbin 1989) viktig för både kondition och deltagande i fysisk aktivitet under ungdomsåren (Barnett et al. 2008b).

Ericsson och Karlsson (2012) har utfört en longitudinell interventionsstudie som visar på en positiv koppling mellan skolresultat och daglig undervisning i idrott och hälsa. Genom ökad idrott- och hälsaundervisning samt anpassad motorisk träning hade interventionsgruppen, efter den nio år långa studien, inte bara bättre motorik än kontrollgruppen – som endast hade undervisning i ämnet två gånger i veckan – utan kvalificerade sig även i högre grad till gymnasiestudier. I skolår nio var det endast 7% av eleverna i interventionsgruppen som hade någon motorisk nedsatthet jämfört med 47% i kontrollgruppen, 96% av eleverna i interventionsgruppen kvalificerade sig för gymnasiestudier jämfört med 89% i kontrollgruppen. Signifikant förbättring av motorisk förmåga hos både pojkar och flickor återfanns endast hos interventionsgruppen. Sett till studiens påverkan på studieresultat var det endast pojkar som gynnades. Författarna till studien menar att det hänger ihop med att pojkar generellt sett har sämre studieresultat och därmed har större utvecklingspotential.

3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

De teoretiska utgångspunkterna för detta arbete är Physical Literacy tillsammans med det sammankopplade begreppet Fundamental Movement Skills (FMS).

3.1. PHYSICAL LITERACY OCH FMS

Sedan 1980-talet har den brittiska forskaren Margret Whitehead arbetat med att begreppsliggöra rörelseförmåga som kroppslig bildning eller som en specifik förmåga. Whitehead (2001) utmanar den dualistiska tudelningen mellan kropp och själ genom begreppet *physical literacy* som ska förstås som ett monistiskt begrepp med en holistisk syn på kroppen vilket då även innefattar kognitiva förmågor och interaktionen mellan individ och miljö. Begreppet har rötter i existentialism och fenomenologi, och Whitehead menar att individen skapar sin egen existens genom erfarenheter och upplevelser, vilka endast kan förstås utifrån individens eget perspektiv. Whitehead definierar *physical literacy* i korthet:

As appropriate to each individual's endowment, physical literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical activity throughout the life course.

(Whitehead 2010, s.5)

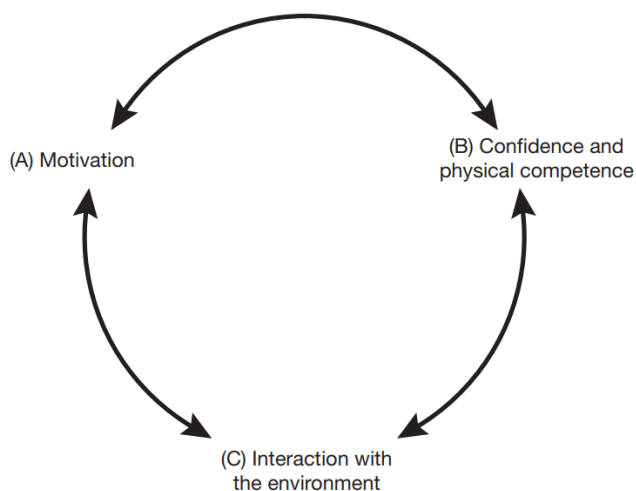
Det förkroppsligade lärandet handlar om att individen förstår principer för hälsa, träning, nutrition och sömn vilket ger individen kompetens och förmåga att delta i rörelsesammanhang genom hela livet (Whitehead 2010). Fundamental Movement Skills är inkluderat i *physical literacy* (Gallahue & Ozmun 2006) och utgör en grund för kroppslig kompetens och rörelseförmåga. FMS är grundläggande motoriska förmågor som förmodas utgöra basen för mer avancerade rörelser (Burton & Miller 1998). FMS delas in i tre kategorier: stabilitetsförmåga, lokomotoriska färdigheter samt objektmanipulation (Gallahue & Donnely 2003). Whitehead poängterar dock att även om rörelsekapaciteter utgör en betydande del av begreppet så kan det inte likställas med det (Whitehead 2001; 2010). Trots detta så används *physical literacy* i många fall synonymt med FMS, inte minst inom idrottsorganisationer (Edwards, Bryant, Keegan et al. 2017). Genom att se *physical literacy* som likställt med FMS tas inte hänsyn till dess filosofiska bakgrund eller de affektiva och kognitiva aspekterna av begreppet (Almond 2013). Den

skilda uppfattningen om vad begreppet faktiskt står för kan leda till att det urvattnas och förlorar sin mening (Edwards, Bryant, Keegan et al. 2017).

3.1.1. *Physical literacy och dess kärnattribut*

Utifrån physical literacy-perspektivet innefattar rörelseförmåga inte uteslutande motoriska grundformer i olika utföranden utan beskrivs också i form av specifika fysiska förmågor som balans, koordination, flexibilitet, smidighet, kontroll, precision, styrka, kraft, uthållighet och förmågan att anpassa rörelsehastighet (Whitehead 2001). Att kunna läsa av och interagera med den omgivande miljön och agera med effektiva rörelsesvar

(Whitehead 2001) innefattar många dimensioner av kunnande och kunskap.



”Motivation, confidence and physical competence, and effective interaction with the environment are the three attributes that form the kernel of the concept and are mutually reinforcing.” (Whitehead 2010).

Fig. 1. Relationen mellan kärnattributen i Physical Literacy.

[Whitehead 2010 s. 15]

Beskrivning av kärnattributens relation till varandra (min översättning):

- Motivation (A) kan främja deltagande i aktivitet vilket kan förbättra tillit till den egna förmågan och kroppslig kompetens (B). I sin tur kan detta leda till förhöjd motivation.
- Utvecklandet av tillit och kroppslig kompetens (B) kan främja effektiv interaktion med rad olika miljöer (C) vilket i sin tur genererar nya miljöutmaningar som förbättrar tillit till den egna förmågan och kroppslig kompetens ytterligare.

- Framgång i att lyckas utveckla effektiva samspel med olika miljöer (C) kan bidra till motivation (A). Den stärkta motivationen kan då uppmuntra utforskande och på så sätt vidare gynna effektiv interaktion med miljön.

Den holistiska synen på människan och det livslånga utvecklandet av kompetens utifrån förkroppsligad interaktion med en stimulerande miljö (Whitehead 2007) skapar sätt att se på rörelse som utgår från individen och har individens utveckling i fokus. Genom den ömsesidiga förstärkningen av de tre kärnattributen växer även individens självuppfattning och självförtroende, förmåga till självuttryck och kommunikation med andra, samt kunskap och förståelse (Whitehead 2010). Individen blir således trygg i och villig att ta sig an rörelse i en variation av fysiska- och sociala miljöer. Gradvis breddas och fördjupas kunskap och förståelse kring rörelse, och relationen mellan fysisk aktivitet, hälsa och välbefinnande (a.a.) vilket skapar goda förutsättningar för individens hälsa, även på sikt. Whitehead (2007) menar att eleverna ska lämna

compulsory education with an attitude to physical activity that opens doors. As reading and writing – what is called literacy – opens innumerable doors in life, and the management of figures – numeracy – is the springboard for a range of opportunities, so all should develop a literacy in movement which motivates them to establish a lifelong habit of taking up options in one or more areas of physical activity.

(Whitehead 2007, s. 295)

Physical literacy-perspektivets holistiska syn på människan och dess koppling till rörelseförmåga, fysisk aktivitet och hälsa gör det intressant att studera i förhållande till ämnet idrott och hälsa då physical literacy kan hjälpa till att klargöra dess syfte och pedagogiska värde (Lundwall 2015). De tre kärnattributen: motivation, tillit till egen förmåga och kroppslig kompetens, och effektiv interaktion med miljön ligger till grund för analysen i denna studie kring allsidig rörelseförmåga. För att närmare få syn på resonemang kring rörelseförmåga använd även begreppet FMS.

4. METOD OCH MATERIAL

Under denna rubrik kommer beskrivning av vald metod för undersökningen att presenteras. Här beskrivs även urval av deltagare, vilka etiska överväganden som undersökningen vilar på samt intervjuernas genomförande och bearbetning av material.

4.1. VAL AV METOD

För denna studie med syfte att undersöka hur lärare i idrott och hälsa i grundskolan resonerar kring begreppet allsidiga rörelseförmågor var datainsamling genom intervju ett naturligt val. Genom intervju kan deltagaren delge sina egna uppfattningar och erfarenheter inom ett specifikt område vilket ger undersökaren kvantitativa data att arbeta med. En forskningsmetod är varken kvalitativ eller kvantitativ (Åsberg 2001) utan bestäms utifrån vilken typ av data som samlas in. I denna undersökning där lärares ord om egna uppfattningar är av vikt blir den insamlade datan kvalitativ. Metoden är endast ett tillvägagångssätt för att nå den typen av data, kvalitativ eller kvantitativ, som eftersöks.

Enligt Denscombe (2016) fungerar forskningsintervjuer som en slags självrapportering på så vis att endast deltagarnas uttryckta ord om vad de gör, tänker eller tror undersöks. Vad deltagarna faktiskt gör undersöks således inte, som vid observation. Den valda strukturen och formen för intervjuerna i detta arbete är semistrukturerade personliga intervjuer. Genom att hålla personliga intervjuer så underlättas arrangerandet av möten mellan deltagare och intervjuare då det endast är två parter som behöver komma överens om en tid och plats (a.a.). En annan fördel med personliga intervjuer är att det som uttrycks under intervjun endast härstammar från en källa. Självrapporterad information har en tendens att förfinas, medvetet eller omedvetet, kanske för att deltagaren inte vill riskera att uppfattas på ett negativt sätt. Detta hade troligtvis förstärkts om deltagarna hade intervjuats i grupp, något som av logistiska skäl inte heller var möjligt. Att informationen endast kommer från en källa är också fördelaktigt vid transkribering av materialet.

Inför intervjuerna, av semistrukturerad karaktär, utarbetades en intervjuguide (bilaga 1) med ämnen och frågor som skulle besvaras. Vid sammanställning av intervjuguiden var studiens syfte ständigt närvarande. Inledningsvis formulerades bakgrundsfrågor, delvis

för att börja med lite enklare frågor för att skapa en avspänd stämning (Denscombe 2016), men också för att eventuellt kunna utröna om informanternas bakgrundsfaktorer så som utbildning i ämnet och tid som verksam lärare inverkar på deras resonemang. Vidare utformades frågor som syftade till att låta informanterna resonera kring olika aspekter av allsidig rörelseförmåga. Jag behövde därför själv problematisera begreppet genom att bryta ner det till rörelseförmåga respektive grundläggande rörelseförmåga och även fundera kring dess förhållande till progression, inläring och ämnets syfte. Intervjuguiden delades utifrån denna problematisering in i olika teman. Under temat *undervisning* ställs exempelvis frågor om vad eleverna generellt ska lära sig i ämnet, och vad de mer specifikt ska lära sig av respektive lärares undervisning. Under temat *rörelseförmåga* ställs bland annat frågor som: ”Hur tänker du kring begreppet rörelseförmåga?”, ”Vad skulle du hänföra till grundläggande rörelseförmåga?” och ”Vad är fortsättningen på grundläggande rörelseförmåga och hur utvecklar man dessa mer komplexa rörelser?”. När vi sedan når temat *allsidig rörelseförmåga* så har informanterna redan formulerat sig kring lärande, rörelseförmåga och progression med mera vilket väntades ge möjlighet till större klarhet i deras resonemang. Vad allsidig rörelseförmåga kan innebära samt hur en elev kan visa att hen har god allsidig rörelseförmåga är några av frågorna som behandlas under temat. Ännu ett tema är *Physical Literacy* där informanterna får fundera kring begreppet och härleda tankarna till den egna undervisningen. För att avrunda intervjuerna formulerades avslutningsvis en fråga som skulle ge informanterna möjlighet att utveckla eller förtydliga tidigare svar eller vidare diskutera andra, för ämnet, intressanta områden (Denscombe 2016). Enligt Denscombe (2016) kan intervjuaren genom semistrukturerade intervjuer vara flexibel och använda frågorna utvecklingsmässigt för att få mer djupgående och utvecklade svar av informanten. Kvale och Brinkmann (2009) menar att man genom denna typ av intervju eventuellt även kan upptäcka nya områden som kan vara av relevans för studien.

4.2. URVAL

Denna undersökning baserades på intervjuer med fyra yrkesverksamma lärare i idrott och hälsa i grundskolan. Oavsett behörighet var lärarnas deltagande intressant för studien då det finns en variation gällande utbildningsbakgrund ute i verksamheten. Troligtvis kan detta nyansera bilden och ge ett bredare underlag inom urvalskategorin: yrkesverksamma lärare i idrott och hälsa i grundskolan.

En bekvämlighetsaspekt (Denscombe 2016) styrde urvalet av idrottslärare. Då personliga intervjuer skulle genomföras så var distansen mellan mig och informanterna en viktig faktor. Därför kontaktades endast skolor, rektorer och idrottslärare i Skåne län. Bland de fyra lärarna som valde att delta finns tre olika kommuner representerade. Även om idrottslärare oavsett kön söktes upp så föll det sig som så att endast män deltog i undersökningen. Informanterna presenteras med fingerade namn:

Patrik har arbetat som lärare i idrott och hälsa sedan 1992 och undervisar elever i alla grundskolans år.

Tom har undervisat i idrott och hälsa i ungefär 17 år och möter elever i ämnet från årskurs ett till sex.

Elias har arbetat som lärare i idrott och hälsa i cirka åtta år och undervisar elever i årskurs tre till sex.

Karl har arbetat som lärare i ämnet i 21 år och undervisar elever i alla grundskolans år.

4.3. ETISKA ASPEKTER

Genom hela studieprojektet har det funnits etiska frågor att ta hänsyn till. Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer har kontinuerligt tagits i beaktning. Forskning är nödvändig och betydelsefull både för samhällets och individens utveckling (Vetenskapsrådet 2002). Det ställs krav på att forskning ska hålla hög kvalitet och inrikta sig på väsentliga frågor. Detta krav kallas forskningskravet. I sin tur har forskning ett ansvar gentemot individen, kallat individskyddkravet, som säger att individen ska skyddas mot skada och kränkning. Dessa två krav måste hela tiden vägas mot varandra vid forskningsetiska beslut. Exempelvis bör viktig forskning som kan förbättra människors liv inte få hindras för att obetydlig skada kan vållas (Vetenskapsrådet 2017). När en undersökande väger forskningskravet mot individskyddskravet kan hjälp tas av de fyra huvudkraven som individskyddkravet innefattar (Vetenskapsrådet 2002). De fyra huvudkraven är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet uppfylldes genom att deltagarna i denna studie sammanfattningsvis fick information om studiens syfte och genomförande, villkor för deltagande, samt

behandling av data genom ett missivbrev (bilaga 2). Brevet skickades via mejl och var även tillgängligt för deltagarna vid intervjutillfället. *Samtyckeskravet* tillgodoseddes genom att deltagarna skriftligen fick ge sitt informerade samtycke, både via mejl och vid intervjutillfället genom en samtyckesblankett (bilaga 3).

Konfidentialitetskravet beskriver att de uppgifter som samlas in ska behandlas konfidentiellt och på ett sådant sätt att obehöriga inte får tillgång till det. Detta har tillgodosetts genom att uppgifter redan vid transkriberingen avidentifierades och att allt data redovisas på ett sådant sätt att enskilda individer inte kan identifieras. Personuppgifter och intervjumaterial hanteras och förvaras så att inga utomstående ges tillgång. Deltagarna blev informerade om att det insamlade materialet endast kommer att användas för studien i fråga vilket uppfyller *nyttjandekravet*.

4.4. GENOMFÖRANDE AV INTERVJUER

Totalt 13 skolor kontaktades via mejl och/eller telefon och ett missivbrev (bilaga 2) skickades till rektorer och eventuella deltagare. Fyra lärare var intresserade av att delta och intervjuer med dem bokades in via mejl. Då intervjuerna skulle ske på informanternas arbetsplats fick även respektive rektor ge sitt medgivande.

I samband med intervjun fick deltagarna möjlighet att läsa igenom missivbrevet på plats innan de gav sitt informerade samtycke (bilaga 3). Idrottslärarna valde själva lämplig plats för intervjun för att de skulle känna sig bekväma. Utifrån intervjuguidens ämnen och frågor, och i viss mån med hjälp av utvecklande frågor, fick informanterna formulera sig. Respektive intervju tog 25–35 minuter, och spelades in med hjälp av mobiltelefon.

4.5. BEARBETNING AV DATA

Det transkriberade materialet från intervjuerna kom att analyseras genom innehållsanalys för att synliggöra olika kategorier i informanternas utsagor.

4.5.1. Transkribering

I och med intervjuernas längd visade sig processen för transkribering vara mer tidskrävande än väntat. Intervjumaterialet transkriberades i sin helhet och deltagarnas ord

har i största möjliga mån skrivits ut ordagrant. Namn på platser och personer har dock tagits bort för att avidentifiera deltagarna. Även ovidkommande upprepningar av enskilda ord och hummande har vid behov tagits bort, såväl som irrelevanta kortare delar som inte hörde ämnet till. Efter transkriberingen erhöles en övergripande bild av innehållet i intervjuerna (Kvale & Brinkmann 2009) vilken underlättade den kommande analysen.

4.5.2. Analysmetod

För att få fram olika kategorier i materialet så gjordes en innehållsanalys som utgick från Lundman och Garneheims (2004) förslag till kvalitativ innehållsanalys av intervjutext. Meningsenheter och citat som svarade mot studiens syfte och frågeställningar togs ur det transkriberade materialet. De kortades ned till kondenserade meningsenheter och skrevs ned in i tabellen (se tabell 1). Sedan kortades de ned ytterligare till koder för att sedan kategoriseras. Detta för att få syn på skillnader, likheter och utmärkande resonemang inom de olika kategorierna (a.a). Processen var dock inte linjär utan fokus skiftade hela tiden fram och tillbaka mellan textens mindre delar och dess helhet, något som Graneheim och Lundman (a.a.) även skriver. De tre kategorierna som togs fram ligger till grund för hur resultatanalysen presenteras i nästkommande kapitel där valda teoretiska ramverk tillämpas. Exempel på analysprocessen med de tre olika kategorierna kan ses nedan i tabellen.

Tabell 1. Exempel ur innehållsanalys

Kondenserad meningsenhet	Kod	Kategori	Tema
tänkande eller en förståelse om att det är viktigt att ta hand om sig själv	Kunskap för hälsa	Ämnets syfte	Idrott och hälsa- lärares resonemang kring begreppet allsidig rörelseförmåga
Smörgåsbord av aktiviteter	Testa på	Undervisning och lärande	
Använda kroppen på ett så effektivt och bra sätt som möjligt.	Effektiva rörelser	Rörelseförmåga	

5. RESULTAT OCH ANALYS

I följande avsnitt presenteras data utifrån de tre kategorier som tagits fram genom innehållsanalysen: ämnets syfte, undervisning och lärande, samt rörelseförmåga. Data analyseras i förhållande till valt teoretiskt ramverk: Physical Literacy och Fundamental Movement Skills. Kärnattributen: *motivation, tillit till egen förmåga och kroppslig kompetens*, samt *effektiv interaktion med miljön* kursiveras i texten för att synliggöra koppling till Physical Literacy-perspektivet. Likaså kursiveras kategorierna i FMS: *stabilitetsförmåga, lokomotoriska färdigheter och objektmanipulation*.

5.1. SYFTET MED IDROTT OCH HÄLSA I SKOLAN

De intervjuade lärarna beskriver flera olika syften med skolämnet idrott och hälsa. Dessa syften tar inte alltid avstamp i läroplanen. Resonemang kring ämnets syfte är: 'hitta aktiviteter', 'kunskap för hälsa' och 'röra på sig'.

Hitta aktiviteter

Resonemang kring att 'hitta aktiviteter' används upprepade gånger vid tal om ämnets syfte.

Vi varierar faktiskt ibland med promenad och ibland har vi lite tuffare med lite hinderbana, stationer och så och så. Vi försöker variera så mycket som möjligt så att alla ska hitta någonting.

(Tom)

Tom kopplar variation i aktiviteter under lektionerna till att eleverna ska 'hitta aktiviteter' som de tycker om och kanske vill göra även utanför skolan. Att låta eleverna prova på många olika aktiviteter kan förstås som viljan att väcka intresse och *motivation* för fysisk aktivitet hos eleverna. Även när lärare blir tillfrågade om vad eleverna ska lära sig i ämnet framkommer detta resonemang:

Det är ju ofta att man har ett smörgåsbord av aktiviteter. Man har ju så klart kunskapskraven att titta på och man utgår såklart ifrån dem. Men att prova på så mycket som möjligt under de här åren.

(Karl)

Kunskap för hälsa

Ett av syftena som lärare ger uttryck för är att eleverna ska utveckla 'kunskap för hälsa':

[...] när du går ut grundskolan så ska du ha skaffat dig ett tänkande eller en förståelse om att det är viktigt att ta hand om sig själv. Alltså att man förstår att man måste röra sig, förstår att man måste äta, sova – de här grundläggande basala behoven.

(Patrik)

Det kan tänkas vara självklart men här framhålls idrott och hälsas betydelse för att elever ska få med sig kunskap som ger dem förutsättningar att kunna göra medvetna val kring sin egen hälsa. Detta tänkande och denna förståelsen som eleverna ska utveckla är således emancipatorisk i sin karaktär vilket kan kopplas till physical literacy-perspektivet och idén om att individen ska skapa sig en kunskapsgrund som möjliggör rörelse genom hela livet (Whitehead 2010).

Röra på sig

Ännu ett syfte är enligt lärarna att 'röra på sig'. Insikter om fysisk inaktivitet kan göra att läraren lägger större vikt vid hög aktivitetsnivå under lektioner.

Tänker man tillbaka, som jag säger till eleverna, för hundra år sedan, hur mycket man gjorde då som människa och hur mycket man rörde sig och hur mycket man gjorde som vardagsmotion så gör vi inte det idag. Så därför känns det ännu viktigare att vi har mycket rörelse och att där är mycket, mycket idrott.

(Elias)

Syftet att 'röra på sig' kontra bedömning och betyg i ämnet skapar ett dilemma:

Jag ser inte riktigt funktionen i att bli bedömd i någonting där det är de som oftast får lägst betyg som man vill nå mest. Och det enda man gör är att säga att 'du var inte bra nog'.

(Elias).

Det upplevs således som svårt att *motivera* de mer inaktiva eleverna till aktivitet samtidigt som de ska bedömas.

Sammanfattningsvis framgår det att lärarna vill att eleverna utvecklar *motivation* till att vara fysiskt aktiva, men att utveckling av rörelseförmågor som främjar detta inte ses som ett syfte.

5.2. UNDERVISNING OCH LÄRANDE

De skilda syften som idrottslärarna ser med ämnet kan inverka på vad de ser som lärande i ämnet och hur de utformar den egna undervisningen.

På frågan om vad de vill att eleverna ska lära av undervisning i ämnet ger lärarna ibland skilda svar beroende på om frågan gäller vad eleverna generellt ska lära sig i ämnet eller lärande som är specifikt kopplat till den egna undervisningen. De talar i många fall om innehåll, vad eleverna ska göra, i stället för kunskap eller lärande. Resonemang kring lärande är: 'från lärande till aktivitet', 'prova på' och 'samarbete'.

Från lärande till aktivitet

I sitt resonemang kring vad elever generellt ska lära sig i ämnet uttrycker Tom att eleverna ska utveckla sin grovmotorik och därmed sin *kroppsliga kompetens* men när han berättar om vad eleverna ska lära av hans undervisning formulerar han sig snarare kring innehåll i undervisningen än kunskap och lärande. Innehåll som, enligt honom, påverkas av elevernas försämrade fysiska kapacitet – från lärande till aktivitet.

Tänker man tillbaka tio år i tiden så hade vi många som var aktiva inom idrottsrörelsen på ett annat sätt. Och så behövde vi inte lägga lika mycket tid på detta. Just nu är det faktiskt så – lite pulshöjande aktiviteter, smidighet och rörlighet som vi arbetar med.

(Tom)

Upplevelsen av att under lektioner behöva kompensera för elevers inaktivitet är också något som Elias uttrycker:

Något jag vill göra mer, och det är väl det tråkiga för eleverna men jag tror att jag måste göra det, det är kondition och styrka.

(Elias).

Resonemang som också kan härledas till 'från lärande till aktivitet' är att uppfattning om egna förutsättningar troligtvis kan hindra lärande i undervisningen. En av lärarna berättar hur det stora antalet elever i grupperna bidrar till att det upplevs som svårt att ge varje individ möjlighet att utveckla sin rörelseförmåga:

Det är svårt att se alla. Det är svårt att hjälpa alla. Hade man haft lite mindre grupper så hade man kunnat fokusera mer på den tekniska inläringen än vad jag kan nu. Nu handlar det lite grann om att hålla ihop gruppen och se till att så många som möjligt blir aktiva.

(Elias)

Utifrån resonemanget framgår det att upplevelsen av att inte räcka till för alla elever gör att målet för undervisningen förändras – från lärande till aktivitet.

Prova på

Att 'prova på' aktiviteter är ett frekvent förekommande resonemang kring elevernas lärande i ämnet:

Man har ju så klart kunskapskraven att titta på och man utgår såklart ifrån dem. Men att prova på så mycket som möjligt under de här åren.

(Karl).

Resonemanget utvecklas när Karl talar som vad eleverna ska lära av hans egen undervisning:

[...] tron på sig själv, att hitta någon slags fysisk aktivitet som man kan känna sig trygg i. Om det så är promenader i skogen eller det är plocka svamp, eller det är gym-träning eller det är dans. Att man på något vis hittar någon slags aktivitet som man kan tänka sig att fortsätta med även utanför skolan.

(Karl)

Här betonar han att 'prova på' ska leda till att elever utvecklar *tillit till sin egen förmåga* och målet att hitta aktiviteter som främjar *motivation* till rörelse. 'Prova på' kan dock inte ses som någon kunskap eller något eleverna kan lära sig i ämnet, i stället behandlar det vad eleverna ska göra, alltså undervisningens innehåll.

Samarbete

När rörelse i undervisningen snarare handlar om att 'röra på sig' än att utveckla allsidiga rörelseförmågor så skapas nya mål:

Det är ju just det. Ett stort mål för mig är just samarbetet. Jag vet att det inte är det viktigaste i läroplanen eller det viktigaste i kunskapskraven, framförallt. Men det är absolut ett stort mål för jag ser det som en grej. Det är ett bra sätt på idrotten att kunna träna dem grejerna: kunna förstå varandra, kunna visa hänsyn till varandra.

(Elias)

'Samarbete' eller samarbetsförmåga är, till skillnad från övriga resonemang, något eleverna kan *lära sig* genom rörelse (Arnold 1991) men det är inget som utifrån styrdokument kan förklara undervisningens mål.

Sammanfattningsvis talar lärarna inte om lärande eller kunskap som eleverna ska utveckla, utan om undervisningens innehåll. När aktivitet ses som ämnets syfte kan andra mål för lärande, exempelvis interpersonella förmågor, bli framträdande.

5.3. RÖRELSEFÖRMÅGA

Med bakgrund av lärarnas resonemang kring syfte och lärande i ämnet tittar vi nu på resonemang kring rörelseförmåga, allsidiga rörelseförmågor och progression i rörelseförmågor.

Alla de intervjuade lärarna beskriver rörelseförmåga på olika sätt, men att *kunna hantera kroppen* är dock genomgående i alla svar, om än övergripande. Resonemang kring rörelseförmåga är: 'svårt att definiera' och 'kunna hantera kroppen'.

Svårt att definiera

Karl belyser ett problem med att vara för precis i definitionen av rörelseförmåga då alla elever bedöms utefter det:

Det är så svårt. Jag tror inte att det finns ett rakt svar. Man har ju ibland ... Vi har haft elev i rullstol till exempel och en sådan elev ska ju definitivt ha chans att få högsta betyg i idrott och hälsa.

(Karl)

Utifrån resonemanget utgör elevens egna förutsättningar grunden på vilken rörelseförmågan kan växa. Bedömningen av elevens rörelseförmåga blir således också utifrån elevens förutsättningar.

Kunna hantera kroppen

Det genomgående resonemanget kring rörelseförmåga är att 'kunna hantera kroppen'. Patrik beskriver begreppet:

Du måste kunna hantera din kropp och din kroppsvikt och lite så.

(Patrik)

Han betonar att eleven behöver en funktionell rörelseförmåga och ser det som en förutsättning för både vardagslivet i framtiden och för att kunna delta i diverse fysiska aktiviteter. Detta kan förstås som att eleven behöver *kroppslig kompetens* för att kunna *interagera effektivt med miljön*.

Kopplat till samma Physical Literacy-attribut som ovan beskriver Tom sin förståelse av rörelseförmåga:

För mig innebär det ju att man får ihop en bank med olika rörelser så att säga.

(Tom)

Denna 'bank med rörelser' gör att individen kan hantera sin kropp i en bred rörelserepertoar som möjliggör interaktion med många rörelsesammanhang.

5.3.1. Allsidig rörelseförmåga

Resonemang kring allsidig rörelseförmåga är: 'skilja mellan rörelseförmåga och allsidig rörelseförmåga', 'ta del av olika aktiviteter', 'tilltro till egen förmåga' och 'fysisk miljö'.

Skilja mellan rörelseförmåga och allsidig rörelseförmåga

Flera av lärarna har svårt att skilja mellan rörelseförmåga och allsidig rörelseförmåga:

Det tråkiga svaret är väl att jag skulle säga att det är det som jag har sagt egentligen. För mig är det ju det: att kunna röra sig så bra och effektivt som möjligt i det man gör.

(Elias)

Här beskrivs effektiva rörelser som kärnan i både rörelseförmåga och allsidig rörelseförmåga vilket kan kopplas till *kroppslig kompetens* och även *effektiv interaktion med miljön* då rörelserna behöver anpassas till 'det man gör'. Att begreppen inte skiljs åt beror mest troligen på att de inte är tydligt definierade.

Ta del av olika aktiviteter

Det som skiljer resonemang om allsidig rörelseförmåga från rörelseförmåga är betoningen på att kunna röra sig i *olika* sammanhang:

[...] allsidig rörelseförmåga gör att jag kan vara med och delta i olika aktiviteter.

(Patrik)

Med koppling till Physical Literacy går det att förstå Patriks resonemang om allsidig rörelseförmåga som en *kroppslig kompetens* vilken möjliggör *interaktion med olika miljöer*.

Tilltro till egen förmåga

För att skapa sig 'tilltro till egen förmåga' lyfter Karl reflektion för att medvetandegöra den egna *kroppsliga förmågan*:

[...] jag tycker nästan att det kan vara något av det viktigaste – att man faktiskt blir medveten om sin egen kapacitet och förmåga.

(Karl)

Att ha allsidig rörelseförmåga ses också som att ha *tilltro* till sin *kroppsliga kompetens* och vilket bidrar till *motivation* att vilja ta del av rörelseupplevelser och *interagera med miljön*:

De kanske är iväg och vandrar med familjen [...]. Har man inte tilltro till sin egen förmåga vad gäller att hoppa på stenar, då går man kanske miste om det.

(Karl)

Fysisk miljö

Möjligheter att skapa varierade *fysiska miljöer* som stimulerar till rörelse begränsas av både stort elevantal och ökade undervisningstimmar i ämnet:

Det begränsar ju lite vad man kan göra för saker. Det gör det. Man får vara ganska uppfinningsrik och vissa saker får man undvika för att det blir för trångt helt enkelt.

(Patrik)

Att kunna lära sig att *effektivt interagera med miljön* förutsätter att miljön är utmanande och att det rent rumsligt finns plats för varierad rörelse. Utan detta finns det troligen risk att eleverna inte utvecklar rörelseförmågor som låter dem 'ta del av olika aktiviteter'.

5.3.2. Progression i rörelseförmågor

Den ökande komplexiteten i rörelser är genomgående i kursplanen (Lgr11 2019) och eleverna ska i grundskolan gå från att träna på grovmotoriska grundformer, till sammansatta grundformer och sedan komplexa rörelser. Resonemang kring progression i rörelseförmågor är: 'grundläggande rörelseförmåga', 'uppfattningar om progression' och 'komplexa rörelser'.

Grundläggande rörelseförmåga

Lärarnas resonemang överensstämmer gällande att utveckling av grundmotorisk förmåga hör de yngre åldrarna till. Olika begrepp används för att beskriva detta: 'grovmotorik', 'grundmotorik' och 'grundläggande rörelseförmåga', men utifrån resonemangen går det att urskönja att lärarna talar om att eleverna ska bygga en grund i sin rörelseförmåga som är direkt nödvändig för senare rörelse och rörelseutveckling:

Kan man springa, krypa, hoppa och kasta [...] så kan man ju lägga in det sen i lite svårare moment.

(Elias)

Utifrån de tre kategorierna i *Fundamental Movement Skills*: *stabilitetsförmåga*, *lokomotoriska färdigheter* samt *objektmanipulation* (Gallahue & Donnelly 2003), är lokomotoriska färdigheter det som nämns mest gällande de yngre barnen. Att först lära sig använda och kontrollera den egna kroppen ses som viktigt. Karl ger liksom Elias ovan exempel på motoriska grundformer som eleverna ska träna på och utveckla varav alla är *lokomotoriska rörelser*:

[..] grovmotoriken: krypa, gå, stå, hoppa, springa, klättra

(Karl)

Förutom kroppskontroll är balans, det vill säga *stabilitetsförmåga*, något som betonas i förhållande till grundläggande rörelseförmåga.

Ja alltså framförallt kunna förflytta dig på ett bra sätt med balans och någon form av (avbruten mening). Ja inte undvika hinder, undvika att springa på någon annan, hålla din balans och inte trampa fel eller så. [...] Det kan väl också vara att kunna hantera sin kropp i lite olika läge. Alltså att resa dig ifrån olika lägen, klara att hantera din kroppsvikt.

(Patrik)

Uppfattningar om progression

Objektmanipulation nämns endast till liten del gällande de yngre barnen. En del av progressionen från låg- till mellanstadiet verkar ligga i ökad andel rörelseaktiviteter

innefattande objekt som på olika sätt ska manipuleras. Intressant nog så innefattar alla av lärarnas exempel gällande objektmanipulation *boll* som objekt. Bollen kan utifrån lärarnas utsagor tänkas representera utvecklingen mot mer komplexa rörelser.

[...] när bollen kommer med så är det ju andra rörelser man får arbeta med. Då krävs det ju att det andra fungerar så att säga. Kan man inte korsrelaterade rörelser så är det egentligen svårt att kasta en boll.

(Tom)

De grundläggande rörelseförmågorna i form av *lokomotoriska rörelser* och *stabilitetsförmåga* som byggs upp under de yngre åren främjar alltså den vidare utvecklingen av rörelseförmågor och deltagande i rörelseaktiviteter innefattande *objektmanipulation*.

Komplexa rörelser

Vad en komplex rörelse är eller hur den blir till upplevs som svårt att uttrycka:

Det är svårt att sätta fingret på exakt vad man gör för att det ska bli en komplex rörelse liksom. Vi kör ju mer eller mindre likartad undervisning från ettan nästan, upp till nian. Men per automatik blir det på en annan nivå när de som utför det ligger på en annan nivå.

(Karl)

Detta kan förstås som att läraren anser att det inte finns specifika rörelser som är komplexa, utan att rörelser blir komplexa i sitt sammanhang om utövaren har en välutvecklad rörelseförmåga. Exempel ges på hur utövaren i ett givet sammanhang visar komplexitet i rörelser:

Sen då med de äldre så blir det lite mer avancerat. Samtidigt som man spelar ett spel så ska man förstå hur spelet är uppbyggt. Man ska kunna spinga och kunna hantera boll och klubba samtidigt.

(Karl)

Beskrivningen ovan förklarar att progressionen mot mer komplexa rörelser kan ligga i att eleven lär sig ta hänsyn till fler variabler av det sammanhang hen rör sig i, samt att hen

har en varierad rörelseförmåga som möjliggör att olika typer av rörelser (kategorier av FMS) sker i samspel med varandra och sammanhanget.

6. RESULTATDISKUSSION

Studien visar att utvecklande av allsidig rörelseförmåga inte ses som ett syfte med ämnet idrott och hälsa trots att läroplanen (Lgr 11 2019) anger det. Med Physical Literacy som utgångspunkt gick det att utröna att lärarna ser syftet med idrott och hälsa som en möjlighet att *motivera* elever till fysisk aktivitet. Främst handlar det om att under lektioner i ämnet få eleverna att vara så aktiva som möjligt eller testa på många olika aktiviteter i förhoppning att alla ska hitta en eller flera aktiviteter som de vill fortsätta med. Att ämnet präglas av en aktivitetsdiskurs och ett görande i stället för lärande är sedan tidigare känt och har påvisats av bland andra Larsson och Nyberg (2016). Syftet handlar i andra fall om att eleverna ska utveckla kunskap i form av *förståelse*, och därmed också *fakta* (Carlgren et. al. 2009), kring faktorer som påverkar hälsan. Medvetenhet kring dessa faktorer förväntas bidra till att *motivera* eleverna till fysisk aktivitet. De skilda syften som de intervjuade lärarna ser med ämnet stödjer Ekbergs (2009; 2016) konstaterande att idrott och hälsa saknar en tydlig identitet.

Ett intressant resultat är att progressionen från låg- till mellanstadiet förefaller vara ökad andel aktiviteter innefattande objektmanipulation. Objekten i fråga är utifrån intervjuerna uteslutande *boll*. Detta kan förstås som att lärarna ser bollaktiviteter som ett givet sätt att skapa progression mot mer komplexa rörelser i ämnet. Skolämnet idrott och hälsa har kritiserats vid flertalet tillfällen för generöst användande av boll i undervisningen (Skolinspektionen 2012; 2018). Det skulle kunna finnas ett samband mellan användandet av objektet för att öka komplexitet i rörelser och ett av studiens fynd som tyder på att det finns svårigheter i att uttrycka vad en komplex rörelse är. Snarare uppfattas rörelser, i sitt sammanhang, bli komplexa om utövaren har en väl utvecklad rörelseförmåga.

Det framgår av resultatet att det för lärare kan vara svårt resonera kring vad rörelseförmåga innebär samt att skilja mellan rörelseförmåga och allsidig rörelseförmåga. Otydlighet kring begreppen kan göra att lärare inte får en fullständig bild av ämnets syfte vilket i sin tur kan inverka på vad de anser vara lärande i ämnet och hur undervisningen utformas.

Vad eleverna ska lära sig i ämnet är inte alltid tydligt (Larsson & Redelius 2008). Lärarna i undersökningen påpekar vikten av aktivitet i undervisningen samt att prova på olika aktiviteter när de talar om lärande vilket snarare kan ses som undervisningens innehåll och vad eleverna ska göra. Detta resultat går i linje med tidigare forskning (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015). Även samarbete framhålls som ett primärt mål med undervisningen. I förhållande till ämnet idrott och hälsa utgör samarbete ett instrumentellt värde (Arnold 1991) som inte är ämnesspecifikt. Anledningen till att samarbete ses som ett mål för undervisningen kan vara att innehållet, det vill säga aktivitet, snarare än syftet, styr undervisningen. Varför lärarna inte talar om kunskap och lärande kan bero på flera faktorer. Intervjuerna visar dock att lärarna lägger större fokus på att aktivera eleverna under lektioner till följd av att den fysiska aktiviteten hos barn och framförallt ungdomar har minskat (se exempelvis Raustorp och Fröberg 2018). Ett upplevt behov av att kompensera för elevers fysiska inaktivitet finns. Samtidigt uppges stora elevgrupper bidra till att utvecklande av rörelseförmågor blir sekundärt, vilket stärker aktivitet som undervisningens huvudmål. Detta får konsekvenser för ämnets legitimitet som skolämne då kunskap och lärande inte står i fokus.

Även om utveckling av allsidiga rörelseförmågor inte ses som syfte med ämnet framkommer det att reflektion kring egen förmåga ses som viktigt. Detta kan förstås som att eleverna ska formulera sig kring den tysta kunskap (Polanyi 1966) som annars förblir oartikulerad. Kännedom om egen förmåga genom reflektion kan möjligtvis bidra till större förståelse kring egen rörelseförmåga och tillit till den. Det betyder ju dock inte att rörelseförmågan utvecklas utan endast att eleven kan skapa en medvetenhet kring den rörelseförmåga de har.

7. METODDISKUSSION

Studien som har utgått från semistrukturerade intervjuer med ett fåtal lärare i idrott och hälsa har förstås låg generaliserbarhet. Utifrån studiens syfte var intervju ett givet val av metod för att få syn på lärarnas uppfattningar om ämnesområdet. Valet att utföra semistrukturerade intervjuer var givande då frågorna kunde användas utvecklingsmässigt för att djupare kunna förstå lärarnas resonemang (Denscombe 2016).

God validitet fås genom mätning av det som ämnas mätas (Hassmén & Hassmén 2008). Därför är det i en intervjustudie som denna viktigt att ha en röd tråd mellan syfte, frågeställningar och intervjufrågor. Även om frågorna i intervjuguiden fungerade väl så framkom det efter analysen ytterligare frågor kring allsidig rörelseförmåga som jag hade velat ställa till informanterna, särskilt hur de uppfattar utvecklingen av allsidiga rörelseförmågor. Inför intervjuerna gjordes ett enkelt övervägande om intervjuguiden skulle skickas till deltagarna i förväg eller inte. Troligtvis hade intervjuerna gått fortare och transkriberingen inte blivit lika omfattande om deltagarna hade vetat vilka frågor som skulle komma. Detta var trots allt inget alternativ då deltagarna då hade haft möjlighet att läsa in sig på ämnet. Deras svar hade troligtvis blivit tillrättalagda vilket hade försämrat validiteten. För att öka antalet deltagare gjordes även övervägningen att genomföra intervjuerna per telefon. Det hade troligtvis lett till mer ytliga resonemang från informanternas sida. Valet av personliga intervjuer bidrog till att informanterna kunde öppna upp sig kring sina uppfattningar på ett lite djupare plan (Denscombe 2016). Det visade sig inte vara svårt att få informanterna att delge sina uppfattningar vilket kan vara en följd av en väl utarbetad intervjuguide samt att jag försökte minimera intervjuareffekten genom att uppföra mig neutralt, tillmötesgående och framförallt lyhört vid intervjutillfällena (Denscombe 2016).

Genomförandet av innehållsanalys utifrån Graneheim och Lundmans (2004) exempel visade sig vara outhärligt. Kategorierna som togs fram medförde en struktur i arbetet och en transparens kring analysmetoden som hade varit svår att nå annars. Upprepande av en studie där resultatet förblir detsamma är ett kvitto på hög reliabilitet (Hassmén & Hassmén 2008). Genom noggrann beskrivning av forskningsproceduren ges god möjlighet till ett närmare identiskt upprepande av studien. I och med att de semistrukturerade intervjuerna möjliggör ett utforskande av respondentens uppfattningar

och erfarenheter inom ett visst område så minskas möjligheten till identisk reproduktion av studien. De semistrukturerade intervjuerna ihop med det relativt låga antalet deltagare gör att generaliserbarheten inte är särskilt hög, vilket inte heller görs anspråk på.

8. SLUTSATS

Läroplanen lämnar lärare i ämnet med ett stort och inte alltid självklart uppdrag. Det behöver tydligare framgå vad som avses med det ämnescentrala begreppet allsidig rörelseförmåga för att lärare i idrott och hälsa ska ges möjlighet att utforma undervisning som svarar mot det syfte som ämnet har. Vad ämnet är men även vad det inte är kan vara relevant att klargöra då exempelvis lärares upplevelse av att behöva kompensera för elevers inaktivitet skiftar fokus från lärande till aktivitet. Att kompensera för inaktivitet kan aldrig vara ämnets syfte då det fråntar ämnet dess legitimitet som kunskapsämne. Att fysisk aktivitet är bra för hälsan är allmänt vedertaget men om målet är att barn och unga ska utveckla kapaciteter som möjliggör intresse för och förmåga att kunna delta i fysisk aktivitet genom hela livet så kan inte idrott och hälsa ses som ett ämne där eleverna endast ska aktiveras.

9. REFERENSER

Almond, L. (2013). Translating physical literacy into practical steps: the role of pedagogy. (ICSSPE). *Journal of Sport Science and Physical Education*. (65), ss. 63–71.

Annerstedt, C. (1990). *Undervisa i idrott*. Lund: Studentlitteratur.

Annerstedt, C. (1995). Varför undervisa i ämnet Idrott och hälsa? I Annerstedt, Claes (red.). *Idrottsdidaktisk reflektion*. Göteborg: Multicare Förlag.

Annerstedt, C. & Gjerset, A. (2002). *Idrottens träningslära*. Malmö: Elanders Skogs Grafiska.

Barnett, L.M., van Beurden, E., Morgan, P.J., Brooks, L.O., Beard, J.R. (2008a). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *The journal of adolescent health*, 44(3), ss. 252–259.

Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P.J., Brooks, L.O., Beard, J.R. (2008b). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), ss. 40–52.

Brown L, Walkley J, Holland B, (red.). (2004). *Relationships between physical activity and fundamental motor skill proficiency in victorian children. ACHPER national conference proceedings*. Wollongong: University of Wollongong.

Burton, A. W., & Miller, D. E. (1998). *Movement skill assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Burton, D. & Martens, R. (1986). Pinned by their own goals: An exploratory investigation into why kids drop out of wrestling. *Journal of Sport Psychology*, (8), ss. 183–197.

Carlgren, I., Forsberg, E., Lindberg, V. (2009) *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3 uppl., Lund: Studentlitteratur.

Descartes, René (1641/1998). Beträktelser över den första filosofin. I René Descartes *Valda skrifter*. Stockholm: Natur och Kultur.

Edwards, L.C., Bryant, A.S., Keegan, R.J. et al. (2017). Definitions, Foundations and Associations of Physical Literacy: A Systematic Review. *Sports Medicin*, 47, ss. 113–126. doi: 10.1007/s40279-016-0560-7

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

Ekberg, J-E. (2016). What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), ss. 249–267.

Engström, L-M. (2008). Who is physically active? Cultural capital and sports participation from adolescence to middle age - a 38-year follow-up study. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), ss. 319–343.

Fox, K.R. & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and Preliminary Validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), ss. 408–430.

Gallahue, D.L. & Donnelly F.C. (2003). *Developmental physical education for all children*. 4. uppl. Champaign, IL: Human kinetics.

Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (1998). *Understanding Motor Development*. New York: McGraw Hill.

Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (2006). Motor development in early childhood education. I Saracho, O.N. & Spodek, B. *Handbook of Research on the Education of Young Children*, ss. 105–120.

Gill, J.H. (2000). *The Tacit Mode*. New York: State University of New York.

- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* (24), ss. 105–112.
- Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU idrottsböcker.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Langlo Jagtøien, G., Hansen, K. & Annerstedt, C. (2002). *Motorik, Lek och lärande*. Göteborg: Multicare Förlag.
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2016). It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22 (2), ss. 137–149.
- Larsson, H. & Meckbach, J. (2007). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned – current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 13(4), ss. 381–398.
- Lgr11. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr*. Stockholm: Bonnier.
- Lundwall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education- a challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), ss. 113–118.
- Nyberg, G. (2014). *Ways of knowing in ways of moving, A study on the meaning of capability to move*. Stockholm: Stockholm University

- Nyberg, G. & Larsson, H. (2017). PE teachers' content knowledge of capability to move. *Journal of Teaching in Physical Education* 36(1), ss. 61–69.
- Nyberg, M. & Tidén, A. (2006). *Allsidig rörelsekompetens hos barn och ungdomar*. Rapport nr 5 i serien Skola – Idrott – Hälsa, 82s. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Polanyi, M. (1954). Skills and Connoisseurship. I: *Atti del Congresso di Studi Metodologici*. Torino: Edizioni Ramella. ss. 381–394.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: towards a post critical philosophy*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being*. Uppsats av Michael Polanyi. Chicago: The University of Chicago Press.
- Raustorp, A. & Fröberg, A. (2018). Comparison of pedometer- determined weekday physical activity among Swedish school children and adolescents in 2000 and 2017 showed highest reduction in adolescents. *Acta Pædiatrica*. 108 (7), ss. 1303–1310.
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health. To do, to be or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*. 14 (2), ss. 245–260.
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015) Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, education and society*, 20(5), ss. 641–655. doi: 10.1080/13573322.2014.987745.
- Ryle, G. (2009). *The Concept of Mind*. Oxon: Routledge.
- Skard, O. & Vaglum, P. (1989). The influence of psychosocial and sport factors on dropout from boys' soccer: A prospective study. *Scandinavian Journal of Sports Science*, 11(2), ss. 65–72.
- Skolinspektionen. (2012). *Idrott och hälsa i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*. Stockholm: Skolinspektionen.

Tanney, J. (2009). Rethinking Ryle: A Critical Discussion of the Concept of Mind (förord) I Ryle, G. *Concept of Mind*. Oxon: Routledge.

Uljens, M. (1998). Fenomenografin, dess icke-dualistiska ontologi och Menons paradox. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3 (2), ss. 122–129.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2019-12-20]

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <http://publikationer.vr.se/produkt/godforskningssed/> [2019-12-20]

Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6 (2), ss. 127–138.

Whitehead, M. (2007). Physical literacy: philosophical considerations in relation to the development of self, universality and propositional knowledge. *Sport Ethics Philosophy*, 1 (3), ss. 281–298.

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: throughout the life course*. London: Routledge.

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – eller kvantitativa för den delen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6 (4), ss. 270–292.

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrundsfaktorer

1. Hur länge har du arbetat som lärare i idrott och hälsa?
2. Vilken utbildning har du i ämnet?
3. Vilka årskurser undervisar du i?

Undervisning

4. Hur tänker du kring idrott och hälsa-ämnet? Varför har vi det i skolan?
5. Resonera kring vad eleverna generellt ska lära sig i ämnet idrott och hälsa?
6. Resonera kring vad du vill att eleverna lär sig genom din undervisning.
7. Vilka rörelseförmågor ser du är viktiga att utveckla i ...
 - lågstadiet?
 - mellanstadiet?
 - högstadiet?
8. Finns det några tydliga likheter eller skillnader i vilka rörelseaktiviteter du väljer för barn/ungdomar i olika åldrar?
9. Hur arbetar du för progression i undervisningen?

Rörelseförmåga

10. Hur tänker du kring begreppet rörelseförmåga?
11. Vad skulle du hänföra till grundläggande rörelseförmåga?
12. Vilka rörelser skulle du säga är grundläggande? Vad är det som gör dem till grundläggande?
13. Vad är fortsättningen på grundläggande rörelser och hur utvecklar man dessa mer komplexa rörelser?

Allsidig rörelseförmåga

14. Resonera kring begreppet allsidig rörelseförmåga. Vad kan det innebära?
15. Hur visar en elev att han/hon har god allsidig rörelseförmåga?
16. Vilka vinster ser du med att elever utvecklar allsidig rörelseförmåga?
17. Resonera kring svårigheter som kan finnas i arbetet med att utveckla elevers allsidiga rörelseförmåga.

Physical literacy

18. Vad tänker du när du hör begreppet physical literacy?
 - Använder du dig av några av dessa tankar i din undervisning? På vilket sätt?

Avslutning

19. Finns det något som du avslutningsvis skulle vilja tillägga när det gäller undervisning och inläring i ämnet idrott och hälsa?

Bilaga 2

Missivbrev

Hej!

Jag är student vid Lärarutbildningen 4–6, Högskolan Kristianstad. Under denna termin genomför jag en studie som en del av mitt examensarbete inom fördjupningsämnet idrott och hälsa.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i idrott och hälsa i grundskolan resonerar kring begreppet allsidiga rörelseförmågor. Jag har tidigare fördjupat mig i forskning kring rörelseförmåga och undervisning i ämnet vilket har mynnat ut i en kunskapsöversikt. Nu vill jag ta reda på hur verksamma lärare i idrott och hälsa uppfattar begreppet allsidiga rörelseförmågor och resonerar kring det med koppling till den egna undervisningen. Genom intervjuer där idrottslärares erfarenheter och uppfattningar står i fokus hoppas jag på att belysa kunskapsområdet ur ett praktiktäna perspektiv.

Personerna som jag vill intervjua undervisar i skolämnet idrott och hälsa i grundskolan, och är verksamma i olika kommuner i Skåne. Medverkan i studien är naturligtvis frivillig och kan när som helst avbrytas. Intervjuerna kommer att avidentifieras och uppgifter behandlas konfidentiellt.

Intervjun väntas ta 20-30minuter och jag hoppas att du har möjlighet att delta.

Har du några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta mig.

Med vänliga hälsningar,

Euline Sjöqvist Ished

euline.ished0001@stud.hkr.se

Bilaga 3

Samtyckesblankett

Deltagande i studie med syfte att undersöka hur lärare i idrott och hälsa i grundskolan resonerar kring begreppet allsidiga rörelseförmågor.

Härmed intygar jag att jag tagit del av information om studien och ger mitt samtycke att delta i intervju. De uppgifter som jag delger under intervjun kommer att avidentifieras och behandlas konfidentiellt. Uppgifter används enbart i forskningssyfte.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Ansvarig för studien

Euline Sjöqvist Ished

Lärarstudent